

# DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

dr. Kőmíves Péter Miklós

Debrecen

2020

**DEBRECENI EGYETEM**  
**GAZDASÁGTUDOMÁNYI KAR**

**IHRIG KÁROLY GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK**  
**DOKTORI ISKOLA**

*Doktori iskola vezető:* **Prof. Dr. Balogh Péter** egyetemi tanár, DSc

**A MAGYAR FELSŐOKTATÁS**  
**NEMZETKÖZIESEDÉSE A GAZDASÁGTUDOMÁNYI**  
**KÉPZÉSEKBEN**

*Készítette:*

**dr. Kőmíves Péter Miklós**

*Témavezető:*

**Dr. habil. Dajnoki Krisztina, PhD**

egyetemi docens

**DEBRECEN**

**2020**

## **A doktori értekezés betétlapja**

### **A MAGYAR FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE A GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉSEKBEN**

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében  
a Gazdálkodás- és Szervezéstudományok tudományágban

Írta: **dr. Kőmíves Péter Miklós, okleveles jogász**

Készült a Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori  
Iskolája keretében

Témavezető: **Dr. habil. Dajnoki Krisztina egyetemi docens**

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 20... . . . .

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Az értekezés védésének időpontja: 20... . . . .

## NYILATKOZAT

Alulírott, **dr. Kőmíves Péter Miklós** (szül.: Debrecen, 1985. május 20.) büntetőjogi és fegyelemi felelősségem tudatában kijelentem és aláírással igazolom, hogy a doktori (PhD) fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám.

Nyilatkozom továbbá, hogy:

- az Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola szabályzatát megismertem, és az abban foglaltak megtartását magamra nézve kötelezően elismerem;
- a felhasznált irodalmat korrekt módon kezeltem, a disszertációra vonatkozó jogszabályokat és rendelkezéseket betartottam;
- a disszertációban található másoktól származó, nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti lelőhelyét a hivatkozásokban, az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem a mindenkor szerzői jogvédelem figyelembevételével;
- a benyújtott értekezéssel azonos, vagy részben azonos tartalmú értekezést más egyetemen, illetve doktori iskolában nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

Debrecen, 2020. július 23.

---

dr. Kőmíves Péter Miklós

## TARTALOMJEGYZÉK

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| BEVEZETÉS .....                                                                                                          | 5   |
| 1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS .....                                                                                      | 7   |
| 2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS .....                                                                                         | 14  |
| 2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedésének jelentősége, okai, tendenciái és fogalma....                                    | 14  |
| 2.2. A felsőoktatás nemzetköziesedésének történelmi áttekintése .....                                                    | 24  |
| 2.3. A felsőoktatás nemzetköziesedésének két aspektusa .....                                                             | 27  |
| 2.3.1. A hallgatói és oktatói mobilitás .....                                                                            | 27  |
| 2.3.2. A felvételizők intézményválasztási modelljei és a felsőoktatási intézményeket minősítő nemzetközi rangsorok ..... | 31  |
| 2.4. A magyar felsőoktatási rendszer bemutatása a statisztikai adatok tükrében .....                                     | 38  |
| 2.5. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók motivációja, jellemzői .....                                             | 50  |
| 3. ANYAG ÉS MÓDSZER .....                                                                                                | 59  |
| 3.1. A szekunder kutatáshoz felhasznált adatbázisok és módszerek.....                                                    | 59  |
| 3.2. A primer kutatás körülményei és elmozdításának háttere .....                                                        | 59  |
| 4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE .....                                                                        | 65  |
| 4.1. Szociodemográfiai adatok elemzése .....                                                                             | 65  |
| 4.2. A magyarországi életkörülményekkel kapcsolatos kérdéskörök elemzése .....                                           | 74  |
| 4.3. Intézményválasztással és tanulmányokkal kapcsolatos jellemzők eredményei ...                                        | 83  |
| 4.3.1. A válaszadók intézményválasztással kapcsolatos jellemzőinek elemzése .....                                        | 83  |
| 4.3.2. A megkérdezettek tanulmányaikkal kapcsolatos jellemzőinek elemzése .....                                          | 87  |
| 4.4. A fejlesztéssel kapcsolatos eredmények .....                                                                        | 91  |
| 4.4.1 A megkérdezett hallgatók nyelvismeret fejlesztésére irányuló javaslatai.....                                       | 92  |
| 4.4.2. A képzések átalakítására tett javaslatok.....                                                                     | 95  |
| 4.4.3. A megkérdezett hallgatók javaslatai életminőséggel kapcsolatos és szociális kérdésekben .....                     | 97  |
| 4.5 Faktor- és klaszteranalízis eredményei.....                                                                          | 101 |
| 4.6. A felsőoktatás nemzetköziesedésére ható vagy azt befolyásoló tényezők komplex modellje.....                         | 107 |
| 5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK .....                                                                                   | 124 |
| 6. AZ ÉRTEKEZÉS LEGFONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI, ÚJ ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI .....                                         | 128 |
| ÖSSZEFOGLALÁS .....                                                                                                      | 130 |
| SUMMARY .....                                                                                                            | 137 |
| IRODALOMJEGYZÉK .....                                                                                                    | 144 |
| SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE.....                                                                                          | 159 |
| MELLÉKLETEK.....                                                                                                         | 164 |

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. melléklet: A legfontosabb nemzetközi felsőoktatási rangsorok minősítési szempontjai, százalékban kifejezve .....</b> | <b>165</b> |
| <b>2. sz. melléklet: A Stipendium Hungaricum Program ösztöndíjában részesülő hallgatók száma (2015-2018, fő) .....</b>     | <b>167</b> |
| <b>3. sz. melléklet: Kérdőív .....</b>                                                                                     | <b>169</b> |
| <b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....</b>                                                                                            | <b>178</b> |

## BEVEZETÉS

A felsőoktatás nemzetköziesedése, nemzetközivé válása egyike napjaink leginkább aktuális, oktatással kapcsolatos témáinak. A jelentősebb felsőoktatási intézményekben a külföldi hallgatók száma egyre emelkedik, emellett az oktatás és kutatás területén is egyre gyakoribbak a nemzetközi együttműködések. A mindennapokban is tapasztalható jelenségek azt mutatják, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése nem egy távoli absztrakt cél, hanem napjaink valósága. Annak ellenére azonban, hogy a téma ennyire kézzelfogható közelségben van, mégis keveset tudunk a felsőoktatás nemzetközivé válásának folyamatáról, a jelenséget támogató és akadályozó tényezőkről.

Kutatásom során ezért mindennek előtt a téma szakirodalmának feldolgozását végeztem el annak érdekében, hogy a sokszor egy-egy témára fókuszáló források egy olyan összeállításban is megjelenhessenek, amely célja a felsőoktatási nemzetköziesedés átfogó vizsgálata. Ezt követően vállalkoztam a primer kutatás elvégzésére. A témaválasztás jelentőségét indokolja, hogy egyre nagyobb létszámban jelennek meg Magyarországon a külföldi hallgatók, ami új kihívások elé állítja az intézményeket. A képzések szervezése során számos olyan kulturális hatás merül fel, amelyeket a hallgatók saját hazájukból hoznak magukkal, és amelyekkel a sikeres együttműködés, az eredményes tanítási-tanulási folyamat eredményeként a fogadó felsőoktatási intézményeknek is meg kell tanulniuk együtt élni. Emellett kiemelt jelentőséggel bír, hogy a magyar felsőoktatási intézmények oktatói ne csak kiváló akadémiai és gyakorlati tudással rendelkezzenek, hanem tudásukat, a tananyagot idegen nyelven (a minennapok valóságában túlnyomórészt angolul) is át tudják adni. Ez az elvárás azonban nemcsak az oktatók, hanem az intézmények számára is jelent kötelezettségeket, hiszen a közvetlen oktatási tevékenységek mellett azon szolgáltatásokat is teljes körűen elérhetővé kell tenni a képzés nyelvén, amelyek célja az oktatási tevékenységek támogatása. Ilyen tevékenységként kell kiemelni az intézményi adminisztrációs és jóléti szolgáltatások mellett például a tanulástámogatás terén oroszlánszerepet játszó könyvtárak működését is.

Globálisan a nemzetközivé váló képzéseken tanuló hallgatók száma folyamatosan emelkedik, ennek eredményeként pedig egyre több ország és intézmény nyitja meg kapuit a külföldi hallgatók előtt. Az oktatási tevékenység versennyé vált: az intézmények egymással is versenyben állnak annak érdekében, hogy a legtehetségesebb hallgatókat tudják felvenni képzéseikre, illetve hogy olyan módon tudják a nemzetközi hallgatói közönség számára elérhető képzéseiket megszervezni, amely képes garantálni a szakok működésének fenntarthatóságát. Ehhez pedig elsősorban a hallgatók elégedettségét kell fokozni, hiszen az

elégedett és sikeres hallgató egy olyan referenciapont lehet, amely növeli az intézmények attraktivitását. Primer kutatásom egyik deklarált célja éppen ezért a vizsgált mintában szereplő hallgatók elégedettségének vizsgálata volt számos szempontból, amelyek között a szociális körülmények mellett nagyon hangsúlyosan szerepelnek a képzés minőségével kapcsolatban megfogalmazott vélemények is.

A doktori értekezés témaválasztásának elméleti jelentőségét az az oktatáspolitikai folyamat adja, amelynek keretében a felsőoktatás nemzetköziesedését, mint a jelen korszak egyik legfontosabb fejleményét elemzem. Az elméleti rész újdonsága a vizsgált témakör átfogó elemzése, több szempontú vizsgálata, amely nemcsak a szekunder, hanem a primer adatgyűjtést is meghatározza. A doktori értekezés témaválasztásának gyakorlati jelentőségét a négy, a primer vizsgálatba bevont felsőoktatási intézmény, mintában szereplő hallgatói által leírt vélemények elemzése adja. A vizsgálat mélysége még a hallgatói anonimitás teljeskörű tiszteletben tartása mellett is lehetővé tette azt, hogy olyan javaslatok kerüljenek megfogalmazásra és olyan vélemények érkezzenek be a hallgatóktól, amelyeket a négy intézmény mindegyike alkalmazni tud a képzések nemzetköziesedésének mindennapi gyakorlatában.

Az értekezés nem vállalkozhat a felsőoktatás nemzetköziesedése kapcsán valamennyi dimenzió és valamennyi körülmény egyforma arányú és mélységű bemutatására. A kutatás során elsősorban a hallgatói mobilitás egyes aspektusai kerültek a vizsgálat középpontjába, ezek azonban természetesen kapcsolódnak a többi nemzetköziesedési aspektushoz, így például az oktatói mobilitáshoz is. A kutatás elméleti jelentőségét a feltárt szakirodalmak és statisztikai adatok elemzése, míg a gyakorlati jelentőséget elsődlegesen Magyarországon elvégzett kutatás nemzetközi kontextusban is megvalósítható összehasonlító vizsgálata jelenti.



## 1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

A felsőoktatás nemzetköziesedése kapcsán megállapítható, hogy a globalizálódó világban az alapításakor nemzetköziként működő újkori felsőoktatási rendszer (ALTBACH – DE WIT, 2017) újra vitathatalanul nemzetközi térben létezik, amelyben a hallgatók, az oktatók és a dolgozók nemzetközi mobilitása mellett az intézmények közötti nemzetközi együttműködések is egyre nagyobb szerephez jutnak, a nemzetközi verseny pedig egyre élesedik.

A nemzetközi verseny hatására a felsőoktatásban zajló oktatási és kutatási tevékenység minősége erősödik, a nemzetközi együttműködésben zajló tevékenységek eredményeként a hagyományos elmélet szerint a népek közötti békés együttműködés erősödik (MUNDY et al., 2016), a társadalmi konfliktusok gyengülnek (MILTON – BARAKAT, 2016). A felsőoktatás nemzetközivé válása és a nemzetközi mobilitás térnyerése fontos a felmerülő nemzeti, politikai és vallási konfliktusok orvoslása szempontjából (ALTBACH – DE WIT, 2015), a békében élő világpolgárság kiépítése szempontjából kulcskérdés, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása mennyire elfogadott az egyes országokban (GACEL-ÁVILA, 2005).

A felsőoktatás nemzetköziesede kapcsán a legfontosabb körülmény a határon átnyúló jelleg megjelenése. A folyamat egyszerre hat a tudás nemzetközi áramlására és a tudástranszfer jelenségére is, miközben a hallgatók és az oktatók-kutatók mobilitása is a jelenség része (TEICHLER, 2017). A nemzetköziesedés ugyanakkor az intézmények fejlődésére is jótékony hatást gyakorol, hiszen ennek keretében nemzetközi és intézményközi kapcsolatok kiépítésére, közös kutatások kivitelezésére és közös diplomás képzések indítására is lehetőség nyílik (PASHBY – DE OLIVEIRA ANDREOTTI, 2016). A közös kutatásokat gyakran nemzetközi ösztöndíjakkal, kutatási támogatásokkal ösztönzik az egyes államok kormányzatai és nemzetközi szervezetek is, ennek eredményeként pedig megvalósulhat a tudástranszfer az egyes országok elismert kutatói műhelyei között. Az oktatói mobilitási ösztöndíjak eredményeként az oktatók külföldi felsőoktatási intézményekben szerezhetnek tapasztalatot. Ez a fajta mobilitás – a hallgatói mobilitással egyetemben – a középkor óta jellemzi az európai felsőoktatást. Az oktatók fejlődésére jótékonyan hat, amennyiben idegen környezetben is megbizonyosodhatnak tanári képességeikről, emellett jelenlétük ösztönzőleg hathat a nemzetköziesedés és a nemzetközi mobilitás valamennyi formájára.

A felsőoktatás egyik deklarált célja a munkaerőpiac szükségleteihez illeszkedő képzési szerkezet és az elvárásoknak megfelelő diplomások biztosítása, ezáltal pedig olyan munka által nyújtott hozzáadott érték biztosítása a mezőgazdaságban, az árutermelésben vagy a szolgáltatások nyújtása során, amely megfelel a gazdaság igényeinek. Ez a nemzetgazdaságok

hosszú távú sikerességének egyik legfontosabb feltétele (KOCZISZKY et al., 2017), illetve jelentősen javítja azok versenyképességét is (CHIKÁN, 2014). Ez összhangban áll a szervezetek 21. századi sikerességét a fogyasztói igények kielégítése felől szemlélő minőségügyi kutatásokkal is (MATKÓ – SZŰCS, 2012). A felsőoktatási intézményeknek szem előtt kell tartani valamennyi fogyasztójuk, megrendelőjük, így köztük a munkáltatók, a hallgatók, a hallgatók családja és az állam elvárásait is (SZŰCS, 2011).

Az 1980-as évektől egyre jobban elterjedő nemzetköziesedés hatására fokozatosan megváltoztak a felsőoktatási intézmények stratégiái, az addig reaktív, lekövető hozzáállást proaktív szemléletmód váltotta, míg a nemzetköziesedés, amely korábban a pusztán megjelenésével is magas hozzáadott értéket tudott biztosítani az oktatás folyamatának, egyre inkább az oktatáspolitikai fősodrába került, alapvetővé vált. A nemzetköziesedés hatására változott a képzések tartalma, később struktúrája is. Mindezzel párhuzamosan a nemzetköziesedés mobilitási elemével együtt napjainkra legalább akkora jelentősége lett a „nemzetközivé válás hazai pályán” jelzővel illetett jelenségnek is, amely a képzések tartalma és az alkalmazott oktatási-tanulási módszertanok nemzetközi terjedését állítja középpontba (DE WIT, 2010). Mindez összhangban áll a neoliberális gazdaságfilozófiával, amely a nemzetközi gazdaságban a verseny primátusa és a piac szabályozói képessége mellett foglal állást. Mindez a felsőoktatás viszonylatában az oktatók-kutatók és a hallgatók határokon átnyúló, akadálytalan áramlásában és toborzásában is megjelenik (BAMBERGER et al., 2019). A folyamat hatására az intézményekben képzett hallgatóknak is a globális versenyben kell helyt állniuk. A végzett diplomások nemzetközi versenyképessége nemcsak a hallgatók, hanem a leendő munkáltatók számára is fontos szempont (ROBSON – WIHLBORG, 2019). Magyarország az Európai Unió tagjává válva, csatlakozva az Európai Felsőoktatási Térséghez, új körülmények között találta magát a felsőoktatás szempontjából nézve. Az Európai Unió valamennyi tagállamában érvényes magyar diplomák egyfelől komoly előnyt jelentenek a nemzetközi beiskolázás és a külföldi hallgatók oktatása terén, ugyanakkor jelentős felelősséget is hárít a magyar felsőoktatási intézményekre. A magyar diplomások ugyanis uniós oklevelükkel az Európai Unió bármely tagállamában elhelyezkedhetnek végzettségüknek megfelelő álláskörben, emellett a harmadik országokban is komoly presztízst jelent egy uniós felsőfokú végzettség birtoklása.

A szakirodalmi feltárás (például M. CSÁSZÁR – WUSCHING, 2014; GYŐRI, 2018) és a statisztikai adatközlések (OKTATÁSI HIVATAL, 2018) alapján tudható, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók tetemes része a több évtizedes nemzetközi oktatási tapasztalattal rendelkező, így alaposan kutató módon működő orvostudományi területen

folytatja tanulmányait. Vannak azonban olyan tudományterületek, amelyeken az elmúlt évek során látványosan növekedett az idegen nyelven indított szakok és a külföldi hallgatók száma. Az elérhető adatok alapján a gazdaságtudományok terén is széles körben nyílik lehetőség a nemzetköziesítésre: a tananyagban igen nagy a nemzetközi térben, országsemlegesen használható ismeretek súlya, emellett bőségesen rendelkezésre áll a szakterület angol nyelvű szakirodalma is. A lehetőségek hatására növekedett az idegen nyelven hirdetett gazdaságtudományi képzések, továbbá az ezeket kínáló képzőhelyek száma is az országban. DAMERON – DURAND (2018) kutatásukban részletesen vizsgálták a gazdaságtudományi képzések globális alakulását és megállapították, hogy ez a szakterület kiemelten nyitott a felsőoktatás nemzetköziesedése irányába. Felmérésük szerint a gazdaságtudományi képzőhelyek körében egyre növekszik a hajlandóság a nemzetközi együttműködésre, illetve az intézmények egyre nagyobb figyelmet fordítanak a nemzetközi rangsorokban elért pozíciókra, valamint – részben a felsorolt körülményekre tekintettel – nemzetköziesedésük szintje is egyre növekszik.

A felsőoktatás nemzetköziesedésére Magyarországon azért is szükség van, mert – a későbbiekben bemutatandó adatok alapján – az ország népessége folyamatosan csökken, elsősorban az élveszületések számának tartósan alacsony szintje miatt (KSH, 2020a; KSH, 2020b). Ennek háttérében a családonkénti gyermekszám csökkenése áll, ami az előrejelzések szerint hosszabb időtávon is fennáll majd (ŐRI – SPÉDER, 2020). Az ország előregedő korfája miatt hosszabb távon sem lehet számítani arra, hogy a középiskolákban tanuló, illetve onnan a felsőoktatásba felvételiző hallgatók száma emelkedjen. A hallgatói létszám tartósan alacsony szintje a teljes képzési idejű, nappali tagozatos oktatást mindenképpen érinti, ami a felsőoktatási intézmények működésének legfonotsabb területe. Minderre tekintettel a magyar felsőoktatási rendszer gazdasági értelemben vett fenntarthatóságának kulcsa a nemzetközi hallgatók sikeres beiskolázása lehet. Amennyiben a külföldi hallgatók létszámát sikerül növelni a magyar felsőoktatási intézményekben, abban az esetben az egyetemek gazdasági mozgástere is nagyobb lehet, ami segítheti a magyar nyelven zajló képzések fenntartását is, különös tekintettel a kisebb szakok, szakirányok, speciális ismereteket közlő kurzusok körében.

Személyes tapasztalataim is alátámasztják a magyar felsőoktatásban megjelenő külföldi hallgatók egymással és a magyar állampolgárokkal folytatott konfliktusmentes együttműködését, ami összecseng a fejezetben bemutatott forrásokban részletesen tárgyalt pacifista célkitűzésekkel. A külföldi doktoranduszok PhD tanulmányaik során kiváló együttműködést alakítanak ki magyar kollégáikkal. Az együttműködések eredményeként a

nemzetközi közreműködéssel készülő publikációk száma folyamatosan növekszik, a külföldi doktoranduszok egyre nagyobb létszámú jelenléte okán a trend várhatóan a jövőben fokozódni is fog. A külföldi graduális hallgatók jelenlétének eredményeként egyre több oktató tanítja saját szaktárgyait angol nyelven is külföldi kurrikulumok és szakkönyvek alapján.

A dolgozat elkészítése során a szakirodalmi források feltárásával egy igen széles forráskört integráló definíciót is kívánok alkotni a felsőoktatás nemzetköziesedéséről. A felsőoktatás kimeneti sikerességét hagyományosan az adott intézményben végzetek munkaerőpiaci sikerességével is mérik. Ennek keretében szükségesnek látom azt is vizsgálni, hogy miért érkeznek Magyarországra tanulni a külföldi hallgatók, mi motiválja őket arra, hogy hazánkban folytassák képzésüket, tanulmányaikat. A szakirodalmi források arról is részletesen írnak, hogy a hallgatók intézményválasztását milyen preferenciák alakítják, ebből a szempontból pedig a végzett hallgatók is igen fontos információforrásnak minősülnek.

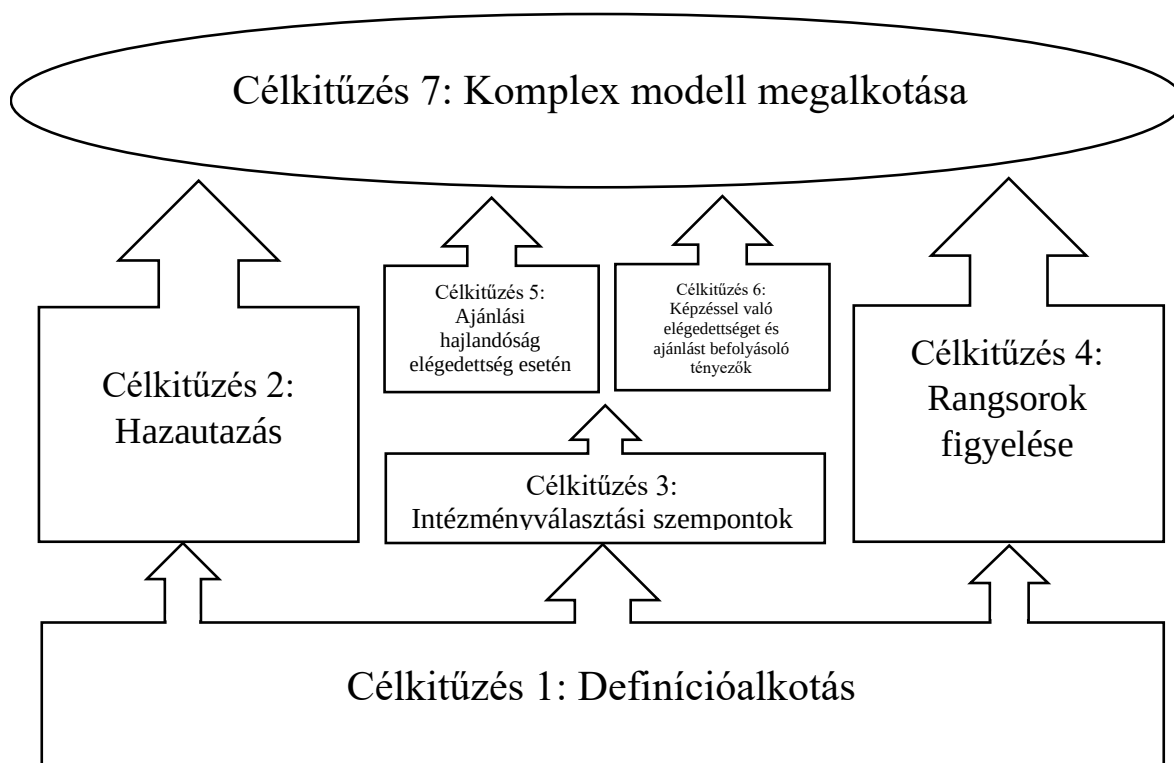
Primer kutatásaim megalapozása és a téma aktualitásának igazolása végett célul tűztem ki, hogy átfogó szakirodalmi áttekintést készítsek. Kiemelt célom továbbá a felsőoktatás működésének nemzetközi vetületeivel foglalkozó hazai szakirodalom részletes bemutatása.

Primer kutatásom keretében célul tűztem ki, hogy felmérjem a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók milyen országokból érkeztek hazánkba és miért éppen ezt az országot választották tanulmányaik helyszínéül. Arra is választ keresek, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók milyen körülmények között élnek, milyen módon élik meg egyetemi éveiket az országban. Vizsgálom, hogy a hazánkban tanuló külföldi hallgatók mennyire elégedettek az oktatással, illetve általában véve: mennyire szeretnek Magyarországon élni.

A fent részletezett körülmények hatására úgy döntöttem, hogy a gazdaságtudományok területén végzem el vizsgálataimat annak érdekében, hogy a felhasználók számára is hasznosítható, tudományosan alátámasztott eredmények alapján megfogalmazott javaslataimmal segíthessem a szakterület fejlődését. A későbbi fejezetekben ismertetett statisztikai adatközlések alapján látható, hogy Magyarországon a legnagyobb arányban és létszámban az orvos- és egészségtudományok területén tanulnak külföldi hallgatók. A hosszabb időre visszatekintő képzési háttér és a nagy létszám miatt ezen hallgatók jellegzetességeit több kutatás is elemezte a korábbiakban. A statisztikai adatközlések alapján azonban a gazdaságtudományok területén is jelentős a külföldi hallgatók jelenléte, így – tekintettel a doktori kutatásaim színhelyét adó Ihrig Károly Doktori Iskola profiljára – ezen tudományág egy lehatárolt nemzetközi hallgatói közösségének vizsgálatára vállalkoztam.

## **KUTATÁSI CÉLOK, HIPOTÉZISEK:**

1. Kutatási célom szakirodalmi áttekintés alapján a felsőoktatási nemzetköziesedés definíciójának megalkotása, szekunder kutatási eszközök, ezen belül szakirodalmi elemzés és szintetizálás segítségével.
2. Kutatási célom a családok hallgatók hazautazási szokásainak felmérése. Vizsgálatomat primer kutatási eszközökre, vagyis a kérdőíves felmérés eredményeként előállt adatbázisra építem.
3. Célként tűztem ki a hallgatók intézményválasztási szempontjainak feltárását. Az elemzést primer és szekunder kutatási módszerekre építem: az előbbieket körében nyilvánosan elérhető és a kérdőív segítségével gyűjtött adatokat elemzem, míg az utóbbi körben az elérhető szakirodalmakat szintetizálom.
4. Célom primer kutatás segítségével annak feltárása, hogy a különböző, elsősorban magasabb képzési szinteken tanulók (MSc, PhD képzés) figyelembe veszik-e a felsőoktatási rangsorokat az intézményválasztás során.
5. Céllal tűztem ki annak a feltárását, hogy mindazon hallgatók, akik azon az egyetemen tanulnak, amelyen szerettek volna és elégedettek a képzés minőségével, azok ajánlanák-e a felsőoktatási intézményüket mások számára is. Vizsgálataimat primer és szekunder kutatásra építem.
6. Kutatási célom megvizsgálni, hogy mely tényezőknek van szerepe a hallgatók képzéssel való elégedettségében és a jövőbeli ajánlásában. A feladat megvalósításához primer kutatási eszközöket alkalmazok.
7. Végző célom a szakirodalom és a primer adatforrások elemzése alapján egy átfogó komplex modell megalkotása a felsőoktatás nemzetköziesedésére ható vagy azt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban.



**1. ábra: Kutatási célhierarchia**

Forrás: Saját szerkesztés (2020)

Kutatási céljaim közül a definíció megalkotására vonatkozó első és a komplex modell összeállítására vonatkozó hetedik célkitűzés teljesítése alkotja a kutatás fundamentumát (1. ábra). A definíció következetes alkalmazása segíti a nemzetköziesedés különböző aspektusainak értelmezését, így közvetlenül is hozzájárul a társadalmi beilleszkedés sikerességét elemző második, az intézményválasztási szempontokat feltáró harmadik és negyedik, továbbá az intézmény ajánlására és a képzéssel való elégedettségre vonatkozó ötödik és hatodik célkitűzések megvalósításához. A komplex modell összességében pedig a felsőoktatás nemzetköziesedésének valamennyi vizsgált aspektusát jeleníti meg, ilyen módon tehát a korábbi kutatási célkitűzések megvalósítása során elért eredmények összesítését adja. Kutatási célkitűzéseim közül horizontális céloknak tekintettem az első és hetedik célkitűzéseket, amelyek a felsőoktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos, széles körben érvényes megállapításokat eredményeznek, míg vertikális célként azonosítottam a második-hatodik célkitűzéseket mindegyikét, amelyek az elvégzett kutatásba bevont primer mintára vonatkozóan segítenek a releváns megállapítások megalkotásában.

A szakirodalmi feltárás és a kutatási kérdések, célok meghatározását követően megalkottam doktori értekezésem hipotéziseit is, amelyek az alábbiak:

**H1:** *Az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező hallgatók magyarországi továbbtanulása szempontjából jelentősége van a Stipendium Hungaricum programban elérhető ösztöndíj elnyerésének.* (YERAVDEKAR és TIWARI (2014a); HAUSCHILDT et al. (2015), IVANOVA (2016); KRATZ és NETZ (2016); MALOTA (2016); ZÁDORI (2017); HANGYÁL és KASZA (2018); KATONA és TRAUTMAN (2018))

**H2:** *A Stipendium Hungaricum program keretében elérhető ösztöndíj alkalmas annak a jelenségnek az ellentételezésére, amely szerint a teljes képzési időre szóló diplomaszerző mobilitásba való bekapcsolódást a továbbtanulók tudásához képest anyagi helyzetük erősebben befolyásolja* (YERAVDEKAR és TIWARI (2014a); HAUSCHILDT et al. (2015); IVANOVA (2016); KRATZ és NETZ (2016); MALOTA (2016); ZÁDORI (2017); HANGYÁL és KASZA (2018); KATONA és TRAUTMAN (2018))

**H3:** *A képzési minőség és a tanulást támogató szolgáltatások minősége döntő jelentőségű a továbbtanulók felsőoktatási intézményválasztása, így a nemzetközi továbbtanulási desztinációk kiválasztása szempontjából.* (HENNIG-THURAU et al. (2001); HELGESEN és NESSET (2007); DE ARAUJO et al. (2012); AZMAT et al. (2013); BREZIS és SOUERI (2013); ROGA et al., (2015); ANNAMDEVULA és BELLAMKONDA (2016))

**H4:** *A magasabb képzési szinteken tanulmányokat folytatók körében nagyobb valószínűséggel gyakorolnak hatást a költségérzékenységgel kapcsolatos egyes tényezők az intézményválasztás során.* (LANGERNÉ RÉDEI (2009); YERAVDEKAR és TIWARI (2014a); KRATZ és NETZ (2016); HRUBOS (2017a); LANNERT (2018))

A doktori értekezésben közölt kutatások alapját jelentő hipotézisek igazolását vagy elvetését a szakirodalmi források feltárása mellett mindenek előtt az empirikus kutatások segítik.

## 2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### 2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedésének jelentősége, okai, tendenciái és fogalma

A fejezet célja, hogy ismertesse azokat a fogalmi tartalmi elemeket, amelyek meghatározzák azt, hogy az egyes szerzők mit értenek a felsőoktatás nemzetköziesedése alatt. Ebbe beleérttem mindazokat a motivációkat is, amelyek ösztönözhetik a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatát. A fejezetben kiemelt figyelmet szentelek a jelenség magyarországi állapotának is, továbbá a nemzetköziesedést meghatározó tendenciáknak és a folyamat jelentőségének is.

A 21. századra a felsőoktatási piac nemzetközivé vált, így a magyar felsőoktatási rendszert és az intézményeket is nemzetközi összevetésben kell vizsgálni. A Magyarország iránt érdeklődő külföldi oktatók és hallgatók így vizsgálhatják az egyes felsőoktatási intézmények oktatási, kutatási színvonalát, az általuk biztosított oktatási, kutatási környezetet és életkörülményeket. Hazánkban a felsőoktatás nemzetköziesedése továbbra is fellendülőben van, ami harmonizál a globális trendekkel. HRUBOS (2012) alapján a nyugat-európai országokban az 1980-as évektől egyre nagyobb arányban kezdett elterjedni a tanulmányi célú nemzetközi mobilitás, ekkor még elsősorban a részidejű képzések formájában, amelynek tanulási eredményeit HODORA et al. (2016) szerint a hallgató anyaintézménye kreditmobilitás keretében ismeri el. A részidejű képzések, illetve az egyéni és esetleges mobilitás felől a felsőoktatás egyre inkább elmozdult a teljes idejű mobilitás felé, majd később a kettős diplomás képzések, a képzési franchise-ok, az elektronikus oktatás és a távoktatás irányába (KOSMÜTKY – PUTTY, 2016). Az ezredfordulótól kezdve világszerte egyre nagyobb arányban jelentek meg a teljes idejű képzésben, diplomamobilitás keretében tanuló külföldi hallgatók. Ők legtöbbször saját maguk állták képzésük költségét, ami kevésbé teszi lehetővé a társadalmi egyenlőség, igazságosság megjelenését ezen a piacon, hiszen esetükben a tudás (szaktudás, nyelvtudás) mellett sokkal hangsúlyosabban jelenik meg az anyagi helyzet, mint részvételi kritérium. A jobb társadalmi háttér nemzetközi hallgatói mobilitásra gyakorolt pozitív hatásait emelik ki HAUSCHILDT et al. (2015), valamint KRATZ és NETZ (2016) is. KRATZ és NETZ (2016) szerint a hallgatók mobilitási hajlandósága függ középiskolai jegyeiktől, az egyetemet megelőző mobilitási tapasztalataiktól, életkoruktól és nemüktől is. Az UNESCO (2020a) adatai alapján Magyarország esetében a külföldről érkező hallgatók száma jelentősen meghaladja a külföldön tanuló magyar hallgatók számát a teljes idejű képzésekben, 28628 érkező és 12275 kiutazó hallgatóval. Az asszimetria kapcsán felmerülő agyelszívás jelenségére figyelmeztet BHANDARI (2019) India és Kína példáján, amit SIEKIERSKI et al. (2018) azzal egészítik ki, hogy a kimagasló tehetségek mobilitására elsődlegesen a



célországban elérhető kutatás-fejlesztési infrastruktúra fejlettsége gyakorol hatást, azonban a megélhetési körülmények javulásának is nagy a jelentősége a mobilitási döntés meghozásakor.

A felsőoktatási mobilitásnak vertikális és horizontális dimenziója is ismert. A vertikális dimenzió szerint a hallgató egy helyről – például a születési helyéről – egy másik helyre utazik annak érdekében, hogy ott az eredeti helyén nem elérhető tudáshoz jusson. A horizontális dimenzió a hallgatók különböző régiók, kultúrák, elméleti irányzatok és gyakorlati ismeretek oktatásához való egyenlő hozzáférését jelenti (TEICHLER, 2003). FERNEX et al. (2016) hasonló tendenciákat emelnek ki azzal, hogy a folyamatra jelentős hatást gyakorol a képzések egyre jellemzőbb uniformizáltsága.

BERÁCS (2012) szerint a szolgáltatásként értelmezett felsőoktatás helyhez kötöttsége a 21. század információs forradalmával egyre csökken, ami csökkenti a magyar intézmények védettségét nemzetközi riválisokkal szemben. Így a magyar felsőoktatási rendszer számára a túlélés, a további sikeres működés záloga, ha nemzetköziesedni kezd, és ezzel lehetőségeket kovácsol a felmerülő kihívásokból. CSAPÓ (2020) a jelenséget a sikeres oktatási modellek nemzetközi adaptációjával és vetélytárs oktatási rendszerek kiépülésével árnyalja.

A földrajzi-kulturális védettséget veszélyeztetik az Európa-szerte egyre népszerűbb tömeges online kurzusok, amelyek gyors és kényelmes hozzáférést biztosítanak a legfrissebb tudáshoz (HRUBOS, 2017b). A szakirodalmi források egyöntetűen hangsúlyozzák a 2019-nCoV koronavírus és a digitális oktatási formák terjedése közötti aktuális kapcsolatot. A világ számos országában váltottak rövid idő alatt a személyes oktatás helyett a digitális képzésre, segítve az online képzések terjedését (CRAWFORD et al., 2020; NACIRI et al., 2020; PRAGHOLAPATI, 2020). Az online képzési formák, online kurzusok, vagyis a MOOC-ok elterjedése mellett virtuális kollaborációs platformok is jelen vannak a felsőoktatásban, amelyekben az online gyakorlat, a kutatás a virtuális és a valóságos tér párhuzamos használatával történik. A „blended learning” esetén az online oktatás az egyetemi kontaktórák kiegészítésére szolgál (HRUBOS, 2017b). Napjainkban a járványügyi intézkedések bevezetése során a korábban megszerzett távoktatási tapasztalatokra is lehet építeni, az új tapasztalatok pedig a megszokott működési rend helyreállása után is hasznosíthatóak lesznek.

Magyarország az Európai Unió tagállamaként az oktatás kérdését elsősorban tagállami szinten szabályozza, ahol az úgynevezett soft law-nak, vagyis GUZMAN és MEYER (2016) nyomán a nem kötelező érvényű és tartalmú megállapodásoknak is különösen nagy szerep jut (MARTINA – HUISMAN, 2018). Elsősorban az ingyenes továbbtanulási lehetőséget biztosító uniós jogszabályokat illetik kritikával, mert az ingyenes oktatást igénybe vevő

hallgatók úgy profitálnak egy ország felsőoktatási befektetéseiből, hogy nem járulnak hozzá az adott ország állami költségvetéséhez és az intézményhálózat fenntartásához (SANCHEZ-SERRA – MARCONI, 2018), amit ALTBACH et al. (2010) tovább árnyalnak azzal, hogy míg a felsőoktatás finanszírozása közjavakból történik, a képzés eredményeként elért fejlődést jellemzően magánjavak formájában kamatoztatják a diplomások. Így azok az uniós tagországok, amelyekből több hallgató utazik ki, mint amennyi oda érkezik ingyenes képzésre, más uniós tagországok költségére képzik saját diplomásaikat, ami nem igazságos. Ellenérvek szerint viszont a hallgatók által generált fogyasztás, a tanulmányok során elköltött összegek formájában jelentős bevételekhez jutnak a fogadó államok is (BARTHA, 2016). BERÁCS (2017) alapján a magyar felsőoktatás szépen fejlődik, mivel a 2016/2017-es tanévben közel 10%-kal nőtt az országban tanuló külföldi hallgatók száma, a magyar oktatási rendszer továbbra is attraktív a külföldiek szemében. A nemzetköziesedést egyre inkább tekintik kitörési lehetőségnek. Ez a doktori képzésekre is igaz, elsősorban a kevésbé fejlett országokból érkező PhD hallgatójelöltek számára (GYÖRFFY, 2015). Míg BARAKONYI (2010) releváns jogszabályok, intézményi fejlesztési tervek és egyéb szabályzók, stratégiai dokumentumok elemzését követően még azt is kétségbe vonta, hogy a magyar felsőoktatási intézmények egyáltalán ráébredtek-e arra, hogy tevékenységüket nemzetközi versenyhelyzetben kell végezniük, addig a „*Fokozatváltás a felsőoktatásban*” című dokumentum 2016 decemberi verziója már egyértelművé teszi, hogy az egész világ globalizálódása miatt a magyar felsőoktatásnak is nemzetközi környezetben működő munkaerőpiacra kell képeznie a hallgatókat, akiknek globális versenyhelyzetben kell helyt állnia (MAGYARORSZÁG KORMÁNYA, 2016). Egyetlen felsőoktatási intézmény sem lehet sikeres, amely nem képes hallgatói számára megfelelő nemzetközi mobilitási opciókat kínálni, illetve nem képes külföldi hallgatók fogadására (LUKOVICS – ZUTI, 2014a).

A külföldi hallgatók fogadásának egyik legfontosabb feltétele az volt, hogy az európai (ebbe beleértve a magyart is) felsőoktatási rendszerek globális szinten is mérhető és értelmezhető végzettségeket adjanak. Az Európai Felsőoktatási Térség létrejöttével, amelynek legfontosabb részei a tanulási eredmények, a minősítési keretrendszerek, a ciklusok, a felsőoktatási minőségbiztosítás, a kredit, az elismerés és az élethosszig tartó tanulás (KARSETH – SOLBREKKE, 2016), ez a feltétel teljesül, hiszen a rendszer lehetővé teszi az átjárást. Az azonos szakok az egyes országokban vagy egyes felsőoktatási intézményekben nem feltétlenül adják át teljes mértékben ugyanazt a tudásanyagot, azonban a tanulási eredmények alapján megfogalmazott kimeneti elvárások mentén összevethetővé válnak. A doktori képzéssel háromszintű rendszer bevezetésével az európai felsőoktatás globálisan is attraktív tud lenni, Ázsia és Afrika felé zökkenőmentesen megvalósul az átjárhatóság, az európai

diplomákat errefelé elismerik. Amerikában a mesterszintű diplomát posztgraduális végzettségnek tekintik, ami eltér az európai gyakorlattól. A teljes idejű mobilitást jelentősen befolyásolja a diplomák küldőországbeli elfogadottsága, az Európai Unióban kiállított diplomák értékét pedig tovább növeli az iskolai végzettségek kölcsönös elfogadásának és korlátozásoktól mentes használatának elve (SZOLÁR, 2009).

A felsőoktatás nemzetköziesedése történelmi folyamat, jelentősége folyamatosan változott. A felsőoktatás egyik legfontosabb fejleményeként említhetjük a nemzetköziesedés és a nemzetköziesítés párhuzamos folyamatát. KNIGHT (2003) szerint a nemzetköziesedés országos, ágazati és intézményi szinten is értelmezhető, folyamatként leírható fogalom, amely a felsőoktatás céljai, végrehajtási eszközei és funkciói közé emeli a nemzetközi, interkulturális és globális jellegzetességeket. NIKODÉMUS – PALMER (2016) folyamatorientált megközelítésmódja szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése egy folyamat, amelynek hatására a képzések rendszerébe integrálódnak a nemzetközi, globális és interkulturális dimenziók. Ennek folyományaként a nemzetköziesedés döntő befolyással fog rendelkezni nemcsak a felsőoktatás működésével összefüggésben meghatározott célok alakulására, hanem az ellátott funkciók, így mindenek előtt az oktatás-tanulás és a kutatás teljesítményére, a különböző részterületek közötti kohézióra, illetve a felsőoktatási intézmények tevékenységének eredményeként előálló kimenetekre, produktumokra is. A nemzetköziesedés eredményeként létrejövő oktatási kimeneteknek PALÁNKAI (2017) szerint ma már nem elsősorban lexikális tudás formájában kell megjelennie, hanem a korszerű információelérés módszerei képében. A felsőoktatás nemzetköziesedése is igazolja, hogy a tudásgazdaság részeként felértékelődik az intellektuális és a humán tőke (MÁTÉ et al., 2016; DAJNOKI – HÉDER, 2017; CSEH PAPP et al., 2018; HÉDER et al., 2018), hiszen a felsőoktatási intézményekben keletkezik a humán tőke tehetség és jártasság-szakértelem része. VAN DER WENDE (2017) mindezt azzal egészíti ki, hogy nemcsak a nemzetközi nagyvállalatok, hanem a felsőoktatási intézmények is versengenek a tehetségekért, az elismerésért és a pénzügyi forrásokért is, amit a felsőoktatási intézmények esetében a nemzetközi oktatási rangsorok, illetve a hallgatók, oktatók-kutatók és pénzügyi források országok közötti áramlása indukál. A hallgatók minőségének a felsőoktatás versenyképességére gyakorolt hatását emeli ki BARAKONYI (2014) is.

KEHM – TEICHLER (2007) a felsőoktatás nemzetköziesedése tartalmaként az oktatók-kutatók és a hallgatók mobilitását; a nemzeti felsőoktatási rendszerek egymásra gyakorolt hatásait; a tanítás, tanulás és kutatás tartalmának, témaköreinek nemzetközivé válását; a nemzetköziesedésre vonatkozó intézményi stratégiákat; a tudástranszfert; a nemzetközi

együttműködés és versengés eseteit; továbbá a felsőoktatás nemzetközi dimenziójára vonatkozó nemzeti és szupranacionális szakpolitikák meglétét említi. A listát KNIGHT és DE WIT (2018) a felsőoktatási intézmények nemzetközi márkáépítésével, az intézmények szolgáltatói mobilitásával, a globális állampolgársággal és a MOOC-okon keresztül az otthoni tanulás módszereivel bővíti, míg KAHN – AGNEW (2016) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzetköziesedési folyamat ellenére az oktatási rendszereket továbbra is számos ponton befolyásolja nemzeti hovatarozásuk. A felsőoktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos kutatások vizsgálati fókuszja folyamatosan változik. A kisebb regionális intézmények kivételével a felsőoktatási intézmények arra törekszenek, hogy tevékenységeiket nemzetközi térben végezhessék, így a felsőoktatást nemzetközivé tevő aktivitások egyre ritkábban esetiek, azokra a szervezettség és a rendszeresség a jellemző. Az intézményekben jellemzően már nem marginalizáltak, hanem a fókuszban jelennek meg a nemzetközi tevékenységek, amelyekkel nem csak egy elkülönült szervezeti egység foglalkozik. A felsőoktatás nemzetköziesedésével már nemcsak a különleges szaktudású kutatók, például nyelvészek vagy kultúrantropológusok foglalkoznak, hanem számos egyéb tudományterület képviselői is (TEICHLER, 2004) – köztük a gazdálkodás- és szervezéstudományok területén aktív kutatók.

A British Council négy nagy kategóriára bontott listában foglalkozik a nemzetköziesedéssel. Ezek a nemzetközi hallgatói mobilitást körülvevő politikai környezet és támogatások kategóriája, az oktatás és kutatás területén megkötött bilaterális és multilaterális együttműködések csoportja, a képzési díjak megállapítása területén meglévő intézményi autonómia és a nemzetközi hallgatói vízumok kérdése, a minőségbiztosítás és a kiállított diplomák kölcsönös elismerése, negyedikként pedig a hallgatói mobilitást támogató ösztöndíjrendszerek és ezek fenntarthatósága (ILIEVA et al., 2017).

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma növekszik, ez pedig összhangban van azzal a kormányzati célkitűzéssel is, amely oktatási-kutatási együttműködések mellett épp a nemzetközivé váló oktatás segítségével célozza a magyar felsőoktatás kiválóságának erősítését megvalósítani, a nemzetköziesedés szintjét emelni. További fontos célkitűzés a kormány részéről a felsőoktatási intézmények bevételszerző képességének erősítése, amelyet a külföldi hallgatók tandíjai szintén támogatnak (POLÓNYI – KOZMA, 2019). Ez megfelel RUMBLEY – ALTBACH (2016) nemzetközi példák alapján leírt tapasztalatainak. A célkitűzések jól harmonizálnak azokkal az európai tendenciákkal is, amelyek a teljes idejű nemzetközi mobilitás erősítésével próbálják az európai munkaerőpiacot mobilis és jól képzett munkelővel ellátni. A támogatások ellenére a HRUBOS (2019) által ismertetett hallgatói visszajelzések szerint az anyagi terhek, az információhiány, a külföldi tanulmányok hazai

integrálásával kapcsolatos problémák és a család, a barátok távolléte továbbra is nehezíti a mobilitást. HETESI – KÉRI (2018) szerint magyarországi kiutazó hallgatók elsősorban az oktatás minősége terén fogalmazznak meg elvárásokat.

A Debreceni Egyetem a felsőoktatás nemzetköziesedése szempontjából a legjelentősebb intézmény Magyarországon. Az itt tanuló nagy létszámú külföldi hallgatói közösség mintegy 100 országból érkezik, köszönhetően az intézmény kiterjedt ügynökhálózatának és aktív beiskolázási tevékenységének. A Debreceni Egyetem és Debrecen városa közötti együttműködés célja a külföldi hallgatók elégedettségének növelése, hiszen a hallgatók a különböző szolgáltatásokat a városban veszik igénybe, ami a várost is érdekeltté teszi a hallgatói elégedettség folyamatos növelésében (BERÁCS, 2018). Ezek a körülmények szintén a felsőoktatás nemzetköziesedésének gyakorlati megvalósulását szemléltetik.

A felsőoktatás nemzetköziesedésének többféle indoka ismert (1. táblázat). Természetesen az egyes tényezők nemcsak egy indoknál jelennek meg, hanem más nézőpontokat is erősíthetnek (KNIGHT, 2007). KNIGHT (2003) koncepciója kapcsán a kutatói-akadémiai indokok helyessége és társadalmi hasznossága vagy a gazdasági motivátorok szükségszerűsége esetén széleskörű konszenzus alakult ki. A politikai és szociokulturális indítékok kapcsán megfogalmazott kritika szerint a nemzeti kulturális identitás terjesztése káros a fiatal államok nemzeti identitásának kialakulása szempontjából a külföldön képzett eliten keresztül gyakorolt negatív hatás által (ISMAYILOV – TKACIK, 2009).

**1. táblázat: A felsőoktatás nemzetköziesedésének indítékai**

| <b>Szociokulturális indítékok</b>                     | <b>Politikai indítékok</b>                | <b>Gazdasági indítékok</b>           | <b>Akadémiai-tudományos indítékok</b>                 |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Nemzeti kulturális identitás erősítése és terjesztése | Külpolitikai pozíciók erősítése           | Gazdasági növekedés                  | Oktatás és kutatás nemzetközi dimenzióba kerül        |
| Kultúrák közötti párbeszéd erősítése                  | Nemzetbiztonsági szempontok               | Gazdasági verseny erősödése          | Kutatói perspektíva kiszélesedik                      |
| Állampolgárok, társadalom és közösségek fejlesztése   | Béke és kölcsönös megértés terjesztése    | Államháztartási bevételek növekedése | Nemzetközi akadémiai szttenderdek alkalmazása         |
|                                                       | Nemzeti és regionális identitás erősítése | Munkaerőpiaci előnyök                | Intézményfejlesztési és -építési lehetőségek bővülnek |
|                                                       |                                           |                                      | Minőség emelkedése                                    |

Forrás: Saját szerkesztés KNIGHT (2003) alapján

Országos szinten a humán erőforrás fejlesztésének, a stratégiai szövetségek elterjedésének, a társadalmi, intézményi, szociokulturális, gazdasági és kereskedelmi fejlődésnek, továbbá a kölcsönös megértésnek tulajdonít KNIGHT (2007) egyre növekvő jelentőséget, hatást. Intézményi szinten az oktatói és hallgatói állomány fejlődése, a nemzetközi láthatóság és elismertség erősödése, a nemzetközi szttenderdek alkalmazásának elterjedése, a minőség növelése, a nemzetközi szövetségek kialakítása, a növekvő mértékű tudás előállítása és a gazdasági haszon emelhető ki a növekvő jelentőségű hatások közül. A Szerző véleményét erősítve HRUBOS (2012) szerint az Európai Felsőoktatási Térség létrehozatalakor a jogalkotók egyik, sikerrel teljesített célja a nemzetközi oktatási célú mobilitás erősítése volt. ROHONCZI (2012) szerint a felsőoktatás nemzetköziesedésének vizsgálata során elemezni szükséges az országba érkező külföldi hallgatók számát és arányát, a nemzetköziesítés megjelenését az egyes intézmények fejlesztési terveiben, az egyetemi honlapok nemzetközi elérhetőségét, továbbá az egyes intézményekben dolgozó oktatók és kutatók szerzőségében megjelent nemzetközi publikációk számát, adott esetben pedig akár idézettségét is. HRUBOS (2011a; 2011b) szerint a felsőoktatás nemzetköziesedésének eredményeként a nemzetállami felsőoktatási rendszerek jobban összehasonlíthatóvá váltak.

RUMBLEY – ALTBACH (2016) kiemelte, hogy a külföldről érkező oktatók és kutatók tudományos és kulturális értelemben is képesek fellendülést előidézni a célintézményekben. A külföldön tanuló hallgatók nyelvtudásának javulására gyakorolt pozitív hatásokkal egészítették ki a fentieket HERNECZKY et al. (2010), ami az idegennyelven tanuló hallgatók esetén a Diplomás Pályakövető Rendszer által igazoltan erősíti a munkaerőpiaci sikerességet is. KISS – KÖMÍVES (2016) vizsgálata is megerősíti, hogy a munkaerőpiac is beárazza a külföldön folytatott tanulmányokat, amelyek egyértelműen erősítik a diplomások idegennyelv-ismeretének jelentőségét. HUMBURG – VAN DER VELDEN (2013) kutatása az interkulturális kommunikációra és munkavégzésre való képesség fejlődését hangsúlyozza a nemzetközi tanulmányok során, amit a munkaerőpiac honorál, illetve bizonyos körben elvár.

A felsőoktatás nemzetköziesedésének jelenségét célszerű a globalizáció kontextusában is vizsgálni. HUANG (2007) szerint a nemzetköziesedés szakkifejezést már az 1960-as évektől kezdve alkalmazzák oktatási témák leírása során is, ehhez képest globalizációról csak az 1980-as évek óta szól a nemzetközi szakirodalom. A globalizáció során az egyes gazdasági, kulturális és oktatási nemzeti jellegzetességek uniformizáción mennek keresztül és világszerte egyre inkább hasonlatosak lesznek egymáshoz. Ezzel szemben a nemzetköziesedés a különböző országok és kultúrák közötti cseréről és kommunikációról szól. A globalizációnak számos aspektusa ismert, azt a nemzetköziesedéssel együtt vizsgálva az államok közötti

tranzakciók, együttműködések és az egymásra utaltság számának és mértékének növekedését jelenti. A globalizáció liberalizáció terén elért eredményei hatására az államok által mesterségesen emelt korlátozások eltörlésével vagy mértékének csökkentésével az erőforrások szabadabban tudnak áramlani az országok között, létrehozva ezzel egy nyitott és határok nélküli világgazdaságot. A globalizáció univerzalizmusa szerint a világ eltérő részein hasonló vagy azonos tárgyak és folyamatok jelennek meg. A globalizáció nyugatossága alapján a nyugati modernizmus társadalmi struktúrái, a kapitalizmus, az iparosodás, a racionalizmus vagy az urbanizáció terjed el az emberiség körében, akár felülírva a különböző civilizációk korábbi jellegzetességeit és helyi önmeghatározását. SCHOLTE (2008) szerint a globalizáció definíciójában leírt jelenségek egy többlépcsős folyamat részeként államközi, szervezeti és csoportszinten is megjelenhetnek. Ennek első foka az akkulturalizáció, amely során a különböző kulturális háttérrel rendelkező tagokból álló csoportok résztvevői elkezdnek együttműködni, a tagok mindegyikében kulturális és pszichológiai változások veszik kezdetüket. A globalizáció folyamatát is a kultúraközi kapcsolatok indítják meg, amely szintén kulturális és individuális változásokhoz vezet.

Másfelől míg a nemzetköziesedés előfeltétele a nemzetek és államok létezése, addig a globalizáció számára azok léte vagy nemléte teljes mértékben irreleváns. A különbségek ellenére kapcsolatok állnak fenn a két fogalom között, hiszen azok a tevékenységek, amelyeket korábban az egyes országok irányítottak (nem ritkán nemzetközi szinten is), globális szintre lépnek, megteremtve ezzel olyan nemzetközileg elfogadott sztenderdeket és értékeket, amelyek egész gazdasági ágazatok működésére hatással lehetnek (HUANG, 2007). KING (2011) szerint ugyanakkor a globális felsőoktatás rendszere sokkal inkább szociális, társadalmi, semmint materiális jellegű, mivel az egész társadalom működésének alapja a tudás megosztása. A globalizáció megjelenése a felsőoktatásban, mint társadalmi rendszerben attól is függ, hogy az egyes társadalmi rendszerek milyen mértékű autonómiát élveznek, vagyis az olyan alrendszerek, mint a kultúra vagy az oktatás, mennyire vannak alárendelve olyan szempontoknak, mint a gazdasági sikeresség. Ez nagyban függ a vizsgálat időpontjától és az elemzésbe bevont ország hagyományaitól is (BOURDIEU, 1983). Az egyetemi képzések idealisztikus megközelítés szerint egy, az autonómia magas fokú állapotában létező társadalmi rendszert jelentenek, amelyek képesek megteremteni saját értékeiket és követelményeiket, miközben képesek relatíve függetlenek maradni a politika és a gazdaság által meghatározott külső befolyásoló tényezőktől (NAIDOO, 2009).

A felsőoktatás nemzetköziesedésének más aspektusai is ismertek: az oktatói és hallgatói mobilitás, a kiszolgálására létrehozott szervezeti egységek mellett a nemzetközi-külföldi

tankönyvek, jegyzetek és szakcikk alkalmazása is ide tartozik (PAUL, 2009). A felsőoktatási rendszereket a gazdasági térben is lehet értelmezni. Fejlődő gazdaságok esetében igényként merülhet fel, hogy külföldi egyetemek hozzanak létre székhelyükön kívüli, kihelyezett képzéseket, képzőhelyeket, akár franchise rendszerben vagy más, a minőségi oktatást szolgáló jogi konstrukció mellett, illetve indítsanak több kettős diplomát (joint degree) adó képzést, akár internetes távoktatás formájában is (TILAK, 2007). A „double degree” néven is hivatkozott, kettős diplomát adó képzések hirdetéséhez az érdekelt felsőoktatási intézményeknek szerződést kell kötni egymással, az indítani tervezett képzést pedig minden részes országban akkreditálni kell a helyi szabályoknak megfelelően (CSAPÓ et al., 2017). A nemzetközivé váló felsőoktatás eleve feltételezi intézményközi hálózatok létrejöttét, amelyek közös munkájuk eredményeként akár double degree vagy joint degree programokat is indíthatnak (YERAVDEKAR – TIWARI, 2014b). A felsőoktatás nemzetköziesedése által előidézett gazdasági hatások egyike a tandíjak egységesebbé válása, ami a felsőoktatási intézmények közötti versenynek is köszönhető. Ennek eredményeként a célintézmény kiválasztása során egyre több hallgató tud minőségi szempontokon alapuló döntést hozni, kevesebben kénytelenek gazdasági okok miatt elállni külföldi tanulási terveiktől vagy olcsóbb országokban tanulni (BREZIS –SOUERI, 2013), így többen élvezhetik munkábaállás után a külföldi diplomával elérhető bérelőnyt (KISS – KÓMÍVES, 2016).

A gyártó majd szolgáltató szektorok területén elterjedő minőségbiztosítás ma már a felsőoktatási rendszerek sajátja is. A felsőoktatásnak szüksége van megfelelő minőségbiztosításra ahhoz, hogy meghatározza, menedzselje és stabilizálja az intézményekben lejátszódó különböző folyamatokat és azok minőségét (SUNDER, 2014). A felsőoktatási minőségbiztosításnak legalább egy minimális képzési nívót garantálnia kell a hallgatók számára, miközben az intézményeket arra kell sarkallnia, hogy építsék be saját mindennapi működésükbe a minőségbiztosítás különböző eszközeit és sztenderdjeit (QAHE, 2010). A felsőoktatás világában létező legfontosabb minőségbiztosítási rendszer az akkreditáció intézményesült folyamata. A felsőoktatás nemzetközivé válásához és az egyes intézmények nemzetközi sikerességéhez az intézmények nemzetközi akkreditációja is szükséges, amelynek köszönhetően nemzetközileg összehasonlíthatóvá teszik magukat és erősítik nemzetközi megbecsülésüket, ami hat az oktatók és hallgatók toborzására is (MESARIC, 2012). Az utóbbi évtizedek folyamán az államok szerepe erősödött az akkreditáció terén: számos európai országban újabb ügynökségek, intézmények, testületek és hatóságok kezdték meg működésüket a felsőoktatás területén, másutt pedig az egyes szervezetekhez rendelt kontroll jogköröket erősítették a jogalkotók (TOOTS – KALEV,



2016). A felsőoktatási akkreditációt végző hatóságok jellemzően rendelkeznek az intézmények vagy szakok akkreditációjának megvitatásához és esetleges megtagadásához szükséges jogokkal, azaz dönthetnek a működéshez szükséges állami elismerésről. Így az akkreditációt végző szervezetek az erőforrások allokációját is befolyásolják, például a költségvetési források oktatók és kutatók munkahelyválasztására gyakorolt hatásán keresztül (SKOLNIK, 2010). BAZSA – SZÁNTÓ (2008) szerint mindennek hatására a felsőoktatási intézmények egyre gyakrabban folytatnak le egy-egy szak, de akár egy egész intézmény esetén nemzetközi akkreditációs eljárást, ami erősítheti a nemzetközi bizalmat, ezáltal pedig növelheti az adott egység rendelkezésére álló anyagi forrásokat is. DERÉNYI (2014) mindezt azzal egészíti ki, hogy a nemzetköziesedést célként kitűző felsőoktatási intézmények saját fejlesztési programjuk keretében igyekeznek a nemzetközi oktatási és kutatási tevékenységet támogató fizikai környezetet kialakítani az oda érkező külföldi oktatók és hallgatók számára.

Összességében megállapítható, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata egy komplex jelenség, amely meglátásom szerint más hatással jár az angol anyanyelvű országok és a nem angol anyanyelvű országok esetén. Az angol nyelvű országokban a nemzetközi beiskolázás során az eredeti képzési nyelven működő szakok hallgatói és oktatói között jelennek meg külföldiek. Ehhez képest a nem angol anyanyelvű országok esetében a felsőoktatás nemzetköziesedése egy sokkal bonyolultabb jelenség, hiszen ott idegen nyelven kell elindítani az adott szakot, hogy az elérhetővé váljék – mind oktatás, mind pedig tanulás céljából – a külföldiek számára is. Az alábbiakban a korábban ismertetett meghatározások, definíciók és fogalmi elemek segítségével meg kívánom alkotni a felsőoktatás nemzetköziesedésének egy átfogó definícióját, amely egyformán érvényes mind az angol anyanyelvű, mind a nem angol anyanyelvű országok esetén.

Véleményem szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése: ***egy, a felsőoktatási intézmény vagy a felsőoktatási rendszer autonómiája keretében, annak szabad döntésén alapuló, akadémiai, társadalmi és gazdasági célok által indukált, nem ritkán több éve vagy évtizede tartó, az akkreditáció és a minőségbiztosítás egyéb eszközei által keretbe foglalt folyamat, amelynek célja az ott zajló oktatás és a kutatás nemzetközi kontextusba helyezése az adott intézményre vagy rendszerre jellemző sajátosságok megőrzése, elterjesztése és interkulturális környezetbe emelése mellett. A folyamat során a nemzetközi oktatói, kutatói és hallgatói mobilitás jelentősége növekszik, a szereplők gyarapodó kapcsolati tőkéje és megszerzett tudása átlépi az adott felsőoktatási intézmény vagy felsőoktatási rendszer határait és hatást gyakorol mind a küldő, mind pedig a befogadó országok gazdaságaira is.***

A megalkotott nemzetköziesedés definíció fontos eleme a spontaneitás, vagyis az a körülmény, hogy a nemzetközivé válás az egyes felsőoktatási intézmények vagy rendszerek saját döntésén alapul. Ehhez képest a felsőoktatás nemzetköziesítésének tekintek minden olyan eszközt, amely a fenti folyamatot kívülről indukálja. Ilyen eszközként jelenhet meg a jogalkotás számos formája, de a felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközeként tekinthetünk a mobilitási ösztöndíjpályázatokra is. A két fogalom elhatárolása bizonyos esetekben nehézkes lehet, hiszen a két jelenség egymást generálja, ösztönzi és erősíti.

## **2.2. A felsőoktatás nemzetköziesedésének történelmi áttekintése**

Az alfejezet célja, hogy felvázolja a felsőoktatás nemzetköziesedésének hosszú történelmi hagyományait. Ebben a részben egyfelől külföldi példákat, másfelől pedig a hazai oktatás nemzetköziesedésének történelmi folyamatát ismertetem annak érdekében, hogy a nemzetköziesedés több oldala is láthatóvá váljon.

A felsőoktatás nemzetköziesedése, azon belül is a személyek és az eszmék áramlása évszázadok óta jelentős hatást gyakorolt a tudomány, a kutatás és a felsőfokú képzések működésére és fejlődésére. A nemzetköziesedés történelmi vizsgálata során elsősorban a jelenség mobilitási oldala került előtérbe, hiszen ennek köszönhetően valósulhattak meg a modern idők nemzetköziesedésnek célkitűzései: a nemzetközivé váló oktatói és hallgatói állomány, a határokon átnyúló tudástranszfer, a tananyagok terjedése és használata, továbbá a kutatások határokon átnyúló jellege. Azt ugyanakkor ki kell hangsúlyozni, hogy például a kutatási együttműködések ebben az időszakban még egyáltalán nem úgy működtek, mint ahogy napjainkban ahhoz hozzászokhattunk.

A nemzetköziesedés kutatók fejlődése terén elért eredményeit mutatja be VÁMOS (2018) a történelem jelentős szellemi központjainak hatásain keresztül, amelyek a mindenkori tudományos, művészeti és politikai elit utánpótlását biztosították. GONON (2004) kiemeli, hogy a Diderot és d'Alembert által összeállított Enciklopédia az utazás (Voyage) szónál emeli ki a szellemi gazdagodás érdekében tett tanulmányi célú utakat, amelyek precíz tervezést követően segítik a gazdasági, kereskedelmi kapcsolatok kiépítését és más kultúrák megismerését is. Ez a gondolatkör a brit elit képzésében is megjelent a Grand Tour elvárásai kapcsán. DE RIDDER-SYMOENS (1992) a középkorig vezeti vissza a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatát: a mobilis egyetemi polgárokat, akik célja a tanulás és kapcsolati hálójuk bővítése volt, a zarándokokhoz hasonlítja.

SZÖGI (2017a) kiemeli, hogy a felsőoktatásban nemzetköziesedésre és mobilitásra nemcsak ott van szükség, ahol nincsenek vagy későn alakultak egyetemek. A nemzetköziesedés által

generált tudásáramlás híján nem lehet megalapozott az értelmiségiek vagy a tudósok képzése, a külföldi tudományos ismeretek és a nemzetközi tapasztalatok nélkül ellehetetlenül a kutatómunka. RÉAU (2016) ismerteti a felsőoktatási nemzetköziesedés és mobilitás (a korabeli szóhasználat: peregrinatio academica) jelentőségének növekedését a középkortól, amely a tudás áramlása mellett a társadalmi tőke mobilitását is jelentette az olyan tekintélyes egyetemvárosok esetében, mint például Párizs. RÉAU (2016) szerint tudományterületenként eltérő mértékben volt jellemző a nemzetköziség térnyerése (jogtudományok és orvostudományok területén elterjedtebb volt, mint a bölcsészettudományok esetén), amit GAZDA (2013) szerint bizonyos esetekben meghatározott intézményeknek adott képzési monopóliumok is befolyásoltak (például a párizsi egyetem 12. századi kizárólagos pápai hittudományi karalapítási joga).

Noha ALTBACH (1998) az egyetemeket az egyetlen olyan intézményként definiálja, amely mindig globalizált formában működött, ezt a meglátást célszerű némi kritikával illetni, hiszen – mint arra DE WIT – MERKX is rámutat – a 18-19. században az egyetemek a nemzeti identitás fontos elemeivé váltak, amely értéket alapvetően az európaizáció ellenében határozták meg (DE WIT – MERKX, 2012). Erre az időszakra tehető, hogy a latin nyelvet az egyes felsőoktatási rendszerek hivatalos nyelveként a nemzeti nyelvek váltották (DE WIT – HUNTER, 2015). Ekkor alakultak ki jelentősebb különbségek az egyes egyetemeken oktatott képzések kurrikulumai, a képzéssel megszerezhető végzettségek és az egyes képzések minősége között is. A nemzetállamok hatása a felsőoktatásra jelentősen felerősödött (ZOONTJENS, 2001). Természetesen nemcsak magyarok tanultak külföldön. Az ekkoriban Európa perifériájának tekintett területekről számos sikeres nemzetközi mobilitási példa ismert: FINLAY skót, ZSUKOVSZKAJA orosz, BAGGE pedig skandináv példákon vezeti le a nagy nyugati egyetemek nemzetközi hatását a kor tudományos, művészeti, politikai és gazdasági elitjére (FINLAY, 2015; ZSUKOVSZKAJA, 2013; BAGGE, 1984).

Működő felsőoktatási intézmény hiányában Magyarország esetén a felsőoktatás nemzetköziesedése sokáig elsősorban a mobilitás különböző formáiban jelent meg. A Magyarországról kiinduló tanulási célú mobilitás első példái már az Árpádház uralkodása idejéről ismertek. Ekkoriban kizárólag külföldi tanulmányok során sajátúthatták el a legmagasabb szintű tudást az arra hivatott magyarok. A továbbtanulás helyére jelentős hatást gyakoroltak az uralkodói házasságok: III. Béla király második, francia felesége, Capet Margit hatására Franciaország, míg I. Mátyás uralkodása idején Itália volt gyakori célpont. Emellett az intézményi kiválóságon alapuló (Bologna) és regionális kötődések is megfigyelhetők a (Bécs, Prága, Krakkó) növekvő magyar hallgatói létszám alapján (GAZDA, 2013).

A reformáció idején felekezeti alapon, protestáns-katolikus megoszlásban szerveződött a hazánkból kiinduló tanulmányi célú mobilitás. A peregrinatio academica jelensége során külföldi tanulmányokat folytató hallgatók körében 1526 és 1800 között mindvégig túlsúlyban voltak a protestánsok (SZÖGI, 2017b). Magyarországon a különböző felekezetek igyekeztek saját értelmiségi utánpótlásukat biztosítani külföldön képzett tehetséges akadémisták útján (KOVÁCS, 2009). A tanulmányok során a nemzetközi jelenlét jelentősége a 18. században eltérő volt, mint napjainkban. HEGYI (2015) az orvosi képzések példáján szemlélteti a tudás áramlásának kihívásait, ami a nyugati egyetemeken személyesen kiépített kapcsolatok fenntartása nélkül nem valósulhatott volna meg Magyarországon. Külföldi könyvvásárlások és professzori levelezések formájában jutottak el a legújabb tudományos felfedezések az országba, hiszen Magyarországon II. József uralkodásáig nem létezett intézményesült könyvkereskedelmi hálózat. A peregrináció érdemben járult hozzá évszázadokon keresztül a társadalmi csúcslit kialakulásához (NAGY, 2013), ami egyértelmű előképe a felsőoktatás napjainkban jellemző hálózatosodásának (BERTALAN, 2015).

A magyar felsőoktatás nemzetköziesedési lehetőségeire is hatott, hogy Magyarország is egy többnemzetiségű államként létezett a 18-19. század folyamán, ahol a Mária Terézia királynő nevéhez fűződő 1777-es Ratio Educationis rendezte a felsőoktatás rendszerét is. Hazánkban még a 19. század elején is a latin volt a felsőoktatás hivatalos nyelve, utolsó európai államként 1844-ig ezen a nyelven zajlott az oktatás (SZÖGI, 2017c). Az 1867-ben létrejött Osztrák-Magyar Monarchián belül Magyarország éves költségvetésének egyre nagyobb arányát költötte oktatásra (MANN, 2013), ennek hatására a felsőoktatás komoly fejlődésnek indult. Számos új oktatási épület létesült, ekkor került sor a nagy fővárosi és vidéki egyetemek megalapítására Debrecenben, Pozsonyban és Kolozsvárott – ez utóbbiak később Pécsre és Szegedre költöztetve folytatták működésüket (1921. évi XXV. törvénycikk 1. §). A 20. század elejétől a Műegyetemen megindult a közgazdasági képzés (MANN, 2003). A felsőoktatási intézmények forrásainak bővülésével és a felvehető hallgatók körének szélesebbé válásával a magyar felsőoktatás nemzetköziesedési lehetőségei is kibővültek, amit a korszak technológiai fejlődése is támogatott, lehetővé téve nemzetközi mobilitási elemek beépítését a képzésekbe (ANTAL – BAKSA, 2015).

Klebelsberg Kunó minisztersége a felsőoktatás nemzetköziesedésére az 1927. évi XIII. törvénycikkkel létrehozott, tanulás- és kutatástámogatási célú, Párizsban, Rómában, Bécsben, Berlinben és Zürichben működő külföldi magyar intézetek és a magas műveltség célját szolgáló – külföldi – ösztöndíjak alapításával gyakorolt jelentős hatást (BOGNÁR, 2016). KLEBELSBERG (1929) a római intézménynek a művészeti képzésben szánt jelentősebb

feladatokat, a párizsi intézet példájával pedig a fogadóországgal kialakított jó kapcsolatokat szemlélteti.

A Rákosi-diktatúra időszakában a felsőoktatási rendszer is drasztikus átalakuláson ment keresztül. Korábban kifejezetten jellemző volt a nyugatos kapcsolati tőke és a külföldi tanulmányokat folytató hallgatók is egyre nagyobb számban jelentek meg. Az ország és a felsőoktatás szovjet típusú átalakítása alapjaiban határozta meg a felsőoktatási rendszer egészének működését: az irányítást, a felügyeletet és az autonómiát – illetve annak hiányát is (SZABÓNÉ MOJZES, 2012). Ebben az időszakban az egész pedagógiai rendszer működésére a legnagyobb hatást a szovjet eljárásrend, oktatáspolitikája és maga a Szovjetunió tette (GÉCZI, 2006). Az 1989-es rendszerváltás előtt egyáltalán nem volt tipikus az, hogy az egyetemisták vagy főiskolások külföldön folytassanak tanulmányokat. Ekkoriban úgynevezett pártosztóndíjjal érkeztek külföldi hallgatók az országba (évente mintegy 5 000 fő), illetve a keleti blokk országaiba hasonló módon magyarok is kijuthattak, évente nagyságrendileg 500 fő keret erejéig (LANGERNÉ RÉDEI, 2009).

Összességében tehát megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási rendszer nemzetköziesedése komoly történelmi gyökerekkel és hagyományokkal rendelkezik, ugyanakkor a jelenség kialakulása egyáltalán nem tekinthető fokozatos, szerves fejlődés eredményének, arra egy-egy jelentős történelmi személyiség vagy történelmi fordulat gyakorolt hatást. A 20. század történelmi fordulói komolyan visszavetették a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatát: a trianoni békeszerződéssel összefüggésben a nemzetközi mobilitási lehetőségek beszűkültek, a két világháború idején az egész oktatási rendszer komoly nehézségek mellett tudott működni – ha működött egyáltalán, míg az 1940-es évek végétől az erőszakos szovjetizálás és a kétpólusú világrend akadályozta a nemzetköziesedés fellendülését az egyetemek és a főiskolák esetén.

## **2.3. A felsőoktatás nemzetköziesedésének két aspektusa**

### **2.3.1. A hallgatói és oktatói mobilitás**

A felsőoktatás nemzetköziesedése számos folyamat segítségével jellemezhető, amelyek közül kiemelkedik az oktatói és hallgatói mobilitás. Jelen alfejezet célja a mobilitás két aspektusának bemutatása. A két témakör közül – az értekezés témaválasztása, vagyis a külföldi hallgatók jelenléte miatt – az első, hallgatói mobilitásra hárul nagyobb figyelem, de érintőlegesen az oktatói mobilitással is foglalkozom, elsősorban annak oktatásra gyakorolt hatásai kapcsán. Ezzel dolgozatom igyekszik megfelelni PUSZTAI (2011) elvárásának is, aki a felsőoktatás kutatóinak javasolja, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek a hallgatókra. A hallgatók,

igényeik és szükségleteik megismerése kiemelt jelentőséggel bír a felsőoktatás vizsgálata és fejlesztése során, a külföldi hallgatók szerepe a felsőoktatás nemzetköziesedésében kimagasló. Amikor egy felvételiző úgy dönt, hogy szülőhazájától eltérő országban tanul tovább, egy érzékeny kérdésben hoz döntést, amelynek alapjait fel kell tárni annak érdekében, hogy egy felsőoktatási intézmény és rendszer vonzó lehessen a külföldi továbbtanulók számára, attraktívvá tudjon válni és az is tudjon maradni. A fizikai mobilitás általánosságban véve is a felsőoktatás nemzetköziesedésének leglátványosabb megnyilvánulása. A hallgatók esetén rövid és hosszú időtartamú mobilitásról beszélhetünk: az első kategóriába a legfeljebb egy-két szemeszter hosszúságú vendéghallgatói jogviszonyt értjük, míg a második kategóriába a teljes képzésre vonatkozó mobilitási formákat soroljuk (FINDLEY et al., 2012; TEICHLER, 2015).

A hallgatói mobilitás az utóbbi évtizedekben kiemelt politikai támogatással bír, pedig azt már a felsőoktatásban megjelenő migrációs iparágként is jellemezték (BEECH, 2017). A hallgatói mobilitás értelmezhető a munkaerőpiac globalizálódására adott válaszként is: a hallgatók a nemzetközi felsőoktatási piacon versengenek egymással a jobb kimeneti eredményekkel kecsegtető helyekért. A mobilis hallgató a szülőföldje szempontjából kivándorló, aki ugyanakkor a képzőhely országa szempontjából bevándorlóként érkezik meg. Így a kibocsátó ország „agyelszívásként” élheti meg a hallgató külföldi tanulmányait, aki a képzési ország számára nyereséget jelent (MURPHY-LEJEUNE, 2008). A hallgatói mobilitás ilyen értelmezése nem áll távol a politikai döntéshozóktól sem a humán erőforrás fejlesztésének politikai igénye miatt. A humán tőke ugyanis az elvégzett munka útján gazdasági tőkévé alakul, amely végső soron egyes nemzetgazdaságok növekedését és versenyképességének javulását eredményezi (FAHEY – KENWAY, 2010). Politikai szempontból alapvetően támogatandónak tűnik a hallgatók nemzetközi mobilitása azzal a kitételrel, hogy a végzést követően a diplomások visszatérnek saját szülőföldjükre, hogy versenyképes tudásukat ott kamatoztassák.

A hallgatók mobilissá válását számos körülmény befolyásolja, amelyek közül a szakirodalom kiemeli a hallgatók nemét, társadalmi és gazdasági háttérét, nyelvi kompetenciáit és személyiségét (DREHER – PUTVAARA, 2004), vagyis az idegen nyelvek megfelelő szintű ismerete javítja a külföldi tanulmányok esélyét a hallgatók esetében, míg a hallgató családjának rosszabb anyagi helyzete rontja azt (FINDLEY et al., 2006; CHRISTIE, 2007). Az Európai Unión belül a jövőben is számolni kell a mobilitás valamennyi formájának, így az oktatási célú mobilitásnak a fokozódásával is (ANDOR, 2014).

A hallgatók nemzetközi mobilitásuk eredményeként tudományos és kulturális előnyhöz jutnak, jobb elhelyezkedési eséllyel lépnek be a munkaerőpiacra, ritkábban lesznek munkanélküliek, jobbak a karrierkilátásaik és magasabb fizetésre tesznek szert végzésüket követően (BURMANN – DELIUS, 2017). A hallgatói mobilitás a fogadó országok számára számos gazdasági előnyt jelent. A hallgatók által fizetett tandíjak és a megélhetés egyéb költségei növelik a fogadó ország és város bevételeit. A mesterképzéses és PhD hallgatók kutatómunkájukkal is erősítik a fogadó országok gazdaságát, ráadásul a diplomások végzésüket követően is a fogadó országban maradhatnak, amely így magasan képzett munkaerőhöz juthat. A hazájukba visszatérő hallgatók pedig a képzőhely országában kialakított kapcsolataik fenntartásával a két ország közötti gazdasági együttműködést is segíthetik (BARRIOLUENGO – FLISI, 2017). A mobilis hallgatók kapcsolati és szellemi tőkéje is jelentősen bővül külföldi tanulmányaik során, azonban azok bővítése magasabb képzési szinteken nagyobb költséget okoz (LANGERNÉ RÉDEI, 2009).

A hallgatói mobilitás útjába azonban akadályok gördülhetnek, így adminisztratív nehézségek, a jogi harmonizáció nemzetközi szinten jelentkező hiányosságai (beleértve ebbe például az adórendszerek összehangolását, amely a tandíjak fizetése kapcsán lehet releváns, továbbá az iskolai végzettségek országok közötti kölcsönös elismerésének hiányát), a nyelvismereti hiányosságok és a fogadó intézmények alacsony száma is nehezíthetik annak kibontakozását (LANGERNÉ RÉDEI, 2006). HEIRWEG et al. (2020) valamennyi felsorolt pont fennállását megerősítik, illetve kiegészítik az Európán belüli rövid idejű mobilitás esetén a kreditek elfogadásával kapcsolatos félelmekig és anomáliákig. MARCINIAK – WINNICKI (2019) szerint a felsorolt akadályok közül a nyelvismereti és az átjárhatósági problémák továbbra is fennállnak, gondot jelenthet a nem elég alapos intézményválasztás, emellett kiemelik a rövid idejű mobilitás esetén a résztvevő hallgatók kiválasztási folyamatának felületességét. TRAN – PHAM (2016) is foglalkoznak a nyelvi nehézségekkel a nemzetközi tanulmányok folytatása során, amely részben a szleng kapcsán felmerülő ismerethiányból is adódik. A nyelvi problémák miatt a helyi hallgatók amerikai egyetemeken gyakorta elzárkóznak a külföldiekkel folytatott közös munka elől. A korábbi akadályok után FALCONE (2017) a valutaárfolyamok változása miatti gazdasági helyzet hatásait hangsúlyozza. A hallgatói mobilitás alapfeltétele a megszerzhető tudás transzferálható jellege, vagyis hogy a megszerzett tudás más intézményben azonos szakon elfogadható legyen, beszámítható legyen magasabb szintű képzés megkezdése esetén az előfeltételek vizsgálata során és a munkaerőpiac fogadja el a megszerzett diploma mögött álló tudást (BARAKONYI, 2006).

Az oktatói mobilitás a felsőoktatás nemzetköziesedése keretében elsősorban a tudás- és oktatási technológiatranszfer, a kapcsolati hálózatok kiépítése szempontjából értelmezhető. Az oktatók szerepe a felsőoktatás teljesítményének alakulásában egyértelmű, noha a felsőoktatás sikerének mibenléte kapcsán fellelhetőek viták. Egyes források a felsőoktatási intézmények által kiadott diplomák számát, minőségét vagy munkaerőpiaci elfogadottságát, illetve az intézményekben zajló kutatómunka eredményeként megjelenő cikkeket vagy az erre mutató citációkat, esetleg a felsőoktatási intézményekkel együttműködésben megvalósuló fejlesztéseket tekintik a felsőoktatás sikerének (TAYLOR – VEDDER, 2016) – a felsoroltak mindegyikéhez szükség van az oktatók szerepvállalására. Korábban a tanulmányok az oktatás során átadott tudást tekintették a felsőoktatás kimeneti teljesítményének (CAVE et al., 1988), míg RAMSDEN (1991) a hallgatói lemorzsolódás vagy a diplomaszerzési ráta alapján vizsgálja a képzés eredményességét. MASRON et al. (2012) a társadalmi részvétel arányát is vizsgálati szempontként említik. Az oktatók képzésében a nemzetközi mobilitás nélkülözhetetlen, hiszen a legfrissebb kutatási és oktatási eredmények tanrendbe építéséhez a nemzetközi információáramlás elengedhetetlen (WELCH, 1997; ENDERS – TEICHLER, 2005; KŐMÍVES, 2014).

Az oktatói mobilitás, amelynek több fokozata ismert az egészen rövid időtartamútól (konferencialátogatások) a hosszabb ideig tartókon (kutatói együttműködések, intézményközi oktatási és kutatási projektek) át a több éves időtartamúakig (hosszú idejű közreműködés kutatási projekteken), a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik egyértelmű és igen látványos jele. A kutatók és oktatók esetében felmerülhet a munkavállalási célú, élethosszig tartó bevándorlás jelensége is (TEICHLER, 2015).

A globális kutatóegyetemek koncepciója szerint az oktatók és hallgatók azért mobilisak, hogy csatlakozhassanak az egyes felsőoktatási intézményekhez. Az oktatók és kutatók nemzetközi folyóiratokban publikálnak, tudományos teljesítményük hatására olyan, az intézményhez kötődő tudományos eredmények jelennek meg, amelyek nemzetközi visszhangot tudnak kiváltani. Tekintettel ugyanakkor arra, hogy ezek a felsőoktatási intézmények is egy-egy országban működnek, munkaerő-állományuk egyszerre kötődik az anyaországhoz és bír nemzetközi jelleggel (CANTWELL – TAYLOR, 2013). Az egyetemek világszerte hangsúlyozzák, hogy a mobilitás szerves része az oktatók és a hallgatók fejlődésének, ezért mobilitási terveket és programokat állítanak össze (ROBERTSON, 2010).

A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók a kutatómunka mellett tanítanak is, leggyakrabban saját anyanyelvükön, azonban egyre növekvő gyakorisággal idegen nyelveken, elsősorban angolul. Az idegen nyelvű oktatás, mind gyakoribbá válása ellenére sem elegendő



egymagában az oktatói mobilitás támogatására. Azon oktatók, akik anyanyelvük mellett legalább egy további idegen nyelven is képesek előadni, bizonyosan könnyebben mobilizálhatóak a megfelelő szintű nyelvtudással nem rendelkező kollégáikhoz képest. Összességében a mobilitás nyelvi akadályai, noha általánosságban igen súlyos problémaként szokták interpretálni, mégis viszonylag könnyen, de legalábbis az oktatók által önállóan megoldható kihívást jelentenek (MUSSELIN, 2004).

Napjainkban az oktatók és kutatók minden korábbinál nagyobb mértékben váltak mobilissá, ami részben a felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek nemzetközi rendszerének változásaiból fakad. A korábban meglehetősen korlátozott intézményközi kutatási együttműködések napjainkra szisztematikussá, gyakorivá, összetetté és transznacionálissá váltak, különösen Európában. Lehetővé vált, hogy egy-egy oktató vagy kutató egyidejűleg több felsőoktatási intézménnyel vagy kutatóhellyel is szerződésben álljon, általában nemzetközi kutatási projektek keretében, személyre szabott szerződések útján. Az új típusú menedzser-kutatók, az általános és jól átváltható tudással rendelkező szakemberek és a politikai döntések alapján finanszírozott kutatási projektek elterjedése tovább erősíti ezt a folyamatot (KIM, 2009).

A jelentősebb létszámú, külföldön élő kutatói diaszpórával bíró országok, így Kína, India vagy Dél-Korea esetében az anyaországhoz erősen kötődő, más országban aktív kutatók közreműködhetnek abban, hogy szülőhazájuk tudományos eredményeit lakóhelyükön is promótálják (YANG – WELCH, 2010). Magyarországon emellett a Külügyi és Külgazdasági Minisztérium Tudománydiplomáciai Főosztályának feladatai között is szerepel a nemzetközi oktatási és kutatási együttműködések támogatása (17/2018. (VI. 11.) KKM utasítás, 2. függelék, 1.4. és 1.5. pont), tehát ez alapján jól látható, hogy nemcsak a külföldön dolgozó magyar egyetemi oktatókra és kutatókra, de a diplomáciai testületre is lehet építeni az oktatói mobilitás keretében is.

### ***2.3.2. A felvételizők intézményválasztási modelljei és a felsőoktatási intézményeket minősítő nemzetközi rangsorok***

A felsőoktatás nemzetköziesedésének eredményeként a felsőoktatási intézmények nemzetközi szinten összehasonlíthatóvá váltak, egymással nemzetközi szinten versengve működnek. A felsőoktatási rangsorok visszacsatolást adhatnak az egyes intézmények működésének eredményességéről a felhasználók és az intézmények számára is. A hallgatók a képzések és a felsőoktatási intézmények kiválasztása során a lábukkal szavaznak, érdemes vizsgálni a döntésüket befolyásoló tényezőket (TELCS et al., 2013).

FULLER et al. (1982) ismerteti a felvételizők továbbtanulási döntéseit elemző két eltérő, az 1980-as években használt közgazdasági elméletet. Az első szerint a felvétel a felvételiző populáció és az intézmények jellegzetességeinek függvénye, míg a második szerint a felvétel az egyes hallgatók továbbtanulás és munkavállalás közötti egyéni döntésének eredménye. Mára a hallgatók felsőoktatási intézményválasztását négy különböző modell segítségével írja le a nemzetközi szakirodalom.

SIMÕES és SOARES (2010) alapján a *közgazdasági modellek* működése szerint a hallgatók maximalizálni szeretnék az intézményválasztással elérhető hasznukat, miközben a döntéshozatal során felmerülő kockázataikat és kiadásait lehetőség szerint minimalizálják. A választás arra az intézményre esik, amely a legnagyobb értéket kínálja. WAGNER – FARD (2009) emellett kiemelik, hogy a felvételizők akkor választanak egy adott felsőoktatási intézményt, ha az ott folytatott tanulmányokkal elérhető előnyök meghaladják a más intézmények vagy a munkavállalás által nyújtott előnyöket. AYDIN (2013) ezt a közgazdasági modellek előfeltevésével egészíti ki, amely szerint a döntéshozatal során a felvételizőknek minden releváns információ rendelkezésére áll, illetve a döntéshozatali folyamat racionálisan megy végbe, az intézmény kiválasztása során a leendő hallgatók és családjuk több szempontból is mérlegeli az egyes egyetemek jellemző tulajdonságait. A közgazdasági elméletek gyengesége, hogy a racionalitáson kívül más megközelítéssel egyáltalán nem kalkulálnak, pedig BALL et al. (2002) kihangsúlyozzák, hogy a döntéshozatalba keveredő nem racionális, emocionális tényezők hallgatónként eltérő mértékben, de komoly szerephez juthatnak. Különösen igaz ez a meglátás azokra a felvételizőkre, akik családjának nincsenek felsőoktatással kapcsolatos tapasztalatai.

A közgazdasági elméletekkel ellentétben a státusz megszerzésére irányuló *szociológiai modellek* azokkal az egyéni és társadalmi hatásokkal foglalkoznak, amelyek a felvételizők szakma- és intézményválasztási döntéseit befolyásolják. Számba veszik a felvételizők intézményválasztását befolyásoló külső hatásokat, amelyek közül kiemelkedik a szülők és más, a továbbtanulókat befolyásolni képes személyek hatása, illetve az egyes felsőoktatási intézmények tudományos és oktatási eredményei (AYDIN, 2013). REAY et al. (2011) egyetértve az elmélet lényegével a hatások mértékének egyénenként eltérő jelentőségéről írnak. A szociológiai modellek egy része élesen elutasítja azt a feltevést, hogy a felsőoktatási intézmény kiválasztása egy racionális folyamat lenne. Inkább a társadalom, a család, az elvárások és a felvételiző hallgatók tanulmányi eredményei által generált hatások elemzésének jelentőségét hangsúlyozzák. A szociológiai modellek gyengesége, hogy kizárólag a döntéshozatalt befolyásoló társadalmi hatásokra koncentrálnak (AYDIN, 2013), azonban az

oktatást jelentős társadalmi mobilizátorként szokás leírni, hiszen a magasabb szintű iskolai végzettség segíthet a társadalmi státusz fejlesztésében (ANTIKAJINEN, 2006). Szintén a társadalmi körülmények hatásait hangsúlyozza CSUKA – BANÁSZ (2014), CSATÓ (2013) pedig a kortársak választásainak hatását emeli ki a tehetséges felvételizők külföldi továbbtanulásának magyarországi beiskolázási következményeit elemezve.

A két már ismertetett modelcsoport ötvözéséből létrejött *kombinált modellek* kísérletet tesznek arra, hogy mindkét modelcsoport eredményeit egy újabb modellben ötvözzék, vagyis a racionális döntéshozatalt a társadalmi hatások kontextusában elemzik (SIMÕES – SOARES, 2010). Ezek a kombinált, három-, öt- vagy többszintű modellek a felvételizők döntéshozatalát elemzik, és olyan szinteket különböztetnek meg, mint a továbbtanulási hajlam szintje, ahol a felvételiző eldönti, hogy milyen jellegű intézményben kíván továbbtanulni, az egyes intézményekről elérhető információk feltérképezését megvalósító keresés szintje, vagy az intézményválasztást megvalósító döntés szintje. Kombinált modellek olyan döntési szempontokat is elemeznek, mint a továbbtanulás demográfiai környezete, a kulturális hatások, a tanárok támogató hozzáállása és további társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai aspektusok (AYDIN, 2013).

Végül meg kell említeni a *marketing megközelítésű modelleket* is, amelyek nemcsak gazdasági és társadalmi körülményeket vesznek figyelembe az intézményválasztási döntések elemzése során, hanem a belső és külső körülmények által befolyásolt fogyasztói választási modellekből indulnak ki. Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy miként tudnak a felsőoktatási intézmények kapcsolatba lépni potenciális hallgatóikkal – úgy tartalmi nézőpontból, mint az alkalmazott eszközök szempontjából (AYDIN, 2013). A marketing megközelítés jelentőségére jó példa FÁBRI (2016) a felvételizők egyre önállóbb döntéshozatalát alátámasztó közleménye is.

A felsőoktatás, a gazdaság és a társadalom közötti különböző kapcsolatok helyi, térségi, országos és nemzetközi szinten is kifejtik hatásukat. Ezek a kapcsolódási pontok részben a felsőoktatás társadalmi és gazdasági funkcióihoz kötődnek, részben pedig az intézmények által ellátott oktatási, kutatási és tudástranszfer funkciókhoz. A gazdasági funkciók közül ki kell emelni azoknak a képességeknek az átadását a képzések során, amelyek a diplomások sikeres munkaerőpiaci jelenlétéhez kapcsolódnak napjaink tudásalapú társadalmában, illetve a felsőoktatási intézmények kutatási aktivitásai kapcsán a közvetett vagy közvetlen gazdasági hasznosulás lehetőségét is. A társadalmi elvárások középpontjában az egyetem képzőhelyként szerepel, ahol a hallgatók megszerezhetik mindazt a tudást, amely a sikeres társadalmi mobilizációhoz szükséges a számukra (JONGBLOED et al., 2008).

A felsőoktatási intézmények társadalmi megítélésének egyik lehetséges alapja a nemzeti vagy nemzetközi felsőoktatási rangsorokban elfoglalt helyezésük. WEBSTER (1986) meghatározása szerint a felsőoktatási minőségi rangsor egy meghatározott kritériumrendszer szerint rendezett lista, amelynek összeállítói a mért és leképezett egyetemi kiválóságot vizsgálják. A vizsgálat eredményeként a legjobb főiskolákról és egyetemekről vagy tanszékekről készül egy számsorrendbe rendezett lista, amely az intézmények vagy tanszékek feltételezett minőségén alapul, és amelyben minden intézmény vagy tanszék rangsorban elfoglalt helyét kizárólag a saját minősége befolyásolja, azonban a korai listák hiányosságaként emelte ki WEBSTER (1985), hogy azok csak az adott állam vagy tudományterület legjobb intézményeit rangsorolták. CLARK (1983) ugyankor azt is kiemeli, hogy eltérő szempontok alapján más-más intézmények lesznek sikeresek a rangsorokban az ellátott funkciók terén mérhető különbségeiknek megfelelően.

CLARKE (2002a; 2002b) a fenti definícióhoz képest már azt mutatta ki, hogy mivel a felsőoktatási minőség lehetséges mérési kritériumai számosak, a felsőoktatási rangsorok értékelési szempontjai nagyban függenek az adott lista szerkesztőinak döntésétől, így az egyes intézmények és szakok rangsorban elfoglalt helyezése a vizsgálatba bevont többi intézmény és szak teljesítményétől is függ. TÖRÖK (2006) szerint ezek a listák átláthatóbbá teszik a felhasználói szféra számára mindazokat a globális folyamatokat, amelyek a felsőoktatás világában zajlanak napjainkban. Céljuk a felvételiző hallgatójelöltek döntésének megkönnyítése különböző, az intézményre vonatkozó minőségi és teljesítménymutatók segítségével. A felsőoktatási intézmények a rangsorok által kialakított kép alapján dönthetnek fejlesztési stratégiájukról és annak fő fókuszáról. A rangsorokban elfoglalt intézményi pozíció az adott egyetem presztízsének leképeződése, miközben maga a rangsorhelyezés is erősíti az intézmény reputációját. POLÓNYI – SZILÁGYI (2008) szerint az értékelési tevékenységet nehezíti az intézmények működési komplexitása, amelyben a tudományos elismertség, a jogszabályok formájában megjelenő bürokratikus koordináció és a különböző értelmezések szerinti piac jelenti a három pólust.

CLARKE (2002a; 2002b) kiemeli, hogy az egyes rangsorok összeállításánál alkalmazott elemzési módszertant meghatározó mérési szempontok súlya időnként változik, ami nehezíti a felsőoktatási intézmények rangsorokban elfoglalt helyeinek értékelését. USHER – MEDOW (2009) szerint a használt indikátorok az intézmények közötti különbségeket statisztikai adatokká konvertálva jelenítik meg, így számszerűsíthetőek az intézményi specifikumok és az intézmények közötti különbségek, GREWAL et al. (2008) pedig kiemelik, hogy az intézmények csak egymás kárára léphetnek előre a rangsorokban. SIPOS (2015) szerint a

mérési kritériumok nagy száma miatt általánosan érvényes rangsorokat nem lehet összeállítani, amit FÁBRI (2014) szerint a szakok szerinti listák szerkesztésével lehet orvosolni. DILL – SOO (2005) szerint az indikátorok alapjául szolgáló teljesítmény mérése a hallgatók körében bemeneti és kimeneti oldalon egyaránt történhet.

TÖRÖK (2008) szerint a felsőoktatási rangsorok a felsőoktatás világát komplex módon szemlélik, nem tesznek különbséget az egyes intézmények és társadalmi funkcióik között. A felsőoktatási rangsorok kiindulópontja az intézmények versengése egymással a legkiválóbb oktatókért és hallgatókért, továbbá a költségvetési forrásokért, köztük a piaci részesedésért is. Ekkor a felsőoktatási intézmények jelennek meg a piac kínálati oldalán, míg a keresleti oldalon a hallgatók és a felvételizők állnak. Ugyanakkor az egyes rangsorok szerkesztői egymással mérkőznek meg a kínálati oldal szereplőiként a keresleti oldalon egy tömbben feltűnő hallgatókkal, felvételizőkkel és felsőoktatási intézményekkel, ami FÁBRI (2008) szerint a hazai rangsorok összeállítása során a külföldi módszertanok hazai sajátosságok szem előtt tartásával történő adaptációját eredményezi. MEREDITH (2004) szerint azokban az országokban, ahol a felsőoktatási hozzáférést ösztöndíjrendszerek segítségével biztosítják, az intézmények azért is próbálnak előkelő helyezéseket elérni a rangsorokban, hogy magukra irányítsák a legkiválóbb, különböző ösztöndíjak elnyerésére esélyes hallgatók figyelmét.

Felsőoktatás nélkül a 21. század társadalmi nem volnának működőképesek, ezért szükség van a felsőoktatás teljesítményének mérésére. Erre a felsőoktatási rangsorok – minden gyengeségük dacára is – alkalmasak (TÖRÖK – NAGY, 2014). HAZELKORN (2012) listát készített a globálisan legfontosabb felsőoktatási rangsorokról. Meglátása szerint ezek az Academic Ranking of World Universities (a Shanghai Jiao Tong Egyetem rangsora, 2003 óta), a Spanyol Nemzeti Kutatási Tanács által gondozott Webometrics (szintén 2003 óta), a HEEACT által 2007 óta megjelentetett Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities, a Leideni Egyetem Centre for Science & Technology Studies központja által 2008 óta kiadott Leiden Ranking, a 2009 óta megjelenő SCImago Institutional Rankings, az Európai Bizottság 2011 óta publikált U-Multirank listája, valamint a 2004 és 2009 között a Times Higher Education és a QS gondozásában megjelent World University Ranking, amelyet követően 2010 óta a QS a Top University Rankings listát, míg a Times Higher Education a Thomson Reuters-szel együttműködve a World University Ranking listát adja ki. JOVANOVIĆ et al. (2012) közlése alapján a felsőoktatási rangsorok készítése során a felsőoktatási intézményeket mindig egy viszonyítási alaphoz, azaz benchmarkhoz mérik. BASSO et al. (2017) a felsőoktatási rangsorokat tipológiájuk alapján csoportosították. Kizárólag bibliometriai adatokon alapuló globális lista az Academic Ranking of World

Universities, a SCImago, a Leiden Ranking, a HEEACT és a Webometrics. Adatlekérésen alapuló globális rangsor a Quacquarelli Symonds (QS) által készített listát és a Times Higher Education listáját. Benchmarkokon alapuló rangsor a Global Research Benchmarking, míg specifikus rangsornak az UI Green Metric minősül. MARGINSON (2010) rámutat, hogy a tudományos eredmények preferálása a rangsorkészítésben torzítja az intézményrendszer működését. Az 1. mellékletben elhelyezett táblázat segítségével összehasonlíthatóvá válnak az egyes rangsorok az általuk alkalmazott értékelési szempontok, illetve azok súlya szerint.

A LEIDEN RANKING (2018) készítői nem közölnek pontos információkat az egyes minősítő kritériumok százalékos befolyásolásáról. Vizsgálják az intézményekben zajló publikációs tevékenységet: egyfelől mérik az intézmény oktatói és kutatói által jegyzett publikációk számát (a Web of Science adatbázis alapján), másfelől pedig a publikációk visszhangját is figyelembe veszik (a Science Citation Index Expanded, a Social Sciences Citation Index és az Arts & Humanities Citation Index adatai alapján). Az egyes folyóiratokat rangsorolva (az adott szakterület top 1%-a, top 5%-a, top 10%-a, top 50%-a kategóriába osztva a periodikákat) az ott megjelent közlemények is eltérő súllyal esnek latba az intézmény tudományos teljesítményének mérése folyamán. Emellett felmérik az adott intézmény összes publikációjának számát és az átlagos cikkszámot is, valamint az összes idézettségi számot és az átlagos idézettség mértékét, továbbá a vizsgált egyetem oktatói és kutatói által megjelentetett cikkek esetében az intézmény együttműködési hajlandóságát a más intézményben, külföldön dolgozó kutatókkal társszerzőségben jegyzett cikkek száma és az ipari szereplőkkel együttműködésben publikált közlemények száma szerint. Az együttműködéseket ráadásul a részes intézmények székhelyei közötti földrajzi távolság alapján is súlyozzák. A Leiden Ranking szerkesztői emellett igyekeznek figyelembe venni, hogy a felsőoktatási intézményekben születő publikációk egy része nem angolul jelenik meg. A Leiden Ranking készítői lehetőséget adnak az intézmények számára, hogy az adatszolgáltatás során ezeket a publikációkat a kevesebb citációs lehetőség miatt figyelmen kívül hagyják (WALTMAN et al., 2012).

A U-Multirank készítői szerint az értékelési kritériumok döntő hányada az egyetemek tudományos teljesítményét méri, ami azonban nem minden esetben a legfontosabb rangsorolási kritérium: a leendő elsőéves felvételizők számára például az oktatás eredményessége sokkal fontosabb választási kritérium lehet (VAN VUGHT et al., 2012). A U-Multirank célja egymással összevethető profilú intézmények összehasonlítása, mivel egy kutatóegyetem és egy nagy hallgatói létszám oktatását vállaló intézmény összevetése esetén torzított eredményt kaphatunk (BUTLER, 2010). A U-MULTIRANK (2018) rangsor különlegessége, hogy a

mérési kritériumok súlyát a felhasználók részben maguk dönthetik el, így a rangsor eredményei személyre szabottan szűrhetők. A vizsgálati szempontok között szerepel egyebek mellett a hallgatók száma, az elsőéves hallgatók száma, a nemzetközi hallgatók száma, a női hallgatók aránya, az oktatók száma, a képzési idő hossza, a belföldi hallgatók által fizetett tandíjak mértéke, az oktató-hallgató arány, az időben végző hallgatók aránya és a végzett hallgatók körében mért munkanélküliségi ráta is. További szempont a nemek közti esélyegyenlőség, az intézmény felszereltsége (könyvtár, számítástechnika, laboratórium), a gyakorlati szakemberek bevonása az oktatásba, a nyelvi és egyéb készségfejlesztő laborok rendelkezésre állása. Ezek mellett szempont a hivatkozások száma, a publikációk száma, a doktori képzés eredményessége, a kutatási tevékenységből befolyó bevételek, az oktatói és hallgatói mobilitás, a nemzetközi együttműködések, a képzések nemzetköziesedettsége, a felsőoktatási intézmény régiójában kialakított együttműködések, az intézmény régiójáról szóló szakdolgozatok és diplomadolgozatok, a közös publikációk, a tudástranszfer és számos további értékelési szempont.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a különböző felsőoktatási rangsorok igen egyedi mérési kritériumok alapján rangsorolják a világ felsőoktatási intézményeit. A kritériumok között szó szerinti egyezés egyáltalán nem volt kimutatható, azonban a kritériumok csoportosíthatóak.

A különböző rangsorok visszatérő elemzési szempontja az egyes intézményekben dolgozó oktatók és kutatók által publikált tudományos közlemények számának és minőségének értékelése a megjelenés helye szerint, illetve az ezekre mutató hivatkozások mérése, gyakran a hivatkozás megjelenésének helye szerint súlyozva. Több rangsor foglalkozik az intézményekben tanuló vagy ott végzett hallgatókkal számuk, összetételük, az oktató-hallgató arány és a végzett hallgatók eredményei szerint. Az intézmény működésével kapcsolatos mérési kritérium lehet a nemzetközi együttműködések (beleértve ebbe a közös publikációkat, az oktatói mobilitást, a kutatási kooperációt) és vállalati kapcsolatok száma vagy költségvetési szerkezet. Nehéz egy konkrét kritériumrendszert kiválasztani, amely igazságosan, objektíven és minden szempontot kellő súllyal figyelembe véve értékeli a felsőoktatási intézmények teljesítményét. Az intézmények számára komoly kihívást jelent, hogy teljesítményüket a vizsgálati kritériumok szempontjából leginkább optimális módon nyújtsák. A vizsgált kritériumok egy része ráadásul az intézményektől függetlenül alakul. A rangsorok egy része több al-rangsorral is rendelkezik, amelyek szűkebb kritériumok szerint vizsgálják az intézményeket, míg más rangsorokat a felhasználók személyre szabhatják. A nemzetközi versenyt komolyan vevő, nemzetköziesedett felsőoktatási intézmények javarészt a listák élmezőnyében találhatóak. A nemzetközi láthatóság a sikeres nemzetköziesedés és

nemzetköziesítés egyik záloga lehet, ennek mérésére pedig a nemzetközi felsőoktatási rangsorok többé-kevésbé alkalmasnak tűnnek. A ma ismert legfontosabb rangsorok kritériumai mentén kell sikeresnek lennie azoknak az intézményeknek, amelyek célja a nemzetköziesedés magas fokának elérése.

#### **2.4. A magyar felsőoktatási rendszer bemutatása a statisztikai adatok tükrében**

A fejezet célja a magyar felsőoktatási rendszert körülvevő demográfiai környezet bemutatása annak érdekében, hogy a magyar felsőoktatási rendszer működésére jelentős hatást gyakorló, népességgel kapcsolatos folyamatok egyértelműen láthatóak legyenek. A különböző szintű nevelési és oktatási intézményekben tanuló diákok és hallgatók száma, az ország összlakossága és az élveszületések száma jelentik azt a statisztikai adatkört, amelyeket elemezve az aktuális helyzetre vonatkozó megállapítások levonása mellett a jövőre vonatkozó becsléseket is megfogalmazhatunk. Ismertetésüket mindenképpen szükségesnek tartottam, hiszen több kutató, köztük a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság korábbi elnöke, Balázs Ervin is egyetért abban, hogy a magyar felsőoktatás belföldi demográfiai jövőképe borús, a várható hallgatói létszám csökkeni fog, ez pedig súlyos intézményi következményeket, fenntartási problémákat von majd maga után (BALÁZS, 2014).

Magyarország népessége a KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020a) adatközlése alapján az 1980-as évek óta csökkenő tendenciát mutat, 2011 óta a 10 millió főt sem éri el. A 2019-es becsült adatok szerint az ország lakossága 9,773 millió fő (KSH, 2020b). Az ország lakosság száma az egész oktatási rendszer működését meghatározó adat, hiszen a belföldről beiskolázható hallgatói létszám nagyban függ a teljes népesség számától (különösen figyelembe véve az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó trendeket és tendenciákat), továbbá az élveszületések számától is, amelynek segítségével a nappali tagozat iránt elsősorban érdeklődő érettségi előtt álló középiskolások számára lehet becsléseket megfogalmazni.

Az élveszületések száma némi ingadozást mutatva is, de jelentősen csökkent a KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020b) adatközlése szerint az utóbbi években. 1975 óta folyamatosan csökken az élveszületések száma, 1997 óta egyetlen évben sem született 100 000-nél több gyermek.

A felsőoktatás hallgatói létszámát alapvetően befolyásolja, hogy az országban mennyi középiskolai tanuló folytat tanulmányokat és tesz érettségi vizsgát. Ez az OECD gondozásában megjelent adatközlés szerint számos országban hasonló módon működik: a középiskola felsőbb évein folytatott tanulmányok eredményessége alapjaiban határozza meg a felsőoktatásba történő felvétel eredményességét (DUFAUX, 2012). A középiskolai tanulók száma (bele nem



értve a szakmunkásképző, később szakiskolák tanulóit) 1962 óta minden évben meghaladta a 300 000 főt, a 2018/2019-es tanévben 494 000 fő volt (KSH, 2020c). Továbbtanulni a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulóknak van esélye, hiszen érettségi vizsga híján senki sem kezdhet felsőfokú tanulmányokba (HÍVES, 2016).

A felsőoktatás működésére nézve kiemelt jelentőséggel bír, hogy egy adott évben hány diák tesz sikeres érettségi vizsgát. Az érettségi vizsga meghatározását a Nemzeti köznevelésről szóló törvény foglalja magába, a jogszabály szerint a sikeres érettségi vizsga a felsőfokú tanulmányok megkezdésének előfeltétele (Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (1) bekezdés). Magyarországon egy-egy évfolyamon sosem tett 100 000-nél több ember érettségi vizsgát. A 2018/2019-es tanévben 69 000 fő tett sikeres érettségi vizsgát (KSH, 2020c).

Az érettségizők számának vizsgálata és jövőre vonatkozó becslése a felsőoktatás nemzetköziesedése szempontjából is kulcskérdés. Amennyiben ugyanis a magyar hallgatók létszáma csökken, a felszabaduló képzési kapacitást külföldiek oktatása során lehet hasznosítani – illetve nemcsak lehet, hanem egyenesen kell is, amennyiben az egyetemek működésüket hosszabb távon is a jelenlegi személyi és tárgyi körülmények között kívánják folytatni. A magyar felsőoktatási rendszer így könnyen reagálhat azokra a külföldi folyamatokra, amelyek eredményeként számos, a hazai felsőoktatási intézményekbe nagyobb létszámban hallgatót küldő országban a népesség tovább gyarapodik, így a jövőben előreláthatólag nem csökkenésre, hanem egyenesen az onnan érkező hallgatók számának emelkedésére lehet számítani.

A KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020b; 2020c) adatai alapján látható, hogy az utóbbi tizenhárom évben, vagyis 2007 és 2019 között a 18 évvel korábban születettek átlagosan 63,04%-a tett érettségi vizsgát nappali munkarend szerint. Amennyiben a jövőben a magyar népesség továbbra is a korábbi képzettségi szintet követi (KONCZ, 2016), illetve nem számolunk a ki- és bevándorlás hatásaival (GÖDRI, 2010; FÖLDHÁZI, 2014; DAJNOKI – KÖMÍVES, 2016a; DAJNOKI – KÖMÍVES, 2016b; MÁTÉ et al., 2017), akkor megbecsülhetjük az érettségizők jövőbeli számát is. 2034-ig, az elmúlt bő évtized 63,04%-os átlagos, az élveszületések számához viszonyított nappali tagozatos érettségi létszám fennmaradásával kalkulálva évente átlagosan 55 000-62 000 fő nappali munkarendű érettségizővel kalkulálhatunk (Saját számítás KSH, 2020b és KSH, 2020c alapján).

A Központi Statisztikai Hivatal 1990-től kezdve arra vonatkozóan is közöl adatokat, hogy mennyien jelentkeztek a felsőoktatásba és mennyi embert vettek fel. Az adatsort végigelemezve azt láthatjuk, hogy az utóbbi három évben alapvetően stagnál, 80 000 fő körül alakul a jelentkezők száma (KSH, 2020d), ami meghaladja a jövőbeli érettségizők becsült számát. A

felsőoktatási képzésekbe jelentkezők száma nagyon fontos abból a szempontból, hogy láthassuk, mennyire attraktív a felsőoktatás, mekkora érdeklődést tudnak kiváltani az intézmények által hirdetett képzések. Az egyes felsőoktatási intézmények működése szempontjából azonban ennél is fontosabb adat, hogy ténylegesen hány főt tudnak felvenni az egyes szakokra jelentkező felvételizők közül. A KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020d) adatai alapján 2008-ig alapvetően egyre nagyobb arányban tudták az intézmények felvenni a hallgatókat, napjainkban pedig a felvételizők jellemzően kétharmada, háromnegyede tud bekerülni valamelyik képzésbe. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ezt a kifejezetten magas felvételi arányszámot kisebb számú jelentkezőből tudta elérni a magyarországi felsőoktatás.

A magyar felsőoktatási rendszerben tanuló hallgatók számát tanévenkénti bontásban a Központi Statisztikai Hivatal és az Oktatási Hivatal is közli, az adatok azonban az ezredforduló óta nem egyeznek meg egymással. A magyar felsőoktatás működésének egy hosszabb ideje húzódó anomáliája, hogy a két adatközlésben szereplő hallgatói létszám nem egyezik meg egymással az ezredforduló óta. A KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020c) és az OKTATÁSI HIVATAL (2018) adatközlései alapján az 1950-es évektől kezdve egészen az 1960-as évek közepéig folyamatosan bővül a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszáma, amely az 1965/1966-os tanévet követően némi visszaesést produkál. Ezt követően azonban folytatódik a bővülés, míg végül az 1970-es évek közepétől a rendszerváltás idejéig nagyságrendileg 100 000-110 000 fő tanul a hazai felsőoktatási intézményekben. KÖMÍVES et al. (2014) szerint ekkoriban rendkívül erős létszámkorlátok között működhetek az egyes szakok: a rendszerváltás egyik nagy újítása a felsőoktatásba felvehető hallgató létszám emelése volt. A rendszerváltás után az addig diplomával nem rendelkező emberek karrierfejlesztési céllal nagyobb számban kezdtek felsőfokú tanulmányokat. Ez a tény, illetve az oktatáspolitikai döntés eredményeként jelentősen megemelt nappalis hallgatói felvételi létszámkeret (POLÓNYI – TIMÁR, 2001) együttes hatása jelentős változásokat idézett elő a magyar felsőoktatásban: 1990 és 2005 között 102 000 főről 424 000 főre növelte a képzésben lévő hallgatók számát. Ezt követően fokozatosan csökkenni kezdett a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszáma, azonban még ma is nagyságrendileg az ezredforduló létszámával megegyező számban tanulnak magyarok és külföldiek a magyar egyetemeken és főiskolákon. Igazán jelentős visszaesést 2011-ben és azt követően mutatott a kiadott diplomák száma, amelynek okaként leginkább a 2008 körül kezdődő gazdasági válságot szokták kiemelni (VARGA, 2018). Az OKTATÁSI HIVATAL (2018) legfrissebb adatközlése szerint a 2017/2018 tanévben összesen 247 008 hallgató tanult Magyarországon, míg a KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2020c)

szerint ugyanebben a tanévben 283 000 fő, a 2018/2019 tanévben pedig 281 000 fő volt a hallgatói összlétszám.

Felmerül a kérdés, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók számának csökkenése pozitívumként vagy negatívumként értelmezhető. Mint az OKTATÁSI HIVATAL (2018) adatközléséből látható, a felsőoktatásban tanuló hallgatók számának expanzióját az egyetemi és főiskolai oktatók száma nem követte arányosan, így az egy oktatóra jutó hallgatók száma emelkedett. Az egy oktatóra jutó hallgatók számának csökkenése lehetővé teszi, hogy újra kialakuljon a klasszikus felsőoktatási mester-tanítvány viszony (KÖMÍVES et al., 2014), amit egyébként a felsőoktatási kormányzat is egyértelmű célként tűzött ki (MAGYARORSZÁG KORMÁNYA, 2016). A felsőoktatásban foglalkoztatott oktatók száma jelentősen visszaesett a 2004/2005-ös tanév 18621 fős csúcspontjához képest, hiszen a 2017/2018-as tanév őszi félévében már csak 14 780 oktató dolgozott a magyar felsőoktatási rendszerben. Ez a létszám a 2013/2014-es tanévhez képest, amikor mindössze 14 558 oktató tanította a magyarországi hallgatókat, kisebb előrelépést jelent (OKTATÁSI HIVATAL, 2018). A magas rangú, minősített oktatók száma kulcsfontosságú a nemzetközi programok akkreditációja szempontjából. A magyar felsőoktatás tömegesedésének egyik sajnálatos következménye az volt, hogy az egy oktatóra jutó hallgatók száma drasztikusan növekedett (VERES, 2010). Ez a jelenség globálisan is problémát okoz, a világszinten megjelenő igényt a magasan kvalifikált, tudományos fokozattal rendelkező oktatók és kutatók iránt a felsőoktatási rendszer nem győzi kiszolgálni (GÜL et al., 2010). A hallgatók létszámának csökkenését vizsgálva azt is ki kell emelni, hogy a felsőoktatás működésének finanszírozásában kulcsfontossággal bír a hallgatók után érkező különböző formájú bevétel, így az állami támogatás vagy tandíj is (POLÓNYI, 2012a). Kizárólag magyar állampolgárokkal azonban nem lehet pótolni a kieső hallgatói létszámot. Különösen azért sem, mert a levelező munkarendű képzések iránti érdeklődés az utóbbi időben jelentősen visszaesett (POLÓNYI, 2012b).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók létszámának csökkenése jelentős negatív hatásokat is kiválthat. Az ország ugyanis az Európa 2020 stratégia keretein belül vállalta a diplomások számának és társadalmi arányának emelését, ez a sikerkritérium pedig nem teljesülhet abban az esetben, ha a továbbtanuló középiskolások aránya csökken. Emellett a felsőoktatási intézmények működését és gazdálkodását is jelentősen megnehezíti a hallgatói létszám csökkenése. Az egyetemek és főiskolák költségvetési stabilitása azért fontos, mert a hallgatói létszám expanziójának időszakában több felsőoktatási intézmény jelentős beruházásokat valósított meg hitelből, illetve úgynevezett private-public partnership programok keretében (KÖMÍVES et al., 2017). Összességében tehát kijelenthető, hogy a felsőoktatási rendszer

működésének biztonsága szempontjából kulcsfontosságú a megfelelő hallgatói létszám garantálása. Erre pedig van is esély, hiszen egyes előrejelzések szerint a hallgatói létszám csökkenése legfeljebb időszakos folyamat lehet, az hosszabb távon biztosan meg fog fordulni a nemzetközi versenynek köszönhetően (HÍVES – KOZMA, 2014), hiszen nem szabad megfeledkezni arról, hogy a magyar felsőoktatás mellett a magyar gazdaság és munkaerőpiac is nemzetközi összevetésben működik, tehát a globális trendek szükségszerűen itt is lecsapódnak.

A felmerült helyzetre lehet kiváló megoldás külföldi hallgatók felvétele egy adott ország felsőoktatásába, ami azonban bizonyos kihívások elé állíthatja az érintett ország felsőoktatási rendszerét. A teljes idejű képzések megnyitása a külföldiek előtt vagy azt feltételezi, hogy az ide érkező hallgatók beszélnek magyarul, vagy pedig azt, hogy az induló képzések elérhetőek valamilyen világnyelven (jellemzően angolul).

A fenti feltevést az OECD (2007) oktatási adatközlése is jól alátámasztja, amelyből egyértelműen kiderül, hogy az OECD országok közül az angol anyanyelvű felsőoktatási rendszerekben (például Új-Zéland, Ausztrália, Egyesült Királyság, Amerikai Egyesült Államok) a legnagyobb a nemzetközi hallgatók aránya. A tendencia jelenlegi fennállását erősíti meg az UNESCO (2020b) adatközlése is. Ezekben az országokban a nemzetköziesítés sokkal egyszerűbb feladat, hiszen a képzések eleve angolul folynak, míg a korábbi tradicionális oktatási nyelvek, így a német is veszítenek jelentőségükből (PHILLIPSON, 2006). Magyarországnak angol nyelven kell elérhetővé tennie azokat a szakokat, amelyek iránt reálisan lehet érdeklődés külföldi hallgatók körében. Ennek hiányában ugyanis gyakorlatilag csak a határon túli magyar hallgatók érkeznének tanulni Magyarországra (PUSZTAI – KOZMA, 2008). Jelen vizsgálat szempontjából azonban a határon túli, Magyarországon tanuló hallgatókat nem tekintem nemzetközi hallgatóknak.

A 2017/2018 tanév őszi szemeszterében a felsőoktatási intézmények által szolgáltatott statisztikai adatok szerint összesen 32 309 külföldi tanul Magyarországon, közülük felsőoktatási szakképzésben vesz részt 116 fő, alapképzésen tanul 15 625 fő, mesterképzésre 4 520 fő, míg osztatlan mesterképzésre 10 259 fő jár. Szakirányú továbbképzésekre 300 hallgató, míg PhD vagy DLA képzésre 1489 doktorandusz érkezett külföldről (OKTATÁSI HIVATAL, 2018). Ugyanakkor a Tempus Közalapítvány más formátumban kifejtett adatközlése szerint a 2017-ben Magyarországon hallgatói jogviszonnyal rendelkező, összesen 32 309 főnyi külföldi állampolgár közül 30 276 fő tanult nappali tagozaton. A magyar nyelvű képzéseken tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók, tehát a jelen értekezésben nem nemzetközinek tekintett hallgatók száma 8 639 fő volt ugyanekkor. Szintén 2017-ben 5 148 fő

tanulmányait finanszírozta a Stipendium Hungaricum program, akik közül mindösszesen 393 fő tanult magyar nyelvű képzésen (HANGYÁL – KASZA, 2018). Az UNESCO (2020b) adatközlése szerint valamivel alacsonyabb, mindösszesen 28 628 fő volt a Magyarországon tanuló összes külföldi hallgató létszáma, ami az UNESCO (2020b) szerint azt jelenti, hogy a világon átlagosan és aktuálisan minden kétszázadik nemzetközi hallgató Magyarországon tanul, illetve minden tizedik hallgató külföldi a magyar felsőoktatásban.

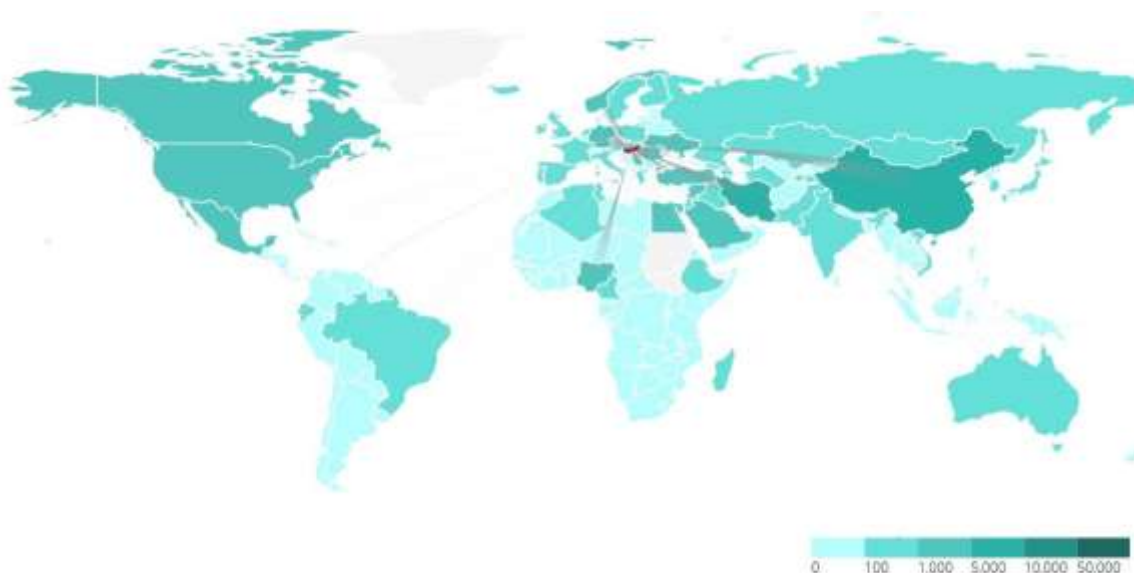
A Központi Statisztikai Hivatal és az Oktatási Hivatal adatközléseinek segítségével megvizsgáltam, hogy melyek azok az országok, ahonnan a 2017/2018-as tanévben legalább 50 fő érkezett Magyarországra annak érdekében, hogy alapképzésen, mesterképzésen vagy osztatlan mesterképzésen folytasson tanulmányokat. Összesen 161 országból érkeztek Magyarországra külföldiek tanulmányi céllal, illetve összesen három hontalan is tanult az országban az Oktatási Hivatal statisztikai adatközlése alapján.

Az Oktatási Hivatal által közölt adatokkal összefüggésben több megjegyzést is fel kell jegyezni. Egyfelől nem egyértelmű, hogy a táblázatban csak a teljes képzési idejű mobilitásban résztvevő hallgatók kerültek feltüntetésre, vagy a kreditmobilitás keretében Magyarországra érkező hallgatók is bekerülhettek az adatközlésbe. A részidejű mobilitásban tanuló hallgatók jelenléte is kifejezetten hasznos, ők azonban érdemben nem tudnak hozzájárulni a felsőoktatási rendszer működtetéséhez (KÓMÍVES, 2014). Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a szomszédos országok, így mindenek előtt Szlovákia, Ukrajna, Románia és Szerbia jelentősebb hallgatói tömeggel képviseltetik magukat Magyarországon. A felsorolt országok esetében azonban feltételezhető, hogy az itt tanuló hallgatók igazából magyarok, akik a magyar nyelvű képzéseken vesznek részt. Az is megállapítható a részadatokból, hogy az osztatlan mesterképzések, azon belül is elsősorban az általános orvosi, fogorvosi és gyógyszerészképzések nagy népszerűségnek örvendenek számos ország esetében. A magyar diplomákat külföldön, és az Európai Unión kívül is elismerik, azok birtokában akadálymentesen praktizálhatnak a frissen végzett orvosok.

Az OKTATÁSI HIVATAL (2018) által közzétett adatok alapján megállapítható, hogy összesen 64 olyan ország volt a 2017/2018 tanév őszi szemeszterében, ahonnan legalább 50 hallgató érkezett Magyarországra, hogy itt alapképzésben, illetve osztatlan vagy osztatlan mesterképzésben tanuljon. Jelentős számban érkeztek hallgatók Azerbajdzsánból (453 fő), Dél-Koreából (540 fő), Franciaországból (639 fő), Indiából (398 fő), Iránból (1 835 fő), Izraelből (558 fő), Japánból (460 fő), Jordániából (505 fő), Kazahsztánból (307 fő), Kínából (2 016 fő), Nagy-Britanniából (416 fő), Németországból (3 190 fő), Nigériából (997 fő), Norvégiából (1 010 fő), Olaszországból (644 fő), Oroszországból (365 fő), Pakisztánból (446 fő),

Spanyolországból (528 fő), Szíriából (389 fő), Törökországból (1 032 fő), az Amerikai Egyesült Államokból (632 fő) és Vietnamból (441 fő).

A leggyakoribb származási országok (2. ábra) listáját elemezve azt láthatjuk, hogy azok több csoportra oszthatóak. Egyfelől igen jelentős az európai országok aránya, különösen szembetűnő Németország, Norvégia, Franciaország, Olaszország és az Egyesült Királyság magas hallgatói létszáma. Sokan érkeznek posztszovjet államokból, így Oroszországból, Kazahsztánból vagy Azerbajdzsánból. Számos hallgató ázsiai országokból érkezik, közülük kiemelkedik Kína, Vietnam, Dél-Korea, Japán és India, emellett többek érkeztek olyan közel-keleti államokból, mint Irán, Izrael, Jordánia vagy Törökország, esetleg afrikai (például Nigéria) vagy amerikai (Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Mexikó) országokból (LANNGERNÉ RÉDEI, 2009; UNESCO, 2020b).



**2. ábra: Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma származási ország szerint**

Forrás: UNESCO (2020b)

Annak érdekében, hogy a Magyarországra potenciálisan beiskolázható külföldi hallgatók számának változásait megfigyelhessük, érdemes megvizsgálni, hogy néhány fentebb említett ország esetén milyen létszámú kifelé irányuló hallgatói mobilitás volt mérhető az utóbbi években. A BRICS országok esetében adatközlések alapján, a külföldön tanuló hallgatók számának folyamatos emelkedése tapasztalható. A legnépszerűbb célország India és Kína esetén az Amerikai Egyesült Államok volt, míg Oroszország esetén Németország (RENSBURG et al., 2015; TEPLYAKOV – TEPLYAKOVA, 2018; UNESCO, 2020b).

A 2. táblázatban közlök több igen fontos, a középfokú oktatásra és a népesség gyarapodására vagy fogyatkozására vonatkozó adatot azon országok esetében, amelyekből az Oktatási Hivatal adatközlése alapján a legnagyobb létszámban érkeztek Magyarországra felsőoktatási hallgatók.

Az adatok alapján megállapítható, hogy igen változatos a középfokú oktatási rendszer felépítése azokban az országokban, ahonnan nagyobb számban érkeznek Magyarországra külföldi hallgatók. A középfokú oktatás jellemzően a diákok 17-19. életévében fejeződik be, ekkor szereznek arra jogosultságot a középiskolások, hogy felsőoktatási intézményekben folytassák tanulmányaikat. Ez nagyjából megfeleltethető a magyar rendszer hasonló jellemzőinek. Jelentős eltérés tapasztalható abban a tekintetben, hogy hány évig járnak az egyes országok polgárai középiskolába: általában hat-kilenc évfolyam indul a középfokú oktatási intézményekben.

**2. táblázat: Középfokú oktatásra vonatkozó életkori és számadatok, továbbá a népesség változása a Magyarországon nagy létszámban tanuló külföldiek állampolgársága szerinti országokban**

| Ország neve               | Középfokú oktatásban résztvevők száma (fő) | Középfokú oktatás jellemző életkora (év) | Felsőoktatásba lépés jellemző életkora (év) | Középsikolai évfolyamok száma (db) | Átlagos középiskolai évfolyam becsült létszáma (fő) | Népesség változása (%) |
|---------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------|
| Azerbajdzsán              | 889 349                                    | 10-16                                    | 17                                          | 7                                  | 127 000                                             | +1,2                   |
| Dél-Korea                 | 3 240 027                                  | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 540 000                                             | +0,5                   |
| Franciaország             | 5 468 155                                  | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 780 000                                             | +0,4                   |
| India                     | 176 506 120                                | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 25 000 000                                          | +1,1                   |
| Irán                      | 6 376 155                                  | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 1 060 000                                           | +1,1                   |
| Izrael                    | 788 416                                    | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 131 000                                             | +2                     |
| Japán                     | 6 922 417                                  | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 1 150 000                                           | -0,1                   |
| Jordánia                  | 1 176 902                                  | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 195 000                                             | +3,2                   |
| Kazahsztán                | 1 563 718                                  | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 220 000                                             | +1,4                   |
| Kína                      | 93 942 737                                 | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 15 500 000                                          | +0,5                   |
| Nagy-Britannia            | 5 028 289                                  | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 720 000                                             | +0,8                   |
| Németország               | 6 873 237                                  | 10-18                                    | 19                                          | 9                                  | 760 000                                             | +1,2                   |
| Nigéria                   | 25 346 640                                 | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 4 200 000                                           | +2,6                   |
| Norvégia                  | 383 016                                    | 13-18                                    | 19                                          | 6                                  | 64 000                                              | +0,9                   |
| Olaszország               | 4 481 122                                  | 11-18                                    | 19                                          | 8                                  | 560 000                                             | -0,2                   |
| Oroszország               | 9 394 586                                  | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 1 340 000                                           | +0,2                   |
| Pakisztán                 | 27 549 822                                 | 10-16                                    | 17                                          | 7                                  | 3 900 000                                           | +2                     |
| Spanyolország             | 2 659 986                                  | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 443 000                                             | 0                      |
| Törökország               | 10 730 185                                 | 10-17                                    | 18                                          | 8                                  | 1 340 000                                           | +1,6                   |
| Amerikai Egyesült Államok | 25 087 767                                 | 12-17                                    | 18                                          | 6                                  | 4 200 000                                           | +0,7                   |
| Vietnam                   | 9 262 464                                  | 11-17                                    | 18                                          | 7                                  | 1 300 000                                           | +1,1                   |

Forrás: UNESCO (2018c-2018v) alapján saját szerkesztés

Magyarországon több párhuzamos rendszerben szervezik a középfokú oktatást, így a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez szükséges érettségi vizsga megszerzéséig legalább négy, legfeljebb nyolc évet kell teljesítenie a diákoknak a különböző típusú középfokú képzőhelyeken. A felsorolt adatok ismertetése, a népesség változására vonatkozó demográfiai adatokkal kiegészítve azért fontos, hogy a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésére, illetve a jelenség jövőképe nézve egyértelműek legyenek azok a tendenciák, amelyek a magyar intézmények beiskolázására hatnak. A középiskolai tanulmányok időtartamának azért is van jelentősége, mert ennek köszönhetően láthatóvá válik, hogy az alapvető demográfiai folyamatok hatásai mennyi idő alatt érik el a felsőoktatási rendszer szintjét.

A középiskolások számát tekintve rendkívül jelentős eltérések tapasztalhatóak a származási országokban: a legkevesebb diák, összesen mintegy 383 000 fő Norvégia, míg a legtöbb, 176,5 millió fő India középiskolaiban tanul. Ebből kifolyólag az általam számított, évfolyamonkénti átlagos diákszám terén is nagyságrendi különbségek tapasztalhatóak. Kifejezetten optimálisak ugyanakkor a demográfiai kilátások azon országokban, ahonnan nagy számban érkeztek hallgatók Magyarországra, hiszen Japán, Olaszország és Spanyolország kivételével minden származási ország népessége növekszik, így a jövőben sem lehet annak demográfiai akadály, hogy a jelenlegi beiskolázási létszámok és arányok tarthatóak legyenek UNESCO (2018c-2018v). Néhány ország helyzetét persze különleges körülmények befolyásolják, amelyeket az alábbiakban foglalkozok össze.

Kína esetében ez a körülmény az államhatalom korábbi jogalkotási limitje a páronként vállalható gyermekek számára nézve. Az 1979-ben bevezetett és 1984-től fokozatosan puhuló egy gyermek politika hatására a kínai népesség gyarapodásának üteme lelassult, de továbbra is növekszik. Mára az egykepolitikát eltörölték ugyan, azonban annak demográfiai hatásai hosszabb távon is hatást gyakorolnak majd (LIANG et al., 2017). Nagy-Britannia esetében a felsőoktatási mobilitásra a „BREXIT”, vagyis az Egyesült Királyság európai uniós tagságának megszűnése gyakorolhat hatást. Az uniós országokkal folytatódó oktatási együttműködés pontos részletei egyelőre nem ismertek, mindenesetre igény kifejezetten jelentkezik a brit hallgatók és oktatók részéről a mobilitási lehetőségek fenntartására (EMERSON, 2016).

A Magyarországra érkező német hallgatók számának alakulására hathat a két ország közötti különösen szoros oktatási viszony, hiszen az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem az első, a világháborúk után német nyelvterületen kívül létesített, német nyelvű felsőoktatási intézmény, amely Budapesten működik kiváló színvonalú képzéseket nyújtva hallgatóinak.



Szíriából is nagy számban érkeztek Magyarországra hallgatók, azonban itt nem lehet szó nélkül hagyni az ország jelenlegi politikai állapotát, vagyis a polgárháborút, ami rendkívüli szenvedést okoz a szír népnek. A halálos áldozatok száma nagyon magas, a polgárháború előtt sikeresen működő szír oktatási rendszer megsemmisült, gyerekek tömegei maradnak ki az iskolából, szírek milliói menekültek külföldre, elsősorban a szomszédos Libanon területére (KŐMÍVES et al., 2018). A folyamat hatására csak 2016-ban 2,4 millió gyermek kényszerült elmenekülni az országból. Ezek a menekült gyerekek borzasztó traumákat éltek át. Az Európai Unióba 2016-ban érkező 350 ezer szír között mintegy 131 ezer gyermek is volt, akik mind oktatásra, képzésre szorulnak a nekik oltalmat adó európai államokban (WOFFORD – TIBI, 2017). Magyarországon végzett felmérés szerint a migránsok mintegy kétharmada szenvedett a poszttraumás stressz-szindróma valamely tünetétől (KÉRI, 2015), ami nehezíti a menekülők beilleszkedését az európai társadalom különböző alrendszereibe – így az oktatásba is (DAJNOKI et al, 2017). Napjainkban, becslések szerint mintegy 3 millió iskolás korú szír gyermek marad ki az oktatásból. A legtöbb iskolás korú menekült szír gyermek Libanonban él, akik száma meghaladja a hasonló korú libanoni gyermekekét. A libanoni kormány törekvései ellenére a lemorzsolódó menekült gyermekek száma igen magas, pedig mint azt kutatások is megállapították, Szíria talpra állásában a nevelésnek-oktatásnak kulcsszerepe lenne (PETERS – BESLEY, 2015). A Szíriából menekülni tudó hallgatók száma ugyanakkor előrejelezhetetlen, így a többi ország esetében elemzett statisztikai adatok feldolgozásának itt semmi értelme. Én örömtelinek tartom, hogy közel 400 szír hallgató tanul Magyarországon biztonságos körülmények között – ők a háború után közreműködhetnek majd hazájuk újjáépítésében is.

A fentebb közölt adatokból tehát látható, hogy azok az országok, ahonnan nagy létszámban érkeznek hallgatók Magyarországra, hogy idegen nyelven folytassanak felsőfokú tanulmányokat, zömében igen előnyös demográfiai helyzetben vannak. A középiskolások száma ezekben az országokban igen magas, ráadásul általában a korfa és a születési mutatók is igen előnyösnek tűnnek. Összességében tehát a jelenlegi hallgatók származási országaira a jövőben is sikerrel építhet a magyar felsőoktatás – feltéve, hogy az itt tanuló hallgatók elégedettek a képzésükkel és jó hírért keltik a magyar felsőoktatásnak globális viszonylatban is.

Az UNESCO (2020b) adatközlése alapján azt is megvizsgáltam, hogy a 2. táblázatban szereplő országok esetén mennyi hallgató tanul összesen külföldön és ez a globálisan eloszló teljes nemzetközi hallgatói tömegnek mekkora arányát képviseli. Emellett azt is megvizsgáltam, hogy az UNESCO szerint ezek közül a hallgatók közül mennyien tanulnak Magyarországon, illetve hogy Magyarország hanyadik legnépszerűbb tanulmányi célország az adott országokban. A vizsgálat eredményét a 3. táblázatban közlöm. A Magyarországon legnagyobb létszámú

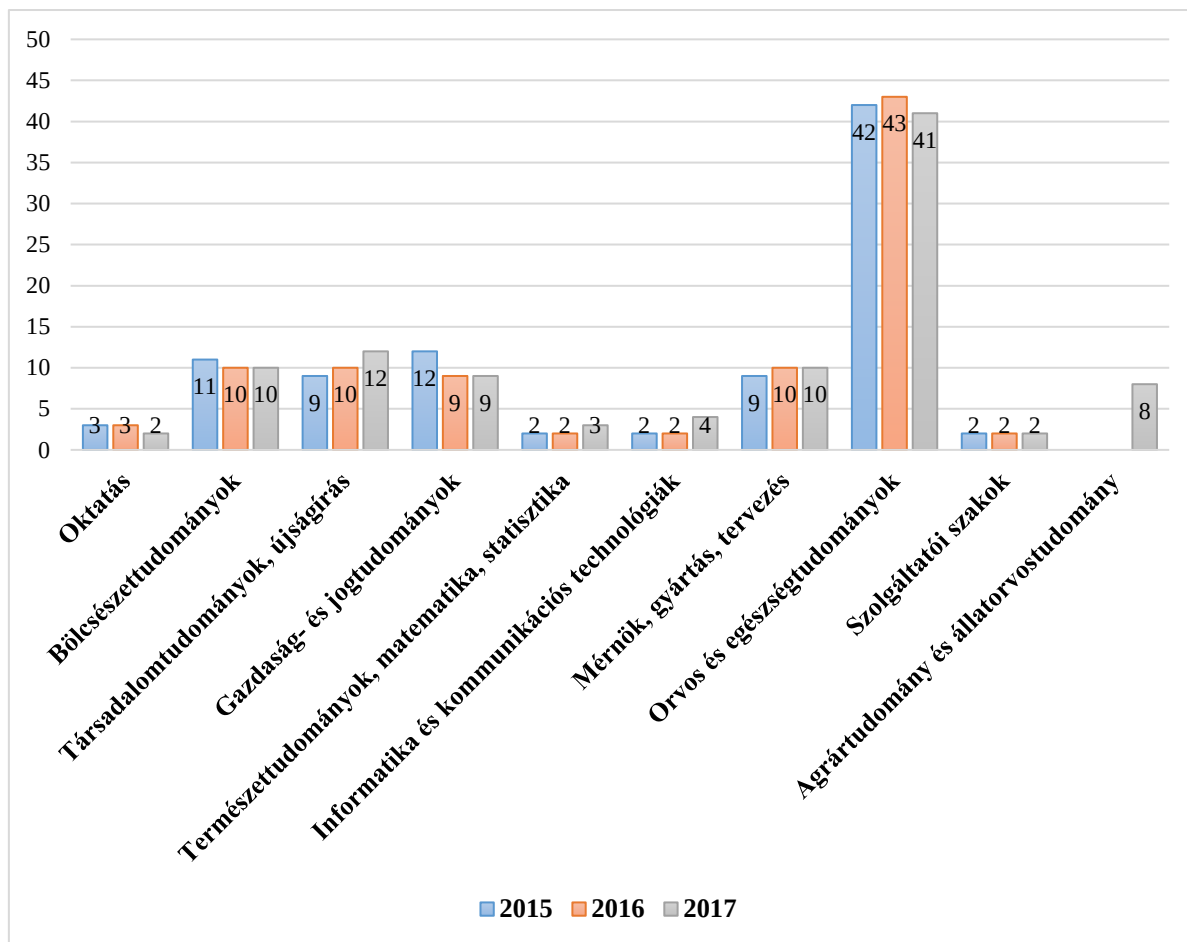
hallgatói közösségek származási országában hazánk általában igen népszerű, két kivételtől – India és Oroszország – eltekintve a legnépszerűbb 25 célország valamelyike. Kimagasló a Magyarországon tanuló hallgatók aránya Norvégiában, Izraelben és Németországban, amely országok esetén Magyarország a tíz legnépszerűbb célállam egyike. Az is látható továbbá az adatokból, hogy a hazánkban tanuló külföldi hallgatók jellemzően olyan országokból érkeznek, ahol kifejezetten magas a külföldön tanuló hallgatók száma, ami egyben jelentős további beiskolázási potenciált jelent. Fontos cél, hogy az újabb küldőországok bevonása mellett a magyar felsőoktatási intézmények pozícióik megerősítésére is törekedjenek, a fenti listából elsősorban Indiában és Oroszországban. Az itt ismertetett adatok is alátámasztják, hogy a jelenlegi küldőországok a jövőben is fontos szerepet játszhatnak a magyar felsőoktatás nemzetköziesedése terén.

**3. táblázat: Az összes kiutazó nemzetközi hallgató száma, az egyes országok részesedése a globális nemzetközi hallgatói tömegből, a Magyarországon tanuló hallgatók száma és Magyarország helyezése a tanulmányi célországok sorrendjében országonkénti bontásban**

| Ország neve               | Összes kiutazó nemzetközi hallgató (fő) | Részesedés az összes nemzetközi hallgatóból (%) | Magyarországon tanuló hallgatók száma (fő) | Magyarország helyezése tanulmányi célországgént |
|---------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Azerbajdzsán              | 42 771                                  | 0,8                                             | 343                                        | 10.                                             |
| Dél-Korea                 | 105 399                                 | 2,0                                             | 421                                        | 15.                                             |
| Franciaország             | 89 379                                  | 1,7                                             | 577                                        | 16.                                             |
| India                     | 332 033                                 | 6,3                                             | 313                                        | 43                                              |
| Irán                      | 52 521                                  | 1,0                                             | 1417                                       | 12.                                             |
| Izrael                    | 14 654                                  | 0,3                                             | 577                                        | 7.                                              |
| Japán                     | 31 732                                  | 0,6                                             | 407                                        | 11.                                             |
| Jordánia                  | 24 815                                  | 0,5                                             | 309                                        | 14.                                             |
| Kazahsztán                | 84 681                                  | 1,6                                             | 214                                        | 17.                                             |
| Kína                      | 928 090                                 | 17,5                                            | 1574                                       | 22.                                             |
| Nagy-Britannia            | 35 252                                  | 0,7                                             | 469                                        | 16.                                             |
| Németország               | 122 195                                 | 2,3                                             | 3234                                       | 9.                                              |
| Nigéria                   | 85 251                                  | 1,6                                             | 1031                                       | 17.                                             |
| Norvégia                  | 17 701                                  | 0,3                                             | 1101                                       | 5.                                              |
| Olaszország               | 74 268                                  | 1,4                                             | 687                                        | 16.                                             |
| Oroszország               | 56 659                                  | 1,1                                             | 277                                        | 34.                                             |
| Pakisztán                 | 53 023                                  | 1,0                                             | 222                                        | 23.                                             |
| Spanyolország             | 41 361                                  | 0,8                                             | 515                                        | 16.                                             |
| Törökország               | 46 217                                  | 0,9                                             | 967                                        | 14.                                             |
| Amerikai Egyesült Államok | 86 566                                  | 1,6                                             | 602                                        | 25.                                             |
| Vietnám                   | 94 662                                  | 1,8                                             | 430                                        | 17.                                             |

Forrás: UNESCO (2020b) alapján saját szerkesztés

Azt is meg kívántam vizsgálni, hogy a külföldi hallgatók milyen tudományterületeken tanulnak Magyarországon. Az OECD (2017; 2018; 2019) kiadványaiban részletes adatokat közöl, amelyeket a 3. ábra szemléltet. Megállapítható, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók döntő hányada az orvos- és egészségtudományi területen tanul. Emellett jelentős a mérnöki, a bölcsészettudományok, a társadalomtudományok, továbbá a gazdaság- és jogtudományok részesedése is a nemzetközi hallgatói létszámból. Az utolsó vizsgált évben új kategóriaként megjelenő agrártudományok és állatorvosi tudományok részesedése szintén jelentősnek mondható.



**3. ábra: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók megoszlása tudományterületek szerint (2015-2017, %)**

Forrás: OECD (2017; 2018; 2019) alapján saját szerkesztés

Az eredmények értelmezését azonban nehezíti, hogy abban nemcsak a külföldi, hanem a határon túli magyar hallgatók is szerepelnek, amely bizonyos területek esetén torzíthatja az arányokat. Sajnos szakok szerinti bontásban a nemzetközi hallgatók összesített száma nem elérhető, de a Tempus Közalapítvány (2018) ilyen módon is közreadja a Stipendium Hungaricum ösztöndíjban részesülő hallgatók számát, amelyet az 2. mellékletben közlök. Az adataiból megállapítható, a gazdaságtudományok területén és annak határterületein akkreditált

képzéseken tanuló Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók száma jellemzően növekedett. Mindez alátámasztja azt, hogy a jelen doktori értekezésben vizsgált tudományág iránt egyre növekvő nemzetközi hallgatói érdeklődés tapasztalható.

## **2.5. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók motivációja, jellemzői**

Az alfejezet célja, hogy bemutassa mindazokat a tényezőket, amelyek a hallgatókat arra motiválják, hogy külföldön kezdjenek tanulmányokat. Emellett a szakirodalom alapján a külföldi hallgatók jellemzésére is vállalkoztam jelen alfejezetben. Megosztok olyan információkat is, amelyek a doktoranduszokra vonatkoznak, hiszen őket is beleérttem a nemzetközi hallgatói közösség körébe.

A külföldi tanulmányok folytatásával a hallgatók különböző mobilitási programokhoz csatlakoznak, amelyeket egyes esetekben nehéz elhatárolni a migráció különböző formáitól. Az elhatárolás a rövid idejű kreditmobilitás esetén könnyű, azonban a diplomamobilitás számos jellegét tekintve egyfajta migrációs cselekménynek is tekinthető (KING et al., 2010). A felvételizők migrációs döntése elkülönül a munkavállalási célú migrálástól. Nagyon fontos különbség a munkavállalási célú migráció és az oktatási motivációjú vándorlás között, hogy az előbbi nem ritkán teljes élettávra vonatkozik (HONVÁRI, 2012). Természetesen a teljes képzésre szóló mobilitás is hosszú évekre külföldre szólítja a diákokat, azonban ők a diploma vagy a végzettség megszerzését követően jellemzően hazatérnek szülőországukba – a mobilitási ösztöndíjak egy része esetén ez eleve szerződési feltétel. Az ugyanakkor látható, hogy a konkrét szabályrendszerek keretében mozgó és minden sokszínűsége ellenére is viszonylag homogén közegben megvalósuló mobilitás jellegét tekintve számos ponton különbözik a migráció általános értelemben vett jelenségétől (MURPHY-LEJEUNE, 2002). A tanulmányi célú mobilitás minden esetben törvényes alapon nyugvó folyamat, amely szinte kivétel nélkül önkéntes és az esetek túlnyomó többségében ideiglenes élőhely-változtatáshoz vezet (PAPP, 2018).

Amikor a felvételizők úgy döntenek, hogy külföldön folytatnak felsőfokú tanulmányokat, akkor elhatározásukat különböző, a szakirodalom által „pull” és „push” faktorokként említett, a jelen dolgozatban vonzó és taszító tényezőkként lefordított körülmények befolyásolják. AZMAT et al. (2013) szerint a célország és a megcélzott intézmény vonzereje és az általuk képviselt tudásszint, a szülőhelyhez való földrajzi közelség és könnyebb megközelítés, a hallgatók által elérhető szervezeti támogatások és a fogadó ország felsőoktatásának költségszintje pozitívan befolyásolja a felvételizők döntését, amit MCMAHON (1992) a célország gazdaságának a kiinduló ország gazdaságához mért nagyságával, a két ország közötti kulturális kapocs

meglétével és a szülőföldi támogató szolgálat jelenlétével egészít ki. AZMAT et al. (2013) a szülőhely elhagyására ösztönző taszító tényezőként említi a családi körülményeket, a demográfiai és gazdasági helyzetet, továbbá a helyben elérhető felsőoktatás színvonalát. ADORJÁN (2018) szerint kínai hallgatók a hazai továbbtanulás kapcsán taszító tényezőként élik meg a kínai felsőoktatás frontális jellegét, az interakció hiányát az oktatásmódszertanban és a tananyag szabályozatlanságát. KECZER (2016) szerint mindez azért okoz problémát Kínának, mert a külföldön tanuló hallgatók jelentős hányada nem tér vissza szülőhazájába.

Magyarország, mint befogadó ország esetében a kulturális kapocs nehezebben értelmezhető, mint például Nagy-Britannia esetében, ahol a korábbi gyarmatbirodalomból alakult független országok esetén feltárhatóak ilyen kapcsolódási pontok. Magyarország esetén a rendszerváltás előtt az országban gazdasági-politikai együttműködés keretében felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók szülőhazájukban kifejtett pozitív hatásai alapján tapasztalhatóak kulturális és emocionális kötődések, amelyek erősíthetik bizonyos országokból a hallgatók felvételi iránti érdeklődését (DUSA, 2014). A rendszerváltás előtt a Magyarországhoz hasonló politikai berendezkedésű országok állampolgárai az 1980-as évek második felétől az idegen nyelven zajló képzésekbe is becsatlakozhattak hazánkban (PUSZTAI et al., 2016).

A külföldi továbbtanulást befolyásoló tényezők közül kiemelendő a felvételiző szűkebb környezete, családjuk és barátaik véleménye, támogatása. A hallgatók egy része számára a család már a házas társat és a saját gyermekeket jelenti. Emellett jelentősen befolyásolja a felvételizők döntését saját nyelvismeretük, demográfiai jellemzőik, amelyek különböző kultúrák esetén eltérő hatással lehetnek a továbbtanulási szándéokra és lehetőségekre, továbbá a továbbtanulni vágyók tanulmányi lehetőségekkel kapcsolatos tájékozottsága és informálódási lehetőségei is (BARTHA – S. GUBIK, 2014). BEINE et al. (2014) szerint a felvételizők intézményválasztására pozitív hatással van a saját honfitársaik jelenléte az adott egyetemen vagy főiskolán, mivel azt feltételezik, hogy jobb kapcsolati tőkével rendelkeznek majd a fogadó intézményben, ami segít nekik a felmerülő problémák megoldásában, a tapasztalatok átadásában. KÉRI (2019) szerint ezt a szájreklámnak is nevezett jelenséget kiemelt figyelemmel kell követnie a felsőoktatási intézményeknek, hiszen a felvételiző hallgatók intézményválasztását nagyban befolyásolhatja az adott egyetem jelenlegi vagy korábbi hallgatóinak véleménye. TÓTH – KISS (2017) szerint ugyanakkor az intézményválasztást befolyásoló vonzó és taszító tényezők egy részére a felsőoktatási intézmény nem, vagy csak igen közvetett módon tud hatást gyakorolni.

Az oktatás sikeressége és eredményessége, amely vonzó tényezőként is értelmezhető, mindennek előtt a tudás áramlásának sikerességétől függ, amelyet alapvetően befolyásol a

felsőoktatásban zajló kommunikációs folyamatok eredményessége (VAN FLEET et al., 2014). A folyamatot az idegen nyelvek alkalmazása tovább bonyolítja – itt is kiemelendő, hogy a Magyarországon angol nyelven tanulmányokat folytató hallgatók döntő többségének, a magyar oktatókhoz hasonlóan, az angol idegen nyelv, amely művelésének nívója aligha éri el az anyanyelv hasonló értékét. A képzési programok összeállítása során ugyanakkor figyelembe kell venni az idegen nyelven zajló képzések nemzetközi jellegét, vagyis csökkenteni kell a befogadó országra vonatkozó ismeretek arányát és növelni kell a semleges vagy multikulturális ismeretek volumenét (SÁNCHEZ-SÁNCHEZ et al., 2017), így a képzést elvégző hallgatók készen állnak majd a hazai vagy nemzetközi karrierre, a globális munkaerőpiacon való sikeres szereplésre (ARDAKANI et al., 2011). Az elérhető magasabb jövedelem és reputáció motiválja a felvételizőket a külföldi továbbtanulásra (M. CSÁSZÁR – ALPEK, 2018).

Ez a tendencia összhangban van azzal a trenddel, amely a nemzetközivé válás útjára lépő európai felsőoktatási intézmények esetében vált megfigyelhetővé: a nemzetköziesedés a kooperáció és az intézményközi együttműködések hangsúlyosabb megjelenését, illetve az egyetemek nemzetközi összemérhetőségének növekedését eredményezi, ilyen módon pedig az egyetem működésére vonatkozó stratégiai tervezés jelentős mértékű változását eredményezi. Vagyis a felsőoktatási intézmények a nemzetköziesedés hatására nemcsak a nemzetközi oktatásban és kutatásban közvetlenül érintett területeken, hanem a működés teljes vertikumában másként, a nemzetközivé válás sikerességét támogató módon kezdenek funkcionálni (POPESCU – MARJON, 2017). Vonzó tényező lehet ugyanakkor például egy elérhető ösztöndíj a célországban, amely biztosítani tudja a felvételiző hallgató majdani megélhetését. További vonzó tényező, ha egy befogadó ország a mérsékelt tandíjak mellett a megélhetés költségeit tekintve is elérhető marad a felvételizők számára (YERAVDEKAR – TIWARI, 2014a). Magyarország esetében a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram ilyen lehet például a doktoranduszok számára is, akik ráadásul nemzetközibbé teszik a magyar felsőoktatási intézményeket, emellett segíthetnek a magyar kutatóknak bekapcsolódni a nemzetközi tudományos vérkeringésbe (KATONA – TRAUTMAN, 2018). A Tempus Közalapítvány felmérése szerint a doktori szintű tanulmányokat folytató nemzetközi hallgatók körében a Stipendium Hungaricum ösztöndíjnak kiemelt vonzereje van. A felmérés szerint a külföldi doktoranduszok legnagyobbbrészt a gazdálkodás- és szervezéstudományokat is magukban foglaló társadalomtudományi képzések és kutatások területén csatlakoztak be a hazai felsőoktatás világába (LANNERT, 2018), így az elnyert ösztöndíjak tekintélyes része is ezeken a képzőhelyeken hasznosul. Önmagában azonban nem elegendő egy sikeres ösztöndíjprogram ahhoz, hogy egy egyetem nagyobb számban tudjon külföldi hallgatókat beiskolázni. Ahhoz jól kialakított és folyamatosan ápol, fenntartott nemzetközi kapcsolati tőke

szükséges (KATONA-KIS, 2017). Mindezeket az eredményeket és lehetőségeket megfelelően promótálni is kell, amelynek egyik megoldása az egyetemi honlapok és a felsőoktatási intézmények közösségi médiajelenlétének javítása. Az internetes kommunikáció számos lehetőséget tartogat az intézmények és a hallgatók számára, akik megismerhetik a célintézmény képzési portfólióját, oktató karát, campusainak felépítését, közösségi életét (KISS – KUN, 2018). Ezek a lehetőségek közreműködhetnek a felvételizők érdeklődésének felkeltésében és fenntartásában.

A külföldi hallgatók intézményválasztási preferenciáját több körülmény is befolyásolja. Az ország – és azon belül az egyetem – kiválasztása során az anyagiaknak komoly jelentősége van, emellett a felsőoktatási intézményekben zajló idegen nyelvű képzések tradíciói is hatnak a leendő hallgatók felvételi döntésére. A beiskolázást végző ügynökségek szerepe is tekintélyes az intézményválasztási folyamatban, azonban KÉRI (2016) szerint a legjobb marketing továbbra is a barátok, családok ajánlása. A hallgatók az intézményválasztás során az oktatás minőségét szem előtt tartó kiválasztási szempontok mellett egyre nagyobb figyelmet szentelnek a célország és az egyetemnek otthont adó város turisztikai-szabadidős szolgáltatásainak (LÁSZLÓ – KÖNYVES, 2010). A felsőoktatási intézmények több, az adott egyetemmel kapcsolatos adatot is felhasználhatnak a magasabb tandíjak indoklására. Ezek egyike lehet az adott intézmény nemzetközi rangsorokban elfoglalt helye, amely azonban jellemzően nem az oktatási, hanem a kutatói kiválóság alapján módosul (PROBERT, 2016). Az intézmények meglehetősen nagyfokú önállósággal bírnak az idegen nyelven zajló képzések tandíjának megállapítása során (HRUBOS, 2017a), vagyis a tandíjak mérséklésével növelhetik az érdeklődést képzésük iránt, míg túljelentkezés esetén tandíjemeléssel elérhetik, hogy több bevételhez jussanak az idegen nyelvű képzésekből. A nemzetköziesedett képzések tradícióit illetően általánosságban véve a magyar felsőoktatás érintett intézményei komoly hagyományokat tudnak felmutatni, hiszen például a Debreceni Egyetem jogelődjén is már a rendszerváltás előtt is zajlott angol nyelvű képzés. Ekkoriban a legnépszerűbbek az orvosi és a műszaki képzések voltak a külföldiek körében (GYŐRI, 2018).

Az intézményválasztás során a célország felsőoktatási rendszerének, illetve konkrétan a célintézménynek a fejlettsége is pozitív ösztönzőként hathat, ennek befolyásolása azonban komoly kiadásokat tesz szükségessé az egyetemek részéről. Az Európai Unió társfinanszírozásában megvalósuló fejlesztési programok anyagi fedezetet biztosítanak az intézmények infrastrukturális- és humán tőkefejlesztési koncepcióihoz is (VASA et al., 2014). A felsőoktatásban megjelenő minőségbiztosítási és akkreditációs követelmények pedig az intézményi működés, az oktatás és kutatás megbízhatóságát szavatolják (BORDEAN –

BORZA, 2013). Mindez összhangban áll azzal a nézőponttal, amely szerint a 21. század felsőoktatása akkor tekinthető versenyképesnek, ha az általa nyújtott szolgáltatások, végzett tevékenységek iránt nemzetközi szintű érdeklődés mutatkozik (SZŰCS et al., 2015), amely szükségszerűen magával hozza az intézmények és az egész felsőoktatási rendszer akkreditációjának és minőségbiztosításának egyre komplexebbé válását is (GIBBONS et al., 1994). A felsőoktatás nemzetköziesedésére vonatkozó „push” és „pull” faktorok egy egészen újszerű, az akkreditációval és a képzésszervezéssel is összefüggő modellje kezd elterjedni a saját környezetüket stratégiai szemlélettel alakító negyedik generációs egyetemek megjelenésével. Ennek megfelelően a „pull” faktor új megközelítése szerint a felsőoktatási intézmény képzési kínálata illeszkedik a piacon megjelenő kereslet elvárásaihoz. A „push” faktor újszerű értelmezése szerint pedig maga az egyetem generál keresletet a képzési portfóliójához (LUKOVICS – ZUTI, 2014b).

A fejlettség egy felsőoktatási intézmény esetében csak részben jelenti az infrastruktúra modernségét. A hallgatók az intézményválasztás során sokkal nagyobb figyelmet szentelnek az oktatói kar kiválóságának, tudományos elismertségének, a tandíjnak, a hallgatóközpontú működésnek, a nemzetköziesedtség mértékének és a támogatásoknak. A külföldi hallgatók úgy vélik, hogy az anyaország hallgatóival kialakított kevert csoportokban zajló képzés jó hatással van az oktatás minőségére (ROGA et al., 2015). A hallgatók hűségére, lojalitására a felsőoktatási intézmények leginkább a képzés minőségével és a hallgatók érzelmi elköteleződésének erősítésével tudnak hatni (HENNIG-THURAU et al., 2001). A Tempus Közalapítvány által végzett felmérés szerint a Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal Magyarországon tanuló hallgatók országválasztásának egyik legfontosabb indoka is az oktatás magas színvonala volt, ami – a viszonylag megfizethető árakkal kombinálva – még annak ellenére is képes volt vonzerőt gyakorolni, hogy a hazánkba érkező külföldi hallgatók jelentős hányada nem rendelkezik az országról komolyabb előismeretekkel (MALOTA, 2016).

Az oktatói kiválóság, mint az intézményválasztásra is ható vonzerő fejlesztése számos körülménytől függ. Amennyiben az oktatás ügye kellő figyelmet kap, és megfelelő forrásokhoz jut, úgy az oktatók által alkalmazott pedagógiai módszerek is fejlődhetnek, ami javíthatja a tudásátadás minőségét és eredményességét, az átadott tudás naprakészségét és gyakorlati alkalmazhatóságát (DE ARAUJO et al., 2012). A külföldi tanulmányok azonban nemcsak a formális oktatás szempontjából bírnak jelentőséggel a hallgatók életében, hiszen az intézményen kívül fejlesztett-fejlődő kompetenciák fontosak a későbbi munkavállalás során (M. CSÁSZÁR – WUSCHING, 2016). A külföldi hallgatók azonban különösen veszélyeztetettek a szorongás (BAJZÁT, 2016) és a szegregáció szempontjából: az



előadótermeken és szemináriumi termeken kívül elsősorban akkor tudnak fejlődni, ha interakcióba tudnak kerülni a befogadó ország hallgatóival. Ezért elengedhetetlenül szükséges lenne a kiteljesedéshez, hogy a külföldi hallgatók magyar hallgatókkal is barátkozzanak. A multikulturális készségek fejlesztését egyébként a külföldi hallgatók nemzetközi baráti körei is segítik (BROOKS – WATERS, 2011). Ez a folyamat jól illeszkedik ahhoz a munkaerőpiaci elváráshoz, amely igényli, hogy a felsőoktatási képzés során a hallgatók kapcsolati és együttműködési készségeinek fejlesztése megtörténjen (ENGLER et al., 2013). A külföldi és hazai hallgatók közötti kapcsolatfelvétel könnyebbé válhat, amennyiben a külföldi hallgatók tanulnak a befogadó ország nyelvén. Egyes képzések esetén ez elengedhetetlenül fontos, hiszen például az orvosi képzések hallgatói a betegekkel kizárólag azok anyanyelvén tudnak kommunikálni. Az így megszerzett tudásukat azonban a helyi hallgatókkal való kommunikáció során is kamatoztathatják (MARTHY, 2010).

Ugyanakkor a felsőoktatás nemzetközivé válásának gyakorta említett akadályozó tényezője a forráshiány és a megfelelő szintű nyelvismeret hiánya is. Ez utóbbi körülmény akár el is lehetetlenítheti a külföldiek képzését, emellett nyilvánvalóan rossz fényt is vet a képzőhely megítélésére (MAUDARBEKOVA – KASHKINBAYEVA, 2014). A legtöbb hallgató, aki úgy dönt, hogy külföldön folytat felsőfokú tanulmányokat, azzal a reménnyel tölt el több évet is szülőhazájától távol, hogy visszatérve jelentős munkaerőpiaci előnyhöz jut majd, jövedelme és társadalmi elismertsége meghaladja majd a kiutazás előttit, illetve azt a szintet is, amelyet otthoni továbbtanulással érhetne el (LAM et al., 2011). Ennek hatására a küldő államok ártértékelhetik a külföldi tanulmányok finanszírozásához való viszonyukat és jelentősen csökkenthetik, akár meg is szüntethetik a felsőfokú tanulmányok állami támogatását (SHIELDS, 2013). Egy ilyen döntés egyértelműen hatást gyakorol a felvételizni vágyók egy részének továbbtanulási lehetőségeire, növelve ezzel a felsőoktatáshoz való hozzáféréssel összefüggésben felmerülő lehetőségbeli különbségeket.

A felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók elégedettsége kulcsfontosságú a felsőoktatási rendszer és azon belül az idegen nyelven zajló képzések fenntarthatósága szempontjából. A magyar intézmények és az ott folyó képzések megítélése javult az utóbbi időkben. Általánosságban elmondható, hogy a kreditmobilitás keretében az országba érkező külföldi hallgatók elégedettsége mindig magasabb a teljes idejű mobilitásba belevágó nemzetközi hallgatókénál, akik változatos tapasztalatokról számolnak be felmérések során. Általános probléma az egyetemeken kívüli világban az angol nyelv ismeretének hiánya, ami jelentősen megnehezíti az ügyintézkést. A hallgatók arra is panaszkodnak, hogy az egyetemek kissé magukra hagyják őket (BERÁCS, 2018). MALOTA és GYULAVÁRI (2018) szerint a

Magyarországon tanuló külföldi hallgatók a szépségre, a kedvességre, a barátságosságra, a békés jellegre, a segítőkészségre, az olcsó/megfizethetőségre, Budapestre, a kultúrára, továbbá a biztonságra és nyugalomra asszociáltak az ország kapcsán, mint pozitív tényezőkre. Ugyanezen felmérésük szerint a megkérdezettek jelentős része negatívumot nem is tudott írni, illetve sokkal kevésbé koncentrált módon említették a nyelvi nehézségeket, a hajléktalanokat, a kis országot, a barátságatlanságot, a szegénységet, a dohányzást, illetve a drága és a rasszista jelzőket (MALOTA – GYULAVÁRI, 2018).

A lakhatás kérdése kulcsfontosságú minden ember számára – különösen, ha valaki a szülőhazájától távol, hosszú évekre próbál megfelelő otthont találni magának. A Tempus Közalapítvány által a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók körében készített felmérés szerint a hallgatók elégedettsége a felsőoktatási intézmények által biztosított kollégiumok, diákotthonok színvonalával városonként és egyetemenként is hatalmas eltéréseket mutatott. A Dunántúlon található városok, így például Dunaújváros, Veszprém vagy Kaposvár esetén kifejezetten népszerűek az elérhető kollégiumok, míg a fővárosban található intézmények népszerűtlenek. A felmérés szerint Debrecenben, Szegeden és Pécsen a közepesnél elégedettebbek a hallgatók a kollégiumok nivójával. A felmérés szerint a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók 57,5%-a kollégiumban vagy diákotthonban lakik, míg a bérelt lakásban élők aránya 37,4% volt 2017-ben (HANGYÁL – KASZA, 2018). A hallgatói elégedettség szempontjából a kollégiumok és diákotthonok minősége éppúgy kiemelt jelentőséggel bír, mint az oktatási-akadémiai színvonal, az adminisztráció nivója, a támogató szolgáltatások működése, a könyvtár minősége és a nemzetköziesedtség mértéke (ANNAMDEVULA – BELLAMKONDA, 2016). A hallgatók kollégiumokkal kapcsolatos elégedettségét növeli, ha az egy szobába beosztott lakótársak száma alacsony, illetve az oktatás helyszínéül szolgáló kollégiumokkal elégedettebbek a hallgatók, mint a képzőhelyektől távolabb fekvő diákszállásokkal (SUKI – CHOWDHURY, 2015). A magyar felsőoktatási intézmények sem feltétlenül tudnak minden igénylő számára az adott egyetemi campuson található kollégiumi férőhelyet biztosítani, illetve az egyes diákszállók minősége és komfortfokozata között jelentős eltérések találhatók. A kettős funkciót ellátó könyvtárak minősége és elérhetősége is fontos tényező. A könyvtár egyfelől tudástár az oktatók és a hallgatók számára, másfelől egy olyan csendes hely, ahová el lehet vonulni olvasni, kutatni vagy tanulni, illetve a könyvtárosok segítenek is a munkában, például különböző könyvtári adatbázisok használata útján (MAYHEW et al., 2016). A különböző támogató szolgáltatások megléte a tanítási és tanulási folyamat optimális működése szempontjából fontos, hiszen ennek segítségével fokozható az egyetemeken zajló oktatási tevékenység eredményessége (LAWRENCE, 1995). A támogató szolgáltatások, így például az adminisztráció és a különböző

étkezési szolgáltatások elsősorban az elérhetőség, a figyelmesség és az ár-érték arány szempontjából vizsgálándóak (DOUGLAS et al., 2015).

A magyar felsőoktatás nemzetköziesedettsége szempontjából is kulcsfontosságú a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók elégedettsége, hiszen egy-egy elégedett, magyarországi diplomával rendelkező külföldi kiváló reklámja lehet a teljes magyar felsőoktatásnak és egy-egy intézménynek is. Amennyiben a hallgatókra fogyasztóként tekintünk, intézményválasztásukat tekinthetjük fogyasztói döntésnek is, amely kapcsán fogyasztói elégedettség is mérhető. A fogyasztó elégedettsége számos körülménytől függ, amelyek közül kiemelendő a döntéshozatalt megelőzően gyűjtött tapasztalatok jellege, a szolgáltatáshoz kapcsolódó márkajelzések ismertsége és elismertsége, a döntéshozatalt meghatározó környezet, beleértve a szolgáltatás képviselőitől és más releváns szereplők irányából érkező kommunikációt is, továbbá olyan személyes körülményektől, mint az észlelési torzítás vagy a befolyásolhatóság (OLIVER, 1980). A fogyasztó elégedettsége azon múlik, hogy a szolgáltatással kapcsolatban ténylegesen megtapasztalt élmények mennyire és milyen irányban térnek el ezektől az előzetes benyomásoktól (OLIVER – BEARDEN, 1985). A Tempus Közalapítvány felmérése alapján a Magyarországon diplomát szerző külföldiek mintegy 70%-a újra ide jönne tanulni, és további 26% talán Magyarországon kezdené újra felsőfokú tanulmányait, ha erre volna szükség. Mindössze 4% utasítja el az újrakezdés esetén Magyarország választását, ami jó arálynak tekinthető akkor is, ha a Tempus Közalapítvány korábbi felmérései szerint a biztos újraválasztók felől kisebb elmozdulás tapasztalható a bizonytalan újrakezdők irányába. További érdekesség, hogy minél fejlettebb a külföldi hallgatók származási országa, annál kisebb valószínűséggel választanak újra Magyarországot továbbtanulásuk helyszínéül (MALOTAI, 2016).

*Összességében, a szakirodalmi feltárás tapasztalatai alapján a felsőoktatás nemzetköziesedésének szakirodalma bőséges, a szakterület igen részletesen kutatott. Tekintettel ugyanakkor arra, hogy a jelenség számos tudományág kutatási területébe beleillik, az itt folytatott vizsgálatok is igen komplexek, emellett a rendelkezésre álló kutatási eredmények folyamatos bővítésével egyre újabb részterületek kerülhetnek alapos feldolgozásra. Szakirodalmi összefoglalómban éppen ezért nemcsak a felsőoktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos új definíció megalkotására vállalkoztam a korábbi szakirodalmak szintetizálása útján, hanem annak történelmi oldalát és relevanciáját is feltártam. Doktori értekezésem statisztikai adatelemzéseket bemutató fejezetében mindezen túl a felsőoktatás nemzetköziesedésének jövőképevel foglalkoztam, elsősorban demográfiai adatok vizsgálata útján és megállapítottam, hogy csökken a Magyarországon beiskolázható hallgatók száma,*

*azonban a jelenlegi demográfiai folyamatok alapján a külföldi hallgatói létszám növelése elősegítheti a felsőoktatási intézmények fenntarthatóságát. A szekunder adatok feldolgozása során elért eredményeimre nagyban támaszkodtam a primer kutatás elvégzése során is.*

### 3. ANYAG ÉS MÓDSZER

A fejezet célja a szekunder kutatás adatbázisainak és a szekunder elemzés módszereinek bemutatása, majd a primer kutatás körülményeinek ismertetése és az elemzés háttérének felvázolása.

#### 3.1. A szekunder kutatáshoz felhasznált adatbázisok és módszerek

BABBIE (2014) szerint a társadalomtudományi kutatások három fő célja a felfedezés, a leírás és a magyarázat. A kutatás megfigyelésből és a tapasztaltak értelmezéséből áll, lépések, technikák, feladatok és események sorozata, amelyek a világ bármely szegmensére alkalmazhatók, és amelyek segítségével jobban megismerhetővé válik a kutatót körülvevő világ (WYSOCKI, 2008). A gazdaságtudományi kutatások esetén egyre nagyobb teret nyertek a kombinált, a multidiszciplinaritás felé nyitó kutatások és az ezekhez illeszkedő kutatási módszerek is, amelyek kombinatív gondolkodásmódot feltételeznek a kutatóktól is (DŹWIGOŁ – DŹWIGOŁ-BAROSZ, 2018).

A szekunder kutatások folytatása során szem előtt tartottam KOTHARI (2004) kutatómódszertani és kutatástechnikai szempontjait. A szekunder kutatás statisztikai adatgyűjtése során a magyar oktatási adatok forrása részben a Központi Statisztikai Hivatal, részint az Oktatási Hivatal, részint pedig a Tempus Közalapítvány volt. Emellett nemzetközi statisztikai adatokat is feldolgoztam, amelyek forrása részint az OECD, részint pedig a szakterületileg illetékes ENSZ szervezet, az UNESCO megfelelő adatközlése volt. Az említett nemzetközi szervezetek szintén nagy hitelességgel támasztják alá az általuk közzétett adatok érvényességét.

#### 3.2. A primer kutatás körülményei és elemzésének háttére

A primer kutatás elvégzését a felsőoktatási intézmények intézményfejlesztési terveinek vizsgálatával, tartalomelemzésével kívántam elkezdeni, azonban a dokumentumok széles közvélemény számára biztosított elérhetősége nem általános. Mindettől függetlenül a Kormány stratégiai dokumentumai egyértelmű prioritásként kezelik a felsőoktatás nemzetköziesedését és nemzetköziesítését, így a cél megvalósítása szükségszerűen valamennyi intézményfejlesztési tervben szerepel (MAGYARORSZÁG KORMÁNYA, 2016). Primer kutatás során *kvantitatív kutatást* végeztem, melyben a számszerűsített adatok elemzését hajtottam végre.

A primer kutatás alapját a saját összeállítású kérdőív képezi (3. sz. *melléklet*), mely 79 főkérdést, a mellékkérdésekkel együtt összesen 148 kérdést tartalmazó angol nyelvű kérdőív

feldolgozásán alapul. A választásom azért esett a gazdaságtudományi képzések különböző szintjeinek vizsgálatára, mert a szakirodalmi feltárás alapján ezen a területen az elmúlt időszak folyamán jelentős fejlődési, nemzetköziesedési folyamatok mentek végbe. Mindez nem kis részben annak is köszönhető, hogy a gazdaságtudományok területén akkreditált képzések jellegükből kifolyólag jól nemzetköziesíthetőek, néhány részterületet leszámítva, ahol a nemzeti hovatartozásnak és – például – szabályrendszernek nagy jelentősége van, a gazdaságtudományok kurrikulumaiban a nemzetközi szemléletmód jól érvényesíthető. A kérdőív fő célja, hogy feltárjam a külföldi hallgatók demográfiai és szociokulturális hátterét, oktatással kapcsolatos motivációját, elégedettségét. További cél volt az oktatás országának, intézményének kiválasztására ható motivációs tényezők felmérése, illetve a hallgatók véleményének bekérése az oktatás esetleges jövőbeli fejlesztési irányairól. A kérdőív egy része a hallgatók társadalmi integrációjával, illetve erre vonatkozó igényeivel foglalkozik.

A fenti célokkal összhangban a kérdőívben zárt és nyitott kérdések egyaránt szerepeltek. A zárt kérdések fő célja, hogy pontos válaszokat kapjunk a kutatási területtel kapcsolatban. A zárt kérdésen belül Skálakérdéseket és Likert-skálát használtam. A skálakérdéssel érzelmek, attitűdök, mérését, pozitív vagy negatív voltát számszerűsíthetjük. A leggyakrabban használt fajtája az 1-es és 6-os közötti értékelés, jelen esetben a 0 jelentette a nem tudja, vagy nem kíván válaszolni opciót. A Likert-skála egy állítással való egyetértés mértékét, vagy egy vélemény helyeslését fejezi ki a válaszadónak. A kérdőívszerkesztőnek csak az állítást kell meghatároznia, maga a skála mindig ugyanaz. Amennyiben a kitöltők páros számú opció közül választhatnak, abban az esetben nincsen lehetőség semleges középérték megjelölésére, azonban a vélemények kifejezése terén könnyebben dönthetnek a válaszadók, mintha egy kategorikusabb igen-nem döntést kellene meghozniuk. A kérdőív saját összeállítású, azonban a felmerült témakörök nagyban követik a szakirodalmi feltárás keretében vizsgált egyes körülményeket. A kérdőívet hat témakörből állítottam össze. Az első témakör az általános kérdéseket tartalmazta, mely a demográfiai adatok mellett a nyelvismeretre irányul. A második kérdéskör a tanulmányokkal összefüggő kérdéseket mérte fel. A megkérdezés során arra is kitértem, hogy melyik intézmény milyen képzési szintjén és mely szakján tanul. Ezen kívül a képzés finanszírozására és az előképzettségre vonatkozó kérdéseket is feltettem. A kérdőív harmadik részében a magyarországi életkörülményeiket tártam fel. Arra kerestem választ, hogy hol és kivel élnek, milyen módon közlekednek és mekkora jövedelem áll a rendelkezésükre. A negyedik blokkban arra vonatkozóan tettem fel kérdéseket, hogy a kitöltők miért Magyarországot választották tanulmányaik színhelyéül. Az ötödik kérdéskör a magyarországi tanulmányok során szerzett tapasztalataikra vonatkozott. A kérdőív záró témakörében a diploma megszerzés utáni terveivel kapcsolatban tettem fel kérdéseket, illetve nyitott kérdés

keretében lehetősége volt a válaszadónak hosszabban kifejteni az oktatás fejlesztésével kapcsolatos meglátásait.

A kérdőívvel több magyarországi felsőoktatási intézmény angol nyelvű képzésén tanulmányokat folytató, nemzetközi hallgatókat kerestem meg és kértem segítségüket a kitöltésben. A felmérés előkészítése során négy felsőoktatási intézményt választottam ki, amelyek a Dunától keletre, Magyarország északi részén találhatóak, emellett vidékiek és indítanak angol nyelven gazdaságtudományi képzést. A vizsgált intézmények körét mindenképpen le kívántam határolni annak érdekében, hogy a lakóhely szempontjából egy viszonylag heterogén, kelet-magyarországi mintát kapjak, amelyben ugyanakkor több intézménytípus is megtalálható. Fontos volt a kiválasztás során, hogy minden vizsgált intézmény kiterjedt képzési portfólióval rendelkezik, egyik egyetemre sem jellemző, hogy egy adott tudományterület kutatására és képzésére szakosodott intézmény volna. Emellett a Debreceni Egyetemre, az Eszterházy Károly Egyetemre és a Szent István Egyetemre is jellemző, hogy képzéseit nem kizárólag a székhely szerinti városban (Debrecenben, Egerben és Gödöllőn) szervezi. A Szent István Egyetem működése szempontjából a főváros, Budapest közelsége külön érdekessé teszi a beérkezett eredményeket. A hallgatók valamennyien a gazdaságtudományok területén alapszakon, mesterszakon, illetve gazdálkodás- és szervezéstudományok területén doktori képzésben tanulmányokat folytató, aktív jogviszonnyal rendelkező hallgatók, doktoranduszok voltak.

A kérdőív véglegesítése előtt „próba” kérdőívezést végeztem az esetleges hibák kiküszöbölése érdekében. A kérdőívet véletlen kiválasztási módszerrel 50 alap, mester és PhD hallgatóval töltöttem ki a Debreceni Egyetemen. A kérdőív kitöltését követően személyesen kérdeztem meg az érintettektől a véleményüket és tapasztalataikat a kérdőívvel kapcsolatban. Ezt követően készítettem el a végleges kérdőívet. A próbakitöltésben résztvevők jellemzően kevesebb, mint 20 perc alatt töltötték ki a kérdéssort, azonban a későbbi tapasztalatok alapján a kérdőív kitöltéséhez reálisan mintegy fél órára volt szükség. Az eltérés oka valószínűleg a próbakérdőívet kitöltő PhD hallgatók jobb nyelvismerete és kérdőíves kutatási tapasztalata lehet, ami megkönnyítette számukra a dokumentum áttekintését.

Az adatfelvételezés 2019 február és június között zajlott az alábbi egyetemeken: Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Miskolci Egyetem és Szent István Egyetem. A kérdőív kitöltése során tiszteletben tartottam a tudományetika kérdőívezéssel kapcsolatos legfontosabb normáit. Ennek megfelelően a részvétel a kérdőív kitöltésében teljes mértékben önkéntes volt, az alap-, mester- és PhD-képzésben részt vevő hallgatók szabadon dönthettek arról, kitöltik-e a kérdéssort vagy sem. A kitöltött kérdőívek kezelése, tárolása és feldolgozása

során az adatvédelmi elvárásoknak megfelelően jártam el. A kérdőívek kitöltése szigorúan anonim módon történt. A primer kutatásba bevont hallgatókat személyesen vagy segítők közreműködésével kértem a kérdőív kitöltésére. Személyes kitöltetésre Debrecenben és Gödöllőn nyílt lehetőségem, de mind a négy kutatási helyszínen közreműködtek segítők is az adatfelvételezésben. Ezen kívül a vizsgált intézmények részére kiküldésre került a kérdőív online formában is.

Az intézményekbe kiküldött közel 700 kérdőívből 314 kérdőív érkezett vissza. A megfelelő szűrés és szelektálás után az elektronikus és a papír alapú kérdőívekből összesen 282 kérdőív volt elemezhető. A kiküldött kérdőívek összesített számához mérve a válaszadási hajlandóság 40%-os volt. A kérdőív kitöltésére vállalkozó hallgatói minta összefoglaló alapadatait a 4. táblázatban tüntettem fel. A szűrő kérdések részletes elemzése az eredmények fejezetben olvasható.

**4. táblázat: A kérdőív háttérváltozóinak összefoglaló táblázata**

| <b>A válaszadók megoszlása nemek szerint (n=279)</b>         | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| Nő                                                           | 128       | 45,9     |
| Férfi                                                        | 151       | 54,1     |
| <b>A válaszadók megoszlása országcsoport szerint (n=281)</b> | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
| Ázsia                                                        | 122       | 43,4     |
| Közel-Kelet és Észak-Afrika                                  | 62        | 22,1     |
| Afrika                                                       | 31        | 11,0     |
| Egyéb                                                        | 66        | 23,5     |
| <b>A válaszadók megoszlása intézmény szerint (n=281)</b>     | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
| Eszterházy Károly Egyetem                                    | 34        | 12,1     |
| Debreceni Egyetem                                            | 169       | 60,1     |
| Miskolci Egyetem                                             | 31        | 11,0     |
| Szent István Egyetem                                         | 47        | 16,7     |
| <b>A válaszadók megoszlása képzési szint szerint (n=282)</b> | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
| BSc/BA                                                       | 139       | 49,3     |
| MSc/MA                                                       | 93        | 33,0     |
| PhD                                                          | 50        | 17,7     |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A válaszadók számos országból érkeztek Magyarországra tanulni, így a feldolgozás során az alábbi csoportokra osztottam fel a hallgatókat: Ázsia, Közel-Kelet és Észak-Afrika, Afrika és végül Egyéb. Ázsiához az alábbi országokat soroltam: India, Japán, Kína, Pakisztán, Vietnam, Mongólia, Laosz, Kambodzsa, Fülöp-szigetek, Bangladesh és Indonézia. Közel-Kelet és Észak-Afrika kategóriájába került beosztásra Irán, Izrael, Jordánia, Szíria, Tunézia, Egyiptom, Palesztina, Algéria, Marokkó, Libanon és Líbia. Az Afrika kategóriába az alábbi országok



kerültek: Nigéria, Szudán, Ghána, Kenya, Dél-afrikai Köztársaság, Angola és Ruanda. Végül az Egyéb gyűjtőkategóriába került minden amerikai és európai ország mellett a mintában megjelenő minden posztszovjet utódállam, vagyis Olaszország, Spanyolország, Kolumbia, Mexikó, Brazília, Azerbajdzsán, Kazahsztán, Oroszország, Törökország, Moldávia, Bosznia-Hercegovina, Grúzia, Koszovó, Ukrajna, Türkmenisztán, Kirgizisztán és Albánia.

Az OKTATÁSI HIVATAL (2018) adatközlése alapján azt is megvizsgáltam, hogy a vizsgálatba bevont felsőoktatási intézményekben összesen mennyi külföldi hallgató tanult, a létszámokra vonatkozó adatokat pedig összevetettem a vizsgált minta összetételével intézmények és képzési szintek szerint tagolva (5. táblázat).

**5. táblázat: Külföldi hallgatók összlétszáma és képzési szintek szerinti megoszlása a vizsgált négy intézmény gazdaságtudományi képzésein**

|             | Alapképzés (fő) |            | Mesterképzés (fő) |           | Doktori Képzés (fő) |           | Összesen (fő) | Minta %   | Minta összesen (fő) |
|-------------|-----------------|------------|-------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------|-----------|---------------------|
|             | Teljes          | Minta      | Teljes            | Minta     | Teljes              | Minta     |               |           |                     |
| DE GTK      | 264             | 114        | 80                | 35        | 24                  | 20        | 368           | 46        | 169                 |
| EKE GTK     | 40              | 8          | 51                | 26        | 0                   | 0         | 91            | 37        | 34                  |
| ME GTK      | 22              | 0          | 40                | 30        | 9                   | 1         | 71            | 44        | 31                  |
| SZIE GTK    | 70              | 16         | 61                | 2         | 53                  | 29        | 184           | 26        | 47                  |
| Összes (fő) | <b>396</b>      | <b>138</b> | <b>232</b>        | <b>93</b> | <b>86</b>           | <b>50</b> | <b>714</b>    |           | <b>281</b>          |
| Arány (%)   | <b>55</b>       | <b>49</b>  | <b>32</b>         | <b>33</b> | <b>12</b>           | <b>18</b> | <b>100</b>    | <b>39</b> | <b>100</b>          |

Forrás: Oktatási Hivatal (2018) és saját felmérés (2019) alapján saját szerkesztés

Az adatok alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók közül a legtöbben a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán tanultak, amelyet a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara, az Eszterházy Károly Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara, végül a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kara követ. Alap- és mesterképzések esetén a sorrend az összesített létszámával megegyező, míg a PhD képzés esetén a Szent István Egyetemet a Debreceni Egyetem, majd a Miskolci Egyetem követi, míg az Eszterházy Károly Egyetemen gazdálkodás- és szervezéstudományok terén nincs angol nyelvű doktori képzés. A minta az alapsokasághoz képest igen magas kitöltési arányt ért el, hiszen a vizsgált mintába minden intézmény esetén bekerült legalább minden negyedik hallgató, míg a Miskolci és a Debreceni Egyetemek esetében közel minden második nemzetközi hallgató vállalkozott a válaszadásra. Az eredmények alapján a minta összetétele megközelítőleg

megfelel a négy vizsgált felsőoktatási intézmény hallgatói összetételének az idegen nyelven zajló képzések esetében. A kérdőívet kitöltő hallgatók közül a Debreceni Egyetemen tanul 169 fő, a Miskolci Egyetemen 31 fő, a Szent István Egyetemen 47 fő, míg az Eszterházy Károly Egyetemen 34 fő. A kérdőívben a hallgatók képzési szintjére is rákérdeztem, amely alapján a fenti táblázat adataira vonatkozóan újabb elemzéseket lehet elvégezni. A válaszadókból 139 fő, vagyis a vizsgált minta 49,3%-a jelölte meg, hogy valamilyen alapképzésen tanul, 93 fő, azaz a teljes minta 33%-a jár valamelyik idegen nyelven indított mesterképzésre, míg doktori, azaz PhD képzésen vesz részt 50 fő, akik a vizsgált minta 17,7%-át teszik ki. Tekintettel arra, hogy a kitöltött kérdőív rendkívül részletes, így a vizsgált minta tekintetében számos olyan információ volt kinyerhető, amely alapján kiterjedt és széles tematikájú elemzések folytathatóak.

Az adatok feldolgozása az SPSS for Windows 20.0. matematikai-statisztikai programcsomag segítségével történt. A program felhasználásával gyakorisági eloszlások, kereszttáblázatok segítségével vizsgáltam az összes változó kapcsolatát a különféle háttérváltozókkal. Az átlagszámítások mellett Chi-négyzet próbával szignifikancia vizsgálatokat is végeztem. A háttérváltozói csoportok közül csak azokat jellemeztem, melyek között statisztikailag bizonyítható szignifikáns eltérések voltak tapasztalhatóak. A Cramer V mutató által a szignifikáns kapcsolatok szorosságát is jellemezni tudtam. Az elemzett adatok alapján laza (0,4-nél kisebb) kapcsolatú értékeket kaptam. A kereszttáblákon belüli szignifikáns relációk mértékét a korrigált standardizált reziduum-mal (Adjusted Standardized) vizsgálom. Amennyiben a kapott érték kettő és afeletti, akkor a kapcsolatok szignifikánsak. Ha mínusz kettőnél kevesebbek, akkor szignifikánsan nem bizonyítható a kapcsolat. Amennyiben az előző két szám közé esik, akkor bizonytalanságot feltételezhetünk (SAJTOS – MITEV, 2007). A skála jellegű kérdéseknél felhasználtam az ANOVA mutató által nyújtott lehetőségeket. Emellett a kérdőív eredményeit faktorelemzéssel is vizsgáltam annak érdekében, hogy feltárjam az összefüggéseket és látenscsoportokat alkossak. A faktorelemzés eredményei adtak alapot a klaszteranalízis elvégzéséhez. A faktorelemzés segítségével feltárhatjuk az összefüggéseket a skálás, így különösen a likert skálás értékelések között, ennek eredményeként pedig az adott mintára érvényes megállapításokat tehetünk (COMREY – LEE, 1992; HOWARD, 2016; BALOGH et al., 2020). A faktorelemzés során elért eredményeket kétlépcsős klaszteranalízis keretében vizsgáltam tovább annak érdekében, hogy tovább szegmentálhassam a vizsgált mintát (TKACZYNSKI, 2017).

Az elemzés nem tekinthető reprezentatívnak, a válaszadók szemszögéből vonhatóak le következtetések és javaslatok, ezért a vizsgálatom feltáró jellegűnek tekinthető.

## 4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE

A fejezet átfogó célja a vizsgálati eredmények ismertetése és azok értékelésének megvalósítása. Eredményeim bemutatását a szekunder kutatás adatelemzésével összevetve a kérdőív zárt és nyitott kérdéseire kapott válaszok alapján végzem el. A minta általános jellemzését három alfejezetre bontottam. Az első részben a megkérdezettek szociodemográfiai adatairól nyújtok áttekintést. A második alfejezetben a válaszadók életkörülményeivel kapcsolatos kérdésköröket ismertetem. A harmadik alfejezetben az intézményválasztással és tanulmányokkal kapcsolatos jellemzőket mutatom be. Ezt követően a hallgatók által megfogalmazott oktatásfejlesztési javaslatokat ismertetem, majd a kérdőív segítségével begyűjtött válaszokat faktor- és klaszteranalízis alkalmazásával elemzem. Az eredmények fejezetet egy összefüggés feltárással zárom, amit a szakirodalmak és a kérdőív eredményei alapján készítettem el és egy általam szerkesztett ábrával szemléltetem. Az adatok feldolgozása során hangsúlyt fektettem arra, hogy a releváns külföldi kutatások kontextusába helyezzem azokat.

### 4.1. Szociodemográfiai adatok elemzése

A rendelkezésre álló adatbázis tisztítása után az értékelhető kérdőívek számát és az összmintán belüli válaszadók országok szerinti százalékos arányát a 6. táblázatban mutatom be. A 282 értékelhető kérdőívből 281 tartalmazott a kitöltő állampolgárságára vonatkozó információt. A kérdőívet kitöltő hallgatók között 57 fő kínai, 20 fő azeri, 20 fő jordán, 17 fő pakisztáni, 14 fő mongol, valamint 9-9 fő indiai, szíriai és vietnámi volt. A többi ország állampolgárai a fentieknél kisebb létszámban töltötték ki a kérdőívet, illetve több olyan ország is található a listán, amelyet mindössze 1-1 fő jelölt meg származási országgént.

Az adatok elemzése során megállapítható, hogy a négy vizsgált felsőoktatási intézményben a gazdaságtudományok területén tanulmányokat folytató és a mintába került külföldi hallgatók jellemzően Ázsiából, valamint Afrikából származnak, mely adatok részben ellentétesek az Oktatási Hivatal (2018) és az UNESCO (2020b) Magyarországra vonatkozó adatközléseivel. Az európai hallgatók jellemzően a Balkán-félszigetről (Koszovó, Albánia, Bosznia-Hercegovina) érkeznek, emellett többen tanulnak volt szovjet utódállamok állampolgáraként az országban (a korábban kiemelt azeriek mellett orosz, kazah, kirgiz, ukrán, moldáv, grúz és türkmén kitöltő is bekerült a vizsgált mintába). Más európai uniós tagállamokból csak elenyésző létszámban szerepelnek a vizsgált mintában hallgatók, emellett az Amerikából (Közép- és Dél-Amerikából) érkezett hallgatók száma sem kimagasló. Sokan érkeztek ugyanakkor a három kontinens, azaz Európa, Ázsia és Afrika határán fekvő közel-keleti államok valamelyikéből. Minderre tekintettel, a kérdőívet kitöltő hallgatók anonimitásának

védelve érdekében az eredmények feldolgozása során az egyes kérdések közötti összefüggések vizsgálatára – etikai okokból – csak a kitöltők származási térsége vagy felsőoktatási intézménye viszonylatában volt lehetőség, a két változó együttes vizsgálatát nem lehetett elvégezni.

**6. táblázat: A vizsgált minta összetétele állampolgárság szerint (n=282)**

| Származási ország                | Fő | %    | Származási ország | Fő         | %           |
|----------------------------------|----|------|-------------------|------------|-------------|
| Albánia                          | 1  | 0,4  | Kolumbia          | 1          | 0,4         |
| Algéria                          | 1  | 0,4  | Koszovó           | 8          | 2,8         |
| Angola                           | 2  | 0,7  | Laosz             | 5          | 1,8         |
| Azerbajdzsán                     | 20 | 7,1  | Libanon           | 3          | 1,1         |
| Bangladesh                       | 1  | 0,4  | Líbia             | 1          | 0,4         |
| Boszinia-Hercegovina             | 1  | 0,4  | Marokkó           | 7          | 2,5         |
| Brazília                         | 1  | 0,4  | Mexikó            | 3          | 1,1         |
| Dél-Afrikai Köztársaság          | 8  | 2,8  | Moldávia          | 2          | 0,7         |
| Egyiptom                         | 4  | 1,4  | Mongólia          | 14         | 5,0         |
| Fülöp-szigetek                   | 2  | 0,7  | Nigéria           | 5          | 1,8         |
| Ghána                            | 5  | 1,8  | Olaszország       | 1          | 0,4         |
| Grúzia                           | 3  | 1,1  | Oroszország       | 5          | 1,8         |
| India                            | 9  | 3,2  | Pakisztán         | 17         | 6,0         |
| Indonézia                        | 5  | 1,8  | Palesztina        | 5          | 1,8         |
| Irán                             | 3  | 1,1  | Ruanda            | 1          | 0,4         |
| Izrael                           | 1  | 0,4  | Spanyolország     | 1          | 0,4         |
| Japán                            | 1  | 0,4  | Szíria            | 9          | 3,2         |
| Jordánia                         | 20 | 7,1  | Szudán            | 2          | 0,7         |
| Kambodzsza                       | 2  | 0,7  | Törökország       | 7          | 2,5         |
| Kazahsztán                       | 7  | 2,5  | Tunézia           | 8          | 2,8         |
| Kenya                            | 8  | 2,8  | Türkmenisztán     | 1          | 0,4         |
| Kína                             | 57 | 20,2 | Ukrajna           | 1          | 0,4         |
| Kirgizisztán                     | 3  | 1,1  | Vietnám           | 9          | 3,2         |
| <b>Összesen (n)</b>              |    |      |                   | <b>281</b> | <b>99,6</b> |
| <b>Hiányzó származási ország</b> |    |      |                   | <b>1</b>   | <b>0,4</b>  |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A kérdőívben a *kitöltők életkorára* is rákérdeztem. A felmérés eredményeit a 7. táblázat ismerteti. A minta életkori megoszlását tekintve megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók közel kétharmada 18 és 25 éves kor közötti volt, közülük 100 fő (35,6%) volt 18-21 éves, míg 87 fő (31,0%) 22-25 éves. További 56 fő (19,9%) tartozott a 26-30 éves korosztályba, 22 fő (7,8%) 31-35 éves volt, míg 16 fő (5,7%) tartozott a 36 éves vagy annál idősebb korcsoportba.

**7. táblázat: A vizsgált minta megoszlása életkori kategóriák szerint, főben és százalékban kifejezve (n=281)**

| <b>Kitöltők életkora</b> | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|--------------------------|-----------|----------|
| 18-21 éves               | 100       | 35,6     |
| 22-25 éves               | 87        | 31,0     |
| 26-30 éves               | 56        | 19,9     |
| 31-35 éves               | 22        | 7,8      |
| 36 éves vagy idősebb     | 16        | 5,7      |
| Összesen                 | 281       | 100,0    |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A vizsgált hallgatói minta túlnyomó többsége életkorában átfedést mutat azzal a korosztállyal, akik egyébként jellemzően a magyar nyelvű nappali munkarend szerinti képzésben vesznek részt. Ennek a ténynek – egyebek mellett – oktatásmódszertani szempontból is jelentősége lehet, hiszen a különböző generációk oktatáshoz való viszonya, az általuk preferált és elfogadott oktatási módszerek és eszközök eltérőek lehetnek. Ezen kívül fontos megjegyezni, hogy számos esetben (elsősorban a PhD képzésben) vallási, kulturális okokból eredően a hallgatók egy része már a családalapítási fázist követően érkezik hazánkba. Ebből kifolyólag a tanulmányaik megkezdése előtt már biztos egzisztenciát kell teremteniük az otthon maradók részére, illetve szükséges megemlíteni, hogy sokan, miután már otthon diplomát és valamennyi munkatapasztalatot teljesítettek, akkor kapcsolódhatnak be a külföldi képzésbe. A felmérésben a *kitöltők nemére* is rákérdeztem. Az eredmények szerint nagyobb számban kerültek a mintába férfiak, hiszen 151-et (54,1%) férfiak, míg 128-at (45,9%) nők töltöttek ki.

**8. táblázat: A vizsgált minta megoszlása családi állapot szerint, főben és százalékban kifejezve (n=280)**

| <b>Családi állapot</b> | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|------------------------|-----------|----------|
| Egyedülálló            | 180       | 64,3     |
| Kapcsolatban él        | 28        | 10,0     |
| Házass                 | 46        | 16,4     |
| Elvált                 | 6         | 2,1      |
| Özvegy                 | 1         | 0,4      |
| Nem kíván válaszolni   | 19        | 6,8      |
| Összesen               | 280       | 100,0    |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A kérdőívet kitöltők *családi állapotára* is rákérdeztem (8. táblázat). A megjelölt opciók között a kitöltők feltüntethették azt is, hogy nem tudják a választ, vagy nem kívánnak válaszolni. A kérdőívet kitöltők közül mindössze 261 fő (92,6%) adott olyan választ, amelyből megtudható a családi állapota. 19 fő (6,7%) a nem kíván válaszolni opciót jelölte meg a kérdőíven, míg további két hallgató (0,7%) nem jelölt meg egy választ sem a feltett kérdésre.

A 266 fős mintából a túlnyomó többség, 180 fő (64,3%) egyedülállónak vallotta magát. 28 fő (10,0%) kapcsolatban él, 46 fő (16,4%) pedig házas. Az elváltak száma 6 fő (2,1%), míg a vizsgált mintában szereplő 1 hallgató (0,4%) özvegy. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan arra is rákérdeztem, hogy a kitöltőknek van-e gyermeke (9. táblázat). A megkérdezettek közül 279 fő adott választ. A hallgatók túlnyomó többségének, 243 főnek (az összes válaszadó 87,1%-ának) nincsen gyermeke. Egy gyermeke 12 főnek van (4,3%), míg két vagy három gyermeke 10-10 főnek (egyenként 3,6-3,6%) van, míg a vizsgált mintában a négygyermekes szülők száma 4 fő (1,4%).

**9. táblázat: A vizsgált minta megoszlása gyermekek száma szerint, főben és számban kifejezve (n=279)**

| Gyermekeinek száma | Fő  | %     |
|--------------------|-----|-------|
| Nincs              | 243 | 87,1  |
| 1                  | 12  | 4,3   |
| 2                  | 10  | 3,6   |
| 3                  | 10  | 3,6   |
| 4                  | 4   | 1,4   |
| Összesen           | 279 | 100,0 |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Vizsgáltam a kérdőívet kitöltő hallgatók *szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét* oly módon, hogy a kérdőív a diploma meglétére vagy hiányára kérdez rá (10. táblázat). Mindez azért is bír kiemelt jelentőséggel, mert a diplomások körében a rekrutáció kifejezetten jellemző jelenség, vagyis egy diplomásnak igen nagy eséllyel a gyermeke is szerez majd felsőfokú végzettséget.

A szülők iskolai végzettsége esetében is volt arra lehetősége a hallgatóknak, a „nem tudom, vagy nem kívánok válaszolni” opciót jelöljék meg. Ezzel a választással a 282 fős (100%) teljes mintából 23 fő (8,2%) élt. Az összes, 256 főnyi (90,8%) érdemi válasz alapján a kérdőívet kitöltő hallgatók közül 171 fő (61,3%) szüleinek van felsőfokú végzettsége, míg mindössze 85 fő (30,5%) jelölte meg, hogy a szüleinek nincs felsőfokú végzettsége. A kérdőív eredményeinek pontos értelmezéséhez azt is érdemes szem előtt tartani, hogy az egyes országok jogrendje

esetében a felsőfokú végzettség fogalma nem feltétlenül egyezik meg, éppen ezért a kérdőívben feltüntetett választási lehetőségek sem állítottak korlátokat vagy alkalmaztak megszorító értelmezést a válaszadó hallgatók esetében, tehát mindent felsőfokú végzettségként lehet értelmezni, amit a hallgatók maguk annak tartanak.

**10. táblázat: A vizsgált minta megoszlása a szülők legmagyasabb iskolai végzettsége szerint, főben és százalékban kifejezve (n=279)**

| Szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek | Fő  | %     |
|---------------------------------------------|-----|-------|
| Nem                                         | 85  | 30,5  |
| Igen                                        | 171 | 61,3  |
| Nem tudja, vagy nem kíván válaszolni        | 23  | 8,2   |
| Összesen                                    | 282 | 100,0 |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A 11. táblázat a vizsgált minta megoszlását mutatja be a *Magyarországon töltött évek* száma szerint. A befogadó országban eltöltött évek alatt a külföldi hallgatók számos tapasztalatra tehetnek szert, jobban megismerhetik a befogadó ország nyelvét, kultúráját, jobban megismerhetik a számukra elérhető lehetőségeket, legyen szó akár a tehetséggondozás különböző formáiról, akár egy különleges élelmiszerbolt felleléséről, ugyanakkor hosszabb idő alatt több negatív tapasztalatot is szerezhhetnek.

**11. táblázat: A vizsgált minta megoszlása a hallgatók Magyarországon töltött éveinek száma szerint, főben és százalékban kifejezve (n=276)**

| Magyarországon töltött évek száma | Fő  | %     |
|-----------------------------------|-----|-------|
| Kevesebb, mint 1 év               | 114 | 41,3  |
| 1 év                              | 38  | 13,7  |
| 2 év                              | 88  | 31,9  |
| 3 év                              | 27  | 9,8   |
| 4 év                              | 5   | 1,8   |
| 6 év                              | 1   | 0,4   |
| 7 év                              | 2   | 0,7   |
| 8 év                              | 1   | 0,4   |
| Összesen                          | 276 | 100,0 |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az eredmények szerint a teljes mintából 276 fő jelölt meg valamilyen választ annál a kérdésnél, amely a Magyarországon eltöltött idő hosszúságára kérdezett rá. A vizsgált minta több, mint egyharmada, 114 fő (41,3%) egy évnél kevesebb időt töltött Magyarországon. 38 fő (13,7%) jelölte meg, hogy egy éve él Magyarországon, míg 88 fő (31,9%) él két éve Magyarországon. További 27 fő (9,8%) három éve él hazánkban, míg ennél is hosszabb időt összesen 9 fő töltött Magyarországon: 5 fő (1,8%) négy évet, 1 fő (0,4%) hat évet, 2 fő (0,7%) hét évet, egy további válaszadó (0,4%) pedig nyolc évet töltött Magyarországon.

Érdekes vizsgálati szempontnak tartom, hogy a Magyarországon tanuló *külföldi hallgatók kivel érkeztek az országba*. A hallgatók eltérő mértékben érintkeznek a befogadó ország polgáraival és kultúrájával attól függően, hogy milyen környezetben élnek a tanulmányaiknak helyet adó országban. A hallgatók választ arra a kérdésre, hogy egyedül érkeztek-e Magyarországra, a 12. táblázat tartalmazza. A feltett kérdésre a mintában szereplő 282 fő közül 279 fő adott érvényes választ. A válaszadók közül 202 fő, azaz 72,4% egyedül érkezett az országba. 41 fő, azaz a teljes minta 14,7%-a válaszolta azt, hogy legalább egy barátjával érkezett az országba, vagyis összességében az látható, hogy a vizsgált mintában szereplő külföldi hallgatók elsősorban egyedül, másodsorban pedig legalább egy barátjuk társaságában költöztek Magyarországra. További 16 fő, vagyis a teljes minta 5,7%-a válaszolta azt, hogy valamely rokonával, például egy testvérével vagy egy unokatestvérével érkezett az országba. Legalább egy szülője társaságában érkezett Magyarországra a vizsgált mintából 8 fő, azaz 2,9%, míg 5 fő, vagyis a teljes minta 1,8%-a érkezett a házastársával, 6 fő – 2,5% – pedig úgy nyilatkozott a mintában szereplő hallgatók közül, hogy a házastársával és legalább egy gyermekével együtt érkezett az országba.

**12. táblázat: A vizsgált minta megoszlása abból a szempontból, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók kivel érkeztek Magyarországra (n=279)**

| <b>Egyedül érkezett Magyarországra?</b>                                 | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| Igen, egyedül érkeztem                                                  | 202       | 72,4     |
| Nem, legalább egy szülőmmel érkeztem                                    | 8         | 2,9      |
| Nem, a házastársammal együtt érkeztem                                   | 5         | 1,8      |
| Nem, a házastársammal és a gyermekünkkel/gyermekeinkkel együtt érkeztem | 6         | 2,5      |
| Nem, valamely rokonommal együtt érkeztem (pl. testvér, unokatestvér)    | 16        | 5,7      |
| Nem, legalább egy barátommal együtt érkeztem                            | 41        | 14,7     |
| Összesen                                                                | 279       | 100,0    |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)



Ezt követően a külföldi hallgatók *idegennyelv-ismeretére* kérdeztem rá nyitott kérdéssel. A leggyakrabban említett idegennyelv az angol volt, amelyet azonban az elemzés során nem vettem külön figyelembe, hiszen arra tekintettel, hogy az oktatás nyelve mind a négy vizsgált egyetem összes szakja esetében az angol, annak ismeretét adottnak vettem. Amely kérdőív egyáltalán nem tartalmazott választ a nyelvismerettel kapcsolatos kérdésre, azt úgy értelmeztem, hogy a kitöltő saját anyanyelvén kívül kizárólag angolul beszél.

A hallgatók közül 22 fő a francia nyelvet beszéli az angol nyelvet követően. 13-13 fő nyilatkozott úgy, hogy idegennyelvként beszéli a törököt vagy az arabot, míg az orosz nyelvvel kapcsolatban 12 fő tett ilyen nyilatkozatot. További idegennyelvek ismeretét összesen 49 hallgató említette, azonban az egyes nyelvek említése olyan alacsony esetszámban történt, hogy azok külön kiemelése nem volt indokolt. Érdekesség, hogy a közel-keleti hallgatók mintában megjelenő magas száma ellenére az arab nyelv ismeretét viszonylag kevesen említették, ennek azonban az lehet az oka, hogy az adott nyelvet idegennyelvként vizsgáltam, vagyis az arabot anyanyelvként használók ezt a nyelvet nem említették. Hasonló oka lehetett az orosz nyelv viszonylag sok posztszovjet országból érkezett hallgató mellett is viszonylag ritka említésének.

További kérdésekkel is vizsgáltam a hallgatók nyelvismeretét, ezúttal kifejezetten a *magyar nyelv ismeretére* koncentrálva (13. táblázat). A vizsgált mintában szereplő hallgatók közül mennyien beszélnek magyarul, illetve a feleletválasztásos formában feltett kérdésre adott válaszok alapján az is kiderült, hogy milyen körülmények között tanultak meg a hallgatók magyarul.

**13. táblázat: A válaszadók magyar nyelvismerete és a nyelvismeret oka, főben és százalékban kifejezve (n=279)**

| Magyar nyelvismeret | Fő  | %     | Nyelvismeret oka                                          | Fő  | %     |
|---------------------|-----|-------|-----------------------------------------------------------|-----|-------|
| Beszél magyarul     | 33  | 11,8  | Legalább egy szülő vagy nagyszülő beszél magyarul.        | 1   | 0,3   |
|                     |     |       | Magyarországi tanulmányok előtt megszerzett nyelvismeret. | 1   | 0,3   |
|                     |     |       | Magyarországi tanulmányok során megszerzett nyelvismeret. | 31  | 11,2  |
| Nem beszél magyarul | 246 | 88,2  | Nem beszél magyarul.                                      | 246 | 88,2  |
| Összesen            | 279 | 100,0 | Összesen                                                  | 279 | 100,0 |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A vizsgált mintában 279 fő adott érvényes választ a magyar nyelv ismeretére vonatkozó kérdésre. 246 fő nyilatkozott úgy, hogy nem beszél magyarul, ami a teljes minta 88,2%-ának felel meg. Mindösszesen 33 fő beszél magyarul, ami a teljes minta 11,8%-ának felel meg, közülük pedig 31 fő, vagyis a teljes minta 11,2%-a már magyarországi tartózkodása során sajátította el valamilyen mértékben a magyar nyelvet. Egy fő beszél magyarul azért, mert valamely szülője vagy nagyszülője is beszél magyarul, illetve egy további fő nyilatkozott úgy, hogy már magyarországi tanulmányait megelőzően tanult magyarul. Az is látható ugyanakkor, hogy a vizsgált minta alig több, mint tizede beszél valamilyen szinten magyarul, ami hatással lehet a hallgatók mindennapi életére is.

A meglévő magyar nyelvismeret felmérése mellett azt is fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy a hallgatóknak *szándékában áll-e megtanulni magyarul* (14. táblázat). A kérdőívet kitöltők közül mindösszesen 279 hallgató tudott véleményt nyilvánítani a magyar nyelv, mint idegennyelv tanulására vonatkozó szándékáról. Az összes válaszadó 67,4%-a, vagyis mindösszesen 188 fő szeretne megtanulni valamilyen szinten magyarul. A válaszadók 30,8%-a, azaz 86 fő nyilatkozott úgy, hogy nem szeretne megtanulni magyarul, vagyis látható, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók kétharmada nyitott a képzésnek helyt adó ország nyelvének elsajátítására. Ez a népszerűség egyben fejlesztési lehetőséget is jelenthet a vizsgálatban szereplő felsőoktatási intézményeknek, hiszen a jelek szerint a hallgatók többsége érdeklődik a magyar, mint idegen nyelv iránt.

**14. táblázat: A válaszadók magyar nyelvtanulásra vonatkozó szándéka, főben és százalékban kifejezve (n=279)**

| <b>A hallgatók magyar nyelv tanulására vonatkozó szándéka</b> | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|---------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| Nem szeretne megtanulni magyarul.                             | 86        | 30,8     |
| Már beszél magyarul.                                          | 5         | 1,8      |
| Meg szeretne tanulni magyarul.                                | 188       | 67,4     |
| Összesen                                                      | 279       | 100,0    |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A vizsgált mintában mindösszesen 5 fő, vagyis az összes kitöltő 1,8%-a jelezte, hogy már beszél magyarul, ami jelentősen elmarad a 13. táblázatban ismertetett adatokhoz képest. Az eltérés magyarázata lehet, hogy az idegennyelvek tanulása során a folyamatos gyakorlásnak és nyelvhasználatnak rendkívül nagy jelentősége van, így tehát a nyelvtanulásra vonatkozó szándék nemcsak a kezdő, hanem a középhaladó vagy haladó szintű nyelvtanítás szükségességét is felveti.

A vizsgálatok során a *tandíj fizetésének módjára*, a tandíj forrására is rákérdeztem (15. táblázat).

**15. táblázat: A válaszadó hallgatók megoszlása a tandíj fizetésének forrása szerint, főben és százalékban kifejezve (n=278)**

| <b>A tandíj forrása</b>                                                  | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| Én magam fizetem, vagy a családom fedezi a tandíjat.                     | 86        | 30,9     |
| A származási országom támogat ösztöndíjjal.                              | 8         | 2,9      |
| A Stipendium Hungaricum program ösztöndíja támogat.                      | 173       | 62,3     |
| Kormányközi ösztöndíjprogram támogat (főleg Balkán-félszigeti országok). | 2         | 0,7      |
| Valamilyen EU ösztöndíj támogat.                                         | 3         | 1,1      |
| Egyéb                                                                    | 2         | 0,7      |
| Nem tudja, vagy nem kíván válaszolni                                     | 4         | 1,4      |
| Teljes minta                                                             | 278       | 100,0    |

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A tandíj forrására vonatkozó kérdésre érdemi választ 274 fő adott. A válaszadók közül 173 fő, vagyis a teljes minta 62,3%-a azt jelölte meg, hogy a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram támogatásával folytatja tanulmányait Magyarországon. Ez egyben azt is jelenti, hogy a külföldi hallgatók beiskolázása szempontjából kiemelt jelentősége van ennek az ösztöndíjazási formának. A Stipendium Hungaricum programot nemcsak a kormányzat kezeli kiemelt stratégiai prioritásként (ZÁDORI , 2017), hanem a felsőoktatási intézmények is, emellett a program nemzetközi szinten is jelentős érdeklődésre tart számot, megítélése pozitív, működése javítja Magyarországot, mint célország esélyeit a továbbtanulást fontolgató külföldi hallgatók körében (IVANOVA , 2016). A válaszadók közül 86 fő (30,9%) esetén saját maga vagy a családja finanszírozza a magyarországi tanulmányokat, míg további 8 főt (2,9%) a származási országa támogat ösztöndíjjal annak érdekében, hogy tanulmányokat tudjon folytatni Magyarországon. A vizsgált mintába bekerült 3 fő (1,1%), akit valamilyen európai uniós finanszírozású ösztöndíj támogat, míg további 2-2 fő (0,7-0,7%) kormányközi ösztöndíj segítségével tanul Magyarországon vagy egyéb forrásból fedezi taníttatásának költségeit.

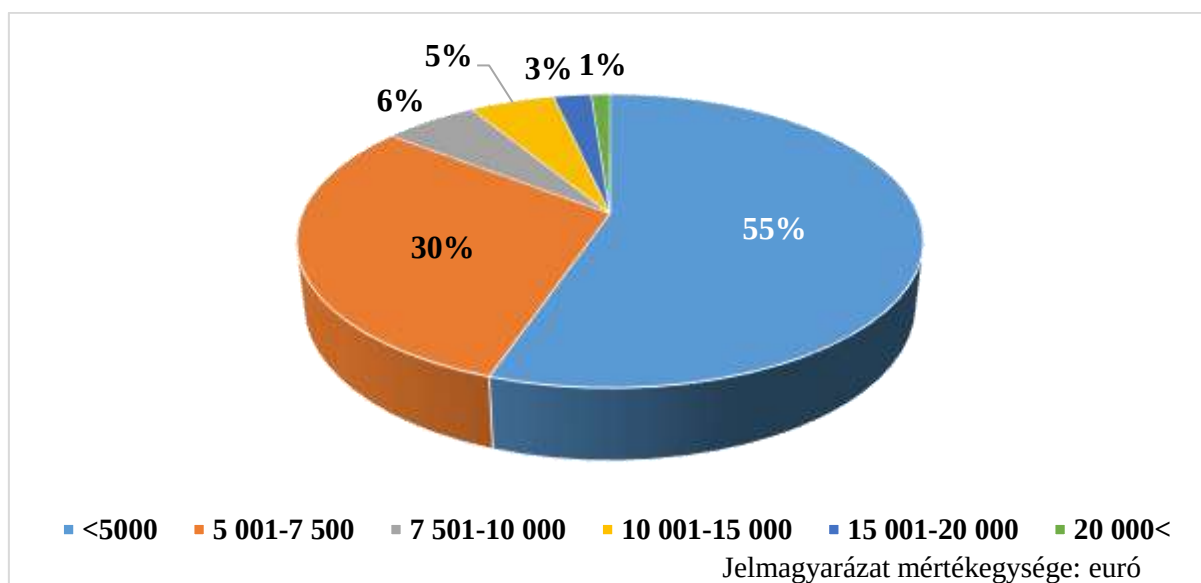
## 4.2. A magyarországi életkörülményekkel kapcsolatos kérdéskörök elemzése

Az alfejezet célja, hogy a kérdőívben szereplő, a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók életkörülményeire vonatkozó kérdésekre beérkezett válaszok elemzésével engedjen rálátást a vizsgált mintában szereplő hallgatók életkörülményeire. Az alfejezetben ismertetett eredmények az alábbi hipotézis és célkitűzés vizsgálatához kapcsolódnak:

H1: *Az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező hallgatók magyarországi továbbtanulása szempontjából jelentősége van a Stipendium Hungaricum programban elérhető ösztöndíj elnyerésének.*

H2: *A Stipendium Hungaricum program keretében elérhető ösztöndíj alkalmas annak a jelenségnek az ellentételezésére, amely szerint a teljes képzési időre szóló diplomaszerző mobilitásba való bekapcsolódást a továbbtanulók tudásához képest anyagi helyzetük erősebben befolyásolja.*

Az életminőséget jelentősen meghatározza az, hogy évente mekkora jövedelemből élnek a hallgatók. Ebben a kérdésben összesen 271 hallgató adott választ, közülük 98 fő nem tudott vagy nem szeretett volna nyilatkozni éves átlagos jövedelméről. A kérdéssel kapcsolatos viszonylag magas látencia minden bizonnyal arra vezethető vissza, hogy a jövedelemre vonatkozó kérdések nagyon érzékeny témakört feszegetnek. A 4. ábra eredményei alapján megállapítható, hogy a mintában szereplő és válaszadó hallgatók több mint fele (95 fő) nyilatkozott úgy, hogy éves átlagos jövedelme nem éri el az 5 000 eurót. 5 000 és 10 000 euró közötti jövedelmet jelölt meg 62 fő, 10 000 eurót meghaladó átlagos éves jövedelemről számolt be a vizsgált mintában szereplő hallgatók közül 15 fő.



**4. ábra: A megkérdezettek éves jövedelmének megoszlása euróban (%) (n=270)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A jövedelemkategóriával összefüggésben azt is megvizsgáltam, hogy a hallgatók *önköltséges képzésben vagy ösztöndíjasként* végzik a tanulmányaikat. Önköltséges formában 86 fő tanul, valamilyen ösztöndíjasként 186 fő, akik közül 173 fő a Stipendium Hungaricum program támogatását élvezi. A jövedelemkategória és a tandíj fedezési módja között lefuttatott keresztábla elemzés szignifikáns összefüggést mutat (16. táblázat). Megállapítható, hogy azon hallgatók közül, akik az alacsonyabb jövedelemkategóriába (kevesebb, mint 5 000 euró évente) tartoznak, közel 90% Stipendium Hungaricum vagy egyéb ösztöndíjas. A több, mint 5 000 euró éves jövedelemkategóriába tartozók esetében Stipendium Hungaricum vagy egyéb ösztöndíjas csupán a válaszadók 54%-a. Fontos azonban kiemelni, hogy ezek az adatok azokra a hallgatókra vonatkozóan tartalmazznak információt, akik nyilatkoztak jövedelmük nagyságáról és tandíjuk fedezési módjáról is.

**16. táblázat: Keresztábla elemzés „Tandíj fedezésének módja” és az „Átlagos jövedelem euróban” között**

|                          |                                                                                                                    | Átlagos éves jövedelem euróban  |                             | Total |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------|
|                          |                                                                                                                    | Kevesebb, mint 5000 euró évente | Több, mint 5000 euró évente |       |
| Tandíj fedezésének módja | Én magam fizetem, vagy a családom fedezi a tandíjat.                                                               | 9                               | 29                          | 38    |
|                          | Valamilyen ösztöndíj támogat (pl. Stipendium Hungaricum, származási ország kormányösztöndíja, Visegrádi Alap stb.) | 80                              | 35                          | 115   |
| Total                    |                                                                                                                    | 89                              | 64                          | 153   |

Chi-négyzet: 24,710; p: <0,05

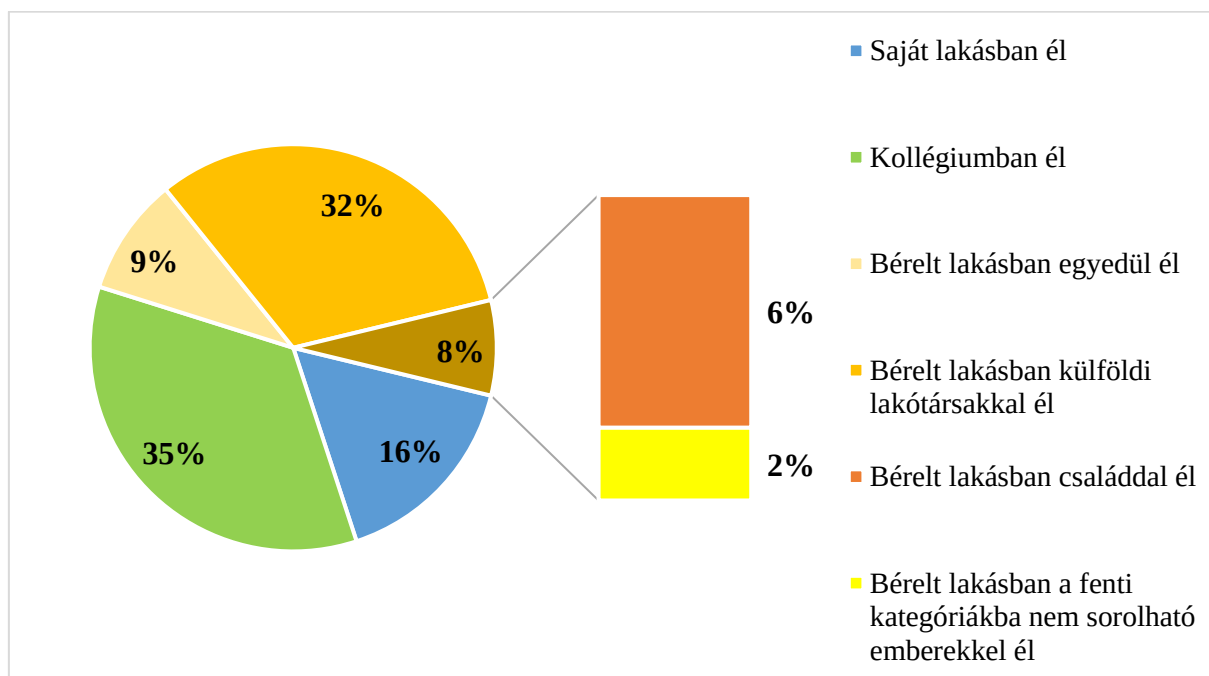
Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A jövedelem tekintetében a vizsgált mintában szereplő hallgatók viszonylag nagy arányban nem adtak meg konkrét kategóriát válaszként, ami némiképp nehezítette a tisztánlátást. A kérdőívre beérkezett olyan érdemi válaszok alapján, amelyek mind a hallgatók jövedelme, mind pedig a tandíj fizetésének a módja szempontjából tartalmaztak konkrét választ, megállapítható, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők esetében az elnyert ösztöndíjnak kimagasló jelentősége van a továbbtanulás lehetőségének szempontjából.

*Az eredmények alapján elmondható, hogy igazolást nyert azon feltevés, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező hallgatók magyarországi továbbtanulása szempontjából jelentősége volt a Stipendium Hungaricum programban elérhető ösztöndíj elnyerésének. A szakirodalom részletesen foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a teljes idejű képzési mobilitás mennyire elérhető a különböző csoportok számára. Általános megállapítás szerint a diplomászerző mobilitási programokban a tehetség alapú hozzáférés kevésbé tud érvényesülni, inkább a felvételizők*

anyagi helyzete dönti el, hogy be tudnak-e kapcsolódni egy külföldi intézmény képzésébe. Ezt a problémát a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram és további ösztöndíjprogramok jól tudják orvosolni, hiszen segítségével a rosszabb anyagi körülmények között élő felvételizők is esélyt kaphatnak külföldi tanulmányok folytatására.

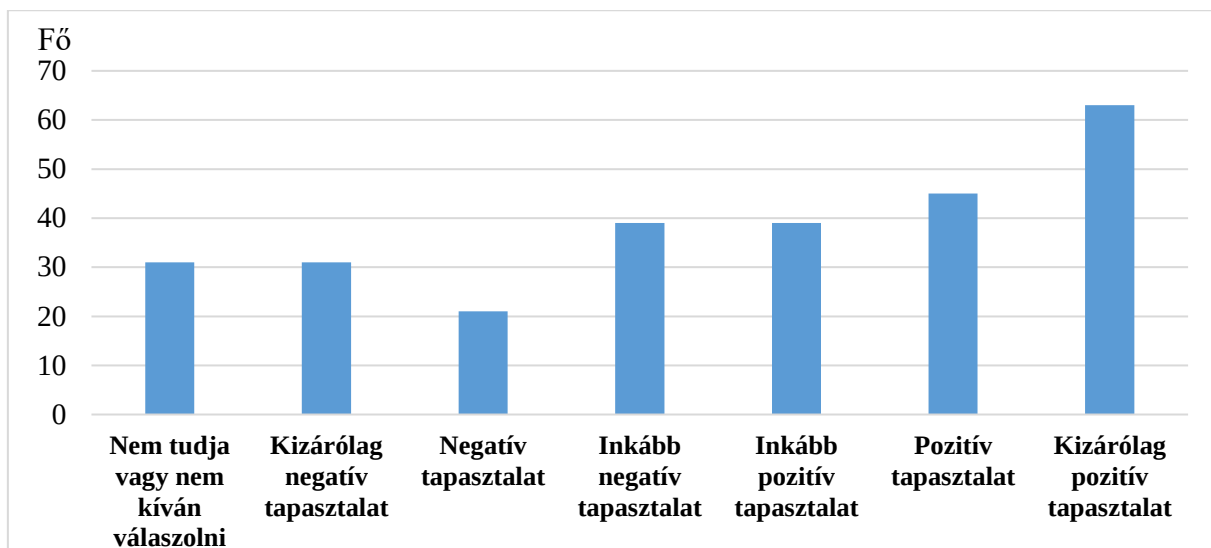
A hallgatók tanulmányaik során megélt életminősége számos körülménytől függ. Ezek közül az első és talán legfontosabb a tanulmányok alatti lakhatás kérdése, a lakóhely minősége. Az általam megkérdezettek közel 50%-a, azaz 136 fő bérlet lakásban él, amin belül meghatározó a külföldi lakótársakkal együtt élők száma (89 fő), melyet a bérlet lakásban egyedül élők 26 fős és bérlet lakásban a családjukkal együtt élők 16 fős csoportja követ (5. ábra). A válaszadók csupán 35%-a (97 fő) él az egyetem valamelyik kollégiumában és még kisebb részarányt (15%) képvisel azon hallgatók száma, akik saját lakással rendelkeznek.



**5. ábra: A megkérdezettek lakhatási körülményei magyarországi tartózkodásuk alatt (%)**  
(n=278)

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A kérdőív során a kifejtős kérdés esetében is felmerült, hogy a külföldi hallgatók nehezen jutnak kollégiumi férőhelyhez a képzőhelyeken, illetve bizonyos esetekben a lakásbérlettel kapcsolatban is negatív tapasztalataik vannak. A 6. ábra mutatja a likert skála értékei alapján a tapasztalások jellegét. A válaszadók többsége valamilyen mértékben, de inkább a pozitív intervallumot jelölte meg a likert skála értékein.



**6. ábra: Rossz tapasztalatok a kollégiumi férőhelyek vagy a bérelhető lakások elérhetőségével kapcsolatban (fő) (n=269)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A hallgatók életminőségét és jóléti érzésüket jelentősen befolyásolja, hogy milyen gyakorisággal tudnak hazalátogatni hazájukba. A kérdőív keretében erről is megkérdeztem a kitöltőket. A beérkezett válaszok (n=276) alapján a hallgatók legnagyobb része, 106 fő évente egyszer utazik hazájába a képzés ideje alatt. A második legnagyobb csoportba (94 fő) azon hallgatók tartoznak, akik évi két alkalommal utaznak hazájukba. A vizsgált mintában 41 olyan hallgató is szerepel, aki egyáltalán nem utazik hazájába a képzés ideje alatt. Ezen kívül 15 olyan hallgató is szerepel a mintában, aki évi két alkalomnál is többször utazik haza, illetve 20 fő a nem kívánt válaszolni változót jelölte meg.

Fontosnak tartottam megvizsgálni annak az okát, hogy valaki miért nem utazik haza. A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy szeretnének-e gyakrabban hazautazni a hallgatók. Ebben az esetben 275 értékelhető válasz érkezett be a vizsgálatban résztvevő hallgatóktól, akik közül 34 fő nem tudott vagy nem kívánt válaszolni a kérdésre, míg a többi 241 hallgató közül mindössze 71 fő volt, aki nem szeretett volna több alkalommal hazalátogatni, míg a többi 170 fő ha tehetné, gyakrabban hazautazna otthonába. Ez azt jelenti, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók közel kétharmada gyakrabban is hazautazna a képzés során, ha erre módja lenne. Felmerül ugyanakkor az a kérdés is, hogyha a mintában szereplők között ilyen nagy arányban találhatók azok a hallgatók, akik szívesen utaznának gyakrabban haza, akkor valójában miért nem tesznek így? Az ezzel kapcsolatos kérdésre a beérkezett 204 válasz alapján a kérdésre válaszoló hallgatók legnagyobb része, 35,1%-a (99 fő) azért nem utazik gyakrabban haza, mert nincsen elég pénze az utazásra. 29,1% (82 fő) egyetemi elfoglaltságai miatt nem utazik nagyobb gyakorisággal haza, míg 9 fő a hazájában uralkodó állapotok, 2 fő pedig vízumproblémák miatt

nem utazik haza. 5 fő egyéb okok miatt nem látogat sűrűbben haza, további 7 fő pedig nem tudott vagy nem akart válaszolni a feltett kérdésre.

Ezen kívül megvizsgáltam azt is, hogy *van-e összefüggés a bevallott éves jövedelem és a hazalátogatások száma között*. Ennek vizsgálatára kereszttábla elemzést (17. táblázat) készítettem, viszont az egyes változók esetében összevonásokat alkalmaztam. Az összevonás során figyelmen kívül hagytam mindazon válaszokat, amelyek szerint a válaszadók nem tudtak vagy nem kívántak egyetlen egy opciót sem megjelölni az éves jövedelemre vagy a hazautazás gyakoriságára vonatkozóan. Összevonást végeztem továbbá a jövedelem tekintetében, ahol az 5 000 eurós éves átlagos jövedelmet tekintettem határértéknek, az így kialakított két kategóriában szereplő hallgatók vagy kevesebbet, vagy többet keresnek ennél az összegnél. A hazautazás gyakoriságát illetően 3 kategóriát alakítottam ki. Az elsőbe kerültek, akik nem utaznak haza, a másodikba az évente egyszer, a harmadikba az évente kétszer vagy ennél gyakrabban hazautazók kerültek.

**17. táblázat: Kereszttábla elemzés „Átlagos éves jövedelem euróban” és a „Hazautazás gyakorisága” között**

|                                |                                 | Hazautazás gyakorisága               |                |                                |       |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------|--------------------------------|-------|
|                                |                                 | Nem utazik haza a képzés ideje alatt | Évente egyszer | Évente kétszer vagy gyakrabban | Total |
| Átlagos éves jövedelem euróban | Kevesebb, mint 5000 euró évente | 17                                   | 24             | 38                             | 79    |
|                                | Több, mint 5000 euró évente     | 6                                    | 33             | 27                             | 66    |
| Total                          |                                 | 23                                   | 57             | 65                             | 145   |

Chi-négyzet: 7,438; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy szignifikáns összefüggés található az éves jövedelem nagysága és a hazautazások gyakorisága között. Alacsony jövedelem esetén szignifikánsan gyakoribb, hogy a hallgatók nem utaznak haza és szignifikánsan kevésbé gyakori, hogy évente egyszer utaznak haza, míg a magasabb jövedelmi kategória esetében az évi egyszeri hazautazás szignifikánsan többször fordul elő, a képzés során haza nem utazók száma pedig szignifikánsan alacsonyabb. Azonban elgondolkodtató az eredmény, ugyanis ezek szerint az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők többször utaznak haza, mint a magasabb éves jövedelemmel rendelkezők, még akkor is, ha ez a kapcsolat nem szignifikáns. Erre válasz lehet, hogy a jövedelem bevallásakor nem a valós értékkategóriát vallották be a hallgatók.



Amennyiben a házastárs és gyermek tartózkodási helye szerint vizsgáljuk a hazautazások gyakoriságát, úgy nem találunk szignifikáns összefüggést, de látható, hogy azon hallgatók, akiknek a családtagjai nem Magyarországon élnek, azok sűrűbben hazautaznak. Mivel láthattuk azt, hogy a hazautazás a jövedelem függvénye is, így többváltozós lineáris regresszió segítségével megvizsgáltam a kapcsolatot a hazautazások száma, a házastárs és gyermek tartózkodási helye, valamint a jövedelem között. Az így kapott eredmény a 17. táblázatban ismertetett eredményeket támasztja alá, miszerint nincs kapcsolat a jövedelem és a hazautazások száma között. Ez nagy valószínűséggel annak is köszönhető, hogy a jövedelmek esetében a válaszadói hajlandóság igen alacsony volt, sokan jelölték meg, hogy nem tudnak, vagy nem kívánnak jövedelmükről nyilatkozni. Emellett az is kérdéses, hogy a mintában szereplő hallgatók egyáltalán mit tekintenek jövedelemnek. Abban az esetben például, ha a hazautazás költségeinek jellemzően legnagyobb részét kitevő repülőjegyet nem ők maguk vásárolják meg, hanem azt például a családjuktól kapják, akkor elképzelhető, hogy azt nem értették bele az éves jövedelem kategóriájába. Mindennek azért is lehet nagy jelentősége, mert a mintában szereplő hallgatók egy jelentős része olyan országokból, például Kínából vagy Pakisztánból származik, ahová még alapos tervezéssel és szerencsés akciókkal sem lehet 500-600 eurónál olcsóbb repülőjegyeket kapni. Ekkora kiadás pedig egy olyan hallgató esetében, akinek a jövedelme az évi 5 000 eurós összeget sem éri el, igen nagy jelentőséggel bír.

*A családos hallgatók jobban vágyanak arra, hogy sűrűbben utazzanak haza, illetve sűrűbben szeretnének hazautazni kutatási állításom igazolást nyert. Az eredmények alapján elmondható, hogy attól függetlenül, hogy szeretnének, nem tudnak, mivel ez elsősorban a jövedelem függvénye.*

Az életkörülményekhez kapcsolódóan megvizsgáltam, hogy a hallgatók szeretnek-e Magyarországon tartózkodni. Ezt a kérdést több szemszögből is megvizsgáltam keresztábra elemzés segítségével. A területi korlátok miatt csak azon tényezőket mutatom be, ahol szignifikáns összefüggés volt a vizsgált kérdéssel. Az elemzés eredményei szerint kimutatható szignifikáns összefüggés van a származási országok esetében (18. táblázat).

A megkérdezettek közül (n=267) 176 fő pozitívan nyilatkozott, míg 91 fő nem szeret Magyarországon tartózkodni. A nemek szerinti vizsgálat esetében nem találtam szignifikáns összefüggést, de ebben az esetben is inkább szeretnek (174 fő) a külföldi hallgatók itt élni. Családi állapot szerint vizsgálva a kérdést még meghatározóbb volt az igenek száma, ugyanis már 161 fő mondta, hogy szeret itt élni, de ebben az esetben sem volt szignifikáns különbség a válaszadók családi állapota között. Az Afrikából származó hallgatók esetében megállapítható, hogy szignifikánsan kevésbé szeretnek Magyarországon tartózkodni, ami – a negatív

tapasztalatokat bemutató, nyitott kérdések elemzése alapján – vélhetően arra is vezethető vissza, hogy esetükben több konfrontáció merül fel. Az egyéb kategóriába sorolt európai, amerikai és posztszovjet országok polgárai még úgy is jobban szeretnek Magyarországon tartózkodni, hogy szignifikáns kapcsolat nem volt feltárható.

**18. táblázat: Keresztábra elemzés „Szeretek Magyarországon tartózkodni” és a származási ország között**

|                                     |      |                   | Származási ország |                             |        |       | Total |
|-------------------------------------|------|-------------------|-------------------|-----------------------------|--------|-------|-------|
|                                     |      |                   | Ázsia             | Közel-Kelet és Észak-Afrika | Afrika | Egyéb |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni | Igen | Count             | 76                | 42                          | 12     | 46    | 176   |
|                                     |      | Expected Count    | 75,8              | 39,6                        | 19,1   | 41,5  | 176,0 |
|                                     |      | Adjusted Residual | ,1                | ,8                          | -3,0   | 1,4   |       |
|                                     | Nem  | Count             | 39                | 18                          | 17     | 17    | 91    |
|                                     |      | Expected Count    | 39,2              | 20,4                        | 9,9    | 21,5  | 91,0  |
|                                     |      | Adjusted Residual | -,1               | -,8                         | 3,0    | -1,4  |       |
| Total                               |      | Count             | 115               | 60                          | 29     | 63    | 267   |
|                                     |      | Expected Count    | 115,0             | 60,0                        | 29,0   | 63,0  | 267,0 |

Chi-négyzet: 9,632;  $p$ : <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A vizsgálatok alapján szintén kimutatható szignifikáns összefüggés a „Fontos, hogy utazhatok Schengeni övezeten belül” kérdés esetében. A hallgatók magyarországi tartózkodással kapcsolatos pozitív érzéseit befolyásolja a tény, hogy a kapott Schengeni vízum birtokában a térség többi tagállamába is könnyen utazhatnak. Korlátokat számukra a Stipendium Hungaricum szerződésben foglaltak jelenthetnek, azonban az abban szereplő feltételek ellenére is ki tudják használni a lehetőséget, hogy megismerjék az Európai Unió egyes országait.

**19. táblázat: Keresztábra elemzés „Szeretek Magyarországon tartózkodni” és a „Könnyen meg tudom őrizni nemzeti kulturális örökségemet Magyarországon” között**

|                                     |      |                   | Könnyen meg tudom őrizni nemzeti kulturális örökségemet Magyarországon |                          | Total |
|-------------------------------------|------|-------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|
|                                     |      |                   | Valamilyen mértékben igen                                              | Valamilyen mértékben nem |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni | Igen | Count             | 109                                                                    | 54                       | 163   |
|                                     |      | Expected Count    | 95,0                                                                   | 68,0                     | 163,0 |
|                                     |      | Adjusted Residual | 3,8                                                                    | -3,8                     |       |
|                                     | Nem  | Count             | 35                                                                     | 49                       | 84    |
|                                     |      | Expected Count    | 49,0                                                                   | 35,0                     | 84,0  |
|                                     |      | Adjusted Residual | -3,8                                                                   | 3,8                      |       |
| Total                               |      | Count             | 144                                                                    | 103                      | 247   |
|                                     |      | Expected Count    | 144,0                                                                  | 103,0                    | 247,0 |

Chi-négyzet: 14,485;  $p$ : <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A nemzeti kulturális örökség megőrzése nagy jelentőséggel bír a hallgatók személyes identitástudatának fennmaradása szempontjából a képzés ideje alatt (19. táblázat). A vizsgált mintában szereplő hallgatók legnagyobb csoportja úgy nyilatkozott, hogy könnyen meg tudja őrizni a kultúráját és emellett szeret is Magyarországon tartózkodni.

**20. táblázat: Keresztábra elemzés „Szeretek Magyarországon tartózkodni” és a „Rossz tapasztalatok a magyar emberekkel kapcsolatban általánosságban” között**

|                                     |                                  | Rossz tapasztalatok a magyar emberekkel kapcsolatban általánosságban |                                      |                                         | Total |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|-------|
|                                     |                                  | Nem tudja, nem kíván válaszolni                                      | Különböző mértékben jó tapasztalatok | Különböző mértékben rossz tapasztalatok |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni | Nem tudja, nem kíván válaszolni. | 9                                                                    | 2                                    | 3                                       | 14    |
|                                     | Igen                             | 18                                                                   | 123                                  | 36                                      | 177   |
|                                     | Nem                              | 6                                                                    | 35                                   | 50                                      | 91    |
| Total                               |                                  | 33                                                                   | 160                                  | 89                                      | 282   |

Chi-négyzet: 73,628; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A kérdőíves vizsgálat eredménye szerint, a kitöltő hallgatók jelentős része különböző mértékben jó tapasztalatokról számol be a magyar emberekkel kapcsolatban, és csak kisebb részben vannak köztük olyanok, akiknek inkább különböző mértékű rossz tapasztalata lenne (20. táblázat). Ez is megerősíti azt a tényt, hogy szeretnek itt tartózkodni és egybeesnek a szakirodalomban feltárt jellegzetességgel, amelyek kiemelik a társadalom nyitottságának a jelentőségét a felsőoktatás nemzetköziesedése kapcsán.

**21. táblázat: Keresztábra elemzés „Szeretek Magyarországon tartózkodni” és a „Könnyen találok olyan boltokat Magyarországon, ahol a különleges étrendemnek megfelelő élelmiszert tudok venni” között**

|                                     |      |                   | Könnyen találok olyan boltokat Magyarországon, ahol a különleges étrendemnek megfelelő élelmiszert tudok venni (beleértve a vallási előírásokat is). |                          | Total |
|-------------------------------------|------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|
|                                     |      |                   | Valamilyen mértékben igen                                                                                                                            | Valamilyen mértékben nem |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni | Igen | Count             | 93                                                                                                                                                   | 68                       | 161   |
|                                     |      | Expected Count    | 84,5                                                                                                                                                 | 76,5                     | 161,0 |
|                                     |      | Adjusted Residual | 2,3                                                                                                                                                  | -2,3                     |       |
|                                     | Nem  | Count             | 34                                                                                                                                                   | 47                       | 81    |
|                                     |      | Expected Count    | 42,5                                                                                                                                                 | 38,5                     | 81,0  |
|                                     |      | Adjusted Residual | -2,3                                                                                                                                                 | 2,3                      |       |
| Total                               |      | Count             | 127                                                                                                                                                  | 115                      | 242   |
|                                     |      | Expected Count    | 127,0                                                                                                                                                | 115,0                    | 242,0 |

Chi-négyzet: 5,387; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A „Könnyen találok olyan boltokat Magyarországon, ahol a különleges étrendemnek megfelelő élelmiszert tudok venni” kérdéssel kapcsolatban is szignifikáns összefüggés mutatkozott (21. táblázat). Magas azoknak a hallgatóknak a száma, akik szeretnek Magyarországon élni és találnak is olyan üzleteket, ahol a sajátos étrendjüknek megfelelő élelmiszert be is tudják szerezni. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az élelmiszerboltokhoz valamilyen módon nem hozzáférő hallgatók körében is többségben vannak, akik szeretnek Magyarországon élni. Ez viszont mutatja a fejlődési lehetőségeket a szolgáltató szektor számára.

Szintén a szolgáltatási szektor fejlesztésére vonatkozóan találhatunk eredményeket, amennyiben a „Rossz tapasztalatok a szolgáltató szektorban” kérdéssel kapcsolatban vizsgálódunk.

A 22. táblázat esetében is szignifikáns összefüggés látható és elmondható, hogy a válaszadók több mint 40%-a jó tapasztalatokkal rendelkezik a szolgáltató szektorral kapcsolatban, de látható az is, hogy jelentős a részaránya a különböző mértékben rossz tapasztalatokkal rendelkezőknek, bár a többségük ennek ellenére szeret Magyarországon tartózkodni.

**22. táblázat: Keresztábra elemzés „Szeretek Magyarországon tartózkodni” és a „Rossz tapasztalatok a szolgáltató szektorban” között**

|                                     |                                  | Rossz tapasztalatok a szolgáltató szektorban (pl. bolt, piac, étterem, kocsmá, klub) dolgozó munkavállalókkal kapcsolatban |                                      |                                         | Total |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|-------|
|                                     |                                  | Nem tudja, nem kíván válaszolni                                                                                            | Különböző mértékben jó tapasztalatok | Különböző mértékben rossz tapasztalatok |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni | Nem tudja, nem kíván válaszolni. | 9                                                                                                                          | 3                                    | 2                                       | 14    |
|                                     | Igen                             | 6                                                                                                                          | 115                                  | 56                                      | 177   |
|                                     | Nem                              | 6                                                                                                                          | 36                                   | 49                                      | 91    |
| Total                               |                                  | 21                                                                                                                         | 154                                  | 107                                     | 282   |

Chi-négyzet: 14,549; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Noha a hallgatók csak azután szereznek közvetlen tapasztalatokat Magyarországgal és a magyarokkal, az itt folytatott tanulmányokkal kapcsolatban, miután ideköltöznek, az elégedettség érzete meghatározó lehet a hallgatók komfortérzetének kialakulásában. Láthatjuk, hogy számos olyan országból érkeztek hallgatók a vizsgálatba bevont felsőoktatási intézményekbe, amelyek kulturális háttérre eltér Magyarországtól, azonban általánosságban jól érzik itt magukat a hallgatók. A szakirodalom igen jelentős figyelmet szentel annak, hogy a külföldi hallgatók milyen lélektani-társadalmi hatások közepette élnek, ennek részeként természetesen a különböző szolgáltatások hozzáférhetőségét és jellegét is elemezték, azonban az olyan, a mindennapi életvitelt meghatározó szolgáltatók, mint a kiskereskedelem vagy a

tömegközlekedés, kevésbé kerülnek a vizsgálatok fókuszába. Pedig látható, hogy a hallgatók elégedettsége nagyban függ attól, hogy tudnak-e például a vallási előírásoknak megfelelően készített ételeket vagy alapanyagokat vásárolni. A hallgatói elégedettség pedig közvetett módon a felsőoktatási intézmények beiskolázási tevékenységére is hatással van, hiszen ma már semmiképp sem lehet eltekinteni a szakirodalmi fejezetben már bemutatott szájreklám jelenségének jelentőségétől. A hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők vizsgálatát értekezésem következő fejezete tartalmazza.

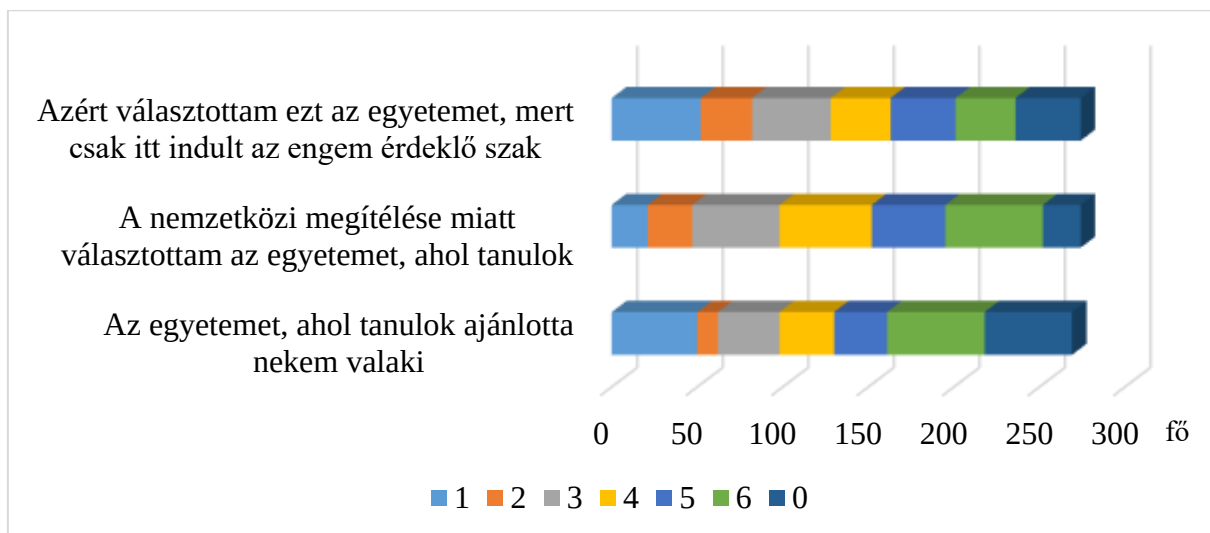
#### **4.3. Intézményválasztással és tanulmányokkal kapcsolatos jellemzők eredményei**

##### **4.3.1. A válaszadók intézményválasztással kapcsolatos jellemzőinek elemzése**

Az alfejezet célja annak bemutatása, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók milyen körülmények hatására döntöttek el, hogy abban az intézményben fognak tanulni, amelynek a vizsgálat idején a hallgatói voltak. A vizsgálat lefolytatásával céloim *a hallgatók intézményválasztási szempontjainak feltárása*.

Már korábban bemutatásra került, hogy a megkérdezettek négy egyetemről kerültek ki (Eszterházy Károly Egyetem, Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem és a Szent István Egyetem). Tekintettel arra, hogy a primer kutatás elvégzése során biztosítottam a kérdőívet kitöltőket anonimitásuk megőrzése felől a vizsgált mintát az eddigiekhez hasonlóan összevontan kezelem. Csupán néhány esetben mutatok be intézményi szintű bontást.

Az első vizsgált kör a hallgatók ország- és az intézményválasztási szempontjainak feltárására vonatkozik. A szakirodalmi források szerint is kiemelt jelentősége van az intézmény és az országválasztás szempontjából a különböző ajánlásoknak, vagyis a „szájreklám” különböző formáinak. Elsőként azt vizsgáltam, hogy a hallgató milyen tényezők alapján döntött az adott egyetem mellett. A 7. ábra adatai alapján elmondható, hogy a hallgatók közel fele ajánlások alapján döntött az adott egyetem mellett. Ugyanakkor azon hallgatók aránya sem elhanyagolható, akik ajánlások nélkül döntöttek úgy, hogy az adott intézményt választják. Ez egyben azt is jelenti, hogy a felsőoktatási intézményeknek jól átlátható módon kell elérhetővé tenni a róluk szóló információkat, illetve ami még fontosabb, hogy a lehető legnagyobb mértékben fokozzák a hallgatóik elégedettségét.



(1-egyáltalán nem értek egyet, 6-teljesen egyetértek, 0-nem tudom – nem kívánok válaszolni)

### 7. ábra: Intézményválasztást befolyásoló szempontok főben kifejezve (n=282)

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az első vizsgálati szempontnál határozottabban látható azon hallgatók túlsúlya, akik intézményválasztásuk során valamilyen mértékben figyelembe vették képzőhelyük nemzetközi megítélését. Ez a felsőoktatási intézmények számára azt az üzenetet hordozza, hogy nagy figyelmet kell szentelniük mindazokra a teljesítménymérési kritériumokra, amelyek mentén a képzőhelyek az intézményfejlesztési tervüket kialakítják. Az egyetemek teljesítménye napjainkban már többé-kevésbé összevethető, mint arra a szakirodalmi áttekintésben is kitértünk. Természetesen a hallgatók szempontjából nem feltétlenül ugyanazok a szempontok lesznek a fontosak egy-egy intézmény teljesítményének megítélése során, hiszen számukra például a kiállított diplomák munkaerőpiaci értéke és nemzetközi elfogadottsága a legfontosabb. A beérkezett válaszok elemzéséből azt is láthatjuk, hogy a hallgatók valódi versenyhelyzetben lévő felsőoktatási intézmények közül választottak a felvételi eljárás során. Mindezt alátámasztja, hogy a hallgatók nagyobb része valamilyen mértékben nem értetett egyet azzal az állítással, hogy csak azért választotta volna azt az egyetemet, ahol jelenleg tanul, mert az őt érdeklő szak egyedül itt indult.

A vizsgált egyetemek tekintetében is elmondható, hogy a kiválasztásuk során meghatározó volt az ajánlások szerepe (23. táblázat). Ugyanakkor az ajánlás hiányában megvalósult intézményválasztások magas száma azt támasztja alá, hogy a vizsgált intézmények teljesítménye, képzési struktúrája önmagában véve is olyan értéket jelent, amely képes a nemzetközi hallgatói közösség érdeklődésének felkeltésére. A vizsgálat eredményei alapján a Debreceni Egyetemen van szignifikánsan több olyan hallgató, aki valamilyen ajánlás alapján választotta az intézményt, míg a Miskolci Egyetem és az Eszterházy Károly Egyetem esetén szignifikánsan kevesebb ilyen hallgató szerepel a vizsgált mintában.

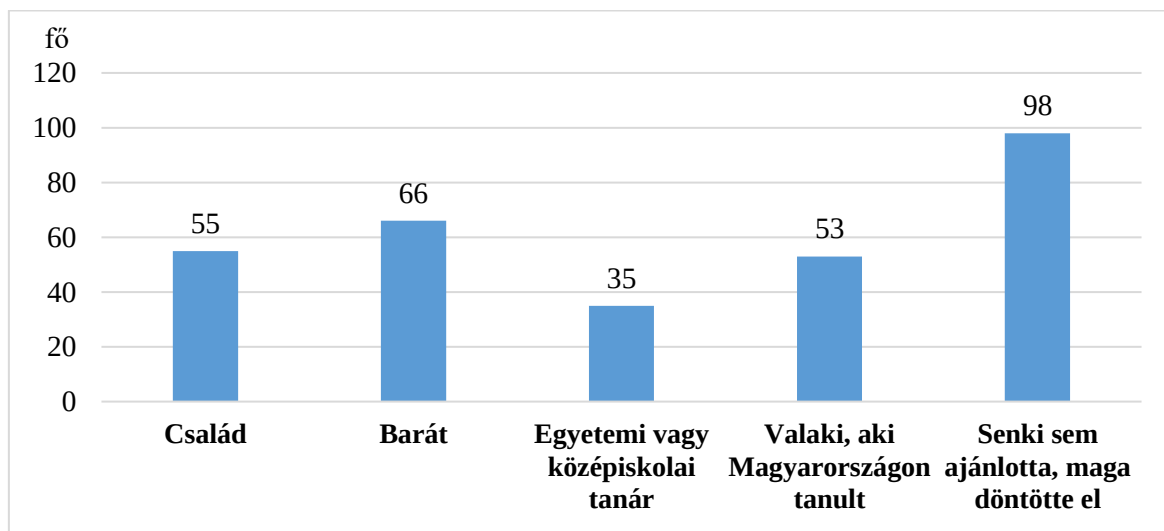
**23. táblázat: Keresztábra elemzés „Felsőoktatás intézménye” és a „Az egyetemet, ahol tanulok, ajánlotta valaki” között**

|                          |                           | Az egyetemet, ahol tanulok, ajánlotta nekem valaki |                           |                          | Total |
|--------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|-------|
|                          |                           | Nem tudja, nem kíván válaszolni                    | Valamilyen mértékben igen | Valamilyen mértékben nem |       |
| Felsőoktatási intézménye | Debreceni Egyetem         | 31                                                 | 82                        | 56                       | 169   |
|                          | Miskolci Egyetem          | 8                                                  | 6                         | 17                       | 32    |
|                          | Szent István Egyetem      | 9                                                  | 23                        | 15                       | 47    |
|                          | Eszterházy Károly Egyetem | 16                                                 | 8                         | 10                       | 34    |
| Total                    |                           | 64                                                 | 119                       | 98                       | 281   |

Chi-négyzet: 23,471; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az ajánlók személye esetében eltérő képet tapasztalhatunk. A válaszadók egy listából választhatták ki, hogy ki vagy kik ajánlották számukra a magyarországi továbbtanulást. Fontos megjegyezni, hogy a kitöltők több válaszlehetőséget is megjelölhettek. A beérkezett eredmények alapján a legnagyobb 98 fős csoportot azok a hallgatók adják, akiknek senki sem ajánlotta a magyarországi továbbtanulást (8. ábra). A második legjelentősebb csoportnak (66 fő) a barátaik, ezt követően 55 főnek a családjuk, míg 53 főnek egy olyan ember ajánlotta, aki maga is itt végzett. Ez ellentmond a szakirodalomban feltárt véleményeknek, amelyek elsősorban a barátok ajánlásának hatásait hangsúlyozzák (KÉRI, 2016).



(Több választ is megjelölhettek a válaszadók.)

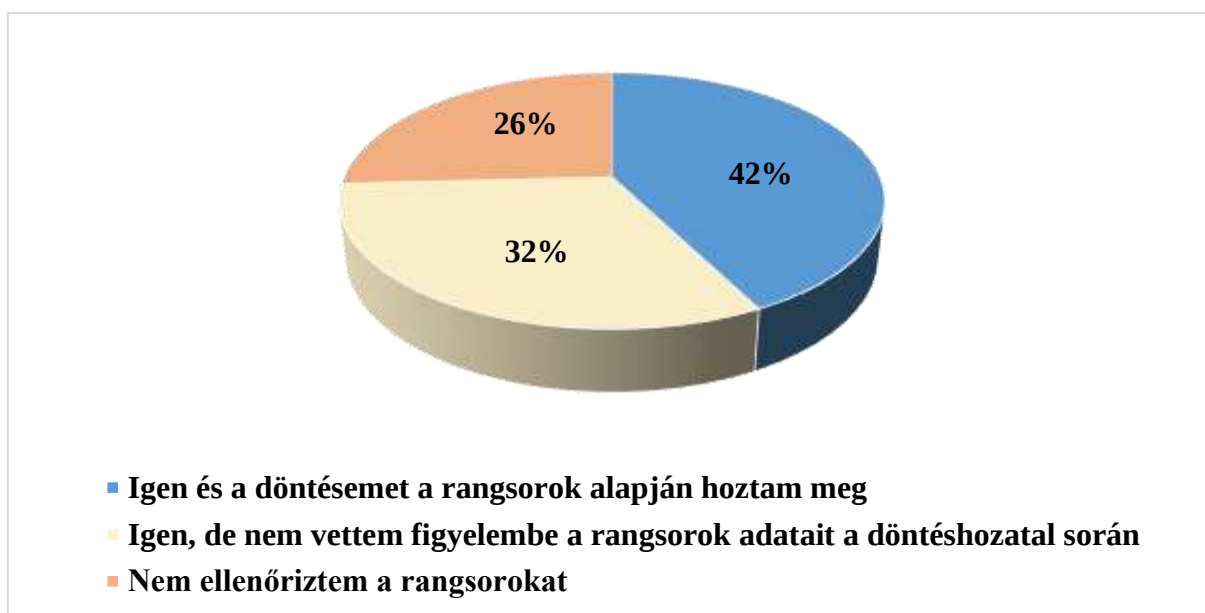
**8. ábra: A magyarországi továbbtanulást ajánlók megoszlása (n=282)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az egyéb választási lehetőségeket vizsgáltam, de elmondható, hogy az ajánlások mellett meghatározó még a felsőoktatási rangsorok és a külföldi ösztöndíjakat listázó honlapok

szerepe. A közösségi média, a magyar egyetemek honlapjai és a nemzetközi oktatási kiállítások szerepe jelentősen kisebb a választások szempontjából.

A továbbiakban vizsgáltam a felsőoktatási rangsorok szerint is a felsőoktatási intézményválasztás folyamatát. Elmondható, hogy a válaszadók közül 115 fő (42%) ellenőrizte a rangsorokat és azokat figyelembe is vette döntéshozatala szempontjából (9. ábra). A vizsgált mintából 86 fő (32%) szintén ellenőrizte a rangsorokat, de döntése meghozatala során nem vette ezeket figyelembe, míg további 70 fő (26%) nem is vizsgálta azokat. Ezen eredmény alátámasztja a szakirodalmi áttekintésben leírt gondolatot, amely szerint a felsőoktatási rangsorok, noha nem teljesen tökéletes eszközei az intézményi teljesítmény mérésének, mégis nagy jelentőséggel bírnak a hallgatók tájékozódása során. Erre tekintettel az intézményeknek nagy figyelmet kell arra szentelnie, hogy teljesítményükben feleljenek meg azoknak a kritériumoknak, amelyek alapján az intézményi listákat összeállítják.



**9. ábra: Felsőoktatási rangsorok figyelembe vétele a válaszadók szempontjából (n=271)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Összességében tehát megállapítható, hogy többségben vannak azok a hallgatók, akik tanulmányaikat valamilyen ajánlás hatására kezdték meg hazánkban. *Az eredmények alapján a hallgatók intézményválasztási szempontjainál meghatározó a korábban az adott országban tanult hallgatók véleménye, de emellett kiemelkedő a felsőoktatási rangsorok értékelése is.*

Képzési szint szerint vizsgálva a felsőoktatási rangsorokat, nem találtam szignifikáns összefüggést akközött, hogy az adott hallgató milyen szinten tanul és ellenőrzött-e felsőoktatási rangsort a felvételi eljárás előtt. *Így azon állításom, hogy a magasabb képzési szinteken tanulók (BSc, MSc, PhD képzés) jobban figyelembe veszik a felsőoktatási rangsorokat az*



intézményválasztás során, nem igazolódott. Látható, hogy fontos a felsőoktatási rangsorok szerepe, de képzési szintek szerint nincs különbség.

**24. táblázat: Keresztábra elemzés „Ajánlaná-e másnak, hogy ugyanazon az egyetemen tanuljon, mint amin ő maga is tanul?” és „Az egyetemen zajló oktatás minőségéről alkotott vélemény” között**

|                                                                                     |      | Az egyetemen zajló oktatás minőségéről alkotott vélemény |                                |                                  | Total |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------|
|                                                                                     |      | Nem tudja, nem kíván válaszolni                          | Valamilyen mértékben elégedett | Valamilyen mértékben elégedetlen |       |
| Ajánlaná-e másnak, hogy ugyanazon az egyetemen tanuljon, mint amin ő maga is tanul? | Nem  | 1                                                        | 8                              | 15                               | 24    |
|                                                                                     | Igen | 7                                                        | 145                            | 38                               | 190   |
| Total                                                                               |      | 8                                                        | 153                            | 53                               | 214   |

Chi-négyzet: 21,060; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

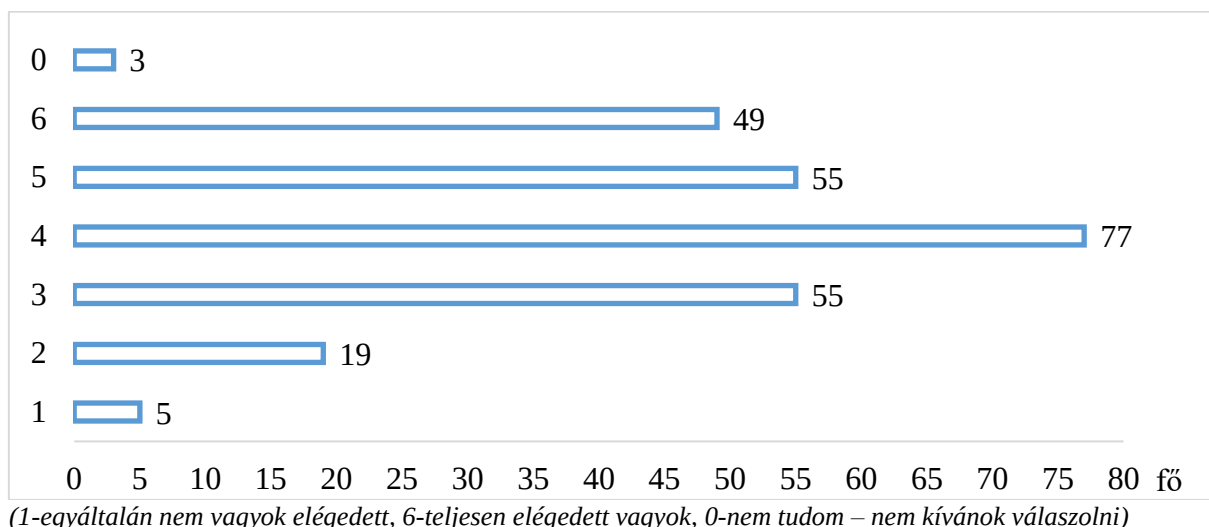
Az ajánlások meghatározó szerepének ellenőrzése végett beépítésre került egy olyan kérdés, ami arra vonatkozott, hogy a válaszadó *ajánlaná-e azt az intézményt*, amiben ő maga is tanul. Az eredmények szignifikáns összefüggést mutatnak az egyetemen zajló oktatás minőségéről alkotott véleménnyel (24. táblázat). Azok a hallgatók, akik valamilyen mértékben elégedettek a képzés minőségével, azok szignifikánsan nagy arányban ajánlanák másoknak, hogy ugyanabban az intézményben kezdjenek tanulmányokat, míg az elégedetlenek szignifikánsan nem ajánlanák az ugyanott megkezdett tanulmányokat. Ezek alapján igazolást nyert azon állításom, hogy azon hallgatók, akik azon az egyetemen tanulnak, amelyen szerettek volna és elégedettek a képzés minőségével, azok ajánlanák a felsőoktatási intézményüket mások számára is. Ez azért nagyon előnyös a felsőoktatási intézmények számára, mert mint a korábbi elemzésekből kiderült, a korábban végzett hallgatók ajánlásainak van hatása a felvételizők intézményválasztására.

#### **4.3.2. A megkérdezettek tanulmányaikkal kapcsolatos jellemzőinek elemzése**

A vizsgált mintában szereplő hallgatók 50%-a alapképzésen tanul, mintegy harmada mesterképzésen és közel ötöde doktori képzésen vesz részt. Jelen fejezet célja annak vizsgálata, hogy a válaszadók mennyire elégedettek azzal a képzéssel, amelyen tanulnak. Az alfejezetben az alábbi hipotézis vizsgálatára kerül sor:

Tekintettel arra, hogy a vizsgált mintában az egyes szakok és képzési szintek intézményenkénti jelenlétében nagy eltérések találhatók, így a véleményeket összevontan mutatom be.

A 10. ábra szemlélteti, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók jellemzően inkább elégedettek azzal a képzési színvonallal, amelyet az egyes intézmények nyújtanak a részükre.



**10. ábra: Elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével (n=263)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A fejezet további részében az elégedettség függvényében vizsgáltam több olyan kérdésre a beérkezett válaszokat, amelyek a kérdőívben szerepeltek. Véleményem szerint ugyanis a képzés minőségével való elégedettség a felsőoktatás különböző tevékenységeinek legfontosabb mérőeszköze.

Az ajánláson kívül fontos szerepe van a nemzetközi megítélésnek is a hallgatók szempontjából. Ha ezen tényezőt viszonyítjuk a hallgatók képzési elégedettségéhez (25. táblázat), akkor szignifikáns összefüggést találunk, ami egyértelmű pozitív visszacsatolást jelent a hallgatónak és természetesen az intézménynek is.

Szintén szignifikáns (chi-négyzet: 12,717;  $p < 0,05$ ) összefüggést tapasztaltam az oktatás színvonala és a szakválasztás között. Azon hallgatók, akik az általuk vágyott szakon folytathatják tanulmányaikat, elégedettek a képzés minőségével, ami egyben azt is jelenti, hogy a vizsgálatba bevont egyetemek meg tudnak felelni azoknak a minőségi elvárásoknak, amelyeket a választott szakterületük iránt leginkább elkötelezett, tudatos pályaválasztó hallgatók állítanak.

**25. táblázat: Keresztábra elemzés „Elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével” és „A nemzetközi megítélése miatt választottam az egyetemet, ahol tanulok” között**

|                                                         |      |                   | A nemzetközi megítélése miatt választottam az egyetemet, ahol tanulok |                          | Total |
|---------------------------------------------------------|------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|
|                                                         |      |                   | Valamilyen mértékben igen                                             | Valamilyen mértékben nem |       |
| Elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével | Igen | Count             | 116                                                                   | 55                       | 171   |
|                                                         |      | Expected Count    | 104,2                                                                 | 66,8                     | 171,0 |
|                                                         |      | Adjusted Residual | 3,5                                                                   | -3,5                     |       |
|                                                         | Nem  | Count             | 29                                                                    | 38                       | 67    |
|                                                         |      | Expected Count    | 40,8                                                                  | 26,2                     | 67,0  |
|                                                         |      | Adjusted Residual | -3,5                                                                  | 3,5                      |       |
| Total                                                   |      | Count             | 145                                                                   | 93                       | 238   |
|                                                         |      | Expected Count    | 145,0                                                                 | 93,0                     | 238,0 |

Chi-négyzet: 12,190; p: <0,05

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

A felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik legfontosabb kérdése, hogy a multikulturális környezetben mennyire zökkenőmentesen tud megvalósulni az információk átadása. A nemzetköziesedésben élen járó angolszász felsőoktatási intézmények esetén ez nem lehet kérdéses, hiszen a képzés nyelve eleve az angol. Azonban az olyan országokban, ahol nem az angol a hivatalos nyelv, ott a tudomány művelése és átadása során nagy figyelmet kell fordítani az idegen nyelv megfelelő használatára. Erre a hallgatók is kimelt figyelmet fordítanak, ugyanis választásuk során meghatározó tényező a magyar egyetemi oktatók angoltudása. Pozitív eredmény, hogy szignifikáns összefüggés van az oktatás színvonala és az oktatókkal kapcsolatos nyelvismereti elvárások között (26. táblázat). Ezt alátámasztja az is, hogy az oktatók nyelvismeretét alapvetően pozitívan értékeli a válaszadók több mint 50%-a.

**26. táblázat: Keresztábra elemzés „Elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével” és a „Továbbtanulási döntésem befolyásolta a magyar egyetemi oktatók angoltudása” között**

|                                                         |      |                   | Továbbtanulási döntésemet befolyásolta a magyar egyetemi oktatók angoltudása |       | Total |
|---------------------------------------------------------|------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
|                                                         |      |                   | Igen                                                                         | Nem   |       |
| Elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével | Igen | Count             | 121                                                                          | 55    | 176   |
|                                                         |      | Expected Count    | 105,6                                                                        | 70,4  | 176,0 |
|                                                         |      | Adjusted Residual | 4,4                                                                          | -4,4  |       |
|                                                         | Nem  | Count             | 29                                                                           | 45    | 74    |
|                                                         |      | Expected Count    | 44,4                                                                         | 29,6  | 74,0  |
|                                                         |      | Adjusted Residual | -4,4                                                                         | 4,4   |       |
| Total                                                   |      | Count             | 150                                                                          | 100   | 250   |
|                                                         |      | Expected Count    | 150.0                                                                        | 100.0 | 250.0 |

Chi-négyzet: 18,968; p: <0,05

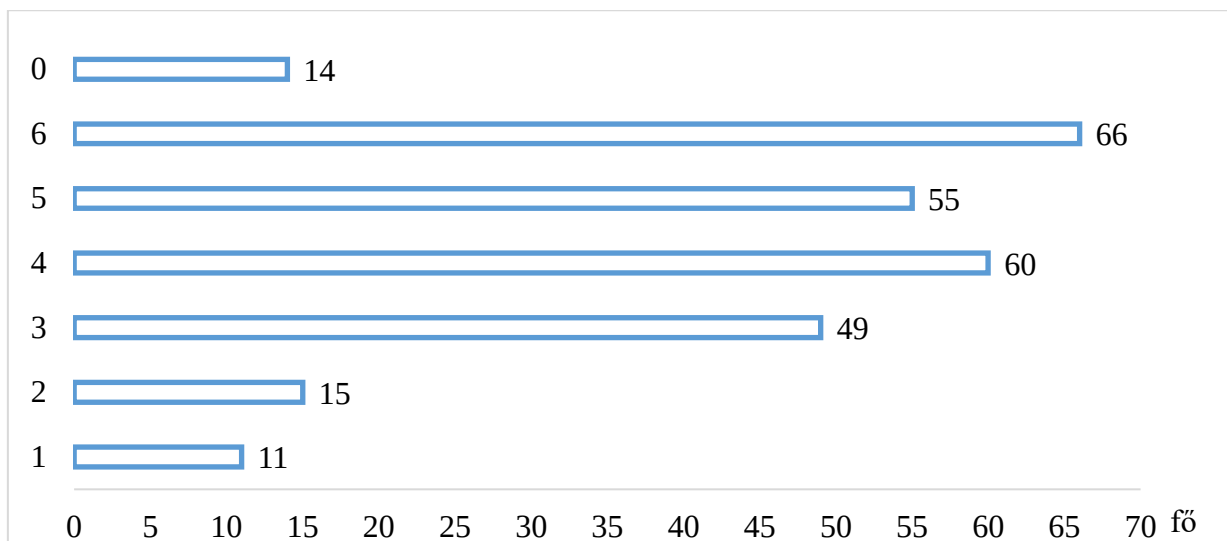
Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Az oktatói nyelvismeret mellett a kérdőívet kitöltő hallgatók fontosnak tartják azok elméleti és gyakorlati tudásának a színvonalát is. Ebben az esetben is szignifikáns összefüggés volt található az oktatás színvonala és az oktatók elméleti és gyakorlati tudása között. A kérdőív külön-külön is rákérdezett az elméleti és gyakorlati órák számára, mely esetekben a hallgatók elégedettségükről számoltak be. A hallgatók mintegy egyötöde azonban örülne annak, hogyha növekedne a gyakorlati órák száma.

Az elvégzett vizsgálatok újabb aspektusok alapján is igazolták, hogy *azon hallgatók, akik azon az egyetemen tanulnak, amelyen szerettek volna és elégedettek a képzés minőségével, azok ajánlanák a felsőoktatási intézményüket mások számára is*. Mindezt a nemzetközi reputációt erősítő megállapítást tovább árnyalja a magyar, mint európai uniós végzettségekhez kapcsolódó pozitív hallgatói értékítélet a vizsgált minta esetében.

A szakirodalmi áttekintésben ismertettem, hogy a gazdaság fejlődése és az egyéni karrierlehetőségek szempontjából milyen nagy jelentősége van az iskolai végzettségek kölcsönös elismerésének az Európai Felsőoktatási Térségben. A szakirodalmi források arra is rávilágítanak, hogy a külföldön megszerzett diplomával számos munkaerőpiaci előnyre lehet szert tenni, illetve a külföldön tanuló hallgatók számos téren jobb teljesítményt nyújtanak hazájukban tanuló kollégáiknál. Szignifikáns összefüggés található az oktatás színvonala és azon kérdés között, hogy a magyar diplomát elfogadják az EU többi tagállamában. Ezek mellett a hallgatók válaszai alapján az is megállapítható, hogy az Európai Unió végzettségek elismertsége világszerte is igen magas. Ennek eredményeként a Magyarországon diplomázó hallgatók is a hazájuk munkaerőpiacának elismert szereplőivé válhatnak. Ezt támasztja alá, hogy a válaszadók úgy gondolják, hogy EU tagállamok által kiállított doktori fokozattal vagy diplomával rendelkező embereket elismerik a hazájukban, illetve egy külföldi diplomával elismert emberek lehetnek hazájukban. A 11. ábra szemlélteti, hogy a vizsgálatban résztvevő hallgatók többsége szerint hazájuk munkaerőpiaca kifejezetten elismeri az EU-s végzettségeket, így a magyar diplomát is.

A hallgatók végzését követő karriertervének szempontjából nagy jelentőséggel bír az Európai Unió tagállami státusz a magyar diplomák esetében. Szignifikáns összefüggés (Chi-négyzet: 11,025;  $p < 0,05$ ) volt azon két kérdés kereszttábla elemzése között, miszerint „*elégedett vagyok az egyetemen zajló oktatás minőségével*” és „*Úgy gondolom, hogy diplomázást követően ennek a szaknak köszönhetően jobb lesz a munkaerőpiaci helyzetem*”. Ez az eredmény egyben azt is jelenti, hogy a hallgató maga is pozitívan értékeli azt a tényt, hogy egy EU-s diplomát szerezhet a képzés elvégzésével.



(1-egyáltalán nem értek egyet, 6-teljesen egyetértek, 0-nem tudom – nem kívánok válaszolni)

#### **11. ábra: EU tagállamok által kiállított doktori fokozattal vagy diplomával rendelkező embereket elismerik hazámban (n=270)**

Forrás: Saját adatgyűjtés (2019)

Mindezzel összefüggésben azt is megvizsgáltam, hogy milyen karriertervei vannak a végzést követően a mintában szereplő hallgatóknak. A vizsgált mintában szereplő válaszadók mintegy egyötöde nyilatkozott úgy, hogy valamely másik uniós tagállamban szeretne munkát vállalni vagy továbbtanulni: itt egyértelműen hasznát vehetik a diplomájuknak. Ugyanígy fontos a magyar diploma annak a másik egyötödnyi hallgatónak, akik a végzést követően Magyarországon szeretnének maradni munka vagy továbbtanulás céljából.

A válaszadók több mint egyharmada a végzést követően hazatérni készül szülőföldjére. A hazatérő hallgatók otthoni munkaerőpiaci sikerességét az is megalapozza, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók több mint 95%-a esetében a hazájuk elfogadja a magyar diplomát.

#### **4.4. A fejlesztéssel kapcsolatos eredmények**

A vizsgálatba bevont hallgatók elsősorban feleletválasztós kérdések és Likert skálával értékelhető megállapítások útján fejthették ki véleményüket a fejlesztéssel kapcsolatban felmerült témakörökben, azonban véleményük pontos feltárása érdekében a kérdőívbe több nyitott kérdést is beépítettem. A beérkezett válaszok segítséget nyújthatnak a vizsgálatba bevont négy felsőoktatási intézmény angol nyelven zajló képzéseinek fejlesztésében annak érdekében, hogy a hallgatók nagyobb elégedettséggel tanuljanak az egyes intézményekben. Jelen fejezetben az alábbi hipotézist vizsgálom:

*H3: A képzési minőség és a tanulást támogató szolgáltatások minősége döntő jelentőségű a továbbtanulók felsőoktatási intézményválasztása, így a nemzetközi továbbtanulási desztinációk kiválasztása szempontjából.*

Összesen 108 olyan kérdőívet juttattak vissza a segítők, amelyeken valamelyik nyílt kérdésre érkezett válasz a kitöltőktől, azonban 3 kérdőív esetében a kézírással írt válaszok nem voltak olvashatóak, ezért összesen 105 papíralapú kérdőívre érkezett kitöltést tudtam feldolgozni. Ezen túlmenően az elektronikus kitöltők közül további hét fő osztott meg részletes véleményt, az összesített feldolgozott kérdőívszám ennek megfelelően 112 volt. A következő fejezetben az egymással sok szempontból összefüggő kérdésekre beérkezett válaszokat mutatom be, elemzem és állítom párhuzamba a szakirodalomban elérhető, korábban közölt adatokkal.

Értelmezésemben valamennyi kérdésre beérkezett válasz egyben az intézmény vagy annak környezete kapcsán megfogalmazott fejlesztési javaslat. A negatív élmények leírása a hallgatók részéről fejlesztési igényt, feladatot jelent az ország, az önkormányzatok vagy a felsőoktatási intézmények számára.

A beérkezett válaszok között számos olyan akadt, amely kiemelte, hogy Magyarországon és az adott felsőoktatási intézményben tanulni nagyszerű élmény. Már ma is számos olyan hallgató tanul a vizsgálatba bevont intézményekben, aki nemcsak elégedett az itt zajló képzésekkel, az országban és az intézményben tapasztaltakkal, hanem véleményét kész kifejezni is. Meggyőződésem szerint jó esély van arra, hogy ezek a hallgatók a jövőben is ajánlják az intézményeket, erősítve ezzel a KÉRI (2019) által is kiemelt szájreklám jelentőségét. Mindemellett véleményem szerint az intézmények fejlesztése szempontjából sokkal nagyobb jelentősége van az esetlegesen kritikusabb hangvételű véleményeknek, mivel az építő jellegű kritika azokra a pontokra mutat rá, amelyek mentén a magyar felsőoktatási rendszer, illetve a vizsgálatba bevont felsőoktatási intézmények fejlesztésével a nemzetköziesedés szintje tovább erősíthető, a hallgatói elégedettség pedig javítható. A fejezetben összesítve mutatom be a beérkezett válaszokat, mivel azok szakok, intézmények, képzési szintek vagy származási országok szerinti bontása veszélyeztetné a kitöltők anonimitását.

#### **4.4.1 A megkérdezett hallgatók nyelvismeret fejlesztésére irányuló javaslatai**

A beérkezett válaszok közül több is javasolta az angol nyelv fejlesztését. A javaslatok egy része csak általánosságban került megfogalmazásra (például: jobb angoltudást, angol nyelv fejlesztése szükséges stb.), más esetekben azonban konkrétabban is kifejtésre kerültek a javaslatok. A határozottabban körülírt elvárásokat megfogalmazó hallgatók alapvetően négy személyi kör esetében javasolták az angol nyelvismeret fejlesztését. Ezeket fontossági sorrendbe helyezve egyértelmű, hogy elsőként az idegen nyelven zajló képzésbe bevont oktatók

angol nyelvtudásának fejlesztésére vonatkozó kérésekkel kell foglalkozni. A beérkezett válaszok összhangban vannak a szakirodalmi fejezetben feltárt nemzetközi tapasztalatokkal, amelyek a felsőoktatás nemzetköziesedése szempontjából az egyik legfontosabb gátló tényezőnek tekintik az oktatói nyelvismeret hiányát, mint arra MAUDARBEKOVA és KASHKINBAYEVA (2014) is rámutat, illetve amit oktatásmódszertani oldalról VAN FLEET et al. (2014) is megerősít. MUSSELIN (2004) a jelenség megoldása kapcsán az oktatók nyelvi önképzésének jelentőségét emeli ki, míg ROGA et al. (2015) az oktatói kiválóság intézményválasztásra gyakorolt hatásait hangsúlyozza.

A második személyi kör, akikkel kapcsolatban az angol nyelv ismeretének fejlesztésére tettek javaslatot a vizsgálatba bevont hallgatók, az adminisztrációban és további egyetemi szolgáltatási szektorban dolgozó munkatársak (például éttermi alkalmazottak, büfések, portások, kollégiumi dolgozók) köre. A felmérés eredményei összhangban vannak azokkal a szakirodalomban megfogalmazott állításokkal, amelyek az adminisztrációs tevékenységek és könyvtári szolgáltatások színvonalának jelentőségét hangsúlyozzák (ANNAMDEVULA – BELLAMKONDA, 2016; MAYHEW et al., 2016). A kollégiumokkal kapcsolatban megfogalmazott elégedettség Magyarországon intézményenként jelentős eltéréseket mutat (HANGYÁL – KASZA, 2018), ráadásul sokszor infrastrukturális és komfortfokozattal kapcsolatos kérdéseket feszeget. Ez a vizsgálati eredmény megerősíti a hazai (HANGYÁL – KASZA, 2018) mellett a nemzetközi (SUKI – CHOWDHURY, 2015) irodalomban feltárt kutatási előzményeket. A támogató szolgáltatások és az étkeztetésben közreműködő munkavállalók fejlesztésére vonatkozó igények szintén egybevágóak a szakirodalomban korábban publikáltakkal (LAWRENCE, 1995; DOUGLAS et al., 2015). A hallgatók az előzőekben ismertetett személyi körök fejlesztését is igénylik, amire a magyar szakirodalom is tesz javaslatokat (VASA et al., 2014; KÖMÍVES, 2014).

A harmadik angoltudás szempontjából fejlesztendő személyi kör az intézményekkel szerződésben nem álló, a hallgatók életében mégis kiemelten fontos szerepet játszó emberek. Ilyen személyek lehetnek a tömegközlekedési dolgozók, a bankok alkalmazottai, a különböző hivatalokban dolgozó tisztviselők és a lakásokat bérbeadó tulajdonosok, ingatlanközvetítők. Ennek a személyi körnek a fejlesztésére a felsőoktatási intézmények közvetlenül nem tudnak hatni. A vizsgálati eredményekkel összhangban a hallgatókkal érintkező külső személyek kapcsán fogalmaz meg nyelvismereti hiányosságokat BERÁCS (2018), MALOTA és GYULAVÁRI (2018) pedig esetleges rasszizmusra figyelmeztet ebben a körben. Amikor azonban a hallgatók a külső felek nyelvismeretének hiánya miatt csak nehezebben tudnak egy-

egy élethelyzetet megoldani, akkor egyetemen kívüli kompetenciafejlődésben vesznek részt, amelynek jelentőségét a szakirodalom is alátámasztja (M. CSÁSZÁR – WUSCHING, 2016).

Részben az egyetemen kívüli feladatok, problémák megoldásában tud segítséget nyújtani, ha a külföldi hallgatók kapcsolatba kerülnek magyar hallgatókkal. Így a negyedik, nyelvismeret szempontjából fejleszteni javasolt személyi kör a magyar hallgatók köre. Ez a kutatási eredmény ennyire markáns módon nem jelent meg a szakirodalomban, ami részben annak is köszönhető, hogy a nemzetközi szakirodalom vizsgálatának fókuszában gyakorta angolszász országok állnak. A magyar hallgatók nyelvismeretének hiánya azért probléma, mert a nemzetközi hallgatók igényelnék, hogy a magyar hallgatókkal kevert csoportokban is tanulhassanak angol nyelven szaktárgyakat, ami a téma szakirodalmának is visszatérő, támogatott eleme a helyi hallgatókkal kialakított baráti viszony pozitív mentális és interkulturális hatásai, illetve a befogadó ország nyelvének elsajátítására vonatkozó javaslatok mellett (ROGA et al., 2015; BROOKS – WATERS, 2011; MARTHY, 2010). A vizsgált mintában szereplő hallgatók egy igen kis része ugyanakkor a nemzetközi évfolyamok hallgatóinak nyelvismeretével kapcsolatban is igen kritikus, ami a képzőhelyek minőségével kapcsolatos felvetésként is értelmezhető.

Ehhez kapcsolódó javaslatként merült fel, hogy a képzés során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a fogadó ország nyelvének az oktatására. A magyar nyelvismeret szükségességét több irányból (interkulturális kommunikáció, a befogadó ország kultúrája iránti érdeklődés, a magyar hallgatókkal kialakuló kapcsolatok erősítése) is megközelítették a vizsgált mintában szereplő külföldi hallgatók. A vizsgálatba bevont hallgatók közül többen magyar hallgatókkal közös csoportokban szeretnének szakmai tárgyakat tanulni, akár magyar nyelven is. A magyar nyelv tanulását kihangsúlyozó hallgatók harmadik csoportja elsősorban az egyetemi világon kívül, a mindennapi ügyintézésben, a helyiekkel kiépített kapcsolatok ápolásában gondolja hasznosnak a magyar nyelv ismeretét. A felmérésben résztvevő hallgatók véleménye megoszlik arról, hogy a magyar nyelv tanulásának opcionálisnak vagy kötelezőnek kellene lennie a külföldi hallgatók számára. A vizsgált mintában szereplő hallgatók véleménye egybeesik a szakirodalomban megfogalmazott, a befogadó ország nyelvének tanulásával, ismeretével kapcsolatos véleményekkel. ROGA et al. (2015) a befogadó országból származó és a külföldi hallgatók kevert oktatásának a minőségre gyakorolt előnyös hatásait ismertetik, míg BAJZÁT (2016) a külföldi hallgatók szorongás iránti kitettségét vizsgálja, amelynek egyik okozója BROOKS és WATERS (2011) szerint a szegregált oktatás lehet. A nyelvi nehézségeket korábbi magyar felmérés szerint is negatívumként említették a nemzetközi hallgatók (MALOTA – GYULAVÁRI, 2018), ami a magyar nyelv oktatásának fejlesztésével orvosolható.



#### **4.4.2. A képzések átalakítására tett javaslatok**

A vizsgálatba bevont hallgatók több javaslatot is megfogalmaztak a *képzések esetleges átalakítását* illetően. Ezeket két nagyobb csoportra lehet osztani: egy részük az oktatás módszertani átalakítására tesz javaslatot, míg másik részük a szakmai gyakorlati képzések tekintetében fogalmaz meg lehetséges módosítási irányokat. Az oktatásmódszertani véleményekben a vizsgált mintában szereplő hallgatók elsősorban a képzések gyakorlati jellegének erősítése mellett foglaltak állást. Akadt, aki a gyakorlatiasság hiánya miatt monotonnak tartja az órákat, sokallja a heti óraszámot, a gyakorlatias feladatok számát emelte volna meg, vagy a soft skillket fejlesztette volna. Mindez egybecseng a szakirodalomban leírtakkal, hiszen például a kínai hallgatókat a Kínában alkalmazott frontális oktatási metódus kifejezetten motiválja a mobilitásra (ADORJÁN, 2018). A hallgatók figyelmének felkeltése és fenntartása a szakirodalom szerint is fontos, hiszen az oktatás eredményessége is múlik a kommunikáció folyamatán mind kibocsátói, mind befogadói oldalon (VAN FLEET et al., 2014). A mintában szereplő hallgatók az elektronikus oktatási formák iránti igényüket is kifejezték, például visszanezhető előadások formájában. Ez az eredmény egybecseng a szakirodalom az elektronikus oktatási platformok elterjedése, jelentőségének növekedése mellett állást foglaló véleményével (HRUBOS, 2017b). A tanórákkal kapcsolatban megfogalmazott második jelentősebb véleménycsoport a szakmai gyakorlat és a munkaerőpiaci illeszkedés iránt igényt jelenítette meg. A kérdőívet kitöltő hallgatók között több is akadt, aki a szakmai gyakorlatok iránti komolyabb igényt fogalmazott meg. Mindez megfelel a szakirodalom álláspontjának, amely szerint a tanulmányi célú mobilitás egyik legfontosabb motiváló ereje a végzést követő munkaerőpiaci sikeresség reménye (ARDAKANI et al., 2011), amihez azonban – a vizsgált mintában szereplő hallgatók meglátása szerint is – szükség van a nemzetközi képzések tananyagának globálissá-multikulturálissá alakítására (SÁNCHEZ-SÁNCHEZ et al., 2017). A munkaerőpiaci sikeresség több formában megjelenhet: a magasabb bér és a szakmai reputáció mindenképpen ilyen körülmények (M. CSÁSZÁR – ALPEK, 2018). A külföldi gyakorlati tapasztalatszerzés a külföldön dolgozó vagy tanult magyar diplomások vizsgálatával foglalkozó szakirodalom szerint is erősíti a végzettségnek megfelelő elhelyezkedést, ennek köszönhetően magasabb bér is elérhető diplomázás után (KISS – KŐMÍVES, 2016). A képzés átszervezésére tett javaslatok kezelése során azonban mindig szem előtt kell tartani a hatályos jogszabályi és akkreditációs feltételeket, amelyek betartása felett intézményi minőségbiztosítási rendszerek is őrködnek (BORDEAN – BORZA, 2013; GIBBONS et al., 1994). Ezek a jogszabályok és akkreditációs előírások mondják ki azt is, hogy a különböző képzési szinteken oktatott tananyagoknak el kell térniük egymástól. A vizsgált mintában olyan hallgató is szerepelt, aki szerint, saját tapasztalata alapján, ez nem valósul meg

maximálisan. Több, a vizsgálatba bevont hallgató javaslatot tett arra, hogy a reggel nyolc órai kezdés helyett preferálná, ha később kezdődnének az első előadások. Noha valószínűsíthető, hogy ilyen javaslatot máskor is fogalmaztak már meg hallgatók, hacsak nem tekintjük a kérdést interkulturális különбözőség miatt aktuális felvetésnek, akkor látható, hogy ezzel a kéréssel az általam feltárt szakirodalom az eddigiekben nem foglalkozott.

Ennél sokkal fontosabb témafelvetés a képzés minősége és annak folyamatos értékelése, fenntartása. A beérkezett válaszok alapján a vizsgált mintában szereplő külföldi hallgatók kifejezetten figyelnek a képzés minőségére, az oktatott tananyagot, az oktatókat és az oktatáshoz kapcsolódó minőségbiztosítási folyamatot nemcsak a nyelvismeret kapcsán, hanem attól függetlenül is értékelik. A beérkezett kérdőíveken feltüntetett válaszok között volt, amely az oktatás során elhangzó tananyagot elavultnak titulálta, mások a nemzetközi témák mainál nagyobb arányú tárgyalására tettek javaslatot, megint mások a gyakorlati órák arányát növelnék az elméleti előadások óraszámának rovására, míg mások azt kérték, hogy a magas beosztású, tapasztalt oktatók több tárgy oktatására vállalkozzanak. Az oktatási kiválóság intézményválasztást is befolyásoló jelentőségét DE ARAUJO et al. (2012) kutatása is alátámasztja, az oktatással kapcsolatos elégedettség mérésének különböző aspektusai mentén (HELGESEN – NESSET, 2007) vizsgált minta beérkezett véleményei alapján látható, hogy a kiválóság értékelése a mintában szereplő hallgatók számára is kulcsfontosságú volt. MALOTA (2016) korábbi felmérése szerint a magyarországi felsőoktatást a külföldi hallgatók a kiváló oktatási minőséggel és az alacsony árszínvonallal asszociálják: ezt a jelenséget a jelen vizsgálat során beérkezett válaszok közül számos alátámasztja. Akadt ugyanakkor olyan hallgató is, aki arra vonatkozóan fogalmazott meg igényt, hogy kevésbé legyenek kiszámíthatóak a vizsgák. A kérdőív kitöltői között akadt, aki a folyamatos visszacsatolások megléte miatt fejezte ki örömét, ugyanakkor javasolta, hogy a rendszeres felmérések eredményeit a képzőhelyek a gyakorlatban is vegyék figyelembe. A feltárt szakirodalom egyöntetűen a felsőoktatási minőségbiztosítás jelentősége, illetve az akkreditáció során ellátott kiemelkedő szerepe mellett foglal állást (BORDEAN – BORZA, 2013; GIBBONS et al., 1994), emellett pedig azt is kihangsúlyozza, hogy az oktatás minőségének növelésével a hallgatók lojalitását is növelni lehet (HENNIG-THURAU et al., 2001), nem megfedkezve ennek vizsgálata során a „szájreklám” jelentőségéről (KÉRI, 2019; TÓTH – KISS, 2017). A vizsgálatba bevont intézmények esetében a képzés minőségének erősítését támogatná a könyvtárak idegennyelvű szakkönyvi állományának bővítése, ami összhangban van a szakirodalomban meglévő, a könyvtári állomány fejlettsége és a képzőhely minősége közötti asszociációkkal (ANNAMDEVULA – BELLAMKONDA, 2016; MAYHEW et al., 2016). Emellett a szakirodalom hangsúlyozza a

különböző támogató szolgáltatások színvonalának szerepét is a hallgatói elégedettség kapcsán (LAWRENCE, 1995).

#### **4.4.3. A megkérdezett hallgatók javaslatai életminőséggel kapcsolatos és szociális kérdésekben**

A következő témakör *a tanulmányok alatti egzisztencia kérdése*, amely számos szempontból érinti a hallgatókat. Jelen dolgozatban három, a vizsgált mintába bevont hallgatók által felvetett gazdasági aspektussal foglalkozok: az első a tandíjak, a második az ösztöndíjak, a harmadik pedig a tanulmányok alatti munkavégzés kérdése. A tandíjakkal kapcsolatban komolyabb panasz nem érkezett be a vizsgált mintában szereplő hallgatóktól, ami minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a mintában igen jelentős arányt képviselnek a különböző ösztöndíjak által támogatott hallgatók. Szakirodalmi források szerint a tandíjak mértéke szoros összefüggést mutat a képzések és a képzőhelyek minőségével, illetve komoly motivációs tényezőt is jelent a hallgatók ország- és intézményválasztása során (AZMAT et al., 2013; PROBERT, 2016; HRUBOS, 2017a; GYŐRI, 2018; ROGA et al., 2015). Olyan hallgató is akadt, aki szerint az ösztöndíjak jelenlegi szintjét emelni kellene, különösen alapképzések és mesterképzések esetén. Ezek az eredmények összhangban állnak a különböző forrásokban az ösztöndíjak szerepéről és jelentőségéről közölt kutatási eredményekkel (YERAWDEKAR – TIWARI, 2014a; KATONA-KIS, 2017; KÉRI, 2016), illetve ahogy a szakirodalmi források, úgy a vizsgálatba bevont hallgatók is kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a Stipendium Hungaricum program ösztöndíjának (KATONA – TRAUTMAN, 2018; LANNERT, 2018). A vizsgált mintában több olyan hallgató is akadt, aki szerint az ösztöndíjak mértékét többletjuttatásokkal kellene emelni abban az esetben, ha a külföldi hallgatók az átlagot meghaladó mértékű aktivitást mutatnak például a sportok vagy az egyéb elfoglaltságok esetén. Ez egy igen furcsa kérdés, hiszen a felsőoktatási sportot jellemzően szolgáltatási oldalról szokás megközelíteni, vagyis a hallgatók szempontjából a sportolási lehetőségek elérhetőségét, azok térítéses vagy ingyenes mivoltát, a hallgatók intézményválasztására mutatott hatását szokták vizsgálni (BÖCSKEI et al., 2019; BÖCSKEI et al., 2018), arra jövedelemforrásként tekinteni – a professzionális sport kivételével – nem szokás. A további esetleges, a felsőoktatási intézmény érdekében végzett tevékenységeket, például a beiskolázáshoz kapcsoló népszerűsítő előadások tartását pedig a hallgatók és oktatók hagyományosan pro bono végzik el.

*A tanulmányok alatti munkavégzéssel* kapcsolatban is több válaszadó fogalmazott meg véleményt. Ezek alapvetően két fő motivációs tényezőt ismertettek a munkavégzés kapcsán. Egyfelől megjelenik a megélhetés biztos fedezése. Amennyiben a hallgatóknak munkát kell végeznie, az részben elvonja a figyelmüket a tanulásról, különösen, ha az elvégzett munka nem

kapcsolódik szorosan a tanulmányok szakához. Másrészt ugyanakkor a hallgatók munkavégzése szakmai fejlődésüket is segítheti. A szakhoz kapcsolódó munkák elvégzése kapcsolódik ahhoz a – jelen kérdőívet kitöltő hallgatók által is megfogalmazott – visszatérő igényhez, amely a képzések gyakorlati jellegének erősítésére, a szakmai gyakorlatok hangsúlyosabb megjelenítésére vonatkozik. Ez összhangban van a szakirodalomban megfogalmazott elvárásokkal, amelyek szerint a képzés célja azon képességek fejlesztése, amelyeket a végzett hallgatók a munkavégzés során hasznosítanak (JONGBLOED et al., 2008). A hallgatói véleményekkel összhangban a szakirodalom is megfogalmazza a munkahelyi tanulás fontosságát (KOVÁCS SÁRKÁNY – KOVÁCS, 2012).

Egy, a feltárt szakirodalmi forrásokban nem megtalálható kérdésben is érkezett javaslat. Volt olyan hallgató, aki azt javasolta, hogy az ösztöndíjprogram keretében biztosítsanak számára hazautazási támogatást is évi egy alkalommal. A hallgatók hazatérés utáni vágyának egyik nyilvánvaló motivátora lehet a külföldiek körében kiemelt veszélyfaktorként jelenlévő szorongás (BAJZÁT, 2016) és szegregáció (BROOKS – WATERS, 2011), amelyet a honfitársak jelenléte némiképp enyhíthet (BEINE et al., 2014).

Az említések gyakorisága alapján mindenképpen foglalkozni kell a lakhatás körülményeivel. A kollégiumokkal kapcsolatban több észrevételt is megfogalmaztak a hallgatók. Ezek részben a kollégiumok fekvésére, komfortfokozatára, megközelíthetőségére, részben pedig az ott elszállásolt hallgatók összetételére vonatkozik. A vizsgált mintában szereplő hallgatók azokat a kollégiumokat preferálják, amelyek a képzéseknek otthont adó campusok területén, esetleg azokhoz közel fekszenek, emellett pedig relatíve magas komfortfokozatot tudnak nyújtani a lakóknak. A kérdőívet kitöltő hallgatók egy része örömdetesnek tartaná, ha a külföldi hallgatókat kevésbé különítenék el a magyar kollégistáktól. Az itt ismertetett vélemények nagyjából megegyeznek a szakirodalmi vizsgálatok során feltárt korábbi felmérések eredményeivel (HANGYÁL – KASZA, 2018; SUKI – CHOWDHURY, 2015; ROGA et al., 2015). Érkeztek be ugyanakkor a kollégiumi férőhelyek bővítésére vonatkozó javaslatok is, emellett olyan meglátás is érkezett, amely a kollégiumi vagyonbiztonság fokozására tesz javaslatot. Más kitöltők a kollégiumok jobb felszerelését igényelnék, például konyhai eszközök terén. A szakirodalom ilyen jellegű javaslatokat nem fogalmaz meg, de célszerű lenne a kollégiumokat letéti díj ellenében használható eszközökkel felszerelni.

A lakásbérlettel kapcsolatban több felvetést, problémát is megfogalmaztak a hallgatók. Sokan panaszkodnak a bérleti díj nagyságára. Emellett a bérbeadók külföldiekkel szemben ellenséges hozzáállását is többen említették: meglátásuk szerint számos bérbeadó nem, vagy csak a magyar bérlők díjánál magasabb összegért adja bérbe külföldinek a lakását. Olyan hallgató is akadt,

akivel nem létező közüzemi számlát is ki akartak fizettetni a bérbeadók. Szintén a lakhatással kapcsolatos negatív élmények között említik a hallgatók több bevándorlási hivatal esetében a munkatársak gorombaságát. A bérbevételhez kapcsolódó kauciót több, a vizsgált mintában szereplő hallgató is vesztette már el azért, mert a lakás állapotának változásait a bérbeadók negatívan ítélték meg. A lakhatás költségei a szakirodalom szerint is igen jelentősek a Magyarországon tanuló külföldiek nem tandíjcélú költségei között (M. CSÁSZÁR – WUSCHING, 2016), ami megfelel a kérdőívre beérkezett válaszok elemzése során kimutatott tendenciának.

A vizsgált mintában szereplő intézmények kérdőívet kitöltő külföldi hallgatói számára nagyon fontosak a tanulmányokon kívüli aktivitások, szabadidős lehetőségek mind az egyetemen, mind a településeken. A feltárt szakirodalom szerint a szabadidős programok kínálata egy-egy országban vagy településen egyre nagyobb hatást gyakorol a hallgatók intézményválasztására (LÁSZLÓ – KÖNYVES, 2010), a szakirodalomban leírtak pedig jól megfigyelhetőek a vizsgált minta esetében is. A hallgatók kifejezetten igénylik a mainál pezsgőbb életet és bőségesebb sportinfrastruktúrát az egyetemeken és az egyetemvárosokban. A rendezvények és a programkínálat iránti igények meglehetősen erősen szubjektív. Mindez összhangban van egyebek mellett M. CSÁSZÁR és WUSCHING (2016) vizsgálati eredményeivel, akik jelentős szociokulturális különbségeket tártak fel a hallgatók szórakozási igényei és kulturális háttere tekintetében. Kompromisszumos javaslatként célszerű lehet az olyan rendezvények számának a növelése, amelyek célja a közösségépítés, az intézményi identitástudat erősítése és a hallgatók közötti kapcsolatok elmélyítése. A szabadidős és szórakozási lehetőségek biztosításában a piaci szereplőknek is szerepet kell vállalniuk, illetve a hallgatói igényeknek településméret szerint kompromisszumra késznek kell lennie.

A *szabadidős lehetőségek* számánál és jellegénél sokkal komolyabb témát is megfogalmaztak a hallgatók: a rasszizmus megszüntetését. Sajnos több olyan válasz is érkezett a kérdőívek esetében, amely különböző kontextusban rasszizmust érzékelt bizonyos személyi kör esetében. Volt olyan kérdőív, amelyben általánosságban fogalmazták meg a rasszizmussal kapcsolatos véleményt „a magyarok rasszisták” formában. Voltak olyan kérdőívek is, amelyek kitöltői valamely foglalkozáshoz kötötte a rasszizmust – ezek többségében az egyetemen kívüli szolgáltatói szektor munkavállalói, például tömegközlekedési dolgozók, taxisok, vendéglátással foglalkozók vagy bolti eladók. Tömegközlekedési dolgozók között akad olyan is a hallgatók szerint, aki a külföldieket „fekete kutya” néven említi, ami nyilvánvalóan durván rasszista, elfogadhatatlan viselkedésmód. A magyarokra általában és az egyetemen kívüli közegre a felsőoktatási intézmények csak korlátozottan tudnak hatást gyakorolni a rasszizmus

felszámolása érdekében, az érintett szolgáltatók képviselőivel mindenesetre érdemes lehet párbeszédet kezdeményezni. A jelenlegi kilátásokat árnyalja, hogy még az oktatói körrel kapcsolatban is érkezett be a rasszizmusra vonatkozó meglátás. Ennek a helyzetnek a kezeléséért a felsőoktatási intézmények egyértelműen felelősek, emellett nemcsak felelősségük, hanem egyértelmű érdekük is a rasszizmus orvoslása, hiszen a hallgatók részint azoknál a kérdéseknél említették a rasszizmust akadályként, amelyek az intézményben vagy az országban való tanulás ajánlására vonatkoznak. Sajnos Magyarországon egyáltalán nem példa nélküli a rasszizmus, hiszen a kérdőívre adott válaszok igazolják MALOTA és GYULAVÁRI (2018) közös vizsgálatának eredményeit, ahol a külföldi hallgatók úgyszintén panaszkodtak a fogadóországban megjelenő rasszizmusra. A kérdőív kitöltőinek egy része arra panaszkodott, hogy akadnak, akik megbámulják őket, vagy megjegyzéseket tesznek rájuk. Egy hallgató továbbá arra panaszkodott, hogy férfiak zaklatták, míg egy másik hallgatóba egy kocsmában kötöttek bele. A kérdőívet kitöltő hallgatók a rasszizmust részben a nyelvismeret hiányával is asszociálják. Több esetben is sérelmezték, hogy a magyar nyelv ismeretének hiánya miatt hátrányosan különböztették meg őket. Ezek egy része kifejezetten enyhe, például arra vonatkozik, hogy a magyar nyelv ismeretének hiányában a boltban a drágább árucikkeket értékesítenek az eladók. Ennél súlyosabb problémát jelent például a képzés első néhány hetében az angol nyelv használatának nem teljes zökkenőmentessége idején megvalósuló oktatói diszkrimináció. A legsúlyosabb esetet azonban az a hallgató jelezte, aki negatív kórházi tapasztalatáról számolt be: a magyar nyelv ismeretének hiánya miatt nem részesült orvosi ellátásban. Ez utóbbi esettípusok kialakulását a jövőben mindenképpen meg kell előzni, elsősorban a felsőoktatási intézmények és a további jelentős ellátórendszerek közötti hatékonyabb kommunikáció, előzetes tájékoztatás útján.

Mindenképpen nagy figyelmet kell a felsőoktatási intézményeknek szentelnie arra, hogy a hallgatókat lehetőség szerint megkíméljék a zaklatásoktól, rasszista összeszólalkozásoktól. A kirekesztő, gyűlölködő rasszizmus felszámolása egyértelmű célként kell, hogy megjelenjen, ugyanakkor a hallgatókat, így a külföldi hallgatókat sem lehet teljesen izolálni a külvilágtól. Nézeteltérések és konfliktusok sajnálatos módon nemcsak a külföldi, hanem a magyar hallgatók esetében is kialakulhatnak. Cél, hogy ezeket megelőzzük, illetve egyértelmű, hogy a külföldi hallgatók kiszolgáltatott helyzetükből kifolyólag jobban rá vannak utalva a magyar felsőoktatási intézmények segítségére. Hatékony segítséget kell nyújtani a hallgatóknak egyrészt annak érdekében, hogy biztonságukat szavatolni tudjuk – ez a legfontosabb prioritás –, másrészt azért, hogy életkörülményeiket komfortosabbá alakítsuk, harmadrészt pedig azért, mert a külföldi hallgatók személyes benyomása jelentősen befolyásolja az országról és a felsőoktatási intézményről kialakuló nemzetközi képet.

A fejezet zárásaként egy beérkezett választ idéznék, kivételesen szó szerint. A fejlesztési lehetőségekre vonatkozó kérdés esetén a kitöltő az alábbi választ adta: „*A magyar oktatási rendszer nagyon jó, rugalmas és támogató. Ilyen körülmények között könnyű keményen dolgozó hallgatóvá válni.*” Úgy gondolom, hogy ez a válasz igen sokat elmond mindazokról a törekvésekről, amelyek a magyar felsőoktatási intézményekre jellemzőek, illetve jó lenyomatot ad arról is, hogy az intézmény támogató hozzáállásának köszönhetően a hallgatók a tanulás iránt elkötelezett egyetemi polgárokká válhatnak. A szorgalmas, fejlődni akaró hallgatókat pedig kötelességünk támogatni abban, hogy teljesítményük optimumát tudják leadni.

*A vizsgálat eredményeként megállapítottam, hogy a hallgatók felsőoktatási intézményüket inkább az oktatás minőségével kapcsolatos elégedettségük alapján ajánlják, azonban a mindennapi életben igénybevett szolgáltatások is jelentős hatást gyakorolnak az ajánlásokra. Ugyanakkor a külföldi hallgatók tömeges megjelenésének hatására a szolgáltató szektor is igazodni kezd az elvárásokhoz, ráadásul a hallgatók a maguk körében igen aktívan adják át a megszerzett jó gyakorlatokat, segítik egymást tippekkel és tanácsokkal. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy noha a felsőoktatási intézmények nem hagyhatják figyelmen kívül az egyéb szolgáltatások elérhetőségét és minőségét sem, a hallgatói ajánlásokat elsősorban a kiváló minőségű oktatási tevékenység eredményeként tudják megszerezni.*

#### **4.5 Faktor- és klaszteranalízis eredményei**

Annak érdekében, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók által a különböző kérdések esetén megfogalmazott vélemények közötti bonyolultabb összefüggéseket is feltárjam, a vizsgált mintán faktoranalízist is készítettem. Az elemzés lefolytatásával célom volt az összefüggések feltárása és azok alapján olyan látenscsoportok kialakítása, amelyek segítségével képesek lehetünk a magyar felsőoktatás nemzetköziesedését és az intézmények munkáját is elősegíteni. A faktor- és klaszteranalízis során ismét az alábbi hipotéziseket igyekeztem igazolni:

*H3: A képzési minőség és a tanulást támogató szolgáltatások minősége döntő jelentőségű a továbbtanulók felsőoktatási intézményválasztása, így a nemzetközi továbbtanulási desztinációk kiválasztása szempontjából.*

*H4: A magasabb képzési szinteken tanulmányokat folytatók körében nagyobb valószínűséggel gyakorolnak hatást a költségérzékenységgel kapcsolatos egyes tényezők az intézményválasztás során. A faktoranalízis eredményeit a 27. táblázat tartalmazza.*

**27. táblázat: Faktoranalízis a beérkezett hallgatói kérdőívek alapján (n=208)**

| Kérdés                                                                                                          | Átlag | Szórás | Faktor 1. Képzés minősége és eredményessége faktor | Faktor 2. Nemzetközi elismertség faktor | Faktor 3 Könyvtár faktor | Faktor 4 Magyarország-szeretet faktor | Faktor 5 Költségérzékenység faktor |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Mennyire fejlődött a gyakorlati tudása a képzés során?                                                          | 4,07  | 1,388  | 0,88                                               |                                         |                          |                                       |                                    |
| Mennyire fejlődött az elméleti tudása a képzés során?                                                           | 4,03  | 1,377  | 0,84                                               |                                         |                          |                                       |                                    |
| Mennyire fejlődtek a problémamegoldó technikái a képzés során?                                                  | 4,34  | 1,455  | 0,634                                              |                                         |                          |                                       |                                    |
| Mennyire fejlődött az angol nyelvtudása a képzés során?                                                         | 3,93  | 1,733  | 0,593                                              |                                         |                          |                                       |                                    |
| Az egyetemen zajló oktatás minőségéről alkotott vélemény                                                        | 4,14  | 1,261  | 0,591                                              |                                         |                          |                                       |                                    |
| Elégedett vagyok az információáramlással általánosságban az egyetemen                                           | 4,04  | 1,422  | 0,519                                              |                                         |                          |                                       |                                    |
| Úgy gondolom, hogy a magyar egyetemek tudományos színvonala magas                                               | 3,76  | 1,259  | 0,367                                              |                                         |                          |                                       |                                    |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta, hogy egy külföldi diplomával elismert ember leszek a hazámban           | 4,08  | 1,521  |                                                    | 0,736                                   |                          |                                       |                                    |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta, hogy a magyar diplomákat elfogadják az EU többi tagállamában            | 4,46  | 1,516  |                                                    | 0,702                                   |                          |                                       |                                    |
| EU tagállamok által kiállított doktori fokozattal vagy diplomával rendelkező embereket elismerik a hazámban     | 4,14  | 1,696  |                                                    | 0,676                                   |                          |                                       |                                    |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta a magyar egyetemi oktatók elméleti és gyakorlati tudásának színvonala    | 3,96  | 1,492  |                                                    | 0,582                                   |                          |                                       |                                    |
| Továbbtanulási döntésem meghozatalában kulcsfontosságú volt a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram támogatása | 4,14  | 2,028  |                                                    | 0,538                                   |                          |                                       |                                    |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta a magyar egyetemi oktatók angoltudása                                    | 3,78  | 1,705  |                                                    | 0,468                                   |                          |                                       |                                    |
| Elégedett vagyok a kötelező tananyagok rendelkezésre állásával az egyetemi könyvtárban                          | 3,71  | 1,558  |                                                    |                                         | 0,799                    |                                       |                                    |
| Elégedett vagyok a további angol nyelvű szakirodalom rendelkezésre állásával az egyetemi könyvtárban            | 3,5   | 1,671  |                                                    |                                         | 0,779                    |                                       |                                    |
| Általánosságban véve elégedett vagyok az egyetemi könyvtárral                                                   | 3,92  | 1,538  |                                                    |                                         | 0,737                    |                                       |                                    |



|                                                                                                       |      |       |        |        |        |        |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Elégedett vagyok a Magyarországgal és a magyar emberekkel kapcsolatos általános tapasztalataimmal     | 4,16 | 1,438 |        |        |        | 0,754  |       |
| Szeretek Magyarországon tartózkodni                                                                   | 4,18 | 1,423 |        |        |        | 0,705  |       |
| Szerintem a magyar emberek segítőkészek                                                               | 4,01 | 1,648 |        |        |        | 0,627  |       |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta az átlagos tandíj mértéke Magyarországon                       | 3,27 | 1,814 |        |        |        |        | 0,894 |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta az oktatási szolgáltatások átlagos árszínvonala Magyarországon | 3,54 | 1,736 |        |        |        |        | 0,805 |
| Továbbtanulási döntésemet befolyásolta az áruk és szolgáltatások átlagos árszínvonala Magyarországon  | 3,96 | 1,402 |        |        |        |        | 0,573 |
| Saját érték                                                                                           |      |       | 3,527  | 2,837  | 2,412  | 2,349  | 2,071 |
| Magyarázott variancia (%)                                                                             |      |       | 16,032 | 12,897 | 10,963 | 10,675 | 9,412 |
| Chronbach Alfa-érték                                                                                  |      |       | 0,873  | 0,791  | 0,898  | 0,786  | 0,841 |

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Teljes Chronbach Alfa-érték: 0,908. KMO: 0,866. Chi-négyzet: 2711,936. Szabadságfok: 231.  $p < 0,001$  Kommunalitás: 0,401-től 0,859-ig. Kumulált varianciaérték: 59,979%

Forrás: Saját felmérés (2019)

Az elvégzett elemzés eredményeként összesen öt faktort tudtam kialakítani, amelyeket az alábbiakban kívánok bemutatni. A faktorokban olyan kérdések szerepelnek, amelyek 1-től 6-ig tartó likert skálán mutatták a mintában szereplő hallgatók véleményét, ahol 1 jelentette azt, hogy a kitöltő egyáltalán nem értett egyet az állítással, illetve egyáltalán nem érezte magára nézve jellemzőnek az adott körülményt, míg a 6 azt jelentette, hogy teljes mértékben igaznak érezte rá nézve az adott állítást, teljesen egyetértett a kérdéssel. A 0 minden esetben azt jelentette, hogy a kitöltő nem tudott vagy nem kívánt válaszolni az adott kérdésre. Az első faktort a „*Képzés minősége és eredményessége faktor*” néven foglaltam össze. Az eredmények alapján megállapítható, a faktort legnagyobb mértékben a képzés során elért gyakorlati és elméleti tudás fejlődésére vonatkozó kérdések határozták meg, amelyek egyértelműen a képzés eredményességéhez kapcsolódnak. A legmagasabb átlagértéket azon kérdés esetén jelölték meg a válaszadók, amely a problémamegoldó technikák képzés alatti fejlődésére vonatkozott. A faktor legalacsonyabb átlagértékét a magyar egyetemek tudományos színvonalára vonatkozó állítás érte el, azonban ez a kérdés is egyértelműen kapcsolódik a faktor tárgyköréhez. A faktor kérdései esetén a szórások értéke 1,259 és 1,733 között változott. A vizsgálati eredmények összhangban vannak a felsőoktatás nemzetköziesedése során az oktatás minőségét hangsúlyozó szakirodalmi forrásokkal (HENNIG-THURAU et al., 2001; KNIGHT, 2003; KNIGHT, 2007; ANNAMDEVULA – BELLAMKONDA, 2016; MALOTA, 2016; MUNDY et al., 2016).

A második faktor a „*Nemzetközi elismertség faktor*” nevet kapta. Ebben a faktorban összesen hat kérdés található. A faktort legerősebben a külföldi diplomák küldőországbeli elismertségére és a magyar diplomák Európai Unió tagállamaiban megvalósuló elismerésére vonatkozó

állítások határozták meg. Ez utóbbi állítás érte el egyébként a legnagyobb átlagértéket is, míg a legalacsonyabb válaszátlagot a magyar egyetemi oktatók angoltudásának a továbbtanulási döntésre gyakorolt hatása érte el. A szórás mértéke 1,516 és 2,028 között alakult. A nemzetközi tanulmányok elismertségének jelentőségére és az Európai Unió és az Európai Felsőoktatási Térség diplomaelfogadásának jelentősége összecseng a szakirodalmi feltárás eredményeivel is (ARDAKANI et al., 2011; HRUBOS, 2012; BARTHA, 2016; KISS – KÖMÍVES, 2016; BARTHA et al., 2017; BURMANN – DELIUS, 2017).

A harmadik faktort a benne szereplő kérdések témaköre alapján „*Könyvtár faktor*” néven hivatkozom. A faktorba mindösszesen három kérdés, állítás került besorolásra. Az oktatás minősége és a tanulástámogatás szempontjából kulcsfontosságú kérdések közül a faktort leginkább a kötelező tananyagok rendelkezésre állásával kapcsolatos állítás határozta meg, de közel hasonló volt a további angol nyelvű irodalmak elérhetőségével kapcsolatos állítás jelentősége is. A legmagasabb átlagértéket mégis a harmadik, a könyvtárral kapcsolatos általános elégedettséget kifejező állítás érte el. A szórás mértéke 1,538 és 1,671 között változott. A könyvtárak felszereltségének jelentőségére a szakirodalom is felhívja a figyelmet, így a harmadik faktor eredményei is megerősítik a szakirodalmi források körében feltárt jelenségeket (ANNAMDEVULA – BELLAMKONDA, 2016; MAYHEW et al., 2016).

A negyedik faktor témaköre alapján a „*Magyarország-szeretet faktor*” nevet kapta, mivel az ebben található összesen három állítás mindegyike a vizsgált mintában szereplő külföldi hallgatók fogadóországához és annak polgáraihoz való viszonyát mérték fel. Ennek megfelelően a negyedik faktor közvetett módon csatlakozik a tanulmányokhoz és azok eredményességéhez, sokkal erőteljesebb annak szociális jellege. A faktort leginkább a Magyarországgal és a magyar emberekkel kapcsolatos általános elégedettséggel kapcsolatos állítás határozta meg, míg a legmagasabb átlagértéket a magyarországi tartózkodás szeretetére vonatkozó állítás érte el. A szórás mértéke 1,423 és 1,648 között alakult. A befogadóországgal és annak polgáraival kialakult jó viszony a szakirodalom által széles körben előnyösnek minősített körülmény, amely közvetlen vagy közvetett módon a hallgatók pszichés-mentális állapotától a tanulmányok sikerességén át egészen az elégedettségig, számos tényezőre képes hatni (MARTHY, 2010; BROOKS – WATERS, 2011; ENGLER et al., 2013; DUSA, 2014; ROGA et al., 2015; BAJZÁT, 2016; MALOTA – GYULAVÁRI, 2018). Mindezek alapján a negyedik faktor eredményei is alátámasztják a szakirodalmi források szerzőinek tapasztalatait, illetve ezek érvényességét a vizsgált mintára.

Az ötödik faktor témaköre alapján a „*Költségérzékenység faktor*” nevet kapta. Ehhez a faktorhoz is összesen három, elsősorban szociális körülményekre vonatkozó állítás került be –

így ez a faktor inkább közvetett módon kapcsolódik a tanuláshoz vagy annak eredményességéhez és következményeihez. A költségérzékenységgel kapcsolatos faktort leginkább a tandíjak átlagos magyarországi mértékének továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgáló állítás határozta meg, azonban a legmagasabb átlagértéket az ötödik faktor esetében sem a meghatározó kérdés érte el. Ennél a faktornál a legmagasabb átlagos pontszámot a magyarországi árak átlagos szintjére vonatkozó állítás érte el. A szórás mértéke 1,402 és 1,814 között alakult. A költségérzékenységgel kapcsolatos eredmények szintén harmonizálnak a szakirodalomban közölt tendenciákkal és például az ösztöndíjak jelentőségével (YERAVDEKAR – TIWARI, 2014a; ROGA et al., 2015; M. CSÁSZÁR – WUSCHING, 2016; BARRIOLUENGO – FLISI, 2017; KATONA – TRAUTMAN, 2018).

A faktorok kialakítását követően azokat klaszterbe rendezve tártam fel az egyes csoportok jellegzetességeit, illetve az azok közötti összefüggések erősségét. A vizsgálat során két további tényező mentén szerettem volna a faktorokat bemutatani, ezért a kétlépcsős klaszterelemzést választottam. Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy az adott körbe tartozó válaszadók milyen képzési szinten tanulnak. Itt a vizsgált mintában szereplő személyek által megjelölt opciók az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés volt. Emellett arra is kíváncsi voltam, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók ajánlanák-e másoknak, hogy Magyarországon kezdjenek tanulmányokat. A klaszterelemzés eredményeit a 28. táblázatban ismertetem. Összesen négy klasztert tudtam kialakítani. Ezek közül egy klaszterbe kerültek az elutasító hallgatók, míg a másik három klasztert a különböző képzési szintek azon hallgatói alkotják, akik ajánlanák a magyarországi tanulmányokat másoknak is.

Az első, „*Elutasító klaszterbe*” összesen 41 fő került, közülük 23 fő alap-, 14 fő mesterképzésen tanul, míg további 4 fő doktori tanulmányokat folytat. Közös jellemzőjük, hogy nem ajánlanák másnak a magyarországi tanulmányok folytatását, vagy nem tudtak, esetleg nem kívántak véleményt alkotni ebben a kérdésben. Ezekre az elégedetlen hallgatókra egyedül a költségérzékenység lesz jellemző, de az sem kiugró mértékben, amiből arra következtettem, hogy ezek a hallgatók vélhetően nehezebb anyagi körülmények között élnek. A klaszterbe sorolt hallgatók kifejezetten elégedetlenek a képzés minőségére és eredményességére vonatkozó első, továbbá a nemzetközi elismertségre vonatkozó második faktorrall. Az elutasító hallgatók emellett erősen ellentmondtak a Magyarország és a magyarok kedvelésére vonatkozó negyedik faktorba sorolt állításokkal is.

A következő három klaszterben szereplő hallgatók közös jellemzője, hogy ajánlanák mások számára is a magyarországi továbbtanulást. Közülük a második klaszterbe soroltam az alapképzésre járó hallgatókat. A klaszterbe sorolt hallgatók képzési minőség iránti

elkötelezettségét jelzi a könyvtár iránti érdeklődésük: a klaszterbe tartozó hallgatók nagyon elégedettek a könyvtár faktorba sorolt tényezőkkel. Emellett az is megállapítható a második klaszterben szereplő hallgatók esetén, hogy az átlagosnál erősebb költségérzékenység jellemző rájuk, illetve fontos számukra a képzés minőségére és eredményességére vonatkozó első faktor is.

**28. táblázat: Klaszterelemzés faktorok alapján képzési szint szerint és a magyarországi tanulmányok ajánlása szempontjából (n=208)**

|                                           |                                                 |                    | Elutasító | Ajánló BSc | Ajánló MSc | Ajánló PhD | Combined |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------|-----------|------------|------------|------------|----------|
|                                           | <b>Képzés minősége és eredményessége faktor</b> | Faktor-érték átlag | -0,33712  | 0,071362   | -0,05586   | 0,322252   | 0        |
|                                           | <b>Nemzetközi elismertség faktor</b>            | Faktor-érték átlag | -0,47171  | 0,02067    | 0,029465   | 0,436295   | 0        |
|                                           | <b>Könyvtár faktor</b>                          | Faktor-érték átlag | -0,06005  | 0,168628   | -0,116     | -0,07977   | 0        |
|                                           | <b>Pozitív Magyarország-kép faktor</b>          | Faktor-érték átlag | -0,39974  | -0,01903   | 0,211      | 0,14923    | 0        |
|                                           | <b>Költségérzékenység faktor</b>                | Faktor-érték átlag | 0,045457  | 0,052044   | -0,01884   | -0,12212   | 0        |
| <b>Tanulmányok szintje</b>                | <b>Alapképzés (BA/BSc)</b>                      | Gyak.              | 23        | 72         | 0          | 0          | 95       |
|                                           |                                                 | %                  | 24,20%    | 75,80%     | 0,00%      | 0,00%      | 100,00%  |
|                                           | <b>Mesterképzés (MA/MSc)</b>                    | Gyak.              | 14        | 0          | 58         | 0          | 72       |
|                                           |                                                 | %                  | 19,40%    | 0,00%      | 80,60%     | 0,00%      | 100,00%  |
|                                           | <b>Doktori képzés (PhD/DLA)</b>                 | Gyak.              | 4         | 0          | 0          | 37         | 41       |
|                                           |                                                 | %                  | 9,80%     | 0,00%      | 0,00%      | 90,20%     | 100,00%  |
| <b>Ajánlá másnak, hogy Magyarországon</b> | <b>Nem vagy nem tudja</b>                       | Gyak.              | 41        | 0          | 0          | 0          | 41       |
|                                           |                                                 | %                  | 100,00%   | 0,00%      | 0,00%      | 0,00%      | 100,00%  |
|                                           | <b>Igen</b>                                     | Gyak.              | 0         | 72         | 58         | 37         | 167      |
|                                           |                                                 | %                  | 0,00%     | 43,10%     | 34,70%     | 22,20%     | 100,00%  |

Gyak.: Frequency – gyakoriság.

Forrás: Saját felmérés (2019)

A harmadik klaszterbe kerültek azon mesterképzéses hallgatók, akik ajánlanák mások számára is a magyarországi továbbtanulást. A klaszterben szereplő hallgatókra jellemző, hogy a Magyarország és a magyar emberek szeretetével kapcsolatos faktorban nagyon erős eredményt értek el, vagyis ezek a hallgatók szeretnek Magyarországon tartózkodni és jellemzően zökkenőmentes a kapcsolatuk a befogadó ország állampolgáraival is. Az is közös jellegzetessége a harmadik klaszterbe sorolt hallgatóknak, hogy nagyon elégedetlenek a könyvtári faktorban szereplő tényezőkkel. Vélhetően a mesterképzés idejére azonban már

elsajátították azokat a megoldásokat, amelyek a könyvtári szolgáltatások internetes kiegészítésére vonatkoznak, így elégedetlenségük nem okozza azt, hogy másokat eltanácsolnának a magyarországi tanulmányok megkezdésétől.

Az utolsó, negyedik klaszterbe azon elégedett doktoranduszok kerültek, akik ajánlanák Magyarországot továbbtanulási célországként mások számára is. A klaszterbe sorolt, a vizsgált mintában szereplő PhD hallgatók számára az első és a második faktor bír a legnagyobb jelentőséggel, vagyis részint a képzési minőségnek és eredményességnek, részint pedig a képzés nemzetközi reputációjának szentelnek kiemelt figyelmet. Kisebb mértékben az is jellemző a klaszter doktoranduszaira, hogy szeretnek Magyarországon tartózkodni: a faktor kevésbé domináns mivoltában az is szerepet játszhat, hogy a PhD hallgatók egy része családjától távol tanul, ami megnehezíti a feloldódást. Jellemző továbbá a negyedik klaszterbe sorolt doktoranduszokra, hogy kevésbé költségérzékenyek, ami vélhetően arra a körülményre vezethető vissza, hogy a PhD hallgatók tekintélyes hányada valamilyen ösztöndíj támogatásával tanul Magyarországon.

Az elvégzett vizsgálatok és a feltárt eredmények alapján megállapítható, hogy a mintában szereplő hallgatók kiemelt figyelmet szentelnek mindazon körülményeknek, amelyek a tanulási folyamat eredményességére, az oktatás minőségére és a képzések nemzetközi elismertségére vonatkoznak. Jelentős hatást gyakorolnak a mintában szereplő hallgatókra az olyan egyetemi szolgáltatások, mint például a könyvtár. Az is látható ugyanakkor, hogy a beilleszkedés, Magyarország és a magyarok szeretete is fontos vizsgálati szempont. Nagy figyelmet kell ugyanakkor az intézményeknek a szociális kérdésekre is fordítani, hogy a költségérzékeny hallgatók elégedettségét növelni tudják. *Mindezek alapján, az elvégzett elemzések eredményeként ismét azt állapíthattam meg, hogy a képzés minőségének és az egyéb szolgáltatások minőségének is jelentős hatása van az elégedettségre, illetve ezen keresztül az ajánlásokra is. Nem tudtam ugyanakkor igazolni azt a hipotézisemet, hogy a magasabb képzési szinten tanulók esetében nagyobb lenne a költségérzékenység, hiszen a lefolytatott elemzések kapcsán pont ellenkező tendencia figyelhető meg: az alacsonyabb képzési szintek hallgatóira jellemzőbb a költségérzékenység.*

#### **4.6. A felsőoktatás nemzetköziesedésére ható vagy azt befolyásoló tényezők komplex modellje**

Dolgozatomban kiemelt figyelmet szentelek a felsőoktatás nemzetköziesedésén belül a hallgatói mobilitásnak. A vizsgálatba bevont intézményekben kitöltött kérdőívek, számos – külföldi hallgatókkal és a velük közvetlen kapcsolatban álló magyar oktatókkal, dolgozókkal,

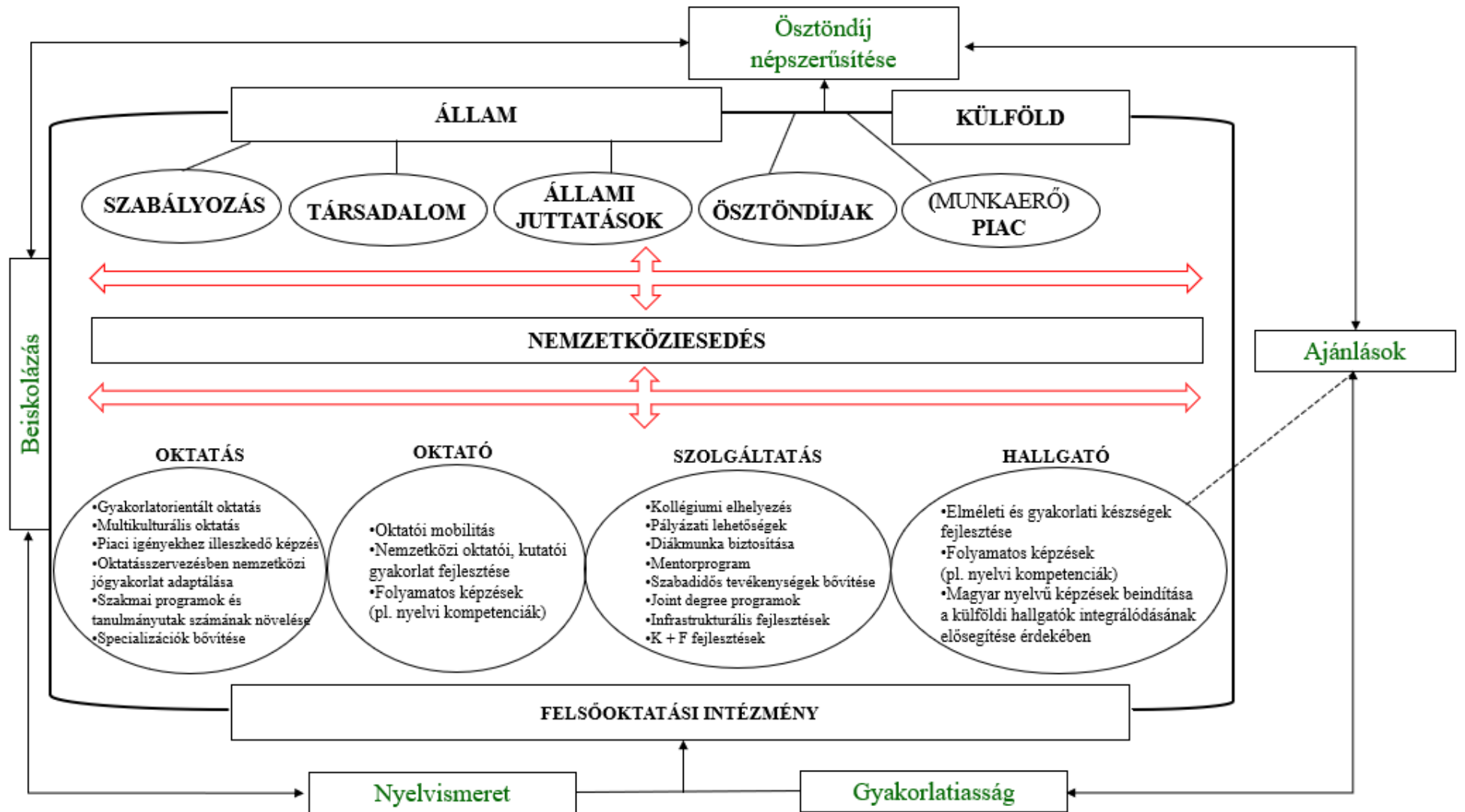
hallgatókkal – lefolytatott beszélgetés és személyes tapasztalataim alapján felvázoltam mindazon összefüggéseket, amelyeket a külföldi hallgatók jelenléte és a nemzetköziesedés között meg lehetett határozni.

A felsőoktatás nemzetköziesedése egy komplex folyamat, amely hatásait egyszerre fejti ki a felsőoktatási intézmény, a befogadó állam (és a küldő állam), továbbá a nemzetközi környezet tekintetében. A hatás többirányú, hiszen nemcsak a nemzetköziesedés hat ezekre a rendszerekre, hanem ezek a rendszerek maguk is hatást gyakorolnak a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatára. Az elmúlt évek fejleménye, hogy nemcsak a felsőoktatási intézmények és a nemzetközi környezet, hanem maga az állami is fókuszált a felsőoktatás nemzetköziesedésének jelentőségére, így olyan programok indulhattak meg Magyarországon, amelyek célja az intézmények és az egész felsőoktatási rendszer nemzetközivé válásának támogatása. Ezeket a programokat a Kormány következetesen végrehajtja, az intézmények és az érintettek, így mindenek előtt a hallgatók és az oktatók pedig aktívan részt vállalnak a leírtak megvalósításában. A nemzetköziesedés kulcskérdés nem csupán az egyetemek világában, hanem a globalizálódó világon keresztül az egész gazdaság számára is. A nemzetköziesedés ugyanis nemcsak a felsőoktatási intézmény megítélésére, rangjára gyakorol hatást, hanem az azt körülvevő gazdasági környezetre is.

A nemzetköziesedés által a felsőoktatási intézményen belül gyakorolt hatások több alkategóriába rendezhetőek. A hatások köre eleve attól függ, hogy a nemzetköziesedést milyen aspektusból vizsgáljuk. Már akkor is igen kiterjedt a hatásrendszere, amennyiben azt leszűkítjük a felsőoktatásban tanuló hallgatók hosszabb vagy rövidebb távra szóló mobilitására. Amennyiben pedig a jelenséget tágabb kontextusban elemezzük, a hatások köre is tekintélyesen bővül (12. ábra).

Az első és legfontosabb kör, amelyre a felsőoktatási intézményen belül a nemzetköziesedés folyamata hatást gyakorol, az adott egyetemen zajló oktatás köre lesz majd. Amennyiben a felsőoktatási intézmény működési helye nem angol anyanyelvű területen van – és ez a feltétel a magyar felsőoktatási intézmények esetében egyértelműen teljesül –, akkor a felsőoktatás nemzetköziesedési folyamata is összetettebb lesz. A felsőoktatásban zajló képzésekkel kapcsolatban általános elvárás, hogy azok gyakorlatorientált formában működjenek. A nemzetközi képzésszervezés során az oktatóknak azt is szem előtt kell tartaniuk, hogy a tanóra keretében átadott gyakorlatias tudást a képzésben résztvevő hallgatók jellemzően nem Magyarországon fogják majd hasznosítani, így a tananyag összeállítása (például a bevezetett példák köre) tekintetében mindenképpen nemzetközi fókuszot kell alkalmazni.

12. ábra: A nemzetköziesedés komplex ábrája



Mindezzel párhuzamosan a képzés szervezése során multikulturális szemléletmódnak kell érvényre jutnia, vagyis a tanítás gyakorlatában a lehető legnagyobb fokú toleranciával és megértéssel kell eljárni úgy, hogy ez a képzés minőségének erősödését szolgálja. Tekintettel kell lenni arra, hogy a hallgatók eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek, oktatási rendszerben végbement szocializációjuk nem egyforma utat járt be – ráadásul sokszor nem feltétlenül emlékeztet a magyar oktatási rendszer hasonló jellegzetességeire –, így az oktatói gyakorlatban ezeket a különbségeket szem előtt kell tartani. Az elv gyakorlati megvalósítása során viszont azt is szem előtt kell tartani, hogy az eltérő kulturális háttérrel rendelkező hallgatók egymás kultúráját is tartsák tiszteletben. További elvárás az oktatási tevékenység során, hogy a képzések a piac által megfogalmazott igényekhez illeszkedjenek. Ez persze felveti azt a kérdést, hogy kit tekintünk a felsőoktatás valódi megrendelőjének (lehetséges opcióként a hallgató, a hallgató családja, a társadalom, az állam és a leendő munkáltató jöhet számításba, de a lista a nemzetközi képzések esetén kiegészülhet a küldő állammal és az esetleges ösztöndíj kiírójával, illetőleg a tanulmányok finanszírozójával is). Ha azonban a felsőoktatási képzések általános célját tekintjük, akkor a diploma megszerzése elsősorban azért szükséges, hogy a hallgatók munkaerőpiaci sikerességét fokozzuk, vagyis a képzéseknek a mindenkorai munkáltató elvárásainak kell megfelelnie – vagyis nemcsak a jelenlegi, hanem a jövőbeli elvárásokat is szem előtt kell tartani. Annak érdekében, hogy a felsőoktatási intézményekben zajló képzés eredményességét javítsuk, szükség van nemzetközi oktatási jó gyakorlatok adaptálására is – ez utóbbi elvárást egyébként a globalizálódó felsőoktatás egyik megjelenési formájaként is leírhatjuk. A rangos külföldi vagy hazai egyetemeken bevált eljárásrendek átültetése a hazai gyakorlatba egyébként is hasznos lehet, hiszen így a hallgatók által a képzés eredményeként megszerzett tudás nemzetközi szinten is hatékonyabban összehasonlíthatóvá válik. Az oktatás megszervezésében is lehet építeni azokra a tapasztalatokra, amelyeket a magyar intézményekénél akár több évtizeddel nagyobb tapasztalattal rendelkező külföldi társintézmények halmoztak fel: az itt felmerült problémák Magyarországon is megjelenhetnek, azok megoldását pedig jelentősen egyszerűbbé és hatékonyabbá teheti az illeszkedő gyakorlatok adaptálása. Jelentős igény mutatkozik a szakmai programok és tanulmányutak számának növelése iránt, amit részben az is indokol, hogy az Európai Unió kívüli országokból származó hallgatók élénk érdeklődés tanúsítanak az államszövetség működése iránt is. A szakmai programok, tanulmányi kirándulások számának növelésére vonatkozó igény mögött ismételt az a hallgatói szándékot lehet felfedezni, hogy a lehető legnagyobb mértékben feleljenek meg majdani munkáltatóik elvárásainak, illetve lehetőség szerint olyan kapcsolatokat építsenek ki a munkaadókkal, ami a végzésük után is hasznosítható lesz. Ez Magyarország esetében egy igen komplex következményekkel járó célkitűzés lehet, hiszen a hazai cégek



legtöbbször esetén a normál napi működés munkanyelve a magyar, ami azonban akadályozza a külföldi hallgatók esetleges elhelyezkedését. A multinacionális vállalatoknál azonban rendelkezésre állhatnak angol munkanyelvű gyakornoki, szakmai gyakorlati lehetőségek is, a végzést követően pedig a hallgatók akár a saját hazájukban is el tudnak helyezkedni gyakorlati helyük ottani leányvállalatánál a képzés ideje alatt megszerzett referenciáik alapján. A specializációk, ezen túlmenően pedig a szabadon választható tantárgyi kínálat bővítése azért is fontos a képzés szervezése során, hogy a hallgatók a mainál nagyobb mértékben tudják személyre szabni azokat a képzéseket, amelyekben tanulnak. A felsőoktatási képzésszervezésre vonatkozó jogszabályi és akkreditációs feltételek lehetővé teszik többféle specializáció szabadon választott kurzus, illetve akár szakirány megszervezését is. Amennyiben a gazdasági racionalitás elvárásai és a rendelkezésre álló oktatói személyi állomány ezt lehetővé teszi a felsőoktatási intézményeknek, célszerű ezekből minél nagyobb választékot meghirdetni, ezzel pedig tovább növelni a képzések attraktivitását.

Az oktatók esetében az oktatói mobilitással kapcsolatos elvárások kettős jelentéssel bírnak. Egyfelől ideális esetben a nemzetközi oktatásba bevont egyetemi oktatók maguk is rendelkeznek mobilitási tapasztalattal, tehát vendégoktatóként vagy vendégkutatóként már maguk is megfordultak külföldön. Ez fontos lehet egyfelől a kapcsolati tőke kialakításában, másfelől pedig a multikulturális környezetben végzett munkatapasztalat megszerzésében is. A kapcsolati tőke kialakításának jelentőségét alapvetően széles körben elismerik, a felsőoktatásra pedig történelmi távlatban is jellemző az együttműködések jelentős hatása, hiszen éppen erről szól a Magyarország és a nyugati államok közötti kapcsolatokat a középkortól kezdve építő peregrinatio academica folyamata is. Igaz ugyan, hogy a technológia fejlődésével és változásával, az internet használatának elterjedésével és a kialakult új kommunikációs platformok térnyerésével az online kapcsolattartás ma már általánosságban elterjedt, ezek azonban egyelőre nem tudják teljes mértékben kiváltani mindazokat az interakciókat, amelyeket egy személyes találkozón alapuló munkakapcsolat keretében élhetnek meg az oktatók. A multinacionális környezetben eltöltött hosszabb-rövidebb időszak pedig abban is segítheti az oktatókat, hogy jobban átlássák és átérezzék azokat a mindennapi kihívásokat, amelyekkel a hallgatók magyarországi tartózkodásuk alatt szembesülnek. Az előbbi kategóriához kapcsolódik a nemzetközi oktatói és kutatói gyakorlat fejlesztése köréhez tartozó elvárásrend, ami az oktatók nemzetközi kutatási együttműködésekbe történő sikeres beintegrálódását feltételezi. Amennyiben az egyes felsőoktatási intézmények oktatói a különböző nemzetközi listák által magasabb pozíciókon jegyzett felsőoktatási intézményekben, kutatóintézetekben dolgozó oktatóival-kutatóival kezdenek együttműködésbe, úgy tapasztalatot szerezhetnek olyan kutatási projektek kapcsán is, amelyekbe önállóan nem, vagy

csak sokkal több nehézség árán tudnának bekapcsolódni. Emellett azt is ki kell emelni, hogy a társadalomtudományok, így a gazdálkodás- és szervezéstudományok területén is egyre gyakoribbak azok a kutatási témák, amelyek egy-egy vizsgált szakterület nemzetközi vagy régiók közötti összevetésére vállalkoznak. Ezek lebonyolításában jelentős szerepet játszhatnak a nemzetközi kutatócsoportok, hiszen például az ilyen együttműködések keretében több ország anyanyelvén megjelent korábbi publikációk áttekintésére, értő elemzésére nyílik lehetőség. A nemzetközi tudományos élet nyelve egyértelműen az angol lett napjainkra, azonban mégis számos olyan kutatási eredmény lehet, amely a hazai szakirodalomban alaposabban kifejtésre kerülhetett, mint a nemzetközi publikációkban. Ennek oka részben abban is kereshető, hogy a legjelentősebb nemzetközi folyóiratok publikálási jellegzetességei kevésbé kedveznek a kisebb lélekszámú, gyengébb gazdasággal bíró országok belső folyamatainak közlése számára. Emellett azért is fontos, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi oktatói és kutatói gyakorlatra tegyenek szert, mert ennek tapasztalatait például a doktori képzésben témavezetőként végzett munkájuk szervezésébe is be tudják építeni. Amennyiben ugyanis egy témavezető külföldi PhD-hallgató munkájának irányítását vállalja, máris egy nemzetközi kutatási együttműködés részévé válik, különösen abban az esetben, ha a külföldi doktorandusz saját hazájában, esetleg további országokban már rendelkezik bizonyos mértékű kialakított kapcsolati tőkével. A fentiek miatt kiemelkedően fontos, hogy az oktatókat foglalkoztató felsőoktatási intézmények, illetve az ezek mögött álló államok vagy más fenntartók is támogassák az oktatói és kutatói mobilitási programokat, tegyék lehetővé a részvételt az ilyen lehetőségekben munkatársaik számára.

A következő, a felsőoktatás nemzetköziesedésével kölcsönhatásban álló csoport a szolgáltatások köre. Ezek között számos olyan található, amely közvetlenül támogatja a felsőoktatási intézményben zajló oktatási tevékenységet, míg mások inkább a hallgatók mindennapi életére gyakorolnak hatást. Az oktatási tevékenységhez szorosan kapcsolódó szolgáltatások között mindenképpen meg kell említeni a joint degree képzések indítását: ebben az esetben a hallgató párhuzamosan tudja teljesíteni két intézmény képzését, amelyeket a joint degree megállapodás alapján az egyetemek közösen szerveznek meg, a hallgatók pedig az összefonódott képzések elvégzését követően két intézmény diplomáját is megszerezhetik. A nemzetközi hallgatói közösség körében különösen népszerűek az ilyen típusú képzések, hiszen ezeknek köszönhetően a hallgató diplomázást követő versenyképessége nagyobb mértékben nőhet, mintha egy diplomát teljesített volna egységnyi idő alatt. Ugyanígy a képzések szervezésével kapcsolatban kell kiemelni a felsőoktatási intézmények által lebonyolított kutatás-fejlesztési tevékenységekre irányuló együttműködések is. Ezekben az esetekben a felsőoktatási intézmények önállóan vagy külső partnerrel, kutatóhellyel együttműködésben

végzik kutatás-fejlesztési tevékenységeiket, amelyek eredményei beépülhetnek az egyes képzések szerkezetébe is. Ennek eredményeként a hallgatók a képzés során saját szakterületük legfrissebb tudományos eredményeivel ismerkedhetnek meg, ami előnyt jelenthet számukra a munkába állást követően, a korszerű technológiák alkalmazása terén megszerzett tapasztalatoknak köszönhetően. A kutatás-fejlesztési együttműködések intézményi jelenléte különösen előnyös a doktori képzésben résztvevő nemzetközi hallgatók szempontjából, akik így a kutatói tapasztalatok mellett a versenyszférával kialakított kapcsolati tőkével és kutatás-fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlati projektismeretekkel is gazdagodhatnak képzésük alatt. Az így megszerzett többlettudásuk hazájukban, Magyarországon vagy harmadik országokban is attraktív lehet a kutatás-fejlesztéssel foglalkozó szervezetek számára. A könyvtárak által nyújtott szolgáltatásokra is hasonló kettősség jellemző, vagyis ezek a szervezeti egységek is olyan szolgáltatásokat tudnak nyújtani felhasználóik számára, ami egyszerre támogatja az oktatási-tanulási és a kutatási tevékenységeket is. A könyvtári szolgáltatások, a használható és kölcsönözhető idegennyelvű állomány nagysága és elérhetősége kulcsfontosságú a hallgatói elégedettség szempontjából, de hasonló jelentősége van azoknak a támogató szolgáltatásoknak is, amelyeket a könyvtárak használóiknak nyújtanak (például a kutatásmódszertani kérdésekkel összefüggésben). A hallgatók elégedettségét az is befolyásolhatja, hogy milyen mentori programokkal áll a fogadó intézmény a rendelkezésükre. A külföldön megkezdett tanulmányok során a hallgatók sokszor segítségre szorulnak: az esetek egy részében itt jól jöhet számukra a saját honfitársaik támogatása, például a kulturális identitás megélése kapcsán. Más esetekben azonban a hallgatók a fogadóország állampolgárságával rendelkező hallgatóinak mentori szolgáltatásait vehetik igénybe, akik például a beilleszkedés vagy az ügyintézés mindennapi kihívásai kapcsán tudják külföldi társaik életét segíteni. Ezen túlmenően arra is van lehetőség, hogy a hallgatók egyfajta tehetségmentorként segítsék egymást, tehát a tapasztaltabb hallgatók felhívják alacsonyabb évfolyamon tanuló társaik figyelmét a rendelkezésre álló lehetőségekre. Fontos ugyanakkor, hogy a mentori hálózat kellően kiépült legyen és egy sikeres kétirányú információáramlás lebonyolításában vegyenek részt tagjai: a mentorok adják át az intézménytől érkező információkat mentorált hallgatóiknak, a mentorált külföldiek pedig bátran forduljanak tanácsért vagy segítségért az őket segítő mentorokhoz. Emellett az is kiemelt jelentőséggel bír, hogy a mentorok továbbítsák a külföldi hallgatók által jelzett problémákat az illetékesek felé, illetve abban az esetben, ha a mentorált hallgatóval kapcsolatban valamilyen lélektani, identitásbeli vagy egyéb problémával találkoznak, hívják fel arra az illetékesek figyelmét. Egy magányossá váló, a társadalomból kiszakadó külföldi ugyanis depresszióra hajlamos lehet, így az ilyen élethelyzetek és azok akár igen szomorú, tragikus következményeinek kialakulását mindenképpen meg kell előzni, hiszen csak a lelkiileg kiegyensúlyozott hallgatók tudják saját

teljesítményük optimumát nyújtani, a képzésen megélt sikertelenség pedig súlyosbíthatja a lélektani problémákat – a tanulási kudarcok életvezetésre és életkilátásokra gyakorolt negatív hatásai a szakterület részletesen kutatott témái közé tartoznak. A hallgatói elégedettségre hatást gyakorolhatnak továbbá a különböző pályázati lehetőségek is, amelyek egyben a felsőoktatási intézmények számára teremtenek lehetőséget arra, hogy a külföldi hallgatókat teljesítményük alapján ismerjenek el. A pályázatok számos formában megjelenhetnek, vonatkozhatnak valamilyen mobilitásra, kutatási lehetőségre, magasabb ösztöndíjra, egyéb támogatásra, azonban a közös az bennük, hogy minden esetben egyedi elbírálás alapján válhatnak elérhetővé a hallgatók számára. A pályázatok lehetőséget teremtenek arra is, hogy a hallgatók közötti, vagy a hallgató-oktató relációban megvalósuló együttműködéseket ösztönözze a felsőoktatási intézmény, ennek eredményeként pedig nemcsak az interkulturális környezetben megvalósuló együttműködés, hanem a kapcsolati tőke fejlesztése is megvalósítható cél. A projektek eredményeként azok résztvevői olyan többletteljesítmény nyújtására lehetnek képesek, amire annak hiányában nem – illetve az intézmény, az állam vagy a társadalom oldaláról nézve olyan aktivitások elvégzésére lehet sarkallni a projektekbe bevont külföldieket, amelyeket egyébként nem feltétlenül végeznének el. Jó példa lehet ez utóbbiakra a PhD hallgatók bevonásával megvalósított pályázatok esetén egy-egy speciális, különös aktualitással bíró kutatási téma nemzetközi folyóiratokban is közölhető eredményeket elérő feldolgozása. A hallgatók mindennapi életére hatást gyakorló szolgáltatások jellemzően igen komolyan befolyásolják a külföldiek egyetemről, városról és országról szerzett tapasztalatait, azok zökkenőmentessége a hallgatói elégedettséghez elengedhetetlenül szükséges feltétel. Ilyen mindenek előtt a lakhatás kérdése, amely a felsőoktatási intézményekhez a kollégiumi elhelyezésen keresztül kapcsolódik. A külföldi hallgatók egy része igen érzékeny a kiadásokra, így az esetükben elérhető, megfizethető árú kollégiumokra van nagy szükség. Más hallgatók inkább a kényelemre, az otthonosságra helyezik a nagyobb hangsúlyt: esetükben az intézménytől függetlenül bérelhető lakások elérhetőségének is nagy lesz a jelentősége, az egyetemek számára azonban az is nagyon fontos, hogy nekik olyan minőségű kollégiumi férőhelyeket tudjanak biztosítani, amelyek világviszonylatban is megállják helyüket. Természetesen a kollégiumi térítési díjaknak tükröznie kell az elérhető komfortfokozatot, emellett arról sem szabad megfeledkezni, hogy a kollégiumi épületek tisztaságára a külföldi hallgatók is – joggal – nagyon kényesek. Fontos továbbá a kollégiumok megközelíthetősége és a különböző alapvető szolgáltatások elérhetősége is, ez utóbbira jó példa lehet a diákszállás közvetlen környezetében elérhető bevásárlási lehetőségek megléte. A kollégiumi elhelyezés során nagy figyelmet kell szentelni arra, hogy a hasonló kulturális közegből származó hallgatók kerüljenek egy lakótérbe, mivel a kultúrák közötti eltérések a mindennapokat megnehezítő feszültségeket

eredményezhetnek. A külföldi hallgatók mellett kifejezetten igénylik azt is, hogy a magyar hallgatókkal találkozassanak, mindezt ráadásul nemcsak az oktatásszervezés, hanem a kollégiumi elhelyezés kapcsán is kiemelték. Természetesen minden külföldi hallgatóban eltérő lesz az ilyen jellegű elvárások erőssége, azonban a magyar társadalomba jobban beilleszkedni óhajtó hallgatók esetében hangsúlyosabban jelennek meg az ilyen kezdeményezések. Részben a kollégiumi élettel is összefüggő hallgatói visszajelzés a szabadidős tevékenységek körének bővítésével összefüggésben megfogalmazott kérdés. A tapasztalatok alapján tudható, hogy a kollégiumok nemcsak diákszállásként, hanem közösségi térként is funkcionálnak, az egy kollégiumban lakó hallgatók gyakorta vesznek részt közös szabadidős tevékenységeken is. Amikor azonban ilyen aktivitásokat szervez a felsőoktatási intézmény, akkor mindenképpen szem előtt kell tartani, hogy minden külföldi hallgató egyenlő eséllyel férjen ezekhez a rendezvényekhez. A programok időpontját és felépítését úgy kell meghatározni, hogy azok illeszkedjenek a külföldi hallgatók kulturális és vallási előírásaihoz, így például tiszteletben kell tartani, hogyha egy-egy csoport tagjai éppen böjtölnek vagy más, számukra identitásörző szereppel is rendelkező tevékenységeket folytatnak. A szabadidős rendezvények szervezését Magyarországon némiképpen nehezítheti a külső programlehetőségek esetén a magyar nyelv kizárólagos használata, vidéki intézmények esetén például nehézkes lehet színházi vagy egyéb kulturális események elérhetővé tétele. A szabadidős tevékenységeken belül külön csoportot jelentenek a különböző sportesemények. Ilyen téren a hazai felsőoktatási intézmények kínálata jellemzően nemzetközi összevetésben is versenyképes, azonban bizonyos előírásokat tiszteletben kell tartani a külföldi hallgatók elégedettségének növelése érdekében. Így például előfordulhat, hogy a külföldi hallgatók csak akkor vesznek majd részt szívesen sporttal kapcsolatos aktivitásokban, ha azok nemek szerinti bontás alapján szervezett csoportok számára kerülnek megszervezésre. Emellett azt is ki kell emelni, hogy a hazai felsőoktatási intézmények elsősorban a Magyarországon nagy népszerűségnek örvendő sportágak művelésében tudják támogatni a hallgatókat, akik labdarúgással vagy aerobikkal kapcsolatos lehetőségeket mindenütt találnak, de a beiskolázás szempontjából jelentősebb származási országokban népszerű egyes sportágak, így például a krikett vagy a baseball magyarországi művelése nehézségekbe ütközhet.

A felsőoktatás nemzetköziesedése természetesen nem kis részben magukon a hallgatókon múlik, és itt kell kiemelni, hogy a nemzetközi hallgatók önmagukkal és hallgatótársaikkal kapcsolatban is igen kritikusak, határozott véleményt fogalmaznak meg. Ezek egy része a meglehetősen gyakran emlegetett nyelvi kompetenciákhoz kapcsolódik. A hallgatók egy tekintélyes hányada – az oktatóhoz és az adminisztratív munkatársakhoz hasonlóan – nem az anyanyelvén folytatja tanulmányait, az előképzettség mértéke pedig hallgatónként jelentős

eltéréseket mutat. Ez természetesen az egész oktatási folyamat menetére és eredményességére is rányomhatja a bélyegét, hiszen az angolul kevésbé eredményesen kommunikáló hallgatók, akiknek önkifejezési és szövegértési problémái is lehetnek, emiatt hátrányba kerülhetnek a jobban kommunikáló társaikhoz képest. Meg kell említeni, hogy az egyes évfolyamokon nagyobb számban megjelenhetnek olyan hallgatók, akik idegennyelv-ismerete nem éri el az ideális szintet, ebben az esetben pedig akár évfolyamszintű előrehaladási problémát is okozhat jelenlétük. Éppen ezért olyan fontos, hogy a felsőoktatási intézmények alaposan szűrjék meg a képzésekre jelentkező hallgatókat nemcsak szaktudásuk, hanem nyelvismeretük szempontjából is. Természetesen a felsőoktatási intézményeknek folyamatos képzési lehetőséget kell biztosítaniuk hallgatóik számára annak érdekében, hogy a nyelvi kompetenciáikat fejleszthessék. Ez vonatkozik egyebek mellett a szaknyelvi szókincs fejlesztésére is, hiszen minden tudományágnak, tudományterületnek megvan az a sajátos szókincese, amelynek következetes és helyes használata nélkül az adott szaktudás nem elsajátítható és nem visszaadható. Ezen túlmenően a hallgatókat fel kell készíteni arra is, hogy a felsőoktatási-akadémiai szektor adott képzési szinten elvárt kommunikációs formáit sikerrel teljesíteni tudják. Az elvárások eltérőek lesznek alapképzések, mesterképzések és a doktori képzés esetén, a cél azonban mindig az lesz a felsőoktatási intézmény számára, hogy a képzés eredményeként a hallgatók sikerrel teljesíthessék a folyamatosan növekvő elvárásokat. A nyelvi és kommunikációs készségfejlesztés alapképzésben még elsősorban az esszéírásban és a szakmai párbeszédekben való részvétel képességében jelenik meg, azonban doktori képzések esetén ebbe már beletartozik az előadás tartására, a cikkírásra és a tudományos vitaképességre vonatkozó nyelvi kompetenciák köre is. A hallgatók kapcsán megjelenő másik nagyon fontos intézményi feladatkör az elméleti és a gyakorlati készségek fejlesztésére vonatkozik. A felsőoktatásban zajló képzések kiemelt célja az ismeretek átadása, ami nem pusztán az elméleti tudás transzferálását jelenti, hanem a gyakorlati kihívások megoldására vonatkozó készségek fejlesztését. Míg az elméleti ismeretek átadása nagyjából minden képzés esetén hasonló módon történik, nevezetesen interaktív elemekkel fejlesztett előadások formájában, addig a gyakorlati oktatás mikéntje szakonként eltérő lehet. Olyan képzések esetében, ahol például a végzettség megszerzésének feltétele valamilyen speciális eszköz, szoftver használatának elsajátítása, ott a gyakorlati képzésbe a használat fejlesztését is okvetlenül be kell építeni. Ez többlet terheket is róhat az intézményekre, hiszen a különleges eszközök vagy számítógépes programok használatának gyakorlását is lehetővé kell tenni vagy hozzáférés megadásával (például gyakorlásra hozzáférhető számítógépes terem formájában), vagy pedig az oktatási célú szoftverek elérhetővé tételével. Emellett az is nagyon fontos, hogy az elméleti és gyakorlati oktatás során használt eszközök, módszerek kövessék a gyakorlatban is hasznosított termékek

változásait, tehát a hallgatók a gyakorlati képzés keretében is olyan ismeretekhez jussanak, amelyek elhelyezkedésüket követően a munkaerőpiacon közvetlenül is kamatoztathatóak. Egy további, a hallgatókkal és képzésükkel összefüggésben megfogalmazott, intézménnyel szembeni elvárás is ki kell emelni: a magyar nyelvű, illetve magyar nyelvi képzések beindítását. A külföldi hallgatók sikeres beilleszkedését ugyanis leginkább úgy lehet segíteni, hogy bizonyos mértékig megtaníttuk őket a fogadó ország, jelen esetben Magyarország nyelvére. A hallgatók egy része, akinek kifejezetten célja, hogy minél sikeresebben tudjon integrálódni a magyar társadalomba, kifejezetten igényli azt, hogy magyarul tanulhasson. A hallgatók számos esetben kerülnek kapcsolatba a külvilággal, külső gazdasági szereplőkkel, ennek során pedig igen gyakran kikerülnek abból a nemzetköziesedés szempontjából viszonylag könnyen átlátható környezetből, amit a képzésüknek otthont adó felsőoktatási intézmény jelent. Itt ugyanis előbb-utóbb mindenképpen találkoznak egy olyan emberrel, aki szükség szerint képes és hajlandó is közvetíteni a külföldi és azon magyarok között, akik nem beszélnek angolul. Ez a megnyugtató háttér ugyanakkor az egyetemeket körülvevő környezetben nem mindig adott, ezért nagy jelentősége van a sikeres integráció és a zökkenőmentes életvezetés szempontjából is annak, hogy a külföldi hallgatók legalább minimális mértékben megtanulják a befogadó ország nyelvét. A sikeres integráció kihat a hallgatók életének többi aspektusára is, egyebet nem kiemelve elegendő itt a befogadó ország nyelvének jelentőségére gondolni a munkaerőpiaci sikeresség előfeltételeként.

Ez a gondolat egyébként át is vezet a felsőoktatás nemzetköziesedését körülvevő két másik, jelentős hatást gyakorló közeg vizsgálatához, amelyek egyfelől az állam, másfelől pedig a külföld, vagyis a nemzetközi közösség csoportjába tartoznak. A befogadó állam és a külföld nemcsak a felsőoktatási intézménnyel és a benne tanuló hallgatóval, de egymással is folyamatos és intenzív kapcsolatban állnak, harmonikus együttműködésük támogatja, míg konfliktusuk gyengíti a felsőoktatás nemzetköziesedésének eredményességét.

Az állam feladatai közül egyértelműen kimagasodik a szabályozási funkció ellátása. A jogalkotási előírások betartása mellett az Országgyűlésnek, kisebb horderejű kérdésekben a Kormánynak vagy az illetékes miniszternek van lehetősége arra, hogy a felsőoktatás működését érdemben befolyásoló jogszabályokat alkosson. A felsőoktatás működését meghatározó jogszabályok természetesen a rendszer nemzetköziesedésére is vonatkoznak, illetve alapvetően is meghatározzák az egész felsőoktatás működését. A képzőhelyek, az indított szakok és doktori képzések továbbá a legmagasabban minősített oktatók, az egyetemi tanári kinevezések engedélyezése kapcsán jelentős feladat hárul a folyamatokat szakértőként vizsgáló Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságra is. Ez a szervezet egy kettős térben dönt a magyar

felsőoktatás működéséről, így a nemzetköziesedéséről is, hiszen egyszerre vonatkoznak rá nemzetközi minőségbiztosítási standardok, amelyeket nemcsak betartania, hanem betartatnia is kell, másfelől pedig működésének környezetét jelentősen befolyásolják az állam által alkotott jogszabályok is. A felsőoktatás nemzetköziesedése terén egyébként nemcsak szűk értelemben vett oktatási jogszabályokkal tud hatást gyakorolni az állam, hanem teljesen más témakörben születő jogszabályokkal is. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatási mobilitás, legyen az akár hallgatói, akár oktatói helyváltoztatás, egyfajta migrációs döntésnek is tekinthető, így tehát nagy jelentősége lehet a felsőoktatás nemzetköziesedése terén annak a bevándorlási és migrációs politikának, amit egy-egy állam követ. Ez a gyakorlatban felmerülhet például olyan hallgatók esetében is, akik abszolutóriumot szereznek valamely képzés elvégzésével, azonban még nem teljesítenek minden olyan kritériumot, amit az adott végzettségi szint megszerzéséhez szükséges lehet. Ilyen hiányzó lezárás lehet például a mesterképzések esetén az államvizsga teljesítése vagy a doktori képzések esetén a disszertáció beadása és sikeres megvédése. Ezekben az esetekben a képzési idő végén a hallgató jogviszonya a felsőoktatási intézménnyel megszűnik, a későbbi beutazása pedig nehézkes lehet az országba, hiszen akkor nem egyértelműen lesz olyan igazolható célja a külföldi doktorandusznak az országban, amely miatt beengedik. Ugyanígy az állam szabályozási tevékenységének keretébe tartozik az intézmények létesítésének és megszüntetésének, egyesítésének és szétválasztásának joga is, amely kihathat az adott országban működő felsőoktatási rendszer nemzetköziesedésére. Szintén a szabályozás körében kell megemlíteni, hogy a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók a rendes ügymenet szerint is viszonylag gyakran kerülnek kapcsolatba különböző hatóságokkal, amelyek sikeres és hatékony, gördülékeny működése szintén nagyban erősítheti a hallgatókban az országról kialakult pozitív képet.

A következő, az állammal összefüggő és a felsőoktatás nemzetköziesedésére ható körülmény többé-kevésbé szintén szabályozási-jogalkotási kérdés, azonban jelentősége mindenképpen indokolja az önálló kategóriaként történő feltüntetését. Az állami juttatások körén keresztül az állam képes befolyásolni, hogy mely intézmények és milyen mértékben tudnak nemzetköziesedni. Annak érdekében ugyanis, hogy a szükséges fejlesztéseket az egyetemek el tudják végezni, mindenképpen szükségük van arra, hogy az állam mögöttük álljon. A fejlesztések jelenthetik az infrastrukturális körülmények javítását, hiszen a felsőoktatási intézmények nemzetközi vonzerejének egyik kulcseleme az otthonos, mégis a tanulást támogató, korszerű infrastruktúra. Hasonló, az állami támogatáson is múló körülmény lehet az intézményben a képzések rendelkezésére álló eszközpark megléte és minősége. De ugyanitt kell kiemelni az állam szerepét a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatói-kutatói állomány juttatásainak megállapításában is, ami jelen esetben nem a jövedelmet, hanem például



a nemzetközi mobilitási programokban való részvétel támogatását jelenti. Ez utóbbi alatt adott esetben nemcsak a kimenő, hanem a bejövő mobilitást is érthetjük, hiszen a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik komoly mérőszáma lehet az adott felsőoktatási rendszerben foglalkoztatott külföldi oktatók, kutatók száma is.

Az állam harmadik, a felsőoktatás nemzetköziesedésére hatást gyakorló rendszere maga a társadalom, vagyis mindaz a közeg, amely a felsőoktatási rendszert, benne az intézményeket és az egyetemi polgárokat körülveszi. Hallgatói visszajelzések alapján tudható, hogy a társadalom tagjaival kapcsolatban is nagyon komoly igények merülhetnek fel a változásra, azonban ennek végrehajtására a felsőoktatási intézmények gyakorlatilag egyáltalán nem képesek. Ehhez képest az állam több módon is hathat a felsőoktatást körülvevő társadalom működésére, azonban az itt bevezetett esetleges reformok számos esetben csak hosszabb távon képesek éreztetni hatásaikat. A felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók számos formában találkoznak a magyar társadalommal. Egyfelől ez jelenti azt a gazdasági közeget, amely körülveszi a felsőoktatási intézményeket, így voltaképpen a hallgató minden olyan esetben, amikor a felsőoktatási intézményen kívül vásárol valamilyen terméket vagy vesz igénybe valamilyen szolgáltatást, különböző társadalmi szereplőkkel kerül kapcsolatba. Sajnos ezen kapcsolatok egy része nem mentes a konfliktusoktól és a nehézségektől sem. A társadalom tagjai ugyanis jellemzően igen eltérő előképzettséggel rendelkeznek, ami részint kihat az idegennyelvi ismereteik meglétére vagy hiányára is. Amennyiben a társadalom valamely tagja nem képes érdemben kommunikálni a külföldiekkel, az egy potenciális konfliktusforrást jelent, ahol minden apró, félreértett gesztusnak nagy jelentősége lehet. A külföldi hallgatók egy része olyan szegényebb országokból és családokból érkezik, amelyek anyagi körülményei nem teszik lehetővé a külföldön tanuló hallgatók támogatását. Ilyen esetekben különösen rosszul élik meg a hallgatók az olyan helyzeteket, amelyekben az információ vagy a megértés hiánya miatt kénytelenek valamiért többet fizetni, mint a magyar állampolgárok. Vannak olyan tipikus élethelyzetek, amelyekben a külföldi hallgatók kifejezetten nagy eséllyel kerülnek kapcsolatba magyar emberekkel. Ilyen lehet például a kiskereskedelem, a tömegközlekedés, az étkezés-szórakozás, a banki és egyéb közszolgáltatások, illetve a lakásbérlet is. A felsorolt területek egy részén az állam egyáltalán nem, vagy csak nagyon közvetett módon van jelen, azonban az országban kialakult általános társadalmi hangulat, légkör hatással van az egész társadalom működésére, így a külföldiekkel kialakult interakciók jellegére is. Ez utóbbira pedig nagy mértékben tud az állam hatást gyakorolni. A nyelvismeret hiánya például az alacsonyabb szintű oktatásban megvalósított nyelvi oktatás fejlesztésével orvosolható – igaz, hogy csak hosszabb távon lehet ezzel a módszerrel megoldást elérni. Rövidebb távon a szolgáltatói szektorban dolgozó alkalmazottak nyelvismeretére vonatkozó előírásokkal lehet javítani a körülményeken, illetve

mindaddig, amíg az állam nem avatkozik be a társadalmi alrendszerek külföldiekkel kiépített kapcsolati rendszerébe, kiindulhatunk abból az alapvető piaci igazságból is, hogy a külföldi hallgatók csak olyan személyekkel és szervezetekkel keresik majd a kapcsolatot, amelyek képesek a velük folytatott sikeres interakcióra. Fontos továbbá, hogy az állam támogassa mindazon társadalmi szereplők megjelenését és működését, amelyek képesek a kulturális hídfunkció betöltésére. Minderre azért is mutatkozik nagy szükség, mert a megértés hiánya félelem, konfliktusok kialakulásához vezethet, ezek alapján pedig erősödhet a rasszizmus, ami sajnos már most is megjelenik tapasztalati szinten. A konfliktusok feloldása, illetve azok kialakulásának megelőzése terén az állam is jelentős szerepet játszik, amelyet nem kis részben a befogadó magatartás promótálásával, hangsúlyozásával lehet elérni. Mindenképpen fel kell arra hívni a figyelmet, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók azért jöttek Magyarországra, hogy itt tanuljanak, megszerzett tudásukat pedig jellemzően szülőföldjük polgárai javára fogják kamatoztatni. Mindehhez arra is szükség van, hogy az állam maga is megértéssel forduljon a külföldi hallgatók felé, így példamutatással járjon a társadalom többi tagja előtt.

Az állam és a külföldi szereplők közösen képesek hatást gyakorolni a felsőoktatás nemzetköziesedésének két további, igen fontos területére: az ösztöndíjrendszerekre és a piacra. A felsőoktatásban folytatott tanulmányokat a hallgatók és családjaik vagy maguk fizetik, vagy valamilyen ösztöndíjrendszer támogatja a továbbtanulást. Az ösztöndíj kiírója lehet valamilyen civil szervezet, lehet egy-egy cég, azonban az esetek döntő hányadában államok és különböző nemzetközi szervezetek, államszövetségek támogatják a hallgatók külföldi tanulmányait különböző ösztöndíjak útján. Magyarország és a vizsgált minta szempontjából kiemelkedő a jelentősége a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjnak, amelyet Magyarország a küldő államokkal együttműködésében, a Tempus Közalapítvány szervezésében oszt ki a hallgatók számára. Az ösztöndíjprogram jellemzően nem pusztán a tandíjat fedezi, hanem emellett a megélhetés költségeit is biztosítja az azt elnyerő hallgatók számára. Az ösztöndíj megalapításával Magyarország több célt tud egyszerre teljesíteni: egyfelől meghatározott országok kiválasztott, tehetséges, de jellemzően a külföldi tanulást önerőből megfizetni nem tudó hallgatóinak teremt lehetőséget magyarországi tanulmányok folytatására. Ezek a hallgatók, miután diplomát szereztek, szülőhazájukba visszatérve tudják majd segíteni a küldő államok társadalmainak és gazdaságainak felemelkedését, ami a program talán legfontosabb célkitűzése. A támogatás megalapításával az is célja volt Magyarországnak, hogy olyan feltörekvő gazdaságokban alakítson ki hazánkhoz erősen kötődő értelmiségi réteget, amelyek hosszabb távon a globális gazdaság meghatározó szereplőivé fognak válni. Ezekben az országokban a külföldön, különösen pedig a világ olyan fejlett térségeiben, mint az Európai Unióban megszerzett végzettségeknek igen nagy a presztízse, a magyar diplomával rendelkező

külföldiek hazatérésüket követően vezető beosztásokba kerülhetnek. Végezetül a program arra is kiválóan alkalmas, hogy a kimagasló képzési minőséget nyújtani képes magyar felsőoktatási intézmények az angol nyelven szervezett képzésekből többletbevételhez jussanak, illetve ezeken belül az angolul előadóképes oktatók is magasabb jövedelemre tegyenek szert. Ezzel a lehetőséggel tehát Magyarország az intézményi és egyéni kiválóságot is honorálja. Azon hallgatók, akik nem önköltséges formában finanszírozzák tanulmányaikat és nem is Stipendium Hungaricum ösztöndíjasok, jellemzően a küldő államok által adományozott ösztöndíjakból fedezik magyarországi tanulmányaik költségét. Emellett olyan hallgatók is tanulnak Magyarországon, akik nemzetközi szervezetek, így például a FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) által biztosított ösztöndíj keretében végzik magyarországi tanulmányaikat. A magyar állam által biztosított ösztöndíjak, azon túl, hogy az intézményi kiválóságot is hivatottak támogatni, a helyi gazdaságok fejlődésére sem elhanyagolható hatást gyakorolnak, ami azonban már a különböző piacok keretében elemzendő körülményt jelent.

A felsőoktatás nemzetköziesedése ugyanis a piac számos aspektusára hatást gyakorol. Kézenfekvő ebből arra asszociálni, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése számos munkaerőpiaci hatást okoz – ami igaz is, hiszen a végzett hallgatók, diplomájuk birtokában, jellemzően származási országukban vagy harmadik országban vállalnak munkát. Ezzel a nemzetközi hallgatói mobilitás érdemben hozzá tud járulni a munkaerő határokon átvándorlási folyamatainak erősödéséhez. Emellett azt is ki kell emelni, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedésének másik aspektusa, az oktatói és kutatói mobilitás is jelentős hatásokat gyakorol a munkaerőpiac működésére, hiszen ennek eredményeként magasan képzett munkaerő vándorol az országok között, jellemzően a klasszikus migrációs stratégiákat követve a periféria felől a centrumtérsegek irányába, vagyis Nyugat-Európa, Észak-Amerika és a gazdag távol-keleti államok (például Japán, Dél-Korea vagy Szingapúr) irányába. A felsőoktatás nemzetköziesedése eredményeként a magyar felsőoktatási rendszer eredményei, az itt átadott tudás, a helyi sajátosságok alapján szervezett képzési kimenetek a világ számos országában megjelennek, egy idő után átkerülhetnek a munkáltatók tapasztalati- és tudáskészletébe, ennek eredményeként hosszabb távon pedig akár a nemzetközi befektetések irányára is hatást gyakorolhatnak. Ha ugyanis egy munkáltató azt tapasztalja, hogy a külföldiként megszerzett diplomák nemzetközi környezetben is versenyképesek, az pozitívan befolyásolhatja a Magyarországon élő magyar diplomások tudásáról kialakult előképzetet is. A nemzetközivé váló felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók, illetve az ott dolgozó oktatók és kutatók azonban nemcsak az egyetemen élnek, hanem számtalan olyan egyéb fogyasztást is generálnak, ami a befogadó országok számára jelent gazdasági előnyt. Az itt élő külföldiek ugyanis éveken keresztül fogyasztanak, ami fellendítheti az egyetemvárosok gazdasága mellett

az országos költségvetés bevételi adatait is. Ha csak a legszükségesebb kiadásokat eszközölik is a külföldiek, a lakhatás, az étkezés, a művelődés, a szórakozás és az utazás kiadásai mind bevételt jelentenek a fogadó gazdaság számára. Ezzel tehát áttételesen a külföldi hallgatók fokozzák a magyar gazdaság teljesítményét, nekik köszönhetően új munkahelyek jönnek létre, emellett a szolgáltatói szektor olyan változatosan működhet a befogadó országokban és városokban, amit a belföldi fogyasztási adatok nem tennének lehetővé.

Az összefoglalóan külföldként jellemzett nemzetközi környezet hatásait is ki kell emelni a felsőoktatás nemzetköziesedése kapcsán. Ez jelenti egyfelől az államok közötti bizalmat, ami részben abban nyilvánul meg, hogy az egyes országok megengedik, hogy kiemelkedően tehetséges polgáraik külföldön folytassák tanulmányaikat. Jellemzően ezek az országok arra törekszenek, hogy a nemzetközi környezetben diplomázó polgáraik végzésüket követően térjenek vissza szülőföldjükre. Ehhez a mozzanathoz kapcsolódik a bizalom melletti másik jelentős, a felsőoktatás nemzetköziesedésére pozitív hatást gyakorló folyamat: a nemzetközi oktatási környezetben megszerzett végzettségek elismerése. Az egész nemzetköziesedési folyamat zsákutcába kerülhet, amennyiben az államok nem ismerik el egymás kiadott iskolai végzettségeit, hiszen az alacsonyabb szintű végzettségek el nem ismerése a felsőfokú tanulmányok megkezdését teszi lehetetlenné, míg a diplomák elismerésének hiánya a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára teszi elérhetetlenné a diplomával betölthető munkaköröket. Szerencsére a Magyarországon tanuló hallgatók származási országaiban az európai uniós, így a magyar diplomákat nemcsak elismerik, hanem egyenesen nagyra becsülik, így ilyen értelemben a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének környezete ideálisnak mondható. Azt is ki kell továbbá emelni, hogy Magyarországnak és a magyar gazdaság szereplőinek is igen jó ajánlólevél egy olyan ország képviselőjében megjelenni külföldön, ahol a másik ország polgárai ösztöndíj segítségével ingyenesen tanulhatnak. Az ilyen, fejlett országoktól elvárható nagyvonalú gesztusok erősítik az ország nemzetközi reputációját is.

Az ábra belső, a felsőoktatás nemzetköziesedésének jelenlegi helyzetét bemutató részét körülvéve külső ív hivatott megjeleníteni mindazon lehetséges fejlődési pontokat, amelyek mentén a magyar felsőoktatási intézmények és a felsőoktatási rendszer egésze további fejlődése biztosítható a nemzetköziesedés legfontosabb jelenségei kapcsán. Ezek közül elsőként azt a két kiemelt fejlesztési prioritást kell megemlíteni, amelyek nagyban befolyásolják a hallgatói elégedettséget: ez a nyelvismeret és a gyakorlatiasság jelensége. Amennyiben a képzések gyakorlatiasak és illeszkednek a munkaerőpiac elvárásaihoz, abban az esetben a hallgatói elégedettség is növekszik. Ugyanilyen pozitív hatást érhetnek el a felsőoktatási intézmények és a felsőoktatási rendszer egésze az intézményeken belüli és azokon kívüli szektorok esetén a

nyelvismeret szintjének javításával. Ezen tényezők fejlődése esetén az ajánlások, ezen belül kiemelten a hallgatók ajánlásai nagyobb valószínűséggel kerülhetnek napvilágra, ez pedig a feltárt primer kutatási eredmények alapján a felvételizők intézmény- és országválasztási döntésére gyakorol jelentős hatást. Ugyanezen a téren van kulcsszerepe az elérhető ösztöndíjak népszerűsítésének: a primer kutatási eredmények szerint a vizsgált minta esetében a magyarországi tanulmányok folytatása szempontjából megkerülhetetlen a Stipendium Hungaricum Program által elérhetővé tett ösztöndíjak jelentősége. A felsorolt tényezők, vagyis a képzési minőség javítása, a hallgatói ajánlások gyakoribbá válása és az elérhető ösztöndíjak népszerűsítése együttesen képesek a felsőoktatási intézmények és a felsőoktatási rendszer egésze által végzett beiskolázási tevékenységek támogatására, a beiskolázási eredményesség javítására.

Összességében látható, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése támogató közegben valósulhat meg Magyarország és a magyar felsőoktatási intézmények esetében. Fontos ugyanakkor, hogy az itt tanuló külföldi hallgatók pozitív benyomásokat szerezzenek tanulmányaik alatt, számukra örömteli legyen a magyarországi tartózkodás. Ezek a hallgatók ugyanis a későbbiekben az ország és az itt működő felsőfokú oktatás jó hírét vihetik a világban, pozitív tapasztalataikat átadhatják olyan embereknek is, akik a felsőoktatási intézményválasztás előtt állnak – vagyis képesek olyan pozitív reklámot csinálni a magyar felsőoktatásnak, amely eredményeként tovább nőhet az itt tanuló hallgatók száma, illetve egyre jobb eredményekkel rendelkező diákok dönthetnek úgy, hogy Magyarországon kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat. Ehhez azonban nagy figyelmet kell szentelni a képzés és a szolgáltatások minőségére, illetve az egyetemeket körülvevő társadalmi környezetre is.

## 5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Szekunder adatfeltárásom, ezen belül szakirodalmi elemzésem és statisztikai adatfeldolgozásom eredményeként a primer kutatás megalapozó megállapításokat fogalmaztam meg. A felsőoktatás nemzetköziesedése, noha a középkori egyetemek megalapítása óta folyamatosan létező folyamat, mégsem került sor eddig egységes definiálására. Minderre tekintettel, a feltárt források nézőpontjainak szintetizálása útján megalkottam saját, a felsőoktatás nemzetköziesedésére vonatkozó definíciómát. Ez minden aspektusra kiterjedő módon határozza meg a nemzetköziesedés napjainkban ismert dimenzióit, ezáltal ennek használata jelenti doktori értekezésem első javaslatát.

Vizsgáltam Magyarország legfontosabb demográfiai adatait, amelyek a felsőoktatás működésével összefüggnek. A feltárt eredmények alapján az ország lakossága csökkenő tendenciát mutat, amit részben az élveszületések számának csökkenése okoz. A szakirodalmi feltárás alapján elsősorban a nappali tagozatos képzések iránt érdeklődő érettségizők köréből lehet a magyar felsőoktatási intézményekbe beiskolázni a hallgatókat, ugyanis a karriermódosítás miatt – jellemzően levelező tagozaton – tanuló hallgatók száma a jövőben várhatóan nem fog jelentősen emelkedni. Tekintettel azonban a csökkenő gyerekszámra, a magyar felsőoktatási rendszer megszokott működési létszáma kizárólag magyar forrásokból nem fenntartható, ráadásul az élveszületések számának alakulása ezt a tendenciát hosszabb távra is előrejelzi. Megvizsgálva ugyanakkor a Magyarországon legnagyobb létszámban tanuló külföldi hallgatók származási országainak demográfiai adatait, az onnan érkező hallgatók száma fenntartható, illetve akár növelhető is. Minderre tekintettel javasolt a jövőben is fenntartani a magyar felsőoktatás nemzetköziesítésének tendenciáját és lehetőség szerint tovább emelni az országban tanuló külföldi hallgatók létszámát.

Tekintettel ugyanakkor arra, hogy a primer kutatás keretében vizsgált hallgatói minta körében kifejezetten nagy volt az alacsony bevallott jövedelemmel rendelkező hallgatók száma, emellett a minta többsége valamilyen – jellemzően Stipendium Hungaricum – ösztöndíjjal tanul az országban. A bevallott jövedelmek alapján a hallgatók többségének nem lenne esélye önerőből kigazdálkodni a magyarországi képzések tandíját, vagyis az ösztöndíjprogram megszüntetésével ezek a hallgatók elveszítenék a továbbtanulási lehetőségeiket. Minderre tekintettel kiemelten javasolt a Stipendium Hungaricum program keretében elérhető ösztöndíj jövőbeli fenntartása is.

A vizsgált mintán elvégzett elemzés azt is kimutatta, hogy javasolt nagyon alapos figyelmet szentelni a hallgatók mentális egészségének. A vizsgált mintában szereplő hallgatók többsége

ugyanis szeretne a mainál több alkalommal hazautazni szülőhazájába a képzés során, azonban ezt részint anyagi akadályok, részint pedig egyetemi elfoglaltságaik miatt nem tehetik meg. Ilyen helyzetben ugyanakkor növekszik a hallgatók elmagányosodásának veszélye, ami egyértelműen negatív hatást gyakorol nemcsak a hallgatók lelki állapotára, hanem – ennek folyamányaként – teljesítményére is. A hallgatóknak nyújtott pszichológiai segítségnyújtás fenntartása és bővítése mindenképpen erősen javasolt. Emellett célszerű a nemzeti-kulturális alapon szerveződő hallgatói közösségek támogatása is, hiszen az ilyen körökben a hallgatók könnyebben meg tudják őrizni kulturális identitásukat, ami könnyebbé teheti a külföldi tartózkodás által okozott lelki megterhelés sikeres megoldását.

Annak érdekében, hogy a felsőoktatási intézmények számára javaslatokat fogalmazhassak meg a jövőbeli sikeres beiskolázási tevékenység fenntartására, a vizsgált mintát több kérdés elemzésével is felmértem. A szekunder és primer kutatás eredményeire alapozott javaslataim az alábbiak:

- A vizsgált mintában szereplő hallgatók igen érzékenyek a képzés minőségére. Ez egyfelől az oktatók szaktudásának, másfelől idegennyelvű kommunikációs képességeinek jelentőségét támasztja alá, hiszen ezek a személyes pontok azok, amelyek segítségével a hallgatói elégedettség növelhető. Oktatásszervezési szempontból a képzések gyakorlatiasságát javasolt fokozni, hiszen a vizsgált mintában szereplő hallgatók elsősorban ezt a területet társítják a végzés utáni sikerességhez, kifejezett céljuk a munkaerőpiacon hasznosítható tudás megszerzése. Ez egyben – a szakirodalmi feltárás által is megerősített módon – teszi javasolttá a lexikális tudásátadás szerepének csökkentését és a komplex tudás súlyának növelését.
- Javasolt a felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatások minőségének és elérhetőségének növelése. A hallgatók nagy hangsúlyt fektetnek a tanulástámogató szolgáltatások (például könyvtár, tehetséggondozás) működésére, így ezek javításával az elégedettség növelhető. Ezek mellett a szociális és életminőséget befolyásoló szolgáltatások színvonalát is javasolt növelni, hiszen például a lakhatási szolgáltatások terén jelentkeztek fejlesztési igények a vizsgált mintában szereplő hallgatóktól. Ezek egy része a lakásbérlettel kapcsolatos negatív tapasztalatokból ered, azonban mindenképpen javasolt a kollégiumi férőhelyek számát emelni, amennyiben erre vannak elérhető források. A hallgatói elégedettség növekedése esetén a hallgatók nagyobb hajlandóságot mutatnak az intézményük ajánlására, ami segíthet a beiskolázási tevékenység folytatásában, ilyen módon pedig az intézmények fenntartható működésének megteremtésében is.

- A vizsgált mintában szereplő hallgatók ország- és intézményválasztási szempontjait is célszerű figyelembe venni a fejlesztések tervezése során. A hallgatók legnagyobb része a nemzetközi ösztöndíjakat listázó honlapok információi alapján választ országot és intézményt, vagyis mindenképpen javasolt az ilyen listákon való aktív jelenlét. Emellett azonban továbbra is fontos szerep jut a továbbtanulási döntések meghozatalában a hallgatók családtagjainak és barátainak, emellett a korábban végzett hallgatóknak is. Mindezekre tekintettel javasolt a hallgatói elégedettség fokozása segítségével a korábban a vizsgált intézményekben tanuló külföldi hallgatókat aktívan bevonni az intézmények népszerűítésébe. Emellett javasolt a vizsgált intézményeknek a nemzetközi felsőoktatási rangsorokra is nagy figyelmet fordítani, hiszen a vizsgált mintában szereplő hallgatók tekintélyes hányada ellenőrizte ezeket a listákat az intézményválasztás során.
- A vizsgált mintában szereplő hallgatók a végzést követő időszakokkal kapcsolatos megítélésük körében kiemelték az európai uniós, így a magyar diplomák nemzetközi elismertségét. A magyar diplomák uniós érvényessége olyan versenyelőnyt jelent a felsőoktatás egészét nézve, amelynek fenntartása és erős kihangsúlyozása mindenképpen javasolt. Emellett a hallgatók általában magas képzési minőséget és alacsony megélhetési költségeket is asszociálnak magyarországi tanulmányaik kapcsán, így a jövőben mindenképpen javasolt annak nyomatékos közlése a beiskolázási kampányok során, hogy a magyar diplomákkal a hallgatók alacsony ráfordítás mellett juthatnak versenyképes tudást biztosító, uniós diplomához.
- A vizsgált minta elemzése alapján javasolt a felsőoktatási intézmények számára aktívabb, kezdeményező kommunikáció folytatása azokkal a társadalmi szereplőkkel, szervezetekkel és szolgáltatókkal, akikkel a nemzetközi hallgatók a mindennapi élet során érintkeznek. Célszerű felkészíteni a külső környezetet is arra, hogy az adott felsőoktatási intézmény képzéseinek otthont adó településen nagyobb létszámban jelenhetnek meg olyan külföldiek, akik nem beszélnek magyarul. Amennyiben a külső környezet megfelelően felkészült a külföldi hallgatók fogadására, úgy az együttélés könnyebb és harmonikusabb lesz, ennek eredményeként pedig a képzőhelyen működő szolgáltatók is realizálhatják mindazon előnyöket, amelyek a felsőoktatás nemzetközivé válásának folyamatából adódnak.



A felsorolt eredmények alapján a doktori értekezés hipotéziseit részben igazoltnak tudom tekinteni.

Az első hipotézis az alábbi volt: *Az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező hallgatók magyarországi továbbtanulása szempontjából jelentősége van a Stipendium Hungaricum programban elérhető ösztöndíj elnyerésének.* A hipotézist a szakirodalmi feltárás és szintézis, továbbá a primer kutatás keretében elvégzett elemzés eredményeként, a vizsgált mintára tekintettel, igazolni tudtam.

A második hipotézis az alábbi volt: *A Stipendium Hungaricum program keretében elérhető ösztöndíj alkalmas annak a jelenségnek az ellentételezésére, amely szerint a teljes képzési időre szóló diplomaszerző mobilitásba való bekapcsolódást a továbbtanulók tudásához képest anyagi helyzetük erősebben befolyásolja.* A hipotézist a szakirodalmi feltárás és szintézis, továbbá a primer kutatás keretében elvégzett elemzés eredményeként, a vizsgált mintára tekintettel, igazolni tudtam.

A harmadik hipotézis az alábbi volt: *A képzési minőség és a tanulást támogató szolgáltatások minősége döntő jelentőségű a továbbtanulók felsőoktatási intézményválasztása, így a nemzetközi továbbtanulási desztinációk kiválasztása szempontjából.* A hipotézist a szakirodalmi feltárás és szintézis, továbbá a primer kutatás keretében elvégzett elemzés eredményeként, a vizsgált mintára tekintettel igazolni tudtam.

A negyedik hipotézis az alábbi volt: *A magasabb képzési szinteken tanulmányokat folytatók körében nagyobb valószínűséggel gyakorolnak hatást a költségérzékenységgel kapcsolatos egyes tényezők az intézményválasztás során.* A hipotézist a szakirodalmi feltárás és szintézis, továbbá a primer kutatás keretében elvégzett elemzés eredményeként nem tudtam igazolni, mivel az elvégzett elemzések eredményeként a hipotézis ellentettje volna igaz, vagyis az alacsonyabb képzési szinten tanuló hallgatók esetében gyakrabban figyelhető meg a költségérzékenység.

## 6. AZ ÉRTEKEZÉS LEGFONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI, ÚJ ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI

1. Megalkottam a felsőoktatás nemzetköziesedésének definícióját az alábbiak szerint: *egy, a felsőoktatási intézmény vagy a felsőoktatási rendszer autonómiája keretében, annak szabad döntésén alapuló, akadémiai, társadalmi és gazdasági célok által indukált, nem ritkán több éve vagy évtizede tartó, az akkreditáció és a minőségbiztosítás egyéb eszközei által keretbe foglalt folyamat, amelynek célja az ott zajló oktatás és a kutatás nemzetközi kontextusba helyezése az adott intézményre vagy rendszerre jellemző sajátosságok megőrzése, elterjesztése és interkulturális környezetbe emelése mellett. A folyamat során a nemzetközi oktatói, kutatói és hallgatói mobilitás jelentősége növekszik, a szereplők gyarapodó kapcsolati tőkéje és megszerzett tudása átlépi az adott felsőoktatási intézmény vagy felsőoktatási rendszer határait és hatást gyakorol mind a küldő, mind pedig a befogadó országok gazdaságaira is.*
2. A felsőoktatás nemzetköziesedésére ható vagy azt befolyásoló tényezők komplex modelljének megalkotása.
3. A kutatási eredmények alátámasztják, hogy a felsőoktatási rangsoroknak, továbbá a barátok és a családtagok ajánlásainak jelentős hatása van ugyan a továbbtanulók intézmény- és országválasztására, azonban a szakirodalomban feltártakhoz képest a nemzetközi tanulmányok folytatását elősegítő ösztöndíjakat listázó honlapok jelentősége is igen magas. A magyarországi továbbtanulás iránt érdeklődő felvételizőket ennek eredményeként ezen médiumok segítségével is sikeresen meg lehet szólítani, ami egyfelől azt jelenti, hogy Magyarországnak és a magyar felsőoktatási intézményeknek nagyon hangsúlyosan meg kell jelenniük ezeken az oldalakon. Másfelől pedig azt is jelenti, hogy célszerű lehet egy olyan összefoglaló honlap indítása is, amely segítségével a hallgatók minden releváns információt megtalálnak a magyarországi tanulmányok megkezdése és az elérhető ösztöndíjak elnyerése szempontjából.
4. Kutatásom eredményei alapján megállapítottam, hogy a Stipendium Hungaricum program keretében elnyerhető ösztöndíj alkalmas arra, hogy a tehetséges, de nehezebb anyagi körülmények közül származó hallgatók számára is esélyt teremtsen a magyarországi továbbtanulásra. Ezzel a vizsgált mintában szereplő hallgatók nagy része által elnyert ösztöndíj érdemben alkalmas arra, hogy kiegyenlítse a teljes képzési időre szóló hallgatói mobilitás terén a szociális-családi háttér által okozott hátrányokat.

5. A nemzetközi hallgatók felsőoktatási intézményválasztása szempontjából a képzési minőség és a tanulást támogató egyéb szolgáltatások minősége bír döntő jelentőséggel. A képzés minőségébe az oktatók szaktudása és gyakorlati ismeretei mellett nyelvtudásuk is beletartozik, emellett kiemelt jelentőséggel bír a magyar diplomák uniós elismertsége, az uniós és magyar végzettségek nemzetközi reputációja is a magyar felsőoktatási rendszer vonzereje szempontjából. A hallgatók képzési minőséggel való elégedettsége pedig az intézményajánlási hajlandóságukat növeli.
6. A hallgatók költségérzékenysége a képzéshez kapcsolódó kiadások kapcsán a képzési szint emelkedésének hatására alacsonyabb lesz, vagyis az alapképzésben tanuló hallgatók körében lesz kiemelkedő a költségérzékenység. A vizsgált mintán végrehajtott faktoranalízis eredményeként összesen öt faktort tudtam meghatározni. Az első a képzés minősége és eredményessége kapcsán feltett kérdések mentén rendezte csoportba a vizsgált mintában szereplő hallgatókat. A második faktor esetén a rendezőelv a nemzetközi elismertség, míg a harmadik esetén a könyvtári szolgáltatások köre volt. A negyedik faktor Magyarország szeretetével volt kapcsolatos, míg az ötödik a vizsgált mintában szereplő hallgatók költségérzékenységéhez kötődött.
7. A faktorelemzés eredményei alapján kétlépcsős klaszterelemzést végeztem, amely alapján összesen négy klaszterbe tudtam rendezni a vizsgált mintában szereplő hallgatókat. Ezek közül csak egy, képzési szintek alapján kevert csoport tagjai nem ajánlanák másoknak magyarországi tanulmányok folytatását, míg a három másik klaszterbe sorolt, képzési szintenként elkülönülő hallgatók különböző szempontok alapján ajánlanák másoknak, hogy Magyarországon kezdjenek tanulmányokat.
8. A hallgatók elégedettségének javítása és a helyben élőkkel kapcsolatban felmerülő konfliktusok számának csökkentése érdekében javasolt a felsőoktatási intézmények számára a hallgatókat körülvevő környezetben működő különböző szolgáltatókkal és szervezetekkel folytatott hatékonyabb, kezdeményező kommunikáció. Ennek eredményeként az érintett külső partnerek hatékonyabban fel tudnak készülni a külföldiek fogadására, így a kapcsolatteremtés is zökkenőmentesebb lehet.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A doktori értekezésemet a magyar felsőoktatás nemzetköziesedése témakörében készítettem el. Kutatásom során kiemelt figyelmet szenteltem a gazdálkodás- és szervezéstudományok területén akkreditált képzéseknek négy kiválasztott, a Dunától keletre fekvő, vidéki magyar felsőoktatási intézmény esetében. A kiválasztott intézmények betűrend szerint a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Egyetem, a Miskolci Egyetem és a Szent István Egyetem voltak. A primer adatgyűjtés területét tehát a fenti lehatárolás befolyásolta, azonban a szekunder adatgyűjtés kiterjedt hazai és nemzetközi, a témakörhöz kapcsolódó publikációk szintetizáló jellegű elemzésére, illetve a releváns hazai statisztikai adatközlések feltárására is.

Az értekezés szakirodalmi áttekintésében elsőként a téma jelentőségével és fogalmával foglalkoztam. A felsőoktatás nemzetköziesedése, mint téma, egyike az oktatással kapcsolatos tudományos kutatások leginkább aktuális témaköreinek. A téma tudományágakon és tudományterületeken átívelő jellege számos releváns kutatásnak és több érvényes kutatói nézőpontnak is helyt adhat. Áttekintettem a felsőoktatás nemzetköziesedésének fogalmával kapcsolatos hazai és nemzetközi irodalmakat és megállapítottam, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedésére nincsen egységes, nemzetközileg is elfogadott meghatározás, az egyes fogalmi lehatárolások különböző aspektusokból közelítik meg a felsőoktatás nemzetköziesedését. A vizsgált téma igen szerteágazó jellege lehetővé teszi, hogy a kutatók aktuális érdeklődésüknek, vizsgálati tárgyuknak megfelelően tágabban vagy szűkebben határozzák meg a felsőoktatás nemzetköziesedése keretében vizsgált adatok és trendek, tendenciák körét. Ez a jelenség részint annak is köszönhető, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése számos tudományág és tudományterület irányából megközelíthető, vizsgálható jelenség. Ezek az értelmezési lehetőségek egyszerre érvényesek, ugyanakkor eltérő formában hozhatnak eredményeket, ami lehetővé teszi a felsőoktatás nemzetköziesedésének komplex vizsgálatát. Minderre tekintettel, szakirodalmi források szintetizálása útján megalkottam saját, a felsőoktatás nemzetköziesedésére vonatkozó fogalmamat.

A felsőoktatás nemzetköziesedésének történeti áttekintésénél kiemelt figyelmet szenteltem a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos előzményeknek. Megállapítottam, hogy az eredetét a középkori egyetemekig visszavezető modern felsőoktatás hagyományosan nemzetközi formában működött, ami lehetővé tette a kornak megfelelő technikai színvonalon a tudás áramlását a művelt világ kutatóhelyei és oktatói között, illetve azon országok számára is képzett magasan művelt szakembereket, amelyek nem rendelkeztek felsőoktatási intézménnyel.

A felvilágosodás idején elterjedő nemzeti eszmék hatására az addig nemzetközi térben működő felsőoktatási intézmények a nemzeti műveltség átadása irányába fordultak, az univerzális latin nyelvet a nemzeti nyelvek váltották az oktatásban és a kutatásban egyaránt, ami egyben nyelvi korlátokat is állított a nemzetközi együttműködések, a mobilitás elé. A második világháborút követően a felsőoktatás újra a nemzetközivé válás útjára lépett, a vasfüggöny lehullását követően pedig az addig párhuzamosan működő európai nemzetköziesedési tendenciák is egységessé váltak.

A felsőoktatás nemzetköziesedésének különböző aspektusai közül kiemelten foglalkoztam a hallgatói, kisebb mértékben pedig az oktatói mobilitással. A hallgatói mobilitás a felsőoktatási nemzetköziesedés talán leginkább látványos része. Ugyanakkor a külföldi hallgatók képzése kapcsán felmerülő szükségletek miatt mindenképpen foglalkozni kellett az oktatók mobilitásával. Az oktatói mobilitás jelentősége is egyre növekszik napjainkban, annak eredményeként a képzések tartalma és módszertani megközelítése frissülhet, az egyes intézményekben kidolgozott jó gyakorlatok a mobilis oktatóknak köszönhetően máshová is eljuthatnak. Emellett a mobilitás keretében arra is lehetőség nyílik, hogy az oktató-kutatók személyes jelenlétük során olyan kapcsolati tőkére tegyenek szert, amelynek eredményeként a jövőben nemzetközi kutatási együttműködésekben vehetnek részt, ezzel növelve intézményük tekintélyét is. Ez a szempont pedig kapcsolatot képez a jelentősebb nemzetközi felsőoktatási rangsorok elemzése felé. A nagy nemzetközi rangsorok pontos jelentősége nehezen megbecsülhető, hiszen nem egyértelmű, hogy különböző döntéshozatali eljárások során mennyire támaszkodnak ezekre az érintettek. A nemzetközi rangsorok terén ugyanakkor egyértelmű kormányzati célkitűzés került megfogalmazásra a magyar felsőoktatási intézmények pozícióinak javítását illetően.

Ismertettem a felsőoktatás jövőképét befolyásoló demográfiai adatokat és bemutattam az ország lakosságszámán túlmenően az elveszületések számát, a felsőoktatásban tanuló hallgatók számát, a felsőfokú végzettséget szerző hallgatók számát, de emellett a felsőoktatás jövőjét befolyásoló elveszületések számát és a középfokú oktatásban, kiemelten pedig az érettségi vizsga esetében releváns adatközléseket is elemeztem. A statisztikai adatok vizsgálata során feltárt tendenciákra tekintettel jövőre vonatkozó becsléseket is készítettem, amelyek meghatározzák a felsőoktatásban a jövőben potenciálisan megjelenő felvételizők számát. A statisztikai adatok feldolgozásakor az országban tanuló külföldi hallgatókkal is foglalkoztam, felmértem az országos és nemzetközi statisztikai adatbázisokban elérhető nemzetköziesedésre vonatkozó adatokat.

A Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók közösségének összetételével, motivációjával és a jelenlétük által okozott hatásokkal foglalkozó szakirodalmak összekötést nyújtanak a primer adatgyűjtés, vagyis a kérdőíves adatfelvétel keretében felmért különböző információkhoz. Meglátásom szerint a felsőoktatásban zajló oktatási tevékenység sikerességére kiemelt hatást gyakorol az abban tanuló hallgatók motiváltsága. Az ideálisnak tekinthető felsőoktatási környezet jellemzői azonban nem mindenki esetében egyformák, eltérések adódhatnak a vizsgálatban nem mért személyiségtípusok közötti különbségektől kezdve a tanulmányok szintjén és a jövedelmi helyzeten, családi állapoton át egészen a nemzeti sajátosságokig. A releváns szakirodalom feltárásával célom volt a primer kutatás eredményeinek árnyalása, illetve lehetőséget szerettem volna arra is kapni, hogy a felmérésben elért eredményeket olyan tágabb kontextusban is elemezhessem, amelyek több minta elemzését követően jöhetnek létre.

*Az Anyag és módszer* című fejezetben összefoglaló jelleggel mutattam be a primer és szekunder kutatás során alkalmazott kutatási módszereket, valamint a kérdőíves felmérés keretében vizsgált mintát. Szekunder kutatás keretében vizsgáltam a legfontosabb oktatási és demográfiai adatbázisokat, így a Központi Statisztikai Hivatal, az Oktatási Hivatal és a Tempus Közalapítvány adatközléseit, emellett olyan jelentős nemzetközi szervezetek adatsorait is, mint az OECD vagy az UNESCO. Primer adatgyűjtésemet egy, a szakirodalmi feltárás során megismert szempontokat egyesítő, saját összeállítású kérdőív segítségével végeztem el, amelynek eredményeit több statisztikai módszerrel is elemeztem, amelyek a leíró statisztikai adatelemzés és a keresztábla-elemzések mellett faktor- és klaszteranalízist is magukba foglaltak.

A vizsgált mintában szereplő hallgatók legfontosabb szociodemográfiai markerei alapján nagyobb részük férfi és jellemzően – a minta mintegy kétharmadát tekintve – 25 éven aluli, családi állapotát tekintve egyedülálló és gyermektelen. A vizsgált mintában szereplő hallgatók többsége Ázsiából származik, emellett jelentős a Közel-Keletről vagy Észak-Afrikából érkezettek száma is. A vizsgált minta felét tették ki az alapképzésen tanuló hallgatók, a többiek nagyobb részt mesterképzésen (a minta nagyságrendileg harmada), kisebb részben pedig doktori képzésen tanultak. A vizsgált minta többsége a Debreceni Egyetem hallgatója, amelyet sorrendben a Szent István Egyetem, az Eszterházy Károly Egyetem és a Miskolci Egyetem követett. A vizsgált minta jellemzője, hogy a hallgatók jellemzően valamilyen ösztöndíj – elsősorban a Stipendium Hungaricum program – támogatásával tanul Magyarországon, jövedelmük pedig nem kifejezetten magas. Azt is vizsgáltam, hogy milyen körülmények között érkeztek Magyarországra a vizsgált minta tagjai (jellemzően egyedül vagy

egy barátjukkal, esetleg családtagjukkal), illetve, hogy hol és kikkel laknak tanulmányaik alatt (a leggyakoribb válaszok szerint kollégiumban vagy külföldiekkel együtt bérelt lakásban).

Ezt követően a külföldi hallgatók magyarországi életkörülményeit vizsgáltam. Itt nagy hangsúlyt fektettem annak felmérésére, hogy a hallgatók mennyire magányosak, amit elsősorban a hazautazás gyakoriságával elemeztem (jellemzően évi egy, legfeljebb két alkalommal utaznak haza a hallgatók, de számos olyan válaszadó is szerepelt a mintában, aki a teljes képzési idő alatt sem tud hazautazni), illetve azzal, hogy szeretnének-e sűrűbben hazautazni (jellemzően szeretnének). Azt is vizsgáltam továbbá, hogy a hazautazási gyakoriság inkább a jövedelem vagy inkább a családi állapot függvénye és megállapítottam, hogy noha a családos hallgatók valóban szeretnének gyakrabban hazautazni, erre jövedelmi okok miatt jellemzően nincsen lehetőségük. A hazautazás legnagyobb akadálya egyébként is jellemzően a pénz, de az egyetemi elfoglaltságok is többeket visszatartanak a gyakoribb hazalátogatásoktól.

Azt is felmértem, hogy a különböző jövedelmi csoportokba tartozó hallgatók esetében milyen jelentőséggel bírt a Stipendium Hungaricum ösztöndíjak támogatása. A primer adatfelvételt megelőzően úgy vélekedtem, hogy több ösztöndíjnak is lehet jelentősége a magyarországi tandíjak fedezése szempontjából, azonban a vizsgált mintában szereplő, nem önköltséges hallgatók elsősorban többsége a Tempus Közalapítvány lebonyolításában elnyerhető Stipendium Hungaricum ösztöndíj támogatásával folytatja magyarországi tanulmányait. A primer adatok elemzésének eredményeként megállapítottam, hogy a Stipendium Hungaricum ösztöndíj elnyerésének jelentős hatása van az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező külföldi hallgatók magyarországi tanulmányai szempontjából.

A primer kutatás eredményeként létrejött adatbázison azt is megvizsgáltam, hogy a mintában szereplő hallgatók intézményválasztását milyen tényezők befolyásolják. Felmérésem eredménye részbeni összhangot mutat a szakirodalmi forrásokkal, hiszen jelen esetben is nagy hatást gyakorol a család, a barátok és az intézmények vagy az ország korábbi végzett hallgatóinak ajánlása. A továbbtanuláshoz szükséges információk legfontosabb forrása azonban a mintában szereplő hallgatók esetében azok a speciális honlapok voltak, amelyek célja a különböző külföldi ösztöndíjak listázása. Elemzésemben azt is felmértem, hogy a mintában szereplő külföldi hallgatók használták-e és figyelembe vették-e továbbtanulási döntésük meghozatala során az intézményi rangsorokat. A vizsgálat eredményeként azt állapítottam meg, hogy a rangsorok ellenőrzése és figyelembevétele, illetve a hallgatók tanulmányainak szintje között jelen minta esetében nem volt kimutatható összefüggés.

Ezt követően a vizsgált mintában szereplő hallgatók tanulmányokkal kapcsolatos jellemzőit, ezen belül kiemelten elégedettségét vizsgáltam. A hallgatói elégedettség számos körülménytől

függ, amelyek között megtalálhatóak az oktatók szakmai és személyiségbeli jellegzetességei mellett az infrastrukturális körülmények, a tananyaggal és a tanrenddel való elégedettség és a képzés multikulturális jellege is. Vizsgálatom során elsősorban azt elemeztem, hogy a hallgatók a felsorolt fontosabb kritériumokkal mennyire elégedettek, illetve elégedettségüket mennyire befolyásolja például az a körülmény, amely a tudatos szak- és intézményválasztásukra vonatkozik. Megállapításom szerint a tudatos intézményválasztók közül az elégedettek aránya igen nagy, akik nemcsak a képzés minőségével, de például az oktatók nyelvismeretével is igen elégedettek. A képzési minőség jelentősége a beiskolázás terén alkalmazható szájreklám során kimagasló.

Kérdőíves felmérésemben a kitöltők szabadon is véleményt nyilváníthattak több kérdésben, amelyek közös célja olyan fejlesztési lehetőségek megvilágítása volt a kutatásban részt vevő intézmények számára, amelyek eredményeként a hallgatók elégedettsége növelhető. A hallgatók kiemelkedően aktívnak bizonyultak a nyitott kérdések esetében, így számos területen jeleztek fejlesztési igényeket. Megfogalmaztak a képzésekhez közvetlenül kapcsolódó javaslatokat, olyan módszertani átalakításokat említettek, amelyek eredményeként a képzések gyakorlatiassága és munkaerőpiaci illeszkedésének mértéke fokozható. Több aspektusból is tettek javaslatot a vizsgált mintában szereplő hallgatók a magyarok angoltudásának fejlesztésére is. Ezeken túlmenően több olyan körülményt is említettek, amelyek javításával magyarországi tartózkodásuk komfortosabbá válhatna. Ezek között kiemelendő a lakhatással kapcsolatos vélemények köre, illetve a nagyobb tolerancia, a hatékonyabb interkulturális kommunikáció megerősítése. A rasszizmus formájában olyan jelenségről is érkezett visszajelzés, amelynek orvoslása nem tűr halasztást. Emellett azonban ki kell emelni, hogy a nyitott kérdésekre adott válaszok között számos, a vizsgált mintában szereplő hallgató hangsúlyozta pozitív tapasztalatait az ország, lakosai és az intézmények kapcsán.

Ehhez hasonló eredményeket kaptam a faktor- és klaszteranalízis elvégzését követően is. A kérdőívben szereplő kérdések alapján kialakítottam egy, a képzés minőségével és eredményességével kapcsolatos faktort, egy nemzetközi reputációval kapcsolatos faktort, egy könyvtári szolgáltatásokkal kapcsolatos faktort, egy Magyarország szeretetére vonatkozó faktort és egy költségérzékenységi faktort is. Mint látható, a faktorok nemcsak a képzés tanulmányi és tudományos-szakmai oldalához kapcsolódtak, hanem az olyan lélektani-társadalmi vetületekhez is, mint az országgal és a magyar népességgel kapcsolatos érzelmek köre, vagy a fejlődő országok polgárai körében igen nagy jelentőséggel bíró költségérzékenység. A klaszterekbe rendezett faktorok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált mintában szereplő hallgatók túlnyomó többsége ajánlaná a magyarországi tanulmányokat



mások számára is, az elutasítók aránya igen alacsony. Emellett az is látható a klaszteranalízis eredményeként, hogy a vizsgált minta alapján az egyes képzési szinteken tanuló hallgatók eltérő szempontok alapján ajánlanák a magyarországi továbbtanulást másoknak. Ebből arra következtethetünk, hogy a képzések és a képzőhelyek eltérő értékeit célszerű a különböző képzési szintek felvételizőinek figyelmébe ajánlani.

A kérdőívek eredményei, a kutatás során lefolytatott beszélgetések és saját tapasztalataim szintetizált eredményeiből egy olyan komplex ábrát állítottam össze, amely a felsőoktatás nemzetköziesedését teljes spektrumában vizsgálja. Az ábra segítségével a folyamatra hatást gyakorló legfontosabb szereplők és tényezők közötti összefüggések is átláthatóvá válnak, így pedig a fejlesztési javaslatok bevezetésének helye és módja is könnyebben meghatározható.

A kutatási eredményeket a magyar felsőoktatási intézmények sikeres nemzetközi beiskolázása szempontjából a *gyakorlatban is hasznosítani* tudják, több körülményre is érdemes kiemelt figyelmet szentelni.

Az első ezek közül a *képzés minősége*. A magyar diplomák egyik jelentős előnye, hogy az ország európai uniós tagságának köszönhetően azok nemzetközi elfogadottsága igen erős, nemcsak Európában, hanem azon kívül is jelentős értéket képvisel. Ez azonban egy komoly felelősséget is hárít az intézményekre és a felsőoktatás rendszerére, hiszen a lefolytatott vizsgálat alapján a mintában szereplő hallgatók kifejezetten érzékenyek a képzés minőségére. Mindezek alapján a vizsgált mintában szereplő intézményeknek a jövőben is nagy hangsúlyt kell fektetnie a képzési minőség és az *oktatói kar minőségének fenntartására* és további fejlesztésére. Ebben a körben kell kiemelt figyelmet szentelni az oktatók nyelvtudásának és szaktudásának, a képzések gyakorlatiasságának, a felhasználói szférával – a leendő-potenciális munkáltatókkal – kialakított kapcsolatok erősítésének és az oktatást kiszolgáló szolgáltatások, így kiemelten az adminisztráció és a könyvtár minőségének is. Nagyon fontos ugyanakkor, hogy a felsőoktatási rendszer és az intézmények a jövőben is fenntartsák a különböző *ösztöndíjak elérhetőségét* a külföldi hallgatók számára. A Stipendium Hungaricum program ösztöndíja messzemenőig alkalmas arra, hogy a nemzetközi továbbtanulás keretében a teljes képzési időre szóló mobilitás terén egyébként tapasztalható társadalmi igazságtalanságokat, bekerülési esélykülönbségeket orvosolja és olyan tehetséges hallgatókat is hozzásegítsen a magyarországi tanulmányokhoz, akik ezt önerőből nem engedhetnék meg maguknak. A vizsgált minta nagyobbik része is ösztöndíjasként tanul Magyarországon, az elérhető férőhelyek számát a jövőben is indokolt legalább szinten tartani. Emellett a jövőben célszerű lenne a *nemzetközi hallgatók társadalmi integrációjának* szintjét növelni. Egyelőre sajnos még előfordulnak konfliktusok a magyarok és a külföldiek között – néhány marginális kivételtől

eltekintve azonban ezek a konfliktusok nem az intézményeken belül alakulnak ki, hanem azokon kívül. A külföldi hallgatók egy része igen kiszolgáltatott élethelyzetben szembesül problémákkal: ilyen terület lehet például a lakhatás, elsődlegesen a bérelt lakások használata. Ennek orvoslására célszerű lehet olyan *ingatlanfejlesztéseket* megvalósítani a nemzetköziesedésben érdekelt felsőoktatási intézményekben, amelyek eredményeként az elérhető, magasabb komfortfokozatú kollégiumi férőhelyek száma emelkedhet. Ezen túlmenően javasolt a jövőben is támogatni mindazon kezdeményezéseket, amelyek célja az *élhetőbb hallgatói életkörnyezet* kialakítása az intézményekben. A hallgatók kulturális identitásának megőrzését, mindennapi speciálisabb szükségleteik kielégítését pedig az intézményeknek is célszerű támogatnia, ezzel ugyanis tovább javítható a hallgatók eredményessége. A vizsgált minta alapján a hallgatói elégedettség továbbra sem elhanyagolható a jövőbeli beiskolázások alapján, azonban a mintában szereplő hallgatók legfontosabb információforrásának azon *honlapokat* tekinthetjük, amelyek kifejezetten nemzetközi ösztöndíjak elérhetőségeit listázzák. Erre tekintettel, a sikeresebb beiskolázási tevékenység érdekében a jövőben is fenn kell tartani az ilyen oldalakon a hangsúlyos magyar intézményi jelenlétet. A növekvő érdeklődés ugyanis növelheti a bekerülő hallgatók minőségét, ennek eredményeként erősödhet a képzések nivója, ami pedig – öngeneráló folyamatként – a minőség, az elégedettség és az ajánlások további fokozódásához vezet.

## SUMMARY

I prepared my doctoral dissertation on the topic of the internationalization of Hungarian higher education. In the course of my research, special attention was paid to accredited courses in the field of management and organizational sciences in the case of four selected Hungarian higher education institutions located east of the Danube. The selected institutions were, in alphabetical order, the University of Debrecen, the Eszterházy Károly University, the University of Miskolc and the Szent István University. The field of primary data collection was thus influenced by the above delimitation, however, secondary data collection included extensive synthesizing analysis of domestic and international publications related to the topic, as well as the exploration of relevant domestic statistical data releases.

In the literature review of the dissertation, I first dealt with the significance and concept of the topic. The internationalization of higher education as a topic is one of the most current topics in scientific research related to education. The cross-disciplinary and interdisciplinary nature of the topic may allow for a number of relevant research activities and numerous valid research perspectives. I reviewed the domestic and international literature on the concept of the internationalization of higher education and found that there is no uniform, internationally accepted definition of the internationalization of higher education; each conceptual delimitation approaches the internationalization of higher education from different aspects. The very diverse nature of the researched topic allows researchers to more broadly or more narrowly define the range of data and trends and tendencies examined within the framework of the internationalization of higher education, in accordance with their current interests and research subjects. This phenomenon is partly due to the fact that the internationalization of higher education is a phenomenon that can be approached and studied from the aspects of many disciplines and fields of study. These possibilities of interpretation are valid simultaneously, but at the same time, they can bring results in different forms, which allows a complex examination of the internationalization of higher education. In view of all the above, I have created my own concept of the internationalization of higher education by synthesizing literature sources.

In the historical overview of the internationalization of higher education, I paid special attention to the events preceding the internationalization of Hungarian higher education. I found that modern higher education, which traces its origins back to medieval universities, has traditionally operated in an international form, allowing knowledge to flow on an age-

appropriate level among researchers and educators, and it also produced highly educated professionals for countries that did not have higher education institutions.

As a result of the national ideas prevalent at the time of the Enlightenment, higher education institutions operating in the international field turned to the transfer of national knowledge, and universal Latin was replaced by national languages in both education and research, which also placed language barriers on international cooperation and mobility. After World War II, higher education re-entered the path of internationalization, and after the fall of the Iron Curtain, the tendencies of internationalization in Europe, which had been operating in parallel until then, became uniform.

Among the various aspects of the internationalization of higher education, I focused on student mobility and, to a lesser extent, teacher mobility. Student mobility is perhaps the most spectacular part of the internationalization of higher education. However, due to the training needs of foreign students, the mobility of teachers also had to be addressed. The importance of teacher mobility is also growing, therefore the content and methodological approach of trainings may be updated, and the best practices developed in each institution may spread elsewhere due to the mobility of teachers. In addition, mobility also provides an opportunity for teachers-researchers to acquire contact capital during their personal presence, as a result of which they can participate in international research collaborations in the future, thus increasing the prestige of their institution. This aspect, in turn, provides a link to the analysis of major international higher education rankings. The exact significance of large international rankings is difficult to assess, as it is not clear to what extent stakeholders rely on them in different decision-making processes. At the same time, in the field of international rankings, a clear government objective has been formulated regarding the improvement of the positions of Hungarian higher education institutions.

I presented the demographic data influencing the future of higher education and presented the number of live births, the number of students studying in higher education, the number of students with higher education degrees, also the number of relevant live births influencing the future of higher education and secondary education, and I analysed relevant data regarding high-school graduation exams. In view of the trends revealed during the examination of the statistical data, I also made estimates for the future, which determine the number of potential entrants in higher education in the future. When processing the statistical data, I also dealt with foreign students studying in the country. I surveyed the data on internationalization available in national and international statistical databases.

The literature on the composition, motivation and impact of the community of international students studying in Hungary provides a link to the various data collected in the framework of primary data collection, i.e. questionnaire data collection. In my opinion, the success of educational activity in higher education is strongly influenced by the motivation of the students studying in it. However, the characteristics of an ideal higher education environment are not the same for everyone. Differences may arise from variances among personality types not measured in the study at the level of studies and income status, marital status, to national specificities. By exploring the relevant literature, my aim was to nuance the results of the primary research, and I intended to analyse the results of the survey in a broader context, which can be formed after the analysis of several samples.

In the chapter titled *Material and method*, I summarized the research methods used in the primary and secondary research, as well as the sample examined in the framework of the questionnaire survey. In the scope of secondary research, I examined the most important educational and demographic databases, such as the data releases of the Central Statistical Office, the Education Office and the Tempus Public Foundation, as well as the data sets of major international organizations such as the OECD or UNESCO. My primary data collection was carried out with the help of a self-compiled questionnaire combining the aspects learned during the literature review, the results of which were analysed by several statistical methods, which included factor and cluster analysis in addition to descriptive statistical data analysis and cross-tabulation analyses.

Based on the most important sociodemographic markers of the students included in the examined sample, the majority of them are male and typically - in about two thirds of the sample - under 25 years of age, single and without child. The majority of students in the study sample are from Asia, and there is also a significant number of students from the Middle East or North Africa. Half of the examined sample were BSc students, the rest were in MSc courses (a third of the sample) and a smaller part was in doctoral education. The majority of the examined sample are students of the University of Debrecen, followed by Szent István University, Eszterházy Károly University and the University of Miskolc, respectively. The characteristic feature of the examined sample is that students typically study in Hungary with the support of some kind of scholarship - the vast majority of them are supported by the Stipendium Hungaricum program - and their income is not very high. I also examined the conditions under which the members of the sample arrived in Hungary (typically alone or with a friend, possibly a family member) and where and with whom they live during their studies (according to the most common answers in a dormitory or apartment rented with foreigners).

After that, I examined the living conditions of foreign students in Hungary. Here, I placed great emphasis on assessing the loneliness of students, which I analysed primarily by the frequency of commuting (typically students travel home once or twice a year, but there were also a number of respondents who could not travel home during the entire training period) or whether they want to travel more frequently (typically they do). I also examined whether the frequency of travelling home is more a function of income or more of marital status and found that although students with a family really want to travel more often, they typically do not have the opportunity to do so for financial reasons. The largest obstacle of traveling home is typically money, but university activities also deter many respondents from more frequent home visits.

I also assessed the importance of the support of Stipendium Hungaricum scholarships for students from different income groups. Prior to the primary data collection, I believed that multiple scholarships could be important for covering tuition fees in Hungary, however, the vast majority of non-self-funded students in the sample continue their studies in Hungary with the support of the Stipendium Hungaricum scholarship that can be awarded through the Tempus Public Foundation. As a result of the analysis of the primary data, I found that obtaining a Stipendium Hungaricum scholarship has a significant impact on the studies of Hungarian students with lower incomes.

In the database created as a result of the primary research, I also examined what factors influence the choice of institutions of the students in the sample. The results of my survey are partly in line with the literature, as in this case the recommendation of family, friends and institutions or former graduates of the country also have a great impact. However, the most important source of information needed for further study for the students in the sample were the special websites aimed at listing the various foreign scholarships. In my analysis, I also assessed whether the foreign students in the sample used and considered institutional rankings when making their decision to continue their studies. As a result of the study, I found that there was no detectable correlation between the consideration of rankings and the level of studies of the students in the present sample.

Subsequently, I examined the study-related characteristics of the students in the examined sample, especially their satisfaction. Student satisfaction depends on a number of factors, including, in addition to the professional and personal characteristics of the lecturers, the infrastructural conditions, the satisfaction with the curriculum and the multicultural nature of the training. In the course of my research, I mainly analysed how satisfied the students are with the listed important criteria, and how much their satisfaction is influenced, for example, by the circumstance related to their conscious choice of profession and institution. In my opinion, the

number of satisfied students who consciously selected an institution is very high. They are not only satisfied with the quality of the training, but also with the language skills of the teachers, for example. The importance of training quality is prominent in word of mouth advertising.

In my questionnaire survey, respondents were also free to express their views on a number of issues, the common goal of which was to shed light on development opportunities for the institutions involved in the research that could result in increased student satisfaction. Students were found to be outstandingly active in open-ended questions, indicating development needs in a number of areas. Proposals directly related to training were formulated, methodological changes were mentioned, as a result of which the practicality of training and the degree of integration into the labour market can be increased. The students included in the examined sample also suggested the development of the English language skills of Hungarians in several aspects. In addition, several conditions were mentioned that could make their stay in Hungary more comfortable. Among these, the range of opinions related to accommodation should be emphasized, as well as the strengthening of greater tolerance and more effective intercultural communication. There has also been feedback about racism, the solution of which cannot be postponed. In addition, however, it should be noted that among the answers to the open-ended questions, many of the students in the sample highlighted their positive experiences with the country, its residents, and the institutions.

I obtained similar results even after performing the factor and cluster analysis. Based on the questions in the questionnaire, I developed a factor related to the quality and effectiveness of the training, a factor related to international reputation, a factor related to library services, a factor related to the love of Hungary and a cost sensitivity factor. As can be seen, the factors were related not only to the academic and scientific-professional side of the training, but also to psychological and social aspects, such as the range of emotions related to the country and the Hungarian population, or cost sensitivity among developing country citizens. Based on the factors arranged in the clusters, it can be stated that the vast majority of the students in the examined sample would recommend the Hungarian studies to others as well; the rate of rejecters is very low. In addition, it can be seen as a result of the cluster analysis that, based on the examined sample, students studying at each level of education would recommend further studies in Hungary to others on the basis of different aspects. From that, it can be concluded that it is expedient to recommend different values of trainings and training places to the applicants of different training levels.

From the results of the questionnaires, the conversations conducted during the research, and the synthesized results of my own experiences, I compiled a complex diagram that examines the

internationalization of higher education in its full spectrum. With the help of the figure, the relationships between the most important actors and factors influencing the process also become transparent, so that the place and way of implementing development proposals can be more easily determined.

The research results *can be used in practice* for the successful international enrolment of Hungarian higher education institutions, and it is worth paying special attention to several circumstances.

The first of these is the *quality of the training*. One of the significant advantages of Hungarian diplomas is that, due to the EU Membership of the country, their international acceptance is very strong, representing a significant value not only in Europe but beyond. However, this also places a serious responsibility on the institutions and the higher education system, as the surveyed students are particularly sensitive to the quality of the training. Based on all this, the institutions in the examined sample should continue to place great emphasis on *maintaining* and further developing the quality of training and the *quality of the teaching staff*. In this context, special attention should be paid to the language skills and expertise of trainers, the practicality of training, the strengthening of relations with the user sector - prospective-potential employers - and the quality of educational services, including administration and the library. At the same time, it is very important that the higher education system and institutions maintain the *availability of various scholarships* for foreign students in the future. The scholarship of the Stipendium Hungaricum program is well-suited to remedy the social injustices and differences in access opportunities in the field of full-time mobility within the framework of international education and to help talented students in Hungarian studies who could not afford it on their own. The majority of the examined sample is also studying in Hungary as a scholarship holder, and the number of available places should be kept at least at the same level in the future. In addition, it would be appropriate to increase the level of *social integration of international students* in the future. For the time being, unfortunately, there are still conflicts between Hungarians and foreigners - with a few marginal exceptions, however, these conflicts do not develop within the institutions, but outside them. Some foreign students face problems in a very vulnerable life situation: such as accommodation, primarily the use of rented housing. To solve this, it may be expedient to implement *real estate developments* in higher education institutions interested in internationalization, as a result of which the number of available dormitory places with a higher level of comfort may increase. In addition, it is recommended to continue to support all initiatives aimed at creating a *more liveable student living environment* in the institutions. Institutions should also support the preservation of the cultural identity of students



and the satisfaction of their more special everyday needs, as this will further improve their effectiveness. Based on the examined sample, student satisfaction is still not negligible based on future enrolments, however, the most important source of information for the students in the sample are *websites* that specifically list the availability of international scholarships. In view of this, in order to have a more successful enrolment activity, the emphasized Hungarian institutional presence on such sites must be maintained in the future as well. The growing interest can increase the quality of incoming students, as a result of which the level of training can be strengthened, which - as a self-generating process - leads to a further increase in quality, satisfaction and recommendations.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Adorján, M. (2018): Modern társadalmi és gazdasági kihívások kínai egyetemi hallgatók szemszögéből. In: Torgyik J. (szerk.): Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció. International Research Institute, Komarno, 2018. pp. 153-161.
2. Altbach, P. G. – De Wit, H. (2017): Internationalization and global tension: Lessons from history. In: Mihut, G. – Altbach, P. G. – De Wit, H. (szerk.): Understanding higher education internationalization. Insights from Key Global Publications. Sense Publishers, Rotterdam, 2017. pp. 21-24.
3. Altbach, P. G. – De Wit, H. (2015): Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 19, No. 1. pp. 4-10.
4. Altbach, P. G. – Reisberg, L. – Rumbley, L. E. (2010): Trends in global higher education. Tracking an academic revolution. UNESCO, Párizs.
5. Altbach, P. G. (1998): Forum Comparative perspectives on higher education for the twenty-first century. *Higher Education Policy*, Vol. 11, No. 4. pp. 347-356.
6. Andor, L. (2014): Munkaerő-mobilitás az EU-bővítés után. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 61, No. 4. pp. 363-372.
7. Annamdevula, S. – Bellamkonda, R. (2016): The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. *Journal of Modeling in Management*, Vol. 11, No. 2. pp. 446-462.
8. Antal, Zs. – Baksa, M. (2015): A magyar közgazdasági és kereskedelmi oktatás kezdetei. In: Antal Zs. – Baksa M. – Noszkay E. (szerk.): A 20. századi magyar vezetőképzés, vezetés- és szervezéstudomány története. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. pp. 127-136.
9. Antikainen, A. (2006): In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 3. pp. 229-243.
10. Ardakani, F. B. – Yarmohammadian, M. H. – Abari, A. A. F. – Fathi, K. (2011): Internationalization of higher education systems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 15. pp. 1690-1695.
11. Árva, L. – Könyves, E. (2010): Educational tourism and its effects on regional economy and destination management. In: Alan Clarke (szerk.): Constructing Central Europe tourism competitiveness. University of Pannonia, Veszprém, 2010. pp. 283-298.
12. Aydin O. T. (2013): A literature review of the university choice process: models, choice determinants, influential factors and a conceptual framework for Turkey. In: Elmas, M. (szerk.): International Conference on Quality in Higher Education 2013 Proceedings Book, Sakarya. pp. 57-72.
13. Azmat, F. – Osborne, A. – Le Rossignol, K. – Jogulu, U. – Rentschler, R. – Robottom, I. – Malathy, V. (2013): Understanding aspirations and expectations of international students in Australian higher education. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 33, No. 1. 2013. pp. 97-111.
14. Babbie, E. (2015): Observing ourselves. Essays in social research. Second edition. Waveland Press, Long Grove, 2015.
15. Babbie, E. (2014): The basics of social research. Sixth edition. Wadsworth Cengage Learning, Belmont, 2014.
16. Bagge, S. (1984): Nordic Students at Foreign Universities Until 1660. *Scandinavian Journal of History*, 1984. Vol. 9, No. 1. pp. 1-29.
17. Bajzát, T. (2016): A szorongás hatása nemzetközi hallgatók magyarországi interkulturális kommunikációjára. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Vol. 11, No. 1, 2016. pp. 53-61.
18. Balázs, E. (2014): Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség. *Educatio*, 2014. Vol. 23, No. 4. pp. 550-554.
19. Ball, S. J. – Davies, J. – David, M. – Reay, D. (2002): 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 1, 2002. pp. 51-72.
20. Balogh, L. – Balogh, M. – Ágoston, A. (2013): Alternatív finanszírozási lehetőségek a közsférában. Elméleti áttekintés és a Diákhitel II. példája. *Acta Scientiarum Socialium* 38 (2013). pp. 187-197.

21. Balogh, P. – Bujdos, Á. – Czibere, I. – Fodor, L. – Gabnai, Z. – Kovách, I. – Nagy, J. – Bai, A. (2020): Main motivational factors of farmers adopting precision farming in Hungary. *Agronomy* 2020, 10, 610. pp. 1-19.
22. Bamberger, A. – Morris, P. – Yemini, M. (2019): Neoliberalism, internationalisation and higher education: connections, contradictions and alternatives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 40, No. 2. pp. 203-216.
23. Barakonyi, Károly (2006): EFT kompatibilis mesterszakok. *Iskolakultúra*, 2006. Vol. 16, No. 3. pp. 90-109.
24. Barakonyi, K. (2010): A felsőoktatás versenyképességéről. *Vezetéstudomány*, 2010. Vol. 41, No. 12. pp. 4-19.
25. Barakonyi, K. (2014): Felsőoktatási versenyképesség és stratégia. *Educatio*, Vol. 23, No. 4, 2014. pp. 555-566.
26. Barrioluengo, M. S. – Flisi, S. (2017): Student mobility in tertiary education: institutional factors and regional attractiveness. Joint Research Centre No. JRC108895. Publications Office of the European Union, Luxemburg, 2017.
27. Bartha, I. (2016): A felsőoktatás és a szabad mozgáshoz való jog az Európai Unió Bíróságának ítélezési gyakorlatában. *Pro Futuro*, Vol. 6, No. 1. 2016. pp. 134-156.
28. Bartha, Z. – S. Gubik, A. (2018): A felsőoktatási hallgatók Erasmus-programországokon belüli részképzéses mobilitásának intézményi meghatározói. *Marketing és Menedzsment* 52. Mobilitás Különszám. 2018. pp. 33-46.
29. Bartha, Z. – S. Gubik, A. – Réthi, G. (2017): A nemzetközi hallgatói mobilitás területi irányai és akadályai a Miskolci Egyetemen. *Tér és Társadalom*, Vol. 34, No. 4. 2017. pp. 181-199.
30. Basso, A. – Cardin, M. – Giacometti, A. – Mio, C. (2017): Sustainability indicators for university ranking. Working Papers, Department of Economics, Ca' Foscari University of Venice, No. 18/WP/2017, Velence, 2017.
31. Bazsa, Gy. – Szántó, T. (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon – tegnap, ma, holnap. *Educatio*, 2008. Vol. 17, No. 1. pp. 36-50.
32. Beech, S. E. (2017): Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 44, No. 4, 2017. pp. 610-625.
33. Beine, M. – Noël, R. – Ragot, L. (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, No. 41, 2014. pp. 40-54.
34. Berács, J. (2012): Nemzetköziesedési trendek és intézményi megfelelés. In: HRUBOS Ildikó (szerk.): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Aula Kiadó, Budapest, 2012. pp. 135-179.
35. Berács, J. (2018a): Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás. In: Kovács Gergely – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, 2018. pp. 147-170.
36. Berács, J. (2018b). Vállalkozás és vállalkozó egyetemek – Tanulságok a Corvinus Egyetem reformjaiból. *Köz-gazdaság Review of Economic Theory and Policy*, Vol. 13, No. 4. pp. 39-53.
37. Bertalan, P. (2015): Hálózatok az oktatásban. *Acta Scientiarum Socialium*, 2015. Vol. 18, No. 43. pp. 9-22.
38. Bhandari, R. (2019): Global student and talent flows: Reexamining the brain drain equation. *International Higher Education*, No. 99. pp. 6-7.
39. Bognár, Gy. (2016): Tehetségfelfogás és tehetséggondozási törekvések Magyarországon az 1920-as években. *Opus et Educatio*, 2016. Vol. 3, No. 5. pp. 513-526.
40. Bordean, O. N. – Borza, A. (2013): Internationalization of higher education institutions: the case of Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 92 (2013). pp. 98-103.
41. Bourdieu, P. (1983): The Field of Cultural Production: Or, The Economic World Reversed. *Poetics* Vol. 12, No. 4-5, 1983. pp. 311-356.
42. Böcskei, E. – Bács, Z. – Kovács, B. – Tarnóczy, T. – Fenyves, V. (2018) Intézményi szolgáltatásokról a külföldi hallgatók szemével – mitől lesz egy intézmény multikulturális? *International Journal of Engineering and Management Sciences*, Vol. 3, No. 4. pp. 343-363.
43. Böcskei, E. – Bács, Z. – Kovács, B. – Tarnóczy, T. – Fenyves, V. (2019): A nemzetközi diplomamobilitás stratégiai irányvonalai – a Magyarországon tanulmányokat folytató külföldi hallgatók motivációi, valamint a külföldi tanulmányokat befolyásoló tényezők vizsgálata. *Competitio*, Vol. 18, No. 1-2. pp. 3-38.

44. Brezis, E. S. – Soueri, A. (2013): Mobility of students and quality of higher education: An empirical analysis of the „Unified Brain Drain” model. Working Paper No. 2013-11, Bar-Ilan University, Department of Economics, Ramat-Gan, 2013.
45. Brooks, R. – Waters, J. (2011): Student mobilities, migration and the internationalization of higher education. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, 2011.
46. Burmann, M. – Delius, A. (2017): Student Mobility in Tertiary Education. Ifo DICE Report, Vol. 15, No. 3, 2017. pp. 48-50.
47. Cantwell, B. – Taylor, B. J. (2013): Global Status, Intra-Institutional Stratification and Organizational Segmentation: A Time-Dynamic Tobit Analysis of ARWU Position Among U. S. Universities. *Minerva*, Vol. 51, No. 2, 2013. pp. 195-223.
48. Cave, M. – Hanney, S. – Kogan, M. – Trevett, G. (1988): The Use of Performance Indicators in Higher Education. Jessica Kingsley Publisher, London, 1988.
49. Chikán, A. (2014): A felsőoktatás szerepe a nemzeti versenyképességben. (Egy lehetséges gondolkodási keret). *Educatio*, Vol. 23, No. 4. pp. 583-589.
50. Christie, H. (2007): Higher Education and Spatial (Im)mobility: Nontraditional Students and Living at Home. *Environment and Planning A: Economy and Space*. Vol. 39, No. 10, 2007. pp. 2445-2463.
51. Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. University of California Press, Berkeley – Los Angeles, 1983.
52. Clarke, M. (2002a): Quantifying Quality: What can the U. S. News and World Report rankings tell us about the quality of higher education? *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, No. 16, 2002. pp. 1-20.
53. Clarke, M. (2002b): Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*, Vol. 27, No. 4, 2002. pp. 443-459.
54. Comrey, A. L. – Lee, H. B. (1992): A first course in factor analysis. Erlbaum, Hillsdale.
55. Crawford, J. – Butler-Henderson, K. – Rudolph, J. – Malkawi, B. – Glowatz, M. – Burton, R. – Magni, P. – Lam, S. (2020): COVID-19: 20 countries’ higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, Vol. 3, No. 1. pp. 1-20.
56. Csapó, B. (2020): Bevezetés: Neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*, Vol. 181, No. 1. pp. 3-10.
57. Csapó, Zs. – Nábrádi, A. – Kovács, K. – Csapóné Riskó, T. (2017): MBA education at the University of Debrecen and its further development towards double degree programmes. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce – APSTRACT*, Vol. 11, No. 1-2, 2017. pp. 167-170.
58. Csátó, L. (2013): Rangsorolás páros összehasonlításokkal. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 60, decemberi lapszám, 2013. pp. 1333-1353.
59. Cseh Papp, I. – Bilan, S. – Dajnoki, K. (2018): Globalization of the labour market – Circular migration in Hungary. *Journal of International Studies*, Vol. 12, No. 2. pp. 182-200.
60. Csuka, Gy. – Banász Zs. (2014): Lehetőségek és döntések – a felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása. *Educatio*, Vol. 23, No. 4, 2014. pp. 616-631.
61. Dajnoki, K. – Héder, M. (2017): „Új szelek fújnak” – a HR válasza a globalizáció és a változás kihívásaira. *Hadtudomány – A Magyar Hadtudományi Társaság Folyóirata*, Vol. 27, E-szám. pp. 84-93.
62. Dajnoki, K. – Kőmíves P. M. (2016a): Migránsok integrációja a munkaerőpiacon és az oktatás világában – Lehetőségek és kérdések. In: Papp Klára – Kerepeszki Róbert (szerk.): *Migránsok, menekültek, új hazát keresők*. Erdély Történeti Alapítvány – Debreceni Egyetem Történelmi Intézete, Debrecen, 2016. pp. 231-252.
63. Dajnoki, K. – Kőmíves, P. M. (2016b): Migránsokkal kapcsolatos munkaerőpiaci attitűdök feltárása egyetemi hallgatók körében. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2016. Vol. 1, No. 1. pp. 1-12.
64. Dajnoki, K. – Máté, D. – Fenyves, V. – Kun, A.I. (2017): Deconstructing Attitudes towards Immigrant Workers among Hungarian Employees and Higher Education Students. *Sustainability* 9:(9) Paper 1639. 28 p.
65. Dameron, S. – Durand, T. (2018): Beyond strategic convergence: Designing differentiation strategies for business schools in a multipolar world. In: Dameron, S. – Durand, T. (szerk.): *The future of management education. Volume 2: Differentiation strategies for business schools*. Palgrave Macmillan, London. pp. 1-22.

66. Driscoll, D. L. (2011): Introduction to primary research: observations, surveys, and interviews. In: Charles Lowe – Pavel Zemliansky (szerk.): Writing spaces. Readings on writing. Volume 2. Parlor Press, Anderson, 2011. pp. 153-174.
67. de Araujo, I. C. – Sevilla-Pavón, A. – Amorim, J. de A. – do Amaral, S. F. (2012): The internationalisation of higher education in Brazil: analysis of a Spanish-Brazilian scientific cooperation project in CAL. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46 (2012). pp. 3172-3175.
68. De Ridder-Symoens, H. (1992): Mobility. In: De Ridder-Symoens, H. (szerk.): A history of the university in Europe: Volume I. Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press, Cambridge. pp. 280-305.
69. De Wit, H. (2010): Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues. NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, Hága. p. 28.
70. De Wit, H. – Hunter, F. (2015): Understanding internationalisation of higher education in the European context. In: Internationalisation of the higher education. European Parliament, Bruxelles, 2015. pp. 41-58.
71. De Wit, H. – Merckx, É. G. (2012): The history of internationalisation of higher education. In: Deardorff, D. – de Wit, H. – Heyl, J. – Adams, T. (szerk.): The SAGE handbook of international higher education. SAGE, Thousand Oaks. pp. 43-59.
72. Derényi, A. (2014): A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In: Veroszta Zsuzsanna (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Balassi Intézet, Budapest, 2014. pp. 11-52.
73. Dill, D. D. – Soo, M. (2005): Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, Vol. 49, No. 4, 2005. pp. 495-533.
74. Douglas, J. A. – Douglas, A. – McClelland, R. J. – Davies, J. (2015): Understanding student satisfaction and dissatisfaction: an interpretive study in the UK higher education context. University of Salford, Manchester, 2015.
75. Dreher, A. – Putvaara, P. (2005): Student flows and migration. CESifo Working Paper No. 1490, 2005.
76. Dufaux, S. (2012): Assessment for Qualification and Certification in Upper Secondary Education: A Review of Country Practices and Research Evidence. OECD Education Working Papers, No. 83. OECD Publishing, Paris, 2012.
77. Dusa, Á. R. (2014): Közösségek és határok. A külföldi hallgatók esete. In: Fényes, H. – Szabó, I. (szerk.): Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2014. pp. 11-26.
78. Dźwigoł, H. – Dźwigoł-Barosz, M. (2018): Scientific research methodology in management sciences. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, Vol. 25, No. 2, 2018. pp. 424-437.
79. Emerson, M. (szerk.) (2016): Britain's Future in Europe. The Known Plan A to Remain and The Unknown Plan B to Leave. Centre for European Policy Studies, Brussels. Rowman and Littlefield International, London.
80. Enders, J. – Teichler, U. (2005): Academics' view of teaching staff mobility. The ERASMUS Experience Revisited. In: Anthony Welch (szerk.): The Professoriate. Profile of a Profession. *Higher Education Dynamics*, vol. 7. Springer, Dordrecht, 2005. pp. 97-112.
81. Engler, Á. – Dusa, Á. R. – Huszti, A. – Kardos, K. – Kovács, E. (2013): Az intézményi tanulás eredményessége és minősége, különös tekintettel a nem hagyományos hallgatókra. In: Andl, H. – Molnár-Kovács, Zs. (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 2013. pp. 187-200.
82. Fábián, A. – Koloszar, L. (2017): Tudáshálózat, avagy a szürreális kooperáció lehetősége a felsőoktatásban. *Közép-Európai Közlemények*, 2017, Vol. 10, No. 1. pp. 11-22.
83. Fábri, Gy. (2008): Magyar felsőoktatási rangsorok – tíz év tükrében. Hozzászólás Török Ádám cikkéhez. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 55, No. 12, 2008. pp. 1116-1119.
84. Fábri, Gy. (2014): Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio*, Vol. 23, No. 4, 2014. pp. 590-599.
85. Fábri, Gy. (2016): A legjobbak választása – minőségelvű hallgatói rangsor. *Working Papers in University Rankings* Nr. 9, 2016. január.
86. Fahey, J. – Kenway, J. (2010): International academic mobility: problematic and possible paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 31, No. 5, 2010. pp. 563-575

87. Falcone, S. (2017): International student recruitment: Trends and challenges. *Journal of International Students*, Vol. 7, No. 2. pp. 246-256.
88. Fernex, A. – de Vries, E. – Lima, L. (2016): Articulating perspectives on international and social mobility in higher education. *European Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 1. pp. 3-14.
89. Findley A. M. – King R. – Stam, A. –Ruiz-Gelices, E. (2006): Ever reluctant Europeans: The changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies*, Vol. 13, No. 4, 2006. pp. 291-318.
90. Findley, A. M. – King, R. – Smith, F. M. – Geddes, A. – Skeldon, R. (2012): World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, Vol. 37, No. 1, 2012. pp. 118-131.
91. Finlay, J. (2015): Legal Education 1650-1850. In: Anderson, R. – Freeman, M. – Paterson, L. (szerk.): *The Edinburgh History of Education in Scotland*. Edinburgh University Press, Edinburgh, Egyesült Királyság, 2015. pp. 114-132.
92. Földházi, E. (2014): Magyarország népességének várható alakulása 2060-ig – különös tekintettel a nemzetközi vándorlásra. *Demográfia*, Vol. 57, No. 4, 2014. pp. 241-269.
93. Fuller, W. C. – Manski, C. F. – Wise, D. A. (1982): New evidence on the economic determinants of postsecondary schooling choices. *The Journal of Human Resources*, Vol. 17, No. 4, 1982. pp. 477-498.
94. Gacel-Ávila, J. (2005): The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 2. pp. 121-136.
95. Gazda, I. (2013): Magyar tudománytörténet. A reáltudományok területén magyar kutatók által 1945 előtt elért kiemelkedő eredményekből. Történeti összefoglalók, bibliográfiák. Magyar Tudománytörténeti Intézet, Budapest, 2013.
96. Géczi, J. (2006): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, Vol. 16, No. 9, 2006. pp. 24-38.
97. Gibbons, M. – Limoges, C. – Nowotny, H. – Schwartzman, S. – Scott, P. – Trow, M. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications, London, 1994.
98. Gonon, P. (2004): Travel and Reform: impulses towards internationalisation in the nineteenth-century discourse on education. In: Phillips, D. – Ochs, K. (szerk.): *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Symposium Books, Oxford, Egyesült Királyság, 2004. pp. 125-144.
99. Gödri, I. (2010): A vándorlási veszteség Magyarországon az elmúlt évtizedben – avagy hányan is vagyunk valójában? *Kor-fa*, Vol. 2010, No. 3. pp. 1-3.
100. Grewal, R. – Dearden, J. A. – Lilien, G. L. (2008): The University Rankings Game: Modeling the Competition among Universities for Ranking. *The American Statistician*, Vol. 62, No. 3, 2008. pp. 232-237.
101. Guzman, A. T. – Meyer, T. (2016): Soft law. In: Kontorovich, E. – Parisi, F. (szerk.): *Economic analysis of international law*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. pp. 123-154.
102. Gül, H. – Gül, S. S. – Kaya, E. – Alican, A. (2010): Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 9 (2010). pp. 1878-1884.
103. Győri, F. (2018): Diplomászerző nemzetközi hallgatói mobilitás a Szegedi Tudományegyetemen az oktatás-statisztikai adatok tükrében. *Közép-Európai Közlemények*, 40:1, 2018. pp. 20-37.
104. Hangyál, Zs. – Kasza, G. (2018): Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete, véleménye, elvárásai. *Tempus Közalapítvány*, Budapest, 2018. január.
105. Hauschildt, K. – Gwosć, C. – Netz, N. – Mishra, S. (2015): Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. *EUROSTUDENT V 2012-2015*. Bertelsmann, Bielefeld.
106. Hazelkorn, E. (2012): Striving for World Class Excellence: Rankings and Emerging Societies. In: Araya, D. – Marber, P. (szerk.): *Higher Education in the Global Age: Universities, Interconnections and Emerging Societies*. Routledge, London, 2012.
107. Héder, M. – Szabó, Sz. – Dajnoki, K. (2018): Effect of labour market changes on HR functions. *Anali Ekonomski Fakulteta u Subotici – The Annals of the Faculty of Economics Subotica*, Vol. 54, No. 39. pp. 123-138.
108. Hegyi, Á. (2015): Magyarországi orvostanhallgatók Bázelen készült disszertációinak szerepe a hazai orvostársadalom ismereteinek alakításában a 18. században. *Gerundium*, Vol. 6, No. 3-4, 2015. pp. 29-40.

109. Heirweg, S. – Carette, L. – Ascari, A. – Van Hove, G. (2020): Study abroad programmes for all? Barriers to participation in international mobility programmes perceived by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 67, No. 1. pp. 73-91.
110. Helgesen, Ø. – Nettet, E. (2007): What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 2. 2007. pp. 126-143.
111. Hennig-Thurau, T. – Langer M. F. – Hansen, U. (2001): Modeling and managing student loyalty. An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, Vol. 3, No. 4. 2001. pp. 331-344.
112. Herneczky, A. – Varga, E. – Marsalek, S. (2010): The role of skills and competences in the national higher education and in the labour market. *Gazdálkodás*, Vol. 54, 24. különszám, 2010. pp. 16-25.
113. Hetesi, E. – Kéri, A. (2018): Miért jönnek Magyarországra és mit várnak tőlünk a külföldi hallgatók? Magyarországon tanuló külföldi hallgatók motivációi és elvárásai. *Marketing & Menedzsment*, Vol. 52, No. 1. pp. 47-65.
114. Híves, T. – Kozma, T. (2014): Az expanzió vége? *Educatio*, Vol. 20, No. 2. 2014. pp. 239-252.
115. Híves, T. (2016): Választások és lehetőségek – a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése. *Educatio*, Vol. 25, No. 1. pp. 111-120.
116. Hodara, M. – Martinez-Wenzl, M. – Stevens, D. – Mazzeo, C. (2016): Improving credit mobility for community college transfer students. Findings and recommendations from a 10-state study. Education Northwest, Portland, 2016.
117. Honvári, J. (2012): Migrációs potenciál és a potenciális tanulási migráció. Hazai hallgatók külföldi tanulási szándékai. *Tér és Társadalom*, Vol. 26, No. 3, 2012. pp. 93-113.
118. Howard, M. C. (2016): A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 32, No. 1. pp. 51-62.
119. Hrubos, I. (2011a): Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, Vol. 20, No. 2, 2011. pp. 208-219.
120. Hrubos, I. (2011b): The Changing Role of Universities in our Society. *Society and Economy*, Vol. 33, No. 2, 2011. pp. 347-360.
121. Hrubos, I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 22, No. 1-2, 2012. pp. 57-62.
122. Hrubos, I. (2017a): A felsőoktatás nemzetközi környezete. *Educatio*, Vol. 26, No. 4. 2017. pp. 591-602.
123. Hrubos, I. (2017b): A tudás természetének átalakulása a digitális korban. *Educatio*, Vol. 26, No. 2, 2017. pp. 169-179.
124. Hrubos, I. (2019): Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, Vol. 28, No. 1. pp. 75-90.
125. Huang, F. (2007): Internationalisation of Higher Education in the Era of Globalisation: What have been its Implications in China and Japan? *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19, No. 1, 2007. pp. 1-15.
126. Humburg, M. – van der Velden, R. (2013): What is expected of higher education graduates in the 21st century? ROA Research Memorandum, ROA-RM-2013/3. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastrich University, Maastricht, 2013.
127. Ilieva, J. – Killingley, P. – Tsiligiris, V. – Peak, M. (2017): The shape of global higher education: International mobility of students, research and education provision. Volume 2. British Council.
128. Ismayilov, M. – Tkacik, M. (2009): Nation-building and State-building in Azerbaijan. The Challenges of Education Abroad. *Turkish Policy Quarterly*, Vol. 8, No. 4, 2009. pp. 89-104.
129. Ivan, S. (2011): The new paradigm of higher education in the knowledge society. *Journal Plus Education*, Vol. 7, No. 2, 2011. pp. 46-59.
130. Ивановна, Ю. О. (2016) – Иванова, Ю. О. (2016): Влияние программ международного обмена студентами на формирование и развитие имиджа университета. Труды большого экономического общества России, 198. kötet. Moszkva, 2016. pp. 469-473.
131. Jongbloed, B. – Enders, J. – Salerno, C. (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, Vol. 56, No. 3, 2008. pp. 303-324.

132. Jovanovic, M. – Jeremic, V. – Savic, G. – Bulajic, M. – Martic, M. (2012): How does the normalization of data affect the ARWU ranking? *Scientometrics*, Vol. 93, No. 2, 2012. pp. 319-327.
133. Kahn, H. E. – Agnew, M. (2016): Global learning through difference: Considerations for teaching, learning, and the internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 21, No. 1. pp. 52-64.
134. Karseth, B. – Solbrekke, T. D. (2016): Curriculum trends in European higher education: the pursuit of the Humboldtian university ideas. In: Slaughter, S. – Taylor, B. J. (szerk.): *Higher education, stratification, and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US, and Canada*. Springer, Cham, 2016. pp. 215-233.
135. Katona, M. – Trautman, L. (2018): „A doktori iskolák között összehangoltabb, stratégiaibb szemléletű párbeszédre nyílik lehetőség”. Interjú Gulácsi László egyetemi tanárral, tudományos rektorhelyetttel. *Köz-Gazdaság*, Vol. 12, No. 2. pp. 145-147.
136. Katona-Kis, V. (2017): Új kihívások a felsőoktatásban. *A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*, Vol. 9, No. 1, 2017. pp. 146-154.
137. Keczer, G. (2016): Felsőoktatás Kínában 2.: Decentralizáció, piacosítás, privatizáció és nemzetközi nyitás. *Közép-Európai Közlemények*, Vol. 9, No. 1, 2016. pp. 147-157.
138. Kehm, B. M. – Teichler, U. (2007): Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3-4. pp. 260-273.
139. Kéri, A. (2016): A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók motivációjának vizsgálata. *E-CONOM*, Vol. 5, No. 1. 2016. 36-50. o. 49. o.
140. Kéri, A. (2019): Nemzetközi hallgatói motivációk, elvárások, elégedettség és lojalitás. Kvalitatív longitudinális kutatás a Szegedi Tudományegyetemen mesterképzést végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, Vol. 50, No. 1. pp. 41-53.
141. Kéri, Sz. (2015): Suffering Has No Race or Nation: The Psychological Impact of the Refugee Crisis in Hungary and the Occurance of Posttraumatic Stress Disorder. *Social Sciences*, Vol. 4, No. 4, 2015. pp. 1079-1086.
142. Kim, T. (2009): Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 3, 2009. pp. 387-403.
143. King, R. – Findlay, A. – Ahrens, J. (2010): International student mobility literature review. HEFCE Higher Education Funding Council for England, Bristol, 2010.
144. King, R. (2011): Globalisation and higher education. In: Brennan, J. – Shah, T. (szerk.): *Higher Education and Society in Changing Times: Looking Back and Looking Forward*. Centre for Higher Education Research and Information. The Open University, London, 2011.
145. Kiss, M. – Kun, A. I. (2018): Milyen imázst közvetítenek a magyar felsőoktatási intézmények honlapjai? *International Journal of Engineering and Management Sciences*, Vol. 3, No. 3. 2018. pp. 355-370.
146. Kiss, Zs. – Kőmíves, P. M. (2016): Nemzetköziesedési tendenciák lecsapódása és azok következményei a végzett hallgatók körében. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Társadalom, kulturális háttér, gazdaság. IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia*, International Research Intitute, Komárno, 2016. pp. 425-430.
147. Klebelsberg, K. (1929): A vallás- és közoktatásügyi miniszteri tárca 1929/30. évi előirányzatának általános indoklása. In: Klebelsberg, K.: *Küzdelmek könyve*. Athenaeum, Budapest, 1929.
148. Knight, J. (2003): Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, No. 33, 2003. pp. 2-3.
149. Knight, J. (2007): Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In: Forest, J. J. F. – Altbach, P. G. (szerk.): *Springer International Handbook of Education*, Vol. 18. Springer, Dordrecht, 2007. pp. 207-227.
150. Knight, J. – De Wit, H. (2018): Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education* 95. pp. 2-4.
151. Kocziszky, Gy. – Veresné Somosi, M. – Balaton, K. (2017): A társadalmi innováció vizsgálatának tapasztalatai és fejlesztési lehetőségei. *Vezetéstudomány*, Vol. 48, No. 6-7. pp. 15-19.
152. Koncz, G. (2016): A népesség kulturáltsági színvonalának változásai 2025-ig. *Opus et Educatio*, Vol. 3, No. 4. pp. 422-431.



153. Kosmützky, A. – Putty, R. (2016): Transcending borders and traversing boundaries: a systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border, and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 20, No. 1, 2016. pp. 8-33.
154. Kothari, C. R. (2004): *Research methodology. Methods & techniques*. Second revised edition. New Age International Publishers, Új-Delhi, 2004.
155. Kovács Sárkány, H. – Kovács, V. (2012): A siker kulcsa a dolgozók felkészültsége. *Humán Innovációs Szemle*, Vol. 3, No. 1-2, 2012. pp. 89-96.
156. Kovács, S. (2009): A magyar unitárius peregrinatio academica vázlatos története 1848 után. *Keresztény Magvető*, Vol. 115, No. 4, 2009. pp. 561-587.
157. Kőmíves, P. M. – Vörös, P. – Dajnoki, K. (2014): A felsőoktatás nemzetköziesedése: megoldás a hallgatói létszám csökkenésére? *Humán Innovációs Szemle*, Vol. 5, No. 1-2, 2014. pp. 34-42.
158. Kőmíves, P. M. (2014): Staff mobility as an aspect of the quality assurance in Hungarian universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152 (2014). pp. 1189-1193.
159. Kőmíves, P. M. – Körösparti, P. – Pilishegyi, P. (2017): Restructuring the Functions of the Hungarian Higher Educational System after 2006. In: Crosling, G. – Atherton, G. (szerk.): *Current and Emerging Themes in Global Access to Post-Secondary Education*. Emerald Publishing, Bingley, 2017. pp. 39-47.
160. Kőmíves, P. M. – Szabó, Sz. – Héder, M. – Dajnoki, K. (2018): Opportunities arising in the field of education and employment in relation to the migration *The Annals of the University of Oradea Economic Sciences*, Vol. 27, No. 1. pp. 460-470.
161. Kratz, F. – Netz, N. (2016): Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education*, Vol. 43, No. 2. pp. 375-400.
162. Lam, J. M. S. – Ariffin A. A. M. – Ahmad, A. Hj. (2011): Edutourism: exploring the push-pull factors in selecting an university. *International Journal of Business and Society*, Vol. 12, No. 1, 2011. pp. 63-78.
163. Langerné Rédei M. (2006): Tanulási célú migráció a világban és itthon. *Demográfia*, Vol. 49, No. 2-3, 2006. pp. 232-250.
164. Langerné Rédei, M. (2009): A tanulmányi célú mozgás. Akadémiai doktori értekezés. Reg-Info Kft, Budapest, 2009.
165. Lannert, J. (2018): A doktori iskolák nemzetköziesedésének vizsgálata. Kutatási összefoglaló. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2018. január.
166. Lawrence, F. F. (1995): Preface. In: Ruben, B. D. (szerk.): *Quality in higher education*. Routledge, Abingdon, Oxon, 1995. pp. vii-xiv.
167. Lehota, J. – Tomcsányi, P. (1994): *Agrármarketing*. Mezőgazda Kiadó, Budapest, ISBN 963 8439 23 1, 249. p.
168. Liang, Y. – Gibson, J. (2017): Do Siblings Take Your Food Away? Using China's One-Child Policy to Test for Child Quantity-Quality Trade-Offs. University of Waikato Department of Economics, Working Paper in Economics 01/17, 2017. január.
169. Lukovics, M. – Zuti B. (2014a): Sikeres egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik” generációs egyetemek. München Personal RePEc Archive MPRA Paper No. 78276, 2014.
170. Lukovics, M. – Zuti, B. (2014b): Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*, Vol. 28, No. 4, 2014. pp. 77-96.
171. M. Császár, Zs. – Alpek, B. L. (2018): A nemzetközi hallgatók vidéki egyetemvárosokra gyakorolt gazdasági szerepe Magyarországon Pécs példáján. *Közép-Európai Közlemények*, Vol. 11, No. 2. pp. 30-41.
172. M. Császár, Zs. – Wusching, Á. T. (2014): A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*, Vol. 8, No. 1, 2014. pp. 10-21.
173. M. Császár, Zs. – Wusching, Á. T. (2016): Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, Vol. 26, No. 4. pp. 84-95.
174. Malota, E. – Gyulavári, T. (2018): A magyar kultúraszemélyiség észlelésének különbségei a magyarok és a külföldiek között. *Turizmus Bulletin*, Vol. 18, No. 2, 2018. pp. 4-11.
175. Malota, E. (2016): Hallgatói véleményfelmérés 2016. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2016.
176. Mann, M. (2003): A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai. *Iskolakultúra*, Vol. 13, No. 6-7, 2003. pp. 59-62.

177. Marciniak, D. – Winnicki, M. (2019): International student exchange – Motives, benefits and barriers of participation. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska* 133 Management in Industry and Services. pp. 93-105.
178. Marginson, S. (2010): The Rise of the Global University: 5 New Tensions. *The Chronicle of Higher Education*, 2010. 05. 30. Forrás: <https://www.chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 26.
179. Marthy, A. (2010): Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL<sub>2</sub> A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóirata*, 2010/1-2. pp. 124-134.
180. Masron, T. A. – Ahmad, Z. – Rahim, N. B. (2012): Key Performance Indicators Vs. Key Intangible Performance among Academic Staff: A case study of a public university in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 56 (2012). pp. 494-503.
181. Máté D. – Darabos É. – Dajnoki K. (2016): The Impact of Human Capital on Labour Productivity Regarding the ET-2020 Targets. *Network Intelligence Studies*, Vol. 4, No. 1. pp. 61-67.
182. Máté, D. – Sarihasan, I. – Dajnoki K. (2017): The Relations between Labour Market Institutions and Employment of Migrants. *Amfiteatru Economic* 19:(46) pp. 806-820.
183. Matkó, A. – Szűcs, E. (2012): The strategic management tools and their relation to competitiveness in higher education. *Annals of the Oradea University Fascicle of Management and Technological Engineering*, Vol. 11, No. 2. pp. 5.63-5.69.
184. Maudarbekova, B. –Kashkinbayeva, Z. (2014): Internationalization of higher education in Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116 (2014). pp. 4092-4097.
185. Mayhew, M. J. – Rockenbach, A. N. – Bowman, N. A. – Seifert, T. A. – Wolniak, G. C. – Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2016): How college affects students. Volume 3. 21st century evidence that higher education works. Jossey-Bass, San Francisco, 2016.
186. McMahon, M. E. (1992): Higher education in a world market An historical look at the global context of international study. *Higher Education*, Vol. 24, No. 4, 1992. pp. 465-482.
187. Meredith, M. (2004): Why do universities compete in the ratings game? An empirical analysis of the effects of the U. S. News and World Report college rankings. *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 5, 2004. pp. 443-461.
188. Mesarić, P. T. (2012): Whose Interest Serve the Internationalisation of Higher Education? In: Dermol, V. – Trunk Širca, N. – Đaković, G. – Lindav, U. (szerk.): *Knowledge and Learning: Global Empowerment*. International School for Social and Business Studies, Celje, 2012. pp. 571-579.
189. Milton, S. – Barakat, S. (2016): Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 14, No. 3. pp. 403-421.
190. Mundy, K. – Green, A. – Lingard, B. – Verger, A. (2016): Introduction: The globalization of education policy – Key approaches and debates. In: Mundy, K. – Green, A. – Lingard, B. – Verger, A. (szerk.): *The handbook of global education policy*. Wiley Blackwell, Chichester. pp. 1-20.
191. Murphy-Lejeune, E. (2002): Student mobility and narrative in Europe. *The new strangers*. Routledge, London, 2002.
192. Murphy-Lejeune, E. (2008): The Student Experience of Mobility, a Contrasting Score. In: Byram, M. – Dervin, F. (szerk.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2008. pp. 12-30.
193. Musselin, C. (2004): Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, Vol. 48, No. 1, 2004. pp. 55-78.
194. Naciri, A. – Baba, M. A. – Achbani, A. – Kharbach, A. (2020): Mobile learning in higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *AQUADEMIA*, Vol. 4, No. 1. pp. 1-2.
195. Nagy, B. (2013): Nemek iskolázottsága a 2011-es népszámlálás adatai tükrében. *Educatio*, Vol. 22, No. 4, 2013. pp. 505-515.
196. Nagy, P. T. (2013): Elitszociológia és neveléstörténet-írás. *Neveléstudomány*, Vol. 1, No. 3, 2013. pp. 40-59.
197. Naidoo, R. (2004): Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship between Higher Education, Inequality and Society. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 4, 2004. pp. 457-471.
198. Nikodémus, A. – Palmer, É. (2016): A felsőoktatás nemzetköziesedése a megújuló tudománydiplomácia homlokterében. *Külügyi Szemle*, Vol. 15, No. 1, 2016. pp. 84-100.
199. Oliver, R. L. – Bearden, W. O. (1985): Disconfirmation processes and consumer evaluations in product usage. *Journal of Business Research* 13. 1985. pp. 235-246.

200. Oliver, R. L. (1980): A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, Vol. 17, No. 4. 1980. pp. 460-469.
201. Őri, P. – Spéder, Zs. (2020): Folytonos átmenet: Magyarország népesedése 1920 és 2020 között. *Statisztikai Szemle*, Vol. 98, No. 6. pp. 481-521.
202. Palánkai, T. (2017): Gondolatok a 21. századi kapitalizmusról és a „szociális államról” Thomas Piketty A tőke a 21. században című könyvének inspirációja alapján. *Magyar Tudomány*, Vol. 178, No. 1, 2017. pp. 34-43.
203. Papp, S. (2018): Honnan jönnek? Mit tanulnak? – Külföldi hallgatók a Szegedi Tudományegyetemen. In: Rózsa, K. (szerk.): Eötvözet VII. Az Eötvös József Collegium és az Eötvös Loránd Kollégium VII. közös konferenciáján elhangzott előadások. Szegedi Tudományegyetem Eötvös Loránd Kollégium, Szeged, 2018. pp. 169-183.
204. Pashby, K. – de Oliveira Andreotti, V. (2016): Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, Vol. 22, No. 6. pp. 771-787.
205. Paul, S. (2009): Internationalisation of Higher Education: Strategic Implications. *Economic and Political Weekly*, Vol. 44, No. 9, 2009. pp. 36-41.
206. Peters, M.A. – Besley, T. (2015): The Refugee Crisis and The Right to Political Asylum. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 47, No. 13-14, 2015. pp. 1367-1374.
207. Phillipson, R. (2006): English, a Cuckoo in the European Higher Education Nest of Languages? *European Journal of English Studies*, Vol. 10, No. 1, 2006. pp. 13-32.
208. Polónyi, I. – Kozma T. (2019): Az egyetemfejlesztés alternatívái. *Magyar Tudomány*, Vol. 180, No. 9. pp. 1326-1336.
209. Polónyi, I. – Szilágyi, E. (2008): Felsőoktatási privatizáció, felsőoktatási vállalat vagy vállalkozó felsőoktatás? *Közgazdasági Szemle*, Vol. 55, No. 3, 2008. pp. 262-272.
210. Polónyi, I. – Timár, J. (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001.
211. Polónyi, I. (2012a): A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története 1990-2011. In: Temesi József (szerk.): Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Aula Kiadó, Budapest, 2012. pp. 199-254.
212. Polónyi, I. (2012b): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, Vol. 21, No. 2, 2012. pp. 244-258.
213. Popescu, F. – Marjon, E. (2017): Comprehensive internationalization at HAN University of Applied Sciences. Collaboration and partnerships. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237 (2017). pp. 1513-1519.
214. Praghlapati, A. (2020): COVID-19 impact on students. <https://edarxiv.org/895ed/> Utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 27.
215. Probert, B. (2016): The era of universal participation in higher education: Australian policy problems in relation to cost, equity and quality. *Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)*, Hammondville, 2016.
216. Pusztai, G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2011.
217. Pusztai, G. – Fekete, I. D. – Dusa, Á. R. – Varga, E. (2016): Knowledge brokers in the heart of Europe: International student and faculty mobility in Hungarian higher education. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 1, 2016. pp. 60-75.
218. Pusztai, G. – Kozma, T. (2008): Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 2008.
219. Ramsden, P. (1991): A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, 1991. pp. 129-150.
220. Réau, B. (2016): Tourism, Educational Travel, and Transnational Capital: From the Grand Tour to the `Year Abroad´ among Sciences Po-Paris Students. In: Koh, A. – Kenway, J. (szerk.): *Elite Schools. Multiple Geographies of Privilege*. Routledge, New York, 2016. pp. 188-202.
221. Reay, D. – David, M. – Ball, S. (2001): Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, Vol. 5, No. 4, 2001. pp. 1-12.
222. Rensburg, I. – Motala, S. – David, S. A. (2015): Learning mobility and internationalisation of higher education: economic and policy implications for BRICS nations. *International Journal of Education, Economics and Development*, Vol. 6, No. 3, 2015. pp. 262-278.
223. Robertson, S. L. (2010): Critical response to Special Section: international academic mobility. *Disourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 31, No. 5, 2010. pp. 641-647.

224. Robson, S. – Wihlborg, M. (2019): Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, Vol. 18, No. 2. pp. 127-134.
225. Roga, R. – Lapiņa, I. – Mührsepp, P. (2015): Internationalization of higher education: Analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 213 (2015). pp. 925-930.
226. Rohonczy, E. (2012): Nemzetköziesedés és versenyképesség a felsőoktatásban. *Gazdaság és Társadalom*, Vol. 4, No. 3-4, 2012. pp. 52-69.
227. Rumbley, L. E. – Altbach, P. G. (2016): The local and the global in higher education internationalization. In: Jones, E. – Coelen, R. – Beelen, J. – de Wit, H. (szerk.): *Global and Local Internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam, 2016. pp. 5-13.
228. Sánchez-Sánchez, L. C. – Salaberri, S. – Sánchez-Pérez, M<sup>a</sup> del Mar (2017): Multiculturalism and internationalization in Spanish universities: ¿North-South socio-cultural differences? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237 (2017). pp. 1125-1130.
229. Sanchez-Serra, D. – Marconi, G. (2018): Increasing international students' tuition fees: The two sides of the coin. *International Higher Education*, No. 92. pp. 13-14.
230. Scholte, J. A. (2008): Defining globalisation. *The World Economy*, Vol. 31, No. 1, 2008. pp. 1471-1502.
231. Shields, R. (2013): Globalization and international student mobility: a network analysis. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 4. pp. 609-636.
232. Siekierski, P. – Lima, M. C. – Mendes Borini, F. (2018): International mobility of academics: Brain drain and brain gain. *European Management Review*, Vol. 15. pp. 329-339.
233. Simões, C. – Soares, A. M. (2010): Applying to higher education: information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, Vol. 35, No. 4, 2010. pp. 371-389.
234. Sipos, N. (2015): Diplomás pályakövetés, mint az adatalapú döntéshozatal eszköze és megvalósítási formái. *Munkaügyi Szemle*, Vol. 59, No. 4, 2015. pp. 10-30.
235. Skolnik, M. L. (2010): Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22, No. 1, 2010. pp. 1-20.
236. Suki, N. M. – Chowdhury, I. A. (2015): Students' attitude and satisfaction living in sustainable on-campus hostels. *Malaysian Journal of Business and Economics*, Vol. 2, No. 1, 2015. pp. 35-47.
237. Sunder, M. V. (2014): Quality excellence in higher education system through Six Sigma: Student team engagement model. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, Vol. 8, No. 3-4, 2014. pp. 247-256.
238. Szabóné Mojzes, A. (2012): *Expanziós folyamatok a felsőoktatásban*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs, 2012.
239. Szolár, É. (2009): Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*, Vol. 19, No. 9, 2009. pp. 95-119.
240. Szögi, L. (2017a): Külföldi egyetemi modellek és külföldi egyetemi tanulmányok a 18. századtól a 20. század elejéig. Forrás: [http://tbeck.beckground.hu/filo/htm/1/107\\_belso.htm](http://tbeck.beckground.hu/filo/htm/1/107_belso.htm) Utolsó letöltés dátuma: 2017. 08. 08.
241. Szögi, L. (2017b): A magyar protestáns peregrináció a 16-18. században. *Gerundium*, Vol. 8, No. 1, 2017. pp. 71-78.
242. Szögi, L. (2017c): On University Histography in Hungary: An Overview of the Past 25 Years. *CIAN – Revista de Historia de las Universidades*, Vol. 20, No. 1, 2017. pp. 221-250.
243. Szűcs, E. – Kovács, S. – Balla, T. (2015): Vezetői kompetenciák és az intézmény versenyképessége. In: Veresné Somosi, M. – Lipták, K. (szerk.): „Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Miskolc, 2015. pp. 733-745.
244. Szűcs, E. (2011): The use of the management methods on the Faculty of Engineering of the University of Debrecen. *Annals of the Oradea University Fascicle of Management and Technological Engineering*, Vol. 10, No. 1. pp. 5.299-5.306.
245. Taylor, J. E. – Vedder, R. K. (2016): Economics, Productivity, and Presidential Leadership in Higher Education. *Journal of Business and Management*, Vol. 22, No. 2, 2016. pp. 39-48.
246. Teichler, U. (2003): Mutual recognition and credit transfer in Europe: Experiences and problems. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7, No. 4, 2003. pp. 312-341.
247. Teichler, U. (2004): The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, Vol. 48, No. 1. pp. 5-26.

248. Teichler, U. (2015): Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*, Vol. 23, No. S1, 2015. pp. S6-S37.
249. Teichler, U. (2017): Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, Vol. 5, No. 1. pp. 177-216.
250. Telcs, A. – Kosztyán, Zs. T. – Török, Á. (2013): Hallgatói preferencia-sorrendek készítése az egyetemi jelentkezések alapján. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 60, No. 3, 2013. pp. 290-317.
251. Teplyakov, D. – Teplyakova, O. (2018): National policy for academic mobility in Russia and the BRICS countries: 20 years of the Bologna process implementation. *BRICS Law Journal*, Vol. 5, No. 1. pp. 5-26.
252. Tilak, J. B. G. (2007): Internationalisation of the Higher Education GATS: Illusory Promises and Daunting Threats. *Journal of Indian School of Political Economy*, Vol. 19, No. 3, 2007. pp. 371-418.
253. Tkaczynski, A. (2017): Segmentation using two-step cluster analysis. In: Dietrich, T. – Rundle-Thiele, S. – Kubacki, K. (szerk.): *Segmentation in social marketing*. Springer, Szingapúr.
254. Toots, A. – Kalev, L. (2016): Governing in the Shadow of Bologna: Return of the State in Higher Education Quality Assurance Policy. *International Journal of Public Policy*, Vol. 12, No. 1-2, 2016. pp. 54-70.
255. Tóth, E. – Kiss, M. (2017): A külföldi hallgatók elégedettségi felmérése a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán. *Debreceni Szemle*, Vol. 25, No. 4. pp. 499-511.
256. Török, Á. – Nagy, A. M. (2014): A verseny formái, szereplői és érdekeltjei a felsőoktatási piacon. *Educatio*, Vol. 23, No. 4, 2014. pp. 567-582.
257. Török, Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, Vol. 53, No. 4, 2006. pp. 310-329.
258. Török, Á. (2008): A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és korlátairól. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 55, No. 10, 2008. pp. 874-890.
259. Tran, L. T. – Pham, L. (2016): International students in transnational mobility: intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 46, No. 4. pp. 560-581.
260. Usher, A. – Medow, J. (2009): A global survey of university rankings and league tables. In: Barbara M. Kehm – Bjørn Stensaker (szerk.): *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Sense Publishers, Rotterdam, 2009. pp. 1-18.
261. Vámos, T. (2018): Van-e számárlétra a tudomány mennyországába? *Munkaügyi Szemle*, Vol. 61, No. 2. pp. 2-4.
262. van der Wende, M. (2017): Opening up: Higher education systems in global perspectives. Centre for Global Higher Education working paper series, Working Paper No 22. 2017.
263. van Fleet, D. – van Fleet, E. – Seperich, G. (2014): *Agribusiness. Principles of management*. Delmar Cengage Learning, Clifton Park, NY, Amerikai Egyesült Államok, 2014.
264. van Vught, F. A. – Westerheijden, D. F. – Ziegele, F. (2012): Introduction: Towards a New Ranking Approach in Higher Education and Research. In: van Vught, F. A. – Ziegele, F. (szerk.): *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank*. Springer, Heidelberg, 2012.
265. Varga, L. (2018): A felsőfokú oktatásban résztvevők létszámára ható jogi, makró- és mikroökonómiai folyamatok. *Iskolakultúra*, Vol. 28, No. 10-11, 2018. pp. 90-102.
266. Vasa, L. – Spaller, E. – Tömböly, T. (2014): Felsőoktatási innovációs kihívások. In: Tompos Anikó – Ablonczyné Mihályka Livia (szerk.): *A tudomány és a gyakorlat találkozása. Kautz Gyula Emlékkonferencia. Széchenyi István Egyetem, Győr, 2014. pp. 1-11.*
267. Veres, P. (2010): A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. *Iskolakultúra*, Vol. 20, No. 5-6, 2010. pp. 171-203.
268. Vukasovic, M. – Huisman, J. (2018): Europeanization, policy transfer or domestic opportunity? Comparison of European impact in higher education policy. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, Vol. 20, No. 3. 2018. pp. 269-287.
269. Wagner, K. – Fard, P. Y. (2009): Factors influencing Malaysian students' intention to study at a higher educational institution. *E-Leader Kuala Lumpur*, 2009.
270. Waltman, L. – Calero-Medina, C. – Kosten, J. – Noyons, E. C. M. – Tijssen, R. J. W. – van Eck, N. J. – van Leeuwen, T. N. – van Raan, A. F. J. – Visser, M. S. – Wouters, P. (2012): *The Leiden*

- Ranking 2011/2012: Data Collection, Indicators, and Interpretation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 63, No. 12, 2012. pp. 2419-2432.
271. Webster, D. S. (1985): How not to rank universities? *Higher Education*, Vol. 14, No. 1, 1985. pp. 101-109.
  272. Webster, D. S. (1986): *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Charles C. Thomas, Springfield, 1986.
  273. Welch, A. R. (1997): The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. *Higher Education*, Vol. 34, No. 3, 1997. pp. 323-345.
  274. Wofford M. C. – Tibi, S. (2017): A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 20, No. 1, 2017. pp. 182-190.
  275. Wysocki, D. K. (2008): *Readings in social research methods*. Third edition. Thomson Wadsworth, Belmont, 2008.
  276. Yang, R. – Welch, A. R. (2010): Globalisation, transnational academic mobility and the Chinese knowledge diaspora: An Australian case study. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 31, No. 5, 2010. pp. 593-607.
  277. Yeravdekar, V. R. – Tiwari, G. (2014a): Internationalization of higher education and its impact on enhancing corporate competitiveness and comparative skill formation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 157 (2014). pp. 203-209.
  278. Yeravdekar, V. R. – Tiwari, G. (2014b): Internationalization of higher education in India: contribution to regional capacity building in neighbouring countries. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 157 (2014). pp. 373-380.
  279. Zádori, I. (2017): Quality assurance challenges in higher education in Central-Eastern Europe. *Quality Assurance Review for Higher Education*. Vol. 7, No. 1, 2017. pp. 13-24.
  280. Zoontjens, P.J. J. (2001): Higher education is Europeans space: Companies in a state context. *European Journal for Education Law and Policy*. Vol. 5, No. 1-2, 2001. pp. 165-168.
  281. Zsukovszkaja, T. Ny. (2013) – Жуковская, Т. Н. (2013): PEREGRINATIO ACADEMICA: Подготовка профессорантов Санкт-Петербургского университета в Европе в начале XIX. в. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, Vol. 2, No. 3, 2013. pp. 30-42.

#### UNESCO:

1. UNESCO (2020a): <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu> Utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 27.
2. UNESCO (2020b): <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> Utolsó letöltés dátuma: 2020. 05. 27.
3. UNESCO (2018c): <http://uis.unesco.org/country/CN> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
4. UNESCO (2018d): <http://uis.unesco.org/country/ES> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 21.
5. UNESCO (2018e): <http://uis.unesco.org/country/FR> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
6. UNESCO (2018f): <http://uis.unesco.org/country/GB> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
7. UNESCO (2018g): <http://uis.unesco.org/country/IL> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
8. UNESCO (2018h): <http://uis.unesco.org/country/IN> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
9. UNESCO (2018i): <http://uis.unesco.org/country/IR> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
10. UNESCO (2018j): <http://uis.unesco.org/country/IT> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
11. UNESCO (2018k): <http://uis.unesco.org/country/JO> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
12. UNESCO (2018l): <http://uis.unesco.org/country/JP> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
13. UNESCO (2018m): <http://uis.unesco.org/country/KR> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
14. UNESCO (2018n): <http://uis.unesco.org/country/KZ> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
15. UNESCO (2018o): <http://uis.unesco.org/country/NG> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
16. UNESCO (2018p): <http://uis.unesco.org/country/NO> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
17. UNESCO (2018q): <http://uis.unesco.org/country/PK> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 21.
18. UNESCO (2018r): <http://uis.unesco.org/country/RU> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
19. UNESCO (2018s): <http://uis.unesco.org/country/TR> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 21.
20. UNESCO (2018t): <http://uis.unesco.org/country/VN> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 21.
21. UNESCO (2018u): <http://uis.unesco.org/country/DE> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
22. UNESCO (2018v): <http://uis.unesco.org/en/country/az?theme=education-and-literacy> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.

#### STATISZTIKAI adatok:

1. KSH (2020a): Néesség, népmozgalom (1941–). [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_wnt001b.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnt001b.html) Utolsó letöltés dátuma: 2020. 04. 16.
2. KSH (2020b): Néesség, népmozgalom (1941–). [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_hosszu/h\\_wdsd001a.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsd001a.html) Utolsó letöltés dátuma: 2017. 09.
3. KSH (2020c): Oktatás (1960–). [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_hosszu/h\\_wdsi001a.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001a.html) Utolsó letöltés dátuma: 2017. 09. 16.
4. KSH (2020d): Egyetemek, főiskolák nappali képzésére jelentkezők és felvettek (1990–). [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi006.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html) Utolsó letöltés dátuma: 2020. 01. 26.
5. OECD (2017): Education at a Glance 2017. OECD Indicators. OECD Publishing, Párizs. pp. 286–288.

#### OKTATÁSI HIVATAL

1. Az Oktatási Hivatal 2.6.2 „A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma állampolgárságuk szerint” című statisztikai adatközlése alapján. Forrás: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 06. 02.
2. Az Oktatási Hivatal 2.6.2 „A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma állampolgárságuk szerint” című statisztikai adatközlése alapján. Forrás: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 06. 02.
3. Oktatási Hivatal adatközlése, 1.1 Intézmények, karok, hallgatók egyetemi és főiskolai képzésben és oktatók száma. Forrás: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 06. 04.
4. Oktatási Hivatal statisztikai adatközlése, 2.6.2 A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma állampolgárságuk szerint. Forrás: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 08.
5. Oktatási Hivatal statisztikai adatközlése. 1.4. Az oktatók, tanárok száma. [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 05. 19.
6. Oktatási Hivatal adatközlése, 1.1 Intézmények, karok, hallgatók egyetemi és főiskolai képzésben és oktatók száma. Forrás: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktasi_statisztikak) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 06. 04.

#### NEMZETKÖZI RANGSOROK:

1. Academic Ranking of World Universities értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2017.html> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
2. Declan Butler: University rankings smarten up. Nature, 464, 16-17, 2010. Forrás: <https://www.nature.com/news/2010/100303/full/464016a.html> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
3. Leiden Ranking értékelési kritériumainak forrása: <http://www.leidenranking.com/information/indicators> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
4. Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/BackgroundMethodology/Methodology-enus.aspx> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
5. QAHE (2010): Quality Assurance in Higher Education: A Comparison of Eight Systems. Europe & Central Asia Knowledge Brief. The World Bank. 35. lapszám, 2010 november.
6. SCImago Institutional Rankings értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: <https://www.scimagoir.com/methodology.php> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.

7. Top University Rankings értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
8. U-Multirank értékelési kritériumainak forrása: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
9. Webometrics értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: [http://www.webometrics.info/en/current\\_edition](http://www.webometrics.info/en/current_edition) Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.
10. World University Ranking értékelési kritériumainak és az egyes kritériumok százalékos súlyának forrása: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 08. 04.

#### **JOGSZABÁLYOK:**

1. 17/2018. (VI. 11.) KKM utasítás, 2. függelék, 1.4.1.5. pont.
2. 1921. évi XXV. törvénycikk 1. §.
3. Magyarország Kormánya: *Fokozatváltás a felsőoktatásban.*  
<http://www.kormany.hu/download/3/18/e0000/20161202%20Fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20k%C3%B6z%C3%A9pt%C3%A1v%C3%BA%20strat%C3%A9gia.pdf>
4. Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (1) bekezdés.
5. Fokozatváltás a felsőoktatásban. Magyarország Kormánya, 2014. p. 8.
6. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 12. § (3) bekezdés c) pontja

#### **INTERNET:**

1. <https://doktori.hu/> Utolsó letöltés dátuma: 2019. 03. 03.
2. <https://unideb.hu/hu/minden-szamok-tukreben> Utolsó letöltés dátuma: 2019. 05. 18
3. <https://www.andrassyuni.eu/hu/egyetem/profil/az-egyetem-tortenete.html> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 07. 20.
4. International student mobility. HEFCE Issues Paper 2004/30. HEFCE, 2004.



## SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

### I. Tudományos folyóiratcikk

#### Külföldi kiadású szakfolyóiratban

1. **Kőmíves, P. M.** – Pilishegyi, P. – Novák, N. – Nagy, A. Sz. – Körösparti, P. (2019): The Role of the Higher Education in the Development of the Agriculture. INTERNATIONAL JOURNAL OF INFORMATION AND EDUCATION TECHNOLOGY 9: 9 pp. 607-612., 6 p. (2019)
2. **Kőmíves, P. M.** – Szabó, Sz. – Héder, M. – Dajnoki, K. (2018): Opportunities arising in the field of education and employment in relation to the migration. ANNALS OF THE UNIVERSITY OF ORADEA ECONOMIC SCIENCE 27: 1 pp. 460-470., 11 p. (2018)
3. **Kőmíves, P. M.** – Héder, M. – Dajnoki, K. (2018): Impact of globalization on the higher education - challenges and opportunities. ANNALS OF THE UNIVERSITY OF ORADEA ECONOMIC SCIENCE 27: 1 pp. 450-459., 10 p. (2018)
4. **Kőmíves, P. M.** – Héder, M. – Dajnoki, K. (2018): Validation - A meeting point between higher education and the labour market? CROSS-CULTURAL MANAGEMENT JOURNAL 20: 1 pp. 17-22., 6 p. (2018) *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*
5. Héder, M. – **Kőmíves, P. M.** – Dajnoki, K. (2018): Significance of "work experience" management from an organisational standpoint. NETWORK INTELLIGENCE STUDIES 6: 11 pp. 27-36., 10 p. (2018)
6. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P. M.** – Héder, M. (2017): Integration Opportunities of Migrants, with Especial regards to Sensitization Programs. CROSS-CULTURAL MANAGEMENT JOURNAL XXIX: Issue 11 pp. 67-74., 8 p. (2017)
7. **Kőmíves, P. M.** – Dajnoki, K. (2016): Labour Market Integration Issues related to Migrants Arriving to Hungary. ANNALS OF THE UNIVERSITY OF ORADEA ECONOMIC SCIENCE XXV: 1st Issue pp. 363-373., 11 p. (2016) *Független idéző: 1, Függő idéző: 1, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 2*
8. **Kőmíves, P. M.** – Dajnoki, K. (2015): Ranking Systems as the Connection between the Higher Education and the Labour Market in Hungary. PROCEDIA ECONOMICS AND FINANCE 32 pp. 292-297., 6 p. (2015) *Független idéző: 11, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*
9. **Kőmíves, P. M.** (2014): Staff mobility as an aspect of the quality assurance in Hungarian universities. PROCEDIA – SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES 2014: 152 pp. 1189-1193., 5 p. (2014) *Független idéző: 4, Függő idéző: 2, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 6*

#### Hazai kiadású szakfolyóiratban idegen nyelven

10. Novák, N. – **Kőmíves, P. M.** – Harangi-Rákos, M. – Pető, K. (2020): The role of rural areas in the preservation of health. INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED SCIENCES AND ENGINEERING 11: 2 pp. 1-25., 25 p. (2020)

#### Hazai kiadású szakfolyóiratban magyar nyelven

11. Dajnoki, K. – Fenyves, V. – Bácsné, Bába É. – **Kőmíves, P. M.** – Szabados, Gy. (2020): Sportokkal foglalkozó civil szervezetek jellegzetességei, különös tekintettel a foglalkoztatásra. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND

12. **Kőmíves, P. M.** (2020): A felsőoktatás nemzetköziesedésének történelmi vetületei, mint az innováció és a tudásáramlás történelmi példái. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 5: 1 pp. 90-101., 11 p. (2020)
13. Liskuné, Vathy V. – Bognár, I. – **Kőmíves, P.** – Körösparti, P. – Nagy, A. (2020): A milleniumi generáció munkaerőpiaci elvárásai. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 5: 1 p. 25 (2020)
14. Németh, K. – **Kőmíves, P. M.** (2020): A V4 térség autóiparának innovációja és kihívásai, különös tekintettel a szektor munkaerő iránti igényére. MAGYAR MINŐSÉG 29: 1 pp. 10-24., 15 p. (2020) *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*
15. Dajnoki, K. – Halász, P. – **Kőmíves, P. M.** – Szabados, Gy. N. – Bácsné Bába, É. (2019): Airsoft kilátások: sport és a szervezeti oldal. HADTUDOMÁNY: A MAGYAR HADTUDOMÁNYI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA 29: E-szám pp. 105-115., 11 p. (2019)
16. Fróna, D. – **Kőmíves, P. M.** (2019): A mezőgazdasági munkaerő sajátosságai. GAZDÁLKODÁS 63: 5 pp. 361-380., 20 p. (2019)
17. **Kőmíves, P. M.** (2019): A nemzetköziesedés jelentősége a felsőoktatásban. DEBRECENI JOGI MŰHELY 3-4 p. 1 (2019)
18. **Kőmíves, P. M.** (2019): A felsőoktatási rangsorok működése és relevanciája az agrártudományi képzések esetén. A FALU 34: 3 pp. 41-57., 17 p. (2019)
19. Dajnoki, K. – Szabados, Gy. N. – Kulcsár, G. – **Kőmíves, P. M.** – Bácsné Bába, É. (2018): „Visszatérni vidékre” – Hallgatói vidékképek kvalitatív megközelítésben. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 3: 5 pp. 204-216., 13 p. (2018) *Független idéző: 2, Függő idéző: 1, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 3*
20. Herman, S. – Körösparti, P. – **Kőmíves, P. M.** (2018): A magyar agrár-felsőoktatás aktuális helyzete. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 3: 4 pp. 263-281., 19 p. (2018) *Független idéző: 2, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 2*
21. **Kőmíves, P. M.** – Popp, J. – Harangi, Rákos M. – Oláh, J. (2018): A migrációs hullám okainak elemzése. ACTA CAROLUS ROBERTUS 8: 1 pp. 145-149., 5 p. (2018)
22. **Kőmíves, P. M.** – Szabados, Gy. N. – Kulcsár, G. – Bácsné, Bába É. – Fenyves, V. – Dajnoki, K. (2018): „Visszatérni vidékre” A sport megtartó ereje. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 3: 4 pp. 292-307., 16 p. (2018) *Független idéző: 2, Függő idéző: 2, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 4*
23. Oláh, J. – Halasi, Gy. – Balogh, P. – **Kőmíves, P. M.** – Popp, J. (2018): A migráció megítélése a felsőoktatásban részt vevő hallgatók véleménye alapján. VEZETÉSTUDOMÁNY 49: 2 pp. 27-37., 11 p. (2018)
24. **Kőmíves, P. M.** – Erdős, A. – Körösparti, P. (2018): Debreceni szakközépiskolai tanulók pályaválasztásának aktuális kérdései Current issues of career choice for Debrecen vocational school students. INTERNATIONAL JOURNAL OF ECONOMICS AND

MANAGEMENT SYSTEMS 4 p. 308 (2018) *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*

25. Herman, S. – Körösparti, P. – **Kőmíves, P. M.** (2018): A magyar agrár-felsőoktatás aktuális helyzete – Status of the Hungarian agricultural higher education. INTERNATIONAL JOURNAL OF ECONOMICS AND MANAGEMENT SYSTEMS 4 p. 263 (2018)
26. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P. M.** – Pierog, A. (2017): Migránsok foglalkoztatásának megítélése egyetemi hallgatók körében. KÖZTES EURÓPA: TÁRSADALOMTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIKEK KÖZLEMÉNYEI 2017/1-2: IX. évf. 1-2; No21-22 pp. 351-361., 11 p. (2017)
27. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P. M.** (2017): Migránsok alkalmazásának megítélése munkavállalók körében. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 2: 4 pp. 102-114., 13 p. (2017)
28. **Kőmíves, P. M.** – Szabó, Sz. – Dajnoki, K. (2017): A migránsjelenség egyes munkaerőpiaci aspektusai. PRO PUBLICO BONO: MAGYAR KÖZIGAZGATÁS; A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM KÖZIGAZGATÁS-TUDOMÁNYI SZAKMAI FOLYÓIRATA: 3 pp. 104-117., 14 p. (2017)
29. Szabó, K. – Kelemen, A. – **Kőmíves, P. M.** (2017): Az Y generáció és az álláskeresés. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 2: 4 pp. 490-501., 12 p. (2017)
30. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P. M.** (2016): Migránsokkal kapcsolatos munkaerőpiaci attitűdök feltárása egyetemi hallgatók körében. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK 1: 1 pp. 1-12., 12 p. (2016) *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*
31. **Kőmíves, P. M.** – Dajnoki, K. (2016): Élethosszig tartó tanulás: híd a munkaerő-piac és a felsőoktatás között. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 2016/4. szám: No25 pp. 86-94., 9 p. (2016) *Független idéző: 2, Függő idéző: 2, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 4*
32. Kucsma, D. – **Kőmíves, P. M.** (2015): A felsőoktatás és az élethosszig tartó tanulás kapcsolata a munkaerő-piaci elvárások tükrében. ACTA SCIENTIARUM SOCIALIUM: 44 pp. 141-149., 9 p. (2015)
33. **Kőmíves, P. M.** – Vörös, P. – Dajnoki, K. (2014): A felsőoktatás nemzetköziesedése: megoldás a hallgatói létszám csökkentésére? HUMÁN INNOVÁCIÓS SZEMLE 5 : 1-2 pp. 34-42., 9 p. (2014) *Független idéző: 4, Függő idéző: 2, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 6*

## II. Könyvek

### a) Könyv, szerzőként

34. **Kőmíves, P. M.** – Körösparti, P. – Pilishegyi, P. – Crosling, G.(szerk.) – Graeme, Atherton (szerk.) (2017): Restructuring the Functions of the Hungarian Higher Educational System after 2006. Bingley, Egyesült Királyság / Anglia: Emerald Publishing Limited (2017), 173 p. ISBN: 9781785608995

b) Könyv, szerkesztőként

35. Csiszár, I. (szerk.) – **Kőmíves, P. M.** (szerk.) (2014): Tavaszi Szél 2014 / Spring Wind 2014: VII. köt., Műszaki tudomány. Debrecen, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (2014), ISBN: 9786158004466 Teljes dokumentum
36. Csiszár, I. (szerk.) – **Kőmíves, P. M.** (szerk.) (2014): Tavaszi Szél 2014 / Spring Wind 2014 VI. kötet. Debrecen, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (2014), 374 p., ISBN: 9786158004442 Teljes dokumentum
37. Csiszár, I. (szerk.) – **Kőmíves, P. M.** (szerk.) (2014): Tavaszi Szél 2014 / Spring Wind 2014 V. kötet. Debrecen, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (2014), ISBN: 9789638956095 Teljes dokumentum
38. Csiszár, I. (szerk.) – **Kőmíves, P. M.** (szerk.) (2014): Tavaszi Szél 2014 / Spring Wind 2014: I. kötet Közgazdaságtudomány. Debrecen, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (2014), 614 p., ISBN: 9789638956057 Teljes dokumentum
39. Csiszár, I. (szerk.) – **Kőmíves, P. M.** (szerk.) (2014): Tavaszi Szél 2014 / Spring Wind 2014: II. kötet Állam- és jogtudomány, közigazgatás tudomány, had- és rendészettudomány. Debrecen, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (2014), Kiadónál ISBN: 9789638956064 Teljes dokumentum Teljes dokumentum

### III. Könyvrészlet

40. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P. M.** (2016): Migránsok integrációja a munkaerőpiacon és az oktatás világában – lehetőségek és kérdések. In: Papp, Klára; Kerepeszki, Róbert (szerk.) Migránsok, menekültek, új hazát keresők, Debrecen, Magyarország: Erdély-történeti Alapítvány, Debreceni Egyetem Történelmi Intézete, (2016) pp. 231-252., 22 p. *Független idéző: 2, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 2*
41. Kiss, Zs. – **Kőmíves, P. M.** (2016): Nemzetköziesedési tendenciák lecsapódása és azok következményei a végzett hallgatók körében. In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) Társadalom, kulturális háttér, gazdaság: IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia, Komárno, Szlovákia: International Research Institute, (2016) pp. 425-430., 488 p., *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*
42. Kiss, Zs. – **Kőmíves, P. M.** (2016): Nemzetköziesedési tendenciák lecsapódása és azok következményei a végzett hallgatók körében. In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia: Stúrovo, 2016. április 24-25. Program. Tartalmi összefoglalók – abstrakty, Komárno, Szlovákia: International Research Institute, (2016) pp. 26-26., 1 p. *Független idéző: 1, Függő idéző: 0, Nem vizsgált idéző: 0, Összes idéző: 1*

### IV. Konferenciaközlemény folyóiratban vagy konferenciakötetben

43. Kucsma, D. – **Kőmíves, P. M.** (2017): Learning or Working? The Connection of Higher Education and Lifelong Learning in the Light of the Expectations of Labour Market. In: Veresné, Somosi Mariann; Lipták, Katalin (szerk.) „Mérleg és Kihívások” X. Nemzetközi Tudományos Konferencia = „Balance and Challenges” X. International Scientific Conference: Konferenciakiadvány: A közgazdászképzés elindításának 30. évfordulója alkalmából, Miskolc-Egyetemváros, Magyarország: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, (2017) pp. 884-891., 8 p.

### Absztrakt

44. Nagy, O. – Nagy, L. – Csipkés, M. – Lengyel, P. – Harangi-Rákos, M. – **Kőmíves, P. M.** – Balogh, P. (2019): SWOT analysis of the Hungarian mangalica sector. In: András, Nábrádi; Katalin, Gál (szerk.) 1st Partium International Conference on Management. Trends in 21st Century., Oradea, Románia: Partium Publishing House, (2019) pp. 59-60., 2 p.

45. Balogh, P. –Harangi-Rákos, M. – **Kőmíves, M.** – Lengyel, P. –Fróna, D. – Nagy, O. – Nagy, L. (2019): Analysing producer opinions about traditional pig keeping in Hungary. In: Ricardo, Bozzi (szerk.) X International Symposium of Mediterranean Pig: Book of Abstracts, Florence, Olaszország: [s.n.], (2019) p. 45
46. Popp, J. – Balogh, P. – Lengyel, P. – Harangi Rákos, M. – **Kőmíves, P. M.** – Oláh, J. (2017): THE IMPACT OF BIOFUELS ON FOOD COMMODITY PRICES AND LAND USE. In: XV EAAE Congress 2017: Parma, August 28th - September 1st 2017, Parma, Olaszország (2017) pp. 160-160., 1 p.

#### **További közlemények**

47. Dajnoki, K. – **Kőmíves, P.** (2019): Munkaerőpiaci és HR ismeretek a gyakorlatban: Munkafüzet Paper: ISBN 978-963-490-167-9, 59 p. (2019)

## **MELLÉKLETEK**

**1. melléklet: A legfontosabb nemzetközi felsőoktatási rangsorok minősítési szempontjai, százalékban kifejezve**

| <b>Academic Ranking of World Universities</b>                                                                                 | <b>Webometrics</b>                                                                                                                                                            | <b>Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities</b>   | <b>SCImago Institutional Rankings</b> | <b>Top University Rankings</b>           | <b>World University Ranking</b>                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Az intézmény korábbi hallgatói közül Nobel-díjjal vagy Fields-éremmel kitüntetettek aránya: 10%                               | Az intézmény fő weblapjának mérete (beleértve az aloldalakat is): 5%                                                                                                          | A vizsgált évig tartó 11 éves periódusban közölt publikációk száma: 10%     | Vezetési kiválóság: 13%               | Tudományos hírnév: 40%                   | Az oktatás elismertségét mérő kérdőív eredményei: 15%                                   |
| Az intézmény oktatói és kutatói közül Nobel-díjjal vagy Fields-éremmel kitüntetettek aránya: 20%                              | Az intézmény weblapjához visszavezethető külső hálózatok száma: 50%                                                                                                           | Az aktuális évben közölt publikációk száma: 15%                             | Normalizált impaktfaktor: 13%         | Megbecsültség a munkáltatók körében: 10% | Oktató-hallgató arány: 4,5%                                                             |
| 21 szélesen értelmezett tudományágban a legtöbbet hivatkozott kutatók aránya: 20%                                             | Az intézmény oktatói is kutatói által jegyzett tudományos közlemé-nyekre mutató hivatkozások száma az adott tudományág Google Scholar szerinti legjelentősebb szerzőitől: 10% | A vizsgált évig tartó 11 éves periódusban elért citációk száma: 15%         | Tudományos kibocsátás: 8%             | Kar/hallgató arány: 20%                  | A doktoranduszok és az alapszakos hallgatók aránya: 2,25%                               |
| A Nature vagy a Science folyóiratokban publikált cikkek száma: 20%                                                            | 26 tudományág esetében az elmúlt öt évben legtöbbet hivatkozott 10%-nyi közlemény között található intézményi publikációk száma: 35%                                          | Az elmúlt két év citációinak száma: 10%                                     | Tudományos tehetség-gondozás: 5%      | Egy karra eső hivatkozások száma: 20%    | A tudományos fokozattal rendelkező oktatók aránya: 6%                                   |
| A Science Citation Index kiterjesztett verziója vagy a Social Science Citation Index által rangsorolt közlemé-nyek száma: 20% |                                                                                                                                                                               | A vizsgált évig tartó 11 éves periódusban elért citációk átlagos száma: 10% | Tudományos vezetés: 5%                | Nemzetköziesedett karok aránya: 5%       | Intézményi oktatási bevételek: 2,25%                                                    |
| Az intézmény egy főre jutó tudományos teljesít-ménye: 10%                                                                     |                                                                                                                                                                               | Az elmúlt két év h-indexe: 10%                                              | Kiválóság: 2%                         | Nemzetközi hallgatók aránya: 5%          | Az intézményben zajló tudományos kutatómunka elismertségét mérő kérdőív eredményei: 18% |

|  |  |                                                                                                 |                                  |  |                                                                                  |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | A magas idézettségi mutatóval bíró cikkek száma a vizsgált évvel záruló 11 éves időszakban: 15% | Nemzetközi együttműködések: 2%   |  | A nemzetközi hallgatók hazai hallgatókhoz mért aránya: 2,5%                      |
|  |  | Az adott évben magas impakt-faktorral bíró folyóiratok-ban publikált közlemények száma: 15%     | Rangos publikációk: 2%           |  | A nemzetközi oktatók és kutatók hazai oktatókhoz és kutatókhoz mért aránya: 2,5% |
|  |  |                                                                                                 | Szabadalmak: 10%                 |  | Nemzetközi együttműködések: 2,5%                                                 |
|  |  |                                                                                                 | Innovatív tudás: 10%             |  | Ipari bevételek (tudástranszfer): 2,5%                                           |
|  |  |                                                                                                 | Technológiai hatás: 10%          |  | Citációk száma (tudományos befolyás): 30%                                        |
|  |  |                                                                                                 | Társadalmi háttér-hálózatok: 15% |  | Kutatási eredményesség: 6%                                                       |
|  |  |                                                                                                 | Internetes láthatóság: 5%        |  | Kutatási bevételek: 6%                                                           |

Forrás: Academic Ranking of World Universities (2018), Webometrics (2018), Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities (2018), SCImago Institutional Rankings (2018), Top University Rankings (2018) és World University Ranking (2018) alapján saját szerkesztés



**2. sz. melléklet: A Stipendium Hungaricum Program ösztöndíjában részesülő hallgatók száma (2015-2018, fő)**

**A Stipendium Hungaricum Program ösztöndíjában részesülő hallgatók száma (2015-2018, fő)**

| <b>Képzés neve</b>                                                                                            | <b>Képzési időszak</b> |                       |                     |                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
|                                                                                                               | <b>2015/16 őszi</b>    | <b>2015/16 tavasz</b> | <b>2016/17 őszi</b> | <b>2017/2018 őszi</b> |
| alkalmazott közgazdaságtan                                                                                    | 9                      | 9                     | 27                  | 64                    |
| egészségpolitika, tervezés és finanszírozás                                                                   | 2                      | 2                     | 12                  | 29                    |
| ellátásilánc-menedzsment                                                                                      |                        |                       |                     | 14                    |
| emberi erőforrás tanácsadó                                                                                    | 7                      | 7                     | 12                  | 21                    |
| Enyedi György Regionális Tudományok Doktori Iskola képzése - regionális tudományok                            | 4                      | 4                     | 7                   | 10                    |
| Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola képzése - gazdálkodás- és szervezéstudományok               | 13                     | 12                    | 26                  | 47                    |
| Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola képzése - gazdálkodás- és szervezéstudományok              | 10                     | 10                    | 18                  | 21                    |
| gazdálkodási és menedzsment                                                                                   | 55                     | 53                    | 116                 | 204                   |
| Gazdálkodástani Doktori Iskola képzése - gazdálkodás- és szervezéstudományok                                  | 16                     | 13                    | 18                  | 33                    |
| gazdasági agrármérnöki                                                                                        | 4                      | 3                     | 13                  | 10                    |
| gazdaságinformatikus                                                                                          |                        |                       | 5                   | 24                    |
| Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola képzése - gazdálkodás- és szervezéstudományok |                        | 1                     | 9                   | 15                    |
| International Public Service Relations                                                                        |                        | 4                     | 15                  | 16                    |
| kereskedelem és marketing                                                                                     | 11                     | 10                    | 23                  | 34                    |
| közgazdálkodás és közpolitika                                                                                 | 7                      | 7                     | 28                  | 29                    |
| közgazdasági elemző                                                                                           |                        |                       |                     | 31                    |

|                                                                                              |    |    |     |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|-----|
| Közgazdaságtani Doktori Iskola képzése - közgazdaságtudományok                               |    |    | 2   | 5   |
| marketing                                                                                    | 1  | 1  | 33  | 49  |
| Master of Business Administration (MBA)                                                      | 7  | 15 | 48  | 65  |
| nemzetközi gazdálkodás                                                                       | 33 | 33 | 77  | 84  |
| nemzetközi gazdaság és gazdálkodás                                                           | 50 | 49 | 125 | 188 |
| Nemzetközi kapcsolatok Doktori Iskola képzése - közgazdaságtudományok                        |    | 1  |     | 5   |
| Nemzetközi Kapcsolatok Multidiszciplináris Doktori Iskola - közgazdaságtudományok            |    |    | 1   |     |
| pénzügy                                                                                      |    |    | 1   |     |
| pénzügy és számvitel                                                                         | 6  | 7  | 26  | 31  |
| regionális és környezeti gazdaságtan                                                         | 6  | 5  | 10  | 7   |
| turizmus-menedzsment                                                                         | 34 | 30 | 62  | 75  |
| turizmus-vendéglátás                                                                         | 12 | 10 | 28  | 54  |
| Vállalkozáselmélet és Gyakorlat Doktori Iskola képzése - gazdálkodás- és szervezéstudományok |    | 2  | 2   | 8   |
| vállalkozásfejlesztés                                                                        | 2  |    | 7   | 14  |
| vezetés és szervezés                                                                         | 13 | 19 | 36  | 52  |
| vidékfejlesztési agrármérnöki                                                                |    |    | 9   | 26  |

Forrás: Tempus Közalapítvány (2018) alapján saját szerkesztés

### **3. sz. melléklet: Kérdőív**

## Questionnaire

on the internationalisation of the Hungarian higher education

Dear Madam or Sir,

My name is Péter Miklós Kómvés, I'm an assistant lecturer of the University of Debrecen, Faculty of Economics and Business. As a part of my doctoral research I edited this questionnaire to investigate several circumstances on international students studying in Hungary on the fields of management and business.

I created this questionnaire after extended analysis of the available literature in this research topic. This questionnaire is my original research material. Usage of the questionnaire and its results without my permission is strictly prohibited. The questionnaire is strictly anonymous. All the data collected will be summarized and won't be published individually. During the analysis, usage and storage of the data collected all the regulations on data handling will be respected.

Please help my research work with filling this questionnaire! It takes about 17 minutes altogether.

Thank you very much for your help!

Best regards,

Péter Miklós Kómvés

### I. GENERAL INFORMATION

#### 1.1. Please mark your country of origin!

- |                              |                |                         |             |
|------------------------------|----------------|-------------------------|-------------|
| 1) Azerbaijan                | 2) South-Korea | 3) France               | 4) India    |
| 5) Iran                      | 6) Israel      | 7) Japan                | 8) Jordan   |
| 9) Kazakhstan                | 10) China      | 11) United Kingdom      | 12) Germany |
| 13) Nigeria                  | 14) Norway     | 15) Italy               | 16) Russia  |
| 17) Pakistan                 | 18) Spain      | 19) Syria               | 20) Turkey  |
| 21) United States of America | 22) Vietnam    | 23) Other, namely:..... |             |

#### 1.2. How old are you?

- |                |          |
|----------------|----------|
| 1) 18-21       | 2) 22-25 |
| 3) 26-30       | 4) 31-35 |
| 5) 36 or older |          |

#### 1.3. Please mark your sex!

- |           |         |
|-----------|---------|
| 1) Female | 2) Male |
|-----------|---------|

#### 1.4. What is your family status?

- |             |                             |                           |
|-------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1) Single   | 2) Living in a relationship | 3) Married                |
| 4) Divorced | 5) Widow or widower         | 6) I don't want to reply. |

#### 1.5. Do you have any daughters or sons?

- |       |      |                |
|-------|------|----------------|
| 1) No | 2) 1 | 3) 2           |
| 4) 3  | 5) 4 | 6) More than 4 |

#### 1.6. Do your parents have higher education degrees?

- |        |       |                                          |
|--------|-------|------------------------------------------|
| 1) Yes | 2) No | 3) I don't know / I don't want to reply. |
|--------|-------|------------------------------------------|

#### 1.7. Please write in the languages in which you have lingual certificate (excluded your mother tongue).

---

#### 1.8. How many years did you spend in Hungary?

- |                |       |        |                   |
|----------------|-------|--------|-------------------|
| 1) Less than 1 | 2) 1  | 3) 2   | 4) 3              |
| 5) 4           | 6) 5  | 7) 6   | 8) 7              |
| 9) 8           | 10) 9 | 11) 10 | 12) More than 10. |

#### 1.9. Do you have Hungarian relatives?

- |        |       |                                          |
|--------|-------|------------------------------------------|
| 1) Yes | 2) No | 3) I don't know / I don't want to reply. |
|--------|-------|------------------------------------------|

#### 1.10. Did you come alone to Hungary?

- |                                                                                         |                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1) Yes, I came alone.                                                                   | 2) No, I came together with at least one of my parents.   |
| 3) No, I came together with my spouse.                                                  | 4) No, I came together with my spouse and our child(ren). |
| 5) No, I came together with at least one of my relatives (brother, sister, cousin etc.) | 6) No, I came together with at least one of my friends.   |

#### 1.11. Do you speak Hungarian?

- |                                                                                      |                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Yes, Hungarian is my mother tongue.                                               | 2) Yes, I can speak Hungarian because one of my parents or great-parents can speak Hungarian. |
| 3) Yes, I can speak Hungarian and I learnt it before starting my studies in Hungary. | 4) Yes, I can speak Hungarian and I learnt it during my studies in Hungary.                   |
| 5) No, I can't speak Hungarian.                                                      |                                                                                               |

#### 1.12. If you can speak Hungarian, please explain for how long have you learnt it.

- |                     |              |              |              |              |                      |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------------|
| 1) Less than 1 year | 2) 1-2 years | 3) 2-3 years | 4) 3-4 years | 5) 4-5 years | 6) More than 5 years |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------------|

#### 1.13. Do you plan to study Hungarian language?

- |                                                        |                                                                |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1) I can already speak Hungarian.                      | 2) Yes, I plan to study Hungarian at the university.           |
| 3) Yes, I plan to study Hungarian in a lingual school. | 4) Yes, I plan to study Hungarian with the help of my friends. |
| 5) No, I don't want to study Hungarian.                |                                                                |

### II. INFORMATION ABOUT YOUR STUDY

#### 2.1. Please mark the university you study at!

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1) University of Debrecen       | 2) Corvinus University of Budapest |
| 3) University of Miskolc        | 4) Szent István University         |
| 5) Eszterházy Károly Univeristy | 6) Széchenyi István University     |
| 7) Other, namely:.....          |                                    |

**2.2. Why did you choose the university you study at? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means you don't agree the statement, 6 means you totally agree the statement and 0 means you can't comment on the statement or you don't want to reply.**

##### 2.2.1. I wanted to study at the university where I actually do.

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

##### 2.2.2. I wanted to study somewhere else but I didn't have good results enough to start studies there.

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.2.3. The university where I study is near to my home.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.2.4. The university where I study was recommended for me by someone.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.2.5. I chose the university where I study it because its international reputation.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.2.6. I chose the university because the program I'm interested in was only started there.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.3. Please mark the level of education you are studying in Hungary!**

- |                                      |                                       |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) Preparatory course                | 2) Vocational training (under BA/BSc) |
| 3) Bachelor training (BA/BSc)        | 4) Master training (MA/MSc)           |
| 5) One-tier master training (MA/MSc) | 6) Doctoral training (PhD/DLA)        |

**2.4. Please mark the program you study!**

- |                                                             |                                                       |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1) Business administration and management BA (DE, EKE, SZE) | 2) Commerce and Marketing BA (DE)                     |
| 3) Food engineering BSc (DE, SZE)                           | 4) Business Informatics BSc (DE)                      |
| 5) International Economy and Business MA (DE, BCE)          | 6) Business and Management BSc (BCE)                  |
| 7) International Business BSc (BCE)                         | 8) Business Information Technology MSc (BCE)          |
| 9) Master of Business Administration MSc (BCE)              | 10) Marketing MSc (BCE)                               |
| 11) Applied Economics BSc (BCE)                             | 12) Economic Analysis MSc (BCE)                       |
| 13) Public Policy and Management MSc (BCE)                  | 14) Tourism Management MA (EKE)                       |
| 15) Business Development MA (EKE)                           | 16) Management and Leadership MA (EKE, SZIE)          |
| 17) Tourism and Catering BA (EKE)                           | 18) Management and Business Administration BSc (SZIE) |
| 19) Rural Development and Agribusiness MSc (SZIE)           | 20) Business Administration MA (ME)                   |
| 21) Other, namely:.....                                     |                                                       |
| 22) PhD studies                                             | 23) Preparatory course                                |

**2.5. How can you cover your tuition fee?**

- |                                                                                         |                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1) I pay it by myself or it is covered by my family.                                    | 2) I am supported by any kind of grant financed by my home country. |
| 3) I am supported by the Stipendium Hungaricum.                                         | 4) My employer supports my tuition fee.                             |
| 5) I am supported by intergovernmental grant programs (mainly on the Balkan peninsula). | 6) I am supported by the Visegrád Found.                            |
| 7) I am supported by any kind of EU grants.                                             | 8) Other, namely:.....                                              |
| 9) I don't know / I don't want to reply.                                                |                                                                     |

**2.6. Why do you study at the program you marked? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means you absolutely not agree the statement, 6 means you totally agree and 0 means you can't comment on the statement or you don't want to reply.**

**2.6.1. I always wanted to study this program.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.2. The program I used to prefer was not available in Hungary.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.3. The program I used to prefer was not started by the university I study at.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.4. The program I used to prefer was not started in Hungary.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.5. The program I study at was recommended for me by someone.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.6. My English skills were only enough for this program.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.7. I wanted to study at an other program but my results weren't good enough to join that program.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.8. After graduation I think I will have better options in the labour market if I complete this program.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.6.9. I had no idea what to learn, I just wanted to study in the EU.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**2.7. Did you complete any higher education studies before you started to study in Hungary? You can mark more than one options if you would like to.**

- |                                                                                                  |                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) No, I started to study in Hungary after completing my secondary school studies.               | 2) No, I started to study a few months or years after completing my secondary school studies in Hungary but I didn't study in any higher educational institution before. |
| 3) Yes, I completed vocational training in my home country.                                      | 4) Yes, I completed vocational training abroad (but not in Hungary).                                                                                                     |
| 5) Yes, I completed a bachelor degree in my home country.                                        | 6) Yes, I completed a bachelor degree abroad (but not in Hungary).                                                                                                       |
| 7) Yes, I completed a master degree in my home country.                                          | 8) Yes, I completed a master degree abroad (but not in Hungary).                                                                                                         |
| 9) Yes, I completed a doctoral degree in my home country.                                        | 10) Yes, I completed a doctoral degree abroad (but not in Hungary).                                                                                                      |
| 11) I didn't complete any higher educational degree but I studied at a summer school in Hungary. | 12) I didn't complete any higher educational degree but I studied at a lingual preparatory course.                                                                       |
| 13) I completed a degree abroad but I used to study in Hungary as a part of short time mobility. | 14) Other, namely:                                                                                                                                                       |

**2.8. When did you start to study in Hungary?**

- |                |          |         |         |
|----------------|----------|---------|---------|
| 1) Before 2010 | 2) 2010  | 3) 2011 | 4) 2012 |
| 5) 2013        | 6) 2014  | 7) 2015 | 8) 2016 |
| 9) 2017        | 10) 2018 |         |         |

### III. QUESTIONS ON THE LIVING CONDITIONS IN HUNGARY

---

#### 3.1. Where do you live during your studies in Hungary?

- |                                                             |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) In a student hostel of the university where I study at.  | 2) In a student hostel of the university where I study at – together with my family. |
| 3) In my own flat or house alone.                           | 4) In my own flat or house together with my family.                                  |
| 5) In my own flat together with international housemates.   | 6) In my own flat together with Hungarian housemates.                                |
| 7) In a rented flat alone.                                  | 8) In a rented flat together with my family.                                         |
| 9) In a rented flat together with international housemates. | 10) In a rented flat together with Hungarian housemates.                             |
| 11) I don't know / I don't want to reply.                   |                                                                                      |

#### 3.2. How far do you live from the university (in the student hostel or Hungarian flat)?

- |                                                               |                                                         |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1) I live in the same campus of the university where I study. | 2) I live less than 3 km from the campus where I study. |
| 3) I live 3-10 km from the campus where I study.              | 4) I live in an other city not where I study.           |
| 5) I don't know / I don't want to reply.                      |                                                         |

#### 3.3. How long does it take for you in minutes to travel to the university daily (altogether to the university and back to home)?

---

#### 3.4. How do you travel between the student hostel/flat and the university?

- |                        |            |
|------------------------|------------|
| 1) I take a walk       | 2) By bike |
| 3) By public transport | 4) By car  |

#### 3.5. How many people do you live together in the flat or student hostel room/apartment where you stay?

---

#### 3.6. If you have a spouse and/or any daughters or sons, where do they live?

- |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) I don't have any spouses, daughters or sons.                                                                                                                     | 2) I have a spouse and she/he lives together with me in Hungary.                                                                                                             |
| 3) I have a spouse and she/he lives in my home country or in an other country.                                                                                      | 4) I have a spouse and at least one daughter or son. They all came with me into Hungary.                                                                                     |
| 5) I have a spouse and at least one daughter or son. They all live in my home country or in an other country.                                                       | 6) I don't have a spouse but I have at least one daughter or son who came with me into Hungary.                                                                              |
| 7) I don't have a spouse but I have at least one daughter or son who lives in my home country or in an other country.                                               | 8) I have a spouse and more than one daughter or son. My spouse and at least one of our children lives in my home country and one of our children came with me into Hungary. |
| 9) I have a spouse and at least one daughter or son. My spouse came with me into Hungary and all the children are living in my home country or in an other country. | 10) Other, namely:                                                                                                                                                           |
| 11) I don't know / I don't want to reply.                                                                                                                           |                                                                                                                                                                              |

#### 3.7. With whom are you living here in Hungary?

- |                                                                                 |                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1) I'm living alone.                                                            | 2) I'm living together with at least one of my parents.                     |
| 3) I'm living together with one of my relatives (sister, brother, cousin etc.). | 4) I'm living together with my girlfriend or boyfriend (in a relationship). |
| 5) I'm living together with my spouse and we don't have children.               | 6) I'm living together with my spouse and our children.                     |
| 7) I'm living together with friends.                                            | 8) I'm living together with my roommate(s) in a hostel or in a flat.        |
| 9) I don't know / I don't want to reply.                                        |                                                                             |

#### 3.8. How much is your average income per year in Euro?

- |                                          |                         |                             |
|------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 1) Less than 5000 EUR/year               | 2) 5001-7500 EUR/year   | 3) 7501-10000 EUR/year      |
| 4) 10001-15000 EUR/year                  | 5) 15001-20000 EUR/year | 6) More than 20001 EUR/year |
| 7) I don't know / I don't want to reply. |                         |                             |

#### 3.9. How often do you travel home?

- |                                            |                      |                                    |
|--------------------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| 1) I don't travel home during my training. | 2) Once a year       | 3) Twice a year                    |
| 4) Three times a year                      | 5) Four times a year | 6) Five times a year or more often |
| 7) I don't know / I don't want to reply.   |                      |                                    |

#### 3.10. Would you like to travel home more often?

- |        |                           |                                          |
|--------|---------------------------|------------------------------------------|
| 1) Yes | 2) No (Please go to 3.12) | 3) I don't know / I don't want to reply. |
|--------|---------------------------|------------------------------------------|

#### 3.11. If you would like to travel home more often, why don't you do that?

- |                                                                     |                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1) My visa doesn't allow me to travel home more often.              | 2) I don't have enough money to travel more often.                          |
| 3) Because of the actual situation in my home country.              | 4) I don't have enough time to travel home because of my university duties. |
| 5) I don't have enough time to travel home because my other duties. | 6) I don't know / I don't want to reply.                                    |

#### 3.12. Do you travel to any other countries during your studies in Hungary? (Not to your home country.)

- |       |                               |                                          |
|-------|-------------------------------|------------------------------------------|
| 1) No | 2) Yes, please explain where: | 3) I don't know / I don't want to reply. |
|-------|-------------------------------|------------------------------------------|
- 

#### 3.13. Why do you travel to other countries?

- |                                                                   |                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 1) I don't travel to other countries.                             | 2) I travel as a part of short term study or research mobility.        |
| 3) I travel to participate in conferences.                        | 4) I travel for study tours.                                           |
| 5) I travel for data collection as a part of my primary research. | 6) I travel to complete the professional practice of my study program. |
| 7) I travel to meet my friends, family etc.                       | 8) Just for holiday.                                                   |
| 9) I don't know / I don't want to reply.                          |                                                                        |

#### IV. QUESTIONS ON THE REASON FOR CHOOSING HUNGARY AS A PLACE TO STUDY AT

**4.1. Who did you recommend Hungary to study at? You can mark more than one options if you would like to.**

- |                                                                                   |                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1) My family recommended it to me.                                                | 2) My friends recommended it to me.                      |
| 3) One of my secondary school teachers recommended it to me.                      | 4) One of my university professors recommended it to me. |
| 5) I knew someone who already studied in Hungary and she/he recommended it to me. | 6) No one recommended it to me – I decided it by myself. |

**4.2. How did you get information about studying in Hungary? You can mark more than one options if you would like to.**

- |                                                                                             |                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1) Via internet – via websites aimed to help to find scholarship abroad.                    | 2) Via social media – Facebook, Twitter etc.  |
| 3) Via webpages of Hungarian universities’.                                                 | 4) Via international education fairs.         |
| 5) During visits and presentations of Hungarian professors, specialists in my home country. | 6) By special books aimed to help the choice. |

**4.3. Did you check any international university ranking before choosing a Hungarian university?**

- |                                                                       |                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1) Yes and I based my decision on the information shared by rankings. | 2) Yes, but I didn’t take their opinion into account. |
| 3) No, I didn’t check these lists.                                    |                                                       |

**4.4. When did you decide to study in Hungary?**

- |                                                                                 |                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1) During my secondary school years.                                            | 2) During my university years.           |
| 3) Only a few weeks before the deadline of the applications.                    | 4) Earlier when I visited Hungary.       |
| 5) I wanted to study somewhere else but I could only start training in Hungary. | 6) I don’t know / I don’t want to reply. |

**4.5. Do you agree with the following statements? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means you absolutely don’t agree, 6 means you totally agree and 0 means you can’t comment on the statement or you don’t want to reply.**

**4.5.1. It was important for me to study in an EU member country.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.2. I think Hungary is a cheap country to live.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.3. I think the academic level of the Hungarian universities is high.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.4. From Hungary I can easily travel to other EU member states.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.5. It is important for me to have the possibility to travel inside Schengen area.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.6. I think the Hungarian people are helpful.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.7. I only wanted to study in Hungary and nowhere else.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.8. People who have diplomas or doctoral degrees issued by EU member states are respected in my home country.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.5.9. People who have diplomas or doctoral degrees issued by a Hungarian university are respected in my home country.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6. When you decided to study in Hungary how important were these circumstances during your decision-making? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means the circumstance was absolutely not important for you, 6 means the circumstance was very important for you and 0 means you can’t comment on the statement or you don’t want to reply.**

**4.6.1. The average price level of higher education services in Hungary.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.2. The average tuition fee level in Hungary.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.3. The overall average price level of services and products in Hungary.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.4. The English language knowledge of the academic staff in Hungarian universities.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.5. The academic and practical knowledge of the academic staff in Hungarian universities.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.6. The diplomas issued by Hungarian universities are valid in all EU member states.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.7. With a diploma completed abroad I will become highly respected in my home country.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.8. Hungary is a cheap country to live.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.9. The support of the Stipendium Hungaricum grant was crucial for me.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.6.10. In Hungary it is easy to complete a degree.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**4.7. Did you have any exact study plans before you joined the higher education system?**

- |        |       |                                          |
|--------|-------|------------------------------------------|
| 1) Yes | 2) No | 3) I don’t know / I don’t want to reply. |
|--------|-------|------------------------------------------|





**5.7. How are you satisfied with the following services provided by the university you study at? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means you are absolutely not satisfied with the service, 6 means you are very satisfied and 0 means you can't comment on the statement or you don't want to reply.**

**5.7.1. The availability of the compulsory literature of the courses at the library of the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.2. The availability of other English literature in your study field at the library of the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.3. The overall satisfaction level of the library at your university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.4. The quality of education at your university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.5. The quality of student hostels at your university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.6. The administrative services of the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.7. The available sport activities at the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.8. The quality of hospitality services at the university (including buffets, restaurants, cafes).**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.9. The availability of information about the courses at the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.10. The availability of information about free time activities at the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.7.11. The overall flow of information at the university.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.8. Are you satisfied with the number of practice classes during your education?**

- 7) ) Yes  
 9) 3) No, I think we should have more practice classes.  
 10) ) I don't know / I don't want to reply.

**5.9. Are you satisfied with the number of lecture classes during your education?**

- 1) Yes  
 2) No, I think we have to complete too much lecture classes.  
 3) No, I think we should have more lecture classes.  
 4) I don't know / I don't want to reply.

**5.10. Are you satisfied with the number of oral exams during your training?**

- 11) ) Yes  
 13) ) No, I think w have to pass too much exams.  
 ) No, I think w should have more oral exams.  
 ) I don't know / I don't want to reply.

**5.11. Are you satisfied with the number of written exams during your training?**

- 15) ) Yes  
 17) 3) No, I think we should have more written exams.  
 16) 2) No, I think we have to pass too much written exams.  
 18) ) I don't know / I don't want to reply.

**5.12. Are you satisfied with the number of activities you have to complete during the semester (and not in exam period) to complete a course? (For example: to write essays at home or to hold presentations etc.)**

- 19) ) Yes  
 21) ) No, I think we should have more activities during the semester.  
 20) 2) No, I think we have to complete too much activities during the semester.  
 22) ) I don't know / I don't want to reply.

**5.13. How many days do you spend at the university weekly?**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.14. How many hours do you spend at the university on an average day?**

**5.15. Do you have to complete any long term institutional practice (longer than 1 week)?**

- 1) Yes  
 2) No  
 3) I don't know / I don't want to reply.

**5.16. Are you satisfied with the quality of education you can get at your university? Please mark it on a scale from 0 to 6, where 1 means you are totally not satisfied, 6 means you are totally satisfied and 0 means you can't reply or you don't have any experience.**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.17. If no, please explain what should be changed to make you satisfied.**

**5.18. Would you recommend anyone to study in Hungary?**

- 1) Yes  
 2) No  
 3) I don't know / I don't want to reply.

**5.19. If you don't recommend to study in Hungary, please explain why.**

**5.20. Would you recommend anyone to study at the university where you study?**

- 1) Yes  
 2) No  
 3) I don't know / I don't want to reply.

**5.21. If you don't recommend to study at the university where you study, please explain why.**

**5.22. If you could start your university years again, would you**

**5.22.1. ... come to study in Hungary again?**

- 1) Yes  
 2) No  
 3) I don't know / I don't want to reply.

**5.22.2. ... come to study at your university again?**

- 1) Yes  
 2) No  
 3) I don't know / I don't want to reply.

**5.23. Did your following skills become more developed during your training in Hungary? Please mark your opinion on a scale from 1 to 6 where 1 means you absolutely not agree the statement below, 6 means you agree the statement and 0 means you can't comment on the statement or you don't want to reply.**

**5.23.1. Professional knowledge**

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|

**5.24. Are you involved in any kind of research activity done at the university?**

7) I don't know / I don't want to reply. ....

## VI. PLANS AFTER COMPLETING THE DEGREE

9)I don't know / I don't want to reply.

**6.3. Please mark the area of employment in which you plan to work after graduation!**

- |                                                      |                                     |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) Banking                                           | 2) Entrepreneurial sector           |
| 3) Trade and commerce                                | 4) Education and research           |
| 5) Governance (including international organisation) | 6) Other (please explain):<br>..... |

**6.4. Does your home country accept the Hungarian diplomas?**

- |        |       |
|--------|-------|
| 1) Yes | 2) No |
|--------|-------|

**6.5. Are you planning to start more studies in Hungary?**

- |                                                                                                 |                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) No                                                                                           | 2) I'm now a preparatory course student and I'm planning to start vocational training in Hungary. |
| 3) I'm now a preparatory course student and I'm planning to start bachelor training in Hungary. | 4) I'm now a vocational training student and I'm planning to start a bachelor degree in Hungary.  |
| 5) I'm now a bachelor training student and I'm planning to start a master degree in Hungary.    | 6) I'm now a master training student and I'm planning to start a doctoral degree in Hungary.      |

**6.6. If you have any idea how can Hungarian higher educational institutions develop themselves, please explain it!**

**Thank you for your kind help!**

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani a doktori értekezésem elkészítése során nyújtott támogatásért témavezetőmnek, Dr. habil. Dajnoki Krisztinának. Az értekezés primer kutatásainak elkészítésében nyújtott módszertani tanácsokért szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Balogh Péternek, a Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola vezetőjének. A kutatás folytatásához és sikeres lebonyolításához nyújtott támogatásáért szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Pető Károlynak, a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar dékánjának. Szeretném megköszönni továbbá az értekezésem házi vitáján a dolgozat véglegesítését véleményükkel segítő opponenseimnek, Prof. Dr. Szűcs Editnek és Veresné Prof. Dr. Somosi Mariann-nak, valamint a bizottságot elnöklő Prof. Dr. Bács Zoltánnak, hogy támogattak az értekezés nyilvános vitára bocsátott verziójának kidolgozásában. A disszertációhoz nyújtott segítségéért szeretnék köszönetet mondani továbbá a Szent István Egyetem részéről Dr. Farkasné Prof. Dr. Fekete Máriának és az Eszterházy Károly Egyetem részéről Dr. habil. Hágen István Zsombornak. Köszönöm az Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola korábbi vezetőjének, Prof. Dr. Popp Józsefnek, hogy tanácsaival segítette a kutatás alapjainak kidolgozását. Szeretném megköszönni az értekezés alapjául szolgáló publikációim társszerzőinek támogatását, a közös munka lehetőségét. Szeretném megköszönni a szakmai és emberi támogatást Dr. habil. Rákos Mónikának, aki a legnehezebb időkben is inspirált, erőt adott és támogatott engem abban, hogy megírhasam doktori értekezésemet. Végül szeretném megköszönni szerető szüleimnek mindazt a támogatást, amelynek köszönhetően eljuthattam a doktori értekezésem nyilvános vitára szánt, végleges verziójának benyújtásáig.

