

Egyetemi doktori (PhD-) értekezés

Nemzetköziesedés a Debreceni Egyetemen

A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze

Deákné Dusa Ágnes Réka

Témavezetők: Prof. dr. Szabó Ildikó és dr. Engler Ágnes

Debreceni Egyetem

BTK

2017

Nemzetköziesedés a Debreceni Egyetemen

A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze

Írta: Deákné Dusa Ágnes Réka okleveles szociológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr. Engler Ágnes
(olvasható aláírás)

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.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

„Én, Deákné Dusa Ágnes Réka, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Deákné Dusa Ágnes Réka

2017. május 16.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik hozzájárultak a disszertáció létrejöttéhez. Sokat köszönhetek a két lelkiismeretes és mindig segítőkész témavezetőmnek. Prof. Dr. Szabó Ildikónak, aki munkájával és személyiségével hiteles kutatói mintát állított elém. Már alapképzéses hallgató koromban a tudományos élet ösvényére terelt és megtanította annak gyakorlati oldalát: bevont a kutatásokba, biztatott az első eredményeim publikálására, konferenciárészvételekre s a doktori képzés elkezdésére is. Ugyanígy hálás vagyok Dr. Engler Ágnesnek, aki szakmai tanácsaival, ötleteivel, lelkesítésével mindig új lendületet adott az elemzésekhez és a disszertáció megírásához.

A munkámat megkönnyítette, hogy egy inspiráló, az oktatás-kutatás iránt elkötelezett szakmai csoport vett körül nap mint nap, ezért szeretnék köszönetet mondani a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) tagjainak, külön kiemelve Prof. Dr. Pusztai Gabriellát, aki a CHERD és a Neveléstudományi Doktori Program vezetőjeként egyaránt sokat segített a disszertáció megírásában.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni a családom támogatását. A szüleimnek, hogy munkájukkal és támogatásukkal megteremtették az alapokat számomra, férjemnek a türelmét és gondoskodását, nagynénémnek, Erikának pedig az áldozatkész és alapos szöveggondozást.

Tartalomjegyzék

I.	Bevezetés	7
II.	Az oktatás nemzetköziesedése	11
II.1.	A nemzetközi felsőoktatás gyökerei – az első egyetemektől a nagy egyetemi modellekig	13
II.2.	A felsőoktatás nemzetköziesedése az ezredfordulón	21
II.2.1.	Globalizáció vagy nemzetköziesedés?	21
II.2.2.	A nemzetköziesedés fogalmi vitái	23
III.	A nemzetközi mobilitás folyamata és szereplői	42
III.1.	A mobilitás és a mobil ember. A hallgatói mobilitás fogalma, típusok, megközelítések.....	42
III.2.	A hallgatói mobilitás szervezetei és statisztikái.....	50
III.2.1.	A mobilitási programokat létrehozó és működtető szervezetek	50
III.2.2.	A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai mutatói	52
IV.	A mobilitás hasznosulása az egyén életében	81
V.	A hallgatói mobilitást segítő és korlátozó tényezők	97
V.1.	Mobilitási tervből a hallgatói mobilitásig – kik a mobil hallgatók?	97
V.1.1.	Gazdasági tőke hatása a hallgatói mobilitásra	99
V.1.2.	A szülők iskolai végzettségének szerepe a hallgatói mobilitásban.....	101
V.1.3.	Az idegen nyelvi kompetenciák szerepe.....	103
V.1.4.	A migrációs potenciál és a migrációs burok	104
V.1.5	A mobilitási tőke mint új tőkefajta	106
VI.	A Debreceni Egyetem hallgatóinak mobilitása	109
VI. 1.	Korábbi empirikus eredmények.....	110

VI.1.1. Hallgatói mobilitás jellemzői a Partiumban	110
VI.1.2. A hallgatói mobilitás jellemzői a Eurostudent 2013 kutatás Debreceni Egyetem almintáján	114
VI.2. A kutatás hipotézisei.....	118
VI.3. Az empirikus vizsgálat adatbázisainak bemutatása.....	119
VI.4. Tendenciák a mobilitási tapasztalatokban és tervekben	123
VI.4.1. Változások az előzetes külföldi tanulási tapasztalatokban.....	123
VI.4.2. A korábbi külföldi munkatapasztalat formálódása.....	127
VI.4.3. Külföldi tanulmányok megjelenése a jövőtervekben	131
VI.4.4. Külföldi munkavállalási tervek	139
VI.5. A hallgatói mobilitásra ható tényezők	151
VI.5.1. Korábbi külföldi tanulási tapasztalat	151
VI.5.2. Külföldi tanulási tervek	162
VI.5.3. Külföldi munkatapasztalat.....	177
VI.5.4. Külföldi munkavállalási tervek	181
VI.6. Hallgatói csoportok és mintázatok a mobilitás tükrében.....	192
VI.6.1. A mobilitási szándék és megvalósulás mentén kialakult hallgatói csoportok jellemzői a hagyományos társadalmi háttérmutatók mentén	195
VI.6.2. A vizsgált hallgatói csoportok jellemzése a felsőoktatási eredményesség mutatóinak segítségével.....	197
VII. ÖSSZEGZÉS	208
Summary.....	215
Hivatkozott irodalom	217
Mellékletek	240

I. Bevezetés

Az OECD adatai szerint világszinten 2011-ben több mint négymillió középiskolás diák és felsőoktatási hallgató lépte át az országhatárt, hogy hosszabb-rövidebb ideig egy másik országban képezze magát (Education at a Glance 2013). Bár a hallgatói mobilitásnak komoly történelmi előzményei és hagyományai vannak, a külföldi állampolgárságú hallgatók nagyszámú megjelenése a tömegesedett felsőoktatásban újfajta kérdéseket és problémákat vetett fel. Egyrészt a statisztikai adatok alapján azt látjuk, hogy egyre több ország (több kultúra, több vallás, több világnézet) kapcsolódik be a tanulmányi célú mozgásba. Másrészt mind szélesebb rétegek számára válik elérhetővé a külföldön való tanulás annak ellenére, hogy a hallgatók családjának hiányzó gazdasági erőforrása még mindig az egyik legnagyobb befolyásoló tényező az immobilitásban (Tót 2005, Erdei 2005, Kasza 2010a). Sőt a tudásalapú társadalomban újfajta egyenlőtlenségek is kialakulhatnak egyéni és intézményi szinten is (Tót 2003). Ezekben döntő tényező lehet az, hogy valaki szerzett-e olyan speciális készségeket és ismereteket, kapcsolatokat, melyek a külföldön való tanulás sajátjai (Hrubos 2012). Mindeközben egyre nyilvánvalóbbá válik az a folyamat is, hogy az otthon maradó diákok vagy a nemzetköziesedésre kevesebb hangsúlyt fektető oktatási intézmények is érintettek a (felső)oktatás nemzetköziesedésben (Derényi 2014).

A statisztikai adatok értelmezésekor ügyelni kell arra, hogy – mint majd a későbbi fejezetekben látni fogjuk – a különböző adatgyűjtések más-más külföldi hallgató-definícióval dolgoznak, sok esetben összemosódik a diplomamobilitás, a kreditmobilitás és az egyes országokban élő migráns családok gyermekeinek felsőfokú tanulmánya, míg más statisztikák kizárnak bizonyos mobilitási típusokat.

Ezt figyelembe véve Magyarországon a 2010/2011-es tanévben összesen 26.024 külföldi állampolgárságú diákot regisztrált az Oktatási Évkönyv, közülük a felsőoktatásban 15.889 nappali tagozatos hallgató vett részt. A 2011/2012-es tanévben pedig már 17.112 külföldi állampolgárságú felsőoktatási hallgató érkezett Magyarországra, hogy nappali tagozatos diákként itt tanuljon (az esti és levelező hallgatókkal együtt ez a szám már 20.176). A 2016/2017-es tanév őszi statisztikája szerint 160 országból összesen 28.628 külföldi állampolgárságú diák iratkozott be valamelyik magyarországi felsőoktatási intézménybe (Berács 2017). Ezzel párhuzamosan a külföldön tanuló magyar hallgatók száma is növekszik, az UNESCO adatbázisa szerint

2000-ről 2011-re 6987 főről 8079 főre nőtt a külföldi országok statisztikái alapján regisztrálható magyar állampolgárságú felsőoktatási tanulók száma. Míg 1998-ban még csak 856 magyar diák hallgatott külföldön kurzusokat Erasmus-ösztöndíjasként (miközben az Oktatási Évkönyv szerint hazánk felsőoktatási intézményeiben már ekkor is 7711 külföldi állampolgárságú fiatal tanult), addig a 2010/2011-es tanévben már 4164-re nőtt a külföldön tanuló magyar diákok száma (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010, Kasza 2014).

A magyar és nemzetközi felsőoktatás-kutatásnak fontos témája lett a nemzetköziesedés, melynek csupán egyik kulcseleme a külföldi hallgatók megnövekedett számának és arányának elemzése. Gazdasági, külpolitikai, szakpolitikai érdekek ugyanúgy formálják a felsőoktatás nemzetköziesedését, mint az egyéni karriertörekvések: az oktatók és a hallgatók munkaerő-piaci és/vagy tudományos értékét növelik a külföldi tapasztalatok.

De kik vesznek részt valójában a felsőoktatás nemzetköziesedésben, s ami még fontosabb: kik maradnak ki belőle? Vajon egyéni döntések állnak a csereutak és a külföldi diplomaszerezés mögött, vagy befolyásolják azokat más gazdasági-társadalmi tényezők, esetleg a felsőoktatás nemzetköziesedésének bizonyos elemei? Milyen egyéni és kollektív (nemzeti, intézményi) hasznokkal jár a nemzetköziesedés? Mi segíti és mi gátolja ezeknek az előnyöknek az elérését? Szintén fontos kérdés, hogy a hallgatói mobilitásból kimaradóat a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik szegmense sem érinti? Szükséges továbbá felvetni azt a dilemmát, vajon a mobilitás és immobilitás vizsgálata során beválnak-e az olyan a hagyományos társadalmi háttérmutatók, mint a szocioökonómiai státusz, és milyen finomabb vizsgálati szempontok szükségesek még a téma megértéséhez.

Dolgozatunkban először a felsőoktatás nemzetköziesedésének történelmi előzményeit követjük végig röviden, mivel az évszázadok során kibontakozó tendenciák napjaink szakmai vitáihoz vezetnek. Áttekintjük, hogy az ezredforduló környékén milyen megközelítései alakultak ki a nemzetköziesedésnek, mit tekintettek a részének, milyen dimenziót, elemeit vetettek vizsgálat alá. Ez mind azért fontos, mert bár a nemzetköziesedés elemei közül a hallgatói mobilitás lesz vizsgálatunk fő tárgya, mégis tudni kell, hogy milyen közegből emeljük ki azt – pontosabban, milyen közeg veszi körül szorosán azt a jelenséget, melyre majd ráközelítünk. Véleményünk szerint a

nemzetköziesedés többi eleme nélkül (a szupranacionális érdekcsoportok tevékenységétől a nemzetközi kurrikulumokon át az oktatói mobilitásig) a hallgatói mobilitás sem értelmezhető.

A dolgozat következő fejezetében a nemzetközi hallgatói mobilitás fogalmi tisztázására kerül sor. Ahogyan a tágabb fogalom, a felsőoktatás nemzetköziesedése, úgy a hallgatói mobilitás sem egy homogén, egyszínű jelenség. Ezt nemcsak a fogalmi tisztázás, hanem a nemzetközi, hazai és Debreceni Egyetemre vonatkozó statisztikai adatok bemutatása is igazolni tudja, amely egyúttal összehasonlítási alapot nyújt a magyar és debreceni mobilitás volumenének realizálásához.

Miután tisztáztuk, mi az a hallgatói mobilitás, s látjuk a volumenét is, egy fejezet erejéig azzal foglalkozunk, miért is lehet fontos az egyén, a hallgató számára részt venni külföldi tanulási ösztöndíjakban. Milyen hasznosulása van a külföldi tanulásnak az akadémiai életben, a munkaerőpiacon vagy az egyén kompetenciáinak fejlődésében. Amikor választ kapunk arra, mi a tétje a mobilitási programokban való részvételnek vagy az azokból való kiszorulásnak, akkor górcső alá vesszük a mobillá válás feltételeit, annak gátjait és segítő tényezőit.

Az empirikus vizsgálat során a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-Hungary) hat adatbázisát használtuk fel. A CHERD kutatóközpont 2003 óta rendszeresen végez hallgatói felméréseket, mely kutatások a Debreceni Egyetemen túl is, az országhatárokon átívelve igyekeznek minél több adatot gyűjteni a térség felsőoktatásának hallgatóiról. A vizsgálatunk fókuszában ezúttal a Debreceni Egyetem hallgatói álltak. A hat adatfelvétel négy kutatáshoz kapcsolódik, s bár a kutatások fő hangsúlyai máshová estek, számos visszatérő kérdéskör, kérdésblokk biztosította az idősoros vizsgálatok elvégzését. Így földrajzi mobilitással kapcsolatos kérdések egyaránt szerepeltek a „Regionális Egyetem” nevű kutatás 2003-as és 2005-ös, a TERD-kutatás 2008-as és 2010-es, a HERD-kutatás 2012-es és az IESA-kutatás 2015-ös adatbázisában. A földrajzi mobilitásnak ráadásul a tanulási és a munkavállalási típusa is szerepelt a kérdőívekben, s azok két idődimenziója: a megvalósult és a tervezett mobilitás. Így az empirikus elemzés első szakaszában lehetőségünk nyílt arra, hogy hat adatbázisban hasonlítsuk össze a külföldi tanulási tapasztalatok, a külföldi tanulási tervek, a külföldi munkavállalási tapasztalatok és a külföldi munkavállalási tervek trendjeit. Az elemzés második, nagyobb lélegzetvételű szakasza a négy mobilitási típus és különböző háttértényezők közötti összefüggéseket vizsgálja, hogy megtudjuk, mi befolyásolhatja a

mobilitási terveket s azok megvalósulását, mely tényezők esetében mutatkozik különbség a mobil és az immobil hallgatók között. Az empirikus kutatás zárásaként a négyféle mobilitási típus és egyéb attitűdkérdések segítségével mobilitási klasztereket dolgoztunk ki abban bízva, hogy sikerül ezeknek a mobilitási klasztercsoportoknak „arcot adni”, így jobban megérteni, milyen különbségeket rajzol ki a mobilitáshoz való hozzáállás a debreceni egyetemisták között.

A doktori értekezést a kutatási kérdésekre és hipotézisekre adott válaszokat követően az elméleti és az empirikus eredmények összegzése zárja.

II. Az oktatás nemzetköziesedése

Az ókori és középkori iskolák számára a nemzetköziesedés nem jelentett problémát: létrejöttük pillanatától elemi tapasztalatuk volt a különböző kultúrák keveredése. Éppen ezért napjainkban inkább a (felső)oktatás újra-nemzetköziesedéséről kell beszélnünk (Peterson–Helms 2014). A nemzetállamok létrejötte, a nemzettudat megerősödése hívta életre a nemzeti oktatást, s szorította háttérbe a nemzetközi jelleget. Bár a nemzetállamok megerősödése idején a nemzeti identitás és nemzeti kánon eszközeként a saját, nemzeti oktatásügy kialakítása, megszilárdítása állt a fókuszban, mégis fennmaradt az igény a nemzetközi összehasonlításokra is. Az oktatásnak mai napig megfigyelhető e kettős arca: egyszerre univerzális és nemzeti jellegű (Horner 2016).

A nemzetközi összehasonlításokat az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és oktatás-gazdaságtani érdeklődés arra hajtotta, hogy nemzeti és szupranacionális szervezetek egyaránt létrehozzák a saját statisztikai gyűjtéseiket vagy mérőeszközeiket, melyekkel a különböző nemzetek oktatási rendszere, oktatáspolitikai elvei, statisztikái stb. összehasonlíthatókká válnak. A nemzetközi összehasonlítások természetesen mást jelenthetnek egy világpolitikai szinten nagyobb hatalommal, befolyásoló erővel bíró ország (pl. Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia, napjainkban egyre inkább Kína is), s mást egy világpolitikai szintéren kevesebb befolyással bíró ország esetében. De még a világpolitikát legerősebben befolyásoló országok esetében is különböző cél állhat az összehasonlító vizsgálatok mögött: például nemzetközi tájékozódás, más oktatási módszerek, rendszerek megismerése, átvétele, egykor volt gyarmatok és az anyaország oktatásügyének összevetése, az egykori oktatásügyi befolyás fenntartása stb. (Kozma 2009).

Az első összehasonlító neveléstudományi kutatók még szűkebb nemzeti keretek között mozogtak, saját országuk számára készítették kutatásaikat. Ám a II. világháború után a nemzetek feletti szervezetek létrejöttével arra is megszületett az igény, hogy az oktatásügy is összehasonlíthatóvá váljon. Így az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) vagy az Európai Unió elődjeként az Európai Szén- és Acélközösség, majd az Európai Gazdasági Közösség létrejöttével párhuzamosan megjelentek az oktatáskutatásra, neveléstudományra irányuló szupranacionális szervezetek is, közülük a legismertebb az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) vagy az országtanulmányokat és tematikus elemzéseket készítő, az összehasonlítást segítő

indikátorokat kidolgozó OECD. Az OECD munkatársainak közreműködésével jött létre a különböző oktatási rendszerek szintjeinek egymáshoz való megfeleltetését segítő ISCED-rendszer, vagy a híres-hírhedt, a közoktatásban használt teljesítménymérő eszköz, a PISA-teszt. Szintén az OECD készíti el évről évre az Education at a Glance kiadványokat, melyek közoktatási és felsőoktatási szinten is hasznos összehasonlító statisztikákkal látják el a nemzetközi kutatásokat végzőket és az oktatásirányítókat.

Természetesen ezeknek a nemzetközi összehasonlításokra való törekvésnek vannak árnyoldalai is. A mérőeszközök nehezen képesek reagálni a nemzeti oktatási rendszerek közötti különbségekből fakadó eltérésekre, s az indikátoroknak, teszteknek való megfelelés egyfajta szabványosodási folyamatot indított be.

Az oktatás európai szintű nemzetköziesedésében (azaz europánizálódásban) az Unió vállalja a legnagyobb szerepet. Az oktatásban megjelenő európai uniós irányelvek bekerültek a maastrichti szerződésbe, s a lisszaboni szerződésben is szerepelnek. Ez alapján az Unió feladata a tagországok közötti együttműködések serkentése és az oktatás minőségének javítása, fejlesztése. Kiemelt fejlesztési területek az oktatáspolitikán belül az európai dimenzió megjelenése, a nyelvtanulás támogatása, mobilitási és együttműködési programok elősegítése (Kengyel 2012). Az Unió saját mobilitási programot hozott létre az oktatás különböző szintjein, így COMENIUS programot a közoktatásban, a LEONARDO DA VINCI programot a szakképzésben¹ vagy a GRUNDTVIG programot a felnőttoktatás terén.

Ebben a fejezetben elsőként azt tekintjük át, mit takar napjainkban a felsőoktatás nemzetköziesedésének fogalma, továbbá hogy a nagy egyetemi modellek létrejötte miként fűződik össze a nemzeti felsőoktatás létrehozásával, s aztán a különböző utakon és értékek mentén kikristályosodott egyetemi modellek közeledése a XXI. században miként hozza létre a nemzetköziesedés problémakörét és kérdéseit. A fejezet második felében a nemzetköziesedési folyamatot a felsőoktatás különböző szintjeire (szupranacionális szint, nemzeti szint, szektorszint, intézményi szint, egyéni szint) gyakorolt hatásain keresztül vizsgáljuk meg.

¹ A Leonardo program magyarországi eredményeiről lásd: Györgyi – Mártonfi (2004)

II.1. A nemzetközi felsőoktatás gyökerei – az első egyetemektől a nagy egyetemi modellekig

Ahhoz, hogy a nemzetköziesedés problémakörét megközelítsük, érdemes visszatekinteni az első egyetemek létrejöttéig. Mindezt nem azzal a céllal tesszük, hogy részletes képet kapjunk az egyetemek kialakulásának és fejlődésének történetéről, hanem hogy a főbb felsőoktatási intézményfejlődési útvonalak és a különböző egyetemi modellek kialakulásának áttekintése után árnyaltabban értelmezhessek a nemzetköziesedés fogalmát és a hozzá köthető részproblémákat.

Az egyetemek mai megjelenési formáit több száz éves fennállásuk alatt érték el. A legelső középkori egyetemek egyházi kötődésűek voltak, és uralkodók alapították, bár előfordult, hogy a tanárok és diákok egy tömörülése kivált az anyaintézményből, s önálló intézményt alapítottak valamely másik városban – ez történt Padova vagy Cambridge esetében is, mikor az előbbi oktatói és hallgatói a bolognai egyetemről, utóbbi esetében pedig az oxfordi egyetemről váltak le. A mai napig fennmaradó nagy hírű egyetemek közül sok már ekkor specializálódott egy-egy tudományterület felé, így lett Bologna a jog, Párizs a teológia és filozófia, Salerno pedig az orvostudomány fellelegvára (Szögi 1996). Ezek az egyetemek nagy vonzáskörzettel rendelkeztek, hiszen Európa nyugati és déli területeit fedték le (a mai Németország, Spanyolország, Franciaország és Olaszország területe), intézmény nélkül hagyva az északi és keleti területeket. A tanulási célú mobilitás, azaz a peregrináció² így már a középkorban is bevett szokássá vált – viszont fontos megjegyezni, hogy a nemzetállamok kialakulása előtt másik régióból, s nem másik országból érkező (nem külföldi) hallgatókról beszélünk. Épp a regionális tagolódás miatt jöhetett létre az a helyzet, hogy a diákok többsége a kora középkori egyetemeken „idegen” és sokszor igen szegény volt (Hrubos 2005, Kim 2009). A közös régióból származó diákok sok esetben összefogtak, saját testületeket alapítottak. Wittenbergben, Padovában és Bolognában is volt magyar diákok által szervezett testület (H. Hubert 1993, Bitskey 1993, Barakonyi 2004). Az itáliai első egyetemek megalapulását követően az északi egyetemek (Padova, Ferrara, Bologna) voltak a peregrináló diákok célállomásai, míg Róma a XVII-XVIII. századtól vált a (katolikus) magyar diákok egyik legvonzóbb fogadó intézményévé (Bitskey 1993). 1694 és 1789 között 3944 magyarországi hallgató

² Vagy ahogyan Rákos (1993) hivatkozik a peregrinációra: „fizikai helyváltoztatással egybekapcsolt szellemi áramlás”

tanult németországi intézményben (Tar 2007). De a kisebb német egyetemeken is megfordultak magyar diákok, például 1539 és 1810 között 54 magyarországi és erdélyi diák tanult a református elköteleződésű, helmstedti Academia Juliában (Futaky 1993).

Az egyetemen zajló közös munkát a latin nyelv használata segítette – napjainkban azt a szerepet tölti be az angol nyelv. A nemzetköziesedést nyelvi szempontból megközelítő kutatók szerint ez is arra utal, hogy sokkal több hasonlóság fedezhető fel a középkori és a nemzetköziesedett XXI. századi egyetemek között, mint első pillanatra gondolnánk (Bianco 2010; Barakonyi 2004). A (felső)oktatás nemzetköziesedésének tárgyalásakor nem kizárólag a középkori európai egyetemekre kell gondolni. Több szerző is felhívja a figyelmet arra, hogy nem szabad megfeledkezni az európaiktól függetlenül, azzal párhuzamosan kialakult közel-keleti arab-izlám és távol-keleti konfucianus iskolákról sem. Ezek az intézmények szintén nemzetközi jellegűek voltak, ami a tudás³, a hallgatók⁴ és a tanárok szabad áramlásán keresztül is kimutatható (Kim 2009; Bianco 2010).

A XVI–XVII. századra megjelentek a későbbi nemzetállamok csírái, ami az egyetemek életét is befolyásolta, mivel egyre erősebb állami (uralkodói) kontroll alá estek. A diákság szerkezete is változott, egyrészt az egyetemi regiszterekben egyre fontosabbá vált a hallgatók pontos bejegyzése (honnan érkeztek, milyen nyelveket beszélnek), másrészt a szegény vándordiákokat az arisztokrata fiatalok váltották fel: „A nemzetközi arisztokrácia találkozóhelye volt az egyetem, a diákevek alatt kialakított kapcsolatokat később jól lehetett kamatoztatni. Az elit életmódjának része lett a külföldi egyetem látogatása.” (Hrubos 2005, 224–225).

Heilauf és munkatársai (2006) egyetemi névsorokat vizsgálva az Osztrák-Magyar Monarchia területén kívülről érkezőket, másrészt a Monarchia határain belülről, de a történeti Magyarország határain kívül született diákokat tekintették külföldinek, tehát nem nemzetiség vagy anyanyelv szerint szelektáltak. 1635 és 1777 közötti időszakban – a Nagyszombati Egyetem alapításától annak Budára helyezéséig – 302 külföldi hallgató tanult az intézményben. Ez egészen szép szám, tekintve, hogy a bécsi egyetem, mely a kor legjobb európai egyetemének számított (Szögi, 2001), s sok hallgatót vonzott, igen közel helyezkedett el. A hallgatók elsősorban bölcsész karon tanultak (201 fő), illetve

³ Arisztotelész filozófiai műveit hamarabb fordították le arab nyelvre, mint latinra (Kim 2009).

⁴ A koreai konfucionista diákok már Kr. u. 618 és 907 között is Kínába mentek tanulni és vizsgázni (Kim 2009).

sokan végeztek a később létrehozott orvosi karon (51 fő). A hallgatók születési helyét tekintve a Birodalmon belülről legtöbbször a morva, sziléziai és cseh területekről érkeztek (120 fő), de jelentős a horvát területekről érkezők száma is, míg az osztrákokat csupán 30 hallgató képviselte – pont a bécsi és a Grazi egyetemek nagyobb vonzereje miatt. A Habsburg Birodalom területén kívülről német tartományokból, lengyel területekről, Európa egészen távoli területeiről (mint Hollandia vagy Spanyolország), sőt a Török Birodalomból is érkeztek a Nagyszombati Egyetemre (Heilauf 2006; Szögi 2001).

1777 és 1849 között Mária Terézia és II. József uralkodása alatt az oktatásügy, így a felsőoktatás is gyökeresen megváltozott: a két Ratio Educationis (1777, 1806) az egyháztól az állam irányítása alá helyezte és központosította az oktatást, átszervezte az oktatási központokat, előtérbe helyezte a reál (orvosi és mérnöki) tudományokat. A magyar és a külföldi egyetemisták száma is nőtt (1777 és 1849 között összesen 4668 fő). Utóbbiak esetében a latin és német tanítási nyelv dominanciája és a hazájukban is könnyen átváltható diploma és tudás (pont a korban favorizált reáltudományok) megszerzése segítő tényezőknek tekinthetők. A korszakból már nem csak egy egyetem külföldi hallgatóiról találtak forrásokat Heilauf és munkatársai, hanem már hét tanintézet akadémiai osztályának névsorát tekintették át, ezek közül három emelhető ki a külföldi hallgatók magas létszáma miatt: a pesti orvosi kar (1784 fő), a selmecbányai (1632 fő) és a pozsonyi Akadémia (736 fő), ennek megfelelően a legtöbbször az orvosi és bányászati képzésekbe kapcsolódtak be. A korszakban legtöbbször a cseh és osztrák tartományokból érkeztek (a külföldiek 31, illetve 30 százaléka), Galíciából és Horvát-Szlavóniából a külföldi diákok 14-14 százaléka (Heilauf 2006).

A következő korszak az 1850 és 1867 közötti, szabadságharcot követő években újabb reformokat vezettek be: a teológiai kart kivéve a német lett a kötelező tanítási nyelv. Ez a felsőoktatás nemzetivé válását ugyan gátolta, de az idegen területekről érkező hallgatók számára előnyös volt, s ezt számuk növekedése is mutatja egészen az 1860. októberi diplomáig, mikortól a tanítás magyarul (is) folyhatott. Ez idő alatt nőtt az érdeklődés a mezőgazdasági, a bányamérnöki és a jogi kar iránt, viszont csökkent az orvosi képzésben részt vevők száma. A magyar tannyelv bevezetését követően minden szakon csökkent a külföldi hallgatók száma. A legtöbb diák továbbra is cseh (ezen időszak során az összes külföldi hallgató 50 százaléka), illetve osztrák (25 százalék) területekről érkezett. A horvátok száma az 1848-as konfliktus leredukálódott (korábbi részarányuk felére, azaz 7 százalékra). A Habsburg Birodalom határain túlról korábban

is kevesen érkeztek, ez 1850 és 18867 között sem változott (Heilauf 2006). A kifelé irányuló mobilitásról az előző két korszakot összefogva Tar adatai alapján azt mondhatjuk el, hogy 1789 és 1919 között csak Németországban 14 548 magyarországi születésű diák tanult (Tar 2007).

A dualizmus időszaka a magyar felsőoktatás számára felfelé ívelő periódus volt, sikerült a tananyagot és tárgyi feltételeket tekintve európai színvonalú felsőoktatást létrehozni. Új egyetemek alapultak, illetve régebbi intézmények egyetemi rangot kaptak. Az 1868 és 1919 közötti korszakot megvizsgálva 8 egyetemről összesen 973 külföldi hallgatóról találtak adatot a szerzők, s ez is azért lehetséges, mert néhány egyetem (pl. a magyaróvári) egy ideig megtartotta a német tannyelvet. Ugyanakkor a magyar egyetemekre peregrinálók alacsony száma is érdekes abból a szempontból, hogy a születési helyek kibővültek, azaz területi bővülésről beszélhetünk: a hagyományos osztrák, cseh és újból jelentős horvát kapcsolatok mellett megnőtt a balkáni országokból érkezők száma, sőt olyan távoli országokból is érkezett egy-két hallgató, mint az Amerikai Egyesült Államok vagy Brazília (Heilauf 2006). A kifelé irányuló hallgatói mobilitás dualizmus kori tendenciáiról ismét Tar nyújthat képet, legalábbis a Németországba irányuló magyar diákok számáról. A dualizmus első időszakában, 1867 és 1890 között 3277 beiratkozást regisztráltak, majd a magyar felsőoktatás fejlődésének hatására ez a szám 1879-ben 109 új beiratkozóra esik vissza. 1890-től aztán újból megugrott a Németországban tanuló magyarok száma, 1919-ig 7691 fő iratkozott be (Tar 2007). Rébay (2017) arisztokrata családok iskoláztatását vizsgálva állapította meg, hogy az országon belüli mobilitás mellett a külföldi iskolák látogatása a családok stratégiájának része volt, egyfajta befektetésként tekintettek rá (Rébay 2017).

Az újkorban az egyetemek olyan krízisbe kerültek, melyből különböző modernizációs törekvésekkel próbáltak kitörni – ezt az időszakot nevezi Tóth a „hagyományos egyetem halálának” és egyben a „modern egyetemek születésének” (Tóth 2001), Barakonyi pedig a felsőoktatás első forradalmának (Barakonyi 2012). Az egyetemek modernizációja Európa kontinentális részén két úton indult meg, melyet a brit és az amerikai modell egészített ki. A két kontinentális reformtörekvés az ún. napóleoni és az ún. humboldti felsőoktatási modell kialakulásához vezetett. Mivel a reformtörekvések erősen kötődtek a nemzetállami törekvésekhez, így a felsőoktatás nemzetközi jellege kissé háttérbe szorult.

A két kontinentális felsőoktatási modell egymás fonákjaiként is értelmezhetők, mivel az 1800-as évek elejének társadalmi elvárásaihoz⁵ eltérő módon próbáltak alkalmazkodni. A porosz, a Wilhelm von Humboldt nevéhez köthető és 1809-ben elinduló reform fontos eleme az egyetemek autonómiája, amely azonban az állam kontrolljának is helyet ad, mégpedig az oktatók kinevezésén keresztül (Tóth 2001). Az állam viszont más módon nem szól bele az egyetem működésébe, a tanítás menetébe, így válhat az egyetem „*a szellemi szabadság megtestesítőjévé, a tudomány templomává*” (Hrubos 2001:77), az egyetemi professzor pedig nagy társadalmi megbecsülést birtokló oktatóvá, valamint – és ez a többi felsőoktatási modellhez képest fontos kitétel! – kutatóvá (Tóth 2001). Ennek megfelelően az egyetem ebben a modellben a tudományos életre és a gyakorlatias szakmákra egyaránt felkészít. A humboldti modell volt jellemző Svájcban, Ausztriában, Hollandiában, és akkoriban Magyarországon és Oroszországban is (Barakonyi 2004). De nemcsak Európában éreztette hatását, a fentiekben leírt magas tudományossági kritériumok (egyetemi autonómia, egyetemi kutatások) az amerikai diákok számára is vonzóvá tették a magas presztízsű német felsőoktatást: az 1800-as évek második felében nagy arányban érkeztek Németországba Amerikából (Garcia-Villarreal 2014).

Az erősen Párizs központú napóleoni modell 1808-as megalapításának főbb törekvése az volt, hogy a tradicionális középkori egyetemekkel szakítson, s egy szekularizált, az etatista⁶ és a centralizált intézménytípust hozzon létre (Karády 2006; Polónyi 2009a). A tudományos teljesítmény vagy a kutatás nem kapott helyet az egyetemen, helyette a tanárok és az állami bürokrácia szakembereinek képzése volt kiemelt feladat, míg a kutatások elkülönült intézetekben folytak (Hrubos 2001).

Az előző két modellhez képest a brit modell a gyarmatosításoknak köszönhetően nem csak kizárólag Nagy-Britanniában, de többek között Kanadában, Indiában, Ausztráliában és Új-Zélandon, valamint egyes afrikai országokban is elterjedt. Ez a felsőoktatási modell maradt leginkább hű a középkori egyetemekhez, s maradt nagyon autonóm: az egyetemek alapítása az államtól független szervezetek és/vagy egyének munkájának eredménye. A finanszírozásba sem szólhat bele az állam, az állami

⁵ Az elvárások röviden a következők voltak: korszerűség, a társadalmi gyakorlatban is használható ismeretek közvetítése, újítások kidolgozása; az elit kinevelése; kulturális kohézió létrehozása (Tóth 2001).

⁶ Az állami hatalom megerősítése egyrészt az erős bürokratizmusban nyilvánult meg, másrészt abban, hogy az állami kontroll nemcsak az oktatók kinevezésére terjedt ki, hanem a tantervekre, a vizsgáztatás módjára is.

támogatásokat is a kormányzattól független testület osztja el. Az oktatás során az elitizmus érvényesül, nagyon fontos a jó oktató-hallgató kapcsolat, a mentorálás, az alacsony létszámú szemináriumok (Hrubos 2001). A kutatási feladatok a brit modellben sem elsődlegesek, az egyetem fő célja az általános műveltség átadása, mely során az oktatás mellett a nevelés is nagy hangsúlyt kap (Barakonyi 2004).

Az előző három modellhez képest napjainkban a legsikeresebbnek az amerikai modellt tekinthetjük (Hrubos 2010), melyben az általános műveltség átadása mellett az egyetem társadalmi-gazdasági értelemben hasznos, gyakorlati szakismereteket is közvetít, sőt magas színvonalú innovatív kutatásokat is végez. Az amerikai modell kialakulására erősen hatottak az angolszász gyökerek, de a XX. század első évtizedében a tudatos német tudományos és diplomáciai törekvések hatására a humboldti típusú akadémiai berendezkedés is nagy befolyással bírt az amerikai (és a japán) felsőoktatásra (Kim 2009). Az amerikai felsőoktatási modell legfontosabb jellemzője a verseny: egyrészt az egyetem versenyez a hallgatókért és a kormányzati/gazdasági kutatási megrendelésekért, másrészt a hallgatók között is zajlik verseny. Az egyetemet irányító és legfőbb döntéseket meghozó testület az oktatóktól elkülönülő menedzsmentből áll (Hrubos 2001). Az amerikai oktatási modell egyik fontos jellemzőjévé vált az országon belüli hallgatói mobilitás: a felsőoktatáson belüli szintek és az intézmények közötti színvonalbeli különbségek erős versenyt indikáltak: a diákok a legjobb képzést nyújtó, magas presztízsű és a munkaerőpiacon többet érő diplomákat igyekeztek megszerezni, míg az intézmények a legtehetségesebb hallgatókért, a legkiválóbb oktatókért s kutatókért versenyeztek (Lajos 2005).

Ötödik modellként még érdemes megemlíteni a japán modellt. Ez egyfajta ötvözet az előző felsőoktatási modelleknek, de Hrubos szerint a XXI. század egyik mintaadója is, így több az előzőekből kialakított patchworknél. A fiatalok részvétele a felsőoktatásban igen magas, a felsőoktatási expanziót a szélesedő felsőoktatási magánszektor is elősegítette, azonban Európától és Amerikától eltérően a gazdasági-társadalmi problémák és feszültségek nem az állami egyetemeket sújtották, hanem éppen a magánszektor. Az állami intézmények továbbra is az elitképzés színhelyei maradtak, a felsőoktatás (és az egész oktatási rendszer) struktúrája nagyon merev, hierarchikusan felépített, tekintélyelvű, tradíciókövető. Az intézmények irányításában az állam és az egyetemek professzori kara egyaránt szerepet kap. A nagyarányú magán-felsőoktatás miatt a piac sem marad ki a döntésekből, viszont gyengeségei miatt az

intézményirányításban a piacnak van a legkisebb szerepe. Az üzleti élettel leginkább a fejlesztési együttműködések keresztül van kapcsolata az egyetemeknek. Heves verseny, versenyeztetés jellemző: egyéni szinten nagyfokú a felvételi szelekció, de például a hallgatói támogatások megszerzéséért is komoly harcok folynak, egyetemi szinten pedig a leendő hallgatók és a kutatási támogatások miatt alakul ki konkurencia az egyetemek (és kutatóközpontok) között (Hrubos 2000; Hrubos 1999; Oba 2006).

A volt szocialista országokra is egy sajátos modell jellemző: a humboldti hatásokat a II. világháború után a szovjet ideológiának megfelelően módosították. Így nagyon erős állami kontrollt alakítottak ki, mely áthatotta az egész intézményrendszert, az oktatást és a kutatást elválasztották és a szakképzést helyezték a képzés központjába, valamint mesterségesen alacsonyan tartották a felsőoktatásba való belépést (Hrubos 2001).

A nagy egyetemi modellek létrejöttekor s a nemzeti ébredések idején is fontos volt a nemzetek feletti közösség, a „Learning Nations”: ezt bizonyítja az is, hogy 1888-ban Bolognában az egyetem alapításának 800. évfordulóján az ünnepség fő témája a nemzetek feletti együttműködés volt, s a hallgatói és oktatói mobilitások sem szakadtak meg (Bianco 2010).

Ginter (1993) az 1940-es és 1970-es évek között budapesti egyetemekre beiratkozó külföldi hallgatókkal kapcsolatos adatokat ismerteti. A második világháború lezárását követően a Szovjetunió zárt berendezkedése miatt nem indulhatott újra az egyetemjárás, legalábbis intézményes formájában nem. Változást az 1952-es év hozott, mikor húsz koreai hallgató érkezett az ún. Koreai Iskolába. Az '56-os forradalom miatt a diákokat országuk visszahívta, s sokáig nem jelentek meg külföldi hallgatók a magyar egyetemeken. Később a Koreai Iskola Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítése néven újraindult, s 1962-től már kb. 100 szomszédos szocialista országból, Afrikából, Ázsiából, Közép- és Dél-Amerikából érkező hallgató tanult az intézmény keretei között, s 1966 és 1989 között már átlagosan évente kb. 600 diák iratkozott be a két éves, intenzív nyelvi kurzusra, mely a magyarországi egyetemi tanulmányaikat könnyítette meg. Ginter alapján tehát megállapíthatjuk, hogy 1962 és 1989 között kb. 13.000-14.000 külföldi érkezett hazánkba, s kapcsolódott be a magyar nyelvű felsőoktatásba. Sajnos részletes adatokat arról nem közöl, hogy ezek a hallgatók mely egyetemekre kaptak ösztöndíjat, s csak a szakmai nyelv négy részre bontása utal arra, hogy elsősorban milyen szakokra

jelentkeztek a diákok: agrár, bölcsész, közgazdász, orvosi és mérnöki szaknyelvi csoportok indultak (Ginter 1993).

A II. világháborút követően több társadalmi és gazdasági tényező hatott a felsőoktatásra, mely tényezők együttes hatása az egyetemi modellek 1980-as években elkezdődő közeledését, „egybeolvadását” eredményezte. Ilyen hatások például a tömegesedés vagy a gazdasági válságok okozta finanszírozás kérdései. Előbbi miatt a felsőoktatás heterogénné vált: a tradicionális hallgatók mellett a nem tradicionális egyetemi hallgatók is megjelentek a felsőoktatásban. Olyan társadalmi csoportok képviselői, akik korábban kiszorultak az egyetemről: a nők, hátrányos társadalmi-gazdasági háttérű hallgatók, munka mellett tanulók stb. Utóbbi azt okozta, hogy az állami forráscsökkenéseket az egyetemek külső kutatási támogatások megszerzése útján próbálták pótolni. A piaci verseny megjelenése az oktatásban a kontinentális, de még a brit modell esetében is újdonságnak számított, így ez mindenképpen az amerikai modell felé való igazodást jelzi. A napóleoni modell esetén ráadásul magának a kutatásnak az egyetemi tevékenységek közé emelése is az 1970-es éve környékén történt meg. Az egyetemekre társadalmi-gazdasági nyomás is egyre inkább nehezedett: a fejlődő ipari, szolgáltatási és üzleti szektor nagyobb arányban igényelt képzett szakembereket, az állami, oktatás-politika pedig a gyakorlatban is hasznosítható kutatásokat szorgalmazta (Hegedűs–Polónyi 2015). Bár az állam a finanszírozási feladatokból sokat átengedett a piaci szektornak, az egyetemek felügyeletét (pl. minőség-ellenőrzés, finanszírozás monitorozása) mégis állami szintre emelték, amely a kontinentális modelltől átvett elem (Hrubos 2010). Az 1970-es éveket követően megjelent, majd megerősödött a gazdálkodó egyetem, és az ahhoz kapcsolódó szolgáltató egyetem és vállalkozó egyetem koncepciója (Hrubos 2004). Bár a hallgatói létszám növekedett, az állami támogatás mértéke csökkent és mindinkább teljesítményalapú lett. Az akadémiai megfontolások mellett az üzleti, menedzseri szemlélet átvételére kényszerültek az egyetemek. A stratégiai tervek, marketing-szemponatok kidolgozására, a pályázatok koordinálására egyre több adminisztratív munkatársra lett szükség (Hegedűs–Polónyi 2015). A megcsappanó költségvetések nem kedveztek az egyetemek bővítésének, új intézmények létrehozásának: a felsőoktatási expanzió miatt a felsőoktatás a világ számos országában már nem volt képes helyi szinten kielégíteni a továbbtanulni vágyók igényeit, s ez a nemzetközi hallgatói mobilitás mértékének felerősödéséhez vezetett (Bianco 2010, Hrubos 2000).

Mindezek mellett fontos hangsúlyozni: bár a felsőoktatási modellek közeledni kényszerültek egymáshoz, az eredeti modellek az alsóbb iskolai osztályokon (elsősorban a középiskolákban) jobban megőrizték eredeti arcukat, a nemzetköziesedés egyelőre az alsóbb oktatási szinteket kevésbé érintette (Kozma 2009). Ez viszont azt jelenti, hogy a különböző országok középfokú oktatásából érkező, ott szocializálódott, s a hazai akadémiai normákat és elvárásrendszereket elsajátító diákok a külföldi felsőoktatásban szembesülnek először az új követelményekkel. Ez az otthon maradókat is érintheti – talán kisebb súllyal –, de a külföldön tanulókat súlyosabban.

II.2. A felsőoktatás nemzetköziesedése az ezredfordulón

II.2.1. Globalizáció vagy nemzetköziesedés?

Hans de Wit a nemzetköziesedés fogalmi „evolúciójának” kezdetét az 1970-es évekre datálja. Már ekkor is megjelent néhány felsőoktatási tanulmányban a felsőoktatás nemzetköziesedése, de sokkal jellemzőbb volt a „nemzetközi oktatás” (international education) kifejezés használata. Utóbbi fogalom nem egyszerűen szinonima: míg a nemzetköziesedés – mint majd látni fogjuk – egy sokszintű és sokszereplős összetett folyamat, addig a nemzetközi oktatás elsősorban az oktatók és hallgatók fizikai mobilitására és a tanmenetekkel kapcsolatos kezdeményezésekre (multikulturális oktatás, nemzetközi tanulmányok, peace education, regionális tanulmányok) koncentrált, melyek marginális és eseti programoknak és tevékenységeknek számítottak akkoriban (De Wit 2014:89–90).

Teichler (2009) szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése – vagy újra nemzetközivé válása, utalva a középkori egyetemek hagyományaira – az 1990-es évek elején vált a felsőoktatási viták kulcsmotívumává, ám az évtized végére majdnem felváltotta a sokkal ismertebb és gyakrabban használt globalizáció kifejezés. A globalizációnak valóban sok közös vonása van a nemzetköziesedéssel – valamint a kettősükhöz gyakran hozzákapcsolódó europánizációval. Ilyen közös vonás például az, hogy mind a három jelenség azt igényli, hogy a többé-kevésbé zárt nemzeti felsőoktatási rendszerek mellett egyre növekvő szerepet kapjanak a felsőoktatáson belül a hosszú távú tudástranszferek, valamint sokkal nagyobb számban és több szinten jelenjenek meg a felsőoktatási szereplők. Másik közös pontja a nemzetköziesedésnek, a globalizációnak és

europanizációnak, hogy mind a három kifejezés vonatkozhat a változó kontextusra, amely befolyásolja a felsőoktatás feladatait, és vonatkozhatnak magukra a változásokra, melyek a felsőoktatáson belül történnek.

Ugyanakkor Teichler (i. m.) hangsúlyosabbnak gondolja a különbségeket két szempontból is. Egyrészt a fő értelme a három jelenségnek szerinte más-más. A nemzetköziesedés elsősorban a nemzeti oktatási rendszerek határokon átnyúló tevékenységeinek változásait vizsgálja. A globalizáció főként abból a feltevésből indul ki, hogy a határok és nemzeti keretek egyre homályosabbá válnak, sőt talán el is tűnnek. Végül az europanizáció az előző kettő egyfajta regionális változata, de inkább a nemzetköziesedés vizsgálati szemszögét viseli magán, s nem a globalizációét. Más különbséget is azonosított Teichler, mégpedig abból a szempontból, hogy milyen speciális témakörök kapcsolódnak az egyes megközelítésekhez. Így a nemzetköziesedéshez leggyakrabban a fizikai mobilitás, az akadémiai együttműködések, az akadémiai tudástranszfer és a nemzetközi oktatás köthető. Az europanizáció leggyakrabban az előzőekben felsorolt együttműködésekben és mobilitáson túl olyan témaköröket érint, mint az integráció (Európán belül), a világ régiókra való osztása vagy a kontextusok, struktúrák és szubsztanciák összehangolása (jellemzően európai uniós irányelveknek megfelelően). Végül a globalizáció a versennyel, a piacirányítással, nemzetközi oktatással és az üzleti tudástranszferrel kapcsolódik össze leginkább (Teichler 2009).

Knigh (2003) kicsit más szemszögből különbözteti meg a globalizációt és a nemzetköziesedést. Szerinte a globalizáció gazdasági, politikai és társadalmi erők nyomása, mely nagyobb nemzetközi közreműködésre ösztönzi a felsőoktatást, míg a nemzetköziesedés a felsőoktatási intézmények aktivitása, válaszul erre az erőnyomásra. Másképp megközelítve: a globalizáció a nemzetköziesedésen keresztül hat az oktatás világára (Knigh 2003). Ráadásul ez a válasz is eltérő a nagy felsőoktatási régiókban: míg a nyugat-európai és észak-amerikai egyetemekre a kereskedelmi szemlélet („commercial imperative”) jellemző, addig Ázsiában inkább a kulturális megfontolások, Dél-Amerikában és Afrikában pedig a nemzetköziesedést a tanterv, tananyag fejlesztésének eszköze (Orosz–Perna 2016; Maringe–Foskett–Woodfield 2013). Ezek a különbségek persze azt is jelzik, hogy globalizáció és nemzetköziesedés hatásán túl a „hagyományos”, hosszú-hosszú évtizedek alatt kikristályosodott felsőoktatási régiók mégis érzetik hatásukat.

II.2.2. A nemzetköziesedés fogalmi vitái

A nemzetköziesedés fogalmát számos szakirodalomban evidenciaként használják a szerzők, s nem tartják fontosnak megmagyarázni, mit értenek alatta. Pedig – mint fentebb is láthattuk – a fogalom megkülönböztetése más hasonló fogalmaktól szintén nem egy magától értetődő dolog. A jelenség értelmezésekor több megközelítés érvényesülhet, tekintsünk most át néhányat közülük.

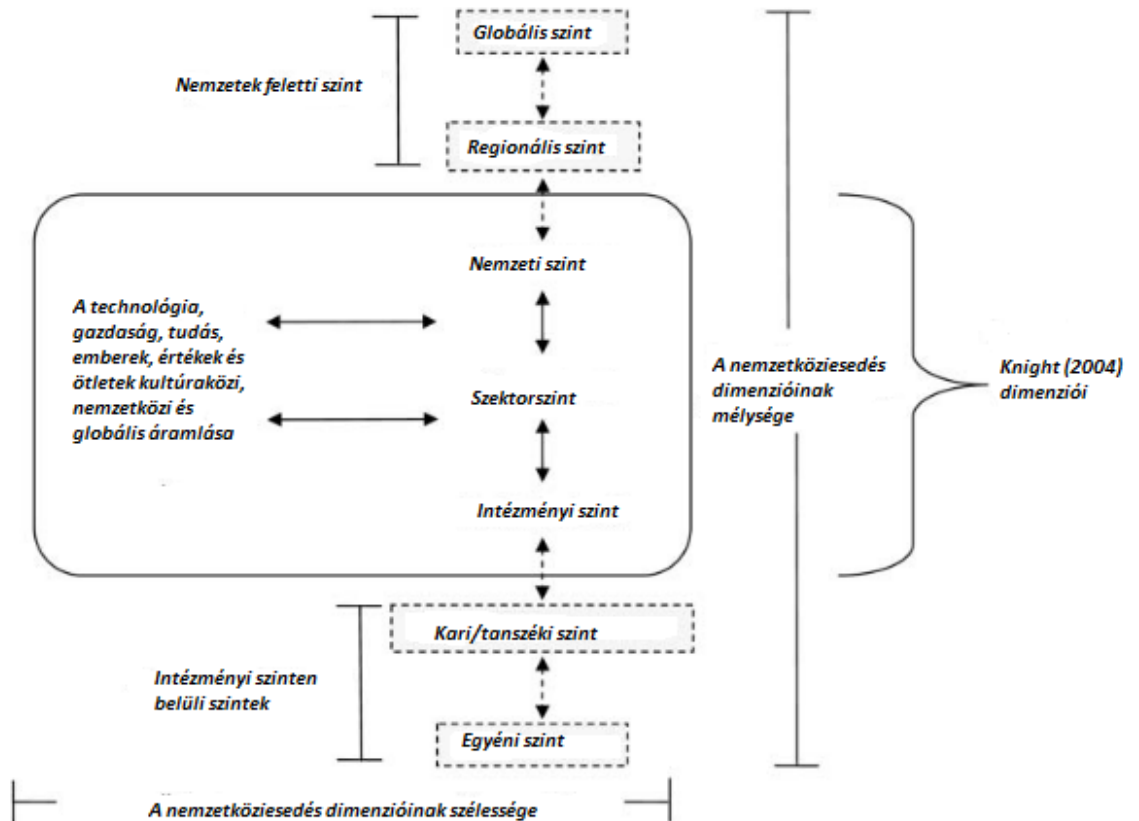
A legátfogóbb, s éppen ezért a leggyakrabban idézett, definíciószerű meghatározást Jane Knight alkotta meg. Ő a nemzetköziesedés folyamat voltára hívja fel a figyelmet, mivel az egy folyamatban lévő és állandó erőhatás, egy folyamatosan kialakuló és átalakuló jelenség. Tehát nem egy adott társadalmi-történelmi fordulópont során jött létre, s nem is egyfajta ideológiát jelent.⁷ Knight elmélete alapján a nemzetköziesedés nemzeti, szektor- és intézményi szinten úgy definiálható, mint „*a nemzetközi, kultúráközi és globális⁸ dimenziók integrációjának folyamata a harmadfokú oktatás céljain (misszióin), funkcióin (mint az oktatás, kutatás, társadalmi feladatvállalás) és szállításán (pl. branch campusok, kihelyezett tagozatok stb.) belül*”. (Knight 2003:2).

Knight nemzetköziesedés-definíciójának kritikusai is akadnak, akik szerint annak köszönhetően, hogy mindent lefedő fogalmat igyekezett megalkotni, az túlságosan általános lett. Ezért Sanderson (2008) Knight háromszintű elméletét (nemzeti, szektor- és intézményi szint) kiegészítette két-két intézmény alatti és nemzeti szint feletti (szupranacionális) elemmel, így ő már a nemzetköziesedés színtereinek összesen hét dimenzióját különítette el (lásd 1. ábra).

⁷ Ezt elsősorban az angol *internationalization* kifejezés esetében fontos megjegyezni, ahol az „-izmus” képző miatt inkább kapcsolható lenne ideológiai alapokhoz.

⁸ Az intézmények nemzetköziesedési stratégiájában inkább a nemzetközi és a globális dimenzió jelenik meg, míg a kultúráközi (intercultural) kifejezés marginális szereppel bír (Abdullah et al 2014). Az interkulturális dimenziót talán az ún. „nemzetköziesedés otthon” fogalma fedi le leginkább, aminek a célja a fogadó egyetem vagy főiskola hazai hallgatóinak bevonása a nemzetköziesedési folyamatba, mégpedig különböző programokon és találkozási lehetőségeken keresztül.

1. ábra: A felsőoktatás nemzetköziesedésének dimenziói Sanderson és Knight elmélete alapján (Sanderson 2008:280)



A nemzetköziesedés tematizálásának egy másik lehetséges útja, ha nem az érintett szinteket, hanem a nemzetköziesedés összetevőit, dimenziót csoportosítják valamilyen rendezőelv alapján. De Wit és Knight (1995) a felsőoktatás nemzetköziesedésének négyfajta megközelítését különítették el, ezek a tevékenység-központú, a kompetencia-központú, az etikai és végül a folyamatközpontú nézet. Szerintük a legerterjedtebb a tevékenység-központú nézet, mely különböző speciális tevékenységek és programok támogatását tekinti a nemzetköziesedés dimenzióinak. Ilyen speciális tevékenységek és programok a diákcserék (kreditmobilitás) lebonyolítása, a nemzetközi hallgatók küldése és fogadása, tananyagok, képzési anyagok cseréje. Ez a nézet az 1970-es és 1980-as évek ún. „nemzetközi oktatás” fogalmának felel meg, s a mai napig az egyik legerősebb eleme a nemzetköziesedésnek, ezt jelzi az is, hogy sokan ezzel azonosítják a nemzetköziesedést (Knight 2012). A kompetencia-központú nézet ezzel szemben a legjobban a felsőoktatási szereplők (hallgatók, oktatók és személyzet) készségeinek, tudásának, attitűdjeinek és értékeinek fejlesztése mentén írható le. A megközelítés központi kérdése az, hogy a

felsőoktatás miként képes felkészíteni a hallgatókat arra, hogy fejlett interkulturális kompetenciával és magas fokú nemzetközi ismeretekkel végezzenek. Ebben a célrendszerben a nemzetközi tananyagok és mobilitási programok nem önmagukban célok, hanem ezen fejlesztések eszközei. Az etikai-erkölcsi (ethos approach) megközelítés az egyetemek és felsőoktatási intézmények alapvető elemének tekinti a nemzetköziséget, az egyetemek közti nemzetközi hálózatokat és a tudástranszfert. Végül a folyamatközpontú nézőpont pedig a tanításon, a kutatáson és szolgáltatásokon keresztül határozza meg a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedettségét (De Wit–Knight 1995).

Teichler (2009) a nemzetköziesedés másfajta témakörein keresztül próbálja megfogni annak dimenzióit. Szerinte a hallgatók, oktatók és személyzet fizikai mobilitása, a kreditek és végzettség nemzetközi elismerése, a határokon átnyúló tudástranszfer és a nemzetközi orientáció és attitűdök (empátia, tolerancia) a nemzetköziesedéshez legszorosabban kötődő kutatási témák. Ezek mellett lazábban ugyan, de szintén a nemzetköziesedéshez kapcsolódik a nemzeti felsőoktatási rendszerek hasonlóságának vagy különbségének kérdése, valamint a felsőoktatási reformok vitája is, hiszen az intézmények menedzselése, a kutatások és az oktatás minősége mind befolyásolják a nemzetközi versenyt, melyet a nemzetközi sztenderdek állítanak az intézmények elé (Teichler 2009).

De Wit (1995) nem a nemzetköziesedés elemeit vette górcső alá, hanem azt vizsgálta meg, hogy a nemzetköziesedés kialakulásának okát fejtegető elméleteket hogyan lehet csoportosítani. Szerinte négy nagy magyarázatszoport létezik: a politikai, a gazdasági, a szociális-kulturális és az akadémiai. A politikai megközelítések esetében olyan területekre kell gondolni, mint az országok bevándorlási stratégiája és rendelkezései, vagy a béke és „globális megértés” politikája. A gazdasági értelmezések a nemzetköziesedett oktatás gazdaságélénkítő hatására, a gazdasági növekedésre, versenyképességre és a munkaerőpiacra helyezik a hangsúlyt. A társadalmi-kulturális magyarázatok szintén a kultúrák közötti megértést, a kulturális kompetencia növekedését foglalják magukba. Az akadémiai magyarázatok a nemzetközi és kultúrák közti kutatások, oktatás és szolgáltatások fejlesztése mellett stratégiai tevékenységeket is jelentenek, mint az intézményi profil és státusz erősítése, minőségbiztosítás, a nemzetközi felsőoktatási standardoknak való megfelelés (De Wit–Knight 1995).

A továbbiakban a Knight modelljét kibővítő sandersoni nemzetköziesedés-elmélet egyes dimenzióinak segítségével áttekintjük, milyen tematikus problémakörök, kutatási kérdések kötődnek az egyes szintekhez a nemzetközi és hazai szakirodalomban. Feltételezzük, hogy Sandersonék modellje ötvözhető de Wit magyarázatdimenzióival, így a felsőoktatás nemzetköziesedésének minden szintjén megjelennek politikai, gazdasági, társadalmi-kulturális és akadémiai célok, amely mentén a nemzetköziesedés egy-egy jelenségével foglalkozó szakirodalmakat csoportosítani lehet, s így kirajzolhatók a felsőoktatás nemzetköziesedésének legfontosabb témakörei.

A felsőoktatás nemzetköziesedése – a szupranacionális szint

A felsőoktatás nemzetköziesedésének szupranacionális szintjén olyan jellegzetes aktorok alakítják a diskurzust, mint az Európai Unió, az OECD vagy az UNESCO. A szupranacionális szint egyik legtöbbször hangsúlyozott célja a nemzetek közötti kölcsönös megértés (mutual understanding), melynek politikai, kulturális és akadémiai árnyalatai is vannak. Ez a cél egyes elemzők szerint akkor valósul meg a legjobban, ha a külföldön tapasztalatokat szerzett hallgató vagy oktató hazatér, majd otthon alkalmazza az interkulturális készségeit, képességeit, új szakmai tudását (Vincent-Lancrin 2008). A béke és a kölcsönös megértés ideájának megvalósulása érdekében létrehoztak számos ösztöndíjat is, mint a Fulbright vagy az Erasmus. Ezeknek az ösztöndíjaknak deklarált célja, hogy a hallgató az ösztöndíj lejárta után hazatérjen (De Wit 2014). Így a globális kompetencia egyéni (hallgatói, oktatói) szinten való fejlődése szupranacionális céllá válik: a nemzetek közötti kapcsolatok esetében – legyenek akár politikai, gazdasági, tudományos vagy magánjellegűek – nyereségként lehet elkönyvelni a sikeres, egymást megértő kommunikációt és együttműködéseket (Brown 2009a). Így kialakulhat egy globális elit, globális értelmiség vagy az Erasmus esetében az európai polgárság, akik a nemzetközi béke és a kultúrák közötti megértés közvetítői. Az Európai Unión belüli szabad munkaerő-áramlás, s különösen a magasan képzettek migrációja az európai gazdasági növekedés egyik fontos politikai, diplomáciai és gazdasági tényezője (Lajos 2005, Hegarty 2014, Hatos 2007; De Villé et al. 1996).

A felsőoktatás nemzetköziesedése – a nemzeti szint

A szupranacionális szint alatti szintek, így nemzeti és intézményi szint esetében a fókusz más területekre esik. Bár a szupranacionális szinten is megjelennek gazdasági megfontolásokhoz köthető jelenségek, úgymint a munkaerő szabad áramlásának sajátossága, ám a nemzetköziesedésre mint a jövedelemtermelés eszközére való hivatkozás inkább a nemzeti és intézményi szinten hangsúlyos. A külföldi hallgatók ugyanis a befizetett tandíjjal a fogadó egyetemüket (Polónyi 2010, Polónyi 2009b), a megélhetésükért kifizetett összegekkel a helyi kereskedelmet támogatják (Vincent-Lancrin 2008, Berlinger 2012, Teperics 2012, M. Császár–Wusching 2016). Az Amerikai Egyesült Államok például évente körülbelül 22 milliárd dollár bevételre tesz szert a külföldi diákok által befizetett tandíjak és egyéb fogyasztásaik után (Hegarty 2014).

A kapacitásnövelés szintén a nemzeti szinten jelentkező hatása a felsőoktatás nemzetköziesedésének: ha egy ország megerősíti a külföldi hallgatókat és kutatókat vonzó tulajdonságait, az pozitív hatással lesz a helyi teljesítőképességre a felsőoktatásban és a kutatásfejlesztésben (Vincent-Lancrin 2008, Tót 2003). Ugyanígy a helyi teljesítőképességet növelik a hazatérő hallgatók is, akik az emberi tőkájukat külföldön növelték, de a megszerzett tudást hazájukban hasznosítják (De Villé et al. 1996).

Nemzeti szinten az egyéni oktatói mobilitás O’Hara szerint három szempontból nagyon fontos társadalmi cél: az oktatók ugyanis gyarapítják a tudományos ismereteket a saját területükön a tudásmegosztás következtében, másrészt a hallgatóikon keresztül a jövő döntéshozóira és értelmiségi rétegére hatnak, harmadrészt pedig „lefordítják” (egyrészt szó szerint idegen nyelvről, másrészt átvitt értelemben köznyelvi formába) és így terjesztik a legfrissebb tudományos újításokat a társadalom tagjai között. Ezen kívül olyan tudományos hálózatokat hoznak létre, melyek hasznosak lehetnek egyes kutatások és intézmények szakmai és anyagi támogatásában is (O’Hara 2009).

A nemzetek közötti globális verseny árnyoldala a magasan képzett szakemberekért folyó harc, mely szintén fontos és markánsan megjelenő kutatási probléma: a fejlett országok a lehető legtehetségesebb szakembereket próbálják magukhoz vonzani, míg a kevésbé fejlett országok az agyelszívás miatt kerülnek hátrányba gazdasági és tudományos szempontok szerint (De Wit et al. 2013, Ackers 2005). Az agyelszívás miatt gazdaságilag hátrányba került országok pedig a szupranacionális szintre is visszahatnak (De Villé et al. 1996). Az agyelszívás az

egyetemi oktatók, kutatók mellett a hallgatókat is érinti: a magasan képzettek elvándorlásának egyik fő forrását azok a hallgatók adják, akik a felsőoktatási éveik alatt hosszabb vagy rövidebb ideig külföldön tanultak (lásd Parey–Waldinger 2008; Messer–Wolter 2007; Wiers-Jenssen 2003; Norris–Steinberg 2008).

A küldő ország számára az agyelszívás másik gazdasági vesztesége, hogy az ingyenes alap- és középfokú közoktatásra szánt összegek sem térülnek meg (De Villé et al. 1996). Másrészt akár hazatérnek a hallgatók, akár nem, a mobilitási programokból kimaradó társaik – akik között eleve több az alacsonyabb gazdasági státuszú hallgató – hátrányba kerülhetnek, mert a tudásalapú társadalomban további, új típusú egyenlőtlenségeket okozhat az, ha a fiatalok olyan speciális készségek és ismeretek megszerzéséből maradnak ki, melyek a külföldön való tanulás sajátjai. Ezek az egyenlőtlenségek egy-egy országon belül is megmutatkozhatnak, de az agyelszívás miatt globális szinten is kerülhetnek régiók hátrányos helyzetbe, ha a helyi elit legtehetségesebb gyermekei külföldre mennek tanulni (Tót 2005, Erdei 2005, Kasza 2010a).

A negatív társadalmi jelenségként számon tartott agyelszívásnak is vannak azonban előnyös vonásai a küldő nemzetek számára. Baruch és munkatársai (2007) értelmezése szerint például azzal, hogy a fejlődő országok diákjai nyugat-európai vagy észak-amerikai egyetemeken tanulnak, saját hazájukat hozzák közelebb gazdasági és tudományos értelemben a nyugati etalonhoz. Ackers (2005) pedig amellett érvel, hogy a tudományos diaszpórák hazai kapcsolataik által fejlesztik az otthoni tudományos életet. Rizvi (2006) kutatása is azt igazolja, hogy a külföldön tanuló diákok egy részében erős diaszpóratudat és hazafiasság él, ám ezzel együtt, ambivalens módon mégsem szeretnének hazatérni, s emögött nemcsak gazdasági indokok állnak, hanem a kozmopolita értékek adaptálása is.

Bizonyos esetekben már az agyelszívás helyett sokkal inkább az „agyak körforgásáról” beszélhetünk. Különösen az erőteljesen fejlődő gazdaságú országok diákjai azok, akik inkább térnek vissza hazájukba a felsőoktatási tanulmányaik befejezését követően. Ez fokozottan igaz azokban az esetekben, mikor a diákok hazája és a fogadó országuk között jelentős a kulturális különbség, mint például az Amerikában tanuló kínaiak, dél-koreaiak vagy thaiföldek esetében (Baruch et al. 2007; Lee–Kim 2010). Ilyenkor inkább arról van szó, hogy a hazatérő hallgatók a fogadó egyetemükön megismert oktatóikkal, hallgatótársaikkal fenntartják a szakmai és baráti kapcsolatokat,

így tesznek szert széles nemzetközi tudományos hálózatra, s növelik hazájuk és egyetemük gazdasági-tudományos kapcsolatait.

Magyarországon létezik nemzeti szintű stratégia a külföldi hallgatók mobilitásának növelésére. Például a bejövő mobilitást a Campus Hungary programot felváltó Stipendium Hungaricum program igyekszik növelni azáltal, hogy állami szerződésekkel biztosít ösztöndíjas helyet magyarországi felsőoktatási intézményekben. A kimenő mobilitást pedig szintén megpályázható ösztöndíjakkal támogatják. Ilyen például a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj, a Campus Mundi, Collegium Hungaricum, Nyári Egyetemek. A nemzeti szint mellett jellemzőbb, hogy az egyetemek saját toborzóstratégiát alkalmaznak a külföldi hallgatók bevonására vagy mobilitási kiállításokat rendeznek a magyar hallgatók mobilitásának ösztönzésére.

A felsőoktatás nemzetköziesedése – a szektor szint

A nemzetköziesedés egyik jellegzetes eleme, a hallgatói mobilitás a fejlett országok szemszögéből egyfajta „felmentő sereget” is jelenthet, mivel demográfiai okokból a felsőoktatási intézmények tradicionális hallgatói bázisa lecsökkent. A nem tradicionális hallgatói piacok felé is nyitni kényszerülnek a főiskolák és egyetemek, s ebből a szempontból – történelmi gyökerei ellenére – nem tradicionális hallgatóként lehet tekinteni a külföldi hallgatókra is. A nemzeteket összehasonlítva a „felsőoktatási iparág” közötti versenyt az alacsony lakossági számú, de fejlett gazdaságú miniállamok vezetik, mint Makaó, Liechtenstein, Katar vagy Ciprus (Polónyi 2010).

Az oktatási szektor számos országban fontos exportáló szektorrá vált (Healey 2008). Különösen az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Ausztrália részesül az oktatási export növekedéséből (De Wit et al. 2013). A nemzetközi hallgatói mobilitás tudományos-innovatív hatását más módon is ki lehet mutatni. Egy amerikai tanulmány például a külföldi hallgatók arányának növekedése és a szabadalmi bejelentések növekedése között talált összefüggést: a külföldi hallgatók számának 10 százaléknyi emelkedését a szabadalmi bejelentések 4,5 százalékos növekedése követi (Chellaraj et al. 2008, idézi Hegarty 2014).

A tanítási nyelv – és különösen az angol tanítási nyelv – szintén egy, az oktatási szektor szintjéhez kapcsolható vitakérdés. 2006-ban a mobil hallgatók 45 százaléka választott angol nyelvű országot külföldi tanulmányai helyszínéül (Davis 2010). Az angol

tanítási nyelv ráadásul a nem angol nyelvű országok felsőoktatásában is egyre inkább teret hódít, mivel a tudományos életben a *lingua franca* szerepét az angol vette át a latin, majd a német nyelvtől: a latin kb. az 1850-es évekig uralta az európai tudományos diskurzusokat, míg a német az 1850-es és 1950-es évek közötti évszázadban volt a tudományos munka nemzetközi közvetítő nyelve (Saarinen 2012). Olyan strukturális változások is tovább fokozták az angol megerősödését, mint a Bolognai Nyilatkozat, mivel megváltoztatták az oktatási piacot, a hallgatók döntéseit, a tanulási mintázatokat. Az angol térnyerésének pozitív oldala, hogy a különböző országokban élő kutatók a segítségével képesek megismerni egymás eredményeit, kutatási kapcsolatokat hozhatnak létre. Azonban, ahogyan arra Bianco (2010) is figyelmeztet, az angol nyelv birtoklása kulturális-tudományos tőkévé válásával – mely tőke megszerzésének lehetősége egyenlőtlenül oszlik meg az angol és a nem angol anyanyelvű országok lakói között – újabb szakadékok jöhetnek létre a fejlett és a fejlődő országok között (Bianco 2010).

A felsőoktatás nemzetköziesedése – az intézményi és kari/tanszéki szint

Az intézményi szinten is megjelenik a külföldi hallgatók gazdasági szerepe: különösen az orvosi egyetemek vagy karok esetén számít fontos bevételi forrásnak a külföldi hallgatók által befizetett tandíj (Mészáros 2012). A tandíjak az anyagi stabilitás mellett az intézményi autonómiát is erősítik (Hatos 2007), a külföldi hallgatók és oktatók magas száma pedig a piaci szektorban tevékenykedő szponzorok számára is vonzóvá teheti a kutatási-fejlesztési együttműködések (De Villé et al. 1996).

Európához képest az amerikai felsőoktatási előny nemzetközi szinten abból is fakadhat, hogy igen korán felismerték, hogy a kutatási eredményeket piacképes innovációkká kell alakítani, s ezáltal érdekeltté tenni a piaci szereplőket a kutatások szponzorálásában, másrészt növelték a természettudományok és a technológia támogatását, melyek ezen innovációk húzóágai. Európában még mindig erős az a hang, mely szerint a felsőoktatást és a kutatást nem szabad kizárólag piaci alapon működtetni (Rohonczy 2012). Ahogyan arra Török is rámutat: „*Az egyetemek fő terméke a szakképzett munkaerő, a nemzeti munkaerőpiacok globális összekapcsolódása azonban egyre inkább arra kényszeríti őket, hogy a piaci versenyhez hasonló körülmények között szerezzék meg erőforrásaikat és nyersanyagukat, a képzést igénylő hallgatót*” (Török 2006: 311). Ez a verseny pedig komoly PR- és toborzótevékenységet kíván meg, amennyiben egy

felsőoktatási intézmény a nemzetköziesedést növelni szeretné. Egy 2014-es vizsgálat pont a Debreceni Egyetem nemzetköziesedésével kapcsolatos marketingstratégiát elemezte, s a szerző azt állapította meg, hogy a tudatos toborzás, az egységes szolgáltatórendszer kiépítése, a legfontosabb információk online hozzáférhetősége mind fontos eleme annak, hogy miért érkezik minden évben egyre több külföldi hallgató Debrecenbe. Ugyanakkor arra is rámutat az elemző, hogy bár a stratégiai dokumentumokban erősen megjelenik a helyi hallgatók bevonása is a mobilitási programokba, a felhasznált erőforrások tekintetében háttérbe szorul a nemzetköziesedés kifelé irányuló tanulási mobilitása (Kuráth 2014).

Az intézmények életében a gazdasági elemnél is artikuláltabban megjelenő motiváció a minél magasabb szintű nemzetköziesedésre az intézmény hírnevének növelése vagy a különböző, a nemzetközi rangsorokban való kedvezőbb pozicionálás. A nemzetközi rangsorok és a felsőoktatás nemzetköziesedése között erős kölcsönhatás érzékelhető. A nemzetközi rangsorok megjelenését ugyanis a felsőoktatás nemzetköziesedéséhez és tágabb értelemben a globalizációhoz köthetjük. Ugyanakkor a globalizáció és a nemzetköziesedés a felsőoktatásban – különösen az európai egyetemeken – egymásnak látszólag ellentmondó folyamatokat indítottak be. Az egyik ilyen folyamat a homogenizálódás. A nemzetközi pályázatokon való megfelelés, a forrásokért vívott harc sokszor arra kényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy adják fel egyéni küldetésüket, sajátos arculatukat, s feleljenek meg a pályázatok kiírásainak. Ezt a jelenséget a Bologna-folyamat tovább erősítette. Ezzel szemben a differenciálódás és diverzifikáció is megjelent a felsőoktatásban, ami az új szakok megjelenése, a tömegképzés, s a munkaerő-piaci igények növekedése mellett az egyetemek újfajta társadalmi szerepvállalásaival is összefügg, mint az esélyegyenlőség megteremtése vagy a régiójuk kulturális és szociális igények kielégítése (Hrubos 2010). Tehát egyre több s egyre többféle profilú felsőoktatási intézmény jelent meg, a közöttük történő különbségtételre pedig egyre nagyobb igény mutatkozott mind a felvételi előtt álló középiskolások, mind a munkaerőpiac szereplői, mind a pályázatok elbírálását végző cégek felől. Mivel a tudás vált a legfőbb gazdaságot növelő tényezővé, így az egyetemek nemzetköziesedése is piacorientált lett: a legtehetségesebb diákok és a magasan képzett munkaerő megnyerése kulcsfontosságúvá vált a tudásalapú gazdaság növekedéséhez és az intézmények fejlődéséhez (Van der Wende 2010). Ezt a különbségtételt segítik

nagyjából az 1990-es évektől datálható nemzetközi felsőoktatási rangsorok.⁹ Azonban míg a nemzeti rangsorok célközönsége a helyi középiskolások csoportja, s az ország összes felsőoktatási intézményét számba veszik, addig a nemzetközi rangsorok elsősorban a világ vezető kutatóegyetemeit igyekeznek jellemezni az intézményeken folyó tudományos munka globális teljesítménymérési kritériumainak szempontjából (Tamándl 2011). A nemzeti rangsorok nem helyezik előtérbe a nemzetköziesedés dimenzióját, ám a nemzetközi rangsorok esetében már ez a vizsgálati szempont is megjelenik (Rohonczi 2012). Napjainkban már rangsorgépezetről, rangsornagyiparról is beszélnek a kritikusok (Török 2009; Kozma 2006; Kasza 2010b), míg mások a rangsorok rangsorolásával (azaz értékelésével) próbálnak eligazítani a rankingek rengetegében (Stolz et al. 2010). Ahogyan arra Rohonczi is (2012) rámutat, bár óvatosan, s kellő kritikával kell kezelni a rangsorokat, jobb híján mégis ezek használhatók az egyetemek és főiskolák nemzetközi versenyképességének mérésére – és a felsőoktatási intézmények is használják is ezeket a rangsorokat, elsősorban a PR és menedzsment tevékenység során.

Az érdekesség kedvéért érdemes néhány rangsor nemzetköziesedéssel kapcsolatos mérőeszközét megvizsgálni. A Times Higher Education World University Rankings (The Times Higher Education Supplement, THE) nemzetközi mix nevű dimenziót két indikátorral jeleníti meg. Egyrészt a nemzetközi oktatók, másrészt a nemzetközi hallgatók arányával. Ezek célja, hogy megmutassák, mennyire globális az intézmény, ez a szempont egyébként a Times 2010 előtti rangsorainak is fontos tényezője volt, 2010-re viszont csökkentették a súlyát a rangsorban (10 százalékról 5 százalékra). Ennek az volt a fő oka, hogy az oktatók esetében az egyetem földrajzi elhelyezkedéséből fakadó előnyök (angol nyelvű és/vagy fejlett ország) túlságosan is nagyban befolyásolják az oktatók választásait (Török 2009). A 2016–17-es rangsorban viszont kissé újra emelkedett a nemzetközi szempontok aránya, összesen 7,5 százalékra, melynek egy része a külföldi hallgatók hazai hallgatókhoz viszonyított aránya, egy része a külföldi oktatóknak a hazai oktatókhoz viszonyított aránya, s végül egy része a nemzetközi kapcsolatok száma.

⁹ Az első, széles körben is érdeklődést kiváltó rangsort 1983-ban az U. S. News című magazin adta ki. A U. S. News rangsorát sokan kritizálták, de ezáltal olyan szakmai párbeszédet elindította, melyek tovább csiszolták a „ranking” módszertanát. E szakértői vitákat követően az 1990-es évekre világszerte elterjedtek a rangsorok. Ezek a rangsorok ráadásul a nemzeti kereteken túllépve, s igazodva a globalizációs trendekhez nemzetközi összehasonlításra is vállalkoztak (Tamándl 2011).

A THE 2011–2012-es rangsorán az első három helyen amerikai, az első tizenöt helyen (a 15. svájci intézményt kivéve) amerikai és brit egyetemek találhatók. Az amerikai túlsúly a további „helyezettek” között is megfigyelhető. U. S. News & World Report Ranking a külföldi hallgatók és oktatók arányával számolja a nemzetköziesedettséget, az eredményei alapján szintén amerikai és brit felsőoktatási intézmények kerültek a rangsor elejére. A magyar egyetemek közül a 2015/2016-os tanévre vonatkozóan hat intézmény jelenik meg, a Semmelweis Egyetemet kivéve mind a 601–800. helyen, míg a legjobb magyar egyetemként a THE-rangsorban a SE az 501–600. helyet érte el. A Times magazin – talán azért, hogy az elitegyetemek „árnyékán” túl is megmutassa a képet a nemzetközi felsőoktatásról, egy másfajta rangsort is készített, mégpedig a feltörekvő egyetemek rangsorát. Ebben a magyar egyetemek rangsora, helyzete jobban értelmezhető (lásd 1. táblázat). Ez alapján a Semmelweis Egyetem a 64. feltörekvő egyetem, s a legjobb magyar. A Debreceni Egyetem a 150. ebben a listában.

A 2004 óta működő QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings hat indikátora közül egy vonatkozik a nemzetköziesedésre. A rangsoroláskor 5 százalékkal esik latba az intézményen belül számított külföldi oktatók aránya és szintén 5 százalékkal a külföldi hallgatók aránya. A QS-rangsorban a 2015/2016-os tanévben a magyarországi intézmények közül a Szegedi Tudományegyetem lett az első (az 501–550. hellyel), a Debreceni Egyetem a harmadikként megnevezett magyar intézmény (651–700. hely).

A sanghaji Jiao Tong Egyetem (Academic Ranking of World Universities – ARWU) az 500-as rangsora összeállításához kizárólag objektív és külső forrásokból (honlapokról, adatbázisokból) elérhető adatokat használnak. A sanghaji egyetem listája 2003 óta jelenik meg, eleinte az volt a célja, hogy a kínai felsőoktatási intézmények között megtalálja azt, amelyik a leginkább megállja a helyét a nemzetközi versenyben a többi egyetemhez viszonyítva (Tamándl 2011). Bár a lista célja a nemzetközi versenyhelyzet felmérése, mégis, a nemzetköziesedés mint mutató kimaradt belőle, még a kutatói tevékenység mérése során sem jelenik meg.

A spanyolországi székhelyű „Webometrics Ranking of World Universities” rangsort a Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Spanyol Nemzeti Tudományos Tanács (angolul Spanish National Research Council) készíti el, s alapvetően az egyetemi honlapok segítségével állítja össze a rangsorát. A rangsor leginkább az egyetemek webes jelenlétére reagál, s kevésbé a tudományos vagy oktatási eredményeikre.

A 2003 óta rangsoroló Shanghai Ranking Consultancy minden évben elkészíti az ún. Academic Ranking of World Universities (ARWU) listát. Körülbelül évente 1200 egyetemet rangsorolnak, az első ötszázat publikálják is. Az indikátoraik között nincs nemzetköziesedéssel kapcsolatos, viszont mind a hat csak a tudományos teljesítményre koncentrálnak (Nobel-díjasok száma az egykori tanítványok vagy oktatók között; a Thomson Reuter által citált kutatók száma stb.) A rangsorba 2015-ben az ELTE és a SZTE került be.

1. táblázat: Magyar egyetemek néhány friss nemzetközi felsőoktatási rangsorban (Saját szerkesztés)

Év	Rangsor neve	Egyetem	Helyezés	Adatok forrása:
2015/ 2016	Quacquarelli Symonds (QS)	SZTE	501–550.	http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016
		ELTE	601–650.	
		DE	651–700.	
		BCE	701+	
		BME		
PTE				
2014/ 2015	Quacquarelli Symonds (QS)	SZTE	501–550.	http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015
		ELTE	601–650.	
		DE		
		BCE	701+	
2015/ 2016	Times Higher Education (THE) és Elsevier Kiadó közös rangsora	SE	501–600.	https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/HU/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores
		BME	601–800.	
		DE		
		ELTE		
		PTE		
SZTE				
2016	BRICS & Emerging Economies Rankings (feltörekvő egyetemek rangsora)	SE	64.	https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/brics-and-emerging-economies-0#!/page/0/length/25/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores
		ELTE	112.	
		SZTE	136.	
		PTE	137.	
		BME	149.	
		DE	150.	
2016	Webometrics (Ranking Web of World Universities)	ELTE	410.	http://www.webometrics.info/en/world
		BME	523.	
		SZTE	606.	
		DE	604.	
		PTE	853.	
		SE	1001.	
		PE	1403.	
		BCE	1586.	
		SZÍE	1641.	
ÓE	1772.			
2016 / 2017	University Ranking by Academic Performance	ELTE	586.	http://www.urapcenter.org/2016/country.php?ccode=HU&rank=all
		SE	604.	
		DE	620.	

		SZTE	662.	
		BME	775.	
		PTE	905.	
		PE	1356.	
		SZIE	1533.	
		CEU	1655.	
		BCE	1821.	
2015	CWTS Leiden Ranking 2015	ELTE	1233.	http://leidenranking.com/ranking/2015
		BME	1128.	
		SE	1247.	
		DE	1201.	
		SZTE	1369.	
2015	Academic Ranking of World Universities (ARWU)	ELTE	401–500.	http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/Eotvos-Lorand-University.html
		SZTE		http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/University-of-Szeged.html

Mint említettük, a nemzetköziesedés és a rangsorok között kölcsönhatás van: a nemzetköziesedett felsőoktatási intézmények globális harca hívta életre a rangsorokat, ám a hallgatók (elsősorban a diplomamobilitásban¹⁰ résztvevő hallgatók) egyetemválasztásában is erős befolyásuk lehet, hiszen az intézmény hírneve, rangsorbeli helye a család és a barátok véleménye mellett egyik befolyásoló tényezőként lép előt a fiatalok intézményválasztásában (Csuka–Szívós 2011). Ez azt jelenti, hogy a globális rangsorok elején lévő egyetemek több külföldi diákot, oktatót és támogatót fognak vonzani, ami még jobban megerősíti a domináns vezető szerepüket (Polónyi 2010), a rangsorokat vezető egyetemek érdekelték rangjuk megtartásában (Szolár 2009). A kutatók számára sem egészen tisztázott, vajon a legjelentősebb globális intézmények válogathatnak a legkiválóbb hallgatók között, vagy pedig egyszerűen az intézmény jó rangsorbeli elhelyezkedése következtében a világ minden tájáról tehetséges hallgatókat vonz falai közé. Talán a két folyamat nem is választható el élesen egymástól: Findlay (2011) egyrészt arra hívja fel a figyelmet brit, amerikai és ausztrál felsőoktatási statisztikai adatokat elemezve, hogy a külföldi hallgatók egy jelentős része olyan elitegyetemeken jelenik meg, melyek erősen válogatnak a hallgatók között. Ez különösen jellemző a brit egyetemekre, melyek erőteljes toborzóstratégiát is alkalmaznak, hogy a legtehetségesebb hallgatókat gyűjtsék össze. Másrészt az erős hit abban, hogy a

¹⁰ A kreditmobilitásban az oktatói és intézményi kapcsolatok a hangsúlyosabbak.

rangsorokban hagyományosan előkelő helyen végző nyugati egyetemeken szerzett diploma jelenti a kulturális és emberi tőke megszerzésének lehetőségét, a legnagyobb egyetemek felé irányítja a hallgatókat (Findlay 2011).

A tantervek nemzetköziesítésének igénye a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik legelső programja volt. A nemzetköziesített tanterveket nemcsak a beérkező külföldi diákoknak kellene biztosítani, hanem azoknak is, kik nem tanul(hat)nak külföldön. Így lenne elérhető az, hogy az otthon maradó diákoknak is növekedne a globális kompetenciája vagy az idegennyelv-tudása. Peterson és Helms (2014) értelmezése szerint a nemzetköziesedett kurrikulum globális nézőpontú kurzusokat jelent, ami a regionális orientációjú kurzusokat egészíti ki vagy váltja fel. Polónyi (2010) arra figyelmeztet, hogy a magyar egyetemek nemzetköziesedésük során elsősorban a hallgatói mobilitásra építenek, s a beáramló külföldi állampolgárságú hallgatóktól várnak demográfiai fellendülést a hallgatói létszámok növekedését tekintve és finanszírozási segítséget a befizetett tandíjak által. Azonban Polónyi szerint – ellentétben az angolszász és nyugat-európai nagy befogadó országok egyetemeinek gyakorlataival – itthon nem biztos, hogy a külföldi hallgatók számának növekedése vagy az általuk befizetett tandíjak valóban versenyképesé teszik a magyar felsőoktatást. A nemzetközi diákok tanulmányi eredményességének foka kérdéses, mivel nem biztos, hogy Magyarországra a legtehetségesebb diákok jönnek. Kérdéses továbbá, hogy a felsőoktatási intézmények anyagi ráfordításait fedezik-e a tandíjak. Polónyi (i. m.) azt is megkérdőjelezi, hogy a mobil hallgatók itt-tartózkodásuk alatt vagy magyarországi tanulmányaik után hazatérve a magyar kutatási-fejlesztési áttörések segítői lehetnének azáltal, hogy az itteni tanulmányi kapcsolataikat ápolják. A kutató szerint sokkal inkább azáltal lehetne leghatékonyabban fejleszteni a hazai egyetemeket és főiskolákat, ha nagy hírű külföldi kutatók kapnának kutatási és oktatási célú meghívásokat (Polónyi 2010). Ez a megközelítés az ún. „nemzetköziesedés otthon” stratégia egy másik fontos része, hiszen a külföldi professzorok és oktatók meghívása nemcsak a külföldi diákokat érinti, hanem a hazai hallgatókat is, akiket csak így lehet bevonni a nemzetköziesedés folyamatába. Persze a neves kutatók és oktatók meghívása a külföldi diákok számára is vonzó lehet, a hazai oktatók kutatói hálózatának növekedéséről nem is beszélve.

Mivel a nemzetköziesedés az intézmények közötti versenyek egyik terepe, ezért az egyetemek és főiskolák igyekeznek az intézményi misszióikban és honlapjaikon is hangsúlyozni ezt. Nagy (2009) tíz magyarországi és három külföldi egyetem honlapját

hasonlította össze abból a szempontból, hogy a honlapon szereplő angol nyelvű információk mennyire utalnak az oktatási intézménynek nemzetköziesedésére. Ennek értelmében öt nagy témakört vizsgált meg: 1. az egyetemre vonatkozó általános adatokat, 2. a nemzetközi kapcsolatokról (pl. Erasmus) való beszámolókat, 3. a helyi és külföldi diákokra vonatkozó információkat, 4. az egyetem oktatóinak kvalitásával kapcsolatos jellemzőket és végül 5. az egyetemről mint szervezetről, s az általa kínált szolgáltatásokról (könyvtár, étkezési lehetőség, szabadidős programok) szóló tájékoztatókat. Nagy ezen öt nagy témakörön belül összesen huszonegy vizsgálati szempontcsoportot jelölt meg, melyek mentén aztán összehasonlította az egyetemek honlapjait. Eredményei alapján a külföldi egyetemek sem közöltek több információt, mint a magyarországiak, azonban a küldetésnyilatkozatukat és intézményi missziójukat a kutató sokkal összefogottabbnak értékelte. A Debreceni Egyetem a honlapokon közölt információkat tekintve nagyon alacsony pontszámokat szerzett: lényegében véve csak az általános adatok egy része volt 2009-ben megtalálható angol nyelven az egyetem honlapján, és a nemzetközi kapcsolatokkal összefüggő információk közül is csupán az egyetem angol megnevezése volt elérhető (Nagy 2009). A Nagy által jelzett hiányzó információk már 2010-ben elérhetőek voltak az egyetem honlapján (lásd Dusa 2011).

A felsőoktatás nemzetköziesedése – az egyéni szint: az oktatók esete

A felsőoktatás nemzetköziesedésének egyéni szintje további egységekre bontható. A diákok, a tanárok és egyéb egyetemi és főiskolai dolgozók mobilitása mögött más-más magyarázatok állhatnak, eltérő módon profitálnak belőle, s különböző tényezők nehezíthetik meg mobilitásukat.

Az oktatói mobilitás mérését nehezíti, hogy csak bizonyos aktivitásokról rendelkezünk statisztikákkal, konkrétan azokról a határátlépéssel járó mozgásokról, melyek regisztráltan kapcsolódnak a fogadó országuk egyik egyeteméhez vagy kutatóintézetéhez. A mérésekből viszont kimaradnak a hivatalos csatornákon túli kollegiális együttműködések vagy a vendégelőadások (O'Hara 2009). Ács és Gellérné 2012-ben a kutatói mobilitást vizsgálva állapították meg, hogy a statisztikai adatgyűjtést nehezíti, hogy az adatszolgáltatások nem mindenhol kötelezők, illetve hogy a kutatási célú mobilitás fogalma nagyon képlékeny, a felsőfokú végzettségűek munkaerő-piaci statisztikáin belül pedig „elvesznek” (Ács–Gellérné 2012). A hallgatói mobilitást

hagyományosan gyűjtő adtabázisokból az oktatói mobilitás hiányzik, vagy csak részlegesen jelenik meg. Ahol megjelenik, mint például az Erasmus vizsgálatokban, ott a volumene elmarad a diákok mozgásához képest (Hórich 2014).

O'Hara (i. m.) arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatói mobilitás folyamatosan változó folyamat, amire több társadalmi hatás is befolyással lehet a jövőben. Ilyen például, hogy az egyetemek kutatói profilja gyengül,¹¹ míg más tudományos kutatóközpontok megerősödnek az akadémiai szférán kívül. Pozitív hatással van viszont az oktatói mobilitásra, hogy egyre több országban van lehetőség a jól szervezett kutatásokba bekapcsolódni, emellett a nemzetközi tudományos hálózatok egyre nemzetközibbek és egyre multidiszciplinárisabbak. A szerző kissé negatív felhanggal említi az internet hatását: szerinte a tényleges fizikai mobilitást gátolja, ha online elérhetővé válnak kutatási eredmények vagy adatbázisok (O'Hara 2009). Másik oldalról az online módon megismert publikációk és kutatások pozitív hatással is lehetnek a tudományos hálózatok kialakulására.

A mobilitás gátját okozza az is, hogy az intézmények kevésbé érdekeltek az oktatóik külföldi mobilitásában, problémás a helyettesítés, a mobilitást a küldő intézmények nem feltétlenül ismerik el (Szolár 2009). Ezért az oktatói mobilitást segíti, ha nemcsak az egyénnek, hanem az intézménynek is fűződik érdeke a szakmai hálózatok bővüléséhez. Hubert a magyar felsőoktatás nemzetköziesedését vizsgálva 2009-ben még arról számolt be, hogy a tíz vezető magyar egyetemen intézményfejlesztési tervében kevésbé vagy egyáltalán nem jeleik meg a saját oktatóik külföldi mobilitásának illetve külföldi vendégprofesszorok meghívásának terve (Hubert 2009).

Az oktatói mobilitásnak több típusa is lehetséges annak célja szempontjából, így irányulhat oktatási tevékenység ellátására, kutatásba való bekapcsolódásra, konferencián való részvételre vagy tudományos kapcsolatok bővítésére (Hórich 2014).

Az Erasmus oktatói mobilitás hazai országos vizsgálatára példa Rédei, Telbisz és Nemes-Nagy kutatása. Ők a 2005/2006-as tanév 596 kiutazó oktatóját vizsgálták meg. A legvonzóbb célországok a hallgatói mobilitáshoz hasonlóan Németország, Franciaország és Olaszország. A legtöbb oktatót küldő intézmény abban a tanévben a Szegedi Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem volt.

¹¹ A szerző amerikai, így az amerikai felsőoktatási modellből indul ki, s az elmélete és kutatása központjában is az áll – így jobban érthető, hogy miért jelenik meg tanulmányaiban markánsabban a felsőoktatás kutatási missziójának gyengülése.

Életkori eloszlás szerint a vizsgálatban legidősebb oktatók vettek részt magasabb arányban. A legtöbben külföldi oktatási tevékenységük során angolul tanítottak (54%), de magas a németül (235) vagy franciául (10%) tanítók aránya is. A válaszadókat a leginkább a tapasztalatcsere és a nemzetközi kapcsolatok ápolása, legkevésbé a nyelvi fejlődésük motiválta a külföldi oktatás vállalásakor. Fontos felhívni a figyelmet a kapcsolatok ápolása kitételre: a kiutazás előtt ugyanis a válaszadók 79 százalékának már volt nemzetközi kapcsolata, 71 százalékuk vett részt nemzetközi oktatási projektben és 52 százalékuk valamilyen konzorciumban. Ez arra utal, hogy a nemzetközi felsőoktatási térben eleve aktívan mozgó oktatók azok, akik az oktatói mobilitásban is részt vesznek. Erre az eredményre jutott Fekete és Simándi is, akik szerint a Máté-effektus¹² a nemzetközi oktatói mobilitásban is megmutatkozik, s a nemzetközi téren ismert oktatók, kutatók nemzetközi hálózatrendszerre egyre csak bővül, míg betörni a nemzetközi tudományos hálózatba nehéz (Fekete–Simándi 2012). Rédeiék kutatására visszatérve, a mobilitás során a válaszadók nagy része nem tapasztalt nehézséget, vagy ha igen, az anyagi jellegű volt. Hazatérve az adminisztrációs terhek és az órapótlás okozott kisebb arányban gondot. A válaszadókat arról is megkérdezték, szerintük mivel lehetne segíteni az oktatói mobilitást. A mobil oktatók szerint ezt az oktatási feladatok mellett a kutatási tevékenységre irányuló programokkal, a mobilitás jobb erkölcsi és anyagi elismerésével, és összességében a mobilitást jobban ösztönző akadémiai környezet megteremtésével lehetne elérni (Rédei et al. 2006).

Egy frissebb vizsgálat az oktatói mobilitás ösztönző és gátló tényezőit vizsgálta online adatfelvétel és mélyinterjúk segítségével. A válaszadók szerint a szakmai kapcsolatbővítés, szakmai fejlődés, nyelvi kompetenciák fejlesztése miatt éri meg külföldi oktatást vállalni. Utóbbi azért meglepő, mert Rédei és munkatársai 206-os vizsgálatukban pont azt állapították meg, hogy az oktatókat legkevésbé a nyelvi fejlődés motiválja – hiszen azok vállalnak külföldi oktatást, akik magabiztos idegen nyelv tudással rendelkeznek (Rédei et al. 2006). A későbbi nemzetközi kutatásokba való bekapcsolódás vagy a külföldi publikálás lehetőségeinek bővülése szintén fontos „járulékos haszon”. Az akár csak 5-6 napos mobilitás vállalását viszont nehezíti a családtól való távollét, különösen a fiatal oktatók esetében. Szintén a fiatal oktatókat gátolja jobban a magas

¹² A Máté-effektust Robert Merton a tudományos hivatkozásokat vizsgálva Máté evangéliuma nyomán fogalmazta meg, miszerint: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25.29).

óraterhelés, viszont nekik nyelvtudás szempontjából előnyük van az idősebb generációval szemben. Jellemző, hogy a fiatal és az idősebb oktatói generáció nemzetközi kapcsolati mintázata is más: az idősebbekre az informatív, a fiatalabbakra az intézményes alapú kapcsolatháló jellemző (Hörich 2014).

Berács szerint a vendégprofesszori/vendégkutatói, vagy szakértőként külföldre utazó oktatók komoly gazdasági és társadalmi hasznot is termelnek. Értelmezése szerint nemzeti keretek között az „intercity professzorok”, nemzetközi keretek között az „intercountry professzorok” a tudásexport utazó nagykövetei (Berács 2008).

Míg az oktatói mobilitást a nemzetköziesedést vizsgáló tanulmányok túlnyomó többségében olyan pozitív tendenciaként értelmezik, ami az oktató egyéni tudományos pályájában, a hallgatói tanulmányi eredményeiben, a felsőoktatási intézmény kutatói kapcsolataiban és végső soron a szélesebb társadalmi hatásait tekintve is előnyös dolog, addig a hallgatói mobilitás megítélése már nem ilyen egyértelmű. Éppen ezért, s mert vizsgálatunkban a hallgatói mobilitásra koncentrálnunk, róluk egy későbbi fejezetben esik szó.

A szakirodalom áttekintése alapján összefoglalóan az látszik, hogy míg a nemzetközi felsőoktatási mobilitás társadalmi szempontú elemzésébe a kutatói hálózatok bővülése, az egyetemek gazdasági megerősödése, s a nemzetközi felsőoktatási rangsorokban való előnyösebb pozíciók megszerzése pozitívumként szerepel, addig negatív folyamatokat is kapcsolnak hozzá: elsősorban az agyelszívást (a hallgatói mobilitás a hosszú távú vagy végleges munkavállalási célú migráció előszobája) és az új típusú esélyegyenlőtlenségek kialakulását nevezik a kutatók a mobilitási programok veszélyeinek. A nemzetközi hallgatói mobilitáshoz való egyenlőtlen hozzáférés még az egyébként társadalmi-gazdasági szempontból kiegyensúlyozott társadalmakban is probléma, mint Norvégia, Svédország, Dánia (Saarikallo-Torp–Wiers-Jensen 2010) vagy Németország (Carlson 2013).

A nemzetközi szakirodalmak alapján az eddigiekben bemutatott támogató vagy hátráltató indokokat az 2. számú táblázatban foglaltuk össze. A továbbiakban a hallgatói mobilitás részletes bemutatására térünk ki.

2. táblázat: A nemzetköziesedés különböző szintjeihez köthető politikai, gazdasági, kulturális-társadalmi és akadémiai nézőpontok (Összefoglaló táblázat)

A felsőoktatási nemzetköziesedés szintjei	Összevont szintek	Politikai okok	Gazdasági okok	Kulturális és társadalmi okok	Akadémiai okok
Globális szint	Szupranacionális szint	kölsönös megértés, béke	globális elit, mint a jövő gazdasági, politikai vezetői	kölsönös megértés	tudás-megosztás
Regionális szint					
Nemzeti szint	Nemzeti szint	globális elit, mint a jövő diplomatái és döntéshozói	agyelszívás/agyak körforgása jövedelemtermelés	kulturális kapcsolatok (pl. egykori gyarmatokkal), társadalmi különbségek kiszélesedése	globális felsőoktatási verseny
Szektorszint	Szektorszint		tandíjak, támogatók	hiányzó hazai hallgatólétszám feltöltése	innovációk
Intézményi szint	Intézményi szintek		tandíjak	demográfiai „pótlás”	egyetemi rangsorokban való előrejutás, szakmai kapcsolatok
Kari szint					
Egyéni szint	Egyéni szint		munkaerő-piaci előnyök	más kultúrák megismerése, utazás, tolerancia, nyitottság	nyelvtudás, karrier, tudásbővítés

III. A nemzetközi mobilitás folyamata és szereplői

III.1. A mobilitás és a mobil ember. A hallgatói mobilitás fogalma, típusok, megközelítések

A migráció és a mobilitás az a két legfontosabb fogalom, amelyek kiindulópontként használhatók a nemzetközi hallgatói mobilitás vizsgálata kapcsán. A fejezet célja, hogy megismerjük a hallgatói mobilitáshoz kötődő fogalmakat, azonban érdemes kicsit távolabbról, az általános migráció definíciója felől közelíteni a hallgatói mobilitás felé, s elhelyezni ezt a földrajzi vándorlások rendszerében.

A migrációt és a mobilitást gyakran szinonim fogalmakként használjuk. Valójában a mobilitás egy tágabb fogalom, mely magába foglalja a társadalmi hierarchiában való felfelé vagy lefelé irányuló elmozdulást, illetve a földrajzi értelemben vett vándorlást, amely kategóriába a migráció is tartozik (Andorka 2006). Érdemes megfigyelni azonban, hogy sok esetben a társadalmi és földrajzi mobilitás összefügg egymással.

A földrajzi mobilitás fontos mozzanata, hogy valamilyen (politikai, államigazgatási) határátlépés is történjen közben. Ebből a szempontból országhatáron belüli (internal) migrációról is beszélhetünk, ha valaki egyik településről másikba költözik. A továbbiakban azonban – a kutatási téma szempontjából releváns – országhatáron átlépő mobilitásról fogunk részletesebben értekezni.

A térbeli mobilitás jogi szempontból lehet illegális vagy legális. Illegálisnak tekinthető, ha a fogadó ország jogszabályainak megfelelő módon lépi át valaki a határt és a fogadó ország jogszabályai szerint telepedik le. A hallgatói migráció szempontjából ilyen szabály lehet a tanulási célú vízumok kérvényezése, amennyiben szükséges. Az Európai Unió tagállamaiban érvényes szabály szerint a tanulási célú vízum és a tartózkodási engedély a következő feltételekhez kötött: a diák önállóan érkezzen (tehát ne családdal együtt történjen a migráció, rendelkezzen igazolással a felsőoktatási felvételéről, be tudja bizonyítani, hogy a megélhetéshez szükséges kellő jövedelemmel (ösztöndíjjal, állami támogatással stb.) és betegbiztosítással rendelkezik (Langerné 2009).

Ha a migráció *idődimenzióját* vesszük figyelembe, elkülöníthetjük a hosszabb távú (a szakirodalomban általában három hónapnál hosszabb intervallumot határoznak meg) és a rövid távú vándorlást. A rövid távú, körkörös ismétlődő földrajzi vándorlás

esetében a mozgás az állandó lakóhely és az úti cél között valósul meg. Ilyen cirkuláris vándorlás a munkahelyi ingázás vagy a turizmus különböző típusai.

A turizmus a hosszú távú tanulási és a munkaerő-vándorlási migrációval is összefügg, úgymint e vándorlási típusok előkészítője (Michalkó 2009). A családi és baráti kapcsolatok mellett a korábbi, turistaként átélt tapasztalatok és benyomások is befolyásolhatják a későbbi tanulási, gazdasági mozgást. Természetesen a kapcsolatháló már a kirándulási célokat is befolyásolhatja, a turizmuson keresztül kifejtve hatását a migrációs folyamatokra. Így például az olcsóbb szállás lehetősége és a helyismerettel rendelkező rokon vagy barát erősen befolyásolhatja, mely városokat, országokat keressük fel turistaként, ahol aztán személyes élményeket szerezhethünk (Berács–Malota 2007; Illés–Michalkó 2008; Illés 2009; Mayer 2009).

A turizmus szakirodalmában is fellelhető a nemzetközi hallgatói mobilitás, egyes szerzők határozottan a turizmus részeként tekintenek a hallgatói mobilitásra: „*Mivel a külföldi tanulás a turizmus formája, ezért a turizmus elméleti kereteit használjuk fel segítségül, hogy elemezzük a hallgatói mobilitást*” (Cardon–Marshall–Poddar 2011:112, saját fordítás). Berács és Malota (2007) is a hivatásturizmus részeként értelmezi a hallgatói mobilitást. Ebben a felosztásban a cirkuláris migráció részeként a turizmus két fajtája a szabadidő- és a hivatásturizmus. Utóbbira a turizmus szakirodalmában egy mozaikszóval is szoktak hivatkozni: a MICE¹³ rövidítés magában foglalja a szakmai megbeszéléseket, konferenciákat, kiállításokat és a munkahely által felajánlott jutalomutakat (Faragó 2005). Berácsék megfogalmazása szerint a hivatásturizmusról akkor beszélhetünk, „*amikor üzletszerzési, információszerzési vagy tudásgyarapítási célból utazunk hosszabb-rövidebb időre, az esetek többségében külföldre. A hivatásturizmuson belül fokozatosan előtérbe kerül a nemzetközi diákmobilitás.*” (Berács–Malota 2007:3). Hiába foglalkoznak azonban egyre többen a turizmus kutatói közül a külföldi hallgatókkal, a nemzetközi hallgatói mobilitás szakirodalmában csak marginálisan jelenik meg a turizmus elméleti keretként (Cardon–Marshall–Poddar 2011).

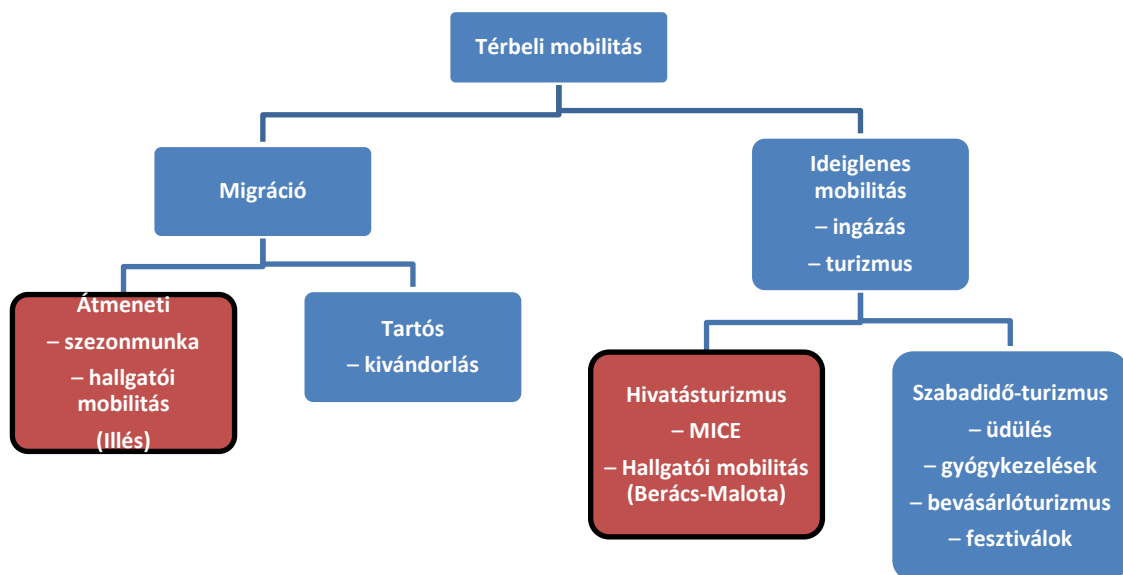
Illés (2009) szerint azonban, bár a munkahelyi vándorlást vizsgáló statisztikai elemzésekben megjelenik az ideiglenes térbeli mobilitás, ezen belül például az ingázás vagy a hivatásturizmus, valójában ezek mégsem tekinthetők valódi migrációnak, mivel nem járnak lakóhely-változtatással (Illés 2009). Tehát nem elegendő az idődimenziót

¹³ Meetings, Incentives, Conferences and Exhibitions

figyelembe venni, hanem szükséges az ideiglenes vagy végleges lakóhelyváltást is beemelni a földrajzi mobilitás vizsgálatába. Természetesen a két dimenzió szorosan együtt jár, s egymásból következnek a kettő: ha a lakóhely és a mobilitási cél (pl. munkahely) közel vannak egymáshoz, akkor a mobilitásra szánt idő rövid, akár pár óra is lehet, hiába jár akár határátlépéssel is. Másrészt, ha rövid időn belül megoldható a napi vándorlás, akkor nem szükséges feladni a korábbi lakóhelyet, s elköltözni.

Mivel a nemzetközi hallgatói mobilitás ideiglenes lakóhelyváltással jár, ezért elméleti megközelítésünkben Illés alapján a hallgatói mobilitást ideiglenes mobilitás helyett átmeneti migrációként értelmezzük. Így tehát nem a hivatásturizmus részének tekintjük, hanem átmeneti migrációnak még akkor is, ha elsődleges célja valóban a tudásgyarapítás, információszerzés.

2. ábra: A térbeli mobilitás idő- és lakóhely-dimenziók szerinti felosztása (Saját szerkesztés)

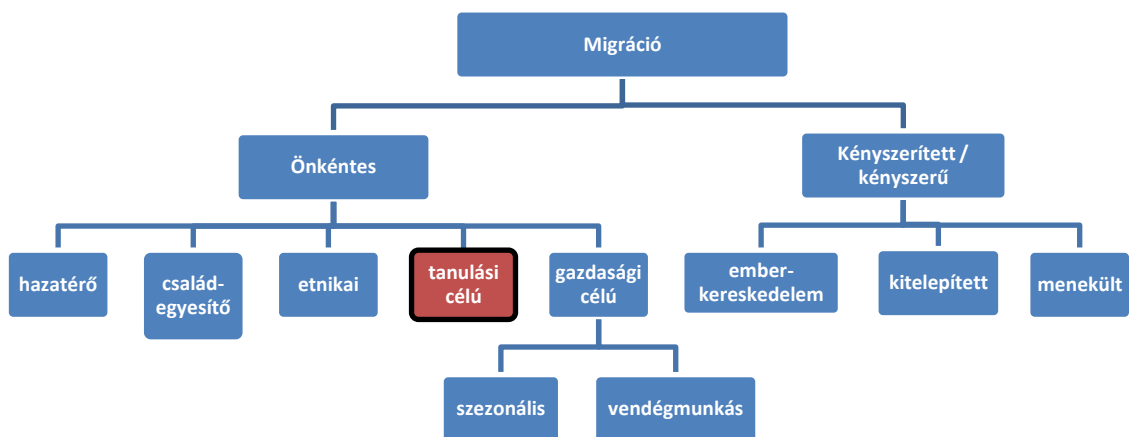


Ha a térbeli mobilitás *motivációit* vesszük sorba, azt láthatjuk, hogy a migrációnak számtalan oka lehet, s ezek sem különülnek el élesen egymástól. A migráció motivációi mögött az egyik legfontosabb differenciáló tényező az, hogy a térbeli mobilitás az egyén (vagy csoport) saját elhatározásából következett be, vagy valamilyen kényszer nyomására ment végbe. Utóbbi esetben az egyén (vagy csoport) kiszolgáltatottsága nagyon magas. Ilyen kényszerű migráció fakadhat emberkereskedelemből, kitelepítésből vagy háborúk és természeti katasztrófák előli menekülésből (Hautzinger et al. 2014). A kényszerű migrációt is követheti azonban az új ország (felső)oktatásába és/vagy munkaerőpiacába

való bekapcsolódás. Az 1956-os magyar forradalmat követően például sokan választották az emigrációt, s vállalkoztak „*kényszerű tanulmányútra*”, erről számol be többek között Czigány (2007) is. Az általa bemutatott esetben a migráció elsődleges oka, motivációja nem a tanulás volt, viszont az egyetemi tanulmányok erőteljesen egybefonódtak a befogadó országba való letelepedéssel.

Az önkéntes migrációt választóknak is sokféle problémával kell szembenéznük, ám erre általában jobban fel tudnak készülni. Ebben a tagolásban a tanulási célú migráció a gazdasági, hazatérő, család-egyesítő és etnikai migráció típusai mellett az önkéntes migráció nagyobb csoportjába sorolható. Természetesen az önkéntes típusokon belül is előfordulhat átfedés, a tanulás mellett sokan kénytelenek dolgozni (gazdasági célú migráció), illetve – mint már említettük – családi és baráti kapcsolatokon keresztül család-egyesítésre is sor kerülhet például akkor, ha egy hallgató a testvére után megy egy másik egyetemre. Különösen a közel-keleti országokból érkezőkre jellemző, hogy a szülők leánygyermeküket férfi rokonok, fiútestvér(ek) kíséretében engedik csak idegen országba tanulni. A hazánk felé irányuló etnikai migrációról a határon túli magyarok esetében beszélhetünk, ahol a tanulási migráció melletti döntéshozás során igen fontos tényező a magyar nyelvű oktatás lehetősége (Teperics–Czimre 2012).

3. ábra: A migráció típusai a földrajzi mobilitás mögött meghúzódó motivációk szerinti csoportosításban (Koller 2009 alapján saját szerkesztés)



Miután a hallgatói mobilitást elhelyeztük a migráció legfőbb típusai között, ideje tisztázni, hogy pontosan kiket tekintünk külföldi hallgatónak. A kérdésnek látszólag

egyszerű a megoldása: minden külföldi állampolgárságú hallgatóra gondolhatunk. Azonban ez a meghatározás számos kérdést felvet.

Először is a határon túli hallgatók esetét tisztázzuk. Természetesen statisztikai értelemben külföldi hallgatónak számít egy romániai magyar hallgató Magyarországon, egy német diák egy osztrák felsőoktatási intézményben, vagy egy olasz anyanyelvű svájci diák Olaszországban. A nyelvi és kulturális azonosság miatt azonban ezen hallgatók „külföldisége” sokszor az oktatók vagy a diáktársak számára sem nyilvánvaló. A mobilitás mozgatórugói is elsősorban a magyar tanítási nyelvű felsőoktatási képzésekbe való bejutás, s nem a hallgatói mobilitáshoz általában kapcsolódó más előnyök iránti vágy (utazás, nyelvtanulás, humán tőke növelése) (lásd Teperics–Czimre 2012).

Egy másik érdekes kérdést vetnek fel a migráns szülők gyermekei. Ők olyan hallgatók, akik évek óta hazánkban élnek, folyékonyan beszélnek fogadó országuk nyelvén – talán az identitásuk fontos része az ottani létük –, de állampolgársággal még nem rendelkeznek. Az esetükben az a kérdés, hogy jellemzőbben angol vagy a nemzeti nyelvű (ha a befogadó országban nem hivatalos nyelv az angol) képzésekre jelentkeznek-e és antropológiai jegyek alapján mennyire „látható az idegenségük”. Annak érdekében, hogy érzékeltessük az arányokat, álljon itt néhány statisztika a 2000. évből: az Egyesült Királyságban 23 százalék, Franciaországban 16 százalék, Németországban pedig 8 százalék a felsőoktatási hallgatók között azoknak az aránya, akiknek a szülei vagy ők maguk nem az adott országokban születtek. Ha eltekintünk a második generációs migránsoktól, csak azokra szűkítjük le a statisztikát, akik külföldön születtek, akkor az Egyesült Királyságban 12 százalékra, Franciaországban 3 százalékra, Németországban pedig 6 százalékra csökken az arány (Teichler 2011a).

A nemzetközi szakirodalomban is ezen csoport értelmezése jelenik meg operacionalizációs problémaként: az OECD-vizsgálatok nemzetközi összehasonlításaiban nehézséget okoz, hogy a különböző országokban mást értenek a külföldi hallgatók csoportjai alatt. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok esetében ezért megkülönböztetik az ún. *foreign students* és az *international students* fogalmát annak mentén, hogy a fogadó országba való érkezés elsődleges célja a bevándorlás (letelepedés) vagy a felsőfokú képzésbe való bekapcsolódás. Mivel régebben nem tettek különbséget a bevándorlók felsőoktatásba felvételt nyert gyermekei és a tanulási célból érkező hallgatók között, így egyes országokban túlbecsülték a nemzetközi hallgatók arányát. A diákmozgások mérésének pontosítása érdekében 2005-től az UNESCO

vizsgálataiban jelzik, hogy az összehasonlított országokban a tanulmányi célú mobilitást mérik, vagy az összes külföldi állampolgárságú hallgatót:

„A [nemzetközi hallgatói mobilitás] indikátorának kidolgozásakor az Education at a Glance 2006-os kiadása előtt használt fogalmakat és terminológiákat lecseréltük. Korábban ez az indikátor a harmadfokú oktatás külföldi hallgatóira fókuszált, akiket úgy definiált, mint azok a diákok, akik nem annak az országnak az állampolgárai, mint ahol tanulnak. Ez a koncepció azonban nem volt megfelelő a hallgatói mobilitás mérésére, mert a külföldi hallgatók közül nem mindenki tanulási céllal érkezett. A külföldi hallgatók fogalma leginkább azokat a hallgatókat takarja, akik a szüleikkel történő vagy önálló bevándorlásuk következtében állandó lakóhellyel rendelkeznek abban az országban, ahol tanulnak. Ennek következtében azokban az országokban, ahol a bevándorlók honosítása alacsony fokú, ott a külföldi hallgatók számát gyakran túlbecsülik. Annak érdekében, hogy a hallgatói mobilitás mérését és a nemzetköziesedési adatok összehasonlíthatóságát javítsuk, 2005-ben az OECD – az Eurostattal és az UNESCO Statisztikai Hivatalával összefogva – fölülvizsgálta a hallgatói mobilitás adatgyűjtésére használt mérőeszközöket. E felülvizsgálat eredményeként elkülönítettük a nemzetközi hallgatók fogalmát [a külföldi hallgatókétól], ami immár csak azokra a hallgatókra vonatkozik, akik kifejezetten tanulás céljából lépték át a határt. (Education at a Glance 2010:311-312)

Bár az OECD összefogva más szupranacionális szervezetekkel elkülönítette a külföldi hallgatók és a nemzetközi hallgatók definícióját, ám mivel az egyes nemzetek továbbra is más-más bevándorlási politikát folytatnak, s más logikára építik a statisztikai adatszolgáltatásaikat, így a felsőoktatási mozgások esetében is országonként változik, hogy kiket tekintenek nemzetközi vagy külföldi hallgatónak. A legnagyobb befogadó országok között is lehet különbség a nemzetközi hallgatói mozgások definícióiban. Az egyik legnagyobb befogadó, az Amerikai Egyesült Államok a 2001-es terrorcselekmények után megszigorította és szűkítette is a vízumigénylések lehetőségeit (Garcia–Villarreal 2014). Az USA a „külföldi hallgatók” (foreign students) kifejezést használja, s egy tág definíció szerint ebbe a csoportba beleérti azokat a hallgatókat, akik bevándorlóként, menekültként vagy nem az Amerikai Egyesült Államok állampolgáraiként nyertek felvételt valamelyik felsőoktatási intézménybe. Azonban így kizárják a nemzetközi hallgatói mobilitást mérő statisztikákból azokat a diákokat, akik hosszú távú vagy letelepedési céllal érkeznek az országba, s nem a tanulás a fő motiváló céljuk. Ennek oka, hogy a különböző képzési típusok esetében (tanuló, ideiglenes munkás vagy gyakornok, ideiglenes, oktatási csereprogrammal az USA-ba látogató és végül a szakképzési diákok) különböző vízumokat kell igényelni (Verbik–Lasanowski 2007).

Az Egyesült Királyságban a nemzetközi hallgató (international students) az elfogadott szakpolitikai kifejezés. Azok a hallgatók tartoznak ebbe a kategóriába, akik nem rendelkeznek egyesült királyságbeli állandó lakóhellyel, és akiknek az állandó

lakóhelyük vagy egy európai uniós tagország (ők az európai uniós diákok) vagy az állandó lakóhelyük a tanulmányaik megkezdése előtt az Európai Unió határain kívülre esett (nem európai uniós diákok). Az ilyen módon történő definiálás kizárja azokat a hallgatókat az adatgyűjtésekből, akik nem brit állampolgárok, de állandó lakóhellyel rendelkeznek, azaz a bevándorlókat (Verbik–Lasanowski 2007).

Németországban a külföldi hallgatókat képzési céllal érkező külföldieknek definiálják (Bildungausländer), és azokat értik alattuk, akik azért utaztak Németországba, hogy tanuljanak. Nem mobil külföldi hallgatóknak (képzési céllal az országban tartózkodóknak) (Bildungsinländer) pedig azokat a tartózkodási engedéllyel az országban tartózkodó diákokat nevezik, akik Németországban szerezték a középiskolai végzettségüket, de német állampolgársággal nem rendelkeznek. Tehát mindkét típusú migráció hatását képesek mérni a felsőoktatásban, s elkülönítve kezelik azokat (Verbik–Lasanowski 2007).

A francia szabályozás meglehetősen tág. Külföldi hallgatónak tekintik azokat, akik tanulási céllal utaznak az országba, és azokat is, akik állandó lakóhellyel és francia középfokú érettségivel rendelkeznek, és végül azokat is, akiknek tartózkodási engedélyük van Franciaországban vagy az ország tengeren túli területein, úgymint Guadeloupe, Réunion vagy Martinique (Verbik–Lasanowski 2007). A francia szabályozáshoz hasonlóan nagyon tág definíciót használ Törökország, Olaszország, Csehország vagy Lengyelország is (Education at a Glance 2010). A lazább, tágabb vagy a szigorúbb, szűkebb, a bevándorlók gyermekeit külön hallgatói csoportként kezelő statisztikák különbségeit a legtöbb statisztikában külön kezelik, hogy az értelmezést megkönnyítse.

A bemutatott országjellemzők alapján elmondható, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás vizsgálata során fontos kitétel a tanulási célú határátlépés. Ebből kiindulva azt feltételezhetnénk, hogy a mobil hallgatók közel négymillió fős tömege többé-kevésbé egységes arculatot mutat, azonban a tanulmányok hossza, s az azzal összefüggő tanulmányi célok több csoportra tagolják őket. A tanulmányi célokat Trooboff és munkatársai (2004) kissé sarkosan két részre különítették el: az új kultúra megismerésére és a tanulmányi fejlődésre – látni fogjuk, hogy ez a két cél más-más arányban jelenik meg a két mobil hallgatói csoportban. A mobil hallgatók egyik része cserediák, akik az ún. kreditmobilitások résztvevői. Ezen mobilitási típus általában három hónapnál hosszabb, egy évnél rövidebb külföldi tanulmányokat jelent, miközben a diák saját hazájának egyik

felsőoktatási intézményébe beiratkozott hallgató. Hazatérésük után a diákoknak lehetőségük van¹⁴ a megszerzett kreditek elismertetésére. A cserediákokra inkább az élménytársadalom koncepciója mentén is értelmezhető cselekvési minták jellemzők: az új megtapasztalása, új kultúrák megismerése, önállósodás (Lesjak et al. 2015, González et al. 2011). A rövid idejű mobilitások a közvetlen szakmai tudáson kívüli készségeket és képességeket fejlesztetik, mint például az idegen kulturális közegbe való adaptálás gyakorlása, kulturális-szakmai kapcsolatháló kialakítása a fiatal értelmiség között (Lajos 2005). Ezek a hallgatók általában fejlettebb országok diákjai, egy adott felsőoktatási térségen belül mozognak – legjellemzőbb példa az Európai Unió hallgatói csereprogramja, az Erasmus (Teichler 2011b).

A teljes képzéses hallgatók (reguláris hallgatók, diplomamobilitásba bekapcsolódók, „állandó” külföldi diákok) esetében a diplomamegszerzés, a kulturális tőkájük növelése, a szakmai fejlődés a cél (Hrubos 2011; Lajos 2005). Ők hosszabb távra érkeznek egy idegen országba, s a teljes képzési ciklus idején külföldön tanulnak. Ezen csoporton belül Teichler (2011b) még tovább differenciál az országok gazdasági fejlettsége szerint. Mivel a mobilitás célországai túlnyomó többségben fejlett országok, s a fejlett országok hallgatói is bekapcsolódnak a hallgatói mobilitásba, így logikus módon a vonzó fejlett célországokban fejlett és fejlődő országok hallgatói egyaránt tanulnak. Teichler szerint ez a két diplomamobilitási csoport szocioökonómiai-státusz mentén különíthető el.

A fejlődő országokból (India, Kína, afrikai vagy dél-amerikai országok) vagy a célországnál fejletlenebb gazdaságú (kelet-európai) országokból érkező hallgatók hazájukban a magasabb kulturális és gazdasági tőkájú társadalmi csoportokhoz tartoznak. A fejlett országbeli diplomával a meglévő tőkéiket tovább fejlesztve a horizontális mobilitás mellett vertikális mobilitást is megvalósítanak, jellemzően olyan univerzális tudást adó szakokat választva, melyek nemzetközi szinten keresettek és előnyös jövedelmi lehetőségekkel kecsegtetnek. Bár sok esetben nagy nehézségekkel kell megküzdeniük a kulturális és akadémiai normák különbözősége miatt, de motiváltak a szakmai fejlődésre és az adaptációra. Ennek ellenére a nyelvi és kulturális nehézségek, az

¹⁴ Az Erasmus program egyik visszatérő hiányossága a kreditelismertetési folyamatok megakadása. Hiába írták alá az EU tagállamai a kreditek kölcsönös elismeréséről szóló egyezményt (ECTS, European Credit Transfer System), a diákok mégis akadályokba ütköznek. (Lásd pl.: Nagy et al. 2011; Bazsalya 2014)

eltérő akadémiai sztenderdek miatt köztük is megfigyelhető lemorzsolódás (Teichler 2011b).

A fejlett országok közötti diplomamobilitás inkább a magasabb végzettséget adó mester- és posztgraduális szinten jellemző. Ezek a hallgatók jellemzően nem utaznak messzire: sok esetben csak a szomszédos országba. Összetételük és motivációik azonban kevésbé világosan rajzolódik ki (Teichler 2011a). Egyes tanulmányok a nemzetközi hallgatókra úgy utalnak, mint akik a felsőoktatás nemzetköziesedésének értékes forrásai (Peterson–Helms 2014). A mobil hallgatókra a jövő globális elitjeként, magas kulturális és idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkező világpolgárokként is szoktak tekinteni (Findlay et al. 2006), akik hidat jelentenek más nemzetek vagy szervezetek (Európai Unió) felé (Salajan–Chiper 2012).

III.2. A hallgatói mobilitás szervezetei és statisztikái

III.2.1. A mobilitási programokat létrehozó és működtető szervezetek

A hallgatói mobilitás fellendítése és koordinálása céljából számos szupranacionális szervezet hozott létre ösztöndíjakat, mobilitási programokat. Hazánkban a legismertebb az Erasmus mobilitási program. Az Erasmus előtt, 1976-ban már létrehoztak egy programot, ez volt az ún. Joint-Study Programmes (JSP), mely célja a felsőoktatási intézmények, azok karainak, intézeteinek, tanszékeinek segítése, hogy más országok hasonló intézményeivel felvehessék a kapcsolatot. A program elsősorban az adminisztratív környezetet biztosította (Bracht et al. 2006).

Az Erasmus programot (teljes nevén European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) 1987-ben alapították meg, s a Socrates nevű „ernyőszervezet” alatt s a felsőoktatási mobilitás mellett más oktatási szinteken is hamar létrejöttek hasonló európai uniós mobilitási programok, úgymint a Comenius a közoktatásban, a Leonardo da Vinci a szakképzésben vagy a Grundtvig a felnőttoktatás terén. 2004-től pedig létrejött az Erasmus Mundus, amely az Európai Unión kívüli országok egyetemistáinak szóló mobilitási program. Az Erasmus program történetéről, az elért eredményekről több mű is részletesen szól (lásd Feyen–Krzaklewska 2013, Murphy–Lejeune 2002, Teichler 2009).

A Fulbright-ösztöndíjnek elsősorban a kutatói mobilitás fellendítése volt a célja. 1946-ban hozta létre James William Fulbright szenátor, s első célterülete Európa volt, ami később egyre kibővült. Az ösztöndíj külföldi hallgatóknak, doktoranduszoknak, oktatóknak és kutatóknak biztosít vízumot az USA-ba, de az ösztöndíjat külföldön tanulni vágyó amerikai hallgatók is megpályázhatják (Kahn-MacGarvie 2012).

A Central European Exchange Program for University Studies (CEEPUS) a nevében rejti, hogy kifejezetten közép-európai csereprogramokat kínál Albánia, Ausztria, Bosznia-Hercegovina, Bulgária, Horvátország, Csehország, Magyarország, Macedónia, Moldova, Montenegró, Lengyelország, Románia, Szerbia, Szlovákia és Szlovénia felsőoktatási hallgatóinak. A fent megnevezett országok oktatási miniszterei 1993-ban állapodtak meg a hallgatói és oktatói cseréket támogató programról. 2011-től már közös kutatási projekteket, doktori képzéseket is támogat a program. A tagországok maguk döntenek arról, hogy milyen összegű ösztöndíjjal támogatják a jelentkezőket, hány „ösztöndíjhónapot” ajánlanak fel, s a hálózat alapját az egyetemek közötti kapcsolatok jelentik. A program honlapján lévő statisztikák¹⁵ is ösztöndíjhónapban közlik az adatokat, e szerint a 2005/2006-os tanévben például Magyarországon 469 ösztöndíjhónapot töltöttek el külföldi diákok és oktatók, legtöbben Romániából, míg magyarországi pályázók közül 519 hónapot töltöttek el, legtöbben Ausztriában. A 2015/2016-os tanévben hasonló arányokat látunk: összesen 582,02 hónapot töltöttek el nálunk, legtöbben Romániából, Lengyelországból és Szlovákiából, míg a kifelé irányuló ösztöndíjhónapok száma 448,18 hónap volt, s Ausztria és Lengyelország volt a legnépszerűbb célország.

A felsoroltakon kívül számos államközi vagy intézményközi ösztöndíj létezik, illetve vannak olyan csereprogramokat koordináló egyesületek, mint a Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD), ami a németországi csereprogramokat koordináló egyesület, s a kifelé és befelé irányuló hallgatói és kutatói utazásokat egyaránt felügyeli. Hasonló az amerikai alapítású International Student Exchange Program (ISEP). Magyarországon az Emberi Erőforrások Minisztériumához tartozó Tempus Közalapítvány¹⁶ felügyeli a köz-, szak- és felsőoktatási csereprogramok egy jelentős részét, így az Erasmus+, a CEEPUS, a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj, a Collegium

¹⁵ <https://www.ceepus.info/default.aspx?CMSPage=86#nbb>

¹⁶ www.tka.hu

Hungaricum, Stipendium Hungaricum, Campus Mundi, ACES és Pestalozzi pályázatokat is.

III.2.2. A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai mutatói

A nemzetközi hallgatói mobilitás volumenéről szóló információkat intézményi szintű, országos és nemzetközi statisztikák is gyűjtik. Utóbbiak az összehasonlító kutatások számára igen hasznos forrásanyagok, talán nem véletlen, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedésének két legtöbbet hivatkozott statisztikáját az OECD és az UNESCO készítik. Bár kétségkívül hasznosak, s lehetővé teszik a nemzetközi összehasonlítást ezek a statisztikák, mindenképpen hangsúlyozni kell a hallgatói mobilitásdefinícióik közötti különbségeket – ahogyan arra már utaltunk az előző fejezetben is. E módszertani különbség eltérő statisztikai adatokat eredményezhet, ami nehezíti az összehasonlítást. Sajnos az adatgyűjtés és feldolgozás nehézkessége is lehet az oka annak, hogy ezek az adatbázisok hiányosak, lassan frissülnek (Kasza 2010a).

Az *Education at a Glance* az OECD kiadványa, 1992-ben jelent meg először, s a nemzetközi hallgatói mobilitással évről évre külön fejezetben foglalkoznak.¹⁷ Az UNESCO statisztikai intézete (Institute of Statistics [UIS]) szintén gyűjt statisztikákat, melyeket a *Global Education Digest* című kiadványaiban jelentet meg. Természetesen az Európai Unió is készít statisztikákat és részletes elemzéseket a mobilitási programjairól, így az Erasmusban résztvevő hallgatókról is. Az egyik legfontosabb EU-s statisztika az Európai Bizottság által készített Eurostudent felmérések nemzetközi hallgatói mobilitásra vonatkozó adatai. A három szervezet összefogásából jön létre az UOE adatbázis.

Az Institute of International Education (IIE) Open Doors címmel adja közre statisztikáit minden évben az Amerikai Egyesült Államokba érkező hallgatókról és az amerikai mobil hallgatók célországairól. Végül a Project Atlas nevű kezdeményezés kifejezetten a nemzetközi hallgatói mobilitás feltérképezéséért jött létre, az Egyesült Államok Oktatási és Kulturális Ügyek Hivatala tartja fenn, de nemcsak egyes országok a tagjai, hanem szervezetek is, például az OECD vagy az UIS.

A továbbiakban a nemzetközi, a hazai és Debreceni Egyetemre vonatkozó legfontosabb statisztikai adatokat fogjuk áttekinteni. Mind a három esetben a fogadó és a

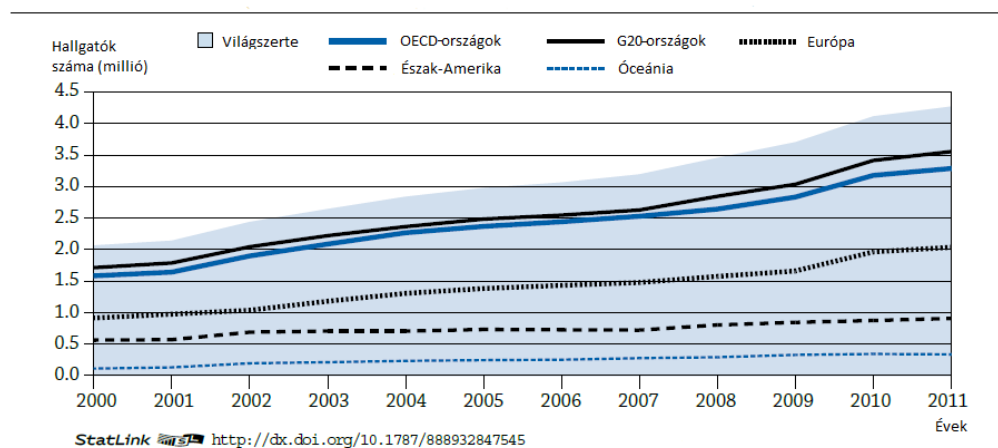
¹⁷ Az *Education at a Glance* 2016-os kiadványának nemzetközi mobilitással foglalkozó fejezetiben is 2013-as, 2014-es statisztikák a legfrissebbek.

küldő oldaláról is érdemes megvizsgálni a számszerű és az arányosított adatokat, emellett a kirajzolódó mobilitási kapcsolathálókat, a legmobilabb szakterületek és a mobilitás típusa (kreditmobilitás/diplomamobilitás/programmobilitás) közti különbségeket fogjuk áttekinteni mind a három szinten.

Nemzetközi statisztikák

Az egyik jelentős, látványos és jól megfogható különbség a középkori peregrináció, az újkori egyetemjárás és napjaink nemzetközi hallgatói mobilitása között a résztvevők száma. A külföldön tanuló diákok száma az OECD számításai szerint 1975-ben körülbelül kétfélmillió főre volt tehető. 2011-re ez a szám megduplázódott, s az előzetes becslések szerint 2025-re újabb kétszereződés várható, így nyolcmillióan fognak külföldi állampolgárként egy másik országban tanulni (Atlas of Student mobility idézi Langerné 2009; Education at a Glance 2013). A külföldön tanuló diákok létszámbeli növekedését 2000 és 2011 között a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra: A külföldi és nemzetközi hallgatók számának növekedése 2000 és 2011 között a legfontosabb célrégiókban (Forrás: OECD Education at a Glance 2013:306)



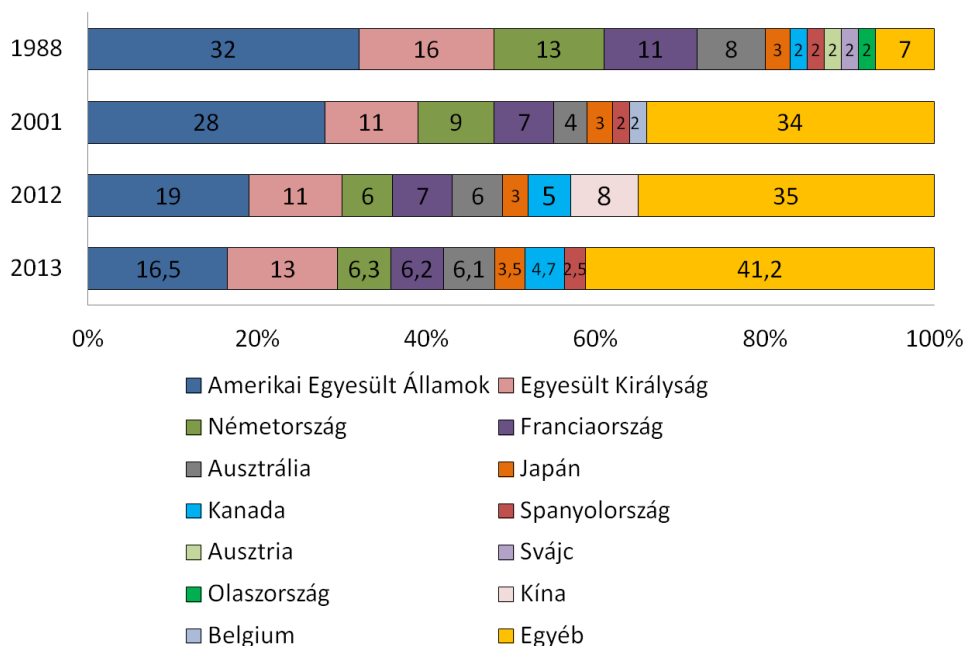
Az általános tendenciáknál többet mond, ha a legnagyobb fogadó országok statisztikáit, s az ezekben az országokba irányuló hallgatói mobilitás alakulását tekintjük át. Az angol nyelvű országok vezető szerepe nem meglepő, különösen a nagy múltú egyetemekkel rendelkező országokban, mint Nagy-Britannia és az USA. A külföldi hallgatók száma ezekben az országokban is folyamatosan növekszik, azonban ez a növekedés kevésbé látványos más angol nyelvű országokhoz képest. Különösen Ausztrália és Új-Zéland

növelte a külföldi hallgatóinak számát, s váltak ezáltal a legnagyobb befogadó országok egyikévé az 1980-as évektől napjainkra. Mivel az USA és Nagy-Britannia külföldi hallgatóinak létszámnövekedése nem volt olyan erőteljes, mint más – a nemzetközi hallgatói mobilitásba viszonylag új belépőnek számító – célországok növekedése, így lehetséges, hogy az Amerikai Egyesült Államok és a többi nagy befogadó ország „részesedése” csökken a mobil hallgatókból annak ellenére, hogy e két országba is évről évre tendenciaszerűen több külföldi fiatal jelentkezik. Míg 1998-ban a mobil hallgatók 32 százalékát magához vonzva az USA a legtöbb külföldi diákot fogadó ország, addig 2001-ben a mobil diákok 28 százalékából, 2012-ben pedig már csak a diákok 19 százalékából részesült. Ilyen új belépő ország még a fejlődő országok közül Kína, India, Dél-Korea, és a fejlett országok között a már említett Ausztrália és Új-Zéland mellett Spanyolország, melyek szintén egyre növekvő részt vesznek ki a hallgatói mobilitásból. Tehát tíz év alatt – 2002-től 2012-ig – a fogadó országok térbeli koncentrációja csökkent, s nőtt azoknak az országoknak a száma, amelyek egyesével kis arányban fogadnak mobil diákokat; ezt jól szemlélteti az 5. ábrán az „egyéb” kategória növekedése (De Wit et al. 2013). A nem hagyományos célországok részesedésének növekedése a kutatók figyelmét is felkeltette (Wells 2006).

Bár még mindig az Egyesült Államok fogadja a legtöbb hallgatót és az USA-t továbbra is a három nagy nyugat-európai ország (Egyesült Királyság, Németország, Franciaország) követi, 2002-höz képest például 2006-ban hét új ország jelent meg a legnagyobb befogadók között: a már említett Kína mellett a Dél-afrikai Köztársaság, Malajzia, India, Thaiföld, Mexikó és egyedüli európai államként Magyarország. E statisztika alapján Magyarország 2006-ban a 23. legnagyobb befogadó ország volt a világon, míg az európai országokat (Törökországgal együtt) figyelembe véve a 15. (Langerné 2009).

Az OECD 2016-os jelentése szerint a mester és doktori szinten külföldön tanulók 26 százalékát fogadja az Amerikai Egyesült Államok, 15 százalékát az Egyesült Királyság, 11 százalékát Franciaország, 10 százalékát Németország, 8 százalékot Ausztrália, 3-3 százalékot Kanada, Japán és Olaszország, 2-2 százalékot pedig Ausztria, Svájc, Belgium, Hollandia és Korea (Education at a Glance 2016).

5. ábra: A legnagyobb befogadó országok részesedése a nemzetközi hallgatói mobilitásból - változások 1988 és 2013 között (Saját szerkesztés; az adatok forrása: Education at a Glance 2000; Education at a Glance 2013, Project Atlas 2013)



A legnagyobb fogadó országok egy másik megközelítés szerint 2006-ban a következő módon voltak csoportosíthatók: a „legfőbb játékosoknak” az USA-t, az Egyesült Királyságot és Ausztráliát; „közepes erőknak” Németországot és Franciaországot; „fejlődő célországoknak” Japánt, Kanadát és Új-Zélandot; „feltörekvő versenyzőnek” pedig Kínát, Malajziát és Szingapúrt azonosították a szerzők. Ebből a csoportosításból tehát a Dél-afrikai Köztársaság, India és Mexikó is kimaradt. Minden ország statisztikája esetében az a tendencia olvasható ki, hogy a legtöbb vagy második legtöbb nemzetközi diákot Kínából fogadják – kivéve természetesen magát Kínát (Verbik–Lasanowski 2007).

Ezzel szemben az elsősorban Európára koncentráló *Erasmus Student Network* (ESN) 2008-as felmérése szerint a legfőbb célország – Németország mellett és Franciaországot megelőzve – Spanyolország, ami azért érdekes, mert a 2006-os adatsor szerint Spanyolország csupán a 14. legnagyobb európai befogadó (Bauwens et al. 2008). Az eltérés minden bizonnyal a másfajta külföldi hallgatókonceptiókból adódik, tehát abból a módszertani problémából, hogy a 2006-os adatsorok (Atlas of Student Mobility, Open Doors) a külföldi állampolgársággal rendelkező, de már huzamosabb ideje az adott országban élő hallgatókat is külföldi diáknak tekintik, míg az ESN survey kifejezetten a cserediákokra (s a cserediákokon belül is elsősorban az erasmusos hallgatókra) koncentrált. A két adatsort összevetve Németország és Franciaország azért érhető el

mindkét elemzésben előkelő helyet, mert ezen országokban egyaránt magas a bevándorlók és a tényleges cserediákok aránya. A módszertani probléma visszautal az előző nagyobb fejezetben tárgyalt fontos definiálási kérdésre: hogy pontosan kiket tekintünk külföldi hallgatóknak.

A legtöbb nemzetközi összehasonlító tanulmány a külföldi és nemzetközi hallgatók számát veszi tekintetbe, azonban a külföldi és nemzetközi hallgatók aránya is sokat – ha nem többet – mond egy ország vagy felsőoktatási intézmény nemzetköziesedtségéről. Igazán érezhető nemzetköziesedésről a hallgatói mobilitás esetében akkor beszélhetünk, ha a helyi diákok mellett a külföldiek is látható arányban jelennek meg az egyetemeken és főiskolákon. Például egy 2009-es UNESCO-adat szerint Ausztráliában a külföldi hallgatók aránya 21 százalék, míg az Egyesült Államokban hiába háromszorosa a külföldi hallgatók létszáma, a hazai hallgatókhoz képest csak 3 százalékot jelentenek (World Education Services 2012). A frissebb statisztikák szerint 2014-ben az OECD országok között legmagasabb külföldi hallgató aránnyal Luxemburg volt jellemezhető: az összes hallgatóhoz képest 44 százalék a külföldiek aránya, Új-Zélandon 19 százalék, Ausztráliában és az Egyesült Királyságban 18 százalék, Svájcban pedig 17 százalék (Education at a Glance 2016).

Az Eurodata 2002/2003-as tanévre vonatkozó eredményei szerint az európai országok között Liechtenstein és Ciprus felsőoktatási hallgatói között vannak a legnagyobb arányban külföldiek, a „nagy befogadók” esetében ez az arány a következő: Svájc: 17,7 százalék, Ausztria 13,5 százalék, Egyesült Királyság 11,2 százalék, Németország 10,7 százalék, Franciaország 10 százalék. Magyarországon ebben a vizsgálatban a nemzetközi hallgatók 3,1 százalékos részvételét mutatták ki az összes felsőoktatási hallgatóhoz képest (Kelo et al. 2006). Egy későbbi, 2010-es adatsorban hasonló eredményeket látunk. Ahogyan a 3. táblázat összefoglalja, legnagyobb arányban Liechtenstein és Ciprus egyetemlein tanulnak külföldi állampolgárságú hallgatók, de azért a legnagyobb számban befogadó országok esetében is 10-20 százalék közötti a külföldiek aránya. Magyarországon kisebb növekedés volt észlelhető, 3,1 százalékról 3,5 százalékra nőtt a hazánkban tanuló nemzetközi hallgatók aránya (De Wit et al. 2013).

3. táblázat: A külföldi hallgatók aránya a hazai hallgatókhoz képest a legnagyobb európai fogadó országok esetében, 2010-ben (Forrás: De Wit–Ferenczy–Rumbley 2013:21.)

Fogadó ország (a sorszám a hallgatók száma szerinti rangsort jelenti)	Beérkező külföldi állampolgárságú hallgatók száma	A külföldi állampolgárságú hallgatók aránya a hazai hallgatókhoz képest
31. Liechtenstein	594	88,3
23. Ciprus	5 973	26,9
01. Egyesült Királyság	459 987	19,5
09. Svájc	41 058	19,3
07. Ausztria	43 572	16,7
06. Belgium	47 218	12,0
02. Németország	258 513	11,3
03. Franciaország	246 612	11,3
08. Svédország	42 769	10,3
13. Dánia	20 851	9,0
16. Írország	16 758	8,8
17. Norvégia	15 618	7,3
11. Csehország	24 483	6,8
10. Hollandia	37 815	6,4
30. Málta	607	6,2
15. Portugália	17 950	4,9
29. Izland	783	4,9
22. Bulgária	9 351	3,6
12. Görögország	21 160	3,5
18. Magyarország	15 110	3,5
04. Spanyolország	59 814	3,4
21. Finnország	10 066	3,3
24. Észtország	2 200	3,2
05. Olaszország	57 271	2,8
20. Románia	12 188	1,3
27. Szlovénia	1 511	1,3
28. Lettország	1 433	1,1
26. Litvánia	1 920	1,0
25. Szlovákia	2 010	0,9
14. Törökország	19 257	0,8
19. Lengyelország	13 021	0,6
Összesen	1 507 473	6,9

Míg a legnagyobb fogadó országok esetében beszélhetünk több központúságról (legalábbis földrajzi értelemben, kulturális értelemben kevésbé), addig napjainkra a legnagyobb küldő országok köre földrajzi tekintetben egyértelműen egy területre mutat: az olyan távol-keleti országok, mint Kína, India és Dél-Korea évek óta a legnagyobb számban bocsátják ki hallgatóikat külföldi egyetemekre és főiskolákra (Polónyi 2010, Verbik–Lasanowski 2007). A statisztikai becslések alapján 2025-re a hallgatói mobilitás

kutatói azt valószínűsítik, hogy az összes nemzetközi hallgató fele Kína és India fiataljai közül kerül majd ki (Langerné 2009). 2014-ben már kimutatható volt, hogy az OECD-országokban tanuló nemzetközi hallgatók több mint fele (53,1%) ázsiai, s a három legnagyobb kibocsátó országból kettő ázsiai: Kína és India, míg a harmadik európai (Németország) (Education at a Glance 2016).

Kapcsolatok, mobilitási csatornák

A nemzetközi statisztikákat elemezve az is feltűnővé válik, hogy a hallgatói mobilitás iránya jellegzetes képet mutat abból a szempontból, hogy „*a külföldön tanulás néhány tehető országot és néhány tucat feltörekvő országot kapcsol össze*”. (Langerné 2009:71). Az így létrejövő kapcsolatok pedig mobilitási csatornákat hoznak létre, melyek több okból is kialakulhatnak. A földrajzi közelség, a nyelvi azonosság, a gyarmati múlt, kulturális-történelmi hagyományok és etnikai okok is állhatnak a háttérben. A legnagyobb fogadók (USA, UK, Németország) esetében az egyetemek presztízse, a munkaerő-piaci használhatósága is fontos vonzó tényező. A továbbiakban nézzünk meg néhány ilyen tipikus összekapcsolódást.

Az Amerikai Egyesült Államokba a 2003-as évben a legnagyobb arányban (55%) Ázsiából érkeztek hallgatók, míg az Európából érkezők 17, a Latin-Amerikából érkezők pedig csupán 12 százalékát tették ki az összes ott tanuló külföldinek (Langerné 2009). 2013-ban az USA-ba legnagyobb arányban továbbra is az ázsiai országokból érkeztek a legtöbben: Kínából 233 992 Indiából 96 674 Dél-Koreából 91 677 és végül Szaúd-Arábiából 61 944 hallgató iratkozott be valamelyik amerikai egyetemre (Hegarty 2014). Ausztrália – közelsége okán – szintén az ázsiai kontinens hallgatói számára vonzó: a diákok 82 százaléka valamelyik ázsiai ország lakója (Langerné 2009).

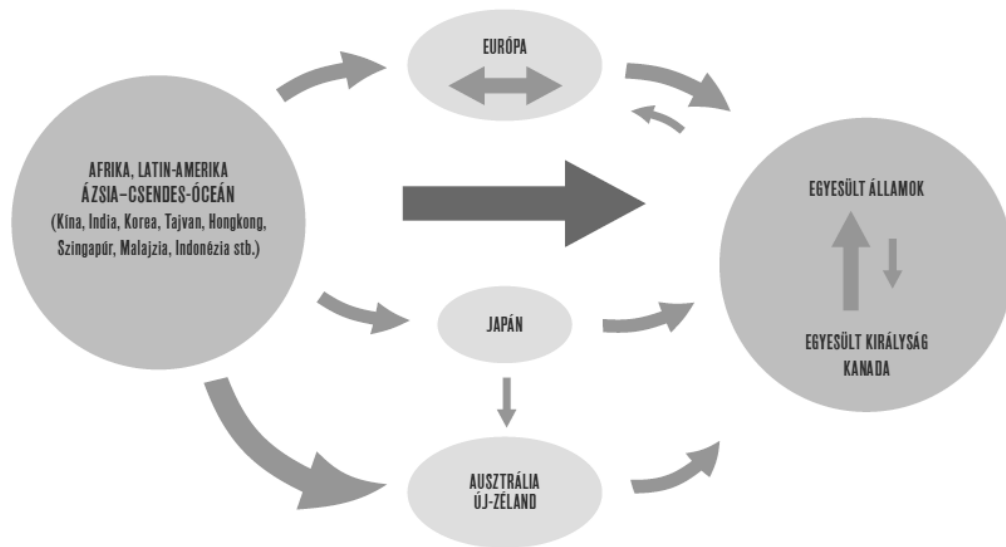
Ezzel szemben az európai országokat az európaiak választják célországnak. Az Erasmus mobilitási program keretein belül az Egyesült Királyság, Spanyolország és Franciaország a legvonzóbb befogadó ország (Czakó–Koltói 2012). Persze különleges mintázatok itt is kirajzolódnak, különösen akkor, ha az Erasmus-ösztöndíjon túli mobilitási programokat is figyelembe vesszük. Franciaország és Portugália azért érdekes ebből a szempontból, mert oda sokan érkeznek Európán kívül a volt gyarmatok területéről (mégpedig magas, 55-55 százalékos arányban). Írországból az észak-amerikaiak nagy aránya feltűnő (Európából a hallgatók 34, míg Észak-Amerikából 35 százaléka érkezett).

Spanyolországban pedig a magas európai hallgatói arány (58%) mellett a közös spanyol nyelv okán a Latin-Amerikából érkezők száma is nagy, arányuk 25 százalék (Langerné 2009).

A közös nyelv Németország esetében nem vonzó tényező: Svájcból vagy Ausztriából kevés hallgató választja az országot, sokkal jellemzőbbek a kelet-európai hallgatók. A közép- és kelet-európai országokba a legnagyobb arányban a határaikon túlról, a fogadó ország népességével azonos nemzetiségű diákok érkeznek, vagy közeli nyelvi-kulturális alapokkal rendelkeznek. Ez jellemző tehát Magyarországra, de Ausztriára, Svájcra és Csehországra is (Polónyi 2010). Európára nagy általánosságban is igaz az, hogy a szomszédos vagy közeli országokat választják a hallgatók, a távol-keleti országok között is megfigyelhetők kölcsönös hallgatói cserék, ezzel szemben Észak-Amerikában nem dominál a szomszédos országok közötti hallgatói csere (Education at a Glance 2013).

Rédei és Kobilka 2002-es hallgatói mobilitási adatok alapján azt állapította meg, hogy Európa regionális befogadó, míg az Amerikai Egyesült Államok és Ausztrália globális befogadók (Kobilka–Rédei 2007). Ez a tendencia továbbra is igaz, ám az Európai Unió tudatos nyitása a délkelet-ázsiai országok felé, s a két felsőoktatási régió közötti egyezmények az ún. „modern selyemút” kialakulását vetítik előre – persze kérdéses, hogy az EU és a délkelet-ázsiai nemzetek szövetsége (ASEAN) közötti politikai alkukat valóban követi-e nagyobb arányú hallgatói vándorlás. Egyelőre úgy tűnik, hogy a két „vén kontinens” hallgatói mobilitását összekapcsoló ASEM nevű szervezet csak enyhíteni tudta az Amerikai Egyesült Államok dominanciáját (Dang 2013). A befogadó országok köre hiába bővült, a jellegzetes mobilitási csatornák irányai hasonlóak maradtak, lásd Marginson (2008) szemléletes ábráját (6. ábra).

6. ábra: Marginson összefoglalója a nemzetközi hallgatói mobilitás jellegzetes mobilitási csatornáiról (Marginson 2008:77.)



Az egyetemi városok és felsőoktatási intézmények között is kialakulnak jellegzetes hallgatói cserekapcsolatok. Cattán (2007) az európai egyetemek Erasmus hallgatói mobilitását vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a tanulási célú mobilitás még mindig jobban jellemezhető a többcentrumúsággal, kiegyensúlyozott hálózatisággal, sokszínűbb kapcsolatokkal a migráció más típusaihoz, például a munkaerő-piaci migrációhoz képest. A tanulási migrációban is megfigyelhető ugyan az európai fővárosok vonzó hatása, azonban mellettük a periférián lévő, de vonzó (gazdasági és/vagy kulturális) centrumok is helyet kapnak, mint például Valencia, Granada, Edinburgh vagy Bordeaux. Az 7. ábra ezeket a hálózati kapcsolatokat mutatja, mégpedig a legtöbb mobil diákot fogadó városok feltüntetésével (Cattán 2007).

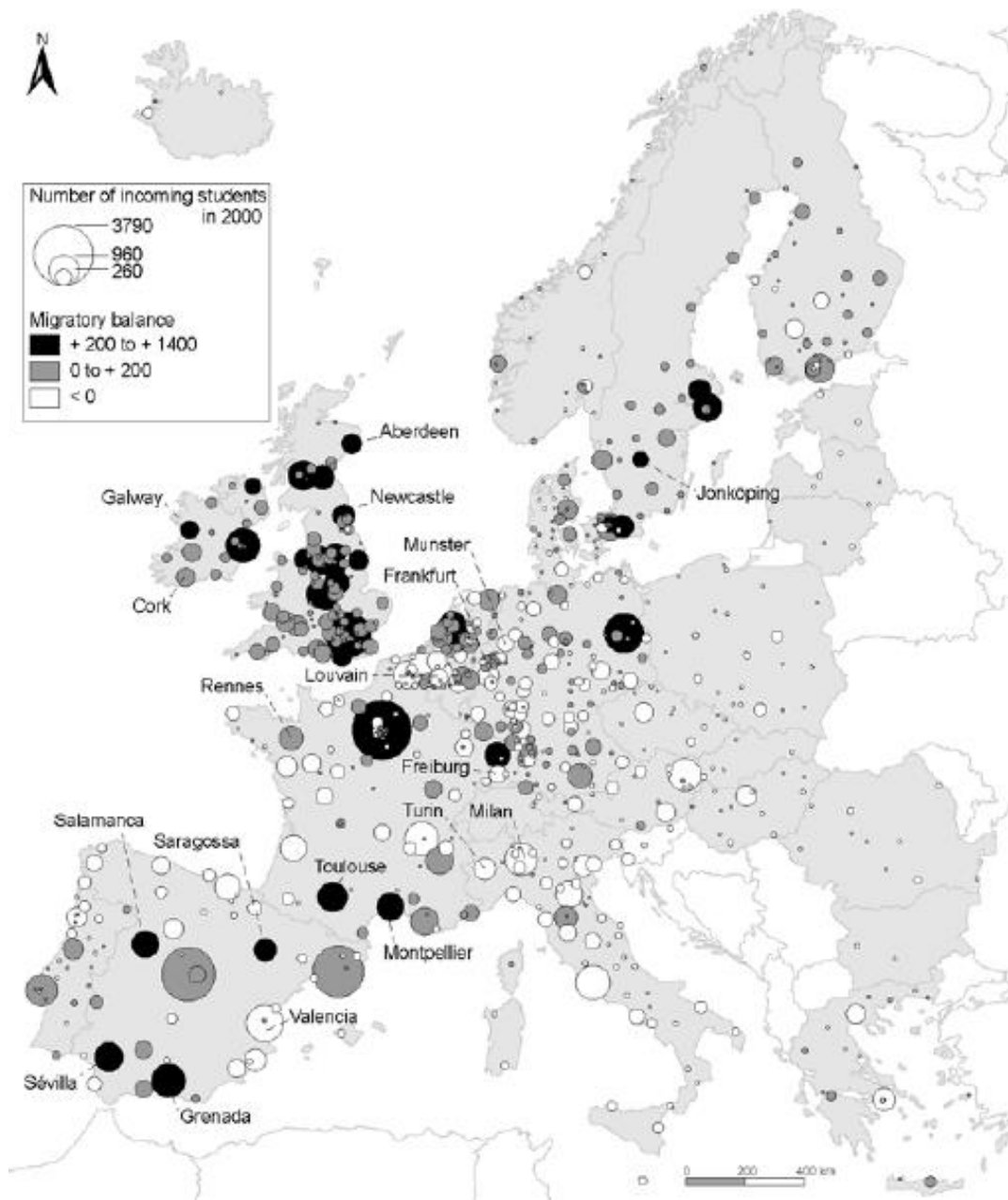
7. ábra: Az Erasmus hallgatói mobilitás hálózata (Cattan 2007:141)



Az ábrából kitűnik, hogy Nyugat-Európára valóban jellemző a több központú, kiegyenlített hálózatiság, ám ugyanakkor a legnagyobb mobilitási célvárosok esetében megmutatkozik az egyensúlytalan eloszlás is a nyugat-európai nagyvárosok és az észak- és kelet-európai nagyvárosok között. Másik fontos kiegészítés Cattan megállításaihoz, hogy ez a viszonylagos nyugat-európai egyensúly az Erasmus-programon kívüli mobilitási típusokra, azaz a diplomamobilitásra vagy a posztgraduális képzésekre kevésbé jellemző (Gordon–Jallade 1996).

Ugyanakkor – ahogyan azt Cattan is kiemeli – nem szabad lebecsülni az olyan típusú mobilitás központokat sem, melyek több hallgatót küldenek ki, mint amennyit fogadnak, mivel ezek is egy jellegzetes típusát jelentik a hallgatói mobilitásnak, s ezeket is tekinthetjük nemzetköziesedett városoknak (Cattan 2007). Ez a megállapítás a rövid idejű mobilitások esetében hangsúlyozottan igaz lehet, hiszen a küldő egyetemére visszatérő hallgató a nemzetközi tapasztalatait megoszthatja, mintául és információforrásként szolgálhat a diáktársai előtt, segítve az ő mobilitásukat (Peterson–Helms 2014). Ha a többségében inkább küldő, mint fogadó városok is szerepelnek Európa térképén, akkor már teljesebb képet kapunk az Erasmus-hálózatokról, hiszen így a nagy küldő egyetemek városai is megjelennek a hálózatban (8. ábra).

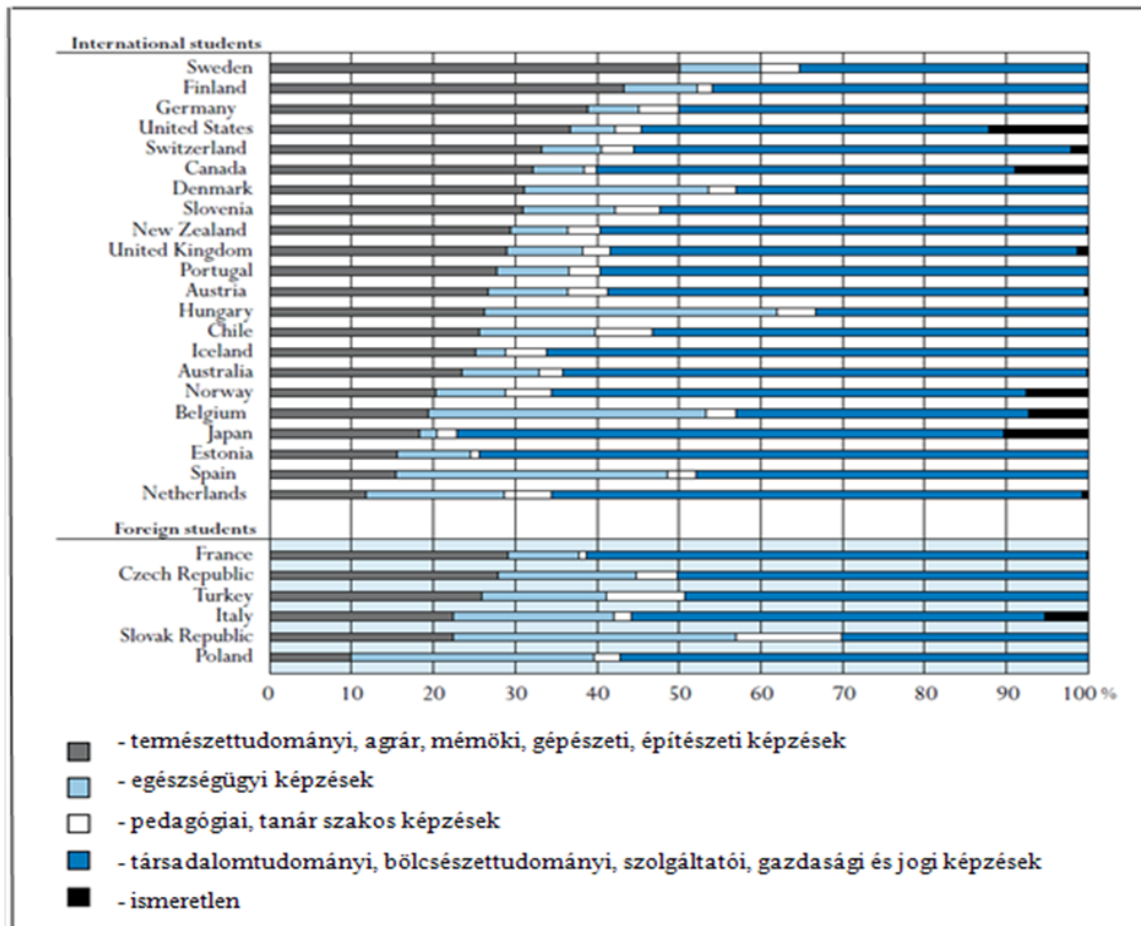
8. ábra: Az Erasmus hallgató mobilitás egyensúlya (Cattan 2007:144.)



A hallgatói mobilitásban a szakoknak, szakterületeknek is komoly befolyásoló erejük lehet. Vannak kötöttebb, országspecifikus és nemzetközi szakirányok, univerzális jellegű tudományok. Az Education at a Glance sorozat 2010-es kiadásában a célországokon belüli tudományterületi megoszlásról kaphatunk képet. Az adatokat a 9. ábra foglalja össze. Bár a tudományterületek felosztása kissé elnagyolt, azért kitűnik, hogy míg a legtöbb országban jellemzően a társadalom- és bölcsészettudományi, szolgáltatói, jogi és gazdasági képzésekre érkeznek a mobil diákok, addig Magyarországon, Belgiumban, Lengyelországban és Szlovákiában az orvosi képzés (is) erős vonzerővel bír. Érdekes

továbbá a pedagógiai területeken való részvétel alacsony aránya: ha a következtetések levonásakor ügyelünk is az eltúlzott tudományterületi összevonások torzító hatására, kitéjük, hogy a tanári képzések vonzzák a legkevesebb hallgatót – vagy másik oldalról megközelítve, a tanári szakos hallgatók a legkevésbé mobilak.

9. ábra: A nemzetközi és a külföldi hallgatók képzési területek szerinti megoszlása országoként (2010).
(Educaton at a Glance 2010:322.)



Az Amerikai Egyesült Államok a 2013-as évben üzleti és menedzserképzési területre járó fiatalokat fogadott a legnagyobb arányban (21,8), de a mérnöki (18,8), a matematikai és számítástechnikai területek is vonzóak (9,5). A pedagógiai képzési területre az összes tudományterületen belül csupán az Amerikai Egyesült Államokban tanuló külföldi hallgatók 2,1 százaléka jár, s ez is csökkenést jelez az előző tanévhez képest: míg az összes többi tudományterületen emelkedett a hallgatók száma, a külföldi pedagógushallgatók száma csökkent. A külföldön tanuló amerikai hallgatók jellemzően társadalomtudományi, üzleti vagy bölcsészettudományi képzéseket részesítenek előnyben (Open Doors 2013).

Jaritz (2011) az Erasmus mobilitási program 2004/2005-ös, 2005/2006-os és a 2006/2007-es tanévre vonatkozó adatait elemezte (lásd 4. táblázat). Összességében elmondható, hogy az európai diákcsereprogram esetében a társadalomtudományi területen kirajzolódó kis arányú csökkenést leszámítva minden megnevezett tudományterületen – a pedagógusjelöltek között is – tanévről tanévre emelkedett a résztvevők aránya. Ugyanakkor sajnos az is látszik, hogy a pedagógusjelöltek az agrártudományi hallgatókkal együtt alacsony arányban vesznek részt a külföldi részképzésekben.

A 2011/2012-es tanévre vonatkozó másik Erasmus-statisztika a mobil hallgatók tudományterületek közötti megoszlását mutatja. Ebben az adatsorban az látszik, hogy a cserediákok 3,5 százaléka vett részt pedagógusképzésben, míg 41,4 százalékuk társadalomtudományi, gazdasági vagy jogi területen, 21,9 százalékuk bölcsészettudományi és művészeti, 15,1 százalékuk pedig valamilyen műszaki terület képzésében tanult. A pedagógusképzéshez hasonlóan alacsony az agrárképzésben (1,7%) és a szolgáltatások területén tanulók (2,1%) bekapcsolódása a nemzetközi hallgatói mobilitásba (European Commission, 2013). 2013/2014-ben pedig, szintén az Erasmus programra vonatkozóan a legtöbben társadalom- és gazdaságtudományi és jogi területről vettek részt hallgatói mobilitásban (összevonva 40,64%), bölcsészettudományi képzésekről 22,01 százalék, műszaki tudományok és technológia képzésekről 15,29 százalék a részvételi arány (European Commission 2015).

4. táblázat: Az Erasmus mobilitási programban résztvevők tudományterületeken belüli aránya (%) (Saját szerkesztés. Forrás: Jaritz 2011)

Tudományterület	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Gazdaságtudományok	20,36	20,52	21,05
Nyelvtudományok	14,94	15,18	15,29
Társadalomtudományok	11,8	11,31	11,16
Műszaki tudományok, technológia	10,8	10,99	10,91
Pedagógusképzés	3,15	3,13	3,21
Agrártudományok	1,86	1,94	1,93

Hazai statisztikák

A magyar hallgatók kifelé irányuló mobilitásának mérése nehézkes, hiszen elsősorban más országok nemzeti statisztikai jelentései (tükörstatisztikák) vagy nemzetközi szervezetek adatbázisai állnak rendelkezésre (Kasza 2014). A másik mérési lehetőség, ha országos felsőoktatási felmérésekre támaszkodva (pl. Diplomás Pályakövető Rendszer,

Eurostudent magyarországi adatbázisa) próbálunk következtetéseket levonni (lásd Kiss 2014a).

A nemzetközi statisztikák alapján a magyar diákok nemzetközi mobilitása lassan nő. Az UNESCO statisztikája szerint 2010-ben 8079 magyar diák jelent meg külföldi egyetemeken képzéseiben. Sajnos a Tempus Közalapítvány legfrissebb publikus adatgyűjtései a 2011-es tanévre vonatkoznak, viszont e statisztikákból is látszik, hogy a magyar hallgatók külföldi ösztöndíjprogramokban való részvétele 1998-tól növekszik: 1998-ban a felsőoktatási hallgatók 2,2 százaléka, 2005-ben már 4,7 százaléka, 2009-ben a hallgatók 6 százaléka kapcsolódott be a diákmobilitásba (Bazsalya 2014). Míg 1998-ban még csak 856 fő, addig 2011-ben már 4361 fő utazott külföldre tanulni Erasmus-ösztöndíjjal a különböző képzési szinteken (Tót 2005; Kiss 2014a). Az UNESCO és az Erasmus adatait összevetve a 2010-es és 2011-es adatokra vonatkozóan az látszik, hogy a nagyjából 8000 magyar mobil hallgató fele Erasmus-programmal tanul külföldön, míg a másik fele más módon. Az OECD 2014-es adatgyűjtése arra vonatkozik, hogy a mester és doktori képzésen belül a külföldre jelentkező magyar hallgatók aránya 2,6 százalék (Education at a Glance 2016). A magyarországi adatgyűjtések közül kiemelhető a Magyar Ifjúság kutatás, mely alapján 2004-ben a kérdezetteknek 16,6 százaléka jelezte, hogy szívesen tanulna külföldön (Tarnay 2005). A vizsgálat sorozat következő felméréseiben csökkenő tendencia rajzolódik ki: 2008-ban a 15-29 év közötti fiatalok között 13 százalék, 2012-re pedig már csak 11 százalék volt a külföldi tanulást tervezők aránya (Hajdu–Pelok 2016). Ennek kissé ellentmond, hogy a 2013-as Aktív Fiatalok kutatásban a megkérdezetteknek már 47 százaléka szeretett volna külföldön tanulni. Fontos megjegyezni, hogy a Magyar Ifjúság és az Aktív Fiatalok kutatás sem csak az egyetemista vagy főiskolás csoportra szűkítette a kutatását.

A legnagyobb küldő felsőoktatási intézményekről is régebbi adatok állnak rendelkezésre. A 2009-es tanévben az összes hallgatóhoz viszonyított arány alapján az ELTE diákjai a legmobilabbak 23 százalékos részvétellel, a Pécsi Tudományegyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóinak 17 százaléka, a Szegedi Tudományegyetem diákságának 16 százaléka vett részt Erasmus-tanulmányútban. A Debreceni Egyetem 12 százalékos „részvételi aránnyal” előzi meg a Budapesti Gazdasági Főiskolát és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet, ahol a hallgatók 10-10 százaléka tanult külföldön Erasmus-ösztöndíjjal (Nagy et al 2012). A 2011/2012-es tanévben a kiutazó magyar

Erasmus hallgatók létszámadatai alapján a legtöbben az ELTE-ről (518 fő), a Szegedi Tudományegyetemről (369 fő), a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről (330 fő) és a Pécsi Tudományegyetemről (318 fő) szereztek külföldön krediteket (Berács 2014).

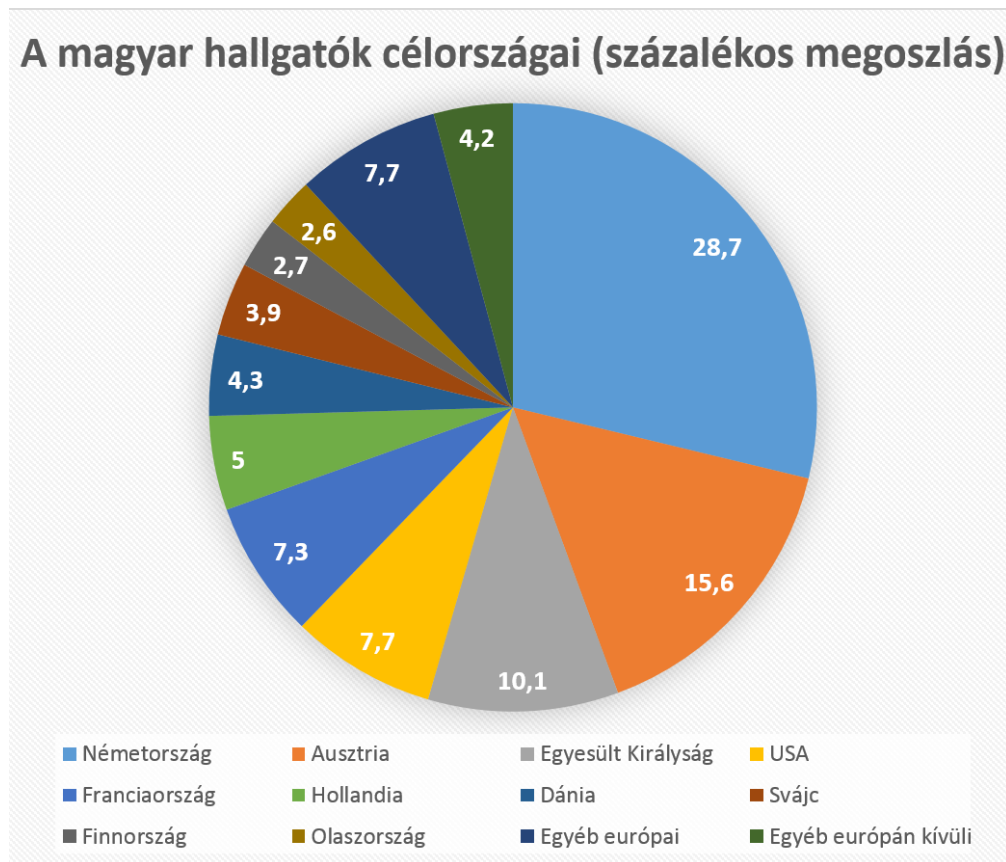
A kimenő hallgatói mobilitás egyik jellegzetessége, hogy bár a mobilitási tervekben megjelenik a külföldi tanulmányok folytatása, a megvalósuló diákmobilitás ehhez képest mégis alacsony a magyar hallgatók körében (Kasza 2010a; Kiss 2007, Kiss 2014b). A 2013-as Eurostudent V. felmérés alapján a válaszadó magyar diákok 32 százaléka tervez külföldi mobilitást, azonban csak 4,3 százalékuk az, aki felsőoktatási éve alatt tanult már külföldön (Kiss 2014a). Ha a már végzett hallgatókat vizsgáljuk meg, s erre a DPR kiválóan alkalmas, látható, hogy a 2011–2012-es felmérések összevont adatbázisában a válaszadók 10,7 százaléka jelezte, hogy hosszabb-rövidebb ideig tanult külföldön a felsőoktatási éve alatt (Kiss 2014a).

A magyar hallgatók mobilitásának másik jellegzetessége az, hogy a célországokat tekintve is látszódnak tipikus tanulási célú mobilitási csatornák (lásd 5. táblázat). Egyrészt érvényesül az az európai és globális tendencia, hogy keletről nyugatra, illetve délről északra vándorolnak a hallgatók: a magyar diákok között is a nyugat- és északnyugat-európai országok a legkedveltebb úti célok, míg a közép-európai országok közötti hallgatói cserék nem jellemzők – eltekintve az egyébként magas arányú etnikai-kulturális alapú diákmozgásoktól. Másrészt kulturális-történelmi okai is vannak az országválasztásoknak, ez (is) magyarázza Németország, Ausztria vagy Finnország vonzerejét. Az OECD 2016-os Education at a Glance statisztikai gyűjtése alapján 2014-ben a külföldön tanuló magyar hallgatók 28,7 százaléka tanult Németországban, 15,6 százaléka Ausztriában, 10,1 százaléka az Egyesült Királyságban, 7,7 százalék az Amerikai Egyesült Államokban és 7,3 százalékuk Franciaországban (Education at a Glance 2016). Ha csak az Erasmus által szervezett kiutazásokat nézzük, akkor is látszik, hogy Németország vonzza a legtöbb magyar diákot. Ha nem szűkítjük le az Erasmus mobilitási programra a választott országokat, akkor is megmarad Németország vezető szerepe, bár 2011-re Ausztria megelőzi, az Egyesült Királyság pedig felzárkózik a harmadik, legnagyobb magyar diákokat befogadó országok közé (Tót 2005; Kelo et al. 2006; Teichler et al. 2011; Kasza 2014).

5. táblázat: A magyar hallgatók legkedveltebb célországai (fő) (Saját szerkesztés. Az adatok forrása: Tót 2005; Eurodata: Kelo et al. 2006; Erasmus; Teichler et al. 2011; Kasza 2014)

Adatgyűjtő	Erasmus	Erasmus	Erasmus	Erasmus	Eurodata (nem csak Erasmus)	EU (nem csak Erasmus)	UNESCO	UNESCO
Célország/Év	1998	2001	2003	2005	2002/2003	2006	2010	2011
Németország	243	460	567	676	3200	2518	1849	1626
Franciaország	133	225	276	321	584	712	613	627
Olaszország	50	189	225	272	150	206	188	205
Finnország	76	151	201	226	111	107	127	132
Hollandia	76	121	146	171	–	244	155	216
Egyesült Királyság	87	112	109	131	451	1613	1158	1147
Belgium	53	93	98	137	–	115	–	–
Ausztria	39	93	111	156	1279	1219	1744	1789
Spanyolország	23	120	125	150	154	64	–	–
Svédország	30	49	58	–	179	165	–	–
Dánia	18	43	44	80	–	102	247	–
Portugália	14	34	42	–	–	20	–	–
Görögország	10	37	41	–	–	13	–	–
Írország	4	7	15	–	–	27	–	–
USA	–	–	–	–	1200	–	658	657
Svájc	–	–	–	–	209	–	–	–
Csehország	–	–	–	–	–	199	141	103

10. ábra: A külföldön tanuló magyar hallgatók célországai 2014-ben, százalékos megoszlásban (Saját szerkesztés. Az adatok forrása: Education at a Glance 2016)



A tudományterületi megoszlást tekintve a Eurostudent 2013-as hazai felmérése alapján a magyarországi hallgatók Erasmus-részvételére az jellemző, hogy leggyakrabban a bölcsészettudományi területeken tanulók (7,8%-uk), közöttük is a nyelvszakosok egészítik ki a hazai képzésüket külföldi félévekkel. Mellettük a gazdasági (6,8%) és társadalomtudományi területekhez (6%) tartozó szakok diákjai vettek már részt kreditmobilitásban. A legalacsonyabb arányban pedig a közigazgatási, rendészeti és katonai (a válaszadók 1,3%-a), valamint az informatikai képzésekre (1,3%) járó válaszadók vettek részt külföldi részképzésben. Szintén alacsony arányban tanulnak külföldön a pedagógusképzésben tanulók (a válaszadók 2,5%-a). Az Eurostudent-felmérés a megvalósult mobilitás mellett a tervekre is kíváncsi volt, s igazán ekkor ugrik ki a pedagógusjelöltek alacsony involváltsága, motivátlansága, hiszen csupán 16,4 százalékuk mondta, hogy bár nem tanult még külföldön, de tervezi. Ezzel szemben az orvos- és egészségtudományi képzésben résztvevők körében szintén csak 2,5 százalék volt már külföldi egyetem diákja hosszabb-rövidebb ideig, ám további 34 százalék még

szeretne külföldön tanulni. A magas mobilitási aránnyal rendelkező képzési területek hallgatói között a mobilitási tervek is magasak (Kiss 2014).

Más szemszögből, de 2010-ben is hasonló eredmények mutatkoztak a magyar mobil hallgatók között. Kasza (2010a) a mobil hallgatók tudományterületek közti eloszlását vizsgálta meg a Diplomás kutatás 2010-es adatbázisban. Ez alapján az látszik, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitásba az egyetemi évek során bekapcsolódó hallgatók 39 százaléka gazdaságtudományi, 21,6 százaléka bölcsészettudományi, 8,3-8,3 százaléka jogi-igazgatási és műszaki területen tanult. A nemzetközi hallgatói mobilitásban alacsonyabb arányban résztvevő szakok sorrendben a következők voltak: orvos- és egészségtudomány (6,1%), társadalomtudomány (6,1%), informatika (3,8%), agrár (3,4%) és végül a pedagógusképzés (2,3%) és a természettudomány (1,1%).

Szintén a 2010/2011-es tanévre vonatkozik a Tempus Közalapítvány adatgyűjtése, mely kicsit más tudományterületi besorolást alkalmazva azt állapítja meg, hogy a kiutazó hallgatók 48,2 százaléka társadalomtudományok, üzlet és jog területén tanul, 19,8 százalékuk bölcsészettudománnyal és művészetekkel kapcsolatos képzés diákja, 11,1 százalék a mérnök, a gyártástechnológia és a termelés területén tanulónak. A természettudomány, matematika, számítástechnika területét a kiutazó hallgatók 6,8 százaléka képviseli, míg az egészségügyi ágazatokat 5,2, a tanárképzést pedig 4,6 százalék. Legalacsonyabb arányban a mezőgazdaság és állatorvos-tudományok (2,4%), valamint a szolgáltatások (1,3) területén tanulók jelennek meg a külföldön tanuló magyar hallgatók között (Berács et al. 2014).

A Diplomás Pályakövető Rendszer 2011-es adatfelvételében az abszolvált hallgatók egykori felsőoktatási mobilitását is felmérték. Ez a kutatás újfent a pedagógusképzésben résztvevő diákok alacsony mobilitási részvételéről számolt be. A teljes képzés alatt a pedagógusjelöltek 5,7 százaléka végzett külföldi résztanulmányokat, de szintén alacsony arányban tanultak külföldön az informatikusok (6,1%), a közigazgatási, valamint a rendészeti és katonai képzés diákjai (6,1%) is. Hozzájuk képest a legmobilabbak a megvalósult mobilitást tekintve a jogi (13,3%), a művészeti (15,3%) és a bölcsész (15,4%) képzési területek hallgatói. Kiss ezt úgy összegezte, hogy az alacsony presztízsű szakokra járók kevésbé mennek külföldre, míg a nemzetközi szinten is magas presztízsű szakokra járók nagyobb eséllyel pályáznak külföldi ösztöndíjakra (Kiss, 2014). Megjegyezzük, hogy az összefüggés nem biztosan közvetlen oksági, hanem

valószínűleg egy harmadik okra, a magasabb státuszra és az ezzel összefüggő jobb nyelvtudásbeli és gazdasági helyzetre vezethető vissza.

A Diplomás Pályakövető Rendszer 2015-ös adatai alapján a frissdiplomások 10,9 százaléka vett részt külföldi tanulmányúton, többségük, egészen pontosan 64,4 százalékuk Erasmus (vagy más Tempusos) ösztöndíjjal, 30,8 százalékuk viszont saját vagy családi finanszírozással oldotta meg a külföldi tanulását. A legnagyobb arányban a művészeti (17%), a bölcsészettudományi (15,7%) és a jogi (14,6%) diplomát szerző fiatalok tanultak külföldön. A leginmobilabbnak pedig a sporttudományi (6,6%), a pedagógus (6,0%) és az informatikai képzések (6,7%) végzettjei mutatkoztak (Veroszta 2016b).

A kifelé irányuló mobilitással kapcsolatban röviden még megemlítenk a fiatalok munkavállalási célú mobilitását is érintő néhány kutatást. A Magyar Ifjúság adatfelvételeit áttekintve arról kapunk képet, hogy a külföldi tanulás és munkavállalást egybevonva 2000-ben a válaszadó 15-29 év közötti fiatalok 4 százaléka, 2004-ben már 42 százaléka, 2008-ban 31 százaléka, 2012-ben pedig 38 százaléka tudja elképzelni az életét hosszabb-rövidebb ideig külföldön (Fazekas–Nagy 2016). Csak a munkavállalásra szűkítve az adatokat 2000-ben a válaszadó fiatalok 16 százaléka, 2004-ben 39 százaléka, 2008-ban 32 százaléka, 2012-ben pedig 63 százaléka tervezett külföldi munkavállalást (Hajdu–Pelok 2016). A 2012-es adatfelvételkor a válaszadók 40 százaléka volt, aki azt válaszolta, hogy csak Magyarországon tudja elképzelni az életét és sem hosszabb, sem rövidebb időre sem hagyná el az országot, hogy külföldön tanuljon vagy dolgozzon. A hajdú-bihari fiatalok esetében jóval alacsonyabb ez az arány, csupán 29 százalék az immobilak aránya. Ezzel szemben a mobilitást tervező hajdú-bihariak 66 százaléka szívesen dolgozna külföldön, 70 százalékuk pedig szívesen tanulna egy másik országban (Szabó–Nagy 2015). Mint láttuk, az országos arány 38 százalék, így a hajdú-bihari fiatalok mobilitási tervei kimagaslóak. Visszatérve az országos adatokra, a kutatások szerint a kivándorlást tervezők nem az anyagi gondok, lakásproblémák vagy munkanélküliség miatt szeretnék hosszabb-rövidebb ideig külföldön élni, hanem inkább olyan szubjektív tényezők miatt, mint a kilátástalanság vagy a céltalanság érzése (Fazekas–Nagy 2016). A külföldi munka tervezése 2000 és 2012 között a Magyar Ifjúság felmérései alapján inkább a férfiakra, a fiatalabbakra, a nagyobb településtípuson élőkre, az idegen nyelvet beszélőkre, egyedülállókra inkább volt jellemző (Hajdu–Pelok 2016).

2013-ban a KSH Népeségtudományi Kutatóintézete is végzett egy migrációs szándékokat felmérő kutatást. Célcsoportjuk a 18 és 40 év közötti magyar fiatalok voltak, a munkavállalási szándékba bevonták a tanulási terveket is. A legfontosabb megállapításuk szerint a válaszadók 27 százaléka gondolkozik rövid távú külföldi tartózkodásban, 28 százalékuk hosszú távban, 6 százalékuk pedig végleges letelepedést tervez egy másik országban. A három időtáv közötti átfedést fejezi ki a halmozott migrációs potenciál, ez alapján a válaszadók 33 százaléka tervez valamilyen időszakban külföldön élni. Az eredményeiket az Eurobarometer 2013-as egyik felméréséhez hasonlítva megállapítják, hogy bár a külföldi munkatapasztalat alacsony a magyarok körében, más közép-európai országokhoz viszonyítva a tervek magasak. A mobilitást komolyan tervezőket is jellemezték, s a kép ellenmondásos, de ez feloldható: egyrészt az elváltak, a rossz szubjektív és objektív anyagi helyzetben lévők és a lekérdezéskor munkanélküli válaszadók azok, akik legnagyobb arányban terveznek hosszabb-rövidebb külföldi letelepedést. Másrészt ugyanez az idegen nyelvet beszélőkre, egyetemi vagy szakmunkás végzettségűekre, mobilitási tapasztalattal rendelkezőkre és külföldi kapcsolattal rendelkezőkre is igaz. Tehát a rossz szocio-ökonómiai státus fontos motivációt adhat a külföldi munkavállalásra (vagy tanulásra), ám a komoly tervek szintjén az elinduláshoz mégis kellenek bizonyos tőkefajták (Gödri–Feleky 2013).

Kis, Kun és Pusztai (2017) a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának alapszakos hallgatóit vizsgálták meg a tervezett külföldi munkavállalás céljából, s arra az eredményre jutottak, hogy a végzést követő külföldi munkavállalás esélye nem mutatott összefüggést a nemmel, életkorral, évfolyammal, finanszírozási formával vagy a kereseti várakozásokkal. Szignifikáns és pozitív volt összefüggés abban az esetben, ha a fiatal a jövőbeli munkahelyétől elvárja, hogy biztosítson számára külföldi kiküldetést, utazást. Továbbá erősebb külföldi munkavállalási tervekkel jellemezhetők a turizmus és vendéglátás, a nemzetközi alapszakos hallgatók. Negatívan hatott a külföldi munkavállalási tervekre az, ha a hallgató jövőbeli munkahelyétől erős szakmai tartalmat, szakirányhoz illeszkedő munkakört vagy erős munkahelyi szakmai kapcsolathálót vár el. Akik a leendő munkahelyüket tekintve az országon belül immobilabbak, azok a külföldi munkavállalásban is kevésbé gondolkoznak (Kis–Kun–Pusztai 2017).

A magyar felsőoktatási intézmények iránt a kilencvenes évek óta egyre növekszik az érdeklődés, ami mind számszerűen, mind a földrajzi kiterjedtséget tekintve is

megmutatkozik (Rédei 2007). Míg a rendszerváltás előtt, az 1985/1986-os tanévben még csupán 2485 nemzetközi hallgató tanult magyar egyetemeken, addig a számuk tíz évvel később már 6300-ra emelkedett (1995/96-os tanév), 2003/2004-ben 12 913, 2006/2007-ben pedig 15 000 fő volt (Szemerszki 2005; Rédei 2007). A 2016/2017-es tanév őszi statisztikája szerint 160 ország 28 628 külföldi állampolgárságú hallgatója iratkozott be valamelyik magyarországi felsőoktatási intézménybe (Berács 2017). A nagyon magas számszerű növekedést nem követi olyan meredeken a hazai és külföldi állampolgárságú hallgatók arányának növekedése – hiszen a magyar diákok közül is egyre többen tanulnak tovább valamilyen felsőoktatási intézményben –, de azért megfigyelhető tendenciaszerű növekedés.¹⁸ A hallgatók háromnegyede nappali tagozatos, ez alól a mezőgazdasági szakok jelentenek kivételt, ahol több a levelező vagy esti tagozatot választók aránya. A legtöbb külföldi Európából érkezik, a 2005–2006-os tanévben a nemzetközi hallgatók 80 százalékát adták (Langerné 2009). Egy másik adatsor (lásd 6. táblázat) a 2007/2008-as tanévre vonatkozó országos adatokat mutatja be (Berács et al. 2009):

6. táblázat: A magyar egyetemekre járó külföldi állampolgárságú hallgatók megoszlása országcsoportonként a 2009/2010-es tanévben. A táblázat csak a legalább 100 főt küldő országokat tartalmazza (Forrás: Berács 2010:47)

Szomszédos ország	Fő	Európa	Fő	Más földrész	Fő
1. Románia	3 005	1. Németország	1 972	1. Irán	848
2. Szlovákia	2 512	2. Norvégia	738	2. Izrael	808
3. Ukrajna	1 482	3. Svédország	436	3. Nigéria	339
4. Szerbia	1 385	4. Ciprus	266	4. Törökország	323
5. Horvátország	136	5. Görögország	193	5. USA	300
6. Ausztria	123	6. Oroszország	192	6. Kína	260
		7. Írország	183	7. Vietnam	185
		8. Franciaország	159	8. Kanada	180
		9. Spanyolország	158	9. Japán	163
		10. Nagy-Britannia	157	10. Szaúd-Arábia	156
				11. Koreai Köztársaság	118
Összesen	8 643	Összesen	4 454	Összesen	3 680
További országok	0	További országok	755	További országok	622
Együtt	8 643	Együtt	5 209	Együtt	4 302
Ország csoport %	47,6	Ország csoport %	28,7	Ország csoport %	23,7

Ezek az eredmények is az európaiak, s ezen belül is a szomszédos országok fölényét mutatják. A különböző évekre vonatkozó kutatások¹⁹ mind a küldő országok következő

¹⁸ A külföldiek magyar hallgatókhoz viszonyított aránya: 1985/86: 2,5%; 2003/2004: 3,2%; 2005/2006: 3,4%; 2006/2007: 3,8%, 2014: 2,3% (Szemerszki 2005; Rédei 2007; Langerné 2009; Education at a Glance 2016).

¹⁹ 2004/2005-ös tanévre lásd: Berács 2007, Szemerszki 2005; 2005/2006-os tanévre lásd: Langerné 2009; 2006/2007-es tanévre lásd: Rédei 2007.

sorrendjét körvonalazzák: Románia, Szlovákia, Ukrajna és Szerbia (és Montenegró), ez utóbbi két országot 2006-ra megelőzi Németország. Izrael és Norvégia „versenye” szintén kiegyenlített. A legfrissebb adatok szerint 2016-ra Kína bekerült a legtöbb hallgatót Magyarországra küldő országok közé, míg a szomszédos országokból hallgatók száma, s így aránya is csökkent. A legtöbb, nem szomszédos országból érkező hallgató továbbra is németországi (az összes beérkező 11,3%-a), ezt követi Kína (összes beérkező 5,5%-a), Irán (4,9%), Norvégia (3,8%), Nigéria (3,6%) és Törökország (3,4%) (Berács 2017).

Az ország felsőoktatási intézményei között komoly verseny folyik a külföldi hallgatókért. Számszerűen a Debreceni Egyetemen tanul a legtöbb külföldi hallgató a 2016. őszi statisztika szerint (lásd 7. táblázat). Az is látszik, hogy nem ugyanazt a hallgatói bázist tudják/akarják megszólítani az egyes egyetemek. Németországból a legtöbb hallgatót a Semmelweis Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem tud vonzani. A földrajzi közelség miatt lehet a romániai és ukrainai hallgatók számára Debrecen, a szerbiai hallgatók számára Szeged, a szlovákiai diákok számára a budapesti ELTE és BME. Debrecen egyre nagyobb számban vonz nigériai, török és iráni hallgatókat, míg a Pécsi Tudományegyetem külföldi hallgatóinak bázisát a már említett német diákok mellett a kínai és iráni hallgatók teszik ki legnagyobb számban. A budapesti, 2016-tól újra önálló képzést indító Állatorvos-tudományi Egyetemen döntően német és norvég hallgatók tanulnak (Berács 2017).

7. táblázat: A legnagyobb magyarországi befogadó egyetemeken tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók száma a 2016/2017-es tanévben (Forrás: Berács 2017:60.)

	DE	SE	SZTE	PTE	ELTE	BCE	BME	ATE	SZIE	BGE
Németország	23	1011	412	797	140	110	69	255	10	46
Románia	424	61	93	47	189	63	94	7	126	77
Szerbia	11	31	1151	113	150	22	32	1	164	12
Szlovákia	81	99	47	41	360	87	105	7	63	58
Kína	187	22	74	328	123	282	73	0	32	90
Irán	319	330	156	415	94	9	63	4	5	2
Ukrajna	266	33	13	18	27	61	48	0	58	21
Norvégia	45	329	21	261	224	7	7	183	0	1
Nigéria	654	43	82	69	17	7	26	0	32	3
Törökország	152	30	89	105	97	26	70	4	35	17
Összes külföldi	4321	3470	3208	3200	2625	1469	1420	992	935	816

Ezek után tekintsük át azt is, hogy a nemzetközi hallgatók milyen szakokat részesítenek előnyben magyarországi képzésük során. Ezzel kapcsolatban rendelkezésünkre áll

egyrésről a már ismertetett OECD-országokat összehasonlító ábra (Education at a Glance 2010), lásd 9. ábra. Ugyan a képzési típusok összevonásának logikája kissé elnagyolt (bár az áttekinthetőség kedvéért valóban szükség volt az összevonásokra), az mindenesetre egyértelműen látszik, hogy Magyarország az egészségügyi karaival nemzetközi szinten kiemelkedő vonzerővel bír, hasonlóan magas arányban népszerű egészségügyi képzések csak Belgiumban és Spanyolországban vannak. Az orvosi képzések mellett hazánkban még mindig magas a mezőgazdasági karokon tanuló mobil hallgatók száma az európai uniós átlaghoz képest (Szemerszki 2005, Education at a Glance 2013).

Abban a tekintetben is van különbség a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók szakválasztása között, hogy melyik országokból érkeztek: a határon túli magyarok a tanító és gazdasági szakokra jelentkeznek, míg Nyugat- és Észak-Európából elsősorban a különböző orvostudományok képzéseire érkeznek a hallgatók. Az arab országok az orvosi képzésekbe és a műszaki területre áramlanak nagyobb arányban (Polónyi 2010, Langerné 2009).

A Debreceni Egyetem statisztikái

A Debreceni Egyetemen tanuló mobil hallgatókról a 2004/2005-ös tanév óta rendszeresen rendelkezünk adatokkal, az információkat az 8. táblázat foglalja össze: a hallgatók számának tendenciaszerű növekedését láthatjuk 2004-től. Meg kell jegyeznünk, hogy a külföldi állampolgárságú hallgatók regisztrálása minden év októberében történik. Ez lényegében egy pillanatkép, ennél feltehetően még változatosabb is lehet a Debrecenben tanuló külföldiek aránya: lehetséges, hogy valaki csak három hónapig maradt hazánkban, nem az egész tanévben, viszont a felmérésben nem jelennek meg azok a hallgatók, akik a második félévben iratkoztak be valamelyik képzésre. Mindenesetre jól látszódnak, hogy a 2004-es 1177 fő már 2012-re majdnem megháromszorozódott, s ha folytatódik a trend, 2018-ra megnégyszereződik.

8. táblázat: A DE-n tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók száma (Saját szerkesztés, az adatok forrása: DE-honlap²⁰)

Tanév	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017
Fő	1177	1343	1541	2390	2800	2978	3336	3468	3741	3801	4028	4321

²⁰ <http://www.unideb.hu/hu/statisztikak>

A Debrecenben tanuló nemzetközi hallgatók számát karonkénti bontásban az 1. számú melléklet tartalmazza. A táblázatból kiolvasható, hogy a legtöbb karon növekvő tendenciát mutat a mobil hallgatók száma. Ez alól csak az Egészségügyi Kar, a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (a régi Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar) jelent kivételt: ezeken a karokon az utóbbi öt évben egyébként is alacsony volt a nemzetközi hallgatók bekapcsolódása. A legnépszerűbb kar egyértelműen az ÁOK, de sok hallgató választ a BTK, a Fogorvos-tudományi Kar, illetve a TTK kínálatából. A 2004/2005-ös tanévhez képest már 2009/2010-re duplájára nőtt az Informatikai Karon tanuló külföldiek száma. Még ennél is nagyobb arányú növekedés figyelhető meg a Gyógyszerész-tudományi Karon,²¹ a Műszaki Karon²² és a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karon.²³ A 2016/2017-es tanévben az ÁOK-n nappali tagozaton 1877 fő, a FOK-on 371 fő, a TTK-n 333 fő, és a MK-n 305 fő külföldi állampolgárságú hallgató tanult. A MÉK azért érdekes, mert a 121 fő nappali tagozaton tanuló kiegészül 97 fő levelező hallgatóval – a többi karon jóval alacsonyabb a levelező tagozaton tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók száma.

Ezek az adatok nagyrészt illeszkednek az országos trendekhez: „*A műszaki, ezen belül különösen az egyetemi képzés részaránya nagyfokú csökkenést, az agrárképzés részaránya kisebb fokú csökkenést mutat, míg az orvosi egyetemi képzés aránya egyértelmű emelkedést jelez a külföldi hallgatók vonatkozásában*” (Szemerszki 2005:328). Nemzetközi összehasonlításban Magyarországon a külföldiek aránya a természettudományi és társadalomtudományi képzésekben a legalacsonyabb, míg az egészségügyi, szociális területen magas (Szemerszki 2005). Az 1. számú melléklet adatai igazolják, hogy a Debreceni Egyetemen is az orvostudományok iránti érdeklődés a legmagasabb, és a hallgatók száma évről évre növekszik. Ugyanakkor a természettudományi területen szintén sokan tanulnak, s a számuk az utóbbi hat tanév során – ha nem is olyan látványos mértékben, de – emelkedett. Az agrárképzést tekintve (GVK, MTK) a nappali tagozatosok aránya valóban alacsony, viszont a Mezőgazdaságtudományi Karon a legmagasabb a levelező tagozatos hallgatók aránya, s az összes

²¹ 2004/2005-ös tanévben a GYTK-on 9 nappali tagozatos külföldi hallgatót regisztráltak, míg a 2009/2010-es tanévben már 72-t.

²² 2004/2005-ben a MK-on 10 külföldi hallgató tanult, a 2009–2010-es tanévben pedig már 41.

²³ Ugyanez az adat a KTK-ra vetítve: 2004/2005-ben 9 nappali tagozatos hallgató volt, míg 2009/2010-re már 94-re nőtt a számuk.

képzési típusban résztvevőket tekintve azon a karon egyaránt magas arányú a külföldiek létszámnövekedése.

Tekintsük most át azt, mely országokból érkeznek hozzánk külföldi fiatalok. Mint fentebb olvashattuk, világtendencia, hogy nő a földrajzi kiterjedtség, és egyre több ország diákjai kapcsolódnak be külföldi képzésekbe. Debrecenbe 2004-ben 43 országból érkeztek hallgatók, 2009-re viszont már 64-re nőtt a küldő országok száma, 2013-ban összesen 87, 2015-ben pedig 101 különböző országból érkeztek hallgatók. A 2. számú mellékletben az összes küldő ország megtekinthető, a 9. táblázatban viszont csak azok az országok láthatók, melyek a legtöbb diákot küldik a Debreceni Egyetemre.

9. táblázat: A Debreceni Egyetemen tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók országonkénti bontásban 2004 és 2016 között – a legalább egy évben minimum 50 főt küldő országok listája. Piros: szomszédos ország; zöld: nem szomszédos európai ország; lila: más kontinens országa (Saját szerkesztés, az adatok forrása: DE-honlap²⁴)

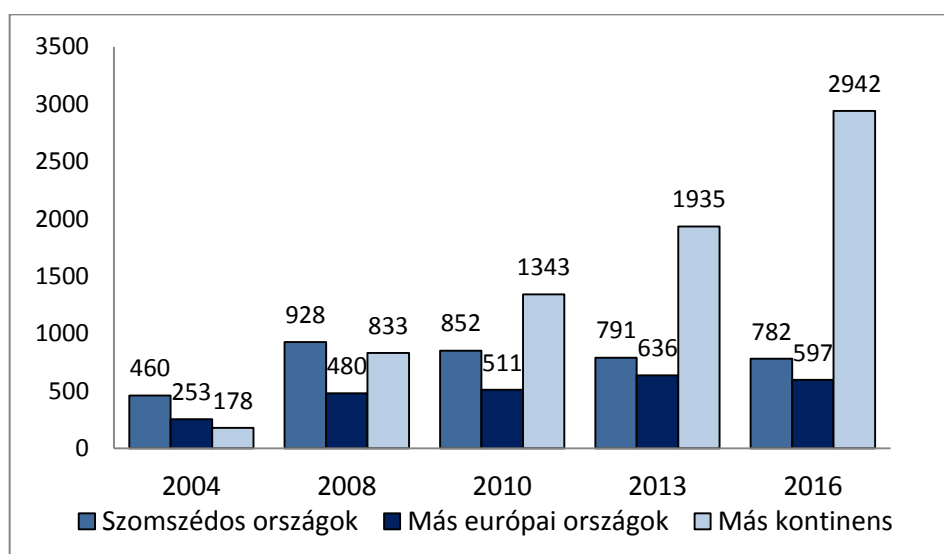
Küldő ország	Hallgatók létszáma (fő)												
	legalább egy évben minimum 50 főt küldő országok; 2016-os adatokat tekintve csökkenő létszám sorrendjében												
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Nigéria	15	24	42	78	131	177	222	304	431	520	599	640	654
Románia	228	281	285	340	561	512	455	500	413	461	379	390	424
Irán	99	89	104	129	146	190	241	252	270	278	262	284	319
Ukrajna	194	172	210	234	255	294	267	251	223	224	203	243	266
Izrael	-	242	254	292	337	318	309	282	276	264	265	254	225
Kína	14	8	13	17	34	49	48	86	103	108	122	154	187
GB/ Egy. Kir.	4	20	46	59	76	81	100	147	165	190	188	193	176
Vietnam	3	17	25	39	57	73	88	101	109	123	130	140	153
Törökország	1	2	1	11	16	79	119	178	214	215	194	152	152
Koreai Közt.	1	1	6	19	33	44	57	75	92	91	98	109	106
Pakisztán	4	3	2	5	5	5	11	6	8	23	34	58	100
Jordánia	3	2	-	3	5	10	3	7	7	7	13	78	94
Izland	26	34	51	60	52	71	84	112	108	110	104	108	91
Japán	-	-	1	4	13	35	41	46	57	63	64	70	87
Szlovákia	38	57	77	104	112	124	130	128	117	106	98	97	81
Szaúd-Arábia	2	2	2	7	21	103	133	153	155	140	132	109	81
Egyiptom	-	-	-	1	1	1	2	3	6	8	14	30	65
Svédország	23	35	56	75	93	116	103	128	121	106	83	77	53
Norvégia	191	186	183	175	162	138	109	108	108	92	68	64	45
USA	43	45	35	35	42	59	41	52	54	45	45	52	43
Ciprus	6	10	17	30	40	51	50	58	67	66	46	42	33
Németország	3	23	34	39	49	50	43	39	31	37	23	23	23
Brazília	-	-	-	-	-	1	2	4	4	58	146	26	4
Összes külföldi hallgató	1177	1343	1541	1873	2390	2800	2978	3336	3468	3741	3801	4028	4321

²⁴ <http://www.unideb.hu/hu/statisztikak>

A 2012-es tanévig a legtöbben a környező országokból érkeznek: a romániai, ukrainai és szlovákiai diákok mind a hat évben magas arányban képviseltették magukat, ami a határon túli magyarok magyarországi képzésbe való bekapcsolódásának igényével függ össze, s ebből adódóan ők a magyar nyelvű képzésekben vesznek részt. A többnyire magyar anyanyelvű hallgatókat küldő, szomszédos országokon kívül 2004 óta „hagyományosan” a legnagyobb kibocsátó ország Izrael és Irán, de mellettük 2009-ben már egy afrikai ország, Nigéria 177 hallgatóval képviselte magát. Nigéria 2012-re egyértelműen átvette a legtöbb hallgatót küldő ország címét, hiszen például 2016-ban 654 hallgatójával még a Romániából érkező diákokat is megelőzte. 2009-re egy másik középkeleti ország, Szaúd-Arábia szintén ugrásszerűen növelte hallgatóinak számát a Debreceni Egyetemen: míg az előző években a 10 főt sem érte el a szaúdi hallgatók létszáma, addig 2008 őszén már 21, 2009 októberében pedig 103 hallgató iratkozott be, a 2015. őszi statisztikában pedig 109 szaúdi hallgató jelenik meg. Hasonlóan nőtt a népszerűsége egyetemünknek Törökországban is, bár kisebb visszaesés figyelhető meg a 2013-as csúcshoz (215 fő) óta. A Távol-Keletről (Vietnamból, Kínából és Koreai Köztársaságból) érkezők aránya sokkal egyenletesebben nőtt. Szintén egyenletesen növekvő érdeklődést jelezett 2006 körül olyan észak-európai országok hallgatószáma, mint Svédország vagy Izland, de Norvégia 2010 óta egyre kevesebb hallgatót küld, s 2012 óta a másik két észak-európai ország hallgatóinak száma ugyancsak csökkent. A szakirodalomból ismert az az érdekesség, hogy hazánkban viszonylag sok²⁵ ciprusi tanuló (vö. Rédei 2007), s a Debreceni Egyetemen is magas volt a számuk 2009 és 2013 között. Néhány fejlett nyugati ország stabilan, bár alacsonyabb hallgatói létszámmal vesz részt az itteni oktatásban, mint Kanada, Nagy-Britannia és Németország. Ezek az adatok tehát teljesen illeszkednek az országos tendenciákhoz. Érdekes még Japán, Kamerun és Brazília csatlakozása a legnagyobb küldő országok közé, azonban úgy tűnik Kamerunból 2013-ban kevesebben jöttek a Debreceni Egyetemre, 2015-ben csupán 25 kameruni állampolgárt jegyzett az egyetemi statisztika. A „brazil hullám” pedig 2013–2014 között, tehát két tanéven keresztül tartott a „tudomány határok nélkül” programnak köszönhetően, azonban a program végével 2016-ban csak négy brazil diákot jegyzett a statisztika, számuk országos szinten is lecsökkent a programot megelőző szintre (lásd Berács 2017).

²⁵ A 2006/2007-es tanévben 300 ciprusi hallgató tanult hazánkban (Rédei 2007), abban az évben a DE-re 17 ciprusi diák járt, a 2010/2011-es tanévben már ötvenen.

11. ábra: A Debreceni Egyetemen tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók arányainak változása országcsoportonként 2004 és 2016 között (Saját szerkesztés, az adatok forrása: DE-honlap²⁶)



A kiutazó debreceni egyetemistákról rendelkezünk a legkevesebb mobilitási adattal, részletesebb információk a Tempus Közalapítvány erasmusos adatközléseiből érhetők el, lásd 10. táblázatot. 2010-ben a többi nagy vidéki egyetemhez hasonlóan valamennyivel kevesebb debreceni hallgató választotta a kreditmobilitást, azonban a főiskolákhoz – különösen a vidéki főiskolákhoz – képest magasnak mondható a mobil hallgatók száma. A legtöbb erasmusos kiutazó hallgatója a nagy budapesti egyetemeknek van: 2010-ben az ELTE 510, a Budapesti Corvinus Egyetem 475 és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem 310 hallgatója döntött úgy, hogy néhány hónapot Erasmus-program segítségével külföldön tanul. A 2011/2012-es tanévben a sorrend hasonló, legtöbb kiutazó hallgatóval az ELTE (518 fő), a BME (330fő), a SZTE (369 fő) és a PTE (318 fő) rendelkezik, a Debreceni Egyetemről 226 fő utazott külföldre Erasmus mobilitási programmal (Berács 2014).

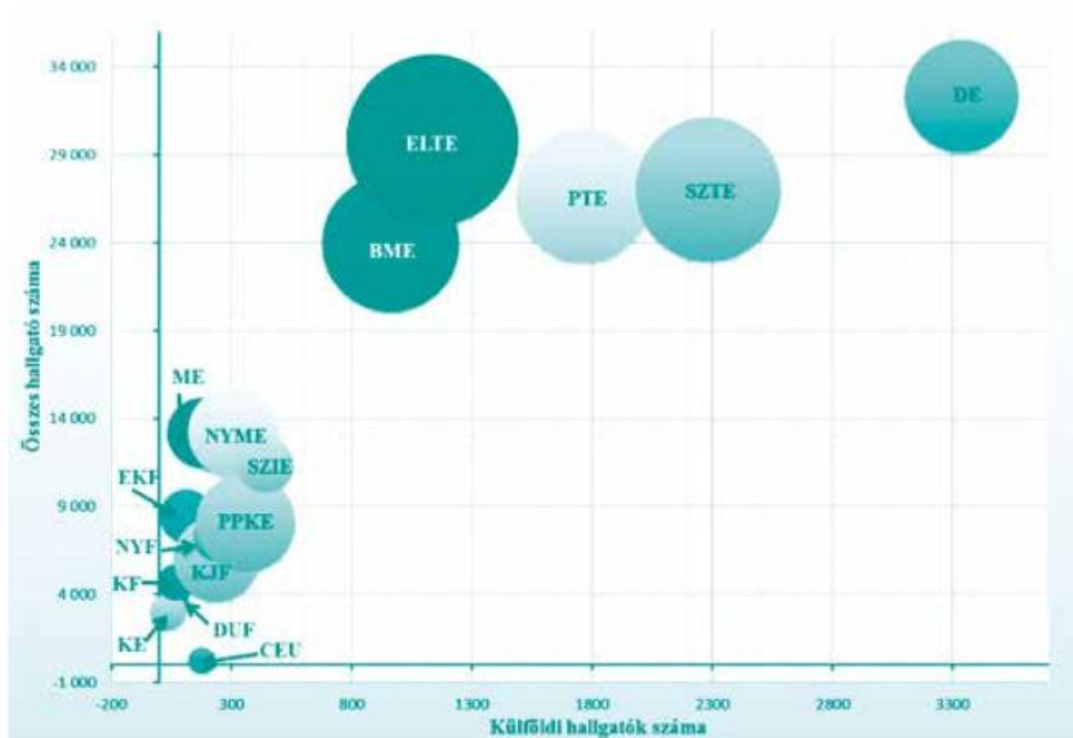
10. táblázat: A Debreceni Egyetem kiutazó Erasmus-hallgatói (fő) más nagy vidéki egyetemekhez viszonyítva 1998 és 2010 között (Saját szerkesztés, adatok forrása: Tempus Közalapítvány)

Év/Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
DE	65	156	186	136	163	166	194	219	207	257	275	313	230
SZTE	41	95	149	141	159	183	211	262	290	331	384	343	307
PTE	143	192	284	227	240	251	251	265	283	375	365	377	376
ME	24	33	46	35	39	39	44	53	64	86	100	106	99
Országos	856	1624	2001	1734	1829	2058	2315	2669	3031	3736	4057	4140	4164

²⁶ <http://www.unideb.hu/hu/statisztikak>

A nagy magyarországi egyetemeket összehasonlítva tehát az látszik, hogy a Debreceni Egyetemen annak ellenére nem a legmagasabb a kimenő Erasmus-hallgatók száma, hogy ez az intézmény fogadja a legtöbb külföldi hallgatót, s a külföldi hallgatók összhallgatói látszámhoz viszonyított aránya is magas.

12. ábra: A Debreceni Egyetem helyzete hallgatói mobilitás szempontjából a 2011/2012-es tanévben a többi nagy egyetemmel összehasonlítva. A kiutazó Erasmus hallgatók száma (körök nagysága) az összhallgatói létszám és a külföldi hallgatók számának függvényében. Forrás: Berács 2014:61)



A Debreceni Egyetemen belüli kari bontásba Berács 2014-es tanulmánya enged betekintést. Ez alapján azt az érdekességet lehet megállapítani, hogy bár a 2010/2011-es tanévben a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar nem fogadott külföldi hallgatókat, nem is volt idegen nyelven meghirdetett szakja, s a nemzetközi intézményi kapcsolatok száma is alacsony volt, mégis, arányaiban erről a karról vettek részt kreditmobilitásban a legnagyobb arányban hallgatók. Míg azokon a karokon, ahol a legnagyobb arányban jelennek meg a külföldi diákok (ÁOK, FOK, GYTK), ott alacsony a kreditmobilitásban résztvevők aránya (Berács 2014). Ez természetesen a képzés jellegéből adódhat: a nagyon kötött képzési struktúrájú orvosi, fogorvosi és gyógyszerész képzésbe nehezebb beilleszteni az Erasmus vagy más kreditszerző külföldi ösztöndíjprogramokat.

11. táblázat: A nemzetköziesedtség néhány mutatója a DE karain 2010/2011-es tanévre vonatkozóan (forrás: Berács 2014:86-87)

	Külföldi rész képzésben rész vevő hallgatók aránya (%)	Külföldi hallgatók aránya (%)	Idegen nyelven meghirdetett szakok száma	Joint degree jellegű, közös képzési együttműködések száma	Nemzetközi intézményi partnerkapcsolatok száma
GYFK	14	0	0	0	11
BTK	2,08	3,1	0	1	138
MK	2	2	1	0	104
ZK	1,23	7	0	0	18
KTK	1,2	4,6	2	0	40
ÁOK	1,05	47,1	2	0	96
NK	0,6	5	3	0	27
ÁJK	0,53	0,3	0	0	10
GVK	0,5	2	2	1	85
MÉK	0,5	12	3	0	60
GYTK	0,44	19,4	1	1	3
IK	0,37	7,3	4	2	30
FOK	0,17	52,6	1	0	34
TTK	0,06	4	4	0	222
EK	0,05	2,2	0	1	7

IV. A mobilitás hasznosulása az egyén életében

Miután áttekintettük, hányan vesznek részt a hallgatói mobilitásban, ebben a fejezetben azt nézzük meg, ezen hallgatók miként profitáltak a külföldi tanulmányaikból. A fejezet célja, hogy megvilágítsa, mi is a hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás vagy az abból való kimaradás tétje. A vizsgálatok legtöbbször azt hangsúlyozza, miszerint a külföldi tanulmányok legfőbb hozadéka nem direkt akadémiai jellegű, de nem is munkaerő-piaci, hanem olyan személyiségbeli változások előidézésének szándékát indukálja, melyek később a szakmai életre is visszahatnak. Természetesen az akadémiai előrelépésnek, a munkaerő-piaci sikereknek vagy személyiségbeli fejlődésnek nem a külföldi tanulás az egyetlen módja, mégis a hallgatói mobilitást a felsőoktatásban megjelenő újfajta egyenlőtlenségek egyikének lehet tekinteni (Hrubos 2012, Teperics–Czimre 2012).

Brown (2009a) egyenesen a hallgatói mobilitás átformáló erejéről ír: kvalitatív kutatásában arról számol be, hogy a külföldi tapasztalatok legnagyobb hatással a kulturális kompetencia növekedésére és az önismeret fejlődésére vannak. Brown szerint számos nehézséggel is meg kell küzdeniük a külföldön tanulóknak, de ezek végső soron mind pozitív változásokat hozhatnak az életükbe. Így például a sztereotípiákkal és előítéletekkel való találkozás (Lee–Rice 2007; Brown–Jones 2013), vagy a kulturális különbségekből fakadó stressz (Shupe 2007) Brown szerint hosszú távon mégis növeli a diákok kulturális érzékenységét (Brown 2009a). Scorzelli (2012) is hasonló eredményekre jutott. Amerikai és az USA-ban tanuló nemzetközi diákokat hasonlított össze abból a szempontból, hogy mit gondolnak a kulturális konfliktusok kezelésének képességéről, s a nemzetközi diákok sokkal optimistábbak voltak azzal kapcsolatban, hogy képesek lennének-e kulturális konfliktuson alapuló szituációt megoldani (Scorzelli 2012).

Brown (2009a) eredményei a külföldi tanulmányok átformáló erejéről nem olyan meglepőek: Nash már egy 1976-os longitudinális tanulmányában kimutatta a mobil és immobil amerikai egyetemisták két csoportja közti különbségeket. Az egy évig Franciaországban tanulókat és az egy évig otthon maradó, amerikai egyetemen tanuló fiatalokat hasonlította össze kérdőíves felméréssel olyan szempontok mentén, mint a hallgatók autonómiája, az önképük, a toleranciájuk és rugalmasságuk, az önbizalmuk és magabiztosságuk, illetve az objektivitásuk. Hipotéziseit – miszerint a külföldön tanulók az otthon maradt társaikkal szemben minden fenti szempont tekintetében pozitív irányban

fejlődnek – nem sikerült minden esetben alátámasztani. A tanév elején és a tanév végén felvett kérdőívek alapján megállapította, hogy a mobil hallgatók személyes autonómiája megerősödött és az önképük árnyaltabbá vált. Azonban érdekes módon a toleranciájukra nem volt hatással az egy év idegen kultúrában eltöltött idő, a magabiztossága és önbizalma pedig csökkent a mobil hallgatóknak (Nash 1976).

Aydin 2012-es publikációjában a hazai (törökországi) angoltanári képzésük alatt Erasmus mobilitási programban részt vett hallgatókkal készített interjúkat elemezte, s a legfontosabb előnyökre és legjellemzőbb problémákra koncentrált. A nyelvtanári hallgatóknál az idegen nyelvi fejlődés mint a hallgatói mobilitás jellegzetes haszna nem különösebben meglepő – írásbeli és szóbeli kifejezőképességük, olvasási és hallás utáni szövegértésük mellett a kiejtésük fejlődéséről és angoltudásuk magabiztosabb használatáról számoltak be a megkérdezett hallgatók. Ezen kívül azonban más jellegű szakmai fejlődést is tapasztaltak: megismerkedtek az adott oktatási rendszerrel, új tanítási módszerekkel, s lehetőségük nyílt arra, hogy a tudásukat a hazaitól eltérő akadémiai elvárások között megmérettessék. A hallgatók bizakodásukat fejezték ki azzal kapcsolatban is, hogy a külföldi tanulmányaik a hazai munkaerőpiacon előnyösebb pozícióba hozzák őket. Ezek mellett olyan pozitív változásokról számoltak még be, mint az önállóságuk, az interkulturális kompetenciájuk, az önismeretük fejlődése. Kiemelték, hogy sikerként élték meg, miszerint ismeretlen kulturális helyzetekkel jól tudtak megküzdeni, képesek voltak döntéseket hozni és felelősséget vállalni, barátokat szerezni más kultúrkörből. Végül hiba lenne kihagyni a kutatási eredmények közül az Erasmus rekreációs hozadékát: a hallgatók lehetőséget kaptak a fogadó országukban való utazásokra, sőt több európai ország meglátogatására (Aydin 2012). Miao és Harris kutatásában a megkérdezett hallgatók szintén az angol nyelvtudás fejlődésében és az új kultúrák, életstílusok és gondolkodásmódok megismerésében látták külföldi tanulmányaik jelentőségét (Miao–Harris 2012).

Sutton és Rubin (2004) arra is felhívja a figyelmet, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás – és általában a felsőoktatás – eredményessége során a legtöbb esetben statisztikai adatokat használnak (beiratkozók száma, lemorzsolódás, végzők aránya, könyvtár ellátottsága stb.), míg a legértékesebb készségek mérései (példaként a fejlett kritikus gondolkodást, a szóbeli kifejezőképességet és az íráskészséget említik a szerzők) kimaradnak a vizsgálatokból, mivel ezeket igen bonyolult mérni. Azonban a tanulmányi eredményesség értékelésének paradigmája elrendeli, hogy az oktatók a külföldi

tanulmányi programokat ne csak olyan intézményi mutatókkal értékeljük, mint például a felvettek száma vagy a hallgatói és tanulmányi támogatások erőforrásai, hanem azt is elvárja a felsőoktatási intézményektől, hogy közvetlenül mérjék a mobilitás során megszerzett ismereteket, készségeket. Így a 2004-ben elkezdett vizsgálsorozatuk első lépésében fontosnak tartották, hogy bizonyos eredményességi mutatókat bevegyenek a vizsgálatukba. A funkcionális ismeretek²⁷ itemsorát és idegen kultúrából származókkal való interakció képességének mérőeszközét átvették más kutatásból, de ezeken kívül kidolgozták és mérték a globális egymásrautaltsághoz való hozzáállást, az (összehasonlító) állampolgári ismereteket, valamint földrajzi ismereteket. A főbb megállapításuk szerint a legszorosabb együttjárás a külföldi tanulmányok és a funkcionális ismeretek között volt. Kétségtelen, hogy ezek a funkcionális ismeretek eléggé speciálisak, erősen kötődnek a hétköznapi tapasztalatokhoz, s így nehezen lehet őket függetleníteni a külföldi tanulmányi út tapasztalataitól. Ennek ellenére fontos, hogy ezek mind olyan elemek, melyek az önállóság, találékonyság, a világban való kiigazodás képességét egyaránt jelzik, melyek fontos tényezők lehetnek mind a tanulmányi, mind a munkahelyi eredményesség során. A földrajzi ismeretek terén jobban teljesítettek azok a hallgatók, akik tanultak külföldön, ám a kulturális érzékenység vagy az állampolgári ismeretek tekintetében a külföldi tanulmányok mellett sokkal erősebb különbséget mutatott a hallgatók között az, hogy milyen tudományterületen tanulnak: a társadalomtudományi területek hallgatói sokkal erősebb kulturális érzékenységről és jobb állampolgári ismeretekről tettek tanúbizonyságot (Sutton–Rubin 2004).

Más kutatásokban részletesebben megjelent az akadémiai (tanulmányi) előnyök elemzése. Dwyer (2004) az International Education of Students (IES) nevű amerikai mobilitási program hosszú távú hatásait mérte fel 2004-es vizsgálatában. Az 1950-es évek óta működő IES-program egykori résztvevőinek küldtek ki egy kérdőívet, így a különböző hosszúságú programok résztvevőit tudták összehasonlítani, nem volt „otthon maradók” álló kontrollcsoport. De így is találtak különbségeket az egy teljes évet külföldön tanulók, az egy szemesztert külföldön töltők és a pár hónapos nyári egyetemekre beiratkozók között. Általánosságban az mondható el, hogy minél több időt

²⁷ Functional knowledge-nak az idegen kulturális közegben való mindennapi élethez szükséges tudásbázist nevezik a szerzők. Példaként olyan élethelyzeteket említettek, mint például tudja-e a hallgató, hogyan kell külföldről hazatelefonálni, hogyan tudna egy idegen helyen este biztonságos szállást találni, hogyan igazodna el a tömegközlekedésben stb.

töltött valaki külföldön, annál jobban igyekezett megőrizni az idegennyelv-tudását. A későbbi tanulmányokat tekintve a kutató eredményei szerint a hosszabb ideig külföldön tanulók hazatérve több tudományterületen kipróbálták magukat, így növelték a látókörüket és megtalálták az őket leginkább érdeklő szakterületet, valamit több diplomát szereztek. A válaszadók között az egyéves időszakra jelentkezőknek hét százaléka később PhD-t is végzett. A karriert tekintve nyitottabbak voltak az önkéntességre, a multikulturális közegű munkahelyekre, a munkájuk kapcsán magabiztosan használták az angol nyelvet, s könnyen alakítottak ki nemzetközi szakmai kapcsolatokat. A munkán kívül is sokkal magabiztosabbak, a bizonytalansággal jobban megküzdők és érettebbek lettek a nemzetközi tanulmányaik során szerzett tapasztalatoknak köszönhetően (Dwyer 2004). Sajnos a tanulmány hiányossága, hogy csak a programban való részvétel hosszúsága szerinti bontásban mutatja be az egykori hallgatók közötti különbségeket, a származási és célország nincs nevesítve, de az sem derül ki, hogy kimutatható-e különbség a különböző évtizedekben (1950-es évektől a 2000-es évekig) külföldön tanulók véleményei között.

Westwood és Barker (1990) nem mobil és immobil hallgatókat hasonlított össze, hanem a mobil hallgatók csoportján belül azokat, akik részt vettek egy ún. „peer program”-ban (ezek a diákok a helyi hallgatók közül választhattak „segítő” maguknak) azokkal, akik nem vettek részt ebben a programban. A program nem írta elő, hogy a külföldi diák és a helyi segítője hányszor találkozzon és mit csináljanak (kizárólag tanulmányi ügyekben segítsen a helyi diák, vagy szervezzenek közös szabadidős tevékenységeket). Azonban ilyen laza feltételek mellett is kimutatták a kutatók, hogy a helyi diáktárrsal barátkozó hallgatók jobb akadémiai eredményeket értek el a tanév végén, s a helyi kapcsolatok megóvták a külföldi diákokat a lemorzsolódástól (Westwood–Barker 1990).

Wiers-Jenssen (2011) a norvég diplomás pályakövető kutatás keretében között hasonlította össze a nem mobil hallgatókkal azokat a norvég fiatalokat, akik felsőoktatási tanulmányaik során tanultak külföldön cserediákként, és azokkal, akik külföldön szereztek meg a diplomájukat. A cserediákok esetében azt mutatta ki, hogy szignifikánsan több köztük a jobb tanulmányi eredménnyel végző hallgató. Igaz, ez a tanulmányi eredményesség dimenzióinak csak egy szelete, ám figyelemre méltó. Ezzel ellentétben a külföldön diplomázó norvég fiatalok tanulmányi átlaga egy kicsivel ugyan, de az otthon maradó társaiknál is alacsonyabb volt (Wiers-Jenssen 2011).

A korábban már említett IES alumni adatbázisát elemezte Norris és Steinberg (2008), s ezúttal nem a tanulmányút hossza, hanem a tanítási nyelv (kizárólag angol, kizárólag más idegen nyelv, vagy vegyes, angol és idegen nyelv[ek]) felől közelítették meg a hallgatók közötti eredményességbeli különbségeket. A három tanítási nyelv között szignifikáns különbségeket tudtak kimutatni mind a tanulmányi előmenetel, mind a munkavállalás, mind a személyes fejlődés tekintetében. Legfontosabb eredményük, hogy az amerikai hallgatók az idegen (nem angol) tanítási nyelvű egyetemekről hazatérve további nyelveket tanultak, illetve felvettek más szakokat az eredeti szakjuk mellé. Az angol nyelven tanuló hallgatók inkább az altruizmust illetően erősödtek meg: szívesebben vállaltak önkéntes munkát. A kevert nyelvi környezetben tanuló diákok viszont a multinacionális vállalatok felé mutattak nyitottságot, s közülük többen terveztek nemzetközi karriert. Szintén ez a csoport mutatott a legnagyobb személyiségbeli és kulturális növekedést is (Norris–Steinberg 2008).

Franklin (2010) már nem az akadémiai előnyökre koncentrált, hanem a külföldi tanulmányok hosszú távú munkaerő-piaci pozitív hatását bizonyította 2010-es tanulmányában: a hallgatók szerint sokkal versenyképesebbé váltak a munkaerőpiacon, mivel a külföldi részképzést követően nyitottabbak lettek a multikulturális munkakörnyezet felé. Emellett pedig az Intercultural Development Inventory (IDI) és Strategies Inventory for Learning Culture (SILC) nevű kérdőívekkel felmért interkulturális kompetenciájuk is magas volt. Végzés után nagyobb arányban helyezkedtek el olyan pozíciókban, illetve olyan cégeknél, ahol lehetőség nyílt nemzetközi közegben dolgozni (Franklin 2010).

Wiers-Jenssen (2011) a norvég diplomás pályakövető rendszer felmérése alapján azt állapította meg, hogy a cserediák-tapasztalattal rendelkezők végzés után hamarabb találtak első munkahelyet azoknál, akik nem vettek részt kreditmobilitásban. Ugyanakkor azok a norvég diákok, akik a teljes képzésüket végezték külföldi egyetemen, hazatérésükkor nehézkes elhelyezkedésről számoltak be. A szakmai hálózataikat sem tudják használni az elhelyezkedés során. Viszont azok a diplomamobil diákok, akik mégis sikeresen elhelyezkedtek, magasabb fizetést kaptak, igazi, a piaci szektorban, s azon belül is a magasabb átlagfizetésű területeken és munkakörökben dolgoznak. A cserediákok szintén kicsit több fizetést kaptak, mint a nem mobilak, de a fizetésbeli előnyük nem olyan magas. A külföldi munkalehetőségek felé az egykor mobil hallgatók nyitottak, közöttük is elsősorban azok, akik a diplomájukat külföldön szerezték. Azonban a korábbi

tendenciák azt mutatják, hogy a norvég hallgatók pár év külföldi munkatapasztalatot követően hazatérnek, így az agyelszívás Norvégiát csak csekély mértékben sújtja. Az otthon elhelyezkedő egykor mobil hallgatók szívesen választanak multinacionális munkahelyet, ahol idegen nyelven kell kommunikálni vagy időnként külföldre kell utazni (Wiers-Jenssen 2011).

Messer és Wolter (2007) ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy a mobil hallgatók végzés utáni szakmai életére pozitív hatással volt az egykori külföldi tanulmányút: a kezdő fizetésük magasabb az átlagnál, és nagyobb valószínűséggel vesznek részt posztgraduális képzésekben – azonban a szerzők szerint mindkét későbbi előny abból fakad, hogy a földrajzi mobilitást választó hallgatók eleve jobb képességűek. A németországi diplomás pályakövető rendszer (HIS) utánkövetéses vizsgálata azt erősítette meg, hogy akik tanultak a felsőoktatási éveik alatt külföldön, azok nagyobb arányban vállalnak munkát a végzés után külföldön (jellemzően Európában) (Parey–Waldinger 2008).

Ulrich Teichler és munkatársai (2011) 1988/1989-ben, 1994/1995-ben és 2000/2001-ben külföldön tanuló hallgatókat kérdeztek meg, hogy pár évvel a végzés után milyen előnyökről tudnak beszámolni, amelyek a diákmobilitáshoz kapcsolhatók. A három vizsgálat eredményeit összehasonlítva olyan tendenciák mutathatók ki, miszerint a nemzetközi oktatási tapasztalat munkavállalási előnyei már a kétezres évekre csökkentek: mind az eső munkavállalásra, mind a jövedelemre, mind a munkavégzésre gyakorolt hatása visszaesett a válaszadók véleményei alapján. Szintén csökkent a három vizsgált időszakot összehasonlítva a kint megszerzett szakmai tudás használata, a kulturális-társadalmi ismeretek közvetlen hasznosítása, az idegennyelv-használat (Teichler et al. 2011). Teichlerék ezeket a visszaeséseket a nemzetközi mobilitási programok elterjedtségére, a mobilitási programokban való részvétel „ritkaságértékének” csökkenésére vezetik vissza. Ugyanakkor nem árt hangsúlyozni, hogy a megkérdezettek a szubjektív értékelésükre támaszkodva hozták meg ezt a következtetést. Azaz a megnövekedett résztvevőszám miatt valóban csökkenhetett a cserediákság ritkaságértéke, s ezt az egykori résztvevők is érzik, ám ez nem jelenti azt, hogy a munkaadók szintén így gondolják. Ezért fontos kiegészítés, s erre Teichler több cikkében is felhívja a figyelmet – hogy Közép-Európában még mindig jelentős presztízse van a hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányoknak (Teichler 2011a).

Ezt igazolja az Európai Bizottság 2014-es felmérése, az Erasmus Impact Study is, ami négy régióra osztotta az Erasmus mobilitási országokat (északi, déli, keleti²⁸, nyugati), s így hasonlították össze a négy régióban a mobilitás egyénre gyakorolt hatását, összesen 71 368 mobil és nem mobil válaszadó alapján. A felmérés szerint a kelet-európai válaszadók körében az Erasmus mobilitásban való részvétel 83 százalékkal csökkent a hosszú távú munkanélküliséget, a különbség még a diplmaszerzést követő öt-tíz évben is kimutatható. Ráadásul az egykori mobil és nem mobil hallgatók közti elhelyezkedési különbségek Magyarországon és Portugáliában voltak a legmagasabbak – a mobil alumnusok javára. További, Magyarországot érintő eredmény, hogy a végzést követő öt-tíz évben az egykori mobil diákok 90 százaléka lépett elő a munkahelyén vezető pozícióba, de összességében kelet-európában az Erasmus résztvevők 70 százalékából lett vezető a munkahelyén, míg a nem mobil hallgatóknál ez csak 41 százalékukra igaz (European Commission 2016).

Bár számos tanulmány empirikusan igazolja a külföldi tanulmányok pozitív hatását a hallgatók szakmai és egyéb kompetenciáira és készségeire, mégis – különösen a külföldi diákokat nagyszámban befogadó egyetemeken – a külföldi diákok oktatási nehézségei, felsőoktatási hátrányaik egy jellegzetes kutatási témát jelentenek a felsőoktatás nemzetköziesedése kapcsán. Az akadémiai elvárások és normák közötti különbségek – melyekre a nagy felsőoktatási modellek bemutatása végén utaltunk – leggyakrabban azokban az országokban okoznak problémát a hallgatók és a tanárok számára, ahol valóban nagyok ezek a kulturális-akadémiai különbségek. Nem véletlen, hogy a távol-keletiek nagy arányban befogadó angolszász országokban (Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Kanada, Új-Zéland) igazán kutatott probléma a külföldiek oktatásának didaktikai nehézségei, hiszen talán a távol-keleti konfucionista oktatási elvárások és a brit, illetve amerikai (felső)oktatási modell normáinak ütközései a leglátványosabbak.

Aydin (2012) a török hallgatók tapasztalatai alapján tipikus problémaköröket nevezett meg a külföldi tanulmányok kapcsán. Bár sok pozitív tapasztalata volt a hallgatóknak a nyelvtudásuk fejlődésével kapcsolatban, azonban a nyelvi hiányosságok

²⁸ Magyarországot a keleti régióba sorolták Lengyelországgal, Szlovákiával, Romániával és Bulgáriával együtt.

problémát is okoztak, ha a fogadó országban a tanárok, a diáktársak vagy a helyiek nem beszéltek angolul. Pozitívumként jelent meg több véleményben az, hogy új oktatási struktúrával ismerkedhettek meg, ám az ezeknek való megfelelés problémákat okozott. Szintén tanulmányokhoz köthető probléma a kreditek és tanultak otthoni elismertetésének nehézsége. A következő nagyobb típus a kulturális különbségekből fakadó konfliktusok köre, melyek az étkezési, az alkoholfogyasztási és a szórakozási szokások különbségeiből adódtak. A honvágy és a baráti kapcsolatok létesítésének nehézségei miatt néhányan depressziósnak érezték magukat. Kevesebben említették, de megjelentek finanszírozási gondok és nehézségek a helyi tömegközlekedés használatában (Aydin 2012).

Brian Crose 2011-es tanulmányában a nemzetközi hallgatók kulturális tapasztalatait, elvárásait és tanulási stílusait vizsgálta az Egyesült Államok felsőoktatásában. Az alapvető problémát a kutató abban látja, hogy nehéz egyszerre kielégíteni a hazai és a nemzetközi hallgatók akadémiai (tudományos) igényeit, mivel azok nincsenek teljesen egy szinten. A nemzetközi diákok az új, ismeretlen társadalmi és oktatási környezetbe kerülve sokszor alulteljesítenek, s ennek egyik legjellemzőbb oka az eltérő akadémiai környezet, az eltérő elvárások. Például az órai aktivitás tekintetében a távol-keleti és az amerikai hallgatók teljesen másképpen viselkednek. Az amerikai hallgatókat általános iskolás kortól a kérdések megfogalmazására és feltételére, kritikus vitakultúrára készítik fel, s a felsőoktatás során is ezt várják el tőlük. Velük szemben a távol-keleti hallgatók iskolai szocializációjában az önálló tanári magyarázat dominál, s ők csak akkor beszélhetnek, ha a tanár kérdezi őket. A keleti hallgatók hallgatagsága azonban könnyen azt a benyomást keltheti a tanárban, hogy felkészületlenek, motiválatlanok vagy egyszerűen buták. Crose három nagyobb akadályt lát a nemzetközi hallgatók tanulási sikeressége előtt. Ezek a nyelvi hiányosságok, a tantermi (szemináriumi) megbeszélésekbe való bekapcsolódástól való félelem és az ismeretlen értékelési (osztályozási) technikák (Crose 2011).

Zhou és munkatársai (2005) viszont vitatkoznak azzal a kijelentéssel, miszerint nyelvi hátrány okozza, hogy a keleti hallgatók a nyugati osztályterekben „némák”. Zhou és munkatársai Kanadában tanuló távol-keleti, egészen konkrétan a kínai hallgatók osztálytermi viselkedését vizsgálták egyéni interjúkkal. Eredményeikkel azt hangsúlyozzák, hogy önmagában a Konfuciusig visszavezetett, oktatásban megnyilvánuló kulturális különbségek, valamint a nyelvi hiányosságok nem adnak elegendő magyarázatot arra, hogy a kínai hallgatók miért nem tudnak a nyugati akadémiai

környezet elvárásaihoz alkalmazkodni. Ha valóban csupán ez a két tényező okozná a kínai diákok – nyugati mércével mért – alulteljesítését, akkor a kultúra megismerése és nyelvi fejlesztések útján segíteni lehetne a problémán. Zhou és munkatársai azonban úgy gondolják, hogy a kulturális különbségek feltárása önmagában nem oldja meg a diákok problémáit, hiszen ugyanabból a kultúrkörből származó kínai diákok is másként reagálnak az akadémiai kihívásokra: vannak, akik közülük sikeresen teljesítik a nyugati akadémiai elvárásokat, mások viszont nem tudnak hozzá alkalmazkodni – függetlenül a nyelvtudásuktól. A kutatók szerint a diákok közti különbséget (azaz hogy egyesek miért tudják jobban átvenni az új akadémiai értékeket, s tudnak megfelelni az oktatók elvárásainak) a tanórákon keresztül kell megfogni. Egészen pontosan a tanórai interakciók (tanítási módszerek), az osztálytermi demokrácia, a diákok személyisége és a fogadó ország kultúrájának általános ismerete és egymásra való hatása azok, amelyek Zhuo és munkatársai szerint a legmeghatározóbb tényezők (Zhou et al. 2005).

Szintén az akadémiai kultúrák közötti különbségekből fakadó tanulmányi nehézségeket kutatta Hermida (2010). A szerző az oktatási modellek és a nem tradicionális hallgatók²⁹ tudása közötti kapcsolatok feltérképezésére vállalkozott 2010-es tanulmányában. A fókuszcsoporthoz vizsgálataiban azt tapasztalta, hogy a tanárok gyakran úgy gondolják, a nem tradicionális hallgatók akadémiai hiányosságokkal küszködnek. Hogy segítsen rávilágítani a hallgatók viselkedésének valódi okára, Hermida összevetette a nyugati országokban és „nem nyugati” országokban elvárt akadémiai készségeket. Azt állapította meg, hogy a nyugati felsőoktatási intézmények a racionális, mérsékelt hangvételű és objektíven mérhető esszéket részesítik előnyben, s az egész oktatási rendszer ilyen szakszövegek írására készíti fel a hallgatókat. A „nem nyugati” hallgatók ezzel szemben sokkal szubjektívebb és értékeket is kifejező módon írnak, holisztikusan gondolkodnak és – a feszes nyugati gondolatmenethez szokott írásmódtól eltérően – sokszor „elkalandoznak”. Hermida ugyanakkor egy fordított helyzetre is felhívta a figyelmet: van, hogy a diákok érzik azt, hogy a tanáraik nem megfelelő módon oktatnak. Több hallgató szerint a tanárok túlmagyaráznak evidens dolgokat, amiből az a

²⁹ Hermida a nem tradicionális hallgatók közé sorolja a nemzetközi diákokat, valamint a bennszülött (Kanada esetében indián), frissen bevándorolt vagy elsőgenerációs bevándoroló családból származó és látható kisebbséghez tartozó egyetemisták. (A szociológiai és kulturális antropológiai szakirodalom az antropológiai értelemben vett jegyek különbözőségéből adódóan nevez valakit látható idegennek. Ilyen értelemben Magyarországon például látható idegenek a közel-keleti diákok, ám láthatatlan idegenek a németek (vagy más, antropológiai kifejezéssel élve európai származásúak).

benyomásuk keletkezett, hogy a tanárok arrogánsak (lenézik a hallgatókat) vagy túlságosan gyerekesek. De mások például a hivatkozási követelmények is vagy a szövegközi idézésekre vonatkozó szabályok, melyek szintén félreértésekre adhatnak okot (Hermida 2010).

Sayers és Franklin (2008) a helyi (új-zélandi) és külföldi diákok tanulási módszereit vizsgálták meg. Az ún. reflektív tanulás módszerén keresztül próbálták a diákjaikat rávenni arra, hogy figyeljék meg és elemezzék a megszokott tanulási módjukat egy számukra új, ismeretlen tevékenység elsajátításán keresztül (sielés, varrás, festés stb.). Így a kutatók fel tudták tárni a tanulási módszerek és stratégiák közti főbb különbségeket. A vizsgálat egyik legfontosabb megállapítása az volt, hogy a nemzetközi diákok a tanulási folyamatuk során jellemzőbben támaszkodnak külső és „autoriter” információforrásokra (tanárok, szülők), míg a helyi diákok jobban bíztak a saját információikban és tapasztalataikban – összességében önmagukban (Sayers–Franklin 2008). Ez a vizsgálat rávilágít a külföldi diákok tanulmányi bizonytalanságaiból fakadó problémákra.

Ezen problémamegfogalmazások azt feltételezik, hogy a két csoportba tartozó hallgatók (külföldiek és helyiek) egy osztálytermi környezetben tanulnak. Nem meglepő, hogy az angol nyelvű országokban ez így van. A nem angol nyelvű országok angol (vagy más, sokak által beszélt nyelv, pl. német, francia) nyelvű képzések indításával próbálják országukba vonzani a hallgatókat. Azonban nem jellemző, hogy a helyi fiatalok az angol nyelvű kurzusokat választanák. Így a nem angol (német, francia stb.) nyelvű országokban a helyi és nemzetközi fiatalok osztálytermi környezetben (előadásokon vagy szemináriumokon) kevésbé találkoznak.³⁰ Igen meglepő jelenség, amit amerikai és más nemzetközi tapasztalatok is igazolnak, hogy bár egy tanteremben tartózkodnak a helyi és nemzetközi hallgatók, ritkán alakul ki közöttük interakció (Croese 2011). Néhány esetben ez abból is fakad, hogy a nemzetközi hallgatók a saját nemzetük tagjaival elkülönülve klikkeket alkotnak (Miao–Harris 2012). Ez viszont felveti azt a kérdést, ha valóban ennyire alacsony a külföldi és helyi hallgatók között a szakmai és/vagy személyes kapcsolat, akkor valóban beszélgetünk-e olyan jelenségekről, mint a „nemzetköziesedés otthon”, vagy az interkulturális kompetenciák fejlesztése a helyi egyetem hallgatói között.

³⁰ Magyarország esetében a határon túli magyarok a hivatalos statisztikákban nemzetközi hallgatóként jelennek meg, ők a magyar nyelvű képzésekbe kapcsolódnak be. Esetükben érdekes lehet, hogy kimutatható-e olyan tanulmányi probléma, amit az akadémiai kultúra (román, ukrán, szlovák oktatási rendszer) különbségei okoznak.

Abdullah és munkatársai (2014) a nemzetközi hallgatói mobilitás szakirodalmának elemzése kapcsán éppen arra hívják fel a figyelmet, hogy a nemzetköziesedésnek ez a formája még gyerekcipőben jár más területekhez képest (Abdullah et al 2014). A knighti nemzetköziesedés definícióban megjelenő nemzetközi, kultúraközi és globális dimenzió közül a „nemzetköziesedés otthon” képviseli/képviselné a kultúraközi dimenziót, amely a különböző programokon és interakciós lehetőségeken keresztül a külföldi és a hazai diákok interkulturális kompetenciájának és globális tudásának fejlesztéséhez egyaránt hozzájárul(na) (Crawford–Bethell 2012).

A helyi és külföldi hallgatók közötti szakmai és baráti kapcsolatok hiányosságait felismerve az új-zélandi Eric Deakins az ún. kutatás alapú tanítás (research-based teaching) módszerét alkalmazta, hogy megvizsgálja, lehetséges-e a segítségével a nemzetközi kooperációk erősítése a hallgatók között. Bár a kutatás alapú tanítás lényege az, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a tudásalkotásban, s ezáltal elsajátítsák az önszabályozó tanulást, valamint a tudományos igényű kutatási folyamatok egyes lépéseit – ami az amerikai felsőoktatási modell sajátja –, Deakins célja nem az amerikai felsőoktatás által elvárt tanulási módszerek átadása volt. A módszer sokkal intenzívebb tanár-diák és diák-diák kapcsolatokat eredményez, s erre alapozott Deakins is, mivel ő is azt vette észre, hogy a helyi (új-zélandi) és nemzetközi hallgatók között akadémiai (közös kutatás, közös tanulás) és baráti kapcsolatok is csak nagyon alacsony arányban jönnek létre. Első lépésben Deakins feltérképezte a helyi és külföldi diákok tanulási stílusa közötti különbséget. A tanulási folyamat felmérését szolgáló kérdőív (Study Process Questionnaire) eredménye alapján a kutató nem tapasztalt jelentős eltérést a két diákcsoport között: a helyi és a nemzetközi diákok esetében is az ún. szervezett (stratégiai) tanulási stílus mutatkozott meg. A második, perceptuális tanulási stílust felmérő kérdőív (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire) már jellegzetesebb különbséget tárt fel, mégpedig azt, hogy az ázsiai hallgatók a közösségi tanulási stílust részesítik előnyben. A preferált tanulási stílusok felmérése mellett Deakins a diákjait egy féléves tantárgy keretében bevonta egy kisebb kutatásba, amiben a hallgatóknak önálló és csapatmunkát egyaránt kellett végezniük. A kutatás témája kapcsolódott a kulturális különbségek témájához (munkakeresés egy másik országban). A közös munka miatt nemcsak a diákok tanulási módszerei és kognitív készségei bővültek, hanem a félév végére nőtt a különböző kultúrkörből érkező diákok közötti egyetemen kívüli interakciók száma, s csökkentek az előítéleteik is (Deakins 2009).

Az európai felsőoktatási térségen belüli hallgatói cserék esetében szintén értelmezhető az akadémiai különbségekből fakadó tanulási nehézség, bár talán az Erasmus és a hozzá hasonló rövid távú kreditmobilitási programok kevesebb hangsúlyt fektetnek ezeknek a lehetséges problémáknak a feltérképezésére. Sokkal inkább a kreditelismertetés (Aydin 2012; Nagy et al. 2012), a nyelvtudásbeli hiányosságok (Kasza 2010a) és az anyagi problémák (az ösztöndíjak alacsony összege, a különböző diákhitelek és a diákmunka) jelennek meg gyakori problémaként.

Ebben a megközelítésben kiemelhető a holland Fortuijn (2002) kutatási beszámolója. A szerző oktatóként vezetett egy olyan nemzetközi genderkutató projektet, amelyben dán, görög, spanyol (katalán) angol és holland földrajz szakos egyetemi hallgatók és oktatók vettek részt. A nemzetközi hallgatóknak tartott előadások és szemináriumok közben alkalma volt megfigyelni, milyen tipikus konfliktusok jelentkeztek a diákok között és a diák-tanár interakciókban. Talán nem meglepő, hogy a nyelvi akadályok mellett a különböző tanítási módszerek okoztak legfeltűnőbb problémákat. Az oktatási folyamatot olyan tényezők akadályozták a szerző szerint, mint a számonkérés különbözőségei, a szóbeli előadások eltérő módjai, a formális és informális tanulás közötti hangsúlyeltolódások, a hallgatók és az oktatók közötti társadalmi távolság mértéke, tájékozottság szintje vagy a kutatási tapasztalat. Az oktatók arra törekedtek, hogy a diákok minél több oktatási módszerrel találkozhassanak, ezért elvetették azt, hogy minden diák kizárólag a saját nemzetére jellemző akadémiai elvárásokkal szembesüljön, de azt a megoldást is, hogy kiemeljenek egy oktatási módszert, s azt alkalmazza minden tanár minden alkalommal. Ez a kutatás arra világít rá, hogy a nyugati akadémiai kultúra sem egységes (Fortuijn 2002).

Kevés olyan hazai kutatás lelhető fel, amely kifejezetten a hazánkban tanuló külföldi hallgatók tanulási nehézségeit vagy eredményességét vizsgálná. Kivételt képez egy pszichológiai megközelítésű publikáció, amelyben a kutatók fő témája a hazánkban tanuló amerikai hallgatókat érő kulturális sokk s az azzal való megküzdés vizsgálata volt. Tanulmányukban külön fejezetet kapott az oktatás mint a kulturális különbségek egyik megnyilvánulási tere, s plasztikusan elő is tűntek az amerikai és magyar oktatási rendszerben és tanítási módszerekben, hagyományokban gyökerező különbségek. Az amerikai hallgatók például – ahogyan hazájukban tanították őket – sokat kérdeztek óra közben, amivel felkészültségüket, érdeklődésüket próbálták kifejezni, azonban úgy érezték, hogy a magyar oktatók tiszteletlenségként értelmezték ezt. Az amerikai

demokratikusabb tanár-diák kapcsolat után a magyar hierarchikus és formális keretek zavarták az amerikai fiatalokat. Az aktív órai tevékenységeket (pl. viták) hiányolták, megütköztek továbbá a magyar hallgatótársaik versengéshez való negatív hozzáállásán is (Fülöp–Sebestyén 2011).

A külföldi hallgatók esetében a csoportképződést, a baráti társaságok létrejöttét, a más csoportokkal szembeni önmeghatározást, valamint a csoporthatárok kijelölését mind érdekes lehet megvizsgálni. A nemzetközi tanulmányokban vissza-visszatérő értelmező, magyarázó elem a nemzetközi hallgatói mobilitással és hatásaival összefüggő jelenségek értelmezése során a diákok csoportképződése, kapcsolati hálója. Leginkább a jóléttel, a magányossággal, depresszióval és a honvágygal foglalkozó pszichológiai, neveléstudományi és szociológiai vizsgálatok vonják be a külföldiek kapcsolati hálójának szemléletét vizsgálódásaikba. Ezen tanulmányok a hallgatók csoportképződését szinte kizárólag a nemzetiség (esetleg kultúrkör, vallás) alapján vizsgálják.

Brown (2009b) Bochnem 1977-es munkájára támaszkodva, azt kibővítve öt stratégiát különböztetett meg az alapján, hogy milyen mintázattal lehet leírni a nemzetközi hallgatók baráti körét. Az első típus az egykultúrájú (monocultural) mintázat, amely egyfajta szegregációként is értelmezhető – ilyenkor a hallgató annyira ragaszkodik kibocsátó kultúrájához, hogy barátságot is kizárólag saját nemzetiségéből származókkal köt, jellemzően velük él együtt, velük tanul stb. A monokulturális berendezkedések veszélye az, hogy hiába tanul az adott személy külföldön, zárt kapcsolati hálója miatt megfosztja magát azoktól az oktatási-kulturális előnyöktől, melyek a külföldön való tanulás sajátjai. Az asszimiláló (assimilationist) hallgató ezzel szemben a többségi (helyi) társadalomhoz igazodik, feladva eredeti identitását, kötődéseit. A kettős kultúrájú (bicultural) baráti mintázattal rendelkező diákok a küldő és a fogadó országuk hallgatóival egyaránt ápolnak barátságokat. A peremre szorult hallgatók (marginalised) elvesztik a saját kapcsolataikat, és a fogadó országban sem képesek új netwörköket képezni. A többkultúrájú (multicultural) diákok pedig nemcsak saját és fogadó országukból származókkal, hanem más külföldi diákokkal is szívesen alakítanak ki kapcsolatot. Brown az egykultúrájú kapcsolatokat vizsgálta meg részletesen, mely a távol-keleti hallgatókra volt leginkább jellemző. Az egykultúrájúság előnyeként nevezte meg a kulturális sokkal és a magánnyal való megküzdést, ám a szerző inkább hátránnyként értelmezi ezt a baráti mintázatot, mivel gátolja az angol nyelv elsajátítását és a fogadó ország normáinak megértését (Brown 2009b).

Azonban a monokulturális kapcsolatok mellett is szólnak érvek, például a marginalizáció elkerülésében, a depresszió és a kulturális sokk leküzdésében. Logikusnak tűnik, hogy az ismeretlen kultúrába, új egyetemi elvárások közé érkező hallgató a megszokott, jól ismert keretek között biztonságban érzi magát. Mégis, a kutatók azt mutatták ki, hogy a magányból és kulturális különbségekből fakadó feszültségek leküzdése sikeresebb, ha a hallgató a helyi és más nemzetközi diákokkal is épít kapcsolatokat. Sawir és munkatársai (2007) meglátása szerint az oktatók felelőssége, hogy olyan oktatási környezetet teremtsenek, melyben a kultúrák közötti párbeszéd elkezdődhet (Sawir et al. 2007).

A 2008-ban felvett nemzetközi Erasmus Survey fontos dimenzióként kezelte a barátságot és a más diákokkal való kapcsolatot, hiszen ezek a külföldi tapasztalatszerzés fontos összetevői. Eredményeik szerint a külföldön való tartózkodás elején a rövid időre kiutazó diákok leginkább idegen (nem saját nemzetiségükhöz tartozó) és helyi diákokkal alakítottak ki kapcsolatokat, 41,6 százalékuk helyi fiatalokkal lakott egy szobában/lakásban. Velük szemben a nemzetközi (teljes képzésbe bekapcsolódó) hallgatók bár széles baráti kört alakítottak ki, ám az ő barátaik a külföldi diákok (saját és eltérő nemzetiségűek) közül kerülnek ki, a helyiekkel való baráti kapcsolatokról kevesebben számoltak be, s közöttük magasabb volt azoknak a száma, akik saját nemzetük tagjaival éltek együtt (Bauwens et al. 2008).

Magyarországon a külföldi hallgatókkal foglalkozó irodalom nagy része inkább oktatáspolitikai-statisztikai jellegű. Kivételt képez Albert és Dávid 1994-es tanulmánya, melyben hálózatelemzési módszert alkalmaztak a Semmelweis Orvostudományi Egyetem nappali tagozatos férfi hallgatói szociális hálójának feltérképezéséhez. Az ún. Fischer-módszerrel afrikai, arab, volt szocialista országokból származó, nyugatnémet és izraeli hallgatók öt „társas” és három „intim” fiktív élethelyzetén keresztül figyelték a hálózatok méretét (hány különböző személy alkotja), szorosságát, sűrűségét (kötelékek erősségét), társadalmi heterogenitását/homogenitását. Előzetes várakozásuk az volt, hogy a csoportok keveredését (saját nemzetiség, más külföldiek, magyarok) két tényező fogja befolyásolni: elsőként az, hogy valaki önköltséges (izraeliek, németek) vagy ösztöndíjas (arabok, afrikai és volt szocialista országokból érkező diákok). A második hipotézisük alapján a baráti kapcsolatok közötti különbséget a „színes bőrűek” (arabok, afrikaiak) és az „európaiak” (németek, volt szocialista országokból származók, izraeliek) között várták, magyarázatuk szerint azért, mert az első csoport tagjai a látható

antropológiai jegyek miatt többször szembesülhetnek előítéletekkel, rasszista támadásokkal. Ezen túl az európaiaktól eltérő kultúrkör is akadály lehet egy külföldi-magyar barátság kibontakozásának. Végző eredményeik alapján azt a következtetést szűrték le, hogy mind az öt alcsoportban a barátságok életkori, kulturális és faji tekintetben homogének, kevesen neveztek meg magyar ismerőst, tehát jelentős szegregáció tapasztalható az alcsoportok között: ha nem a saját csoportjukból neveztek meg valakit, akkor egy magyar diákot, de a legritkább esetben másik alcsoportba tartozót. A szegregáció az intim szférában a legerősebb. Az általuk végzett regresszióanalízis kimutatta, hogy az intézmény hatása a legerősebb a baráti kapcsolatokra: ha a hallgató magyar diákokkal lakott együtt, nagyobb valószínűséggel beszélt magyarul, s több magyar nemzetiségű barátot nevezett meg. Természetesen a személyiség is fontos tényező: a nagyobb hálózatméretű diákok barátkozóbbak, s ez növelte a magyar nemzetiségű barátok említésének valószínűségét is. Az etnikumváltozó pedig azt igazolta, hogy a kulturális közelség segíti a baráti kapcsolatok megerősödését, ti. a német és volt szocialista országokból érkező diákok számoltak be a legtöbb magyar kapcsolatról (Albert–Dávid 1994).

T. Somogyi (1993) a magyarnyelv-tanulást emeli ki a kulturális aspektusok közül. Akkoriban már beindultak az ösztöndíjas magyar képzések mellett az első angol nyelvű képzések is a Budapesti Műszaki Egyetemen, amely a szerző szerint komoly vízváltást jelent a magyar nyelvhez való viszonyulásban. Az angol nyelvi képzés során is lehetőséget kapnak a hallgatók fakultatív magyarórák látogatására, azonban a szerző tapasztalata szerint ezek a diákok megelégednek a „konyhanyelvi” szinttel, ami a hétköznapi interakciók során az üzletekben és szórakozóhelyeken elegendő. A nyelvtanítás során kikerülhetetlen a kultúra egyéb elemeinek (viselkedésformák, értékrend, földrajzi és történelmi ismeretek, tárgyi kultúra, irodalom stb.) az átadása, azonban a zárt közösséget alkotó csoportok (a szerző az arabokat hozza fel példának) ellenállnak a kulturális hatásoknak, nincs rájuk befolyással a magyar környezet, míg az európai kultúrkörből érkezők számára a magyar szokások és normák könnyebben elsajátíthatóak (T. Somogyi 1993).

A szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy a diákmobilitás egyénre ható tényezői közül a nyelvtudásra gyakorolt pozitív hatása mellett olyan személyiségbeli változásokat is okoz a külföldi tanulmányút, mint az interkulturális kompetencia

fejlődése, a szélesebb látókör kialakulása, a nagyobb önállóság és erősebb önbizalom, valamint nyitottság társadalmi problémák felé. További pozitívumként jelenik meg az akadémiai fejlődés, a konkrét munkaerő-piaci előnyként pedig a gyors elhelyezkedés vagy a magasabb kezdő fizetés. Negatív hatások elsősorban a külföldi tanulmányút közben érik a hallgatókat: a honvágy, a kulturális sokk, a nyelvi hiányosságokból vagy akadémiai kultúrából adódó tanulmányi nehézségek a leginkább vizsgált negatív hatású kísérőjelenségei a hallgatói mobilitásnak. Talán ezért irányul egyre több, elsősorban pszichológiai jellegű vizsgálat a nemzetközi hallgatók jóllétének vizsgálatára vagy a kulturális sokkkal szembeni megküzdés problémájára is (bővebben lásd: Bradley 2000; Rosenthal et al. 2006). A kulturális különbségekkel való megküzdésben, a helyi akadémiai kultúra adaptálásában, vagy akár a magányosság leküzdésében is sokat segít a helyi diákokkal és oktatókkal való kapcsolat, s ha rajtuk keresztül a külföldi diák megismeri a helyi kultúrát.

Mіндеzen megállapításokat a szerzők nagyon változatos módszertannal és elméleti keretrendszerre alapozva tették meg. A módszertani és elméleti megközelítések variációi egyrészt azt jelzik, hogy más-más felől közelítve is hasonló eredményekre jutnak a kutatók. Másrészt az eredmények összehasonlíthatósága nehezebbé válik.

V. A hallgatói mobilitást segítő és korlátozó tényezők

Az előző fejezetben azt láthattuk, miben lehet gazdagodni a külföldi tanulmányutakkal, miért érdemes és hasznos részt venni bennük. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk meg, mi kell ahhoz, hogy valaki mobil hallgatóvá váljon. Milyen tényezők segítik vagy gátolják ezt a szakmai és személyes növekedést? A nemzetközi és hazai vizsgálatok egy részének kutatási kérdései középpontjában ezek a kérdések állnak, a következő fejezetekben ezen kutatások alapján tekintjük végig a hallgatói mobilitást segítő és korlátozó tényezőket. Először a migrációs elméletek főbb irányait tekintjük át, majd rátérve a felsőoktatási hallgatók mobilitására, megvizsgáljuk a gazdasági tőkének, a szülők iskolai végzettségének, az idegen nyelvi kompetenciáknak, a migrációs buroknak és mobilitási tőkének külföldi tanulásra gyakorolt hatását a nemzetközi és hazai kutatások segítségével.

V.1. Mobilitási tervből a hallgatói mobilitásig – kik a mobil hallgatók?

Nemzetközi, európai és magyar adatok is azt igazolják, hogy a hallgatók mobilitási tervei magasak, viszont a ténylegesen megvalósuló mobilitás elmarad ezektől a tervektől (Kasza 2010a, Kiss 2007, Kiss 2014b). Amögött, hogy egy felsőoktatási hallgató bekapcsolódik-e végül a nemzetközi diákmobilitásba, számos tényező állhat. Ilyen tényezőként szokták megnevezni a társadalmi egyenlőtlenségeket, különösen a hallgatók közötti gazdasági és kulturális háttérből fakadó előnyöket és hátrányokat, de egyes pszichológiai vagy nyelvtudásbeli jellemzők szintén befolyásolják a mobilitási döntéseket. Ezek a tényezők – mint majd látni fogjuk – egyaránt lehetnek megerősítő, motiváló vagy éppen visszatartó, korlátozó hatással az akadémiai mobilitásra. Ráadásul sok esetben ezek összefüggnek, erősítik egymás hatását, mégis most külön is áttekintjük, a nemzetközi hallgatói mobilitás szakirodalmában milyen okokat vettek tekintetbe eddig a hallgatói mobilitás/immobilitás vizsgálatokor.

Az általános migráció mögötti motivációkat a közgazdaság-tudományi elméletek sora próbálta feltárni. A különböző migrációs elméletekben sok közös elem van, a nézőpontjuk, fő hangsúlyok esnek máshová. E dolgozatnak nem célja a közgazdasági migrációs elméleteket részletesen bemutatni, ugyanakkor a nemzetközi hallgatói mobilitásvizsgálatok egy fontos szelete ezen elméletekből indul ki, így röviden pár szót

mégis érdemes ejteni róluk, mivel közelebb visznek a hallgatói mobilitás okainak, motivációinak és gátló tényezőinek feltérképezéséhez is.

A Ravenstein által által megfogalmazott push and pull elmélet sokáig meghatározta a migrációról való gondolkodást. A teória egyik fontos eleme, hogy a migráció mögött gazdasági okok állnak, másrészt, hogy a jobb foglalkoztatás és bér befolyásolja a migrációs folyamatokat, harmadrészt a földrajzi távolság növekedésével ezen toló és húzó erők hatása csökken (Hárs–Neumann 2008). E megállapításokból fejlődött ki a neoklasszikus közgazdaságtani megközelítés, ami makro- és mikroszinten egyaránt a munkaerőpiac területi különbségeiből (munkaerő-kereslet és -kínálat eltérései, magasabb bérek) fakadó költség-haszon számításokon alapuló elmélet. E szerint a mobilitásba bekapcsolódó személyek egyéni, racionális döntést hoznak, hogy anyagi helyzetüket javítsák s a célország kiválasztása során is az a szempont hajtja a kivándorlókat, hogy a migrációba való befektetésük hol térül meg a leghamarabb és a legnagyobb arányban (Massey et al. 2001). A ravensteini elmélet másik továbbgondolási iránya a gravitációs elmülethez vezetett el, mely a földrajzi távolságot hangsúlyosan beépítette a modellbe (Hárs–Neumann 2008). Ravenstein elméletének kritikussai is akadtak, akik szerint számolni kell a határátlépés felett kontrollt gyakorló állami szabályozásokkal, melyek erőteljesen befolyásolhatják a migrációs folyamatokat (Hárs–Neumann 2008).

A migráció új közgazdaságtana abból a fontos szempontból újította meg a ravensteini megközelítést, s hozott be egy más nézőpontot a migrációs-elmületekbe, hogy a földrajzi mobilitás melletti döntést nem egyéneknek, hanem háztartásoknak, családoknak, együtt élő közösségeknek tulajdonítja. Ezen csoportok pedig a költség-haszon számítások melletti tekintetbe veszik a mobilitás kockázatsökkentő szerepét is a család anyagi helyzetét tekintve (Massey et al. 2001, Hautzinger et al. 2014).

Az 1980-as évek migrációkutatásának újabb fordulata a hálózatelmületek megerősödése. A megközelítés szerint az első kivándorlók és az otthon maradó rokonok, barátok közötti kapcsolatok csökkentik a további vándorlások kockázatait és költségeit, s egy önnfenntartó-terjeszkedő folyamatot, lánc-migrációt indítanak el. A kockázat- és költségcsökkentés miatt a földrajzi mobilitásba egyre szélesebb társadalmi rétegek tudnak bekapcsolódni (Massey et al. 2001, Gödri 2010). A hálózatelmülethez hasonlóan az intézményelmület is abból indul ki, hogy a mobilitásba bekapcsolódók növekvő számával arányosan fontos társadalmi változások jönnek létre, mégpedig különböző (legális és

illegális) társadalmi intézmények formájában. Ezek a formális vagy informális szervezetek, intézmények eredetileg lehettek spontán módon, alulról szerveződő csoportok, de állami intézmények is. A megközelítés szerint az embercsempészek, a humanitárius szervezetek, a legális bevándorlást segítő szervezetek, utazási irodák, vállaltok a működésükkel mind előmozdítják a migrációt (Massey et al. 2001, Hautzinger et al. 2014).

Végül még egy elméletet, a komulált okságot érdemes megemlíteni. Az elmélet lényege, hogy a migrációt kiváltó és azt fenntartó indítékok összegződnek, s a további földrajzi mozgások valószínűsége idővel nő. Az elmélet számunkra legérdekesebb eleme a „migráció kultúrája” lehet, abból a szempontból, hogy azt hangsúlyozza, hogy az egyént körbevevő normarendszer integráns része lesz a migráció (Massey et al 2001).

Az egyéni, racionális döntés alapú migrációs elméletektől az egyént körülvevő közösségek migrációs szerepével számoló elméletekig nagy vonalakban áttekintettük a legfontosabb irányzatokat. A továbbiakban kifejezetten a felsőoktatási nemzetközi mobilitásra vonatkozó elméleti és empirikus eredményekre koncentrálunk, hogy megnézzük, a szakirodalomban milyen, a mobilitást befolyásoló tényezőket vizsgálnak.

V.1.1. Gazdasági tőke hatása a hallgatói mobilitásra

Langerné (2008) az *Atlas of Student Mobility* 2003-as statisztikáit felhasználva azt állapította meg, hogy: „*A magasabb életszínvonalnak örvendő országok hallgatói nagyobb eséllyel jutnak külföldre, és ezekben az országokban nagyobb az aránya azon egyetemistáknak, akik külföldi tapasztalatokra tesznek szert.*” (Langerné 2008:68). Polónyi (2010) is kimutatta ezt az összefüggést: a népességéhez képest legtöbb hallgatót kiküldő országok gazdasági fejlettségüket tekintve a legerősebb országok között vannak.

Német diákok nemzetközi mobilitási esélyeit vizsgálva Finger (2011) azt állapította meg, hogy a magasabb társadalmi osztályokból származó fiatalok gyakrabban és hosszabb ideig vesznek részt nemzetközi hallgatói mobilitásban a tanulmányaik alatt, mint az alsóbb társadalmi osztályokba tartozó fiatalok. Ráadásul a társadalmi háttér hatása idővel sem csökkent: az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú ötödévesek még kevésbé vettek részt mobilitási programokban (Finger 2011). Az Európai Bizottság 2016-os felmérése is azt mutatja, hogy a kelet- és dél-európai diákok esetében anyagi okok akadályozzák az Erasmus programba való bekapcsolódást – ezen akadályok ráadásul

tovább nőnek a szülők alacsonyabb iskolai végzettségének hatására (European Commission 2016).

Nemcsak a mobil és immobil hallgatók között mutatkoznak meg gazdasági különbségek. A korábban már hivatkozott Teichler-féle háromtípusú mobilcsoport közül az elsőbe azok a diákok tartoznak, akik alacsony vagy közepes gazdasági fejlettségű országokból költöznek egy gazdaságilag fejlettebb országba általában diplomamobilitás keretei között. A diákok második csoportja fejlett gazdaságú országból vándorol egy másik fejlett országba teljes képzést elvégezni, míg a harmadik csoport szintén gazdaságilag fejlett országból utazik, de csak rövid időre (csereprogramok, gyakornoki programok stb.) Teichler szerint a legelső csoportba tartozóknak elsősorban a származási országa fejletlen gazdaságilag, s nem a családjuk: az ezekből az országokból kiutazó hallgatók ambíciózusak és saját országukban magasabb gazdasági tőkékkel rendelkeznek, a helyi gazdasági-kulturális elit gyermekei (Teichler 2011a). Az Európai Bizottság 2016-os vizsgálata pedig arra világított rá, hogy különösen az észak-európai diákok azok, akik elsősorban az élményszerzés miatt kapcsolódnak be az Erasmus programba, míg a kelet-európaiakat a nyelvtanulási motivációk és későbbi (elsősorban otthoni) karrierlehetőségek hajtják (European Commission 2016).

Kasza (2010a) több nemzetközi és hazai vizsgálat eredményeit összegezve azt állapította meg, hogy a felsőoktatási hallgatók mobilitásának egyik legfontosabb akadálya a hallgatók alacsony szocio-ökonómiai státusza. Ezen belül a szülők iskolai végzettsége és a család szubjektív (!) gazdasági helyzete alapján mutatta ki az alacsonyabb kulturális-gazdasági tőkével rendelkező hallgatók hátrányát a mobilitási lehetőségek elérésében. A hátrányos anyagi helyzet ráadásul több módon is hatást gyakorol: egyrészt gátolja bizonyos speciális oktatási szolgáltatásokhoz való hozzájutást (elitiskola, különórák stb.), másrészt a tanulási célú mobilitás jelentős önköltségekkel jár, melyet nem biztos, hogy vállalni tudnak ezen hallgatók. Kasza még egy hátráltató tényezőt emel ki, ez a nyelvtudás hiánya, ami szintén összefüggésben van a gazdasági pozíciókkal (Kasza 2010a). Egy későbbi magyarországi kutatás, a Eurostudent V mutat rá arra, hogy a külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkező válaszadók rendelkeznek a legmagasabb havi összbevétellel, míg a mobilitásból kimaradó, de arra vágyó fiataloknak kevesebb havi bevétel áll rendelkezésre (Kiss 2014b). A két csoport mobilitási tapasztalata mögötti eltérést ez az anyagi különbség is okozhatja. Ezen kutatás szubjektív anyagi helyzetre vonatkozó kérdése alapján a családjukat magas társadalmi helyzetbe sorolók között van a legtöbb

mobilitási tapasztalattal rendelkező és a legtöbb külföldi tanulásra vágyó fiatal (Kiss 2014b). Az ELTE elsős hallgatóinak esetében még csak mobilitási tervekre kérdeztek a kutatók, de a szubjektíven jobbnak értékelt anyagi helyzet magasabb arányú külföldi tanulmányi tervvel mutatott összefüggést (Czakó–Koltói 2012). Ugyanebben az évben Honvári a magyar egyetemisták migrációs potenciálját vizsgálva azt állapította meg, hogy a külföldi tanulás melletti döntést a válaszadók szerint leginkább családjuk anyagi helyzete és a mobilitási ösztöndíj megszerzése befolyásolja. Ennek ellenére az országválasztásban nem a megélhetési szempont vagy az adott ország ösztöndíj-lehetőségei az elsődlegesek, hanem az ország nyelve és jóhíre (Honvári 2012). Bazsalya felmérése szerint pedig szintén 2012-ben a hallgatók a nem megfelelő anyagi helyzetet jelölték meg a mobilitás legnagyobb akadályaként (Bazsalya 2014).

Az anyagi státusz másként is hat, a későbbi mobilitási terveket ugyanis erősen befolyásolják a korábbi turisztikai tapasztalatok (Berács–Malota 2007, Illés–Michalkó 2008), a megvalósult mobilitást vizsgálva a nemzetközi hallgatók pedig egyes vizsgálatokban különösen sok előzetes turisztikai tapasztalatról számoltak be (Finger 2011; Carlson 2013; Murphy-Lejeune 2002).

V.1.2. A szülők iskolai végzettségének szerepe a hallgatói mobilitásban

A szülők iskolai végzettségének komoly szerepe lehet abban, hogy a fiatalok mobilitási szándékai megvalósuljanak. Sőt a szülők iskolai végzettsége erősebben befolyásolhatja a gyermek mobilitását, mint a jelenlegi foglalkozásuk és gazdasági aktivitásuk (González et al. 2011). A szülők iskolázottsága még a fejlett gazdaságú országokban is fontos differenciáló tényező: Norvégiában a mobil és nem mobil hallgatókat összehasonlítva úgy tűnik, hogy a mobil felsőoktatási hallgatók szülei között többnek van diplomája (Wiers-Jenssen 2011).

A Eurostudent 2009-es felmérésében a nemzetközi hallgatói mobilitást vizsgálva a diákok szocio-ökonómiai háttérét kizárólag a szülők iskolai végzettségével mérték (a statisztikai adatokból ezt tudták felhasználni), amely semmiképp nem tekinthető pontos társadalmi háttérnek. Ugyanakkor olyan összefüggésre jutottak a szerzők, mely szerint az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei nagyobb arányban jelölték meg a tanulási migráció magas anyagi terhet a mobilitás jelentős akadályaként (Eurostat 2009, Kemény 2005, European Commission 2016).

Általánosságban az mondható el az európai tapasztalatok alapján, hogy a magas iskolai végzettségű szülők gyermekei azok, akik kifejezetten tanulmányi szándékkal utaznak külföldre. Különösen igaz ez Bulgária, Olaszország, Törökország, Románia és Szlovénia esetében, ahol a diplomás szülők gyermekeinek háromszor nagyobb az esélyük arra, hogy külföldi tanulmányokat folytathassanak. Ezzel a tendenciával szemben az osztrák és svájci hallgatók esetében azt tapasztalták a felmérés során, hogy épp az alacsonyabb társadalmi háttérű hallgatók vesznek részt magasabb arányban a mobilitási programokban (Eurostat 2009:107).

Danka 2010-es kutatásában a magyarországi egyetemekre és főiskolákra beiratkozó harmadik országbeli³¹ hallgatókat vizsgálta meg. Azt állapította meg, hogy a harmadik országbeli hallgatók szüleinek iskolai végzettsége magas: *„Az anyák 51 százaléka, az apák bő 49 százaléka felsőfokú végzettségű amellet, hogy az apák további 21 százaléka és az anyák további 13 százaléka tudományos fokozattal is bír. A maximum alapfokú végzettséggel bíró szülők aránya pusztán 5 százalék.”* (Danka 2010:13).

A magyar hallgatókra vonatkozó vizsgálatok közül a Eurostudent V hazai adatbázisának elemzése arra hívja fel a figyelmet, hogy mind a képzés alatt már mobilitási tapasztalattal rendelkező hallgatók, mind a mobilitási tervet dédelgető diákok között magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek aránya. Ráadásul a szubjektíven megélt társadalmi státust a szülők iskolázottságával együtt vizsgálva azt látjuk, hogy hiába magas a kérdezett családjának társadalmi státusa, ha a szülők alacsonyan iskolázottak, akkor az visszaveti a mobilitási programokba való bekapcsolódást a magas státusú, felsőfokú szülők gyermekeihez képest (Kiss 2014b). Az ELTE elsőévesei körében végzett kutatás az apák iskolázottságával kapcsolatban mutatott ki összefüggést: a diplomás apák gyermekei 72,4 százaléka tervez külföldi tanulást, míg a középfokú vagy alapfokú végzettségű apák gyermekeinek csak a fele (Czakó–Koltói 2012). A már végzett hallgatókat vizsgáló DPR-vizsgálatok is azt erősítik meg, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei kisebb arányban vesznek részt diákmobilitásban felsőoktatási éveik alatt (Veroszta 2016a). Ezt az eredményt korábban az ELTE végzettjei esetében is kimutatták (Czakó–Koltói 2012).

³¹ A szerző harmadik országoknak a nem európai uniós tagországokat tekintette. A kutatásban résztvevő hallgatók a következő országokból érkeztek Magyarországra: Szaúd-Arábia, Nigéria, Japán, USA, Kína, Ukrajna, Izrael, Szerbia, Irán, Törökország. Kissé megtévesztőnek tartjuk a harmadik országbeli megnevezést, különösen USA vagy Japán esetében.

A tudományterületek, szakok ugyanakkor befolyásolhatják a szülői iskolázottság hatását: az Eurostudent V kutatási szerint azokon a tudományterületeken, ahol kiegyenlített a diplomás és nem diplomás szülők gyerekeinek aránya, ott mutatkozik meg a diplomás szülők gyerekeinek előnye. Ennek értelmében a gazdaságtudományi, társadalomtudományi és természettudományi területen erős a diplomás szülők hatása a mobilitásba való bekapcsolódás esélyére, míg a jogi, közigazgatási, rendészeti- és katonai, orvos- és egészség tudományi és pedagógusképzés esetében nem számít a szülők iskolai végzettsége ebből a szempontból (Kiss 2014b).

V.1.3. Az idegen nyelvi kompetenciák szerepe

A felsőoktatásban az oktatás és kutatás területén is az angol vált a legfőbb közvetítő nyelvvé. Még ha nem is angol nyelvű országot választ egy hallgató a tanulmánya helyszínéül, a felsőoktatási nemzetköziesedés jegyében az angol nyelvű kurzusok száma egyre több, alapvetően nem angol nyelvű ország egyetemén növekszik. Természetesen a magabiztos idegennyelv-tudás nemcsak az akadémiai szférán belül, de a mindennapi élethez, utazáshoz, vásárláshoz is szükséges.

A külföldi tanulmányok vállalása során a nyelvtudásbeli hiányosságokat hátráltató tényezőként említette Kasza (2010a). Hasonló eredményekre jutott a Eurostudent 2009-es vizsgálata, mely kérdőívében külön figyelmet szentelt a hallgatói mobilitást gátló tényezőknek, melyek között a nyelvtudásra, az idegennyelv-tudás hiányosságaira is rákérdeztek. A megkérdezett hallgatók szerint általánosságban nem a nyelvtudásbeli hiányosságok az immobilitásuk fő oka, ennél nagyobb problémaként jelölték meg az attól való félelmet, hogy nem fogják tudni folytatni a tanulmányaikat (utalva a gyakori kreditelismerési problémára). Ugyanakkor a statisztikákból és reprezentatív felsőoktatási adatfelvételekből egyaránt az látszik, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei számára problémát okoznak hiányos idegen nyelvi kompetenciáik (Eurostat 2009; Veroszta 2016a). Ez tehát újra arra figyelmeztet, hogy az alacsony szocio-ökonómiai státusz többszörösen, több csatornán keresztül is visszatartó tényezője lehet a nemzetközi diákvándorlásnak.

A magasabb nyelvi ismeretekkel való rendelkezés Pusztai–Nagy tanulmányában is megjelenik: a mobilitást vállaló partiumi hallgatók több mint kétharmada beszél, olvas és ír idegen nyelve(ke)n, míg a nem mobil hallgatók kevesebb, mint feléről mondható

ugyanaz el (Pusztai–Nagy 2005). Czakó–Koltói (2012) kutatása szerint azok az első éves ELTE-s hallgatók, akik az angol nyelvtudásukat jónak ítélik meg, magasabb arányban terveznek külföldi mobilitást a felsőoktatási éveik alatt. A korábbiakkal ellentétes eredmény mutatkozott meg Bazsalya felmérésében, ahol a tanulási mobilitási terveikről választ adó magyarországi egyetemisták és főiskolások a nyelvi akadályokat alacsonyra értékelték – szemben az anyagi jellegű gátló tényezőket vagy a kreditelismerési nehézségekkel. Ugyanakkor a mobilitási programban résztvevő hallgatókat kérdezve egyértelműen kiderül, hogy a felsőfokú nyelvvizsga és a többféle idegen nyelv ismerete tekintetében kiemelkednek a mobil diákok (Bazsalya 2014).

V.1.4. A migrációs potenciál és a migrációs burok

Korábban volt már arról szó, hogy a földrajzi mobilitás kutatásában a hálózatiság vizsgálati szempontja egyre nagyobb szerepet kapott az 1980-as évektől. A kapcsolathálózati vizsgálatok Magyarországon is fontos szeletét jelentik a migrációkutatásoknak (lásd Gödri 2010). Ehhez az irányzathoz kapcsolható a migrációs potenciál és a migrációs burok fogalma is, melyeket Magyarországon Sik és Örkény vezetett be.

Az elmélet szerint arra a kérdésre, hogy hogyan mérhető egy társadalomban az emberek az elvándorlási szándéka, a migrációs potenciál ad választ. A migrációs potenciál egy olyan szándék vagy terv, ami arra irányul, hogy valaki külföldön vállaljon munkát vagy kivándoroljon. *„Azt akarjuk tudni, hogy a népességben belül mekkora azok köre, akik migrációt terveznek, s milyen társadalmi-gazdasági tényezők növelik, illetve csökkentik egy társadalom (illetve annak valamely csoportja) migrációs potenciálját”* (Sik 2003: 15). Az ún. speciális migrációs potenciál pedig a teljes népességnél egy szűkebb, jól meghatározható csoportra vonatkozóan fejezi ki az adott csoport elvándorlási hajlandóságát. Ilyen speciális csoportként értelmezhetjük a felsőoktatási hallgatókat, bár fontos ezúttal is hangsúlyozni, hogy az egyetemista és főiskolás hallgatók összetétele a harmadfokú oktatás tömegesedése során sokkal összetettebbé vált, így nem beszélhetünk gazdasági-társadalmi értelemben homogén csoportról. Másrészt arra is érdemes figyelni, hogy az általános migrációs potenciál során vizsgált tényezőket nem szabad fenntartások

nélkül átemelni a speciális migrációs potenciál kidolgozásakor, hiszen a vizsgált csoport jellegzetességei miatt a vizsgált társadalmi tényezők másként viselkedhetnek.³²

A migrációs potenciál mérésének három összetevője közül Sik és Örkény elsőként (a migrációkutatásokból jól ismert) szocio-demográfiai tényezők hatásából indult ki, így a migrációs potenciál számításába bevonják a nem, a kor, az iskolai végzettség, a szegénység, a gazdasági aktivitás, település hatását. Mivel ezek a tényezők magyarázó változóként már számos nemzetközi és hazai vizsgálatban is szerepeltek, s hasonló hatást mutattak ki az esetükben, ezért általánosságban azt mondhatjuk, hogy a férfiak, a fiatalabbak, az iskolázottabbak, a gazdaságilag inaktívak, a nagyvárosban élők esetében magasabb a migrációs potenciál. A szegénység az egyik legnehezebben értelmezhető tényező, mert egyrészt erős motivációt jelent, másrészt a migrációhoz szükséges gazdasági erőforrások híján gátat is jelent. A migrációs potenciál második fontos eleme a migrációs burok. A migrációs burok több, mint a mobilitást segítő vagy előkészítő kapcsolati háló, mivel más olyan elemeket is tartalmaz, amelyek hatnak az egyén migrációs viselkedésére (Simonovits 2003). Migrációs burokként értelmezhetők a kapcsolatháló földrajzi mobilitást befolyásoló olyan részei, mint a konkrét netwörk: a vizsgált egyén külföldön élő ismerősei, rokonai, migrációs tapasztalattal rendelkező rokonok, ismerősök illetve az egyén saját mobilitási tapasztalatai. De szintén a migrációs burokhoz tartoznak az e referenciacsoportok által közvetített tapasztalatok, normák, elvárások, kényszerek is (Sik–Örkény 2003; Simonovits 2003; Bernát 2006). A migrációs potenciál-számítások során harmadik tényezőként az ún. szubjektív változókat különítették el. A pszichikai tőkeként megnevezett tényezők (úgy, mint a jövőbe vetett bizalom, önbizalom, elégedettség/elégedetlenség az ország helyzetével és a személyes helyzettel) egyfajta migrációra hajlamos attitűdöt rajzolnak ki (Sik – Örkény 2003).

Székely és Pító (2010) a migrációs potenciál elméletét és módszerét felhasználva, de új klaszterezési eljárást alkalmazva vizsgálta meg a magyar fiatalok mobilitási hajlandóságát. A nemre, településtípusa, régióra és iskolai végzettségre reprezentatív, 1500 főt megkérdező 2007-es vizsgálat a magyar fiatalok négy típusát különítette el a mobilitási hajlandóságuk alapján. (A kérdések többsége munkavállalási célú mobilitásra vonatkozott.) Végül az immobil, hipermobil (azaz nemcsak a munkavállalást, hanem

³² Az általános migrációs potenciál számítások esetében például a nemet tekintve a férfiak erősebb migrációs törekvésével szoktak számolni, míg a hallgatói mobilitásban pont a nők vesznek részt nagyobb számban.

utazást és tanulást tekintve is magasabb mobilizációs hajlandóságot mutatók), az országon belül mobil és az országon kívül mobil elnevezésű klasztereket tudták elkülöníteni. Az ő adataik is azt erősítették meg, hogy a társadalmi-gazdasági státusz növekedése elősegíti a migrációs potenciált, míg a társadalmi beágyazottság (ami a migrációs burok „ellen hat”) csökkenti azt (Székely – Pitó 2010).

Honvári (2012) magyar egyetemisták migrációs potenciálját vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a külföldi ismerősök és a velük való kapcsolat szorossága nem befolyásolja a tanulási tervet (Honvári 2012). Szintén hallgatói mobilitást vizsgálta a munkatársaival Beine (2014), aki a diplomamobilitási statisztikákat elemezve állapította meg, hogy minél magasabb arányban vannak egy országban jelen egy bizonyos nemzet értelmiségije, annál nagyobb arányban vándorolnak oda a diákok tanulási céllal. Ez az erős network hatás tehát még akkor is kimutatható, ha feltétlenül nincs valódi, élő, személyes kapcsolat a külföldön élő diplomás munkavállaló és a diák között (Beine et al 2014).

Berencsi (1995) valamint Kiss és Csata (2004) egyaránt figyelmeztet arra, hogy a migrációs potenciál bár kétségkívül hasznos mérőeszköz, ám mivel számos „puha” változót, attitűdkérdést tartalmaz, ezért óvatosan kell bánni az eredmények értelmezésével. Különösen az összehasonlító vizsgálatoknál jelenthet problémát az, hogy az attitűdkérdések megfogalmazásából is eredhetnek eltérő eredmények. Továbbá szintén érdemes kiemelni, hogy a migrációs potenciál csak szándékot mér, a megvalósuló mobilitás általában alatta marad a hajlandóságnak.

V.1.5 A mobilitási tőke mint új tőkefajta

Pusztai és Nagy szerint a migrációs potenciál már csak azért sem több óvatos előrejelzésnél, mert a megvalósuló mobilitáshoz valamilyen konvertálható tőkére van szükség, ami megfelel a célterület (fogadó ország) elvárásainak (Pusztai–Nagy 2005). Ez a gondolat vezethet el minket a mobilitási tőke elméletéhez.

Kaufmann és munkatársai a motility³³ (mozgékonyosság) kifejezéssel próbálták kifejezni a földrajzi és a társadalmi mobilitás közötti összefüggést. Motilitásnak nevezik az emberek (ill. információk és javak) azon erőforrásait, melyekkel mobilakká válnak a

³³ A társadalomtudományokba a motility kifejezést Bauman vezette be (Flamm–Kaufmann 2006)

földrajzi és a társadalmi térben egyaránt. Kaufmannék szerint ugyanis a földrajzi és a társadalmi mobilitás egyre inkább egybefonódik, s a mobilitáshoz való hozzáférés lehetőségei, a mobilitáshoz szükséges készségek és e kettő felhasználásának mértéke ugyanúgy társadalmi egyenlőtlenségeket hoz létre, mint más hagyományos tőkejavak. Ez az elméleti megközelítés a mobilitást olyan tőkeként kezeli, mint amilyen a bourdieu-i gazdasági vagy kulturális tőke, s mint ilyen, átváltható más tőkefajtákra (Kaufmann et al 2004; Kaufmann–Wiedmer 2006; Mayer 2009). Kaufmann és munkatársai a motilitást nemcsak a fiatalok tanulási célú mobilitásával kapcsolatban használja, hanem minden típusú mozgékonyásra, legyen az a városon/országon beüli munkavállalási okból létrejött mobilitás vagy a szülöktől való elköltözés.

Murphy-Lejeune az európai hallgatói kreditmobilitás antropológiai vizsgálata kapcsán használta a mobilitási tőke kifejezést. Egyrészt hangsúlyozza, hogy a mobilitási tőkével való rendelkezés az, ami megkülönbözteti a nemzetközi hallgatói mobilitásban résztvevő diákokat a többi egyetemistától (vagy még sarkosabban: a többi hasonló korú fiatalától). Szerinte az egyén a nemzetközi tapasztalatai (pontosabban a „külföldön élés”) révén erősíti a tudását, képességeit, melyek így a humán tőke részévé válnak. Ez lesz az a plusz, ami miatt a látszólag két ugyanolyan gazdasági helyzetű, kulturális tőkéjű és nyelvtudású fiatal közül az egyik mégis belevág a hallgatói mobilitásba, míg a másik nem (Murphy-Lejeune 2002).

Mások vitatkoznak azzal, hogy valóban az emberi tőke részeként érdemes kezelni a mobilitási tőkét, vagy sokkal inkább olyan önálló tőkefajtaként, ami a bourdieu-i tőkefajták mellett létezik, s mely ugyanúgy összefügg velük. Így átválthatóak lesznek, és az egymásra való hatásuk is értelmezhetővé válik (Brooks–Waters 2010). Mások a bourdieu-i gondolatmenetben maradva már nem is tőkeként, hanem a habitus részeként fogják fel a mobilitási tőkét (Finger 2011; Carlson 2013). Emellett azzal is érvelhetünk az önálló tőkefajtaként való használata mellett, mert a Murphy-Lejeune-féle mobilitási tőke (a bourdieu-i tőkefajtákhoz hasonlóan) meglehetősen összetett fogalom.

Mielőtt rátérnénk a Murphy-Lejeune-féle mobilitási tőke definíciójára, kis kitérőként Karády mobilitásitőke-értelmezését is érdemes megemlíteni. Karády a zsidóságról mint „vállalkozó típusú stratégikus³⁴ bevándorlókról” írja, hogy vándorlásaik során nagy mobilitási tőkét szereztek, melynek olyan összetevői vannak, mint az új

³⁴ Még ha ez a vándorlás kényszerített is volt.

helyzetekhez való könnyű adaptáció, pénzügyi ismeretek (tehát nem egyszerűen önmagában a gazdasági tőke), többnyelvűség és ezzel összefüggően a nyelvtanulásban való motiváltság, nyílt vállalkozói magatartás, bizalmas gazdasági kapcsolatháló (Karády 1995). Láthatjuk, hogy Karády is egy nehezen megfogható, komplex tőketípust mutatott be.

Miből fakad ez a komplexitás? Murphy-Lejeune mobilitásitőke-definíciója négy részből áll: elsőként *a hallgató és a családja személyes történetében* előforduló földrajzi mobilitás, nemzetközi családi és baráti kapcsolatok növelhetik a hallgatók mobilitási tőkéjét. A külföldi kapcsolatháló mobilizáló ereje, a családi szocializáció részeként megélt mobilitás hatását mások is kimutatták (Wiers-Jenssen 2003, Wiers-Jenssen 2011). A vegyes házasságok, idegen országba való költözés (pl. a szülők munkavállalási mobilitása miatt), vagy ha a hallgató korábban nemzetközi iskola tanulója volt, mind ide tartoznak. A mobilitási tőke második összetevőjét *a hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai* alkotják, beleértve a *nyelvi kompetenciáját* is. Az egészen rövid tanulmányutak, családi nyaralások is mind a mobilitási tőke erősödését hozzák magukkal. A harmadik tényezőt a hallgató olyan *személyiségjegyei* alkotják, mint a közvetlenség vagy más nemzetiségű emberek, új kultúrák, új szituációk felé való nyitottság. Ezekhez a kompetenciákhoz Murphy-Lejeune szerint ráadásul nem kell földrajzi mobilitásnak megtörténnie: úgy is szerezhethet ilyen tapasztalatokat egy fiatal, ha ki sem mozdul a szülővárosából. Például ha nemzetiségi, etnikai, vallási kisebbségiként él vagy multikulturális környezetben nő fel. A negyedik elem pedig, amely társadalomkutatóként első hallásra a legnehezebben megfoghatónak tűnhet: *a kulturális sokkal való megküzdés* képessége, új kultúrák és ismeretlen szocializációs közegek sikeres *adaptálása*.

Mivel Murphy-Lejeune mobil hallgatókkal készített interjúkat, így érthető, hogy a mobilitási tőkével való ellátottság alapján a következő három csoportot különítette el: gyakorlott utazók, tapasztaltak és szakértők. A mintavétel sajátossága miatt így viszont kimaradtak a nagyon alacsony mobilitási tőkéjű, immobil diákok (Pásztor 2005). Azt sem tudjuk meg, vannak-e olyan diákok, akik magas mobilitási tőkéjük ellenére otthon maradtak. Mégis, a mobilitási tőke egy olyan koncepciót nyújt, mely a hallgatók közötti egyenlőtlenségek egy új típusához, a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz (és a későbbi munkaerő-piaci migrációhoz is) való hozzáféréshez ad kapaszkodót.

VI. A Debreceni Egyetem hallgatóinak mobilitása

A disszertáció empirikus kutatási eredményeinek bemutatása előtt röviden térjünk ki a témához kapcsolódó korábbi elemzésekre is. A két adatbázis másodelemzése során kapott eredmények hozzájárultak a hipotézisek kialakításához is. Az egyik a Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area kutatás három ország határmenti régióira kiterjedő teljes adatbázisa (N=2728). A másik adatbázis a Eurostudent 2013-as felmérés debreceni almintája (N=1350). Azért tartottuk fontosnak ezeket az előzményeket bemutatni, mert ekkor rajzolódott ki számunkra először tipikus hallgatói csoportok a mobilitási szándékok és megvalósulás mentén. Szintén itt figyeltünk fel a hallgatói mobilitással összefüggő társadalmi tényezőkre és a mobilitás gátló tényezőire.

Ezt követi a disszertáció hipotéziseinek ismertetése, majd az empirikus vizsgálat adatbázisainak bemutatása. Az eredmények három nagyobb fejezetbe csoportosulnak. Elsőként a hallgatói mobilitási tapasztalatok és tervek arányainak időbeli változásait tekintjük át, így az előzetes külföldi tanulási tapasztalatok és a korábbi külföldi munkatapasztalat formálódását, a külföldi tanulmányok és a külföldi munkavállalás megjelenését a jövőtervekben. A második nagyobb egységben a hallgatói mobilitásra ható tényezőket tekintjük át a korábbi külföldi tanulási tapasztalatok, a külföldi tanulási tervek, a korábbi külföldi munkatapasztalatok és a külföldi munkavállalási tervek mentén. Mind a négy mobilitási esemény esetében négy dimenzióban vizsgálódunk, úgy mint a társadalmi státusz, az idegen nyelvi kompetenciák, a társadalmi tőke és a bizalmi tőke dimenziója. Végül a harmadik empirikus fejezetben klaszteranalízis segítségével hallgatói csoportokat alakítunk ki a földrajzi mobilitásuk tükrében, s e csoportokat vizsgáljuk meg hagyományos társadalmi háttérmutatók és felsőoktatási eredményességi mutatók segítségével.

VI. 1. Korábbi empirikus eredmények

VI.1.1. Hallgatói mobilitás jellemzői a Partiumban

A magyar hallgatók mobilitására vonatkozó eredmények közül elsőként a partiumi térségben tanulók mobilitási hajlandóságának feltérképezését mutatjuk be a 2012-ben, a Partium határ menti térségében végzett Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD) elnevezésű kutatáshoz kapcsolódó kérdőíves felmérés adatbázisa segítségével³⁵. Az adatfelvételbe magyarországi, romániai és ukrainai felsőoktatási intézmények karai kapcsolódtak be (N=2728). A minta karonként, évfolyamonként és képzési szintenként reprezentatív volt. A minta az alapsokaság 9 százalékát tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3. és az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20 százalékát az MA/MSc-képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A kérdőív a részletes szociodemográfiai kérdések mellett többek között a tanulmányi életúttal, vallásossággal, szabadidő-eltöltéssel, értékrenddel is foglalkozott, ami lehetőséget adott a mobilitási hajlandóság és a mobilitási tőke esetén is az indexkészítésre.

A vizsgálat első lépésében három csoportba soroltuk a válaszadókat az alapján, hogy jövőterveik között mennyire markánsan jelent meg a külföldön való tanulás vagy munka. Ezután a három csoport közötti különbségeket kerestük a képzési forma és nem; a társadalmi háttérváltozók (úgy mint a szülők munkavállalása, a család szubjektív gazdasági státusza); és végül a mobilitási tőke (előzetes mobilitási tapasztalatok: nyaralás, külföldi munka, külföldi tanulás, nyelvtudás) alapján.

A három csoport közül az elsőbe az „egyértelműen mobilak” kerültek, akik a négy, mobilitásra vonatkozó kérdés közül minimum háromra pozitív választ adtak (358 fő, a válaszadók 13,1%-a). Akik legalább egy, de maximum két kérdésre válaszoltak mobilitást tekintve igenlően, azokat „mobilitásra hajlandónak” tekintetük (1536 fő, a válaszadók 56,3%-a), s végül, akik egyik kérdésben sem mutattak mobilitási törekvéseket, azokat „nem mobil” csoportként azonosítottuk (834 fő, a válaszadók 30,6%-a).

³⁵ A tanulmány közel azonos formában megjelent a következő adatokkal: Dusa Ágnes Réka (2014): Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései. In Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja, Debrecen

Képzési forma tekintetében azt látjuk, hogy a mobilitási hajlam az osztatlan képzésbe bekapcsolódók között a legmagasabb, ami nem meglepő, mivel ide tartozik az általános orvosi, a fogorvosi, a gyógyszerészeti és a jogi képzés, melyek Kasza tanulmánya szerint a legmobilabb szakmák közé tartoznak (Kasza 2010a).

12. táblázat: Mobilitási hajlandóság a képzési forma tekintetében N=2720 (Adatok forrása: HERD-adatbázis)

Képzési forma	Nem mobil	Mobilitásra hajlandó	Egyértelműen mobil	Összesen
Alapképzés (%)	31,7	56,2	12,1	100
Mesterképzés (%)	29,3	57	13,7	100
Osztatlan képzés (%)	20,1	55	24,9	100
Elemszám (fő)	833	1530	357	2720

A szülők munkaerő-piaci aktivitása növeli a mobilitás esélyét: míg a nem mobilak közé tartozók 43 százalékának egyik szülője sem dolgozik, addig az egyértelműen mobil csoportban csak a hallgatók 10,6 százalékának munkanélküli az anyja és az apja egy időben. Ez akkor is fontos eredmény, ha a tényleges mobilitást csak kissé növeli, és elsősorban a mobilitási hajlandóságra hat az, hogy a szülők (vagy egyikük) dolgoznak.

13. táblázat: A szülők munkavállalása a három mobilitási csoportban N=2568 (Adatok forrása: HERD-adatbázis)

Szülők munkavállalása	Nem mobil	Mobilitásra hajlandó	Egyértelműen mobil	Összesen
Egyik szülő sem dolgozik (%)	43	46,4	10,6	100
Egyik szülő dolgozik (%)	28,9	57,7	13,4	100
Mindkét szülő dolgozik (%)	27,8	58,4	13,8	100
Elemszám (fő)	768	1458	342	2568

A szülők iskolai végzettségét tekintve hasonló eredményeket kaptunk. A mobil csoport aránya a minimum egy diplomás szülő esetén a legnagyobb, míg ha a szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége alacsony vagy szakmunkás, akkor az egyértelműen mobilitást tervező csoport aránya lecsökken a határátlépést egyáltalán nem tervező nem mobil csoport javára. De már ha az egyik szülő érettségivel rendelkezik, az is növeli kissé a mobilitásra való hajlamot. Tehát a szülők legmagasabb iskolai végzettsége fokozza a mobilitás esélyét.

A nyelvtudást megvizsgálva azt látjuk, hogy az idegen nyelvi ismeretek³⁶ ösztönzőleg hatnak a fiatalok ideiglenes vagy hosszú távú elvándorlására, míg az alacsonyabb szintű nyelvismeret vagy a nyelvi bizonytalanságok (ha valaki nem birtokolja magabiztosan a nyelvtudás három részterületét: olvasás, írásbeli és szóbeli kommunikáció) mind gátló tényezők.

Felmértük a hallgatók mobilitási tőkével való ellátottságát is. A mobilitási tőkének nem tudtuk minden dimenzióját hiánytalanul megjeleníteni, azonban a kulturális sokkal való megküzdés és adaptáció dimenziója nélkül is adhat vizsgálatra érdemes eredményeket. A többi dimenziót több kérdésen³⁷ keresztül igyekeztünk megfogni. A mobilitási tőke átlaga alapján három csoportra osztottuk a hallgatókat: magas mobilitási tőkével azok rendelkeznek, akik az átlaghoz képest magasabb pontszámot értek el, átlagosnak a maximális nyolcból három indexpontot elérőket, alacsony mobilitási tőkével rendelkezőknek pedig azokat neveztük, akiknek a mobilitásitőke-indexe az átlagosnál alacsonyabb volt. A partiumi hallgatók többsége, 44 százaléka alacsony mobilitási tőkével rendelkezik, a hallgatók 26,5 százaléka magas mobilitási tőkés, s 29,5 százalékuk átlagos mobilitási tőkés.

A legfőbb eredmények szerint a régió hallgatói reálisan látják mobilitási lehetőségeiket: a külföldi tanulást vagy munkavállalást nem tervező hallgatók között több az átlag alatti mobilitási tőkés, a határozott mobilitást tervezők között kiegyensúlyozottabban oszlik meg a mobilitási tőke, de egy hajszálnnyival többen vannak az átlag feletti mobilitási tőkés.

14. táblázat: A hallgatók mobilitási potenciálja a mobilitási tőkéjük függvényében (N= 2568) (p=0,000)
(Adatok forrása: HERD-adatbázis)

Mobilitási potenciál	Nem mobil	Mobilitásra hajlandó	Egyértelműen mobil
Átlag alatti mobilitási tőke	54,6	40,9	33,8
Átlagos mobilitási tőke	26,7	31	29,5
Átlag feletti mobilitási tőke	18,7	28,1	36,7
Összesen	100	100	100

³⁶ A nyelvtudást mérő kérdések közül a szubjektív nyelvtudással mutatott szignifikáns összefüggést a mobilitási hajlandóság, így csak azokat a kérdéseket használtuk fel.

³⁷ A mobilitási tőke indexéhez felhasznált kérdések: 1. Két tannyelvű középiskolában érettségizett-e a hallgató? 2. Kapott-e plusz pontot felsőoktatási felvételikor komplex középfokú és/vagy felsőfokú nyelvvizsgáért? 3. Rendelkezik-e idegen nyelvű önéletrajzzal? 4. Hogyan értékeli az angol és/vagy német és/vagy francia nyelvtudását? 5. Mennyire elégedett az egyetem által szervezett nemzetközi programokkal? 6. Milyen gyakran jár nyaralni a családjával? 7. Hogyan fogadná, ha vele egy albérletben lakna egy roma/külföldi/nemzetiségi kisebbségi hallgató? 8. Dolgozott-e már valaha külföldön?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a mobilitási tőke és a hallgatói eredményesség bizonyos szempontjai között milyen összefüggések vannak. Az átlag alatti mobilitási tőkével rendelkezők között nagyobb valószínűséggel vannak olyan hallgatók, akik a tanulmányaik értelmességével kapcsolatban borúlátóan nyilatkoztak, míg az átlagos és az átlagosnál magasabb mobilitási tőkéjű hallgatók, úgy tűnik, sokkal bizakodóbbak, s úgy érzik, érdemes erőfeszítést tenni a tanulmányaikkal kapcsolatban. A tanulmányi eredményességnek azok a kérdések is jó mutatói lehetnek, melyekkel azt mértük, hogy a diákok mennyire bíznak önmagukban, mennyire érzik azt, hogy képesek teljesíteni a rájuk váró feladatokat. Összességében elmondható, hogy a hallgatók nagyobb része biztos abban, hogy képes megfelelni a tanulmányi követelményeknek, mégis, az átlag feletti mobilitási tőkével rendelkező diákok esetében még nagyobb ez az arány. Az extrakurrikuláris tevékenységekhez köthető teljesítmények (például OTDK vagy konferenciaszereplés, szakmai önéletrajz készítése, demonstrátori megbízás, ösztöndíjak elnyerése stb.) olyan mutatók, amelyek a legkimagaslóbb tudományos tevékenységeket fogják össze. A kérdésblokkból a nyelvi készségekkel összefüggő kérdések nem kerültek bevonásra, hogy ne torzítsák az eredményt a magas mobilitási tőkével rendelkező hallgatók javára. Még a nyelvtudással összefüggő itemek kiemelése után is azt láthatjuk, hogy a mobilitási tőke az eredményesség tanórán kívüli tevékenységekhez köthető elemeivel összefügg.

15. táblázat: A különböző tanulmányi eredményességi dimenziók a mobilitási tőke összefüggésében (Mindhárom esetben: [N= 2568] [p=0,000]) (Adatok forrása: HERD-adatbázis)

Egyetemi tanulmányokhoz kötődő attitűdök	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Bizakodó	59,9	72,3	72,2	66,8
Borúlátó	40,1	27,7	27,8	33,2
Összesen	100	100	100	100
Tanulmányi magabiztosság	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Magabiztos	63,6	68,2	78,1	68,8
Nem magabiztos	36,4	31,8	21,9	31,2
Összesen	100	100	100	100
Extrakurrikuláris tevékenységek	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Az átlagnál több tevékenység	32,1	39,7	48,5	38,7
Az átlagnál kevesebb tevékenység	67,9	60,3	51,5	61,3
Összesen	100	100	100	100

VI.1.2. A hallgatói mobilitás jellemzői a Eurostudent 2013 kutatás Debreceni Egyetem almintáján

A Eurostudent 2013 országos felmérés keretében a Debreceni Egyetem 22 938 aktív hallgatója is kikérdezésre került. Az adatfelvétel 2013 május–júniusában zajlott, a debreceni egyetemisták által kitöltött feldolgozható kérdőívek száma 1350 (5,9%) volt. Az almintáról szóló elemzésre a CHERD-kutatóközpont kapott felkérést. A kérdőívnek visszatérő kérdésblokkja foglalkozik a hallgatók mobilitásával.

A válaszadó egyetemistáknak csupán 3,9 százaléka (43 fő) járt külföldi egyetemre kreditmobilitási céllal, ők jellemzően egy alkalommal tanultak másik országban. A diákok nagyobb része (65,5%) nem is tervez külföldi tanulmányokat, viszont 30,6 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy szeretne hosszabb-rövidebb ideig a későbbiekben egy másik ország egyetemén/főiskoláján tanulni.

Azok, akik tanultak külföldön, jellemzően alapképzésesekként választották a hallgatói mobilitást és az Európai Unió egyik ösztöndíjprogramját pályázták meg (Erasmus, CEEPUS stb.). Illeszkedve más hazai kutatásokhoz, ezúttal is az rajzolódott ki, hogy a magyar diákok elsődleges célországai nyugat-európai országok (köztük is Németország a legnépszerűbb), míg közép-európai országokban kevesebben jártak tanulni. A kreditelismerési hiányosságokat jól jelzi, hogy a diákoknak csak 51,3 százaléka tudta teljes mértékben elfogadtatni a kint megszerzett kreditjeit, 20,5 százalékuk pedig csupán részlegesen.

A mobil hallgatók a tanulmányi útjukat több forrásból is finanszírozták. Arra a kérdésre, hogy milyen forrásokat használtak a diákok, hogy ki tudja fizetni a külföldi tanulmányaikat, a legtöbben EU-s ösztöndíjat és családi, szülői támogatást neveztek meg a hallgatók, közel azonos arányban, ezt követte a saját megtakarítás, magyar állami ösztöndíj vagy a fogadó állam ösztöndíja. Bár alacsony a mobilitásban résztvevő hallgatók száma, az eredmények mégis azt jelzik, hogy a külföldi tanulás finanszírozásához több forrást is mozgósítaniuk kell a hallgatóknak. A diákoknak meg kellett nevezniük az elsődleges forrást is, azaz hogy a felsoroltak közül melyik volt az, melyre elsősorban támaszkodtak a külföldi útjuk során. Ebben az esetben a fő forrásként legtöbben (76,9%) valamilyen ösztöndíjat neveztek meg. Elsődlegesen családi támogatásból a diákok 12,8 százaléka utazott külföldre. Tehát az ösztöndíj összege önmagában lehet, hogy nem elég, mégis az alapja a diákok mobilitásának.

Azon egyetemisták között, akik még nem próbálták ki a hallgatói mobilitást, de tervezik, hogy egyszer részt vesznek benne, még markánsabban megmutatkozik a Nyugat felé való orientáció: 17,9 százalékuk szívesen tanulna Németországban, 14 százalékuk Nagy-Britanniában, 11 százalékuk pedig az Amerikai Egyesült Államokban, bár fontos megemlíteni, hogy a válaszadó diákok 18,2 százaléka még nem tudott konkrét célországot megnevezni.

A mobilitási tekintetben különböző három hallgatói csoportot több szempontból is érdemes megvizsgálni: vajon kik azok a diákok, akik tanultak, akik szeretnének, és akik nem is szeretnének külföldön tanulni. A nemeket tekintve azt láthatjuk, hogy a lányok mobilabbak, illetve hajlandóbbak is a mobilitással tervezni, ez a hazai és a nemzetközi tendenciáknak is megfelel.

16. táblázat: A nők és a férfiak nemzetközi hallgatói mobilitása (N=1116) (p=0,04) (Adatok forrása: Eurostudent 2013, DE alminta)

Nemzetközi hallgatói mobilitás	Férfi	Nő
Tanult külföldön	2,2	4,6
Nem tanult, de szeretne	28,1	31,9
Nem tanult, de nem is szeretne	69,7	63,5
Összesen	100	100

Az egyetemisták tanulási célú mobilitását a szakjuk is befolyásolhatja, így beszélünk kifejezetten magas mobilitású szakcsoportokról (különböző nyelvszakosok, műszaki területek), és kevésbé mobilakról (pedagógia szak). A könnyebb értelmezhetőség kedvéért az egyetemi karok közül néhányat összevontunk. A megvalósult mobilitás a tudományegyetemi karok humán beállítottságú karain,³⁸ illetve az Agrártudományi Centrum két karán a legmagasabb, de az osztatlan képzésű orvosi és gyógyszerész-tudományi karok hallgatói is mobilabbak. Ráadásul az utóbbi hallgatói csoport esetén azt látjuk, hogy 42,3 százalékuk a későbbiekben még szeretne külföldön tanulni. Ezzel szemben a szintén az Orvos- és Egészségtudományi Centrumhoz tartozó osztatlan képzésű karok (Népegészségügyi Kar, Egészségügyi Kar) esetében nagyon magas azok aránya, akik nem szeretnének hosszabb-rövidebb ideig kreditmobilitásban részt venni.

³⁸ Bölcsészettudományi Kar, Zeneművészeti Kar, Állam- és Jogtudományi Kar, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

17. táblázat: Nemzetközi hallgatói mobilitás és kari megoszlás (N= 1096) (p=0,00) (Adatok forrása: Eurostudent 2013, DE alminta)

Nemzetközi hallgatói mobilitás és kari megoszlás	Tanult külföldön	Nem tanult, de szeretne	Nem tanult és nem is szeretne
OEC – Egészségügyi szakok	2,9	15,2	82,9
OEC – Orvos-gyógyszerész	4,9	42,3	52,8
TEK – Reál	2	29,8	68,2
TEK – Humán	5,7	33,2	61
AGTC	5,6	31,5	63

Korábban láthattuk azt, hogy – bár a nemzetközi hallgatói mobilitás elsődleges anyagi forrásaként a hallgatók a különböző ösztöndíjprogramokat nevezték meg, mégis – fontos szerepet kapott a megvalósult mobilitás finanszírozásában a családi támogatás, illetve a diákok saját erőforrásainak (előzetes munka, megtakarítások) bevonása. Bár a mobilitási lehetőség egyre szélesebb társadalmi rétegek számára nyílik ki, a szociodemográfiai tényezők még mindig jelentősen befolyásolják a diákok külföldi tanulmányait. A három mobilitási csoportot ezért a szubjektív társadalmi státuszukkal is összevetettük. Akik a szüleiket az átlagnál alacsonyabb státuszúnak tartják, azoknak csak 3,1 százaléka tanult külföldön, 27,1 százaléka tervezi, hogy még a későbbiekben tanulni fog külföldön és 69,8 százaléka nem is tervez külföldi tanulmányutat. Ezzel szemben a családjukat az átlagostól magasabb társadalmi státuszúnak gondolók esetében 4,4 százaléka tanult külföldön, 34,5 százalék még nem, de tervei között szerepel, míg 61,1 százalék azok aránya, akik nem is terveznek a hallgatói mobilitás lehetőségével (p=0,011).

A kérdőívben olyan kérdéssor is szerepelt, amely kifejezetten a nemzetközi hallgatói mobilitásból kimaradókra koncentrált, s az immobilitás okait, a mobilitás akadályait igyekezett feltérképezni. Az itemekből faktorokat képezve négy jellegzetes hátráltató tényezőcsoport körvonalazódott ki.³⁹

³⁹ A Kaiser-kritérium alapján futatott faktorlemzés során a tizenkét item négy faktorba rendeződött, amelyek a teljes variancia 48,7 százalékát magyarázzák.

18. táblázat: A külföldi tanulást akadályozó tényezők faktorokba rendezve (Adatok forrása: Eurostudent 2013, DE alminta)

A külföldi tanulást akadályozó tényezők	Hasztalanság	Hiányok	Korlátok	Kötöttségek
A külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe	0,924	0,116	0,171	0,089
Külföldi tanulmányok elismertetésének problémái a hazai intézményben	0,819	0,141	0,257	0,092
Külföldi tanulmányok alacsony fokú hasznosíthatósága itthon	0,661	0,389	0,112	0,148
A választott ország szabályozási rendszerének nehézkessége (vízum, beutazási engedély)	0,346	0,295	0,304	0,196
Motiváció hiánya	0,27	0,693	0,125	0,054
Elégtelen idegennyelv-tudás	0,04	0,5	0,218	0,188
A saját intézmény által nyújtott információ hiánya	0,215	0,367	0,321	0,086
Korlátozott hozzáférés a mobilitási programokhoz	0,291	0,27	0,695	0,047
Nem megfelelő hazai tanulmányi teljesítmény	0,216	0,44	0,501	0,032
Plusz pénzügyi teher	0,092	-0,015	0,199	0,59
Fizetett munka elvesztése	0,108	0,346	0,248	0,409
Távollét a családtól, partnertől, barátoktól, gyermektől	0,037	0,095	-0,101	0,32

Egyrészt a mobilitástól való távolmaradást az okozhatja, hogy a hallgatók azt gondolják, a külföldi tanulmányok itthon nem hasznosíthatók sem a továbbtanulásban, sem a mindennapi életben, tehát a külföldön való tanulás *hasztalan*. Egy másik jellegzetesen együtt járó hátráltató tényezőegyüttes a *hiányok* nevet kapta, mivel motiváció-, információs és idegennyelvtudás-hiány tartja távol a hallgatókat a külföldi tanulástól. *Korlátok* is torlódnak a hallgatók elé, mégpedig a mobilitási programokhoz való hozzáférés és a nem megfelelő tanulmányi átlagokkal pedig a hallgatók magukat korlátozzák. Végül olyan kötöttségek is gátolhatják egy másik ország felsőoktatási intézményébe való beiratkozást, mint az itthoni munka vagy a család.

VI.2. A kutatás hipotézisei

A hallgató mobilitás nemzetközi és hazai szakirodalmi, illetve az előzetes empirikus kutatás eredményei alapján a dolgozatban a következő hipotézisek vizsgálatára vállalkoztunk:

H1. A nemzetközi és hazai mobilitási statisztikák (Education at a Glance, Erasmus és Eurodata statisztikák, intézményi statisztikák) illetve empirikus kutatások eredményei (Magyar Ifjúság, Diplomás Pályakövető Rendszer, Eurostudent) alapján azt feltételezzük, hogy a négy mobilitási típus mindegyikében kimutatható lesz a hallgatók növekvő arányú részvétele, esetleg eltérő mértékben.

H2 A mobilitási tapasztalatot és terveket egyaránt befolyásolják a szocio-ökonómiai státusz hagyományos mutatói. Így nagyobb arányban rendelkeznek mobilitási tapasztalattal, s nagyobb arányban terveznek tanulási vagy munkavállalási mobilitást a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei (Kemény 2005, Kiss 2014b, Czakó–Koltói 2012, Veroszta 2016a), a jobb objektív (Kasza 2010a, Kiss 2014b, Bazsalya 2014) és szubjektív tőkemutatóval jellemezhető családok gyermekei (Czakó–Koltói 2012).

H3 Elsősorban Sik–Örkény (2003), illetve Murphy-Lejeune (2002) munkájára támaszkodva feltételezzük, hogy a tanulási és a munkavállalási célú mobilitással a fentiekén túl finomabb puha változók is összefüggésben lehetnek, mint például a migrációs burok, mobilitási tőke vagy a társadalmi intézményekbe vetett bizalom. Így hipotézisünk szerint az erősebb migrációs burokkal vagy mobilitási tőkével rendelkező hallgatókra nagyobb migrációs szándék jellemző.

H4. A megvalósult és tervezett mobilitás mentén jellegzetes hallgatói csoportok rajzolódnak ki, melyek gazdasági-társadalmi háttérmutatók és felsőoktatási eredményességi mutatók szempontjából különböznek.

H5. Végül feltételezzük, hogy a mobilitási szándékkal egyértelműen nem rendelkező hallgatók, valamint immobil hallgatók homogén társadalmi háttérmintázattal jellemezhetők: kedvezőtlen a szocio-ökonómiai hátterük és alacsony a társadalmi státusuk.

VI.3. Az empirikus vizsgálat adatbázisainak bemutatása

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary) 2003 óta rendszeresen vizsgálja a Debreceni Egyetem és a történelmi Partium régió területén található felsőoktatási intézmények hallgatóit. Az empirikus elemzésben így lehetőség nyílik arra, hogy hat adatbázis alapján vessük össze a hallgatói mobilitás főbb trendjeit vagy a mobilitással összefüggésben álló háttértényezők hatásának változásait. Az egyes adatbázisok elemszámait és a Debreceni Egyetem esetében a kari bontást a 19. táblázat foglalja össze.

A 2003-as adatbázis a „Regionális Egyetem” kutatás első adatfelvétele volt, melynek kérdőíveit összesen 1587 elsőéves hallgató töltötte ki a Debreceni Egyetemről, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskoláról, a Nyíregyházi Főiskoláról, a Partiumi Keresztény Egyetemről és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskoláról. A mintavétel során a kari és nemi reprezentativitásra törekedtek.

2005-ben folytatódott a „Regionális Egyetem” kutatás, de ezúttal a végzés előtt álló hallgatók jelentették a célpopulációt, s végül 952 hallgatótól érkezett válasz. A vizsgálódás terepét a 2003-as felméréshez hasonlóan a Debreceni Egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola, a Partiumi Keresztény Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola jelentette. A hallgatói minta a karokra és nemet nézve reprezentatívnak tekinthető.

2008 őszén a TERD (Tertiary Education and Regional Development) kutatás adott lehetőséget arra, hogy a Bologna-rendszer első kilépőit, a végzés előtt álló BA/BSc-hallgatókat felkeressük. A Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Partiumi Keresztény Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola mellett már a Nagyvárad Állami Egyetem és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata is részt vett a kutatásban. A minta karonként reprezentatív, az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. Mivel a végzős BA/BSc hallgatókról nem rendelkezünk teljes körű listával, ezért véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportok kerültek lekérdezésre. A végleges elemszám 1361 fő, mely az alapsokaság 30 százaléka.

2010 tavaszán már a belépő, azaz elsőéves MA/MSc-hallgatókat kerestük fel. A végső adatbázis a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Partiumi Keresztény Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 602 hallgatójának

válaszaiból áll. A hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg, a cél teljeskörű lekérdezés volt. Az intézményi adatok szerint 888 fő jelentette az alapsokaságot, a 602 válaszadó tehát 68 százalékos válaszadási arányt jelent.

A 2012-es adatbázis a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD)-kutatás során jött létre. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A minta az alapsokaság 9 százalékát tette ki a BA/BSc-képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20 százalékát az MA/MSc-képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A minta karonként, évfolyamonként és képzési szintenként reprezentatív, a teljes adatbázis 2728 fő válaszait tartalmazza.

A 2015-ös Institutional Effects on Students' Achievement in Higher Education (IESA) kutatás adatbázisának első hullámának vizsgálati terepe 2014 őszén a Debreceni Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, a Munkácsi Állami Egyetem, az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és az Újvidéki Egyetem volt. 2015 tavaszán és őszén kiegészítő adatfelvételeket készítettünk a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen, a Selye János Egyetemen és az Ungvári Nemzeti Egyetemen. A kibővített 2015-ös adatbázis összesen 2017 hallgató válaszait tartalmazza. Az adatfelvétel során az alapképzéses másodéveseket, az elsőéves mesterképzéseseket, osztatlan képzéses másod- és negyedéveseket kerestük fel. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. Magyarországon az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot. Az

alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította. A Debreceni Egyetemet kivéve a többi intézmény esetében kari reprezentativitásra nem törekedtünk.

Az adatfelvétel mellett fontos megemlíteni azt is, hogy bár a CHERD kutatóközpont változó hangsúlyokkal, de évre hasonló témaköröket járt körül a kutatási felméréseiben, a kérdőívben szereplő kérdések az adott kutatás fő kérdéseire alkalmazkodva kisebb-nagyobb mértékben változtak. Ezeket a változásokat az eredmények értelmezése során érdemes szem előtt tartani.

19. táblázat: A vizsgált hat adatbázis elemszámai (fő, százalék)

	Regionális Egyetem 1 – 2003		Regionális Egyetem 2 – 2005		TERD – 2008		TERD – 2010		HERD – 2012		IESA – 2015	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Teljes adatbázisok	1587	100	952	100	1361	100	602	100	2727	100	2017	100
4 vizsgált felsőoktatási intézmény	1484	100	909	100	1127	100	585	100	1674	100	1305	100
Csak DE összesen	1040	100	562	100	728	100	442	100	1050	100	1062	100
DE – AVK – GVK – GTK – MÉK	102	9,8	59	10,5	175	24	67	15,2	242	23,1	95	8,9
DE – BTK	226	21,7	93	16,5	151	20,7	155	35,1	111	10,6	178	16,8
DE – TTK	140	13,5	142	25,3	129	17,7	59	13,3	112	10,7	247	23,3
DE – KTK (2015-ben GTK-val együtt)	76	7,3	31	5,5	85	11,7	68	15,4	24	2,3	219	20,6
DE – ÁOK, FOK, GYTK (2015-ben EK is)	57	5,5	45	8	0	0	15	3,4	124	11,8	88	8,3
DE – MK	151	14,5	68	12,1	40	5,5	3	0,7	137	13	55	5,2
DE – GyFK	101	9,7	40	7,1	56	7,7	0	0	40	3,8	34	3,2
DE – EK	55	5,3	60	10,7	41	5,6	10	2,3	77	7,3	0	0
DE – ÁJK	132	12,7	24	4,3	14	1,9	23	5,2	127	12,1	68	6,4
DE – NK	0	0	0	0	0	0	17	3,8	0	0	38	3,6
DE – IK	0	0	0	0	0	0	25	5,7	56	5,3	40	3,8

VI.4. Tendenciák a mobilitási tapasztalatokban és tervekben

A fejezet célja, hogy bemutassa 2003 és 2015 között a hallgatók mobilitásának trendjeit. Az adatbázisok lehetőséget adtak arra, hogy a tanulási és a munkavállalási célú mobilitást is elemezzük, valamint a mobilitási tapasztalatok és tervek trendjeit egyaránt megvizsgáljuk. Így elkülönítve nézzük át a lekérdezéseket megelőző külföldi tanulási tapasztalatok, a lekérdezéseket megelőző külföldi munkavállalási tapasztalatok, a tervezett külföldi tanulás és végül a tervezett külföldi munka változásait. Annak érdekében, hogy az eredmények értelmezése tágabb kontextusba kerüljön, a debreceni hallgatókra vonatkozó adatok mellett megvizsgáltuk a trendeket egy tágabb vizsgálati csoportban is. Mivel mind a hat adatbázisban szerepelt a Debreceni Egyetem (DE) mellett a Nyíregyházi Főiskola (NyF), a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF), ezért a hallgatói mobilitási trendek ismertetésekor minden adatbázisban előbb erre a négy intézményre, majd egy, a négy intézményre vonatkozó összefoglaló táblázat után a részletesebb eredmények ismertetésekor már a Debreceni Egyetemre fókuszáltuk a figyelmünket.

VI.4.1. Változások az előzetes külföldi tanulási tapasztalatokban

A lekérdezést megelőző, tanulási célú külföldi mobilitást a 2012-es HERD-felmérés kivételével minden adatfelvételkor igyekeztünk feltérképezni, azonban a kérdés évről évre kissé változott. Míg 2003-ban, 2005-ben és 2008-ban a „*Tanultál valaha országhatáron kívül?*” kérdésre adtak választ a hallgatók (válaszkategóriák: igen, nem), 2010-ben a „*Tanultál külföldön?*” kérdéshez a következő válaszkategóriák tartoztak: igen; nem, de tervezem; nem és nem tervezem. Ezt a kérdést átkódolva lehetett azonosítani a külföldi mobilitási tapasztalattal bíró hallgatókat. 2015-ben pedig a pontos kérdés így szólt: „*Vettél már részt hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányúton, csereprogramban?*” (igen és nem válaszkategóriákkal).

A „Regionális Egyetem” kutatás 2003-as adatbázisa alapján azt látjuk, hogy a vizsgálatba bevont karok hallgatóinak (N=1484) 5,9 százaléka, azaz 87 fő tanult már korábban külföldön. A határon túli és a magyarországi intézmények hallgatói között nem mutatkozott szignifikáns különbség, viszont az intézmények tekintetében igen: legnagyobb arányban a II. RFKMF-re járó hallgatók közül jelezték, hogy tanultak már külföldön (a főiskola válaszadóinak 11,5 százaléka, a NYF estében pedig a hallgatók 8,5 százaléka jelezte, hogy tanult már külföldön. Legnagyobb számban a DE hallgatói rendelkeztek határon túli tanulmányi tapasztalatokkal, ám

ők a teljes válaszadói létszámnak csak az 5,1 százalékát tették ki. A PKE hallgatóinak 4 százaléka tanult külföldön valaha ($p=0,008$).

A két évvel későbbi, 2005-ös „Regionális Egyetem” ($N=909$ fő) válaszadóinak 7,9 százaléka rendelkezett a kérdés időpontjában külföldi tanulmányi tapasztalatokkal. A határon túli és magyarországi intézményi felosztásban nem mutatkozott szignifikáns különbség, s ezúttal a négy vizsgált intézmény között sem. A különbségeket tekintve azonban látszik, hogy a PKE diákjai között van a legnagyobb arányban a külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkező (10,9%), míg a DE hallgatói vannak számszerűen a legtöbben (52 fő, a DE válaszadóinak 9,3%-a). A II RFKMF diákjai között ez az arány 7,7 százalék, míg a NYF esetében a válaszadók 4,3 százaléka tanult már külföldön ($p=0,091$).

Nézzük meg, 2008-ban milyen külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkeztek a régió hallgatói! A TERD-kutatás 2008-as adatbázisában ($N=1127$) a válaszadók 8,7 százaléka válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy tanult-e valaha külföldön. A négy vizsgált intézmény hallgatóinak tanulási célú mobilitási tapasztalatai között nincs szignifikáns különbség. A legnagyobb arányban a PKE hallgatói jelezték, hogy tanultak már külföldön (14,5%-uk), őket követik a II RFKMF diákjai (11,9 százalékkal), s a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói közel azonos arányban tanultak valaha külföldön (8,1 és 8,9 százalék az igennel válaszolók aránya).

A TERD 2010-es, mesterképzéses hallgatókkal felvett kérdőíves vizsgálat adatbázisa ($N=585$) újabb emelkedést mutat, a válaszadók 10,3 százaléka számolt be külföldi tanulmányi tapasztalatokról. A növekedést könnyen okozhatja az, hogy a válaszadók idősebbek, a képzésük második felében járnak. Az intézmények között ezúttal is mutatkoznak különbségek: a PKE hallgatói számoltak be a legnagyobb arányban mobilitási tapasztalatról, körülbelül 20,5 százalék, aki tanult már külföldön hosszabb-rövidebb ideig. A II. RFKMF hallgatóinak 13 százaléka, a DE diákjainak pedig 9,1 százaléka tanult külföldön, hozzájuk képest a Nyíregyházi Főiskola hallgatói között ez az arány csupán 4 százalék. A 2012-es HERD-kutatás egyik kérdése sem vonatkozott korábbi külföldi tanulmányi tapasztalatokra.

A 2015-ös vizsgálat adataiból azt állapíthatjuk meg a korábbi tanulási tapasztalatokra vonatkozóan, hogy a válaszadók 9,7 százaléka rendelkezik külföldi tanulási tapasztalatokkal. A négy vizsgált intézmény között szignifikáns különbség mutatkozik ebből a szempontból. Legnagyobb arányban a határon túli intézmények diákjai válaszoltak igennel, a II RFKMF-es hallgatók 18,7 százaléka, a PKE-s hallgatók 17,1 százaléka. A magyarországi felsőoktatási intézmények esetében ezek az arányok alacsonyabbak, a nyíregyházi intézménybe járó diákok

10,2 százaléka, a debrecenieknek 8,8 százaléka tanult már külföldön ($p=0,015$). A hat adatbázis eredményeit a 20. számú táblázat foglalja össze.

20. táblázat: Tanulási célú mobilitási tapasztalat arányai a vizsgált adatbázisokban

		Regionális Egyetem 2003	Regionális Egyetem 2005	TERD 2008	TERD 2010	HERD 2012	IESA 2015
Magyarországi és határon túli felsőoktatási intézmények együtt	Tanult külföldön korábban	5,9%	7,9%	8,7%	10,3%	n.a.	9,7%
	Nem tanult külföldön korábban	94,1%	92,1%	91,1%	89,7%	n.a.	90,3%
	Összesen (fő)	1484	909	1127	585	n.a.	1305
Csak a Debreceni Egyetem hallgatói	Tanult külföldön korábban	5,1%	9,3%	8,1%	9,1%	n.a.	8,8%
	Nem tanult külföldön korábban	94,9%	90,7%	91,9%	90,9%	n.a.	91,2%
	Összesen (fő)	1040	562	728	439	n.a.	1062

A debreceni egyetem hallgatóira ($N=1040$) leszűkítve a vizsgálatot 2003-ban szignifikáns különbség mutatkozott meg a karok⁴⁰ között a korábbi külföldi tanulmányi tapasztalatok tekintetében. Arányait tekintve a legtöbb mobilitási tapasztalattal a Közgazdaságtudományi Kar hallgatói rendelkeznek (13,2%-uk), őket követik a Bölcsészettudományi Kar hallgatói (9,3 százalékkal), őket pedig az Általános Orvostudományi Kar hallgatói (7 százalékkal tanult külföldön korábban). A Természettudományi Kar (5,7%) és a Jog- és Államtudományi Intézet hallgatói (4,5%) jelentik a „középmezőnyt”, hozzájuk képest nagy leszakadásban van az Agrárgazdálkodási és Vidékfejlesztési Kar (2%), az Egészségügyi Főiskolai Kar (1,8%) és a Műszaki Főiskolai Kar (0,7%). A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói közül pedig senki sem tanult külföldön a felsőoktatási éveit megelőzően ($p=0,000$).

2005-ben a Debreceni Egyetem hallgatói összességében 9,3 százalékos arányban tanultak már külföldön valaha. A Bölcsészettudományi Kar diákjai rendelkeztek a legnagyobb arányban külföldi tanulási tapasztalattal, 17,2 százalékkal jelezte, hogy tanult már külföldön,

⁴⁰ A karok névváltozásainak követéséhez mindig az adott év felvételi adatbázisban (felvi.hu) megjelenő hivatalos nevet használtuk. Ha egy-egy karról a kevés beérkező adat miatt nagyobb egységben kellett elvégezni az elemzéseket, ott jeleztük az összevonást (pl. Orvos- és Egészségtudományi Centrum).

szintén az intézményi arány feletti külföldi tanulmányi részvétellel rendelkeznek az Agrárgazdálkodási és Vidékfejlesztési Kar (11,9%) és a Természettudományi Kar (10,6%) hallgatói. Még szintén az intézményi arányhoz közeli az Állam- és Jogtudományi Kar diákjainak eredménye, 8,3 százalékuk vett részt hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányúton. Közepes tanulmányi mobilitási tapasztalatokkal rendelkeznek az Általános Orvostudományi Kar (6,7%) és a Közgazdaságtudományi Kar (6,5%) hallgatói. Legalacsonyabb arányban az Egészségügyi Főiskolai Kar (3,3%), és a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar (2,5%) diáksága tanult valaha külföldön. A karok és a tanulási tapasztalat közötti összefüggés nem szignifikáns ($p=0,081$).

A 2008-as adatbázisban már megjelennek az Informatikai Kar hallgatói, s második legnagyobb arányban közülük kerülnek ki a külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkezők (13,5%). Az Informatikai Kart az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatói előzték meg, körükben 14,3 százalékos azok aránya, akik tanultak hosszabb-rövidebb ideig külföldön. A korábbi években alacsony mobilitási tapasztalattal jellemezhető Műszaki Kar válaszadóinak már 12,5 százaléka válaszolt igennel ebben az évben, a Természettudományi és Technológiai Karon pedig a diákok 12,4 százaléka. Ez évben a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar válaszadói között is magasabb volt a mobilitási tapasztalat, 10,7 százalékuk tanult külföldön. Érdekes, hogy a korábban magas mobilitási tapasztalattal bíró két szak, a Közgazdaságtudományi Kar és a Bölcsészettudományi Kar hallgatói 2008-ban alacsonyabb külföldi tanulási tapasztalatokról számoltak be (KTK 7,1%-uk, BTK 6,6%-uk). A legalacsonyabb arányban az Agrártudományi Centrum (5,1%) és az Egészségügyi Kar (0%) hallgatói válaszoltak igennel. (A mobilitási tapasztalat és a karok közötti összefüggés nem szignifikáns, $p=0,106$).

2010-ben a TERD-kutatásban megkérdezett debreceni mesterképzéses hallgatók karok szerinti külföldi mobilitási részvétele nem mutatott összefüggést azzal, hogy egy hallgató melyik karra jár. Ugyanakkor elmondható, hogy az Orvos- és Egészségtudományi Centrum hallgatói rendelkeznek a legnagyobb mértékben tanulással összefüggő mobilitási tapasztalattal, hiszen 16,7 százalékuk válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy tanult-e valaha külföldön. A Közgazdaságtudományi Kar diákjainak 11,8 százaléka, a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak pedig 11 százaléka tanult korábban külföldön. Alacsonyabb mobilitási tapasztalattal rendelkeznek az Agrártudományi Centrum (6%), az Állam- és Jogtudományi Kar (4,3%), az Informatikai Kar (4%) és a Természettudományi és Technológiai Kar válaszadói (3,4%) ($p=0,193$).

A 2012-es HERD-adatbázis nem tartalmazott a korábbi külföldi tanulmányokra vonatkozó kérdést.

2015-ben a DE különböző karra járó hallgatói között szintén nem lehet kimutatni szignifikáns különbséget a korábbi külföldi tanulmányi tapasztalataik szerint. Legnagyobb arányban az Informatikai Kar hallgatói tanultak már egy másik országban (17,5%), magas eredmények még a Bölcsészettudományi Kar (11,2%) és a Gazdaságtudományi Kar (összeolvadva a régi Közgazdaságtudományi Karral) (11%) hallgatói között rajzolódta ki. A DE átlagához legjobban a Természettudományi és Technológiai Kar hallgatóinak aránya hasonlít, onnan a diákok 8,9 százaléka rendelkezik külföldi tanulmányi tapasztalatokkal. Alacsonyabb arány jellemzi a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (6,3%), a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (5,9%), a Műszaki Kar (5,5%) és a Népegészségügyi Kar (5,3%) hallgatóságát. A legalacsonyabb arányban az Állam- és Jogtudományi Kar (4,4%) és az egykor az Orvos- és Egészségtudományi Centrumhoz tartozó karok diákjai (4,5%) tanultak hosszabb-rövidebb ideig külföldön ($p=0,187$).

Az első hipotézist megvizsgálva összességében elmondható, hogy a lekérdezést megelőző tanulási tapasztalat esetében 2003-tól enyhe növekedést tapasztalhattunk, ugyanakkor a későbbi évek emelkedésben kisebb hullámváltozás tapasztalható. Így a hipotézis csak részben teljesült.

VI.4.2. A korábbi külföldi munkatapasztalat formálódása

A lekérdezést megelőző, s határátlépéssel járó munkatapasztalatra mind a hat felmérés kérdőívében vonatkozott egy vagy több kérdés. Az eredményeket összefoglalóan a 21. táblázat tartalmazza. A kérdés minden évben hasonló volt („Dolgoztál valaha külföldön?”), de a válaszkategóriák különböztek. 2003-ban, 2005-ben, 2008-ban és 2012-ben sima igen vagy nem kategóriák közül választhattak a hallgatók, 2010-ben azonban az igen, nem, de tervezem, nem és nem tervezem kategóriák álltak rendelkezésre. Sajnos ezzel kizárva azokat, akik dolgoztak már külföldön, és tervezik, hogy majd később is fognak. 2015-ben a nem válaszlehetőség mellett kétféle igen szerepelt: a fizetett munka és az önkéntes munka. Az elemzések során e két igen kategóriát egybevontuk. Továbbá ehhez hozzáadtuk azokat a válaszadókat, akik jelezték, hogy a felsőoktatási jelentkezésük előtt valamelyik szomszédos országban, egy európai uniós országban vagy az EU-n kívüli országban dolgoztak. Az összes külföldi munkára vonatkozó kérdést összeadva, majd dummy változót létrehozva kialakult azon hallgatók csoportja, kik dolgoztak külföldön a lekérdezést megelőzően, s azoké, akik nem.

A „Regionális Egyetem” 2003-as felmérés a felsőoktatási tanulmányokat megelőző munkatapasztalatra is vonatkozott, s az látható, hogy az összes válaszadó (N=1484) 23,5 százaléka, azaz 349 fő dolgozott már külföldön. Ebben a kérdésben erős szignifikáns különbség mutatkozott a határon túli és az anyaországi intézmények hallgatói között: a határon túli válaszadók 38,9 százaléka dolgozott már külföldön, míg a magyarországiaknak ehhez képest csupán 19,4 százaléka (p=0,000). Az intézmény országa miatti szignifikáns különbségeket látva nem meglepő, hogy az intézmények között is van különbség, míg azonban a Nyíregyházi Főiskola válaszadóinak 30 százaléka rendelkezik külföldi munkatapasztalattal, így egyértelművé válik, hogy a debreceni egyetem hallgatói azok, akik a legalacsonyabb külföldi munkatapasztalattal rendelkeznek, összesen 18,1 százalékuk dolgozott külföldön. A PKE diákjai esetében ez az arány 36,6 százalék, míg a II RFKMF hallgatói esetében 41,7 százalék.

Bár a 2005-ös felmérésből kimaradt a korábbi munkavállalási célú mobilitásra vonatkozó kérdéssor, 2008-ban újra megjelent. Ha mind a négy intézményt tekintjük, azt látjuk, hogy a válaszadó hallgatók 7,9 százaléka dolgozott már valaha külföldön. Az intézmények és a külföldi munkatapasztalat közötti összefüggés szignifikáns. A határon túli intézmények hallgatói nagyobb arányban jelezték, hogy dolgoztak már külföldi országban, a PKE-n a válaszadók 25 százaléka, a II RFKMF-en a diákok 16,7 százaléka. A két magyarországi felsőoktatási intézményben kevesebb arányban, így a NyF diákjainak 8,5 százaléka, a DE hallgatóságának 5,4 százaléka dolgozott már másik országban. (p=0,000)

2010-ben a mesterképzéses válaszadóknak 10,3 százaléka rendelkezett külföldi munkatapasztalattal. Az intézmények és a külföldi munkatapasztalat között az alacsony elemszám ellenére szignifikáns összefüggés rajzolódik ki, mégpedig egyértelműen a határon túli intézmények hallgatói „javára”, mert a PKE diákjainak 27,3 százaléka, a II RFKMF diákjainak pedig 23,4 százaléka dolgozott már külföldön. A megnevezett célországokból az is látszik, hogy a kárpátaljai munkatapasztalattal rendelkező diákok nagy része (83,3%-a) Magyarországon dolgozott. Ezzel szemben a külföldi munkatapasztalattal rendelkező PKE-s diákok 36,4 százaléka dolgozott Magyarországon, 63,6 százalékuk külföldi országot nevezett meg. A magyarországi intézmények esetében a Debreceni Egyetem mesterképzéseseinek 6,6 százaléka, a Nyíregyházi Főiskola diákjainak pedig 4 százaléka válaszolt igennel. A debreceniek jellemzően az Egyesült Királyságban vagy Németországban dolgoztak. (p=0,000)

2012-ben a HERD-kutatás adatbázisából (N=1674) a válaszadók 10,5 százaléka válaszolta azt, hogy dolgozott már külföldön. A négy vizsgált intézmény és a külföldi munkatapasztalatok között szignifikáns összefüggés mutatható ki. Nagyobb arányban a határon túli intézmények diákjai dolgoztak külföldön: a PKE diákjainak 19,7 százaléka, a II RFKMF

diákjainak pedig 16,9 százaléka válaszolt igennel. A határon innen ehhez képest a DE hallgatóinak 7,6 százaléka, a NYF hallgatóinak pedig csupán 2,6 százaléka válaszolt, hogy dolgozott a lekérdezést megelőzően külföldön ($p=0,000$).

A 2015-ös kérdőívből négy kérdést lehet felhasználni a lekérdezést megelőző külföldi munkatapasztalattal kapcsolatban. Három kérdés arra vonatkozott, ha a hallgató nem egyből érettségi után kezdte el a felsőfokú tanulmányait, akkor mit csinált (szomszédos országban dolgoztam, EU-országban dolgoztam, EU-n kívüli országban dolgoztam), a negyedik pedig általánosságban tudakolta, hogy dolgozott-e valaha a válaszadó külföldön. A négy kérdést összevontuk és egy dummy változót hoztunk létre. Az összes válaszadó ($N=1305$) 9,1 százaléka, azaz 119 fő dolgozott már külföldön élete során, s a négy intézmény között szignifikáns különbség van: legnagyobb arányban a határon túli intézmények hallgatói válaszoltak igennel legalább egy, a korábbi külföldi munkavégzésre vonatkozó kérdésre, mégpedig a PKE esetében a diákok 24,4 százaléka, a II RFKMF esetében a hallgatók 20 százaléka. A magyarországi intézményekben alacsonyabb volt a részvételi arány, a NYF válaszadóinak 8,7 százaléka, a DE-nek pedig 7,8 százaléka válaszolt igennel ($p=0,000$).

21. táblázat: A külföldi munkatapasztalat aránya a vizsgált adtbázisokban

A külföldi munkatapasztalat aránya		Regionális Egyetem 2003	Regionális Egyetem 2005	TERD 2008	TERD 2010	HERD 2012	IESA 2015
M.-országi és határon túli intézmények együtt	Dolgozott külföldön korábban	23,5%	n. a.	7,9%	10,3%	10,5%	9,1%
	Nem dolgozott külföldön korábban	76,5%	n. a.	92,1%	89,7%	89,5%	90,9%
	Összesen (fő)	1484	909	1127	585	1674	1305
Csak a Debreceni Egyetem hallgatói	Dolgozott külföldön korábban	18,1%	n. a.	5,4%	6,6%	7,6%	7,8%
	Nem dolgozott külföldön korábban	81,9%	n. a.	94,6%	93,4%	92,4%	92,2%
	Összesen (fő)	1040	562	728	439	1050	1062

A Debreceni Egyetem karaira leszűkítve a 2003-as adatbázis eredményei szerint az összes debreceni diák 18,1 százaléka rendelkezik külföldi munkatapasztalattal. A karok közül az Általános Orvostudományi Kar hallgatói rendelkeznek kiugróan magas mobilitási tapasztalattal: 36,8 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy dolgozott hosszabb-rövidebb ideig külföldön. Utánuk legtöbbször a Természettudományi Karról dolgoztak külföldön (30,7%-uk).

A Műszaki Főiskolai Kar hallgatóinak 21,9 százaléka, a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak 19 százaléka, az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar diákjainak 16,7 százaléka dolgozott külföldön. A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar esetében is viszonylag magas, 15,8 százalékos az igen válaszok aránya. A legalacsonyabb külföldi mobilitási tapasztalattal rendelkező karok csökkenő sorrendben a Közgazdaságtudományi Kar (10,5%), az Egészségügyi Főiskolai Kar (7,3%) és a Jog- és Államtudományi Intézet (2,3%).

2005-ről nem rendelkezünk adatokkal, de 2008-ban a Debreceni Egyetem összes válaszadójának 5,4 százaléka dolgozott valaha külföldön. A karok és a külföldi munkatapasztalat közötti összefüggés nem szignifikáns. Legnagyobb arányban a Természettudományi Kar (8,5%), az Állam- és Jogtudományi Kar (7,1%), az Agrártudományi Centrum (6,3%) és a Bölcsészettudományi Kar (6%) diákjai jelezték, hogy dolgoztak korábban külföldön. Az intézményi arány alatti munkatapasztalattal rendelkeznek csökkenő sorrendben a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar (3,6%), a Közgazdaságtudományi Kar (3,5%) és az Egészségügyi Főiskolai Kar (2,4%) hallgatói. Egyáltalán nem dolgozott külföldön egy válaszadója sem a megkérdezetteknek a Műszaki Főiskolai Karon ($p=0,491$).

A 2010-es TERD-adatbázisban a Debreceni Egyetem karai és a korábbi külföldi munkatapasztalat között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, de ezt az alacsony elemszámok is okozhatják ($N=439$). Bár nem jelenthetjük ki, hogy a kar és a külföldi munka között lenne ok-okozati összefüggés, mégis érdemes áttekinteni a tendenciákat. A legtöbb idegen országbeli munkatapasztalattal a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar (10,3%), az Orvos- és Egészségtudományi Centrum (9,5%) és a Bölcsészettudományi Kar (7,7%) mesterszakos hallgatói rendelkeznek. Az Agrártudományi Centrum (4,5%), az Állam- és Jogtudományi Kar (4,3%) és Informatikai Kar (4%) hallgatói már kevesebb arányban számoltak be külföldi munkáról. Legkevesebb arányban a Természettudományi és Technológiai Kar diákjai válaszoltak igennel (1,7%) ($p=0,462$).

A HERD 2012-es adatbázisában sem mutatható ki szignifikáns különbség a Debreceni Egyetem karai között a külföldi munkatapasztalatokat tekintve. Az arányokat nézve az Orvos- és Egészségtudományi Centrum karain hallgató diákok dolgoztak legtöbben külföldön (11,3%), a Bölcsészettudományi Kar 9,9 százaléka, a Természettudományi és Technológiai Kar és az Informatikai Kar egyaránt 8,9 százaléka, a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar diákjainak 8,3 százaléka dolgozott korábban külföldön. Az Agrártudományi Centrum hallgatóinak 7,9 százaléka, a Műszaki Kar diákjainak 6,6 százaléka, a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar 5 százaléka, és végül az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatóinak 4,7 százaléka rendelkezik külföldi munkatapasztalattal ($p=0,482$).

2015-ben – bár a karok és a külföldi munkatapasztalat közötti összefüggés nem szignifikáns – van relevanciája áttekinteni a kari eredményeket. Legnagyobb arányú külföldi munkatapasztalattal a Gazdaságtudományi Kar hallgatói rendelkeznek (10%), de a Bölcsészettudományi Kar (9,6%), az egykori Orvos- és Egészségtudományi Centrumhoz tartozó karok (Egészségügyi Kar, Fogorvostudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Gyógyszerésztudományi Kar) esetében (9,1%) szintén magas a határon túli munkavállalás. Átlag feletti még az igen válaszok aránya az Állam- és Jogtudományi Kar (8,8%) és a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (8,4%) hallgatóinak esetében. A legalacsonyabb arányú külföldi munkatapasztalattal az Műszaki Kar (7,3%), a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (5,9%), az Népegészségügyi Kar és a Természettudományi és Technológiai Kar (5,3-5,3%), valamint az Informatikai Kar (2,5%) hallgatói rendelkeznek ($p=0,643$).

A kérdőíves lekérdezéseket megelőző külföldi munkavállalási célú mobilitási tapasztalatokat illetően azt a megállapítást tehetjük, hogy a 2003-as kiugróan magas eredményeket követően visszazuhant a külföldi munkatapasztalattal rendelkező hallgatók aránya, de *a debreceni válaszadók esetében szolid emelkedés mutatható ki évről évre, ezért az első hipotézisünk munkavállalási tapasztalatra vonatkozó szeletét igazoltnak tekinthetjük.*

VI.4.3. Külföldi tanulmányok megjelenése a jövőtervekben

A hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás vágya, terve 2005-ben és 2008-ban nem szerepelt a kérdőívben. 2003-ban és 2012-ben is csak nagyon speciális élethelyzetre vonatkozóan. 2003-ban a pontos kérdés így hangzott: *„Tanulmányaid abbamaradása esetén mennél-e külföldre tanulni?”* (igen és nem válaszkategóriákkal). 2012-ben hasonló a helyzet, ugyanakkor a kérdés arra vonatkozott, hogy ha a diplomaszerezés után nem találna munkát a hallgató, milyen eséllyel iratkozna át egy külföldi egyetemre, főiskolára (válaszát ötfokú skálán mérlegelhette). 2015-ben a kérdést már így tettük fel: *„Tervezed-e, hogy a felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj?”* (igen és nem válaszkategóriákkal). A hallgatók külföldi tanulással kapcsolatos terveit a 22. számú táblázat foglalja egybe.

A legkorábbi adatfelvétel („Regionális Egyetem” 2003, N=1484) szerint a megkérdezett hallgatók 6,7 százaléka tanulna külföldön (107 fő). Fontos újból hangsúlyozni, hogy a kérdés meglehetősen sajátos élethelyzetre vonatkozott, mégpedig arra, hogy a megkérdezett a tanulmányai abbamaradása esetén menne-e külföldre tanulni. Így azokról nem rendelkezünk pontos adatokról, akik a felsőoktatási tanulmányaik mellett vagy után szeretnének külföldön

tanulni. Viszont még ebből a limitáltabb, speciális döntési helyzetre vonatkozó kérdésből is körvonalazható egy kis csoport, akik tervezik a külföldi tanulást. A határon túli és magyarországi intézmények diákja között nincs szignifikáns különbség ebben a tekintetben.

A 2005-ös és a 2008-as adatfelvétel során a külföldi tanulmányi tervekre vonatkozó kérdések kimaradtak, így sajnos ezekről az évekről nem rendelkezünk adatokkal.

A TERD 2010-es felmérés során a korábbi külföldi tanulmányi tapasztalatokra vonatkozó kérdés tartalmazott egy tervezett mobilitásra vonatkozó válaszkategóriát, miszerint a válaszadó nem tanult külföldön, de tervezi, hogy később majd fog. Sajnos így az elemzésből kimaradnak azok a hallgatók, akik már tanultak külföldön, és még tervezik, hogy a jövőben is fognak. Ezt észben tartva is érdekes eredményeket kaptunk. Összességében a diákok 33,3 százaléka szeretne külföldön tanulni, de erre eddig még nem került sor. Legmagasabb arányban a DE hallgatói jelezték, hogy bár még nem tanultak külföldön, tervezik azt, 35,8 százalékuk választotta ezt a válaszkategóriát. Nagyon hasonló arány jellemzi a II RFKMF hallgatóit, akiknek 32,5 százaléka tervez külföldi tanulást. A nyíregyházi főiskolások esetében a válaszadók 20 százaléka jelzett külföldi tanulmányi terveket, míg a PKE esetében a legalacsonyabb ez az arány (18,2%) ($p=0,052$).

A HERD 2012-es adatbázisában a 2003-as felméréshez hasonló, speciális élethelyzetre vonatkozó kérdést tudjuk alkalmazni, hogy a tanulási célú mobilitási terveket mérni tudjuk. A kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató beiratozna-e egy külföldi felsőoktatási intézménybe, ha a kérdezés pillanatában végzett tanulmányai befejezése után nem találna munkát. A hallgatók 4,7 százaléka válaszolt igennel. Az összefüggés nem szignifikáns a felsőoktatási intézmény és a külföldi tanulási tervek között, a négy felsőoktatási intézmény hallgatói nagyjából hasonló arányban mennének külföldre tanulni, ha nem találnának munkát a végzést követően, arányait tekintve csökkenő sorrendben: II RFKMF (9,2%), PKE (5,7%), NYF (5,3%), DE (4%).

A 2015-ös adatbázisban arra a kérdésre, hogy tervezi-e a megkérdezett, hogy hosszabb vagy rövidebb távon külföldön tanuljon, 28,1 százalékban érkezett igen válasz. A négy vizsgált intézmény hallgatóinak külföldi tanulási tervei között szignifikáns különbség van: a II. RFKMF diákjainak fele (54,7%) válaszolt igennel. A DE és a PKE diákjai közel azonos arányban (28,1% és 36,8%) tervezik a külföldi (rész)tanulmányokat. Legalacsonyabb arányban pedig a Nyíregyházi Főiskola hallgatói szeretnék külföldön tanulni, csupán 13,4 százalékuk ($p=0,000$).

22. táblázat: A külföldi tanulást tervezők aránya a vizsgált adatbázisokban

		Regionális Egyetem 2003	Regionális Egyetem 2005	TERD 2008	TERD 2010	HERD 2012	IESA 2015
Magyarországi és határon túli felsőoktatási intézmények együtt	Tervezi, hogy külföldön tanuljon	6,7%	n. a.	n. a.	33,3%	4,7%	28,1%
	Nem tervezi, hogy külföldön tanuljon	93,3%	n. a.	n. a.	66,7%	95,4%	71,9%
	Összesen (fő)	1484	n. a.	n. a.	585	1674	1305
Csak a Debreceni Egyetem hallgatói	Tervezi, hogy külföldön tanuljon	7,6%	n. a.	n. a.	35,8%	4%	28,1%
	Nem tervezi, hogy külföldön tanuljon	92,4%	n. a.	n. a.	64,2%	96%	71,9%
	Összesen (fő)	1040	n. a.	n. a.	439	1050	1062

Amennyiben csupán a Debreceni Egyetem hallgatóit vizsgáljuk meg a 2003-as adatbázisban, akkor a különböző karok eltérő mobilitási mintázatot rajzolnak. A legmagasabb arányú mobilitási tervvel a Jog- és Államtudományi Intézet (15,2%), a Közgazdaságtudományi Kar (14,5%) és a Bölcsészettudományi Kar (14,2%) hallgatói rendelkeznek. A többi kar jóval lemaradva követi őket: az Általános Orvostudományi Kar hallgatóinak 5,3 százaléka menne külföldre tanulni, az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar diákjainak 3,9 százaléka, a Természettudományi Kar válaszadóinak 3,6 százaléka. A nemzetközi tanulmányi tapasztalatok szerzése iránt legkevésbé a Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatói (2%) és a Műszaki Főiskolai Kar hallgatói (1,3%) fogékonyak, az Egészségügyi Főiskolai Karról pedig senki sem válaszolt igennel ($p=0,000$). A korábbi külföldi tanulmányi tapasztalatokra visszagondolva, s azokkal a külföldi tanulmányi terveket összevetve azt látjuk, hogy nagyjából ugyanazon kar hallgatói tekinthetők a mobilitás iránt nyitottnak, akik tapasztalattal is rendelkeznek. Egyedül az Jog- és Államtudományi Intézet hallgatói esetében látszik az, hogy bár előzetes tanulmányi tapasztalatot tekintve a középmezőnyben állnak a többi debreceni karhoz képest, tanulmányi mobilitási terveiket tekintve már közülük jelezték a legnagyobb arányban, hogy szívesen tanulnának külföldön.

2005-ben és 2008-ban nem vonatkozott semmilyen kérdés a tervezett tanulási mobilitásra.

A 2010-es TERD-adatbázis debreceni mesterképzéses hallgatóinak 35,6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy bár eddig nem volt alkalma, ezután szívesen tanulna külföldön. A karok és a külföldi tanulmányi tervek között nincs szignifikáns összefüggés, de a kari arányokat mégis érdemes áttekinteni. A külföldi tanulást legnagyobb arányban az Állam- és Jogtudományi Kar (47,8%-uk), a Közgazdaságtudományi Kar (44,1%-uk) és a Természettudományi Kar (37,3%-uk) tervezik. Náluk kevesebb, ám még mindig jelentős arányban jelezték külföldi tanulási terveiket a Bölcsészettudományi Kar (35,5%-uk) és az Orvos- és Egészségtudományi Centrum (33,3%-uk) mesterképzésesei. Legkevésbé mobilnak az Agrártudományi Centrum (29,9%-uk) és az Informatikai Kar (20%-uk) mutatkozott.

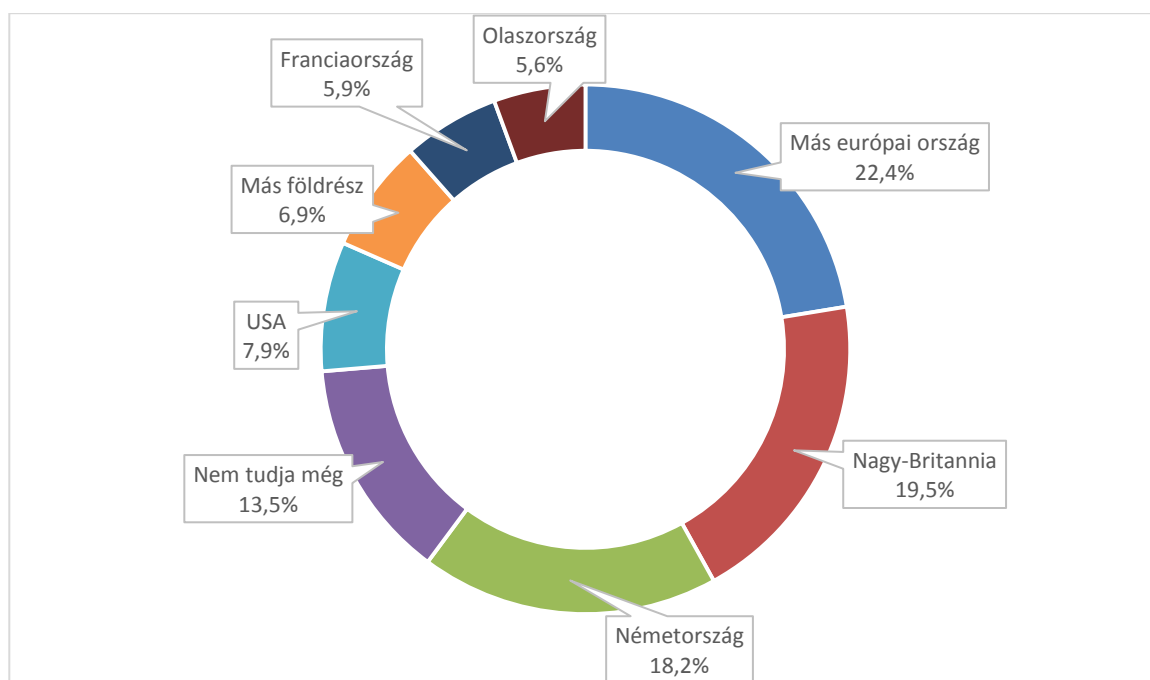
A debreceni egyetemistákra leszűkített vizsgálat eredménye a 2012-es adatbázison szintén nem mutatott ki szignifikáns összefüggést a karok és a külföldi tanulási tervek között. Ha a kérdés az, amennyiben nem találna megfelelő munkát a hallgató, beiratkozna-e egy külföldi felsőoktatási intézménybe, akkor azt látjuk, hogy a tanulási mobilitási kedv alacsony. Az Állam- és Jogtudományi Karon a legmagasabb, ott a hallgatók 7,1 százaléka lenne nyitott egy másik országban tanulni, ha nem találna a végzést követően munkát. Az Egészségügyi Kar hallgatói között ugyanez az arány már csak 5,2 százalék, az Agrártudományi Centrum hallgatói között 5 százalék. A Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak 4,5 százaléka, a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak 4,2 százaléka, a Természettudományi és Technológiai Kar diákjainak 3,6 százaléka és végül az Orvos- és Egészségtudományi Centrum hallgatóinak 2,4 százaléka válaszolt igennel a kérdésre. A Gyermekeknevelési és Felnőttképzési Kar és az Informatikai Kar diákjai között viszont senki sem választaná ezt az alternatívát, ha munkanélküli lenne ($p=0,404$).

A 2015-ös adatbázisban szignifikáns összefüggés látszik a külföldi tanulmányi tervek és aközött, hogy a hallgató a Debreceni Egyetem mely karán tanul. Ebben az évben a legmagasabb arányban a Természettudományi és Technológiai Kar hallgatói jelezték mobilitási szándékaikat (35,2%), szorosan követi ezt az arányt a Bölcsészettudományi Kar (34,3%) és a Népegészségügyi Kar (34,2%). Őket követik a Gazdaságtudományi Kar (az egykori KTK-sok is ide olvadtak be) (27,4%), az Állam- és Jogtudományi Kar (26,5%) diákjai. Alacsonyabb, de még mindig jelentős arányú a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (21,1%), a Gyermekeknevelési és Felnőttképzési Kar (20,6%) és az Műszaki Kar (20%) hallgatóinak aránya. Legalacsonyabb pedig az egykori Orvos- és Egészségtudományi

Centrumhoz tartozó karok⁴¹ hallgatóinak (19,3%) és az Informatikai Kar hallgatóinak az aránya (10%) ($p=0,003$).

A vágyott célországokat tekintve a mobilitási tervvel rendelkező debreceni egyetemisták legnagyobb arányban többnyire valamelyik nyugat-európai országot neveztek meg (lásd 13. ábra). Az első említések arányát nézve Nagy-Britanniában a válaszadók 19,5 százaléka, Németországban 18,2 százaléka, az Amerikai Egyesült Államokban pedig 7,9 százaléka szeretne tanulni. Nagyobb arányban említették még Olaszországot (5,6%) és Franciaországot (5,7%). Érdekes adat, hogy a tanulási célú mobilitást tervezők 13,5 százaléka még nem tudja, pontosan hová menne. Ez fakadhat információhiányból (a válaszadók nem tudták, milyen lehetőségek vannak az országválasztásra), vagy az ötletszerű tanulási tervből, amikor is az igen válasz inkább csak azt jelzi, hogy a válaszadó nem zárja ki a külföldi tanulást. A megvalósult mobilitásban a célországok sorrendje a hazai statisztikai adatok alapján hasonló, bár Németország a tanulási célországot tekintve meg szokta előzni Nagy-Britanniát, valamit az USA-ba irányuló tanulás is alacsonyabb, hiszen a magyar (és általában az európai) kreditmobilitásban részt vevő hallgatók legnagyobb része az Erasmus programokkal az európai felsőoktatási térségen belül mozog (vö. Tót 2005, Kelo et al. 2006, Teichler et al. 2011, Kasza 2014, Education at a Glance 2016).

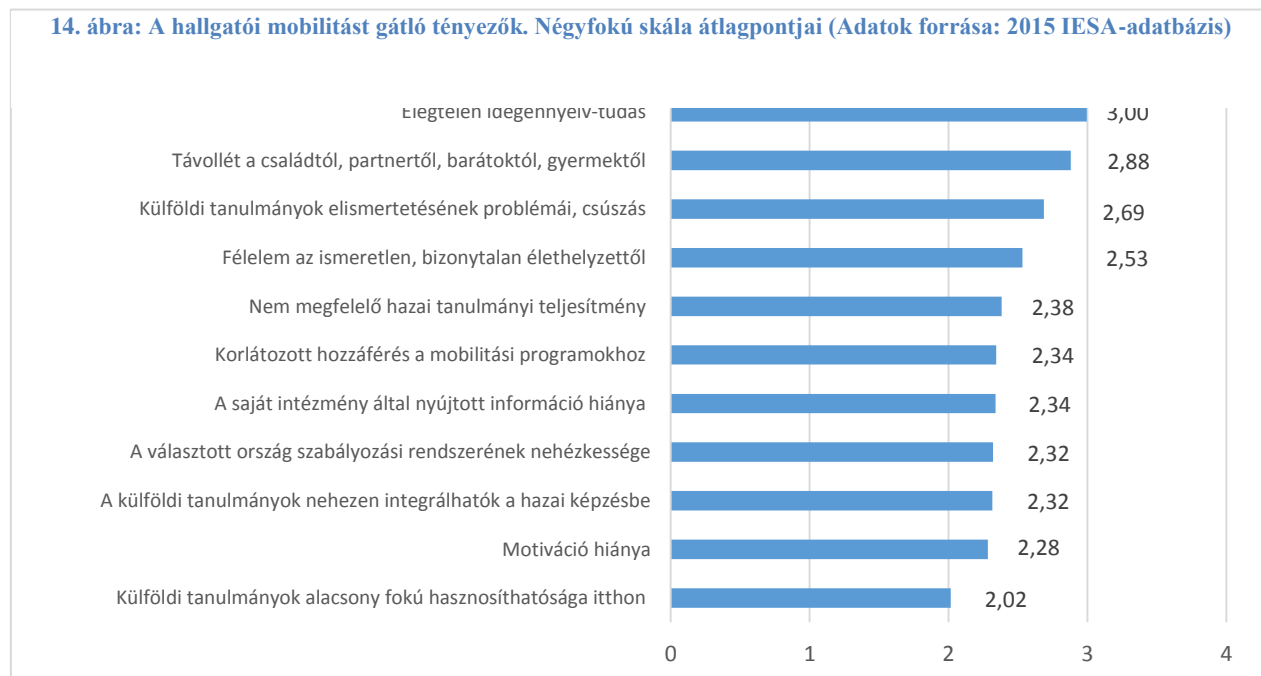
13. ábra: A tanulási célú mobilitást tervező debreceni hallgatók első helyen említett célországainak százalékos megoszlása. (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)



⁴¹ A Fogorvostudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Gyógyszerésztudományi Kar, és Egészségtudományi Kar hallgatóinak választát az alacsony válaszadási hajlandóság miatt egybevontuk

A 2015-ös adatbázis tartalmazott egy kérdésblokkot, mely a külföldi tanulmányi tervek tizenkét lehetséges akadályára, nehézségére kérdezett rá. A válaszadók négyfokú Likert-skálán értékelték az egyes tényezőket, a részletes eredményeket a 14. ábra ismerteti. A debreceni egyetemisták eredményei alapján az látszik, hogy a külföldi tanulás legnagyobb akadálya a plusz anyagi ráfordítástól való félelem, az elégtelen(nek érzett) idegennyelv-tudás és a családtól, barátoktól való távollét. Míg a legalacsonyabbra értékelt tényezők alapján azt látjuk, hogy nem a motiváció hiánya vagy a külföldi tanulás hasznosságával kapcsolatos szkepticizmus áll az immobilitás mögött. Egy, 2016 márciusában a Miskolci Egyetemen végzett vizsgálat hasonló eredményeket mutatott ki: a mobilitás melletti döntés leginkább befolyásoló tényezőjének az ösztöndíj mértékét értékelték a diákok. Az elbizonytalanító tényezők között is első a félelem az ösztöndíj elégtelen mértékétől, az anyagi bizonytalanságtól. Miskolcon viszont, szemben a debreceni eredményekkel, a tanulmányi csúszástól való félelem és a kreditek sikertelen beszámítása volt a második és harmadik mobilitást gátló tényező. Visszapillantva a 14. ábrára, látható, hogy a debreceni diákok esetében az elégtelen idegennyelv-tudás a második akadályozó ok. Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy a miskolci vizsgálatban az elbizonytalanító tényezők között nem szerepelt a kérdezett szeretteitől való távollét (Bartha–Sáfrányné 2016).

14. ábra: A hallgatói mobilitást gátló tényezők. Négyfokú skála átlagpontjai (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)



A kari átlagokat összehasonlítva szignifikáns különbség mutatkozik a tizenkét tényező közül nyolc esetben (lásd 23. táblázat). A csak a szignifikáns eltéréseket tartalmazó táblázatban zöld kiemeléssel a legalacsonyabb, míg a sárga kiemeléssel az adott kérdést legmagasabbra értékelő

karok átlagpontjai vannak jelölve. A táblázatból jól kirajzolódik, hogy az egyes tényezőknek a teljes debreceni egyetemre vonatkozó átlagai esetében mely karokon mely hátráltató tényező megjelenése a jellemzőbb. Így a saját intézmény által nyújtott információ hiányára a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, a Népegészségügyi Kar és Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar hallgatói „panaszkodtak”, míg a Bölcsészettudományi Kar és a Műszaki Kar válaszadói úgy vélik, elegendő információt kapnak az egyetemtől a külföldi tanulmányi lehetőségekről. A családtól, barátoktól való távollét leginkább az Informatikai Kar és a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatói esetében jelent problémát, míg a Műszaki Kar és a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar hallgatóinak kevésbé. A plusz pénzügyi teher, ami a legmagasabbra értékelt hátráltató tényező, a karok közötti összehasonlításban a Bölcsészettudományi Kar és a Természettudományi és Technológiai Kar diákságánál jelenik meg legmarkánsabban, míg a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar és az Állam- és Jogtudományi Kar válaszadói esetében legkevésbé. Az ismeretlen, bizonytalan élethelyzet mint visszatartó tényező elsősorban az Informatikai Kar válaszadóira jellemző, míg az Állam- és Jogtudományi Kar és egykori Orvosi- és Egészségtudományi Centrum képzésben résztvevő hallgatókat ez nem rettent/nem rettentené vissza a külföldi tanulástól. A motiváció hiányát mint a külföldi tanulmányút gátját legmagasabbra leginkább a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar és Informatikai Kar válaszadói értékelték, míg a legalacsonyabbra az Népegészségügyi Kar hallgatói. Azt, hogy a külföldi tanulmányokat alacsony fokon fogják tudni hasznosítani itthon, meglepő módon az egyik legnemzetköziesedettebb tudományterület és szakma, az Informatikai Kar hallgatói vélik legmagasabb átlagponttal, míg a Műszaki Kar, a Bölcsészettudományi Kar (talán a nyelvszakos diákok miatt is), a Természettudományi és Technológiai Kar és a Népegészségügyi Kar diákjai bíznak leginkább abban, hogy a külföldön tanultak itthon is hasznukra válna. A nem megfelelő tanulmányi teljesítmény a pályázás során jelenthet akadályt, s leginkább a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, legkevésbé a Műszaki Kar hallgatói tulajdonítanak ennek a tényezőnek gátló szerepet. Végül a mobilitási programokhoz való korlátozott hozzáférés mint akadály legnagyobb átlagponttal a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar és a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatóinak, míg legalacsonyabb átlagponttal a Bölcsészettudományi Kar diákságának esetében szerepel.

23. táblázat: A hallgatói mobilitás gátjai DE kari bontásban. Négyfokú skála átlagai (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

		Saját int. által nyújtott információ hiánya	Távollét családtól, barátoktól	Pénzügyi teher	Félelem az ismeretlenről	Motiváció hiánya	Alacsony fokú hasznosíthatóság	Nem megfelelő tanulmányi teljesítmény	Korlátozott hozzáférés
BTK	Átlag	2,1	2,86	3,24	2,48	2,16	1,84	2,18	2,03
	Std.D	1,06	1,04	0,88	1,08	1,05	0,94	1,06	0,90
TTK	Átlag	2,39	2,86	3,24	2,44	2,23	1,95	2,32	2,30
	Std.D	0,97	1,07	0,81	1,04533	1,06	1,06	1,02	0,88
MK	Átlag	2,17	2,63	3,21	2,37	2,12	1,78	2,13	2,47
	Std.D	0,93	1,10	0,78	1,02	1,00	0,89	0,99	0,92
MÉK	Átlag	2,5	2,6	2,92	2,5	2,35	2,18	2,59	2,61
	Std.D	0,77	1,04	0,87	0,94	0,96	0,93	0,88	0,75
IK	Átlag	2,41	3,23	3,14	3,05	2,46	2,5	2,34	2,18
	Std.D	0,76	1,04	0,87	0,98	1,13	1,17	0,97	0,96
GTK	Átlag	2,35	2,98	3,09	2,71	2,45	2,05	2,49	2,43
	Std.D	0,96	0,97	0,88	0,94	0,93	0,99	0,98	0,88
ÁJK	Átlag	2,22	2,92	2,81	2,35	2,42	2,21	2,5	2,29
	Std.D	0,95	0,96	1,03	1,02	1,07	1,14	1,03	0,92
EüK-FOK-ÁOK-GyTK	Átlag	2,4	2,82	3,13	2,35	2,17	2,12	2,44	2,5
	Std.D	1,00	1,03	0,9	0,9	1,05	1,02	1,00	0,75
GyFK	Átlag	2,66	3,18	3,2	2,81	2,48	2,21	2,58	2,7
	Std.D	1,02	0,89	0,99	0,93	0,96	1,06	0,99	0,80
NK	Átlag	2,6	2,92	3,17	2,5	1,94	1,9	2,52	2,53
	Std.D	1,03	1,02	0,86	0,97	0,94	0,94	0,96	0,77
Total	Átlag	2,34	2,88	3,14	2,53	2,28	2,01	2,38	2,34
	Std.D	0,97	1,03	0,88	1,01	1,02	1,02	1,01	0,88
p		0,014	0,039	0,027	0,003	0,037	0,02	0,04	0,00

A karokat tekintve tehát az látszik, hogy a 2015-ös adatbázisban három debreceni egyetemi kar hallgatóiról mondható el, hogy az intézményi átlagnál magasabb arányban terveznek tanulási célú külföldi mobilitást, ezek a Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományi- és Technológiai Kar és a Népegészségügyi Kar, s esetükben a legnagyobb visszatartó tényező sorrendben a plusz pénzügyi teher, az elégtelen idegennyelv-tudás és a családtól való távollét. A Népegészségügyi Kar hallgatói ráadásul a többi karhoz képest minden akadályt „alulértékeltek”, szemben az Informatikai Kar és a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatóival, akik pedig több tényezőt is magasabb átlagponttal értékeltek.

Összességében az adatok értelmezését megnehezíti, hogy a különböző adatfelvételek során nagyon különböző módon jelentek meg a külföldi tanulási célú mobilitási terveket

feltérképező kérdések. A 2003-as és 2012-es adatbázis speciális élethelyzetekre vonatkozóan érintette a hallgatói mobilitást, így azt mondhatjuk el, hogy a külföldi tanulást tervezők aránya 2003-hoz hasonlóan nőtt, s egészen magas, de 2010-ről 2015-re 35,8 százalékról 28,1 százalékra csökkent. Így a hipotézisünk csak részben nyert igazolást.

VI.4.4. Külföldi munkavállalási tervek

Talán a külföldi munkavállalási terv volt az a kérdésblokk, amit a hét adatfelvétel során a legkülönbözőbb módon próbált a CHERD kutatóközpont felmérni. 2003-ban még arra vonatkozott a kérdés, hogy a hallgató tanulmányai abbamaradása esetén menne-e külföldre dolgozni (igen vagy nem válaszkategóriákkal). 2005-ben és 2008-ban már egyszerűen így szólt a kérdés: „Tervezed-e, hogy külföldre még dolgozni?”, illetve „Tervezed-e, hogy tanulmányaid befejezése után külföldre még dolgozni?” Apró különbség, hogy 2008-ban már kifejezetten a végzés utáni migrációs tervekre vonatkozik a kérdés. Viszont mind a két évben ugyanazon válaszkategóriák közül lehetett választani: igen, hosszabb távra; igen, rövid távra; nem). Bár az elemzés során a két mobilitási tervet kifejező választ egybevontuk, az idődimenzió bevonása érdekes, finomabb elemzési lehetőségeket rejt magában. 2010-ben a korábbi külföldi munkatapasztalatra vonatkozó kérdés „nem, de tervezem” válaszkategóriája alapján lehetett elkülöníteni a külföldi munkavállalásra nyitott hallgatókat. A 2012-es felmérés azért érdekes, mert két kérdésblokk is igyekezett kipuhatolni a válaszadók munkavállalási célú mobilitási terveit. Az egyik kérdésblokk az országon belüli földrajzi mobilitási terveket is érzékelteti (részletesen lásd majd később), míg a másik kérdés egy speciális élethelyzetre kérdez rá. Olyan fiktív élethelyzetet vázol, hogy ha a végzést követően nem találna munkát a válaszadó, milyen megoldást választana a felsoroltak közül (csak egy válaszkategóriát lehetett bejelölni): várnék és tovább keresnék; regisztráltatnám magam munkanélküli központban; elvállalnék bármilyen munkát; külföldi munkavállalással próbálnék; beiratkoznék tanfolyamokra, képzésekre; egyéb megoldást keresnék. A 2015-ös adatbázisban a nyelvtanulási motivációkra vonatkozó kérdésblokkban szerepelt az a kérdés, hogy a nyelvtanulás során mennyire hajtóerő a tervezett külföldi munkavállalás négyfokú Likert-skálán értékelve. A kérdésre adott választ átkódoltuk, s csak azokat tekintettük külföldi munkavállalás iránt fogékonyaknak, akik a négyes választ jelölték be.

A „Regionális Egyetem” 2003-as adatfelvételének válaszadói (1484 fő) közül 12,9 százalék válaszolta, hogy szívesen dolgozna külföldön. A határon túli intézmények és a magyarországi intézmények hallgatói között nem mutatkozott szignifikáns különbség, viszont

az intézmények között ezúttal is: ez azonban nem a magyarországi intézmények miatt van. Ugyanis a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói közel azonos arányban tervezik a külföldi munkavállalást (DE 13,4%, NYF 11,5%), igazán nagy különbség a magas munkavállalási mobilitási tervvel jellemezhető PKE-s hallgatók (18,3 százalékuk menne külföldre dolgozni) és az immobil ukrainai (4,3%) hallgatók között mutatkozott meg ($p=0,003$).

A „Regionális Egyetem” kutatás adatfelvételének második, 2005-ös hulláma munkavállalási célú mobilitási kérdéseket már tartalmazott. A hallgatók 35 százaléka válaszolta, hogy tervez külföldi munkavállalást, felük hosszú távon is, másik felük csak alkalomszerűen. A különböző intézmények hallgatói szignifikánsan különböző arányban terveznek külföldi munkavállalást: legmobilabbnak a Nyíregyházi Főiskola diákjai tűnnek (44% az igennel válaszolók aránya), a PKE hallgatói is magas mobilitási tervekkel jellemezhetők (37% az igennel válaszolók aránya). A DE hallgatóinak 32,3 százaléka tervez rövid vagy hosszú távú külföldi munkát, míg az adatbázis ukrainai válaszadóinak a többi intézményhez képest csupán 23,7 százaléka tervezi, hogy átlépi országa határát, hogy elhelyezkedjen.

A TERD 2008-as felmérésében ($N=1127$) több kérdés is vonatkozott a külföldi munkavállalási tervekre. Egyrészt hogy tervezik-e a hallgatók a külföldi munkavállalást (hosszú vagy rövid távra), másrészt, hogy mit gondolnak, van-e esélyük a végzettségüknek megfelelően elhelyezkedni. Előbbi kérdésre összefoglalóan az válaszolhatjuk, hogy a válaszadó hallgatók 35,4 százaléka, azaz 399 fő tervez külföldi munkavállalást hosszabb vagy rövidebb távra (21,5 százalék a kifejezetten hosszabb távú mobilitást tervezők aránya). 29,7 százalék azok aránya, akik egyáltalán nem terveznek külföldi munkavállalást, és további 33,6 százalék még nem tudja, hogy menne-e külföldre dolgozni. A négy vizsgált intézmény és a külföldi munkavállalási tervek között nincs szignifikáns összefüggés, közel azonos arányban válaszolták a hallgatók, hogy terveznek rövid vagy hosszú távon egy idegen országban dolgozni. A Debreceni Egyetemen a hallgatók 37,9 százaléka, a Partiumi Keresztény Egyetemen a diákok 32,9 százaléka, a Nyíregyházi Főiskolán a 31 százalékuk, a II RFKMF hallgatóinak pedig 26,2 százaléka válaszolt igennel. ($p=0,102$)

A TERD 2008 adatbázisban a hosszú és rövid távú munkavállalás három legvonzóbb célországa ugyanolyan sorrendet eredményez, azaz a tervezett külföldi munka ideje nem változtat a partiumi diákok preferenciáiban. A válaszadók között Nagy-Britannia bizonyult a legvonzóbbnak (hosszú távú célországgként 70-en említették, átmeneti munkavállalást 62-en terveznek ott), a második legtöbbször említett célország Németország (hosszú távú munkavállalást 54 fő, rövid távút 24 fő tervez ott), a harmadik az Amerikai Egyesült Államok

(hosszú távon 38 hallgató, rövid távon 18 hallgató számol amerikai munkavállalással). Ha csak a Debreceni Egyetem hallgatóit nézzük, a sorrend ugyanez marad, lásd a 24. táblázatot.

24. táblázat: Munkavállalási célszágok (említések száma) (Adatok forrása: 2008 TERD-adatbázis)

Munkavállalási célszágok	A négy intézmény hallgatói			Csak a DE hallgatói		
	hosszú távú	rövid távú	összesen	hosszú távú	rövid távú	összesen
Nagy-Britannia	70	62	132	46	46	92
Németország	54	24	78	40	17	57
USA	38	18	56	29	13	42
Egyéb európai ország	103	56	159	63	36	99
Egyéb, más kontinensen lévő ország	9	1	10	6	0	6
Nem nevezett meg országot	17	34	51	15	25	40
Hány megnevezés történt ⁴²	305	195	500	203	137	340

A 2008-as kutatás kérdőívében külön kérdés foglalkozott azzal is, hogy a hallgatók mit gondolnak, amennyiben szeretnének dolgozni, el tudnának-e helyezkedni a végzettségüknek megfelelően, s egyáltalán céljuk-e a végzettségüknek megfelelő állást találni külföldön. Összességében a külföldi munkavállalási tervet dédelgető hallgatók 47 százaléka gondolja úgy, hogy van esélye a végzettségének megfelelően elhelyezkedni, s szeretne is így tenni. További 19,9 százalék gondolja azt, hogy nincs esélye a végzettségének megfelelően elhelyezkedni, de azért megpróbálná. A diákok 25,7 százaléka érdekes módon úgy gondolja, hogy bár lenne esélye a végzettségének megfelelő munkát találni, nem azzal helyezkedne el. 7,5 százalék pedig azok aránya, akik szerint nincs esélyük a leendő diplomájukkal külföldön elhelyezkedni, ezért nem is annak megfelelő munkát keresnének. Érdekes a négy intézmény hallgatói közötti különbség. Bár az elemszámok a magas válaszhiány miatt a PKE és a II RFKMF hallgatói esetében nagyon alacsonyak, a DE és a NYF hallgatóinak válaszait mégis érdemes összevetni. Az látható, hogy a debreceni diákok jobban bíznak a diplomájuk értékében, és azzal is szeretnének elhelyezkedni: 53,5 százalékuk választotta ezt a válaszkategóriát, szemben a nyíregyházi főiskolások 32,7 százalékával. A DE diákjainak 22,9 százaléka gondolja, hogy bár lenne esélye a végzettségével elhelyezkednie külföldön, mégsem tenné, szemben a NYF diákjainak magasabb, 36,6 százalékos arányával. Az esélytelen optimisták (akik szerint nincs esélyük diplomájuknak megfelelően elhelyezkedni, de azért megpróbálnák) aránya hasonló a

⁴² Egy fő két országot is megnevezhetett.

két intézményben: a Debreceni Egyetemen 18,3 százalék, a Nyíregyházi Főiskolán 19,8 százalék. És végül azok aránya, akik szerint sem esélyük, sem vágyuk a végzettségüknek megfelelően elhelyezkedni külföldön, a következőképpen alakul: a DE külföldi munkára vágyó diákjai közül csak 5,3 százalék válaszolt így, a nyíregyházi főiskolás diákoknak viszont már 10,9 százaléka. ($p=0,004$)

2010-ben a TERD-kutatás mesterképzéses válaszadóinak ($N=585$) 48,4 százaléka mutatott nyitottságot a későbbi külföldi munkavállalás felé. Kiugróan legmagasabb arányban a DE hallgatói (52,2%), ehhez képest a három másik felsőoktatási intézmény külföldi munkavállalást fontolgató hallgatóinak aránya hasonló, sorrendjük: II RFKMF (39%), PKE (36,4%), NYF (32%). ($p=0,015$)

2012-ben a HERD-kutatásban nem egyszerűen a tervezett külföldi munkavállalásra kérdeztünk rá, hanem arra, hogy a válaszadó az Európai Unión belüli másik országban vagy az Európai Unión kívüli külföldi országba tervez-e munkát vállalni (szemben az egyeteme/főiskolája megyéjével, a lakóhelye megyéjével, vagy az országon belül egy másik megyében). A válaszkategóriák a következők voltak: tervezem; nem tervezem, de nem zárom ki; egyáltalán nem tervezem; nem tudom). A 25. táblázatból látszik, hogy a lakóhely megyéjében terveznek a legtöbben elhelyezkedni: a válaszadók fele határozottan ezt tervezi, további 26,3 százalékuk nem zárja ki a megyén belüli elhelyezkedést (összesen 77,2 százalékuk szívesen elhelyezkedne a lakóhelye megyéjében). Szintén sokan, a válaszadók 77,4 százaléka (a „tervezők” 47,9 százalékkal és a „nem kizárók” 22,6 százalékkal) a felsőoktatási intézmény megyéjében képzelel el a munkavállalást. Érdekes, hogy összesítve a két pozitívan nyilatkozó kategóriát (tervezem, nem zárom ki), hasonló arányban érkeztek igenlő válaszok az országod másik megyéjében és az egy európai uniós országban kérdésekre (előbbire a hallgatók 68,7 százaléka nyitott, míg utóbbira 68,8 százalékuk). Ha szigorúbban nézzük a válaszokat, és csak a mobilitást tervezők igen válaszait tekintjük, akkor meglepő módon azt látjuk, hogy az Európai Unió egyik országában többen tervezik a munkavállalást, mint az országon belül egy másik megyében (nem a lakóhelyük és/vagy nem a felsőoktatási intézményük megyéjében). Európai uniós ország(ok)ban a válaszadók 32,7 százaléka tervez munkavállalást, míg országon belüli mobilitást csak a válaszadók 23,6 százaléka tervez. Az Európai Unión kívüli külföldi országba már csak a válaszadók 14,6 százaléka tervez munkát vállalni, de 31,3 százalékuk továbbra sem zárja ki az ottani elhelyezkedést, azaz a két pozitív válaszkategória a válaszadók 45,9 százalékát tömöríti.

25. táblázat: Munkavállalási tervek esélye különböző földrajzi területeken (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis)

2012	A lakóhelyed megyéjében		Az egyetemed /főiskolád megyéjében		Az országod egy másik megyéjében		EU-s országban		EU-n kívüli országban	
Tervezem (%)	50,9	77,2	47,9	77,4	23,6	68,7	32,7	68,8	14,6	45,9
Nem tervezem, de nem zárom ki (%)	26,3		29,5		45,1		36,1		31,3	
Egyáltalán nem tervezem (%)	10,2	22,8	8,5	22,6	13,7	31,3	12,8	31,2	29,6	54,2
Nem tudom (%)	12,6		14,1		17,6		18,4		24,6	
Összesen (fő)	1614		1616		1577		1614		1565	

Szintén a jövőbeli elhelyezkedésre vonatkozott egy olyan kérdés, mely válaszkategóriáiban magában foglalta a külföldi munkavállalást. A teljes kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató mit tenne, ha a végzést követően pár hónapon belül nem találna munkát. A 26. táblázat foglalja össze az eredményeket. Fontos hangsúlyozni, hogy csak egy választ lehetett jelölni, tehát akik a külföldi munkavállalást választották, a többi válaszkategóriával (pl. felnőttképzésbe való bekapcsolódás, munkanélküliként való regisztrálás, kivárás) szemben valóban a külföldi munkavállalásban reménykednek leginkább. A válaszadók 27,1 százaléka gondolta úgy a kérdezéskor, hogy külföldön próbálna szerencsét, ha több hónapig nem találna munkát, ezt egyedül a „várnék és tovább keresnék” válaszkategória előzte meg, a válaszadó hallgatók 32,3 százaléka választaná tehát a kivarást. 20,7 százalékuk viszont bármilyen munkát elvállalna, 11,7 százalékuk továbbképezné magát, csupán 7 százalékuk regisztrálna a munkanélküli központban, 1,3 százalékuk pedig egyéb megoldást keresne. (Az egyéb megoldások szöveges válaszaiba a családi vállalkozásba való besegítés, mester/PhD képzésekre való jelentkezés jelent meg leginkább.)

26. táblázat: A „Mit tennél, ha a végzést követően pár hónapon belül nem találnál munkát?” kérdésre adott válaszok százalékos eloszlása (Adatok forrása 2012 HERD-adatbázis)

Várnék és tovább keresnék	32,3
Külföldi munkavállalással próbálkoznék	27,1
Elvállalnék bármilyen munkát	20,7
Beiratkoznék tanfolyamokra, képzésekre	11,7
Regisztrálnám magam munkanélküliként	7
Egyéb megoldást keresnék	1,3
Missing (fő)	166
Összesen (fő)	1647

Annak érdekében, hogy a tervezett külföldi munkavállalást összehasonlíthatóvá tegyük, a külföldi munkavállalási mobilitásra vonatkozó kérdéseket összevontuk egy szigorúbb és egy lazább szemléletmóddal. A szigorúbb szemléletmóddal összevont külföldi munkavállalási célú mobilitás változója azokat a hallgatókat tekinti mobilnak, akik a három kérdésből legalább egyre igennel válaszoltak, tehát tervezik, hogy valamely EU-s országban fognak dolgozni és/vagy tervezik, hogy egy nem EU-tag külföldi országban fognak dolgozni és/vagy ha nem találnának megfelelő munkát, külföldi munkavállalással próbálkoznának (kivárás, továbbtanulás stb. helyett). Így a válaszadók 43,8 százaléka, azaz 734 fő nevezhető munkavállalási szempontból földrajzilag mobilnak. A lazább szemléletmóddal kialakított változó abban különbözik, hogy azokat a válaszadókat is bevontuk, akik nem tervezik, de nem is zárják ki, hogy EU-s vagy nem EU-s külföldi országban dolgozzanak majd. Ha ezt a megengedőbb összevonást alkalmazzuk, akkor a válaszadók 72 százaléka tekinthető munkavállalási szempontból földrajzilag mobilnak.

A külföldi munkavállalási terv szigorúbban értelmezett összevont mutatója szignifikáns összefüggést jelzett a felsőoktatási intézménnyel. Legnagyobb arányban a PKE hallgatói között vannak, akik külföldi munkavállalást fontolgatnak a végzést követően, a válaszadók 51,8 százaléka sorolható ebbe a kategóriába. Utánuk a DE hallgatói következnek, nekik 42,6 százaléka tervez külföldi munkavállalást. A NyF diákjainak 38,2 százaléka tekinthető munkavállalási értelemben földrajzilag mobilnak, míg a II RFKMF diákjainak 27,7 százaléka ($p=0,000$). A munkavállalási mobilitás lazább értelmezése nem mutatott szignifikáns összefüggést a karokkal, de az intézmények közötti sorrend sem változott: a legnagyobb arányban a PKE hallgatói nyilatkoztak úgy, hogy tervezik – vagy legalábbis nem zárják ki – a külföldi munkavállalást (a válaszadók 73,2%-a). Ugyanez az arány a Debreceni Egyetemen 72,8 százaléka, a Nyíregyházi Főiskolán 69,7 százaléka, a II. RFKMF-en pedig 58,5 százaléka. ($p=0,075$). Tehát azt látjuk, ha azokat a hallgatókat is nyitottnak tartjuk a külföldi munkavállalás iránt, akik konkrétan nem tervezik, de nem is zárják ki a külföldi munkavállalást, akkor a válaszadók háromnegyede tekinthető földrajzilag mobilnak. Ha a szigorúbb szemléletmódot alkalmazzuk, és csak azokat tekintjük külföldi munkát fontolónak, akik a kérdőív vonatkozó kérdéseinél a „tervezem” válasz kategóriát jelölték, akkor is a válaszadók majdnem fele (43,8%-a) tartozik a munkavállalási mobilitást tervezők kategóriájába. Természetesen nem árt hangsúlyozni, hogy ezek csupán tervek, amelyeknek a megvalósulását nem áll módunkban ellenőrizni, ahogyan azt sem, hogy a külföldi munkavállalás elől elzárkózók végül nem vállaltak-e külföldön munkát, de egyfajta attitűdöt, nyitottságot mégis előrejeleznek.

A 2015-ös adatfelvételkor a nyelvtanulási motivációkra vonatkozó kérdéssor egyik iteméből következtethetünk a tervezett külföldi munkavállalásra. A különböző nyelvtanulási célokat kellett a válaszadóknak négyfokú Likert-skálán értékelniük önmagukra vonatkozóan, olyan kijelentéseket, mint pl. „jobb elhelyezkedési esélyek miatt”, „diploma megszerzéséhez szükséges”, „érdekel más népek kultúrája”. Az egyik item a tervezett külföldi munkára, életre vonatkozott. A négyfokú skálából a későbbi elemzések megkönnyítése miatt készítettünk két átkódolt variánst, az egyikben külföldi munkavállalási célokat dédelgetőknek tekinthetjük azokat, akik legalább hármásra értékelték a leendő a külföldi munkát mint nyelvtanulási okot, míg a „szigorúbb” újrakódolás esetében csak azt tekintettük a külföldi munka iránt nyitottnak, aki legalább négyesre értékelte a tárgyalt itemet. (A két különböző módon számolt munkavállalási terv eredményeit lásd a 27. táblázatban.) Természetesen nem lehet egyenlőségjelet tenni a nyelvtanulási motiváció és a mobilitási terv közé, hiszen lehetséges, hogy bár valaki tervez külföldi elhelyezkedést, a nyelvtanulását ez a terve kevésbé befolyásolja, s ezért nem adott magas pontszámot erre az itemre (szemben más kijelentésekkel pl. „a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvtudás). Ugyanakkor azt is feltételezhetjük, hogy olyan nem fordult elő, hogy valaki ugyan nem tervez külföldi munkavállalást, de a nyelvtanulási okok között magas pontot adott ennek az itemnek.

27. táblázat: Nyelvtanulási motivációkban megjelenő külföldi munkavállalási terv százalékos eloszlása (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

Azért tanul idegen nyelvet, mert szeretne külföldön dolgozni, élni – csak az igen válaszok	DE	NYF	PKE	II RFKMF	Négy intézmény összesen
Igen válaszok megengedőbb verzió (%) (p=0,008)	45,2%	44,1%	36,6%	64%	45,9%
Igen válaszok rigorózus verzió (%) (p=0,481)	18,8%	18,9%	14,6%	25,3%	19,1%
Összes válaszadó (fő)	1062	127	41	75	1305

2015-ben a külföldi elhelyezkedésre vonatkozó, négyfokú Likert-skálán mért eredeti item átlaga 2,5 lett. ANOVA-val vizsgálva a négy intézmény közötti átlagok különbségét azt látjuk, hogy leginkább a II RFKMF és a NYF diákjaira jellemző az, hogy a nyelvtanulásukat a külföldi élet reménye motiválja (2,83 és 2,5 átlagpont). A DE és PKE hallgatói esetében az átlagok alacsonyabbak: 2,49 és 2,28 (p=0,032). A későbbi elemzésekhez kétféle módon átkódolt változók esetében az látható, hogy a megengedőbben értelmezett külföldi munkavállalási terv a válaszadók 45,9 százalékára vonatkozna, míg a rigorózusabb átkódolással létrehozott változó esetében már csak a hallgatók 19,1 százalékáról mondhatjuk el, hogy terveznek külföldi

munkavállalást – legalábbis a nyelvtanulási motivációikban erősen megjelenik ez az elem. Utóbbi esetben nincs szignifikáns összefüggés az intézmények és a nyelvtanulási motiváció között, a megengedőbb összevont változó esetében viszont igen (erről lásd fentebb a 27. táblázatot, a hat adatbázis eredményeiről pedig lentebb a 28. számú összefoglaló táblázatot).

28. táblázat: A külföldi munkavállalást tervezők aránya a hét vizsgált adatbázisban – összefoglaló táblázat

		Regionális Egyetem 2003	Regionális Egyetem 2005	TERD 2008	TERD 2010	HERD 2012 (szigorúbb összevont index)	IESA 2015 (megengedőbb index)
Magyarországi és határon túli felsőoktatási intézmények együtt	Tervez külföldi munkát	12,9%	35%	35,4%	48,4%	43,8%	45,9%
	Nem tervez külföldi munkát	87,1%	65%	64,6%	51,6%	56,2%	54,1%
	Összesen (fő)	1484	909	1127	585	1674	1305
Csak a Debreceni Egyetem hallgatói	Tervez külföldi munkát	13,4%	32%	37,9%	52,2%	42,6%	45,2%
	Nem tervez külföldi munkát	86,6%	68%	62,1%	47,8%	57,4%	54,8%
	Összesen (fő)	1040	562	728	439	1050	1062

A Debreceni Egyetem karait újra az a sorrend jellemzi, ami a „Regionális Egyetem” 2003-as vizsgálatának más mobilitási kérdési esetében is: a legmagasabb munkavállalási mobilitási tervvel a Bölcsészettudományi Kar (20,8%), az Általános Orvostudományi Kar (19,3%), a Jog- és Államtudományi Intézet (17,4%) és a Közgazdaságtudományi Kar (14,5%) hallgatói rendelkeznek. Közepes érdeklődést mutatnak a külföldi munkavállalás iránt az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar (11,8%), a Természettudományi Kar (10%) és az Egészségügyi Főiskolai Kar (9,1%) hallgatói, míg a legkevésbé mobilak a Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar (6,9%) és a Műszaki Kar (6%) diákjai ($p=0,001$).

2005-ben, ha csak a DE hallgatóit vesszük górcső alá, a 2003-as munkavállalási célú mobilitáshoz hasonló sorrend rajzolódik ki a karok között. A legnagyobb arányban külföldi munkavállalást tervező karok a Bölcsészettudományi Kar (46,2%), az Általános Orvostudományi Kar (40%), a Természettudományi Kar (34,5%) és az inkább immobilnak számító Műszaki Kar (33,8%). Tőlük kevésbé motiváltak az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar (27,1%), a Közgazdaságtudományi Kar (25,8%) és az Állam- és Jogtudományi Kar (25%)

hallgatói. Külföldi munkát legkevésbé az Egészségügyi Főiskolai Kar (20%) és a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar (12,5%) diákjai vállalnának ($p=0,003$).

A 2008-as TERD-adatbázis már nem jelzett szignifikáns összefüggést a kar és a külföldi munkavállalási tervek között. Meglepő módon a Természettudományi és Technológiai Kar diákjai terveznek a legnagyobb arányban külföldi munkavállalást (47,3%), őket az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatói követik (42,9%), szorosán mögöttük a Közgazdaságtudományi Kar (42,4%), majd a Bölcsészettudományi Kar diákjai (41,7%) vannak. Az Informatikai Kar hallgatóinak 37,8 százaléka válaszolt igennel, az Agrártudományi Centrum hallgatóinak 32,6 százaléka, az Egészségügyi Kar válaszadóinak pedig 31,7 százaléka. A legalacsonyabb igennel válaszolók aránya a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karon volt (28,6%) ($p=0,087$).

2010-ben a szakok közötti különbségek a következőképpen alakultak (a karok és a külföldi munkavállalás tervezése között nem volt szignifikáns kapcsolat): a legnagyobb arányú mobilitási tervekkel a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar (67,6%), a Természettudományi és Technológiai Kar (54,2%) és a Bölcsészettudományi Kar (51%) mesterképzésesei rendelkeznek. Szintén magas arányban terveznek külföldi munkavállalást az Informatikai Kar (48%), az Állam- és Jogtudományi Kar (47,8%) és az Orvos- és Egészségtudományi Centrum (47,6%) diákjai, legalacsonyabb arányban pedig az Agrártudományi Centrum hallgatói (43,3%) ($p=0,146$).

A Debreceni Egyetem karainak 2012-es HERD-adatbázison végzett összehasonlításához ismét a két összevont változót alkalmazzuk, mindkét összevont munkavállalási célú mobilitási mutató szignifikáns összefüggését mutatott a karokkal. Ahogyan az 29. táblázatban is láthatjuk, legnagyobb arányban az Orvos- és Egészségtudományi Centrum és a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar hallgatói gondolkodnak külföldi munkavállalásban, még ha a szigorúbb összevont mutatót vesszük is szemügyre, a hallgatók több mint fele tervez külföldi munkavállalást. A többi kar hallgatói is magas arányban terveznek külföldi munkavállalást, egyedül a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar diákjainál esik le ez az arány 20 százalékra. Ha a külföldi munkavállalás gondolatát nem kizárókat is mobilitást fontolgatónak tekintjük, akkor a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatói esetében is eléri a válaszadók felét a külföldi munkavállalást tervezők aránya.

29. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek a Debreceni Egyetem hallgatói között két indexen (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis)

N=1050 Munkavállalási mobilitás összevont változók (%)	Szigorúbb összevont külföldi mobilitási mutató p=0,000		Lazább összevont külföldi mobilitási mutató p=0,003	
	Külföldi munkát tervez	Nem tervez külföldi munkát	Külföldi munkát tervez vagy nem zárja ki	Egyáltalán nem tervez külföldi munkát
DEOEC	68,5	31,5	85,5	14,5
KTK	54,2	45,8	87,5	12,5
IK	44,6	55,4	75	25
MK	44,5	55,5	71,5	28,5
EK	44,2	55,8	66,2	33,8
ÁJK	38,6	61,4	70,9	29,1
ATC	38,4	61,6	74	26
TTK	37,5	62,5	73,2	26,8
BTK	33,3	66,7	66,7	33,3
GYFK	20	80	52,5	47,5
Összesen (%)	42,6	57,4	72,8	27,2

A 2015-ös adatbázisban – mint már említettük – a nyelvtanulási motivációkat mérő blokk tartalmazott a tervezett külföldi munkára vonatkozó kijelentést, melyet a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán pontozhattak. (A négyes jelölte a nagyon fontos motivációs célt, az egyes hogy egyáltalán nem számít a nyelvtanulásban az adott item.) Az összes debreceni diák 2,49 átlagpontra értékelte a külföldi terveket mint nyelvtanulási motivációt. A többi nyelvtanulási motiváló tényező átlagpontját megvizsgálva láthatjuk, hogy a külföldi tervek kevésbé fontosak az idegen nyelv tanulásakor.⁴³ A motivációs tényezőket a külföldi tervekre leszűkítve a karok közti különbségek éppen, de nem szignifikánsak (ANOVA-teszt szign 0,054). Az átlagokat a 30. táblázat foglalja össze részletesen, látható, hogy a Népegészségügyi Kar, a Természettudományi és Technológiai Kar és a Műszaki Kar hallgatóira igaz leginkább, hogy a nyelvtanulásukat erősen motiválja a későbbre tervezett külföldi élet reménye, míg legkevésbé az Állam- és Jogtudományi Kar és az Informatikai Kar diákjaira igaz ugyanez.

⁴³ A többi, nyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdés esetében a DE hallgatóinak átlagai csökkenő sorrendben: Jobb elhelyezkedési esélyek miatt: 3,33. Nem szeretnék kellemetlen vagy kiszolgáltatott helyzetbe kerülni idegen nyelvi környezetben: 3,18. Szeretnék más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel beszélgetést folytatni 3,13. A diploma megszerzéséhez kell: 3,11. Érdekel más népek kultúrája, szokásai: 3,01. Filmek, játékok, könyvek, zeneszövegek jobb megértéséhez: 2,85. Mindennapi munkámhoz szükséges (lesz): 2,8. Egy vagy több nyelvvizsga-bizonyítványom legyen 2,67. Elengedhetetlen a szülőföldemen való boldoguláshoz: 2,02.

30. táblázat: „Mennyire számít a nyelvtanulás során a következő: külföldön szeretnék dolgozni” kérdésre adott válaszok átlagai négyfokú Likert-skálán (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis) (p=0,054)

Karok	Átlagok
NK	2,75
TTK	2,64
MK	2,55
GTK	2,55
DEOEC	2,48
GYFK	2,39
BTK	2,38
MEK	2,35
ÁJK	2,28
IK	2,23
DE karai együtt	2,49

A 2015-ös adatbázisban a karok szerinti bontás és a kétféle módon átkódolt munkavállalási motivációra vonatkozó kérdés nem mutatott szignifikáns összefüggést egyik esetben sem (lásd 31. táblázat), tendenciaszerű eredményeket a rigorózusabb mutatóból mégis érdemes áttekinteni. A nyelvtanulási motivációk alapján munkavállalási szempontból legmobilabbnak tekinthető karok a Népegészségügyi Kar, a Természettudományi és Technológiai Kar, a Bölcsészettudományi Kar, a Gazdaságtudományi Kar és az egykori Orvos- és Egészségtudományi Centrum karai. Legalacsonyabb mobilitási aspirációkkal pedig a Műszaki Kar, az Állam- és Jogtudományi Kar és a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar hallgatói jellemezhetők.

31. táblázat: Külföldi munkavállalási tervek eloszlásai a Debreceni Egyetem hallgatói között két indexen (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

N=1062 Munkavállalási mobilitás összevont változók (%)	Lazább összevont külföldi mobilitási mutató p=0,327		Szigorúbb összevont külföldi mobilitási mutató p=0,085	
	Külföldi munkát tervez	Nem tervez külföldi munkát	Külföldi munkát tervez vagy nem zárja ki	Egyáltalán nem tervez külföldi munkát
NK	55,3	44,7	34,2	65,8
TTK	52,2	47,8	22,7	77,3
BTK	41,6	58,4	19,7	80,3
GTK (KTK)	43,8	56,2	18,3	81,7
DEOEC	40,9	59,1	18,2	81,8
GYFK	44,1	55,9	17,6	82,4
IK	37,5	62,5	17,5	82,5
MK	47,3	52,7	16,4	83,6
ÁJK	39,7	60,3	11,8	88,2
MÉK	43,2	56,8	10,5	89,5

A munkavállalási tervek trendjeit áttekintve azt láthattuk, hogy valóban növekvő a külföldi munkát tervezők aránya 2003 és 2015 között. Így az első hipotézis munkavállalási tervekre vonatkozó része igazolást nyert.

Mind a négy mobilitási mozgást összefoglalóan vizsgálva az első hipotézis, mely szerint a nemzetközi és hazai mobilitási statisztikák eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a négy mobilitási típus mindegyikében kimutatható lesz a hallgatók növekvő arányú részvétele – részben igazolást nyert. A 2003-as Regionális Egyetem adatfelvételhez képest kimutatható a növekedés a külföldi tanulási tapasztalatban és tervekben, azonban mind a múltbeli, mind a jövőbeli diákmobilitás a 2015-ös évben alacsonyabb arányú volt, mint az azt megelőző lekérdezés(ek)ben. A munkavállalási tapasztalatot és terveket vizsgálva bebizonyosodott, hogy a debreceni válaszadók esetében emelkedés mutatható volt ki évről évre.

VI.5. A hallgatói mobilitásra ható tényezők

A fejezet célja, hogy megvizsgáljuk, milyen dimenziók vannak összefüggésben a külföldi tanulási tapasztalattal, a külföldi tanulási tervekkel, a külföldi munkatapasztalattal és a külföldi munkavállalási tervekkel. Mind a négy mobilitási típust megvizsgáltuk olyan dimenziók mentén, mint a társadalmi státusz, a nyelvi kompetenciák, a társadalmi tőke, a mobilitási tőke. A társadalmi státuszba tartozik a nem, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a szülők munkaerő-piaci státusza, a család objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzete. A nyelvi kompetenciák dimenziója a nyelvvizsgák számát és/vagy a beszélt nyelvek számát foglalja magában. A társadalmi tőke dimenziójába a településtípus, a migrációs tőke, a migrációs burok és a vallásgyakorlással mért hit sorolható. Végül egy dimenzióba tömörítettünk ún. puha változókat is, mint a társadalmi intézményekbe vagy az embertársakba vetett bizalom, az élet értelme, a szubjektív jóllét vagy a társadalmi távolság, s összefoglalóan bizalmi tőkének neveztük el ezt a dimenziót.

VI.5.1. Korábbi külföldi tanulási tapasztalat

Társadalmi státusz dimenziója

A **nemet tekintve** a nemzetközi és a hazai vizsgálatok szerint egyaránt a lányok magasabb részvétele a jellemző a tanulási mobilitásban (Bauwens et al. 2008, Deca 2008, Netz 2014), ám a vizsgált adatbázisban nem volt kimutatható szignifikáns kapcsolat a nem és a külföldi tanulási tapasztalat között, s a trendek is ellentmondásosak.

A **szülők iskolázottságát tekintve** az eredmények – szemben a szakirodalommal (lásd González et al. 2011, Veroszta 2016a, Czakó-Koltói 2012, Kemény 2005, Kiss 2014b) – nem ilyen egyértelműek. A 2003-as adatbázisban az anya ($p=0,002$) és az apa ($p=0,000$) esetében is szignifikáns az összefüggés, a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek 9,5 százaléka tanult már külföldön, a középfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekeinek 4,3 százaléka, a legfeljebb alacsonyfokú iskolai végzettséggel rendelkezők apák esetében viszont már csak 2 százaléka a külföldön valaha tanuló fiatalok aránya. Az anyák esetében is azt látjuk, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál nagyobb a korábban külföldön tanuló hallgatók aránya (felsőfok: 8,2%, középfok: 4,3%, alacsonyfok 1,5%). 2005-ben, 2008-ban és 2010-ben az anya iskolázottsága még mindig nem szignifikánsan függ össze a külföldi tanulási tapasztalattal, ám legutóbbi adatbázisban az apáé igen ($p=0,033$). Az apa iskolázottsága

esetében 2010-ben szignifikánsan kimutatható egy U alakú görbe alakú összefüggés: legkevésbé a középfokú végzettségűekre jellemző, hogy a gyermekük tanultak már külföldön (5,7%), míg az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek 9,4 százaléka, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek pedig 14,6 százaléka rendelkezik külföldi tanulási tapasztalattal. A 2003-as és 2010-es adatokat a 32. táblázat foglalja össze. A következő adatfelvétel, ahol a korábbi külföldi tanulás megjelent, a 2015-ös, azonban nem volt szignifikáns az összefüggés sem az anya, sem az apa iskolázottságával.

32. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis, 2010 TERD-adatbázis)

	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége (%)			Az anya legmagasabb iskolai végzettsége (%)		
	alapfokú	középfokú	felsőfokú	alapfokú	középfokú	felsőfokú
2003 n=949	p=0,000			p=0,002		
Tanult korábban külföldön	2	4,3	9,5	1,5	4,3	8,2
Nem tanult korábban külföldön	98	95,7	90,5	98,5	95,7	91,8
Összesen (fő)	307	346	296	200	421	342
2010 n=427	p=0,033			p=0,263		
Tanult külföldön	9,4	5,7	14,6	4,8	8,9	11,7
Nem tanult külföldön	90,6	94,3	85,4	95,2	91,1	88,3
Összesen (fő)	7	297	123	16	236	179

A szülők iskolázottsága meghatározó lehet az attitűdök szintjén, a hallgatói mobilitáshoz való hozzáállásban, ám a **munkaerő-piaci helyzetük** is befolyásolhatja, hogy a gyermekük részt vett, részt tudott-e venni hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányútban. 2003-ban és 2005-ben nem volt szignifikáns összefüggés a két vizsgált változó között, bár 2003-ban úgy tűnt, hogy a dolgozó apák gyermekei között a várt értéknél felülreprezentált a külföldi tanulási tapasztalattal rendelkezők aránya. 2008-ban viszont szignifikáns az összefüggés a szülők munkavállalása és a gyermekük külföldi tanulási tapasztalata között. Mindkét szülő esetében a dolgozó szülők gyerekeire inkább jellemző, hogy tanultak hosszabb-rövidebb ideig az országhatáron kívül. A dolgozó apák esetében ($p=0,014$) ez 9,7 százalék, szemben a nem dolgozó apák gyermekeinek 4,2 százalékaival. Az anyák esetében még erősebb az összefüggés ($p=0,009$), a dolgozó anyák gyerekeinek 9,7 százaléka rendelkezik külföldi tanulási tapasztalattal, míg a nem dolgozó anyák gyerekeinek csupán 3,7 százaléka. A későbbi években nem volt szignifikáns az összefüggés a két vizsgált változó között.

A hallgató családjának **objektív anyagi helyzetét** felmérő kérdés mérésére minden adatbázisban egy-egy összevont indexet hoztunk létre. Az index átlaga alapján aztán újrakódolással két csoportot hoztunk létre: az átlag feletti objektív anyagi helyzetű családból származó hallgatókét és az átlagos vagy átlag alatti objektív anyagi helyzetű családok gyermekeit. A 2003-as „Regionális Egyetem” adatbázisában az átlag feletti objektív anyagi tőkével rendelkezők szignifikánsan magasabb arányban rendelkeznek külföldi tanulmányi tapasztalattal. A későbbi adatbázisokban nem volt szignifikáns az összefüggés, de mégis az a tendencia rajzolódott ki, hogy az átlagosnál jobb objektív tőkemutatójú családok gyermekei nagyobb arányban tanultak külföldön. A 2015-ös IESA-kutatás adatbázisában 2003-hoz hasonlóan a nagy elemszámnak köszönhetően objektív anyagi helyzetük alapján három arányos csoportra tudtuk osztani a hallgatókat, s így még látványosabb a család gazdasági helyzetének befolyásoló ereje. Igazán nagy törés az átlagosnál alacsonyabb anyagi helyzetűek és az átlagos anyagi helyzet között mutatkozik meg leginkább, de legnagyobb arányban az átlag feletti anyagi tőkemutatóval rendelkező családok gyermekei rendelkeznek más országbeli tanulási tapasztalattal. Ez az eredmény egyezik a nemzetközi és hazai eredményekkel (vö. Kasza 2010a, Kiss 2014b, Bartha–Sáfrányné 2016), s újból azt bizonyítja, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulásához szükséges a család anyagi biztonsága, anyagi támogatása.

33. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a család objektíven mért anyagi helyzete közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis, 2015 IESA-adatbázis)

	Objektív anyagi helyzet 2003 N=1040 p=0,027		Objektív anyagi helyzet 2015 N=1062 p=0,038		
	Átlagos vagy az alatti	Átlag feletti	Átlagosnál alacsonyabb	Átlagos	Átlag feletti
Tanult külföldön	3,6	6,6	5,3	9,1	10,8
Nem tanult külföldön	96,4	93,4	94,7	90,9	89,2
Összesen (fő)	527	513	284	342	436

Az objektív tőkemutató mellett, ahogy azt a hazai szakirodalom eredményeit összefoglaló fejezetben láthattuk, a szubjektíven érzékelt gazdasági tőke is befolyással lehet a mobilitási tapasztalatokra (Kasza 2010a, Czakó–Koltói 2012). A 2003-as és a 2005-ös felmérésben **a szubjektív anyagi helyzetmutatók** közül a család anyagi helyzetének 10 éves változása nem volt szignifikáns összefüggésben a külföldi tanulmányi tapasztalatokkal. A másik szubjektív anyagi helyzetet felmérő kérdés sem, mégpedig az, hogy a hallgató mit tapasztal, jellemzők-e mindennapi anyagi problémák a családban. A 2008-as TERD-kutatás adatbázisában (lásd 34. táblázat) ez utóbbi szubjektív tőkemutató már szignifikáns összefüggést jelzett a tanulási

tapasztalattal: azok a hallgatók, akik jelezték, hogy jellemző családjukra az anyagi probléma, kevésbé rendelkeznek külföldi tanulási tapasztalattal, mint azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy a családjukra nem jellemzők az anyagi gondok. A későbbi felmérések adatbázisaiban nem volt szignifikáns összefüggés a hallgató anyagi helyzetének szubjektív érzékelése és az országhatáron túli tanulási tapasztalatok között.

34. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a család szubjektíven mért anyagi helyzete közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2008 TERD-adatbázis)

2008 N=660 p=0,001	Jellemzők az anyagi problémák	Nem jellemzők anyagi problémák
Tanult külföldön korábban	6,1%	13,4%
Nem tanult még külföldön	93,9%	86,6%
Összesen (fő)	428 fő	232 fő

Összességében a társadalmi státus dimenziójában a következők állapíthatók meg: egyrészt azt, hogy a nemek közötti különbség nem szignifikáns, pozitív hírek is értelmezhetjük, hiszen újból bebizonyosodott, hogy a tanulási mobilitásban nincsenek hátrányban a nők. Másrészt a társadalmi státus többi mutatója különböző arányban, de összefüggésben áll a tanulási célú mobilitási tapasztalattal. Egyedül 2005-ben nem volt szignifikáns kapcsolat a mobilitási tapasztalat és a státusmutatók között, a többi évben egy vagy több tényezőt keresztül is hatott a hallgató családjának társadalmi háttere a mobilitási tapasztalatra. Az összefüggés – a nemzetközi (vö. Otero 2008, Bauwens et al. 2008, Wiers-Jennsen 2011, Eurostat 2009, González et al. 2011) és hazai (Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b, Veroszta 2016a) tapasztalatoknak megfelelően – a magasabb társadalmi helyzettel való együttjárásra hívja fel a figyelmet, azaz minél jobb társadalmi státusmutatókkal tudunk egy hallgatót jellemezni, annál nagyobb az esélye annak, hogy mobilitási tapasztalattal rendelkezik.

A külföldi tanulási tapasztalat és a társadalmi státusmutatók összefüggését évről évre a 35. táblázat foglalja össze. Ez alátámasztja azt, hogy a *második hipotézisünk, miszerint a mobilitási tapasztalatot befolyásolják a szocioökonómiai státusz hagyományos mutatói, igazolást nyert. Így nagyobb arányban rendelkeznek mobilitási tapasztalattal a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei, a jobb objektív és szubjektív tőkemutatóval jellemezhető családok gyermekei, a nagyobb településeken élők.*

35. táblázat: Összefoglaló táblázat a társadalmi státusmutatók és a külföldi tanulási tapasztalat közötti összefüggésekről

Adatbázis	Mobilitási tapasztalattal pozitív irányban való összefüggés
Regionális Egyetem 2003	magasabban iskolázott apák és magasabban iskolázott anyák gyermekei; átlag feletti objektív anyagi tőkés családok gyermekei
Regionális Egyetem 2005	nem volt szignifikáns kapcsolat a társadalmi státusmutatókkal
TERD 2008	dolgozó apák gyermekei, dolgozó anyák gyermekei, jobb szubjektív anyagi helyzetű családok gyermekei
TERD 2010	apa iskolázottsága esetében U-görbe
HERD 2012	nincs kérdés a külföldi tanulási tapasztalatra
IESA 2015	átlagos és átlag feletti objektív anyagi helyzetű családok gyermekei

Idegen nyelvi kompetenciák

A nyelvismeret az a kérdés, amely a legeggyértelműbb összefüggést rajzolta ki a külföldi tanulási tapasztalattal az összes vizsgált adatbázisban. A 2003-as „Regionális Egyetem” kutatás adatbázisában bár kevesen jelezték, hogy tanultak külföldön a lekérdezést megelőzően, az látszik, hogy akiknek minimum egy középfokú nyelvvizsgálója van, azok nagyobb arányban (8,5%) tanultak külföldön, mint akiknek nincs vagy csak egy alapfokú nyelvvizsgájuk van (2,2%) $p=0,000$.

A 2005-ös adatfelvétel alapján úgy tűnik, hogy a nyelvvizsga megléte vagy hiánya szignifikánsan összefügg a külföldi tanulási tapasztalatokkal: akinek nincs nyelvvizsgálója, azoknak 4,7 százaléka, a nyelvvizsgával rendelkezők 13,1 százaléka tanult külföldön ($p=0,001$). Az ismert idegen nyelvek számával is mutatkozott szignifikáns összefüggés, s nagy különbség ott mutatkozott, hogy valaki beszél-e idegen nyelvet vagy sem: az egy nyelvvizsgával sem rendelkező hallgatók 4,9 százaléka tanult már külföldön, az egy nyelvből valamilyen szintű nyelvvizsgát birtoklóknak 12,6 százaléka tanult külföldön valaha, míg a több nyelvvizsgával is rendelkezőknek 14,7 százaléka jelezte, hogy tanult külföldön ($p=0,003$). A nyelvvizsga szintje még erősebb összefüggést mutat: akik középfokon beszélnek egy vagy több nyelvet, azoknak 11,2 százaléka, míg a felsőfokon nyelve(ke)t beszélők 26 százaléka tanult külföldön.

A külföldi tanulási tapasztalatokkal a 2008-as adatbázisban is szignifikánsan összefügg az a tény, hogy a kérdezett rendelkezik-e minimum középfokú komplex nyelvvizsgával: a

nyelvvizsgával rendelkező hallgatók 10,2 százaléka tanult külföldön, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezőknek csupán 5,7 százaléka számolt be külföldi tanulási tapasztalatról ($p=0,025$). Ugyanakkor a nyelvvizsgák száma ebben az évben nem állt szignifikáns összefüggésben a külföldi tanulási tapasztalattal, de tendenciaszerűen azért kirajzolódott, hogy minél több nyelvből rendelkezik valaki (bármilyen szintű) nyelvvizsgával, annál valószínűbb, hogy tanult külföldön a lekérdezést megelőzően. Szintén nem mutatható ki szignifikáns, csak tendenciaszerű összefüggés akkor, ha a nyelvvizsgák számát és azok szintjét is figyelembe vesszük. Az látszik, hogy minél több és minél (több) magasabb szintű nyelvvizsgája van valakinek, annál valószínűbb, hogy tanult külföldön.

A 2010-es TERD-kutatásban a nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatóknak 6,9 százaléka tanult külföldön, az egy középfokúval rendelkező diákoknak 7,7 százaléka, a több középfokúval rendelkezőknek 7,5 százaléka, a minimum egy felsőfokú nyelvvizsgával (de akár mellette még több középfokúval is) rendelkezőknek már 18,1 százaléka tanult külföldön a lekérdezést megelőzően. Tehát az igazán nagy ugrást a felsőfokú nyelvvizsga jelentette ($p=0,047$).

A 2010-es eredményekhez hasonló látszik 2015-ben is, s ezt a 36. táblázat foglalja össze: szignifikáns összefüggés van mind a középfokú, mind a felsőfokú nyelvvizsgával való rendelkezés esetén, s úgy tűnik, hogy akiknek van valamilyen szintű komplex nyelvvizsgájuk, azok nagyobb arányban tanultak külföldön felsőoktatási éveik alatt. És a hangsúly azért van a felsőoktatási évek során szerzett tanulási tapasztalaton, mert míg az előző lekérdezésekben általánosságban vonatkozott a kérdés a korábbi külföldi tanulási tapasztalatra (tehát általános iskolai, középiskolai tanulmányútra is gondolhattak a válaszadók), addig a 2015-ös adatfelvétel kérdőívében egyértelműen a felsőoktatási mobilitásban való részvétel jelent meg.

36. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a hallgató nyelvtudása közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 N=1062	Középfokú komplex nyelvvizsga $p=0,000$		Felsőfokú komplex nyelvvizsga $p=0,000$	
	Rendelkezik	Nem rendelkezik	Rendelkezik	Nem rendelkezik
Tanult külföldön	11,7	4,9	20,8	7,1
Nem tanult külföldön	88,3	95,1	79,2	92,9
Összesen (fő)	609	453	130	932

A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt a nyelvtudás mobilizáló hatását emelik ki (Kasza 2010a, Veroszta 2016a, Czakó–Koltói 2012, Pusztai–Nagy 2005, Barta–Sáfrányné 2016),

másrészről a hosszabb rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányutak pozitív hatását emelik ki a nyelvi kompetenciákra (Norris–Steinberg 2008). Ezért nem meglepő, hogy azok a hallgatók, akik tanultak már külföldön, jobban beszélnek idegen nyelveket. Fontos megjegyezni az adatok értelmezése során, hogy a nyelvtudás, nyelvvizsgával való rendelkezés nem függetleníthető a család kulturális és gazdasági tőkéjétől (Pusztai–Nagy 2005, Veroszta 2016a). Így a társadalmi státuszmutatók hatása a nyelvtudáson keresztül is hathat.

Társadalmi tőke

A „Regionális Egyetem” 2003-as adatbázisában nincs szignifikáns összefüggés a **településtípus** és a tanulási mobilitási tapasztalat között, ám 2005-ben már igen (lásd 37. táblázat), de érdekes módon nem a települési lejtő hatása jelentkezik, hanem U görbét rajzolva a két végpont, a kistelepülésen és a megyeszékhelyen, fővárosban élők azok, akik tanultak már külföldön nagyobb arányban a kisvárosiakhoz képest.

37. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a településtípus közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem” adatbázis)

2005 N= 550 p=0,001	Falu, tanya	Kis- és középváros	Főváros, megyeszékhely
Tanult külföldön	10,3	3,7	14,4
Nem tanult külföldön	89,7	96,3	85,6
Összesen (fő)	116	218	216

A későbbi adatbázisokban már nem lehet kijelenteni, hogy szignifikáns az összefüggés, de azért 2008-ban és 2010-ben is tendenciaszerűen ismét kirajzolódik az U görbe, azaz hogy a tanyán-falun, illetve a megyeszékhelyen vagy fővárosban élők rendelkeznek nagyobb külföldi tanulási tapasztalattal. 2015-ben szintén nem szignifikáns összefüggés, de jelzésszerűen érdemes megjegyezni, hogy a települési lejtő hatása ebben az évben már sejleni látszik a kistelepülésen élők kárára. A 2005-ös eredmény azért meglepő, mert a korábbi vizsgálatok a nagyobb településen élők előnyét mutatták ki a kistelepülésen élőkhez képest (például a Magyar Ifjúság vizsgálatsorozatában, vö. Hajdu–Pelok 2016).

A településtípus vizsgálata során felvetődött a **lokális kötődés** kérdése is, hiszen önmagában az, hogy valaki kisebb településen született vagy nőtt fel, nem feltétlenül jelenti, hogy ott képzelel el az életét. Míg az erős lokális kötődés általánosságban a földrajzi mobilitás ellen hat(hat), addig a gyenge lokális kötődés erősítheti az országon belüli vagy országhatáron átlépő migrációt is. A 2010-es éveket megelőzően nincs egyértelmű szignifikáns összefüggés a

két vizsgált tényező között, ám például a 2005-ös adatfelvétel adatbázisában az látszik, hogy az állandó lakóhelyük által nyújtott lehetőségekkel elégedetlen hallgatók magasabb arányban tanultak külföldön (11%), az elégedetteknek 9,6 százaléka, a nagyon elégedettek, akiket legerősebb lokális kötődésűnek tekinthetünk, csupán 4,7 százaléka tanult már külföldön (szign 0,109). Természetesen mivel az összefüggés nem szignifikáns, óvatosan kell értelmezni az eredményeket, s az összefüggés iránya is kétséges: lehet azért elégedettek a válaszadók, mert nem utaztak még sok helyre, de természetesen lehet az is, hogy azért nem mentek külföldre tanulni, mert elégedettek a helyi viszonyokkal, lehetőségekkel. 2010-ben már szignifikánsan is kimutatható az összefüggés, azaz hogy a gyenge lokális kötődéssel jellemezhető hallgatók nagyobb arányban (15,2%) tanultak külföldön a lekérdezést megelőzően az átlagos vagy átlag feletti lokális kötődésű társaikhoz képest (7,6%) ($p=0,021$). Sajnos a későbbi adatfelvételek nem tartalmaztak a lokális kötődés felmérésére alkalmas kérdéseket.

Míg a lokális kötődés erőssége a migráció ellen hat, addig a **migrációs burok** a migrációt erősítő hatás. A migrációs burok hatását a külföldi kapcsolathálóval tudtuk felmérni a 2010-es és azt megelőző adatbázisok erre vonatkozó kérdéseinek segítségével, s a négy felmérésből három szignifikáns összefüggést mutatott a külföldi kapcsolatok és a tanulási mobilitási tapasztalatok között. 2003-ban egy összevont indexet használtunk, mivel a külföldi kapcsolathálót négy kérdéssel mértük fel: van-e a kérdezettnek külföldön dolgozó családtagja, van-e a kérdezett baráti vagy ismerősi körében külföldön dolgozó ember, valamint van-e a kérdezett családjában külföldi állampolgár, és végül van-e kérdezett baráti vagy ismerősi körében külföldi állampolgár. Az összevont index alapján, ahogyan arról a 38. táblázat tájékoztat, a nagyobb külföldi kapcsolathálóval rendelkezők magasabb arányban tanultak külföldön.

38. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a migrációs burok közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis)

2003 N=1040 p=0,01	Kisebb külföldi kapcsolatháló (vagy nincs)	Nagyobb külföldi kapcsolatháló
Tanult külföldön	3,2	6,7
Nem tanult külföldön	96,8	93,3
Összesen (fő)	474	566

2005-ben két kérdés esetében volt kimutatható szignifikáns összefüggés a külföldi tanulási tapasztalat és a külföldi kapcsolatháló között: nagyobb arányban tanultak külföldön azok a hallgatók, akiknek egyrészt a megkérdezett hallgatók családjában, másrészt a baráti körében is van a diplomáját külföldön hasznosító személy, mint akinek nincs. A kérdés speciálisabb a

2003-ashoz képest, mert kifejezetten a diplomával való külföldi elhelyezkedésre vonatkozik, nem általánosságban a külföldre történő költözésre. 2008-ban tehát ugyan nem szignifikáns az összefüggés a korábbi külföldi tanulási tapasztalatok és a külföldi kapcsolatháló között. Azonban az átlagosnál több külföldi kapcsolattal rendelkezők aránya némileg magasabb a külföldön korábban nem tanuló hallgatókhoz képest (előbbieket esetében 27,1 százaléknak, utóbbiak esetében 24,1 százaléknak van az átlagosnál több külföldi kapcsolata). 2010-ben újra kimutatható a kapcsolatháló szignifikáns összefüggése a tanulási tapasztalattal: azok a hallgatók, akiknek több olyan ismerősük van, aki külföldön tanul(t), vagy külföldön dolgozik, azok nagyobb arányban tanultak külföldön a lekérdezést megelőzően. A két év eredményeit a 39. táblázat veti össze.

39. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és a migrációs burok közötti összefüggés. Százalékos megoszlások
(Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem” adatbázis, 2010 TERD-adatbázis)

	2005 N= 562					2010 p=0,000 N=439		
	Van-e a családban diplomáját külföldön hasznosító ember p=0,025		Van-e a baráti körében diplomáját külföldön hasznosító ember p=0,006			Nincs olyan ismerőse, aki külföldön tanult vagy külföldön dolgozik	Van egy-két ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van
	Nincs	Van	Nincs	Ismerős	Barát			
Tanult külföldön	7,6	13,7	7	8,3	17,1	3,7	7,4	20,3
Nem tanult külföldön	92,4	86,3	93	91,7	82,9	96,3	92,6	79,7
Összesen (fő)	409	153	355	96	111	187	142	110

Összességében azt mondhatjuk el a társadalmi tőkeként értelmezett tényezők hatásáról, hogy a 2008-as és 2015-ös adatfelvételt kivéve megmutatkozik a társadalmi tőke hatása, az összefüggés pedig pozitív irányú: minél több külföldi kapcsolattal, és minél gyengébb lokális kötődéssel jellemezhető valaki, annál valószínűbb, hogy tanult külföldön. A kapott eredmények megfelelnek a szakirodalom eredményeinek (Sik-Örkény 2003, Bernát 2006, Simonovits 2003).

Bizalmi tőke dimenziója

A szubjektív jóllétet vagy a társadalom különböző intézményeibe, aktoiraiba vetett bizalmat azért tartottuk érdemesnek bevonni a vizsgálatba, mert a migrációs potenciál-számítások során

is fontos szerep jut nekik. Magyarország európai uniós tagfelvételét megelőző évben, azaz 2003-ban az Európai Unióval kapcsolatos kérdések is szerepeltek a kérdőívben. Egyik, unióra vonatkozó kérdés sem mutatott szignifikáns összefüggést a korábbi külföldi tanulási tapasztalattal – ellenben, majd látni fogjuk, a tanulási tervekkel már mutatkozni fog szignifikáns összefüggés.

A következő adatfelvétel, mely tartalmazott szervezetekbe vetett bizalmat, az a 2008-as TERD-kutatás volt. Azonban nem mutatkozott szignifikáns összefüggés egyik kérdéssel, sem az e kérdésekből létrehozott összevont bizalomváltozóval. Ugyanígy 2010-ben sem szignifikáns az összefüggés a társadalmi intézmények megítéléséből számított bizalomindex és a korábbi külföldi tanulási tapasztalat között, de a tendenciában az látszik, hogy a bizalmatlanok között több olyan van, aki tanult már külföldön.

A 2015-ös adatfelvételkor nem társadalmi intézményekre vonatkozott egy kérdéssor, hanem általánosságban az embertársainkba vetett bizalomra⁴⁴. A három feltett kérdés közül egy esetben szignifikáns az összefüggés, s ezt tartalmazza a 40. táblázat: azok, akik úgy gondolják, hogy az emberek általában kihasználják egymást, nagyobb arányban tanultak már külföldön. Míg a pozitívabb hozzáállású hallgatók, akik szerint az emberek többségére nem az jellemző, hogy kihasználnák a többieket, alacsonyabb arányban tanultak külföldön. Tekintettel arra, hogy egy turisztikai célú külföldre utazás esetén is alapvetően szükség van az embertársainkba vetett bizalomra, így az eredmény meglepő.

40. táblázat: A tanulási célú mobilitási tapasztalat és az embertársakba vetett általános bizalom közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 p=0,011 N=876	Inkább kihasználják egymást az emberek	Átlag	Inkább nem használják ki egymást az emberek
Tanult külföldön	14,2	7	8,5
Nem tanult külföldön	85,8	93	91,5
Összesen (fő)	233	371	272

Ebben a fejezetben azt vizsgáltuk meg, hogy milyen tényezők mutatnak összefüggést a külföldi tanulási mobilitási tapasztalat között. Az összefüggéseket négy dimenzióon belül teszteltük, s mind a négy dimenzióban kimutattuk, az erre vonatkozó eredményeket a 41. táblázatban összesítettük. Legerősebben az idegen nyelvi kompetenciával és a társadalmi státus

⁴⁴ A 2015-ös IESA vizsgálatban az EVS-ben (Európai Értékrend Vizsgálatban) alkalmazott, három itemes általánosított bizalomra vonatkozó skálát használtuk. Ez három kijelentést tartalmaz: mennyire értenek egyet azzal, hogy az emberekben meg lehet bízni, hogy az emberek többsége megpróbál tisztességes lenni, illetve az emberek megpróbálnak segíteni a másikon.

dimenziójával mutatkozott összefüggés az öt vizsgált adatbázisban. A társadalmi tőke dimenzióján belül a külföldi kapcsolatokkal mért migrációs burok hatását kell kiemelni, míg a bizalmi tőke dimenziójának változói csak 2015-ben függtek össze szignifikánsan a tanulási tapasztalattal, s akkor is csak egy item esetén.

41. táblázat: Összefoglaló táblázat a külföldi tanulási tapasztalat és a négy vizsgált dimenzió tekintetében 2003 és 2015 között.

Adatbázis	Társadalmi státus dimenziója	Idegen nyelvi kompetenciák dimenziója	Társadalmi tőke dimenziója	Bizalmi tőke dimenziója
Regionális Egyetem 2003	magasabban iskolázott apák és magasabban iskolázott anyák gyermekei; átlag feletti objektív anyagi tőkés családok gyermekei	minimum egy középfokú nyelvvizsga	Sok külföldi kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
Regionális Egyetem 2005	nem volt szignifikáns kapcsolat	van nyelvvizsga, nyelvvizsga szintje magas	településtípusban U-görbe, sok külföldi kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
TERD 2008	dolgozó apák gyermekei, dolgozó anyák gyermekei, jobb szubjektív anyagi helyzetű családok gyermekei	középfokú komplex nyelvvizsga vagy magasabb, több nyelvvizsga	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
TERD 2010	apa iskolázottsága esetében U-görbe	középfokú nyelvvizsga	gyenge lokális kötődés, sok külföldi kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
HERD 2012	nincs kérdés a külföldi tanulási tapasztalatra			
IESA 2015	átlagos és átlag feletti objektív anyagi helyzetű családok gyermekei	van nyelvvizsga	nem volt szignifikáns kapcsolat	kihasználják egymást az emberek

VI.5.2. Külföldi tanulási tervek

A 2005-ös és a 2008-as adatbázis nem tartalmazott a külföldi tanulási tervre vonatkozó kérdést, így sajnos ezekre az évekre vonatkozóan nem állt módunkban megvizsgálni a hallgatók tanulási célú mobilitását.

Társadalmi státusz

A kért **nemével** és a külföldi tanulmányi tervekkel szignifikáns összefüggés egyedül a 2003-as adatbázisban mutatható ki. A lányok nagyobb arányban terveznek külföldi tanulást (9,7%-uk, szemben a fiúk 4%-ával) ($p=0,007$). Ez az eredmény meglepő, mert a Magyar Ifjúság 2014-es eredményei még a férfiak magasabb esélyhányadosával lehet számolni – igaz, a vizgálatsorozat későbbi felméréseiben már a nők re jellemzőbb a külföldi tanulás tervezése. A 2010-es, 2012-es és 2015-ös adatbázisokban eltűnik a nemi különbség, s nem mutatható ki nemek szerint szignifikáns összefüggés a nem és a külföldi tanulási szándékokat illetően. A nemzetközi statisztikák a lányok magasabb arányát mutatják a megvalósult tanulási (kredit)mobilitás esetében (Bauwens et al. 2008, Deca 2008, Netz 2014). Érdekes, hogy eredményeink alapján a tervek szintjén ez a különbség nem mutatkozik meg. Nem tudjuk ellenőrizni, hogy a válaszadók külföldi tanulási tervei megvalósultak-e a lekérdezést követően, ezért a nemzetközi statisztikák alapján csak feltételezni tudjuk azt, hogy végül valamiért a nők mégis előnybe kerülnek a külföldi tanulás vállalása során. Az okok nem tiszták, lehetséges, hogy az ösztöndíjpályázás során valósul meg a szelekció/önszelekció, vagy a férfi hallgatók a munkaerőpiac-orientáltság miatt a külföldi tanulási tervek helyett a külföldi munkavállalási terveket preferálják. (A férfiak magasabb aránya a munkavállalási mobilitást tekintve a tervek és a megvalósulás esetében is kimutatható, vö.: Hajdu–Pelok 2016).

2003-ban a **szülők iskolázottsága** szignifikánsan összefüggött a későbbi külföldi tanulási célú mobilitással: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei inkább terveznek a felsőoktatási éveik során külföldi tanulmányokat. 2015-ben újra kimutatható a szülők iskolai végzettségének hatása a tanulási tervekre mindkét szülő esetében: a felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek 35,9 százaléka, a középfokú végzettségű apák gyermekeinek 26,9 százaléka, míg az alacsony végzettségű szülők gyermekeinek már csak 24,1 százaléka tervez külföldi tanulmányokat folytatni a felsőoktatási évek alatt. Az édesanyák esetében még erősebb a szignifikancia, s a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek 35,9 százaléka, a maximum középfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek 25 százaléka, míg a legfeljebb alacsony végzettségű anyák gyermekeinek 21,3 százaléka jelezte, hogy tervez

külföldi tanulást, amíg egyetemista (apa iskolázottsága $p=0,005$, anya iskolázottsága $p=0,000$). A 2003-as és 2015-ös eredmények áttekintését a 42. táblázat segíti.

42. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis)

	Apa legmagasabb iskolai végzettsége			Anya legmagasabb iskolai végzettsége		
	Legfeljebb alapfok	Középfok	Felsőfok	Legfeljebb alapfok	Középfok	Felsőfok
2003	N= 949 $p=0,002$			N=963 $p=0,001$		
tervez külföldi tanulmányokat	4,9	6,9	12,5	3,5	6,9	12,3
nem tervez	95,1	93,1	87,5	96,5	93,1	87,7
összesen (fő)	307	346	296	200	421	342
2015	N=984 $p=0,005$			N=993 $p=0,000$		
tervez külföldi tanulmányokat	24,1	26,9	35,9	21,3	25	35,9
nem tervez	75,9	73,1	64,1	78,7	75	64,1
összesen (fő)	345	391	248	207	432	354

2010-ben ugyan nem szignifikáns a kapcsolat az apa iskolázottsága és a tervezett hallgatói mobilitás között, ám az adjusted rezidual értékek alapján a vártnál nagyobb súllyal jelennek meg a középfokú apák gyermekei a külföldi tanulmányokat tervezők körében, s a vártnál kevesebben jelennek meg e kategóriában az alapfokú végzettségű apák gyermekei közül. A 43. táblázatban az aláhúzott értékek jelzik ezt.

43. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2010 TERD-adatbázis)

2010 N=411 $p=0,093$		Apa legmagasabb iskolai végzettsége		
		Legfeljebb alapfok	Középfok	Felsőfok
Tervez külföldi tanulmányokat	%	27,8	35,1	41
	adj. rez.	<u>-1,9</u>	<u>2</u>	1,7
Nem tervez	%	72,2	64,9	59
	adj. rez.	1,9	-2	-1,7
Összesen (fő)		126	167	117

Bár a 2003-as és 2015-ös adatbázisban kimutatható volt a szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatása, a **szülők munkaerő-piaci státuszával** már nem mutatkozott szignifikáns összefüggés egyik adatbázisban sem.

Szignifikáns összefüggés mutatkozott a debreceni egyetemisták családjának **objektíven mért anyagi helyzete** és a külföldi tanulási tervek között 2003-ban. Az átlagosnál jobb anyagi

helyzetű családok gyermekeinek 9,7 százaléka jelezte, hogy szívesen tanulna külföldön, míg az objektíven mérhető anyagi javakkal átlagosan vagy az átlagnál alacsonyabb mértékben rendelkező családok gyermekeinek 5,5 százaléka tervezi, hogy a felsőoktatási éve alatt külföldön tanul ($p=0,010$).

A család objektív gazdasági helyzetével nincs szignifikáns összefüggés a 2010-es és 2012-es adatbázisokban, de ha csak a hallgató által birtokolt javakra szűkítjük le a kérdést, akkor azt látjuk, hogy a 2012-es HERD-felmérés esetében az átlag feletti objektív anyagi javakkal rendelkező hallgatók 6,4 százaléka, míg az átlagos vagy alatti objektív anyagi tőkejavakkal rendelkező hallgatók 2,5 százaléka tervez külföldi tanulást ($p=0,002$). Feltehető, hogy ez az eredmény sem teljesen független a szülők anyagi helyzetétől, hiszen nagy a valószínűsége annak, hogy azok a hallgatók rendelkeznek például saját lakással, saját autóval stb., akiket jobban tudnak támogatni a szüleik.

2015-ben már újból a szülők objektív tőkemutatója jelez összefüggést: a magasabb objektív anyagi tőkéjű családok gyerekei nagyobb arányban terveznek külföldi tanulást, mint az objektív mérőeszközön mért átlagos vagy átlag alatti anyagi helyzetű családok gyermekei (lásd 44. táblázat).

44. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a család objektíven mért anyagi helyzete közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 N=1062 p=0,03	Átlag alatti objektív anyagi tőke	Átlagos anyagi tőke	Átlag feletti anyagi tőke
Tervez külföldi tanulást	23,2	26,9	32,1
Nem tervez külföldi tanulást	76,8	73,1	67,9
Összesen (fő)	284	342	436

A család **szubjektív anyagi helyzetének** változása és a külföldi tanulmányi tervek között összefüggés két évben mutatkozott szignifikáns összefüggés, az eredményeket a 45. táblázat foglalja össze. A 2003-as „Regionális Egyetem” felmérésben azok, akiknek javult a családjuk anyagi helyzete a lekérdezés előtti tíz évben, nagyobb arányban tervezik a külföldi tanulmányokat. Egyértelműen a legalacsonyabb a tanulási mobilitási kedv azok esetében, akik úgy érezték, hogy a kérdezést megelőző tíz évben romlott a családjuk anyagi helyzete.

45. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a család szubjektíven mért anyagi helyzetének összefüggése. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem”, 2015 IESA-adatbázis)

	Anyagilag hogyan él a család a tíz évvel ezelőttihez hasonlítva 2003 N=970 p=0,021				Hogyan érzékeli családja anyagi helyzetét 2015 N=931 p=0,021		
	Rosszabbul	Ugyanúgy	Jobban	Nem tudja megítélni	Átlagosnál szegényebb	Átlagos	Átlagosnál gazdagabb
Tervez külföldi tanulást	3,6	6,6	10,4	8,3	25,6	25,6	34,1
Nem tervez	96,4	93,4	89,6	91,7	74,4	74,4	65,9
Összesen (fő)	193	212	432	133	219	351	361

2015-ben újból kimutatható szignifikáns összefüggés a szubjektíven érzékelt családi anyagi helyzet és a külföldi tanulási tervek között. Azon hallgatók, akiknek mindenük megvan és nagy kiadásokra is telik, 33,3%-a tervez külföldi tanulást. Akiknek mindenük megvan, de nagy kiadások már nem terhelhetik a családi kasszát, azok között 27,9 százalék tervez külföldi tanulást. Legalacsonyabb arányban (19%) azok jelezték, hogy külföldön tanulnának, ahol a családban előfordulnak mindennapi anyagi gondok. Azonban a további csökkenés helyett ugrásszerűen megemelkedik a külföldön tanulni vágyók aránya a családjukat a legrosszabb anyagi helyzetben tartók között, hiszen akik szerint családjukban gyakoriak a mindennapos anyagi problémák, 35,7 százaléka tervez külföldi tanulást. Tehát egyfajta U görbe rajzolódik ki a szubjektív anyagi helyzet esetében: a családjukat legjobb és legrosszabb anyagi helyzetűnek érzékelő diákok szeretnék külföldön tanulni (p=0,042).

2015-ben más módon is mértük a szubjektív anyagi helyzetet, mégpedig az országban élő más családhoz viszonyított relatív anyagi helyzet alapján. Ebben az esetben is szignifikáns eredményt kaptunk. A saját családját az országban élő átlagos családokhoz képest szegényebbnek (25,6%) vagy átlagosnak érzők alacsonyabb arányban (25,6%) terveznek külföldi tanulást, míg azok, akik saját családjuk anyagi helyzetét jobbnak érzékelik az országos átlagnál, magasabb arányban gondolkodnak külföldi tanulmányút vállalásán (34,1%) (p=0,021).

46. táblázat: Összefoglaló táblázat a társadalmi státusmutatók és a külföldi tanulási terv közötti összefüggésekről

Adatbázis	Tanulási mobilitási tervvel pozitív irányban való összefüggés
Regionális Egyetem 2003	Lányok, magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei, magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei, jobb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei, jobb szubjektív anyagi helyzetű családok gyermekei
Regionális Egyetem 2005	nem vonatkozott kérdés a mobilitási tervre
TERD 2008	nem vonatkozott kérdés a mobilitási tervre
TERD 2010	nem volt szignifikáns kapcsolat
HERD 2012	jobb objektív anyagi helyzetű hallgatók
IESA 2015	magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei, magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei, jobb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei, szubjektív anyagi helyzet esetében U görbe jobb relatív anyagi helyzetű családok gyermekei

A 46. táblázatban összefoglalt társadalmi státus külföldi tanulási tervekre gyakorolt hatásáról szélesebben áttekintve az mondható el, hogy ahogyan a lekérdezéseket megelőző mobilitási tapasztalat esetében, úgy a terveket tekintve is erős hatása van a hallgatók szocio-ökonómiai státusának. Bár a nem hatása eltűnik, a szülők iskolázottsága (vö. Bauwens et al. 2008, González et al. 2011, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b, Veroszta 2016a) és az objektív, szubjektív (és relatív) gazdasági tőke mutatók pozitív irányú hatása (Kasza 2010a, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b) kimutatható. Azaz minél jobb társadalmi helyzetben van valaki, annál nagyobb az esélye annak, hogy tervez külföldi mobilitást. Bár azt nem tudjuk ellenőrizni, hogy a mobilitási terv mekkora hányada valósult meg, vagy hány, előre nem tervezett mobilitás jött létre, mégis, egyfajta önszelekciós mechanizmus nyomait látnák az eredményekből kirajzolódni. A hátrányosabb társadalmi helyzetű hallgatók mintha nem is gondolkodnának a külföldi tanulás lehetőségén. Ennek két lehetséges magyarázatot tulajdonítottunk. Az egyik szerint azért, mert az őket körbevevő családi szocializáció, normarendszer nem sugallja a külföldi tanulás befektetésének megtérülését (lásd a migrációs burok elméletét, Sik 2003), vagy azért, mert bár tisztában vannak a megtérüléssel, de úgy az anyagi lehetőségeikkel is – s a mobilitásba való bekapcsolódás anyagi terhei miatt zárkóznak el nagyobb arányban a külföldi tanulástól (lásd Kasza 2010a, Veroszta 2016a, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b).

Idegen nyelvi kompetenciák

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a nyelvtudás és külföldi tanulási tervek között 2003-ban. Ha az ismert nyelvek számát tekintjük, az látható, hogy minél több nyelven beszél valaki, annál nagyobb arányban jelezte, hogy szeretne külföldön tanulni. Míg az egy idegen nyelvet sem beszélők esetében senki sem tervez külföldi tanulmányutat, addig az egy nyelvet birtoklók már 5,1 százaléka, a két nyelvet birtoklók 10,1 százaléka, a három nyelven is kommunikálni képes hallgatóknak pedig 14,3 százaléka szeretne külföldön tanulni ($p=0,000$).

A nyelvvizsgával való rendelkezés esetében is szignifikáns különbség látszik azon hallgatók esetében, akiknek nincs nyelvvizsgálója vagy csak alapfokú nyelvvizsgálójuk van és a minimum egy középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők között. Előbbi csoport tagjainak 3,2 százaléka tervez külföldi tanulást, míg a második csoportba tartozóknak már 12,6 százaléka ($p=0,000$).

A 2010-es adatbázisban a nyelvtudás nem függ össze szignifikánsan a tanulási tervvel, de ennek hátterében az áll, hogy mivel mesterképzésben résztvevőkre irányult az adatfelvétel, így mindenkinek kell minimum egy középfokú nyelvvizsgálójának lenni. A nyelvvizsgák száma és foka közötti különbség lehetne az a mutató, mely a különbségek révén differenciálná a hallgatók külföldi tanulási tervét, ám ebben az esetben sem mutatkozott szignifikáns összefüggés.

A 2012-es eredmények azért érdekesek, mert míg a középfokú komplex nyelvvizsgálóval való rendelkezés nem mutatott szignifikáns összefüggést a külföldi tanulási tervekkel, addig a felsőfokú komplex nyelvvizsga igen. A felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők 8,1 százaléka, míg a nem rendelkezők 3,5 százaléka szeretne külföldön tanulni ($p=0,013$). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy 2012-re már nem a középfokú nyelvtudás szintjén húzódik a hallgatói mobilitás nyelvi akadály, hanem az ennél ritkább felsőfokú nyelvvizsgálónál.

2015-re már újból a felsőfokú nyelvvizsga a határvonal: a felsőfokú komplex nyelvvizsgálóval rendelkezők 47,7 százaléka tervez külföldi tanulást, míg az ilyen nyelvvizsgálóval nem rendelkezők esetében ez az arány csak 25,3 százalék ($p=0,000$). Míg a középfokú nyelvvizsgálóval való rendelkezés (vagy másik oldalról a középfokú nyelvvizsga hiánya) nem mutatott szignifikáns különbséget a külföldi mobilitási tervekben: hiába van valakinek középfokú nyelvvizsgálója, az nem, csak a felsőfokú nyelvvizsga jelez külföldi tanulási terveket.

Összességében tehát egyre inkább a felsőfokra tevődik át a törésvonal: nem az a lényeg, hogy valaki beszél-e idegen nyelven vagy sem, hanem nagyon jól (felsőfokon) kell beszélnie, hogy bele merjen vágni a külföldi tanulásba. Ez az eredmény ugyan egybeesik országos

vizsgálat eredményeivel (Bazsalya 2014), de némiképp ellentmond a mobilitási programok egyik fő céljának, ami épp a nyelvtanulás segítése lenne. Természetesen idegen országba való költözés esetében szükséges a minimum „kiinduló” nyelvtudás. Azonban a középfokú nyelvvizsga birtoklásának arányából (a Debreceni Egyetem hallgatóinak 57,3%-a) arra következtethetnénk, hogy ez az alap megvan a hallgatók egy jelentős részénél, ezt tudnák fejleszteni a külföldi tanulás során, mégsem vágnak bele. A hallgatói mobilitás gátjait felmérő kérdéssorra visszagondolva láthatjuk, hogy a négyfokú Likert-skálán mért intézményi átlag 2,99 volt, ami azt jelenti, hogy a plusz pénzügyi teher után a második legmagasabbra értékelt akadály. Miskolci egyetemisták vizsgálatában is bebizonyosodott, hogy a mobilitás motiváló tényezője az előzetes tapasztalat, de a nyelvtudás a mobilitás „elemi befolyásolója” (Bartha–Sáfrányné 2016).

Társadalmi tőke dimenziója

A **települési** lejtő hatása nem mutatható ki a 2003-as adatbázison, sőt mivel nem szignifikáns az eredmény, ezért egyértelmű összefüggésről nem beszélhetünk, de az adjusted rezidual értékét (-2,4) figyelembe véve egy újabb U görbe rajzolódik ki: a kis- és középvárosokban felnövő hallgatók a vártnál nagyobb arányban vannak alulbecsülve a külföldi tanulási terveket dédelgetők között ($p=0,062$). 2010-ben is éppen nem szignifikáns az összefüggés a két vizsgált változó között, de trendekben megmutatkozik a települési lejtő: a tanyán-falun élők kisebb arányban szeretnének külföldön tanulni, mint a kisvárosiak, s legtöbben pedig a megyeszékhelyen vagy fővárosban élők vágnak külföldi tanulásra ($p=0,072$). Az U-görbéből települési lejtővé válást a 47. táblázat jeleníti meg, az aláhúzott értékek jelzik, hogy az adott cellában a várt értékhez képest alul- vagy felülreprezentált egy csoport.

47. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a településtípus közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” és 2010 TERD-adatbázisok)

		2003 N=971 p=0,062			2010 N=437 p=0,072		
		Falu	Kis- és középváros	Nagyváros	Falu	Kisváros	Megyeszékhely, főváros
Szeretne külföldön tanulni	%	9,6	5,3	9,5	27,4	36,3	40,9
	adj. rez.	1,1	<u>-2,4</u>	1,4	<u>-2,1</u>	0,1	1,7
Nem szeretne külföldön tanulni	%	90,4	94,7	90,5	72,6	63,8	59,1
	adj. rez.	-1,1	<u>2,4</u>	1,4	<u>2,1</u>	-0,1	-1,7
Összesen (fő)		228	374	369	106	160	171

2012-ben határozottan nincs szignifikáns kapcsolat a két vizsgált változó között, azonban a 2015-ös IESA-kutatás adatbázisán a településtípust elemezve kimutatható a települési lejtő hatása: legmagasabb arányban a nagyvárosban (megyeszékhelyen, fővárosban) felnőők terveznek külföldi tanulást (32,8%), míg a kisvárosokban felnőőknek már csak 25,2 százaléka, falun vagy tanyán felnőőknek pedig csak 23,5 százaléka ($p=0,013$).

A mobilitási terveket erősen befolyásolhatja az egyént körülvevő kapcsolatháló, a **migrációs burok**, s hogy milyen a hallgató szociális beágyazottsága. A szociális háló két irányba is hathat: egyrészt a mobilitás motiváló forrása lehet, amennyiben valaki sok külföldi kapcsolattal rendelkezik, nyitott más kultúrák megismerése iránt, van a környezetében olyan, aki külföldre költözött tanulni vagy dolgozni. Másrészt viszont visszatartó tényező is lehet, ha valakinek nincsenek ilyen kapcsolatai, vagy a lokális kötődése túl erős.

2003-ban a **külföldi kapcsolathálót** négy kérdéssel mértük fel: van-e a kérdezett családjában külföldön dolgozó ember, van-e a kérdezett baráti vagy ismerősi körében külföldön dolgozó ember, valamint van-e a kérdezett családjában külföldi állampolgár, és végül van-e kérdezett baráti vagy ismerősi körében külföldi állampolgár. Úgy tűnik, hogy a külföldön dolgozó családtagok, ismerősök, barátok száma nem befolyásoló a külföldi tanulmányok tervezésekor, ugyanis a sűrűbb külföldi kapcsolathálóval rendelkezőknek 8,3 százaléka, míg a kevesebb külföldön dolgozó rokonnal, ismerőssel rendelkező hallgatók 6,5 százaléka szeretne külföldön tanulni ($p=0,439$).

A családba, baráti körbe tartozó külföldi állampolgárok szintén inspirálhatják a külföldi tanulást és/vagy munkavállalást. A 2003-as adatbázison azonban nem mutatható ki szignifikáns összefüggés: a külföldi állampolgárságú családtaggal vagy baráttal nem rendelkezőknek 6,3 százaléka tervez külföldi tanulást, azok, akiknek van külföldi állampolgárságú családtagja vagy barátja, azok 9,4 százaléka tervez külföldi tanulást, míg végül a több külföldi állampolgárságú rokonnal és baráttal rendelkezők 11,3 százaléka tervez külföldi tanulást. A külföldi állampolgárságú családtaggal vagy baráttal nem rendelkezők esetében a vártnál nagyobb arányban vannak felülreprezentálva a külföldi mobilitást nem tervezők (adj. rez. értéke 2,0) ($p=0,109$).

A 2010-es adatbázisban hat kérdés vonatkozott arra, hogy a hallgatónak van-e olyan ismerőse vagy családtagja, aki külföldön szerzett diplomát vagy külföldön hasznosítja a diplomáját. Ezekből összevont változót létrehozva, majd azt dummy változóvá alakítva azt láthatjuk, hogy akinek van külföldi kapcsolata, azaz van olyan ismerőse, aki a diplomáját külföldön szerezte és/vagy a diplomáját külföldön hasznosítja, nagyobb arányban terveznek maguk is külföldön tanulni, egészen pontosan 36,5 százalékuk tervez külföldi tanulást. Ezzel

szemben akiknek egy ismerőse sincs, aki külföldön szerezte a diplomáját vagy azt külföldön hasznosítja, csupán 28,1 százaléka tervez külföldi tanulást ($p=0,035$).

A 2003-as „Regionális Egyetem” adatbázisában a **lokális beágyazottságot** lehetőségünk volt több kérdéssel is mérni. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy a válaszadó hol szeretne élni tíz év múlva, a felsőoktatási intézményválasztásra vonatkozó kérdéssorból az intézmény közelsége item, az értékrendet felmérő kérdéssor két iteme (mennyire fontos, hogy a családjához, szüleihez közel éljen; mennyire fontos, hogy ott éljen, ahová emlékek, kapcsolatok kötik) és végül a mennyire fontos számára, hogy ahol él, ott közös kultúra, hagyomány legyen. A lokális kötődéseket átkódolva, majd egy közös összevont változót képezve sikerült körülrajzolni egy lokálisan erősen (a DE hallgatóinak 60,9%-a) és egy lokálisan gyengén kötődő hallgatói csoportot (a DE hallgatóinak 39,1%-a). Az új változó és a külföldi tanulási tervek között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés: bár az erős lokális kötődéssel jellemezhető diákoknak csak 6,5 százaléka szeretne külföldön tanulni, míg a gyenge lokális kötődéssel jellemezhető diákoknak 9,3 százaléka, az összefüggés mégsem elég erős ($p=0,089$).

A 2010-es adatbázisban hat kérdés vonatkozott arra, hogy a hallgatónak van-e olyan ismerőse vagy családtagja, aki külföldön szerzett diplomát vagy külföldön hasznosítja a diplomáját. Ezekből összevont változót létrehozva, majd azt dummy változóvá alakítva azt láthatjuk, hogy akinek van külföldi kapcsolata, azaz van olyan ismerőse, aki a diplomáját külföldön szerezte és/vagy a diplomáját külföldön hasznosítja, azok nagyobb arányban terveznek maguk is külföldön tanulni, egészen pontosan 36,5 százalékuk tervez külföldi tanulást. Ezzel szemben azoknak, akiknek egy ismerőse sincs, aki külföldön szerezte a diplomáját, vagy azt külföldön hasznosítja csupán 28,1 százaléka tervez külföldi tanulást ($p=0,035$).

A lokális kötődést tekintve 2012-ben sem mutatható ki szignifikáns összefüggés, a későbbi adatbázisokban pedig nem állt rendelkezésünkre a lokális kötődést mérő kérdéssor.

Míg az előző vizsgálati blokkban, azaz a korábbi tanulási célú mobilitást vizsgálva nem volt értelme a **mobilitási tőke** hatását vizsgálni, addig a külföldi tanulási tervek esetében már érdemes tanulmányozni a két változó közti összefüggést. A 2003-as „Regionális Egyetem” kutatás adatbázisában a mobilitási tőke nem mutatott szignifikáns összefüggést a mobilitási tőkével, ám a 2010-es TERD-kutatás már igen. Az átlagnál magasabb mobilitási tőkével rendelkező hallgatók majdnem fele tervezi, hogy külföldön tanul majd, míg az átlagos vagy átlag alatti mobilitási tőkájú hallgatóknak kevesebb, mint a harmada. 2015-ben újra szignifikáns az összefüggés, az átlagnál magasabb mobilitási tőkével rendelkező hallgatóknak újból

majdnem fele tervez külföldi mobilitást, míg az átlagos, vagy alacsony mobilitási tőkájú társainak csak a negyede. A 2010-es és 2015-ös évre vonatkozó eredményeket a 48. táblázat foglalja össze.

48. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a mobilitási tőke közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2010 TERD és 2015 IESA-adatbázisok)

	2010 N=455 p=0,000		2015 N=1062 p=0,000	
	Átlagos vagy alacsony mobilitási tőke	Magas mobilitási tőke	Átlagos vagy alacsony mobilitási tőke	Magas mobilitási tőke
Tervez külföldi tanulást	29,9	46,1	20,8	45
Nem tervez	70,1	53,9	79,2	55
Összesen (fő)	288	167	742	320

Bizalmi tőke dimenziója

A 2003-as „Regionális Egyetem” adatbázisban a közelgő **európai uniós csatlakozás** miatt szerepelt egy, a csatlakozással kapcsolatos várakozásokat felmérő kérdéssor. A kérdéssor⁴⁵ egyes elemeivel és összevont indexekkel egyaránt megvizsgáltuk az összefüggést a külföldi tanulmányi tervekhez vonatkozóan. A nyolc kérdésből három esetben szignifikáns az összefüggés, további három esetben pedig az adjusted reziduál jelez bizonyos csoportokon belül a várt értéknél magasabb arányokat, ami természetesen nem elég ahhoz, hogy kijelentsük a szignifikáns összefüggést, de jelzés értékkel mindenképpen érdemes figyelembe venni. A szignifikáns eredmények alapján úgy tűnik, hogy akik azt gondolják, Magyarország EU-hoz való csatlakozása után jobb lesz a nyugdíjasok, a fiatal korosztály és a lakótérség helyzete, azok között többen szeretnének külföldön tanulni. Tehát az Európai Unióval való pozitívabb beállítódás és a külföldi tanulási tervek összefüggnek. Az összevont index is ezt erősíti meg, hiszen azt látjuk, hogy aki az átlagnál jobban bízott 2003-ban abban, hogy hazánk EU-hoz való csatlakozását követően javulnak az öt leginkább érintő tényezők, azoknak 9,2 százaléka

⁴⁵ Az EU-csatlakozás hogyan befolyásolja ...a jelenlegi nyugdíjas korúak életét; ... a kérdezett szüleinek életét; ... a kérdezett korosztályának életét; ... annak a térségnek az életét, ahol a kérdezett él; ... a gazdagok életét; ... a szegények életét; ... a jövőbeli munkalehetőségeket; a kérdezett életét. A -5-től 5-ig tartó eredeti skálát háromfokúvá kódoltuk: rosszabb lesz, ugyanolyan lesz, jobb lesz. Továbbá létrehoztunk két összevont indexet. Az egyik mindegyik EU-s csatlakozásra vonatkozó kérdést tartalmazta, míg a másik indexből kivettük a túl általános kijelentéseket, azaz a nyugdíjasokat, a gazdagokat, a szegényeket, illetve a kérdezett szüleire vonatkozó kérdést.

tervezett külföldi tanulást, míg az euroszeptikusabb válaszadóknak 4,5 százaléka tervez csak tanulást (lásd 49. táblázat).

49. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a hallgató Európai Unióval kapcsolatos várakozásai közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis)

2003 N=1040		Szeretne külföldön tanulni		Nem szeretne külföldön tanulni		Összesen (fő)
		%	Adj. rez.	%	Adj. rez.	
Az EU-csatlakozás hogyan befolyásolja a nyugdíjas korúak életét p=0,039	Roszzabb	9,1	0,7	90,9	-0,7	143
	Ugyanolyan	5,1	-1,4	94,9	1,4	177
	Jobb	10,2	2,4	89,8	-2,4	381
	Nem tudja, nincs válasz	5,3	-1,9	94,7	1,9	339
... a kérdezett korosztályának életét p=0,032	Roszzabb	3,2	-1,4	96,8	1,4	63
	Ugyanolyan	0	-1,5	100	1,5	27
	Jobb	9	2,9	91	-2,9	767
	Nem tudja, nincs válasz	4,4	-1,8	95,6	1,8	183
... annak a térségnek az életét, ahol a kérdezett él p=0,026	Roszzabb	3,8	-1,7	96,2	1,7	130
	Ugyanolyan	4,5	-1,1	95,5	1,1	88
	Jobb	9,9	3	90,1	-3	557
	Nem tudja, nincs válasz	5,7	-1,4	94,3	1,4	265
... a kérdezett szüleinek életét p=0,096	Roszzabb	6,3	-0,8	93,7	0,8	221
	Ugyanolyan	10,7	1,4	89,3	-1,4	121
	Jobb	8,8	1,4	91,2	-1,4	475
	Nem tudja, nincs válasz	4,5	-2	95,5	2	223
... a jövőbeli munkalehetőségeket p=0,1	Roszzabb	1,8	-1,7	98,2	1,7	55
	Ugyanolyan	6,4	-0,3	93,6	0,3	47
	Jobb	8,8	2,3	91,2	-2,3	737
	Nem tudja, nincs válasz	5	-1,6	95	1,6	201
... a kérdezett életét p=0,074	Roszzabb	2	-1,6	98	1,6	51
	Ugyanolyan	6,1	-0,4	93,9	0,4	49
	Jobb	9,3	2,5	90,7	-2,5	614
	Nem tudja, nincs válasz	5,5	-1,7	94,5	1,7	326
Összevont index (korosztály, térség, munkalehetőség, saját élet) p=0,007	Nem bízik az EU-ban	4,5	-2,7	95,5	2,7	355
	Bízik az EU- ban	9,2	2,7	90,8	-2,7	685

A különböző intézményekbe, közösségekbe⁴⁶ vetett bizalom alapján készített **bizalomindex** alapján az mondható el a 2010-es adatfelvétel során választ adó debreceni hallgatókról, hogy legnagyobb arányban azok terveznek külföldi tanulmányokat, akik átlagos bizalommal fordulnak a felsorolt intézmények felé, őket követik a bizalmatlanok, míg azok a hallgatók, akik átlag feletti bizalmat szavaztak, azok között vannak a legkisebb arányban külföldi tanulmányt fontolgató hallgatók (lásd 50. táblázat).

50. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és a különböző társadalmi intézményekbe vetett bizalom közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2010 TERD-adatbázis)

2010 N=443 p=0,002	Átlag alatt bízuk az intézményekben	Átlagosan bízuk különböző intézményekben	Átlag felett bízuk az intézményekben
Tervezi, hogy külföldön tanul	31,6	47,4	28,9
Nem tervezi	68,4	52,6	71,1
Összesen (fő)	158	133	152

2015-ben sajnos nagy volt a válaszhiány a bizalomblokkban⁴⁷. Talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy a három kérdés közül csak az egyik esetben mutatkozott gyenge szignifikáns összefüggés a külföldi tanulási tervekkel, mégpedig az első kérdés esetén. Ez alapján úgy tűnik, azok, akik úgy gondolják, hogy az emberekkel szemben sosem lehetünk elég óvatosak, nagyobb arányban terveznek külföldi mobilitást, ami kissé ellentmondásosnak tűnik, hiszen a külföldi utazás (akár egy rövidebb nyaralás, akár egy hosszabb tanulási vagy munkavállalási célú út) esetében fontos az emberekbe vetett általános bizalom.

⁴⁶ Ötfokú Likert-skálán értékelve: Kormány, parlament, rendőrség, egyházak, MTA, egyetemem/főiskolám vezetősége, egyetemi/főiskolai karom dékánja, egyetemi/főiskolai karom tanulmányi osztálya, egyetemem/főiskolám oktatóinak többsége, hallgatótársaim többsége, egyetemi/főiskolai karom hallgatói önkormányzata, egyetemem/főiskolám hallgatói önkormányzata

⁴⁷ Általánosságban mit mondanál, hogy az emberekben meg lehet bízni, vagy sosem lehetünk elég óvatos velük szemben? Szerinted az emberek többsége megpróbál téged kihasználni, ha lehetősége van rá, vagy igyekeznek tisztességesek lenni? Mondhatjuk, hogy a legtöbb esetben az emberek megpróbálnak segíteni vagy nagyrészt magukkal törődnek?

51. táblázat: A tanulási célú mobilitási terv és az élet értelmébe vetett hit és az emberekbe vetett általános bizalom közötti összefüggés. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015	Emberekbe vetett általános bizalom N=922 p=0,048		Élet értelmébe vetett hit N=751p=0,019	
	Átlag alatti bizalom	Átlagos és afeletti bizalom	Átlagos és az alatti élet értelme	Átlag feletti élet értelme
Tervez külföldi tanulást	33,3	27,1	26,2	34,1
Nem tervez külföldi tanulást	66,7	72,9	73,8	65,9
Összesen (fő)	321	601	428	323

Érdekes, hogy az **élet értelmével**⁴⁸ összevetve más kép alakul ki a külföldi tanulást tervezőkről, hiszen szignifikáns összefüggés van a külföldi tanulási terv és az élet értelmébe vetett hit között: akik az átlagosnál jobban bíznak az életük értelmében, többen szeretnének külföldön tanulni. Az emberekbe vetett általános bizalom és az élet értelmébe vetett hit és a tanulási mobilitási tervek közötti összefüggést az 51. táblázatban hasonlítottuk össze.

A debreceni egyetemisták külföldi tanulási terveivel összefüggésben lévő tényezőket az 52. táblázatban foglaltuk össze. A külföldi tanulási tapasztalathoz hasonlóan a tanulási tervek esetében is kimutatható a társadalmi státusszal való összefüggés a szülők iskolázottságán és az anyagi tökemutatókon keresztül. A tervezett mobilitás megvalósulásának kontrollja hiányában is felsejlik egy önszelekciós mechanizmus, hiszen a rosszabb társadalmi státusmutatókkal rendelkező hallgatók alacsonyabb arányban terveznek külföldi mobilitási programba bekapcsolódni. A nyelvtudást tekintve 2003-ról 2015-re a felsőfokú nyelvvizsgára helyeződött át a terveik szerint mobil és immobil hallgatók közti határvonal. A Debreceni Egyetem hallgatóinak 57,3%-a rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, mégis, a mobilitást hátráltató tényezők felmérése során a második legnagyobb akadállynak értékelték a hallgatók a nyelvtudás hiányát, ami arra utal, hogy a középfokú nyelvvizsga bizonyítvány önmagában nem ad elegendő önbizalmat a diákoknak ahhoz, hogy belevágjanak hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányútba. A külföldi tanulási tervvel egyedül a 2012-es HERD adatbázis nem mutatott összefüggést a társadalmi tőke dimenzió egyik mutatójának esetében sem. Igaz, hogy a 2003-as és az egyik

⁴⁸ Az élet értelmével kapcsolatos nézetek méréséhez az IESA kérdőívben a Meaning in Life Questionnaire (MLQ) tíz ítemes verzóját használtuk.

2010-es mutatót tekintve is csak óvatos feltételezést tehetünk, de ezek az eredmények egybeesnek a többi szignifikáns adattal, s a nemzetközi és hazai eredményekkel egyaránt. Ezek szerint a migrációs burok és a mobilitási tőke egyaránt pozitívan hat a mobilitási tervekre: akinek sok külföldi kapcsolata van és/vagy magas a mobilitási tőkéje, az nagyobb valószínűséggel tervez külföldi tanulást (Murphy-Lejeune 2002, Sik 2003, Simonovits 2003, Hackney et al 2012). A bizalmi tőke dimenziója ellentmondásos képet tárt elénk: egyrészt a mobilitást tervező diákok 2003-ban erősebb bizalomindex-szel voltak jellemezhetőek (legalábbis az Európai Unióra vonatkozóan), 2010-ben viszont már a társadalmi intézményeknek átlag feletti bizalmat szavazók terveztek legkisebb arányban külföldi tanulást. 2015-ben is hasonló eredményt kaptunk, hiszen a jövőterveket tekintve mobilabb diákok bizalmatlanabbak embertársaikkal – bár magasabb az élet értelmébe vetett hitük. Látszólag ellenmondás, hogy a földrajzi mobilitáshoz szükséges valamennyi általános bizalom (akár embertársaink, akár társadalmi intézmények felé), s pont az alacsony bizalomindex mobilizál. A mobilitási potenciál elmélete segít feloldani ezt a konfliktust. Mint korábban, a migrációs potenciál elméletének bemutatásakor láthattuk, a migrációs potenciál harmadik összetevői közé tartoznak olyan pszichikai tényezők, mint az ország helyzetével vagy a személyes helyzettel való elégedetlenség. Az életbe értelmébe vetett hit és a tanulási célú mobilitás közötti pozitív irányú összefüggést is a migrációs potenciál magyarázza, hiszen a jövőbe vetett bizalom, önbizalom is növeli a migrációs potenciált (Sik – Örkény 2003).

52. táblázat: Összefoglaló táblázat a külföldi tanulási terv és a négy vizsgált dimenzió tekintetében 2003 és 2015 között.

Adatbázis	Társadalmi státusmutatók dimenziója	Idegen nyelvi kompetenciák dimenziója	Társadalmi tőke dimenziója	Bizalmi tőke dimenziója
Regionális Egyetem 2003	Lányok, magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei, magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei, jobb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei, jobb szubjektív anyagi helyzetű családok gyermekei	van nyelvvizsga	nem szignifikáns, de az adjusted residual értéke alapján felülreprezentáltak a nagyobb településen élők és a sok külföldi kapcsolattal rendelkezők	EU-ban bízó
Reg. Egy. 2005	nem vonatkozott kérdés a mobilitási tervre			
TERD 2008	nem vonatkozott kérdés a mobilitási tervre			
TERD 2010	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat	sok külföldi kapcsolat, magas mobilitási tőke, adjusted rezidual alapján a nagyobb településen élők	társadalmi intézményekben kevésbé bízó
HERD 2012	jobb objektív anyagi helyzetű hallgatók	felsőfokú nyelvvizsga	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
IESA 2015	magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei, magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei, jobb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei, szubjektív anyagi helyzet esetében U görbe jobb relatív anyagi helyzetű családok gyermekei	felsőfokú nyelvvizsga	megyeszékhelyen vagy fővárosban élők, magas mobilitási tőkével rendelkezők	embertársakba vetett alacsony bizalom; átlag feletti élet értelme

VI.5.3. Külföldi munkatapasztalat

A külföldi munkatapasztalatra a 2005-ös adatfelvétel kérdőívében nem vonatkozott kérdés, ám a többi évben alkalmunk nyílt arra, hogy megvizsgáljuk a hallgatók külföldi munkatapasztalata és a társadalmi státusz, a nyelvi kompetenciák, a társadalmi tőke és a bizalmi tőke dimenziói közötti kapcsolatot.

Társadalmi státusz

Egyik adatfelmérés során sem mutatkozott szignifikáns összefüggés a **nem** és a lekérdezést megelőző külföldi munkatapasztalat között.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a külföldi munkatapasztalat egyedül egy esetben mutatott szignifikáns összefüggést, mégpedig a 2012-es adatbázisban, s akkor is csak az apákra vonatkozóan: az apák végzettségének emelkedésével együtt jár a külföldi munkatapasztalat arányának növekedése (lásd 53. táblázat).

53. táblázat: A külföldi munkatapasztalat és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis)

2012 p=0,016 N=974	Alapfokú végzettségű apa	Középfokú végzettségű apa	Felsőfokú végzettségű apa
Dolgozott külföldön	4,1	8,7	9,7
Nem dolgozott külföldön	95,9	91,3	90,3
Összesen (fő)	338	358	278

A szülők munkaerő-piaci státusza 2003-ban és 2008-ban nem mutatott összefüggést a hallgató korábbi külföldi munkavállalásával. 2010-ben jelenik meg az anya munkaerő-piaci aktivitásának hatása: az inaktív anyák gyermekei nagyobb arányban (13,1%) rendelkeznek külföldi munkatapasztalattal, szemben az aktív anyák gyermekeinek arányával (4,5%) (p=0,002). Az eredményeket érdemes összevetni azzal, hogy általánosságban végeznek, végeztek-e fizetett munkát a hallgatók a felsőoktatási éveik alatt, s az hogyan függ össze a szülők munkaerő-piaci státuszával. Ebben az esetben is az édesanyák inaktivitása volt a kulcs: a munkahellyel nem rendelkező anyák gyermekei nagyobb arányban dolgoztak a felsőoktatási éveik alatt (p=0,016). Ez azt jelenti, hogy általánosságban hat az anyák inaktivitása a diákok tanulás melletti munkavállalására, de ez az összefüggés a külföldi munkavállalás esetében is

megmarad. A többi évben nem volt szignifikáns összefüggés a külföldi munkatapasztalat és a szülők munkaerő-piaci státusza között.

A hallgató családjának **objektív tőke**mutatóját mérő indexekkel egyedül a 2015-ös évben rajzolódott ki összefüggés a külföldi munkavállalási tervekkel kapcsolatban. Az átlagos objektív anyagi helyzetű debreceni hallgatók rendelkeznek legnagyobb arányban külföldi munkatapasztalattal, őket követik az átlagnál jobb objektív tőke mutatójú családok gyermekei, majd az átlag alatti objektív tőkével rendelkező családok gyermekei. Az eredményeket részletesen a lentebbi 54. számú táblázat tartalmazza. A hallgató családjának **szubjektív anyagi helyzetét** a legtöbb felmérés során több módon is mértük, ám egyik adatbázisban sem rajzolódott ki szignifikáns összefüggés közte és a hallgató munkavállalási célú külföldi tapasztalata között.

54. táblázat: A külföldi munkatapasztalat és az objektív mérőeszközzel mért anyagi helyzet közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 N=1062 p=0,005	Átlag alatti anyagi helyzet	Átlagos anyagi helyzet	Átlag feletti anyagi helyzet
Dolgozott külföldön	3,9	10,8	8
Nem dolgozott külföldön	96,1	89,2	92
Összesen (fő)	284	342	436

Idegen nyelvi kompetenciák

A komplex nyelvvizsgálóval való rendelkezés és a külföldi munkatapasztalat közötti szignifikáns kapcsolat először a 2012-es felmérés adatbázisában áll, s a kapcsolat erőssége kissé növekszik, ha a csak felsőfokú komplex nyelvvizsgálókra szűkítjük le a vizsgálatot. Akinek van valamilyen szintű nyelvvizsgálója, nagyobb eséllyel dolgozott külföldön. Az összefüggés iránya természetesen nem egyértelmű: a külföldi munkavállalást segíthette a nyelvtudás, de a nyelvi készségek is fejlődhetnek idegen nyelvi munkakörnyezetben. Míg a középfokú nyelvvizsga a 2015-ös IESA-kutatás adatbázisában nem mutatott szignifikáns összefüggést a külföldi munkatapasztalattal, addig a felsőfokú komplex nyelvvizsgálóval rendelkezőknek szignifikánsan nagyobb arányban volt már külföldi munkatapasztalata a lekérdezéskor.

55. táblázat: A külföldi munkatapasztalat és a nyelvtudás közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis, 2015 IESA-adatbázis)

	2012 HERD N=1050 p=0,007		2012 HERD N=1021 p=0,000		2015 IESA N=1062 p=0,000	
	Komplex közép vagy felsőfokú nyelvvizsga		Felsőfokú komplex nyelvvizsga		Nincs felsőfokú komplex nyelvvizsgája	Van felsőfokú komplex nyelvvizsgája
	Van	Nincs	Van	Nincs		
Dolgozott külföldön	9,3	4,8	17,9	6,2	6	20,8
Nem dolgozott külföldön	90,7	95,2	82,1	93,8	94	79,2
Összesen (fő)	653	397	123	898	932	130

Társadalmi tőke dimenziója

2003-ban a **településtípus** és a korábbi külföldi munkatapasztalat nem függött össze szignifikánsan, de az eredmények azt mutatják, hogy a faluban felnőők esetében a vártnál nagyobb arányban vannak olyan válaszadók, akik dolgoztak már korábban külföldön ($p=0,062$, adj. rez. 2,3).

2012-ben a gyenge szignifikáns összefüggést észlelhetünk akkor, ha kétfelé bontjuk a településtípust. Ebben az esetben a megyeszékhelyen vagy fővárosban felnövő hallgatók esetében magasabb külföldi munkatapasztalatról számolhatunk be (9,6%), mint a kisebb településtípusokon nevelkedő hallgatók esetében (6%) ($p=0,043$).

A 2015-ös adatbázisban a nagy válaszhiány ellenére kiütközött a szignifikáns összefüggés a településtípus és a lekérdezést megelőző külföldi munkatapasztalat között, mégpedig U alakú görbét rajzolva, lásd erről az 56-os táblázatot. A tanyán, falun, illetve a nagyvárosban élők azok, akiknek körülbelül tizede dolgozott már külföldön, szemben a kisvárosiak alacsony arányával.

56. táblázat: A külföldi munkatapasztalat és a településtípus közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 p=0,006 N=1005	Tanya, falu	Kisváros	Nagyváros
Dolgozott külföldön	8,7	3,9	10,1
Nem dolgozott külföldön	91,3	96,1	89,9
Összesen (fő)	196	306	503

A **migrációs burok** hatását egyedül a 2008-as TERD-adatbázisban volt lehetőség megvizsgálni, s a korábbi munkatapasztalat és a külföldi kapcsolatháló közötti kapcsolat szignifikáns lett: azok a debreceni egyetemisták, akik a kérdezést megelőzően dolgoztak már külföldön, nagyobb arányban rendelkeztek külföldi kapcsolatokkal. A korábban külföldön dolgozó válaszadók 46,2 százaléka átlagosnál több külföldi kapcsolattal, 20,5 százalékuk pedig átlagos külföldi kapcsolattal rendelkezik. További 33,3 százaléknak nincs olyan ismerőse, aki külföldön tanult volna vagy külföldön dolgozna. A külföldi munkatapasztalattal nem rendelkező hallgatóknak 23,1 százaléka átlagosnál több, 23,7 százaléka pedig átlagos külföldi kapcsolathálójú, 53,3 százaléknak pedig nincs külföldön tanuló vagy dolgozó ismerőse ($p=0,0049$).

Összességében a négy dimenzióba rendezett háttérmutatók és a mobilitás közötti kapcsolatot vizsgálva a külföldi munkavállalási tapasztalat esetében mondható el az, hogy a legkevesebb a szignifikáns összefüggés. Ezt okozhatja az is, hogy mind az öt vizsgált adatbázisban olyan kevesen rendelkeznek külföldi munkatapasztalattal, ami rontotta a statisztikai vizsgálatokat. Minden esetre a társadalmi státusmutatókkal és a társadalmi tőke mutatókkal is mutatott némi összefüggést. Talán a legmeglepőbb az, hogy a nyelvtudással való összefüggés csak 2012-től jelenik meg. Az eredményeket az 57. számú táblázatban foglaltuk össze.

57. táblázat: Összefoglaló táblázat a külföldi munkavállalási tapasztalat és a négy vizsgált dimenzió tekintetében 2003 és 2015 között

Adatbázis	Társadalmi státusmutatók dimenziója	Idegen nyelvi kompetenciák dimenziója	Társadalmi tőke dimenziója	Bizalmi tőke dimenziója
Regionális Egyetem 2003	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
Reg. Egy. 2005	nem vonatkozott kérdés a külföldi munkavállalási tapasztalatra			
TERD 2008	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat	több külföldi kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
TERD 2010	munkaerő-piaci státusukat tekintve inaktív anyák gyermekei	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat	nem volt szignifikáns kapcsolat
HERD 2012	felsőfokú iskolai végzettségű apák gyermekei	középfokú nyelvvizsga	nagyvárosban élők	nem volt szignifikáns kapcsolat
IESA 2015	Átlag feletti objektív anyagi helyzetű családok gyermekei	felsőfokú nyelvvizsga	településtípus tekintetében U görbe	nem volt szignifikáns kapcsolat

VI.5.4. Külföldi munkavállalási tervek

Társadalmi státusz dimenziója

A **nemnek** a külföldi munkavállalási tervre gyakorolt hatását egyedül a 2008-as adatbázisban lehetett kimutatni: a két nem külföldi munkavállalási terveit összevetve új tűnik, szignifikánsan a férfiakra inkább jellemző, hogy külföldi munkavállalásban (is) gondolkoznak. A férfi válaszadók 43,1 százaléka tervez külföldi munkavállalást, míg a nők esetében ez az arány csak 35,2 százalék (p=0,04).

A 2003-as adatfelvétel során a **szülők iskolázottsága** esetében azt állapíthatjuk meg, hogy minél magasabb az anya végzettsége, annál magasabb arányban tervez a gyermeke külföldi munkavállalást. Hasonló eredményt kaptunk a 2012-es adatbázist elemezve, bár az összefüggés szignifikanciaszintje jóval gyengébb. A két év munkavállalási mobilitási terveinek összehasonlítását a szülők iskolai végzettségének fényében az 58. táblázat tartalmazza.

58. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” és 2012 HERD-adatbázisok)

	Az anya legmagasabb iskolai végzettsége – 2003 N=963 p=0,005			Az anya legmagasabb iskolai végzettsége – 2012 N=983 p=0,046		
	Legfeljebb alapfok	Középfok	Felsőfok	Legfeljebb alapfok	Középfok	Felsőfok
Tervez külföldi munkavállalást	8,5	12,8	18,1	35,2	42,5	46,2
Nem tervez külföldi munkavállalást	91,5	87,2	81,9	64,8	57,5	53,8
Összesen (fő)	200	421	342	182	409	392

A két szülő közül kizárólag az anya **munkaerő-piaci státuszának** hatása mutatható ki a külföldi munkavállalási tervekre: 2005-ben, 2008-ban és 2012-ben is a dolgozó anyák gyermekei voltak azok, akik nagyobb arányban terveztek külföldi munkavállalást, a három adatbázis pontos eredményeiről az 59. táblázat tájékoztat. Az édesapa foglalkoztatottsága ugyanakkor nem mutatott szignifikáns összefüggést gyermeke külföldi munkavállalási terveivel egyik adatfelvétel esetében sem.

59. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a szülők munkaerő-piaci státusza közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem”, 2008 TERD- és 2012 HERD-adatbázisok)

	Az anya munkaerő-piaci státusza 2005 N=545 p=0,044		Az anya munkaerő-piaci státusza 2008 N=728 p=0,031		Az anya munkaerő-piaci státusza 2012 N=977 p=0,028	
	Aktív	Inaktív	Aktív	Inaktív	Aktív	Inaktív
Tervez külföldi munkavállalást	34,3	24,3	40,2	31,4	45,1	35,8
Nem tervez külföldi munkavállalást	65,7	75,7	59,8	68,6	54,9	64,2
Összesen (fő)	434	111	537	191	812	165

A hallgató családjának **objektív anyagi helyzetét** mérő indexek 2012-ig nem mutattak szignifikáns összefüggést a külföldi munkavállalási tervekkel. A HERD-kutatás során azonban az objektív anyagi tőkét több mutatóval is megvizsgáltuk, és mind a három szignifikáns összefüggést mutatott a munkavállalási migrációs tervekkel, lásd a 60. táblázatot. Külön mértük azt, hogy különböző felsorolt vagyontárgyakkal⁴⁹ rendelkezik-e a család és külön azt is, hogy a hallgatónak van-e saját tulajdonában. Ha csak a szülők objektív anyagi tőkéjét tekintjük, azt láthatjuk, hogy az átlag feletti objektív tőkemutatójú szülők gyermekeinek majdnem fele, míg az átlagos vagy átlag alatti tőkemutatójú családok gyerekeinek 38,8 százaléka tervez külföldi mobilitást. Ha a szülők és a kérdezett hallgató objektív tőkemutatóját egyesítve tekintjük, az átlag feletti objektív anyagi helyzet abban az esetben is a magasabb arányú külföldi munkavállalási tervet vetíti előre az átlagos vagy átlag alattihoz képest. A legjelentősebb különbség viszont akkor rajzolódik ki, ha csak a hallgatóra vonatkozó objektív tőkemutatót vetjük össze a külföldi munkavállalási tervekkel: ez látszik, hogy az átlagosnál magasabb objektív tőkéjű hallgatók magasabb arányban terveznek külföldi munkavállalást, mint az átlagos, vagy alacsony objektív tőkemutatójú hallgatók.

⁴⁹ Saját lakás vagy ház, nyaraló vagy hobbitelek, plazma- vagy LCD-tévé, számítógép vagy laptop, táblagép vagy e-book-olvasó, mobilinternet, mosogatógép, klíma, személyautó, okostelefon

60. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és az objektív anyagi helyzet közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis)

2012	Csak a szülők objektív tőkéje N=1050 p=0,01		Szülők és hallgató összevont objektív tőkéje N=1050 p=0,003		Csak a hallgató objektív tőkéje N=1050 p=0,001	
	Átlagos vagy az alatti	Átlag feletti	Átlagos vagy az alatti	Átlag feletti	Átlagos vagy az alatti	Átlag feletti
Tervez külföldi munkavállalást	39	47	39,1	48,4	38,6	48,9
Nem tervez külföldi munkavállalást	61	53	60,9	51,6	61,4	51,1
Összesen (fő)	584	466	655	395	643	407

2015-ben is hasonló eredmény rajzolódik ki: az objektív tőke mutató szignifikáns összefüggést mutatott a külföldi munkavállalási tervekkel, mégpedig minél jobb objektív anyagi helyzetben van egy hallgató, annál jellemzőbb, hogy tervezi a külföldi munkavállalást (lásd 61. táblázat).

61. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és az objektíven mért anyagi helyzet közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015 N=1062 p=0,000	Objektív anyagi tőke mutató		
	Átlagosnál alacsonyabb	Átlagos	Átlag feletti
Tervez külföldi munkavállalást	10,9	23,1	20,6
Nem tervez külföldi munkavállalást	89,1	76,9	79,4
Összesen (fő)	284	342	436

2008-ban a hallgató családjának **szubjektíven érzékelt anyagi helyzetet** két módon mértük, egyrészt a család tíz évvel korábbi anyagi helyzetéhez viszonyított változásra kérdeztünk rá, másrészt arra, hogy küzdött-e a kérdés idején anyagi gondokkal a család. Előbbi esetben szignifikáns összefüggés mutatkozott a külföldi munkavállalási tervekkel. Egy U görbéhez hasonló eredmény körvonalazódik: azok terveznek külföldi munkát, akik úgy érzik, a családjuk anyagi helyzete rosszabb vagy jobb lett, míg akik úgy gondolják, nem változott a családjuk gazdasági helyzete, szignifikánsan kevesebben szeretnének külföldön dolgozni. A 2010-es adatbázison újból kimutatható volt az összefüggés a külföldi munka tervezése és a szubjektíven érzékelt anyagi helyzet között, mégpedig a család mindennapi anyagi problémájára vonatkozóan. Akik azt mondták, gyakran küzdenek mindennapos anyagi problémákkal, nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást. A szubjektív anyagi

helyzet és a munkavállalási célú külföldi mobilitás közötti összefüggés 2008-as és 2010-es eredményeit a 62. táblázatban foglaltuk össze.

62. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a szubjektíven mért anyagi helyzet közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2008 TERD-adatbázis, 2010 TERD-adatbázis)

	A család szubjektív anyagi helyzete a tíz évvel korábbihoz képest 2008 N=728 p=0,025			A család szubjektív anyagi helyzete 2010 N=455 p=0,021	
	Roszsabb	Ugyanolyan	Jobb	Mindennapi anyagi gondokkal küzdenek	Nincs anyagi gond
Tervez külföldi munkát	42,5	31,6	40	56,1	45,1
Nem tervez külföldi munkát	57,5	68,4	60	43,9	54,9
Összesen (fő)	280	263	185	271	184

Idegen nyelvi kompetencia

A 2003-as „Regionális Egyetem” kutatás adatbázisának vizsgálata során a nyelvtudásra vonatkozó kérések esetében legelőször arra voltunk kíváncsiak, hogy egyáltalán a középfokú nyelvvizsga hatása kimutatható-e. Szignifikánsan ($p=0,000$) magasabb a minimum egy középfokú nyelvvizsgával rendelkező diákok között a külföldi munkaterveket dédelgetők aránya: akiknek nincs, vagy csak alapfokú nyelvvizsgájuk van, azoknak 8,8 százaléka tervez külföldi munkavállalást, míg a minimum egy középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezőknek már 18,6 százaléka nyilatkozott így. Az ismert nyelvek számával mért nyelvtudás esetében szignifikánsan többen jelezték, hogy dolgoznának külföldön azok, akik több nyelven beszélnek. Igazán nagy ugrás a kettő vagy kettőnél több nyelven beszélők esetében látszik.

63. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a nyelvtudás közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem” adatbázis)

2003 N=1040 p=0,001	Nem ismer idegen nyelvet	Egy idegen nyelvet ismer	Két idegen nyelvet ismer	Három vagy több idegen nyelvet ismer
Nem tervez külföldi munkát	91,5	90,1	83,8	77,6
Tervez külföldi munkát	8,5	9,9	16,2	22,4
Összesen (fő)	59	487	396	98

A két évvel későbbi adatfelvétel is azt bizonyítja, hogy akiknek van nyelvvizsgálata, 38,7 százalékuk tervez külföldi munkavállalást a nyelvvizsgálattal nem rendelkező hallgatókkal szemben, akiknek csak 24,1 százaléka (N= 562, p=0,000). Az idegen nyelvek száma is igen beszédes: az egynél több idegen nyelvet ismerő hallgatóknak a fele tervez külföldi mobilitást, az egy idegen nyelvet beszélőknek ehhez képest csak a harmada, az egy idegen nyelvet sem beszélőknek pedig a negyede, lásd erről a 64. táblázatot.

64. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a nyelvtudás közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem” adatbázis)

2005 N=562 p=0,001	Nem beszél egy idegen nyelvet se	Egy idegen nyelvet ismer	Több idegen nyelvet ismer
Tervez külföldi munkavállalást	26	33,3	49,3
Nem tervez külföldi munkavállalást	74	66,7	50,7
Összesen (fő)	265	222	75

A 2008-as és 2010-es TERD-kutatások esetében nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a nyelvtudás és a külföldi munkavállalás között, s ennek az oka a speciális mintavétel is lehet, hiszen 2008-ban a végzés előtt álló alapképzéses hallgatókat kerestük fel, a 2010-es adatfelvétel során pedig a belépő mesterképzéseseket. A 2010-es elsőéves mesterképzéses diákok esetében 19 hallgatóról nem tudjuk, milyen nyelvvizsgálattal rendelkeznek, ám feltehetően nekik is van, hiszen az alapképzéses diploma megszerzésének feltétele volt.

A nyelvtudás és külföldi munkavállalási terv összefüggését a 2012-es adatbázisban is több új változót létrehozva lehetett vizsgálni. A legegyszerűbben úgy, hogy rendelkezik-e a hallgató komplex nyelvvizsgálattal vagy sem. A komplex nyelvvizsgálattal rendelkezők majdnem fele tervez külföldi munkavállalást, szemben a komplex nyelvvizsgálattal nem rendelkezők 35,4 százalékával. Ebben az évben a hallgatók szubjektív önértékelése alapján felmért angol nyelvtudásra vonatkozó kérdések is szerepeltek a kérdőívben, s azok is szignifikánsan összefüggnek a külföldi munkavállalással: akik úgy érzik, hogy jól beszélnek, írnak és olvasnak angolul, 42,2 százalékuk tervez külföldi munkavállalást, míg akik nem, vagy csak hiányosan tudnak angolul, 35,8 százaléka tervez külföldi munkavállalást (p= 0,001).

2015-ben, míg a középfokú komplex nyelvvizsgálattal rendelkező vagy nem rendelkező hallgatók között nincs szignifikáns különbség a vizsgált kérdésben, addig a felsőfokú nyelvvizsga esetében már elmondható, hogy a felsőfokú komplex nyelvvizsgálattal rendelkező diákok szignifikánsan nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást. A 2012-es és 2015-ös adatbázis részletes eredményeiről a 65. táblázat informál.

65. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a nyelvtudás közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2012 HERD-adatbázis, 2015 IESA-adatbázis)

	2012 N=1118 p=0,000		2015 N=1062 p=0,003	
	Nem rendelkezik komplex nyelvvizsgálóval	Rendelkezik komplex nyelvvizsgálóval	Nem rendelkezik komplex felsőfokú nyelvvizsgálóval	Rendelkezik komplex felsőfokú nyelvvizsgálóval
Tervez külföldi munkavállalást	35,4	46,9	17,5	28,5
Nem tervez külföldi munkavállalást	64,6	53,1	82,5	71,5
Összesen (fő)	421	697	932	130

Társadalmi tőke

A külföldi munkavállalási terv és a hallgató lakóhelyének **településtípusa** között két évben mutatkozott szignifikáns összefüggés, 2005-ben és tíz év múlva, 2015-ben. Ahogyan az a 66. táblázatban is látható, mindkét évben azonos az eredmény: minél nagyobb településen él egy hallgató, annál nagyobb az esélye, hogy tervez külföldi munkavállalást.

66. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a településtípus közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem” és 2015 IESA-adatbázisok)

	Településtípus – 2005 N=550 p=0,029			Településtípus – 2015 N=1005 p=0,025		
	Falu	Kisváros	Főváros, megyeszékhely	Falu, tanya	Kisváros	Nagyváros
Tervez külföldi munkavállalást	22,4	33	36,6	15,3	17	32,1
Nem tervez külföldi munkavállalást	77,6	67	63,4	84,7	83	76,9
Összesen (fő)	116	218	216	196	306	503

A **lokális beágyazottságot** a 2003-as „Regionális Egyetem” felmérésben lehetőségünk volt több kérdéssel is mérni. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy a válaszadó hol szeretne élni tíz év múlva, a felsőoktatási intézményválasztásra vonatkozó kérdéssorból az intézmény közelsége item, az értékrendet felmérő kérdéssor két iteme (mennyire fontos, hogy a családjához, szüleihez közel éljen; mennyire fontos, hogy ott éljen, ahová emlékek, kapcsolatok kötik) és végül mennyire fontos számára, hogy ahol él, ott közös kultúra, hagyomány legyen. Közös összevont változót képezve sikerült körülrajzolni egy lokálisan erősen (a DE hallgatóinak 60,9%-a) és egy lokálisan gyengén kötődő hallgatói csoportot (a DE hallgatóinak

39,1%-a). A lokális kötődés indexet megvizsgálva azt láthatjuk a 67. táblázatban, hogy 2003-ban, 2008-ban, 2010-ben és 2012-ben egyaránt a gyenge lokális kötődéssel jellemezhető hallgatók azok, akik nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást – az eredmény természetesen nem meglepő és megfelel a hazai vizsgálatoknak (Székely–Pitó 2010).

67. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem”, 2008 TERD-, 2010 TERD- és 2012 HERD-adatbázisok)

	Lokális kötődés – 2003 N=1040 p=0,03		Lokális kötődés – 2008 N=728 p=0,024		Lokális kötődés – 2010 N=455 p=0,013		Lokális kötődés – 2012 N=1118 p=0,000	
	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge	erős
Tervez külföldi munkavállalást	16,2	11,5	42,2	34,1	62,6	48,6	50,9	33,3
Nem tervez külföldi munkavállalást	83,8	88,5	57,8	65,9	37,4	51,4	49,1	66,7
Összesen (fő)	407	633	341	387	99	356	589	529

2005-ben erős, pozitív szignifikáns összefüggés rajzolódott ki a **külföldi kapcsolatok** és a külföldi munkavállalási kedv között. Mind a családi, mind a személyes (baráti) kapcsolatháló esetében azt látjuk, hogy a külföldön dolgozó ismerőssel rendelkező hallgatók nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást, mint azok, akiknek nincs a családjában, ismerősi- vagy baráti körében a diplomáját külföldön hasznosító ember.

68. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a migrációs burok közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2005 „Regionális Egyetem” adatbázis, 2010 TERD-adatbázis)

	Regionális Egyetem 2005						TERD 2010 N=455 p=0,007	
	Van-e a családjában a diplomáját külföldön hasznosító ember N=562 p=0,008			Van-e a baráti körében diplomáját külföldön hasznosító ember N=562 p=0,000			Nem rendelkezik külföldön élő ismerőssel	Rendelkezik külföldön élő ismerőssel
	Nincs	Szülei barátaik között	Családban	Nincs	Ismerős	Barát		
Tervez külföldi munkavállalást	28,4	44	39,1	25,4	37,5	48,6	44,1	56,9
Nem tervez külföldi munkavállalást	71,6	56	60,9	74,6	62,5	51,4	55,9	43,1
Összesen (fő)	409	84	69	355	96	111	188	267

Erős szignifikáns összefüggés mutatkozott a külföldi kapcsolatháló feltérképező kérdések és a külföldi munkavállalási tervek között 2008-ban is: a külföldi munkát tervezők között nagyobb arányban van olyan hallgató, aki átlagos vagy az átlagnál több külföldi kapcsolattal rendelkezik. A Debreceni Egyetem diákjainak esetében a külföldi munkát tervezők 32,6 százaléka rendelkezik az átlagnál több külföldi kapcsolattal, míg 27,2 százalék az átlag körüli és 40,2 százalék a külföldi kapcsolattal nem rendelkezők aránya. A külföldi munkát nem tervezők esetében ezek az arányok a következők: átlagnál több külföldi kapcsolattal rendelkezik 19,2 százalék, átlag körüli külföldi kapcsolata 21,2 százaléknak van, míg a hallgatók 59,5 százaléka nem rendelkezik külföldi kapcsolatokkal ($p=0,000$). A 2010-es TERD-kutatás újfent a migrációs burok hatását erősíti meg: azok a hallgatók, akik rendelkeznek külföldön élő ismerőssel, családtaggal, nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást ($p=0,007$). A többi adatbázis nem tartalmazott a külföldi kapcsolathálóra vonatkozó kérdéseket.

A mobilitási terveket vizsgálva újra felvetődik a **mobilitási tőke** hatásának kérdése. Az összes adatbázisban pozitív irányú, szignifikáns összefüggés mutatkozott a mobilitástőke-mutató és a külföldi munkavállalási tervek között: az átlag feletti mobilitási tőkével rendelkezők nagyobb arányban terveznek külföldi munkavállalást, mint az átlagos vagy átlag alatti mobilitási tőkével rendelkező hallgatók. Az évről évre megjelenő kapcsolatot a 69. táblázatban összefoglalt eredmények szemléltetik.

69. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a mobilitási tőke közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2003 „Regionális Egyetem”, 2005 „Regionális Egyetem”, 2008 TERD-, 2010 TERD-, 2012 HERD- és 2015 IESA-adatbázisok)

	Mobilitási tőke 2003 N=1040 p=0,019		Mobilitási tőke 2005 N=510 p=0,000		Mobilitási tőke 2008 N=728 p=0,000		Mobilitási tőke 2010 N=455 p=0,002		Mobilitási tőke 2012 N=954 p=0,000		Mobilitási tőke 2015 N=1062 p=0,000	
	Átl. vagy alatta	Átlag felett	Átl. vagy alatta	Átlag felett	Átl. vagy alatta	Átlag felett	Átl. vagy alatta	Átlag felett	Átl. vagy alatta	Átlag felett	Átl. vagy alatta	Átlag felett
Tervez külföldi munkavállalást	11,3	16,3	27,7	45	31,5	49,8	46,2	61,1	37,6	49,3	13,9	30,6
Nem tervez külföldi munkavállalást	88,7	83,7	72,3	55	68,5	50,2	53,8	38,9	62,4	50,7	86,1	69,4
Összesen (fő)	604	436	361	149	473	255	288	167	487	467	742	320

Összességében a külföldi munkavállalási terv és a társadalmi tőke dimenziójának több mutatója között rajzolódott ki összefüggés. Minden évben pozitív hatással voltak ezek a mutatók, ami azt jelenti, hogy nagyobb arányban terveznek külföldi munkát azok a hallgatók, akik gyenge

lokális kötődéssel, sok külföldi kapcsolattal, magas mobilitási tőkével rendelkeznek. Ez az eredmény megfelel a nemzetközi és a hazai vizsgálatoknak (vö. Sik–Örkény 2003, Székely–Pitó 2010, Gödri 2010, Gödri–Feleky 2013). *Így a harmadik hipotézisünk munkavállalási tervekre vonatkozó szelete igazolódni látszik: a társadalmi tőke dimenziójába tartozó „puha” mutatók még a társadalmi státusmutatóknál is egyértelműbb kapcsolatot mutatnak a külföldi munkavállalási terveket nézve.*

Bizalmi tőke dimenziója

Először a 2010-es TERD-felmérésben mutatott szignifikáns összefüggést a különböző **társadalmi intézményekbe vetett bizalomból** összeállított bizalomindex és a külföldi munkavállalási terv. A bizalmukat az átlagosnál kevésbé a felsorolt intézményekbe fektetők azok, akik legnagyobb arányban szeretnének külföldön dolgozni, míg az átlagon felüli bizalommal jellemezhető hallgatók között a legalacsonyabb a külföldi munkavállalási terveket szövőők aránya. A részletes adatokat a 70. táblázat tartalmazza.

70. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és a különböző társadalmi intézményekbe vetett bizalom közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2010 TERD-adatbázis)

2010 N=443 p=0,042	Nem bízuk	Átlagosan bízuk a felsorolt intézményekben	Átlagon felül bízuk az intézményekben
Szeretne külföldön dolgozni	56,3	55,6	43,4
Nem szeretne külföldön dolgozni	43,7	44,4	56,6
Összesen (fő)	158	133	152

Az embertársainkba vetett bizalomra vonatkozó 2015-ös kérdésblokknak háromból kettő, a külföldi munkavállalási tervekkel szignifikáns összefüggést mutató eleme hasonló hatásról árulkodik. Mindkettő alapján az látszik, hogy az embertársaikban kevésbé bízó hallgatók terveznek külföldi munkavállalást (lásd 71. táblázat).

71. táblázat: A külföldi munkavállalási tervek és az embertársakba vetett bizalom közötti kapcsolat. Százalékos megoszlások (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

2015	Általánosságban mit mondanál, hogy az emberekben meg lehet bízni, vagy sosem lehetünk elég óvatos velük szemben? N=922 p=0,000			Szerinted az emberek többsége megpróbál téged kihasználni, ha lehetősége van rá, vagy megpróbálnak tisztességesek lenni? N= 876 p=0,043		
	Átlag alatti bizalom	Átlagos bizalom	Átlag feletti bizalom	Legtöbben megpróbálnak kihasználni	Átlagos bizalom	A legtöbb tisztességesek
Tervez külföldi munkát	27,1	15,6	13,4	24,9	16,7	21,7
Nem tervez külföldi munkát	72,9	84,4	86,6	75,1	83,3	78,3
Összesen (fő)	321	384	217	233	371	272

Össességében a külföldi munkavállalási tervek és a négy vizsgálati dimenzió összefüggése kapcsán azt állapíthatjuk meg, hogy mind a négy dimenzióval kimutatható szignifikáns kapcsolat. Erős a kapcsolat a társadalmi státusmutatók esetében, de nem lehet elhanyagolni a nyelvtudást vagy a társadalmi tőke dimenzióját sem. Sőt társadalmi tőke mérésére használt változók, úgymint a lokális kötődés, a migrációs burok vagy a mobilitási tőke minden vizsgált évben pozitívan függött össze a mobilitási tervekkel. Nagy eséllyel az a hallgató tervez külföldi munkavállalást, aki jól beszél több nyelven is, jó szocio-ökonómiai státussal rendelkezik ugyan, de szubjektíven ezt nem így érzi, erős társadalmi tőkével jellemezhető, viszont bizalmatlan az intézményekkel és embertársaival szemben. A négy dimenzióban kimutatható, a külföldi munkavállalási tervekhez vonatkozó összefüggésekről a 72. táblázat nyújt áttekintést.

72. táblázat: Összefoglaló táblázat a külföldi munkavállalási tervek és a négy vizsgált dimenzió tekintetében 2003 és 2015 között

Adatbázis	Társadalmi státusmutatók dimenziója	Idegen nyelvi kompetenciák dimenziója	Társadalmi tőke dimenziója	Bizalmi tőke dimenziója
Regionális Egyetem 2003	felsőfokú végzettségű anyák gyerekei	Középfokú nyelvvizsga, minél több nyelv	gyenge lokális kötődés, magas mobilitási tőke	nem volt szignifikáns kapcsolat
Reg. Egy. 2005	munkaerő-piaci státuszt tekintve aktív anyák	minél több nyelv és minél magasabb szinten	minél nagyobb településtípus, sok külföldi ismerős, magas mobilitási tőke	nem volt szignifikáns kapcsolat
TERD 2008	férfiak, munkaerő-piaci státuszt tekintve aktív anyák gyermekei, szubjektív anyagi helyzetet tekintve U-görbe	nem volt szignifikáns kapcsolat	sok külföldi kapcsolat, magas mobilitási tőke nem szignifikáns, de településtípust tekintve trendekben U görbe	nem volt szignifikáns kapcsolat
TERD 2010	rosszabb szubjektív anyagi helyzetű családok gyermekei	nem volt szignifikáns kapcsolat	gyenge lokális kötődés, sok külföldi ismerős, magas mobilitási tőke	társadalmi intézményekben nem vagy átlagosan bíznak
HERD 2012	munkaerő-piaci státuszt tekintve aktív anyák gyermekei, magasabb objektív helyzetű szülők gyerekei, magasabb anyagi helyzetű hallgatók	komplex nyelvvizsga	gyenge lokális kötődés, magas mobilitási tőke	nem volt szignifikáns kapcsolat
IESA 2015	magasabb objektív anyagi helyzetű családok gyermekei	felsőfokú komplex nyelvvizsga	nagyobb településtípus, magas mobilitási tőke	embertársakba vetett alacsony bizalom

VI.6. Hallgatói csoportok és mintázatok a mobilitás tükrében

A fejezet célja, hogy mobilitási típusokat hozzunk létre a hallgatók mobilitásának négy típusa (külföldi tanulási tapasztalat, külföldi tanulás tervezése, külföldi munkatapasztalat, külföldi munka tervezése) alapján. A 2015-ös IESA-adatbázist használva vizsgáltuk meg, hogy kirajzolódna-e tipikus elrendeződések, mobilitási típus csoportok. Ezért klaszteranalízis segítségével a négy mobilitási típusra vonatkozó kérdés, egy, az országon belüli mobilitásra vonatkozó kérdés és két attitűdkérdés felhasználásával négy mobilitási típust alakítottunk ki. A klaszteranalízisben bevont két attitűdkérdés is a mobilitáshoz kötődik. Az egyiket a nyelvtanulási motivációt felmérő blokkból alakítottuk ki, mégpedig az alapján, hogy a válaszadó nyelvtanulási motivációiban mennyire jelenik meg a kultúra-központúság, az idegen nyelv kulturális elemei felé való nyitottság (szemben a nyelvtanulási motivációk olyan praktikus tényezőivel, mint például a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga letétele). A kultúraközpontú nyelvtanulási motivációs kérdésekből indexet létrehozva elkülönítettünk egy csoportot, melyet átlagon felülinek tekintettünk ebben a szempontból, s egy átlagos vagy az alatti, melyre a kultúraközpontú nyelvtanulási motiváció kevésbé volt jellemző. A másik attitűdkérdéshez a Bogardus-féle társadalmi távolságmérő skála egyik elemét használtuk fel, mégpedig a külföldi hallgató, cserediákra vonatkozó kérdést. A válaszadóknak a külföldi hallgatókkal, cserediákokkal kapcsolatban kellett nyilatkozniuk, hogy egy négyfokú Likert-skálán mennyire szívesen élnének velük egy albérletben/kollégiumi szobában, mennyire szívesen lennének csoporttáruk, s végül mennyire szívesen kezdenének velük párkapcsolatot. Az index létrehozásakor a három szempont eltérő súlyt kapott, a csoporttársként való megítélés egyszeres, a lakótársként-szobatársként való megítélés kétszeres, míg a párként való megítélés háromszoros súllyal esett latba az index létrehozásakor. Végül az indexből a megszokott módon dummy változót hoztunk létre, ahol az átlag feletti értéket elérő hallgatókat nyitottnak, az átlagos vagy az átlagnál alacsonyabb pontszámot elérőket pedig nagyobb társadalmi távolságot tartóknak neveztük el. Továbbá a mobilitási tökeelmélet hatására a mobilitási típusok kialakításába bevontuk az országon belüli, oktatási célú mobilitási hajlandóság mérését, vagyis hogy kik azok a hallgatók, akik nem debreceniek, de akár napi szintű ingázást vállalnak, akár kollégiumban/albérletben élnek. Így tehát összesen hét változót vontunk be a klaszteranalízisbe. A klaszteranalízis alapján négy csoport rajzolódott ki, az eredményekről részletesen lásd a 73. táblázatot.

73. táblázat: A mobilitási típusok mentén kialakított klaszterek (klaszterközpontok) (N=800) (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Immobilak, otthon maradók 43,5%	Egzsztenciális kivándorlók 19,4%	Felfedezők 16,8%	Hódítók 20,3%
Külföldi munkatapasztalat	,0431	,0581	,0519	,2099
Külföldi tanulási tapasztalat	,0460	,1355	,0370	,2346
Külföldi tanulási terv	0,0000	0,0000	,5630	1,0000
Külföldi munkavállalási terv	,0230	,3484	,1407	,5494
Kultúraközpontú nyelvtanulási motiváció	,2270	,7935	,4593	,7901
Külföldi hallgatókkal, cserediákokkal kapcsolatos társadalmi távolság	,2960	,8903	,0370	,8519
Országon belüli tanulási célú mobilitás	1,0000	,7548	,3481	,8086
N	348	155	135	162

Az első, legnépesebb klasztert otthon maradóknak neveztük el, mert ez a klaszter a leginkább immobil: nincs vagy csak nagyon kevés mobilitási tapasztalatuk, de nem is szeretnének külföldre menni sem tanulni, sem dolgozni. A nyelvtanulási motivációjukra nem a kultúraközpontúság jellemző, viszonylag nagy társadalmi távolságot tartanak a külföldi hallgatókkal, cserediákokkal, és érdekes, hogy ebbe a csoportba csak olyan hallgatók kerültek be, akiknek az országon belül mobillá kellett válniuk a felsőoktatási tanulmányaik miatt.

A második klaszterbe azok a hallgatók kerültek be, akik egyáltalán nem szeretnének külföldön tanulni, viszont szívesen vállalnának munkát, ezért egzsztenciális kivándorlóknak neveztük el őket. Valamennyi mobilitási tapasztalattal (tanulási célúval inkább) rendelkeznek, a nyelvtanulási motivációjuk nekik a leginkább kultúraközpontú és ők a legnyitottabbak a külföldi hallgatók felé.

A harmadik klaszter, a felfedezők, mert bár mobilitási tapasztalatuk igen alacsony, mégis szeretnének külföldön tanulni – a külföldi munkavállalási terv viszont már kevésbé jellemző rájuk. A nyelvtanulási motivációjukról nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy kultúraközpontú-e vagy sem, viszont érdekes módon a külföldi tanulmányi terveik ellenére az itt tanuló külföldi hallgatókkal, cserediákokkal viszonylag nagy társadalmi távolságot tartanak. A körükben a legtöbb az olyan hallgató, akinek nem kellett az országhatárokon belül sem

mobilizálnia a felsőoktatási tanulmányai megkezdéséhez – azaz körükben a legtöbb a debreceni diák.

Végül a negyedik klaszterbe tartozó hódítók csoportra jellemző a leginkább mobilitási tapasztalat, s ők a legnyitottabbak a külföldi tanulás és munkavállalás iránt. Nyelvtanulási motivációjuk kultúraközpontú, s nyitottak az itt tanuló külföldi diákok felé is.

A Debreceni Egyetem karai esetében kari sajátosságokat rajzol ki az, hogy e négy mobilitási csoport milyen arányban jelenik meg (lásd 74. táblázat). Legnagyobb számú csoport az otthon maradóké, így nem meglepő, hogy minden karon is ők vannak legnagyobb arányban. Azonban a mobilitási típusok sorrendje, s arányai nem mellékesek. A legarányosabban a négy típus a Természettudományi és Technológiai Kar hallgatói között oszlik el, bár az is látszik, hogy az otthon maradók mellett a hódítók képviselnek nagyobb részt. A hódítók legnagyobb arányban a Természettudományi és Technológiai Kar mellett a Bölcsészettudományi Kar, a Népegészségügyi Kar és az Állam- és Jogtudományi Kar diákjai között található meg, azonban utóbbi karokon az otthon maradók emelkedő aránya miatt a másik két mobilitási csoport kisebb arányban jelenik meg. Az egzisztenciális kivándorlók aránya viszont az Informatikai Kar, a Műszaki Kar, az egykori Orvos- és Egészségtudományi Centrumhoz köthető karok és a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar esetében kimagasló a többi típushoz képest. A felfedezők csoportja a Gazdaságtudományi Kar és a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar esetében nagyobb arányú, igaz, hogy a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar hallgatói között annyira sok az otthon maradó, hogy mellettük a legnagyobb arányú csoport, a 17,6 százaléknyi felfedező is egész soknak tűnik.

74. táblázat: A klasztercsoportok százalékos megoszlása a DE karain. Oszlopszázalékok (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

p= 0,001 N=800	TTK	BTK	NK	GTK (KTK)	AJK	IK	DEOEC	MK	GyFK	MÉK
Otthon maradók	34,8	35,9	38,7	45,2	46,2	46,7	54	56,3	58,1	58,8
Egz. kivándor.	20,1	24,8	16,1	14,6	17,9	33,3	20,6	25	19,4	8,8
Felfedezők	20,1	10,3	19,4	22,3	15,4	16,7	12,7	9,4	12,9	17,6
Hódítók	25	29	25,8	17,8	20,5	3,3	12,7	9,4	9,7	14,7
Összesen (fő)	204	145	31	157	39	30	63	32	31	68

VI.6.1. A mobilitási szándék és megvalósulás mentén kialakult hallgatói csoportok jellemzői a hagyományos társadalmi háttérmutatók mentén

Hogy jobban megértsük a négy hallgatói csoport közötti különbségeket, megvizsgáltuk őket a szakirodalomban is gyakran alkalmazott társadalmi háttérváltozók alapján. Erős, szignifikáns összefüggés mutatkozott a településtípussal: az otthon maradók 25,8 százaléka faluban él, míg ez az arány a hódítók esetében 17,4 százalék, az egzisztenciális kivándorlók esetében 16,2 százalék, a felfedezőknél pedig csupán 7,5 százalék. Ezzel szemben a nagyvárosban az otthon maradók 36,8 százaléka, az egzisztenciális kivándorlóknak és a hódítóknak is 55 százaléka, míg a felfedezőknél a 76,1 százaléka él.

75. táblázat: A mobilitási klaszterek és a településtípus közötti összefüggés. Sorszázalékok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

p= 0,000, sorszázalék	Falu, tanya	Kisváros	Nagyváros	Összesen (fő)
Otthon maradók	25,8%	37,4%	36,8%	345
Egzisztenciális kivándorlók	16,2%	29,2%	54,5%	154
Felfedezők	7,5%	16,4%	76,1%	134
Hódítók	17,4%	26,7%	55,9%	161
Összesen (fő)	152	239	403	749

Az anyagi helyzetet tekintve mind az objektív, mind a szubjektív anyagi helyzetmutatók erős szignifikáns összefüggést mutatnak a mobilitási klaszterekkel. Az objektív anyagi helyzet esetében újra a felfedezők „előnye” és az otthon maradók hátránya ütközik ki: míg az utóbbi klaszterbe tartozók 26,4 százaléka az átlagosnál alacsonyabb objektív tőkével jellemezhető, addig az egzisztenciális kivándorlóknak csak 16,1 százaléka, a felfedezőknél 15,6 százaléka, a hódítóknak pedig 19,8 százaléka tartozik az átlagosnál alacsonyabb objektív tőkés közé. Átlagosnál magasabb objektív tőkéműtatóval ezzel szemben a felfedezők 57 százaléka rendelkezik, az egzisztenciális kivándorlók (43,2%) és a hódítók (46,3%) újból hasonló módon jellemezhetőek, míg a felfedezők között a legmagasabb, 57 százalékos az átlag fölötti mobilitási tőkés családok gyermeke.

76. táblázat: A mobilitási klaszterek és az anyagi helyzet közötti összefüggés. Sorszázalékok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Objektív anyagi tőke p=0,004 N=800			Szubjektív anyagi tőke p=0,026 N=780		
	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Nem jut mindenre	Beosztással mindenre jut	Mindenünk megvan, plusz kiadásra is jut
Otthon maradók	26,4	34,2	39,4	13,5	62,6	24
Egzisztenciális kivándorlók	16,1	40,6	43,2	13,2	57,2	29,6
Felfedezők	15,6	27,4	57	10,7	48,9	40,5
Hódítók	19,8	34	46,3	9	59,4	31,6
Összesen (fő)	170	274	356	94	457	229

Szintén erős szignifikáns összefüggés van a nyelvtudás és a mobilitási klaszterek között (lásd 77. táblázat). Míg a középfokú komplex nyelvvizsgát tekintve a felfedezők előnye mutatkozik meg, addig a felsőfokú nyelvvizsga esetében a hódítók rendelkeznek a legnagyobb arányban nyelvvizsgával. Az ismert idegen nyelvek száma is érdekes lehet, ebben az esetben újra a hódítók fölényét lehet látni, hiszen 35,8 százalékuk több idegen nyelven beszél, míg az otthon maradók esetében ez az arány 17 százalék. Viszont az otthon maradók mind a nyelvvizsgák, mind a beszélt nyelvek száma tekintetében újból látványos „lemaradást” mutatnak: 91,1 százalékuknak nincs felsőfokú nyelvvizsgája, ami ennél is rosszabb, hogy 42,8 százalékuknak nincs középfokú nyelvvizsgája sem, s 23,9 százalékuk egy idegen nyelvet sem beszél (tehát nincs alapfokú nyelvvizsgája vagy A vagy B középfokú nyelvvizsgája sem).

77. táblázat: A mobilitási klaszterek és a nyelvtudás közötti összefüggés. Sorszázalékok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Középfokú komplex nyelvvizsga p=0,005 N=800		Felsőfokú komplex nyelvvizsga p=0,000 N=800		Hány idegen nyelvet beszél p=0,000 N=800		
	Nincs	Van	Nincs	Van	Egyet sem	Egyet	Többet
Otthon maradók	42,8	57,2	91,1	8,9	23,9	59,2	17
Egzisztenciális kivándorlók	32,9	67,1	90,3	9,7	20	57,4	22,6
Felfedezők	27,4	72,6	89,6	10,4	17,8	58,5	23,7
Hódítók	32,1	67,9	74,7	25,3	14,8	49,4	35,8
Összesen (fő)	289	511	699	101	162	454	184

A többi, a társadalomtudományokban használt, klasszikusnak tekinthető háttérváltozót (így a nemeket, a szülők munkaerő-piaci helyzetét) tekintve nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a mobilitási klaszterekkel. Ez igaz a szülők legmagasabb iskolai végzettségére is, azonban két esetben is az adjusted rezidual abszolút értéke magasabb 2-nél, amiből arra következtethetünk, hogy a felfedezők között a várthoz képest felülreprezentált a felsőfokú végzettségű apák aránya, valamint a hódítók klaszterén belül a vártnál alacsonyabb a felsőfokú végzettségű anyák aránya.

78. táblázat: A mobilitási klaszterek és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti kapcsolat. Százalékos eloszlások (sorszázalékok) és az adjusted rezidual értékei (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Apa legmagasabb iskolai végzettsége p=0,195 N=781			Anyá legmagasabb iskolai végzettsége p=0,143 N=788		
	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
Otthon maradók	37,4% 1,8	39,8% 0,0	22,8% -1,9	21,1% 1,1	46,2% 1,5	32,7% -2,4
Egz. kivándorlók	29,8% -1,2	44,4% 1,3	25,8% -0,1	23% 1,3	38,8% -1,2	38,2% 0,2
Felfedezők	31,6% -0,6	34,6% -1,4	33,8% 2,2	14,3% -1,6	42,9% -0,1	42,9% 1,5
Hódítók	32,3% -0,5	40% 0,1	27,7% 0,5	16,6% -1,0	41,4% -0,5	42% 1,4
Összesen (fő)	265	311	205	153	341	294

VI.6.2. A vizsgált hallgatói csoportok jellemzése a felsőoktatási eredményesség mutatóinak segítségével

A neveléstudományi kutatások során is használt klasszikus háttérváltozók mellett finomabb, érzékenyebb elemzéseket lehetővé tévő tényezőkkel is szeretnénk volna összevetni a mobilitási klasztereinket, hogy jobban megértsük az otthon maradó, az egzisztenciális kivándorló, a felfedező és a hódító klaszterünket.

Azért fordultunk a felsőoktatási eredményességi mutatók felé, mert az újabb komplex eredményességkonceptiók igyekeznek a keményebb, számszerűbb, de kicsit üresebb változók (nyelvvizsgák száma, féléves tanulmányi teljesítmény átlaga stb.) mellett olyan összetett eredményességi dimenziókat is mérni, mint a tanulmányi elkötelezettség, akadémiai normák betartása, munkaattitűdök fejlődése, beágyazottság az egyetemi környezetbe (Pusztai 2011, Pusztai 2014).

Akadémiai eredményesség

A felsőoktatási eredményességet mérő egyik kérdésblokk, mely kifejezetten az akadémiai eredményességre vonatkozó 18 állítást tartalmazott, szintén mutatott összefüggést a mobilitási klaszterekkel, mégpedig hét esetben, ezeket a 79. táblázatban összesítettük. Ebből kettő a komplex nyelvvizsgákkal való rendelkezés, amit már korábban tárgyaltunk.⁵⁰ Ezeken túl kifejezetten extrakurrikuláris tevékenységekhez kapcsolódó esetekben ütközik ki szignifikáns különbség, mint azt az egyetemi kutatócsoportba való bekapcsolódás, a(z OTDK-n kívüli) konferenciaszereplés, a korrepetálás, önálló alkotás (program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás) esetében láthatjuk. A konferenciaszereplést kivéve a többi három extrakurrikuláris tevékenységben a hódítók klasztertagjai vesznek részt legmagasabb arányban, míg a konferenciákon való részvétel érdekes módon az egzisztenciális kivándorlókra jellemző leginkább. A felfedezők még magasabb arányban vettek részt konferenciákon, de az egyébként mindenhol kimagasló hódítók ebben nem jeleskednek. Újabb meglepetés, hogy idegen nyelvű szakmai önéletrajzzal épp az egzisztenciális kivándorlók rendelkeznek a legkisebb arányban: még az otthon maradók között is kicsivel ugyan, de több az idegen nyelvű CV-t birtokló hallgató. Legnagyobb arányban pedig a hódítók azok, akik talán a magas mobilitási tapasztalatuk miatt írtak már a lekérdezést megelőzően idegen nyelvű önéletrajzot. Ugyan a magyar nyelvű önéletrajz nem függ össze szignifikánsan a klaszterekkel, de érdemes megjegyezni, hogy magyar CV-vel is a hódítók rendelkeznek legnagyobb arányban. Végül csak említésképp a köztársasági ösztöndíjat valaha nyert válaszadók esetében éppen hogy nem lett szignifikáns az összefüggés, de érdekességként érdemes megnézni, hogy a felfedezők az a csoport, ahol az adjusted rezidual abszolút értéke 2,6, ami azt jelenti, hogy a 7,4 százalék köztársasági ösztöndíjjal rendelkező válaszadónk a vártnál nagyobb arányban jelenik meg a felfedezők klaszterében.

⁵⁰ Nem szignifikáns az összefüggés a következő itemek esetében: Rendelkezem OTDK-dolgozattal vagy poszterrel; Volt vagy van demonstrátori megbízásom; Van legalább egy tudományos publikációm; Részesültem legalább egyszer érdemösztöndíjban; Részesültem egyéb tanulmányi ösztöndíjban; Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom; Évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be; Rendelkezem vagy rendelkeztem egyetemi tehetséggondozó program ösztöndíjával; Tagja voltam vagy vagyok egyetemi tehetséggondozó programnak; Rendelkezem vagy rendelkeztem tudományos ösztöndíjjal (DETEP-ösztöndíjon kívül).

79. táblázat: A mobilitási klaszterek és az akadémiai eredményesség közötti összefüggések. Sorszálalékok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Egyetemi kutatócsoport p=0,001 N=800		Konferencia-szereplés p=0,006 N=800		Magántanítvány p=0,004 N=800		Önálló alkotás p=0,003 N=800		Idegen nyelvű CV p=0,000 N=800		Közársasági ösztöndíj p=0,058 N=800	
	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen
Otthon maradók	90,5	9,5	94	6	82,2	17,8	85,3	14,7	83,6	16,4	96,6	3,4
Egzsztenciális kivándorlók	82,6	17,4	84,5	15,5	78,7	21,3	80,6	19,4	83,9	16,1	97,4	2,6
Felfedezők	85,9	14,1	88,9	11,1	75,6	24,4	88,9	11,1	79,3	20,7	<u>92,6</u>	<u>7,4</u>
Hódítók	77,2	22,8	92	8	67,9	32,1	74,1	25,9	65,4	34,6	98,1	1,9
Összesen (fő)	684	116	727	73	620	180	662	138	634	166	771	29

Tanulmányi elköteleződés

A tanulmányi elköteleződést mérő kérdésblokk esetében az ANOVA-teszt egy item esetében jelzett szignifikáns eltérést a mobilitási típusok között, mégpedig a diploma biztos megszerzésére irányuló kérdés⁵¹ esetében. A leginkább az egzsztenciális kivándorlók értettek egyet ezzel a kijelentéssel, ők a leginkább elkötelezettek a tanulmányaik befejezését illetően (átlag: 3,53; szórás 0,749), őket pedig a felfedezők követik (3,515 átlagpont, 0,723 szórás). A hódítók már egy átlagponttal kevesebbre értékelték saját elköteleződésüket a diplomaszerezés iránt: 3,409 átlagpont jellemző a csoport tagjaira (szórás: 0,967). Az otthon maradók esetében az átlag 3,323 (szórás: 0,841). Azért az látszik, hogy mindhárom csoport alapvetően elkötelezett a tanulmányaik sikeres befejezését tekintve.

Továbbtanulási tervek

A továbbtanulási szándékot tekintve szignifikáns összefüggés a PhD és a mesterképzés között mutatkozott, mindkettő esetében a hódítók azok, akik nagyobb arányban terveznek továbbtanulást, s az otthon maradók pedig, akik legkevésbé terveznek hasonlót. A(z újabb) BA/BSc-képzés elvégzését szintén a hódítók tervezik legnagyobb arányban, s bár az összefüggés nem szignifikáns, az adjusted rezidual abszolút értéke viszont a hódítók esetében több mint 2,5, így ez azt erősíti meg, hogy a vártnál nagyobb arányban vannak az (újabb) alapképzést tervezők ebben a csoportban. Az (újabb) osztatlan diplomát tervezők száma

⁵¹ Az eredeti kijelentés: „Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően” négyfokú Likert-skálán való értékelése, ahol a 4 a „teljes mértékben egyetértek”, az 1 pedig az „egyáltalán nem értek egyet”.

alacsony, s nem függ össze a mobilitási klaszterekkel, de ez talán nem meglepő, tekintettel arra, hogy időben az osztatlan diploma megszerzése jár a legnagyobb elköteleződéssel. A részletes adatokról lásd a lenti 80. táblázatot.

80. táblázat: A mobilitási klaszterek és a továbbtanulási tervek közötti összefüggések. Sorszázalékok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis) Az aláhúzott értékek a 2,5-nél magasabb adjusted residual értékét jelzik.

	PhD-tervek p=0,000 N=800		(újabb) MA/MSc- diploma terve p=0,000 N=800		(újabb) BA/BSc- diploma terve p=0,071 N=800		(újabb) osztatlan diploma terve p=0,378 N=800	
	Nem tervez	Tervez	Nem tervez	Tervez	Nem tervez	Tervez	Nem tervez	Tervez
Otthon maradók	65,5	34,5	55,5	44,5	72,7	27,3	84,8	15,2
Egzisztenciális kivándorlók	59,4	40,6	52,3	47,7	76,8	23,2	90,3	9,7
Felfedezők	49,6	50,4	41,5	58,5	74,1	25,9	87,4	12,6
Hódítók	35,2	64,8	37,7	62,3	<u>64,2</u>	<u>35,8</u>	87,7	12,3
Összesen (fő)	444	356	391	409	576	224	695	105

Akadémiai normák

Az akadémiai eredményesség és a tanulmányi elkötelezettség része az iskolai csaláshoz való hozzáállás, a tudományos etika értékelése. Az erre szolgáló részletes kérdésblokknak hat iteme mutatott szignifikáns összefüggést a mobilitási klaszterek és a tudományos etikára vonatkozó kérdések között az ANOVA-vizsgálatot elvégezve. A kérdésblokkban pozitív (pl. „Természetes a kötelező irodalmat elolvasni”) és negatív (pl. „Elfogadható szakdolgozatot pénzért venni”) kijelentések egyaránt szerepeltek, négyfokú Likert-skálán lehetett értékelni⁵². A kérdésblokk első fele a hallgató saját értékrendjére irányult, míg a másik felében ugyanezeket a kijelentéseket a vele egy karon tanuló többi hallgatóra kellett értékelnie. A szignifikáns eredmények között van két pozitív(nak is felfogható) kijelentés. Az egyik a „Természetes minden beadandót magunk elkészíteni”, a másik a „Természetes jegyzetet kölcsönadni”. A jegyzet kölcsönadása leginkább az egzisztenciális kivándorlók számára természetes, míg a felfedezők számára a legkevésbé. Az önálló beadandó dolgozat elkészítése a hódítók csoportja számára a legegyszerűbb, míg az otthon maradók megengedőbbek ebben a kérdésben (de még mindig 3 pont feletti átlagot értek el ők is). A szigorú, sokat követelő oktatók elkerülése az egzisztenciális kivándorlók szerint inkább javasolt, míg az otthon maradók ítélik el leginkább a keményebb oktatók kurzusai előli kitérést. A „vizsgadublőr” alkalmazása általánosan egy elitelendő csalástípus, és éppen nem szignifikáns, ám érdekességként érdemes megnézni, hogy

⁵² A 4 a „teljes mértékben egyetértek”, az 1 pedig az „egyáltalán nem értek egyet”.

a felfedezők ellenzik leginkább, hogy más vizsgázzon ahelyett, akinek a vizsgálója valóban van, míg az otthon maradók ítélik el legkevésbé (bár ők is elítélik), ha más diák helyett vizsgáztat valaki.

Ezek a kérdések eddig a hallgató saját morális értékrendjére, vonatkoztak. A kari hallgatótársakra vonatkozó itemek közül csak egy volt szignifikáns, mégpedig az „Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra” állítás. Ezt összevetve a hallgatók önmagukra vonatkozó, éppen hogy nem szignifikáns eredményével jól látszik, hogy leginkább a hódítók gondolják azt, hogy elfogadható szelektálni a tantárgyak, tananyagok között, míg az otthon maradók azok, akik ezt a gondolkodást leginkább ellenzik, s magasabb átlagpontokkal, de immár szignifikáns különbséget jelezve rajzolódik ki ugyanez a hallgatótársakra vonatkoztatva. A négy mobilitási csoportba tartozó hallgató saját és tanulótársaira vonatkozó etikai normáiról a 81. táblázat ad részletes képet.

81. táblázat: Mobilitási klaszterek és akadémiai normák közötti összefüggések. Négyfokú skála átlagpontjai (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

		Természetes jegyzetet kölesőnadni – Te	Természetes minden beadandót magunk elkészíteni – Te	Kerülni kell az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek – Te	Elfogadható más diák helyett vizsgáztatni – Te	Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra – Te	Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra – Kar többi diákja
Otthon maradók	Átl	2,92	3,14	1,99	1,29	2,22	2,42
	S.d	,97948	1,09522	,94211	,65770	,97166	,87752
Egzisztenciális kivándorlók	Átl	3,15	3,43	2,21	1,18	2,39	2,59
	S.d	,97463	,91937	1,00639	,59730	,99673	,92110
Felfedezők	Átl	2,88	3,24	2,17	1,14	2,25	2,51
	S.d	,87815	1,01089	,92672	,46550	,88704	,87183
Hódítók	Átl	3,13	3,46	2,00	1,19	2,45	2,72
	S.d	,89516	,86457	,91909	,61895	,95912	,90031
Összesen	Átl	3,00	3,28	2,06	1,22	2,31	2,53
	S.d	,95058	1,01272	,95083	,61132	,96310	,89524
p		0,009	0,001	0,044	0,055	0,057	0,007

Inter- és intragenerációs beágyazódás

Az egyetemisták társas beágyazódásának vizsgálata az eredményességi koncepciókban egyre nagyobb teret kap, mivel bebizonyosodott, hogy a közösségi kapcsolatok iránt elkötelezett hallgatókat kapcsolatrendszerük (is) segítik az akadémiai előrelépésben (Pusztai 2011, Engler 2015). Az inter- és intragenerációs beágyazódást vizsgálva úgy tűnik, a mobilitási klaszterek a „felnöttekkel”, azaz a szüleikkel és az egyetemi oktatókkal való kapcsolatot tekintve nem rajzolt ki összefüggést. Ám az intragenerációs kapcsolatok, így az egyetemi barátokkal és az egyetemen kívüli barátokkal való interakciókkal mért beágyazódás egyaránt arra az eredményre enged következtetni, hogy akiknek sűrűbb baráti hálózata van (az egyetemen és/vagy azon kívül), az inkább valamelyik mobil csoportba fog tartozni. A 82. táblázatban is láthatjuk, hogy a hódítók klasztere újra az a csoport, amelyik a legszorosabb intragenerációs kapcsolathálójával jellemezhető mind az egyetemen belüli, mind az egyetemen kívüli baráti kapcsolatokat nézve. Az egyetemen belüli, hallgatótársakkal és csoporttársakkal való kapcsolatok, interakciók erősségét tekintve az egzisztenciális kivándorlóknak elnevezett csoport tagjai jellemezhetőek gyengébb kapcsolódással, míg az egyetemen kívüli barátokra fókuszálva az otthon maradók esetében látunk átlagos vagy átlagosnál gyengébb kapcsolathálót, lásd a 82. táblázatot. Ez arra enged következtetni, hogy bár a mobilitás második legfontosabb akadályaként, nehézségeként a válaszadók a családtól, barátoktól való távollétet nevezték meg, a társadalmi beágyazottság nem feltétlenül jelenti a mobilitási tervek vagy a megvalósult mobilitás gátját.

82. táblázat: A mobilitási klaszterek és az egyetemen belüli és kívüli, inter- és intragenerációs kapcsolatháló erőssége közötti összefüggések. Sorszázalékok (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Intragenerációs belső (hallgatótársak) p=0,000 N=671		Intragenerációs külső (barátok) p=0,01 N=677		Intergenerációs belső (oktatók) p=0,372 N=761		Intergenerációs külső (szülők) p=0,958 N=717	
	Átlagos vagy az alatti	Átlagon felüli	Átlagos vagy az alatti	Átlagon felüli	Átlagos vagy az alatti	Átlagon felüli	Átlagos vagy az alatti	Átlagon felüli
Otthon maradók	51,6	48,4	47,9	52,1	63,5	36,5	46,6	53,4
Egzisztenciális kivándorlók	53,5	46,5	45,5	54,5	56,4	43,6	49,3	50,7
Felfedező	37,3	62,7	41,6	58,4	65,6	34,4	48,4	51,6
Hódítók	31,7	68,3	31,3	68,8	60,7	39,3	47,3	52,7
Összesen (fő)	304	367	290	387	471	290	341	376

Önkéntesség

Szintén egyfajta eredményességkonceptió része lehet az önkéntességhez való hozzáállás, az önkéntes munka végzése (Fényes–Markos 2016). Ebből a szempontból is – ahogyan a 83.

táblázatban látszik – a hódítók azok, akik nagyobb arányban vettek/vesznek részt önkéntes munkában, a felfedezők esetében is egészen magas a részvétel, különösen a felsőoktatási évek alatt. Az otthonmaradók viszont az egzisztenciális kivándorlókhöz képest is passzívabbak, kevesebben számoltak be önkéntes tevékenységekről mind a középiskolai, mind az egyetemi éveik alatt.

83. táblázat: A mobilitási klaszterek és az önkéntesség közötti összefüggés. Sorszálalékok (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Önkéntesség középiskolai évek alatt p=0,000 N=800		Önkéntesség felsőoktatási évek alatt p=0,000 N=800	
	Nem	Igen	Nem	Igen
Otthon maradók	74,1	25,9	75,6	24,4
Egzisztenciális kivándorlók	69	31	74,8	25,2
Felfedezők	67,4	32,6	65,9	34,1
Hódítók	52,5	47,5	56,2	43,8
Összesen (fő)	541	259	559	241

Munkaértékek

Az önkéntes munka kérdése átvezet a munka világa és a munkaértékek, munkaattitűdök felé. Mutatható-e ki szignifikáns különbség ebből a szempontból a négy mobilitási klasztercsoport között? A munkaattitűdöket a leendő, vágyott munkahelyre vonatkozó kijelentésekkel mértük, a válaszadók négyfokú Likert-skálán jelezheték, mennyire tartják fontosnak egy állás értékelésében a felsorolt kijelentéseket. A 19 itemből hét volt szignifikáns, míg kettő item alapján csak tendenciaszerű összefüggéseket olvashatunk ki. A 84. táblázatban zöld színnel jelöltük a legalacsonyabb átlagértékeket és sárgával a legmagasabb átlagpontokat, hogy méginkább látványos legyen, melyik mobilitási csoport hogyan jellemezhető. Ez alapján azt tudtuk meg a négy klaszterünkről, hogy az otthon maradók minden szignifikáns összefüggést jelző itemet alacsonyabbra értékelték, mint a másik három csoportba tartozók – mintha egy szempont sem lenne számukra fontos, mintha nem igazán érdekelné őket a leendő munkahelyük. Az egzisztenciális kivándorlók számára a biztos állás, a sikerélményt nyújtó munka vonzó, illetve, ha marad idő a családra is a munka mellett. A hódítók esetében a munkahelyi előrejutás, az egyrészt érdekes, másrészt mozgalmas, változatos munka és a jó hangulatú munkahely kiemelkedő tényezők. A felfedezők a „szürke egerek”, mert mindenből az átlagot képviselik. Érdekességként két nem szignifikáns eredmény még talán árnyalja a helyzetet, bár az értelmezés eléggé ellentmondásba keveri az embert: a felfedezők igénylik

ugyanis leginkább, hogy egy csapat tagjaként dolgozhassanak, de a legalacsonyabbra értékelték a barátságok, segítőkész kollégák szerepét. Ezzel szemben az egzisztenciális kivándorlók számára fontos, hogy a munkatársak kedvesek, segítőkészek legyenek, de nem fontos, hogy csapatban dolgozzanak.

84. táblázat: A mobilitási klaszterek és a munkaattitűdök közötti összefüggések. Négyfokú skálán mért átlagpontok (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

		Otthon maradók	Egz. kivándorlók	Felfedezők	Hódítók	Összesen	p
Egy állás biztos legyen	Átl	3,48	3,67	3,5	3,51	3,53	0,014
	S.d.	,660	,496	,546	,627	0,608	
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	Átl	3,18	3,34	3,34	3,5	3,3	0,000
	S.d.	,692	,737	,659	,642	0,695	
A munka érdekes legyen	Átl	3,31	3,51	3,42	3,6	3,43	0,000
	S.d.	,630	,586	,623	,610	,626	
A munkahely jó hangulatú legyen	Átl	3,43	3,6	3,51	3,63	3,52	0,002
	S.d.	,639	,554	,547	,534	,592	
A munka sikerélményt nyújtson	Átl	3,41	3,61	3,46	3,59	3,5	0,002
	S.d.	,661	,587	,560	,610	,625	
A munka mellett a családra is jusson idő	Átl	3,53	3,72	3,64	3,59	3,6	0,019
	S.d.	,666	,529	,543	,622	,614	
A munka mozgalmas és változatos legyen	Átl	3,15	3,32	3,29	3,41	3,26	0,001
	S.d.	,707	,709	,644	,684	,669	
Barátságos, segítőkész kollégák	Átl	3,34	3,47	3,3	3,45	3,38	0,059
	S.d.	,669	,650	,674	,608	,656	
Egy csapat tagjaként dolgozhass	Átl	2,95	2,92	3,15	3,02	2,99	0,069
	S.d.	,801	,857	,706	,894	,819	

Nevelési értékek

A tanulmányi csalással és a munkaattitűddel kapcsolatban már láttunk értékrendbeli különbségeket a négy csoport között. A nevelési értékek (legyen bármilyen kar vagy szak hallgatója a kérdezett) szintén érdekes vizsgálati szempontot, értelmezési keretet jelenthetnek a klaszterek jellemzésekor. Tizenhét jellemvonást értékelték a válaszadók ötfokú Likert-skálán, ahol az 1 volt az az „egyáltalán nem tartom fontosnak”, az 5 pedig a „nagyon fontosnak tartom”. Végül négy esetben rajzolódott ki szignifikáns különbség, a 85. táblázat is csak e nevelési értékeket tartalmazza, s ez alapján a következőket mondhatjuk el: az önállóság mint nevelési elv az egzisztenciális kivándorlók számára a legfontosabb, legkevésbé pedig az otthon maradók és a felfedezők számára. Itt érdemes visszagondolni arra, hogy az egzisztenciális kivándorlók és a hódítók azok, akik magasabb arányban rendelkeznek mobilitási tapasztalattal, s talán a saját élményeik miatt is tartják fontosnak az önállóságot. A felelősségérzet, a

képzelőerő és a tolerancia értéke a hódítók számára a legfontosabb, az egzisztenciális kivándorlók is magas átlagpontra értékelték, legkevesebbre viszont mindhárom nevelési értéket a felfedezők és az otthon maradók minősítették. Az 58. táblázatban sárgával a legmagasabb átlagpontot, zölddel pedig a legalacsonyabbat jelöltük, hogy a négy mobilitási csoport közti különbség plasztikusabban megjelenjen.

85. táblázat: A mobilitási klaszterek és a nevelési értékek közötti összefüggés. Ötfokú skálán mért átlagpontok (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

		Önállóság	Felelősségérzet	Képzelőerő, fantázia	Mások tisztelete, tolerancia
Otthon maradók	Átlag	4,51	4,63	4,07	4,51
	S. d.	,712	,645	,883	,705
Egz. kivánd.	Átlag	4,68	4,74	4,16	4,61
	S. d.	,571	,454	,92	,712
Felfedezők	Átlag	4,51	4,63	4,03	4,42
	S. d.	,669	,662	,907	,845
Hódítók	Átlag	4,65	4,81	4,34	4,65
	S. d.	,578	,438	,841	,612
Összesen	Átlag	4,57	4,69	4,13	4,54
	S. d.	,661	,581	,891	,718
p		0,026	0,008	0,008	0,027
Az összes nevelési érték közötti rangsor a teljes DE-mintán		3.	1.	13.	5.

Szervezeti tagság

A szervezeti tagságra vonatkozó kérdésblokk 11 eleme különböző formális csoportot nevezett meg, ezek közül három esetben látszik szignifikáns különbség. Az egyik nem meglepő, hiszen már korábban más esetben is hasonló eredményre jutottunk: mégpedig arra, hogy a hódítók azok, akik legmagasabb arányban tagjai kutatócsoportnak, tudományos egyesületnek, tehetséggondozó programnak vagy szakkollégiumnak. Ez a kérdés annyival bővíti az elemzést, hogy szintén a hódítók azok, akik ugyan nem tagjai ilyen csoportnak, de a legnagyobb arányban szeretnének azok lenni. Szintén a hódítók azok, akik legnagyobb arányban a kérdezéskor is tagjai voltak érdekképviseleti csoportosulásnak és/vagy a HÖK-nek, s legnagyobb arányban ők szeretnének tagok lenni, ha még nem azok. Rajtuk kívül a felfedezők azok, akik leginkább vágnak részvételre HÖK-ben vagy egyéb érdekképviseletben. A civil szervezeti részvételben – egyre kevésbé meglepő módon – újra a hódítók hódítanak, s a tagság iránti vágyuk is nekik a legnagyobb arányú az egzisztenciális kivándorlók mellett.

86. táblázat: A mobilitási klaszterek és a szervezeti tagság közötti összefüggések. Sorszámlékok (Adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

	Kutatócsoport, tudományos egyesület, tehetséggondozó program, szakkollégium p=0,000 N=781			HÖK vagy egyéb érdekképviselő p= 0,019 N=788			Civil szervezet, önkéntes csoport p=0,029 N=779		
	Nem tag	Szeretne tag lenni	Tag	Nem tag	Szeretne tag lenni	Tag	Nem tag	Szeretne tag lenni	Tag
Otthon maradók	47,6	37,9	14,5	80,5	13,1	6,4	43,4	41	15,6
Egzsztenciális kivándorlók	37,7	45,5	16,9	76,6	16,9	6,5	37,1	47,7	15,2
Felfedezők	42,3	43,8	13,8	74,6	19,4	6	37,1	44,7	18,2
Hódítók	25,8	49,7	24,5	65,	24,2	10,8	28	47,1	24,8
Összesen (fő)	315	334	132	596	135	57	296	344	139

A fejezet célja az volt, hogy bemutassa a mobilitási tapasztalatok és tervek, nyelvtanulási motivációk és Bogardus társadalmi távolság skálája által kialakított mobilitási klasztereket, s azok különbségeit. A legnépesebb csoport, azaz az otthon maradó hallgatók azok, akik nem rendelkeznek mobilitási tapasztalattal, de nem is igazán vágnak rá. Társadalmi háttérmutatóikat tekintve ők olyan rosszabb anyagi helyzetű, kisvárosban élő fiatalok, akik alacsonyan iskolázott anyák gyermekei, s nem beszélnek idegen nyelveket. A felfedezők (akik minimális mobilitási tapasztalattal rendelkeznek, de szívesen tanulnának külföldön) legtöbbször nagyvárosban él, többségük a szubjektív anyagi helyzetét kiemelkedően jónak ítéelő diák, középfokon beszélnek idegen nyelvet, s magasan iskolázott apák gyermekei. A hódítók és egzsztenciális kivándorlók csoportjának fele szintén nagyvárosi, előbbi csoport tagjai ráadásul az objektív tőkemutatók alapján a legelőnyösebb gazdasági helyzetűek, továbbá ők rendelkeznek legnagyobb arányban felsőfokú nyelvvizsgával és ők beszélik a legtöbb nyelvet. Utóbbi azért sem csoda, mert a hódítók csoportjába tartozók rendelkeznek tanulási és munkavállalási tapasztalattal is, s a jövőterveikben is megjelenik mindkét célú mobilitás, szemben az egzsztenciális kivándorlókkal, akik már tapasztalatot szereztek a hallgatói mobilitásról, s a későbbiekben már munkavállalási céllal költöznének hosszabb-rövidebb ideig külföldre.

A társadalmi háttérmutatók mellett a felsőoktatási eredményességet is segítségül hívtuk a négy mobilitási klasztercsoport jellemzéséhez, megértéséhez. Újból a hódítók csoportja az,

ami kiemelkedik e tekintetben is: az akadémiai eredményesség, a továbbtanulási tervek, az intragenerációs beágyazódás, az önkéntesség vagy a szervezeti tagság szempontjából is pozitív eredményeket értek el. Az otthon maradók viszont nemcsak a mobilitást tekintve tűnnek passzívnak: nem terveznek továbbtanulást, gyengébbek az intragenerációs kapcsolataik, legalacsonyabb arányban önkénteskednek s kis arányban tagjai valamilyen szervezetnek – de nem is szeretnék tagok lenni. Korábbi kutatások is felfigyeltek már egy sajátos hallgatói csoportra a partiumi régió vizsgálata során, s a vizsgálati szempontoknak megfelelően e diákokat értékrendjük tekintve közönyösnek (Bocsi 2011), időfelhasználásukat elemezve létezőnek (Nyüsti–Ceglédi 2010), kapcsolathálózatuk alapján láthatatlannak jellemezték (Pusztai 2011). Ami azt jelenti, hogy a hallgatók egy része tudatosan vagy szándék nélkül, de kimarad a felsőoktatási szocializáció színtereiből (Pusztai et al. 2011). A klaszterelemzésünk alapján a mobilitásból kimaradó csoport ezekhez a fent megnevezett típusokhoz nagyban hasonlít. A társadalmi háttérük és felsőoktatási eredményességük vizsgálata pedig arra figyelmeztet, hogy nem egyszerűen a külföldi tanulástól vagy munkától zárkóznak el, sokkal inkább az campus léten belüli alulszocializáltságuk miatt maradnak ki a felsőoktatás nemzetköziesedésének e terepéről.

VII. ÖSSZEGZÉS

Az értekezés kitűzött célja, hogy a tanulási célú hallgatói mobilitást a felsőoktatás nemzetköziesedésének kiemelt elemeként vizsgálja. Mindenekelőtt a nemzetköziesedés fogalmát értelmeztük, majd az azon belüli folyamatokat, szinteket és szereplőket ismerhettük meg. Ezután a hallgatói mobilitás definícióját tisztáztuk úgy, hogy először elhelyeztük a tágabb értelemben vett migráció fogalomkörében, majd áttekintettük a külföldi tanulást segítő legnagyobb szervezeteket, valamint a legfontosabb statisztikai adatokat és összefüggéseket.

A vizsgálati terület pontos lehatárolását követően többek között olyan kérdések kerültek középpontba, miért is érdekes a hallgatói mobilitás jelensége a felsőoktatásban, milyen előnyökkel járhat egy csereév, vagy a külföldön szerzett diploma, s milyen hátrányokat okozhat a mobilitásból való kimaradás. A szakirodalom alapján a külföldi tapasztalatok hasznosulása több módon is megtérülhet: az idegen nyelvi készségek fejlődése mellett munkaerő-piaci, akadémiai és személyiségbeli növekedést is jelenhet a diákmobilitás.

Realizáltuk a hallgatói mobilitás tétjét, így a következő fejezetben azt vizsgáltuk meg, mely tényezők segítik a mobillá válást, s mely tényezők hátráltatják a diákokat abban, hogy külföldön tanuljanak. A nemzetközi és hazai kutatások is megerősítették azt, hogy bár a hallgatói mobilitás lehetősége egyre szélesebb társadalmi rétegek előtt áll nyitva, mégis kimutathatók szelekciós folyamatok a megvalósult hallgatói mobilitások során. Még a fejlett nyugat-európai országokban is befolyásolja a külföldi tanulmányok vállalását a szülők iskolázottsága, a diák családjának anyagi helyzete. Ugyanakkor más kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy e tényezők mellett más szempontokat is figyelembe kell venni, mint például a mobilitási tapasztalatot (mobilitási tőkét) vagy a külföldi kapcsolathálót (migrációs burkot).

Empirikus vizsgálatunkban a CHERD kutatóközpont hat adatbázisát felhasználva először azt vizsgáltuk meg, milyen tendenciák rajzolódnak ki a debreceni egyetemisták mobilitási tapasztalatait és terveit tekintve. A tanulási célú mobilitás mellett a határátlépéssel járó munkavállalás tendenciáit is lehetőségünk volt tesztelni. Mind a négy mobilitási mozgást (külföldi tanulási tapasztalat és terv, külföldi munkatapasztalat és terv) összefoglalóan vizsgálva *az első hipotézis, mely szerint a nemzetközi és hazai mobilitási statisztikák és empirikus vizsgálatok eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a négy mobilitási típus mindegyikében kimutatható lesz a hallgatók növekvő arányú részvétele – részben igazolást nyert.* A 2003-as Regionális Egyetem adatfelvételhez képest kimutatható a növekedés a külföldi tanulási tapasztalatban és tervekben, azonban mind a múltbeli, mind a jövőbeli diákmobilitás a 2015-ös évben alacsonyabb arányú volt, mint az azt megelőző lekérdezésben. Szélesebb

országos mintán, a Magyar Ifjúság felméréssorozatban, amely egyébként nem csak felsőoktatási hallgatókat vizsgált, már 2012-ben visszaesés volt kimutatható a kezdeti emelkedést követően a külföldi tanulást tervezők arányában (Hajdu–Pelok 2016). A munkavállalási tapasztalatot és terveket vizsgálva bebizonyosodott, hogy a debreceni válaszadók esetében emelkedés mutatható ki évről évre. Ez az eredmény visszaköszön a Magyar Ifjúság kutatásokban is, ahol 2000-ról 2012-re hullámzó módon, de emelkedett a 15-29 év közötti korosztály külföldi munkavállalási terve (Hajdu–Pelok 2016). A külföldi tapasztalatszerzés előmozdítása támogatandó, viszont hosszú távú cél mindenképp az „agyak körforgásába” (brain circulation) való bekapcsolódás lenne, s nem az „agyvesztés” (brain drain), azaz hogy a diplomás fiatalok rövid távú külföldi tapasztalatszerzés után itthon kamatoztassák a megszerzett ismereteket, kompetenciákat.

Második hipotézisünk annak vizsgálatára irányult, hogy a társadalomtudományi jelenségek vizsgálata során hagyományos magyarázatként szolgáló gazdasági-társadalmi helyzet utal-e a mobilitási tapasztalatokkal és tervekkel való összefüggésre is. A hipotézis tesztelésére létrehoztuk a társadalmi státusmutatók dimenzióját, mely olyan elemekből áll össze, mint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és munkaerő-piaci státusza, a hallgató családjának objektív és szubjektív módon mért anyagi helyzete, a válaszadó hallgató neme. A társadalmi státusmutatók mellett az idegen nyelvi kompetenciák dimenzióját is a második hipotézishez kapcsolva tárgyaltuk. A társadalmi státus dimenziójának **a tanulási mobilitási tapasztalattal** való összefüggése esetében a következők állapíthatók meg: a nemek közötti különbség nem szignifikáns, ám a társadalmi státus többi mutatója különböző arányban, de pozitív irányú összefüggésben áll a tanulási célú mobilitási tapasztalattal. Egyedül 2005-ben nem volt szignifikáns kapcsolat a tanulási célú mobilitási tapasztalat és a státusmutatók között, a többi évben egy vagy több tényezőn keresztül is hatott a hallgató családjának társadalmi háttere. Az összefüggés – a nemzetközi és hazai tapasztalatoknak megfelelően – a magasabb társadalmi helyzettel való együttjárásra hívja fel a figyelmet, azaz minél jobb társadalmi státusmutatókkal tudunk egy hallgatót jellemezni, annál nagyobb az esélye annak, hogy tanult külföldön. A nyelvi kompetenciák tekintetében szintén évről évre egyértelműen erős pozitív kapcsolat mutatkozott.

A társadalmi státus **külföldi tanulási tervekre** gyakorolt hatásáról összefoglalóan az előzőhöz hasonlóan az mondható el, hogy a terveket tekintve is erős hatása van a hallgatók szocio-ökonómiai státusának. Bár a nem hatása eltűnik (ellentétben más országos vizsgálatokkal, ahol a nők aránya a meghatározó, vö. Hajdu–Pelok 2016), a szülők

iskolázottsága (vö. Bauwens et al. 2008, González et al. 2011, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b, Veroszta 2016a) és az objektív, szubjektív (és relatív) gazdasági tőke mutatók pozitív irányú hatása (vö. Kasza 2010a, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b) kimutatható. Azaz minél jobb társadalmi helyzetben van valaki, annál nagyobb az esélye annak, hogy tervez külföldi mobilitást. Bár azt nem tudjuk ellenőrizni, hogy a kérdőívek kitöltésekor jelzett mobilitási tervek mekkora hányada valósult meg, vagy hány, előre nem tervezett mobilitás jött létre, mégis, mintha egyfajta önszelekciós mechanizmus nyomait látnák az eredményekből kirajzolódni: úgy tűnik, a hátrányosabb társadalmi helyzetű hallgatók nem is gondolkodnak a külföldi tanulás lehetőségén. Ennek két különböző okot tulajdoníthatunk. Egyfelől elképzelhető, hogy az őket körbevevő családi szocializáció, normarendszer nem sugallja a külföldi tanulás befektetésének megtérülését (lásd a migrációs burok elméletét, Sik 2003), másfelől mert bár tisztában vannak a megtérüléssel, de úgy az anyagi lehetőségeikkel is – s a mobilitásba való bekapcsolódás anyagi terhei miatt zárkóznak el nagyobb arányban a külföldi tanulástól (lásd Kasza 2010a, Veroszta 2016a, Czakó–Koltói 2012, Kiss 2014b). Az idegen nyelvi kompetenciák esetében egyre inkább a felsőfokra tevődik át a törésvonal: nem az a lényeg, hogy valaki beszél-e idegen nyelven vagy sem, hanem nagyon jól (felsőfokon) kell beszélnie, hogy bele merjen vágni a külföldi tanulásba. Ez az eredmény ugyan egybeesik országos vizsgálat eredményeivel (Bazsalya 2014), de némiképp ellentmond a mobilitási programok egyik fő céljának, ami éppen a nyelvtanulás segítése lenne. Természetesen idegen országba való költözés esetében szükséges a minimum „kiinduló” nyelvtudás. Azonban a középfokú nyelvvizsga birtoklásának arányából (a Debreceni Egyetem hallgatóinak 57,3%-a) arra következtethetnénk, hogy ez az alap megvan a hallgatók egy jelentős részénél, ráadásul ezt tudnák fejleszteni a külföldi tanulás során, mégsem vágnak bele. A hallgatói mobilitás gátjait felmérő kérdéssorra visszagondolva láthatjuk, hogy a négyfokú Likert-skálán mért intézményi átlag 2,99 volt, ami azt jelenti, hogy a plusz pénzügyi teher után a második legmagasabbra értékelt akadály. Miskolci egyetemisták vizsgálatában is bebizonyosodott, hogy a mobilitás motiváló tényezője az előzetes tapasztalat, de a nyelvtudás a mobilitás „elemi befolyásolója” (Bartha–Sáfrányné 2016).

A társadalmi státusmutatók és a **külföldi munkatapasztalat** esetében a legkevesebb és leginkább ellentmondásos a szignifikáns összefüggés. 2010-ben az inaktív anyák gyermekei, míg 2012-ben a felsőfokú iskolázottságú apák gyermekei, 2015-ben pedig a jobb objektív tőke mutatójú családok gyermekei mutatkoztak mobilabbnak. Mintha 2012 után az előnyösebb társadalmi helyzetű diákok kerültek volna előnyösebb helyzetbe a külföldi mobilitási tapasztalatot illetően. Végül a társadalmi státusmutatókat a **külföldi munkavállalási tervek**

vonatkoztatva erős összefüggést találtunk: 2008-ig és 2012 után egyértelműen az előnyösebb társadalmi helyzetű diákok voltak azok, akik külföldi munkavállalást terveztek. A 2008-ban és 2010-ben is a szubjektív anyagi helyzet árnyalja kicsit a képet: ezekben az években ugyanis az objektív tőkemutatók hatása helyett a szubjektív volt jelentős, de fordítottan: az anyagi helyzetükkel leginkább elégedetlenek jelezték, hogy külföldi munkavállalásban (is) gondolkoznak. Más kutatásokkal is egybecseng ez az eredmény (Fazekas–Nagy 2016). Viszont az, hogy a többi évben a jobb objektív gazdasági tőkemutatókkal jellemezhető diákok terveztek magasabb arányban külföldi tanulást, arra hívja fel a figyelmet, hogy az anyagi helyzet okozta önszelektációs mechanizmusok – ha még csak tervek szintjén is – újra megjelennek.

Az eredményeket áttekintve fontos megjegyezni, hogy bár a társadalmi-gazdasági tőkemutatók hatása nem mutatható ki mindig egyértelműen, de például a nyelvi ismereteken keresztül mégis számolni kell a hatásukkal. *Ezért második hipotézisünk, miszerint a mobilitási tapasztalatot és terveket befolyásolják a szocio-ökonómiai státusz hagyományos mutatói, igazolást nyert. Ennek megfelelően nagyobb arányban rendelkeznek mind tanulási, mind munkavállalási mobilitási tapasztalattal és tervekkel a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei, a jobb objektív és szubjektív tőkemutatóval jellemezhető családok gyermekei és azok a hallgatók, akik beszélnek idegen nyelveket – ráadásul minél többet és/vagy minél magasabb szinten.*

Harmadik hipotézisünk szerint a hagyományos társadalmi státus dimenziójába tartozó tényezők mellett más, puhább befolyásoló tényezők szerepe is erős lehet. Ilyennek azonosítottuk a társadalmi tőkét és a bizalmi tőkét. A két dimenziót szintén mind a négy esetben, így a külföldi tanulási tapasztalat, a külföldi tanulási terv, a külföldi munkavállalási tapasztalat és a külföldi munkavállalási terv esetében is teszteltük. A **tanulási tapasztalattal** a társadalmi tőke kapcsolata pozitív irányú: minél több külföldi ismerőssel, és minél gyengébb lokális kötődéssel jellemezhető valaki, annál valószínűbb, hogy tanult külföldön. A kapott eredmények megfelelnek a szakirodalom eredményeinek (vö. Sik–Örkény 2003, Bernát 2006, Simonovits 2003). A bizalmi tőke dimenziójában csak 2015-ben mutatkozott összefüggés: azok tanultak nagyobb arányban külföldön, akik meglehetősen bizalmatlanok embertársaikkal szemben. Sajnos az ok-okozati hatást nem ismerjük: lehet a rossz tapasztalatok miatt bizalmatlanok a mobil hallgatók vagy a bizalmatlanságukból fakad a mobilitásuk. A **külföldi tanulási tervekkel** a társadalmi tőke dimenziójának mutatói pozitív összefüggést mutattak: a nagyobb településeken élők, magasabb mobilitási tőkájú, több külföldi kapcsolattal rendelkező hallgatók nagyobb eséllyel terveznek külföldi tanulmányokat. Ezt az eredményt látjuk

visszaköszönni más hazai és nemzetközi vizsgálatokban is (vö. Honvári 2012, Gödri–Felek 2013, Murphy-Lejeune 2002, Hackey et al. 2012, Waters et al. 2011). A bizalmi tőke dimenziója alapján azok a diákok, akik terveznek másik országban tanulni, azok a külföldi társadalmi intézményekben (EU) bíznak, de a hazai társadalmi intézményekkel és embertársaikkal szemben bizalmatlanok. Ez a Magyar Ifjúság kutatássorozatban is talált eredményre rímmel, miszerint a szubjektíven érzékelt nehézségek (mint a kilátástalanság, céltalanság) növelik a külföld felé vágyakozást (Fazekas–Nagy 2016). A migrációs potenciál elmélet szintén a bizalom, elégedetlenség hatását hangsúlyozza a mobilitási tervekben (Örkény–Sik 2003). A **munkavállalási tapasztalat** és a puhább változók között kevesebb esetben volt összefüggés és az nem is volt egyértelműen pozitív. A külföldi kapcsolatok és a nagyobb településtípus növeli a külföldi munkatapasztalat esélyét, ám 2015-ben a nagyobb települések mobilitást erősítő hatása mellett a kistelepülési hatás is megjelenik. Lehetséges, hogy a kistelepülésen élő diákok úgy gondolták, ha már a munka miatt utazniuk kell, akkor nagyobb, külföldi utat is vállalnak. A bizalmi tőke dimenziójával egyik évben sem mutatott összefüggést a külföldi munkatapasztalat. Rátérve a jövőre irányuló mobilitásra, a társadalmi tőke dimenziója nagyon erős összefüggést mutatott a **külföldi munkavállalási tervekkel**, minden évben több mérőeszköz is pozitív kapcsolatot rajzolt ki. Ez alapján nagyobb eséllyel terveznek külföldi munkavállalást azok a diákok, akik gyenge lokális kötődéssel, ámde erős mobilitási tőkével rendelkeznek és sok külföldi kapcsolatuk van. A bizalmi tőkét tekintve viszont – a hazai kutatási eredményeknek megfelelően (vö. Sik–Örkény 2003) – a társadalmi intézményekben vagy embertársaikban kevésbé bízó hallgatók az inkább mobilabbak. *A harmadik hipotézisünk így igazolást nyert: a finomabb, „puha” mutatók, mint a mobilitási tőke vagy a migrációs burok nemcsak képesek árnyalni a szocio-ökonómiai mutatók által kapott eredményeket, de sok esetben még határozottabb összefüggést is mutatnak évről évre a mobilitással. Így a magasabb társadalmi tőkével (magas migrációs burokkal, mobilitási tőkével, alacsony lokális kötődéssel) rendelkező hallgatók magasabb mobilitási tapasztalattal és tervekkel jellemezhetők.*

A negyedik hipotézisünk arra irányult, hogy a megvalósult és tervezett mobilitás mentén jellegzetes hallgatói csoportok rajzolódna ki, melyek gazdasági-társadalmi háttérmutatók és felsőoktatási eredményességi mutatók szempontjából különböznek. Hogy tesztelni tudjuk e hipotézist, az empirikus elemzés végén létrehoztunk négy mobilitási klasztert. A klasztereket a mobilitási tapasztalatok, tervek, nyelvtanulási motivációk és a Bogardus-féle társadalmi

távolságmérő skála külföldi hallgatókra vonatkozó kérdései segítségével alakítottuk ki, s otthon maradóknak, egzisztenciális kivándorlóknak, felfedezőknak és hódítóknak neveztük el őket. *A klasztereket megvizsgálva igazolódott a hipotézisünk, miszerint a létrejött négy mobilitási csoport a társadalmi háttérmutatók és felsőoktatási eredményességi mutatók alapján egyaránt sajátos arculattal rendelkezik.* A mobilitási csoportok különbségeiből azt láthatjuk, hogy az otthon maradók inkább a rosszabb anyagi helyzetű, kisvárosban élő fiatalok, akik alacsonyan iskolázott anyák gyermekei, nem beszélnek idegen nyelveket. A felfedezők legtöbbször nagyvárosi, kiemelkedő szubjektív anyagi helyzetű diák, akik középfokon beszélnek idegen nyelvet, s apjuk magasan iskolázott. A hódítók és egzisztenciális kivándorlók csoportjának fele szintén nagyvárosi, előbbi csoport tagjai ráadásul az objektív tőke mutatók alapján a legelőnyösebb gazdasági helyzetűek, ők rendelkeznek legnagyobb arányban felsőfokú nyelvvizsgálattal és ők beszélik a legtöbb nyelvet.

A felsőoktatási eredményességi mutatók vizsgálata mellett történő döntésünk oka, hogy a fentiekén túli, finomabb különbségeket is azonosítani tudjunk a négy mobilitási klasztercsoport között. E tekintetben egyértelműen a hódítók hódítanak: ők azok, akik az akadémiai eredményesség, a továbbtanulási tervek, az intragenerációs beágyazódás, az önkéntesség, vagy a szervezeti tagság szempontjából is pozitív eredményeket értek el. Az otthon maradók viszont nemcsak a mobilitást tekintve tűnnek passzívoknak: nem terveznek továbbtanulást, gyengébbek az intragenerációs kapcsolataik, legalacsonyabb arányban önkénteskednek s tagjaik valamilyen szervezetnek. *Ez igazolta az ötödik hipotézisünket, mely szerint az immobil és mobilitási szándékkal egyértelműen nem rendelkező hallgatók homogén társadalmi háttér mintázattal jellemezhetők. Valóban kedvezőtlenebb a szocio-ökonómiai háttérük, alacsony a társadalmi státusuk. Emellett a felsőoktatási eredményesség szempontjából is hátrányosabb helyzetűek.*

Az empirikus vizsgálat korlátait jelentette, hogy mind a hat vizsgált adatbázis keresztmetszeti képet adott, utánkövetésre nem volt lehetőség. A hat felmérés hasonló témaköröket vizsgált, így lehetőségünk volt arra, hogy a mobilitás négy jelenségét (tanulási és munkavállalási tapasztalat és terv) megvizsgáljuk. Ugyanakkor az összehasonlítást nehezítette, hogy mind a mobilitásra, mind a háttérváltozóként használt dimenziókra vonatkozó pontos kérdések évről évre kicsit módosultak – igazodva egyrészt a társadalmi változásokhoz, másrészt a kutatás fő fókuszához.

A fenti limitációk figyelembe vétele mellett az adatokból arra következtethetünk, hogy a debreceni egyetemisták mobilitását társadalmi háttérváltozókkal és a migrációkutatásokban

egyre nagyobb teret kapó finomabb háttérmutatókkal (mint a migrációs burok vagy a mobilitási tőke) egyaránt le lehet írni. Mindenképpen szükséges a két szempont együttes vizsgálata, mivel úgy tűnik, hogy a kettő együtt jár: az immobil hallgatók mindkét szempontból hátrányosabb helyzetűek. Ráadásul úgy tűnik, ezek a hallgatók nem egyszerűen otthon maradnak, hanem a felsőoktatási eredményességüket tekintve is sok szempontból alulteljesítenek, a hallgatói (s így az értelmiségi) szocializációból pedig kimaradnak. Természetesen nem lehet kijelenteni, hogy a mobilitásba való bevonásuk növelné a felsőoktatási eredményességüket, s így a campus-létben való erőteljesebb részvételük sem okozná feltétlenül a mobilitási terveik növekedését. Mégis fontos ezen hallgatói csoportra való odafigyelés.

Éppen ezért a későbbi kutatási irányok kijelölésekor mobilitásból kimaradó felsőoktatási hallgatók esetét tartjuk fontosnak kiemelni. Érdeemes lenne alaposabban, részletesebben megvizsgálni ezt a diákcsoportot, megfejtteni az immobilitásuk mögött meghúzódó egyéni, intézményi, felsőoktatás-politikai és társadalmi okokat, s kideríteni, mivel lehetne segíteni részvételüket – akár rövid távú és/vagy csoportos – mobilitási programokba. A gátló tényezők és akadályok megismerése, majd leküzdése vezethetne a mobilitási részvételük növelésére, hogy – ahogyan John Lock is írta a Gondolatok a nevelésről című művében – az ő esetükben is megvalósulhasson a külföldi tanulási mobilitás átformáló hatása, miszerint *„először nyelvismerete gazdagodik, másodsor gyarapszik okossága, bölcsessége, amennyiben olyan embereket lát, olyan emberekkel érintkezik, akiknek természete, szokása, életmódja nemcsak eltér egymásétól, hanem eltér jelesül mindattól, amit szülőhelyén és annak környezetében tapasztalt.”*

Summary

The aim of the dissertation was to study international student mobility as a key component of internationalization of higher education. First we interpreted the term of internationalization, then we presented the processes, levels and actors within it. We clarified the definition of student mobility: we placed it within the broader sense of migration, we delineated the biggest study abroad organizations and the most important statistics. Based on the literature, we explored the benefits of credit or diploma mobility and the disadvantages of immobility. The utilization of international experiences can be rewarded in several ways: development of foreign language skills, better labor market positions, academic achievement or personality growth. In the following chapter, we examined what factors help students to become mobile and what factors hinder them from learning abroad. Although the possibility of student mobility is open to wider social strata, however, selection processes can be detected during the realization of student mobility. Even in the developed Western European countries, the study abroad plans are influenced by the parents' highest level of education and the financial situation of the student's family. However, other research points out that, besides these factors, other aspects should also be considered (like mobility capital or foreign network).

In our empirical study we used six databases of the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD-Hungary). First, we examined the trends in mobility experiences and plans of students from University of Debrecen between 2003 and 2015. In addition to learning mobility, we also had the opportunity to test the trends of working abroad. Looking at the four mobility movements (international learning experience and plan, international work experience and plan), the growth in study abroad experience and plans can be demonstrated, but student mobility were lower in the last database (2015) than in 2012. Examining work experience and plans of students of University of Debrecen, an increase can be observed year by year. The study abroad experiences should be promoted, but the long-term goal would be to involve brain circulation, rather than brain drain, that is to say that graduates young people utilize their new knowledge and competences at home after their short-term international experience.

In the second empirical chapter, we examined the correlation of student mobility with 1) socioeconomic status indicators and 2) softer factors (foreign network, mobility capital, well-being). It can be stated that in both cases better-placed students are more mobile: in all four mobility movements a student is in a better social position, better languages knowledges, higher social capital the more mobile.

At the end of the empirical analysis we created four mobility clusters: stay-at-home students, existential emigrants, explorers, conquerors. Clusters were developed by mobility experiences, mobility plans, language learning motivations, and Bogardus social distancing scales. By examining the clusters we proved that the four mobility groups have unique images based on social background indicators and higher education performance indicators. Stay-at-home students are young people from small villages, with worst financial situation, who are children of low-educated mothers and who do not speak foreign languages. Most of the explorers are metropolitan, with good subjective financial status, speak a foreign language at least medium level, and their fathers are highly educated. Half of the conquerors and existential emigrants are also metropolitan, and the members of the former group have also the most advantageous economic status based on objective capital indicators, they have the highest proportion of advanced language exams and the most of them speak two or more foreign languages. We examine the four clusters' higher education performance, too. In this regard conquerors are again the most favored ones. They are those who have achieved positive results in terms of academic achievement, further education plans, intragenerational embedding, volunteering or organizations membership. Stay-at-home students, however, seem not only passive in terms of mobility: they do not plan on further education, their intragenerational relationships are weaker, they do not do volunteer work, they are not members of any organization. It seems that these students do not simply stay at home, but in many respects they are underdeveloped in terms of their higher education performance, so they stand away the campus (and thus intellectual) socialization.

Therefore, it is important to emphasize the case of students who are out of international student mobility when designing future research directions. It would be wise to examine this group more thoroughly, in detail, to solve the individual, institutional, higher education policy and social reasons behind their immobility, and to find out how to help them participate in short-term or group-based student mobility programs.

Hivatkozott irodalom

1. Abdullah, Doria – Aziz, Mohd Ismail Abd – Ibrahim, Abdul Latiff Mohd (2014): A “research” into international student-related research: (Re)Visualising our stand? *Higher Education* 2014. 67. 235–253. DOI 10.1007/s10734-013-9647-3
2. Ackers, Louise (2005): Moving People and Knowledge. Scientific Mobility In the EU. *International Migration* 43:5. 99-131. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2005.00343.x
3. Albert Fruzsina – Dávid Beáta (1994): A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók kapcsolathálózati jellemzői. *Szociológiai Szemle* 3. 81-91.
4. Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest 233-274.
5. Aydin, Selami (2012): “I am not the same after my ERASMUS”. A Qualitative Research. *The Qualitative Report* 2012. 17:55. 1-23.
6. Barakonyi Károly (2004): Egyetemek irányítása. A középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig. *Magyar Tudomány*, 4. 513.-
7. Barakonyi Károly (2012): A felsőoktatás versenyképessége, egyetemi kormányzás, stratégiaalkotás. IN Hrubos Ildikó – Török Imre (szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 2*. Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesülete, Budapest, 218-239.
8. Baruch, Yehuda – Budhwar, Pawan S. – Khatri, Naresh (2007): Brain drain. Inclination to stay abroad after studies. *Journal of World Business* 42. 99-112.
9. Bartha Zoltán – Sáfrányné Gubik Andrea (2016): *A hallgatók nemzetközi mobilitásának akadályai a Miskolci Egyetemen*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
10. Bauwens, Simon – Bonifazi, Walter – Boomans, Veerle – Krzaklewska, Ewa – Lopez, Nacho – Nikolic, Tajana – Pederiva, Danilo – Tokova, Marketa (2008): *Exchanging Cultures. Results of ESN Survey '08*. Brüsszel, Erasmus Student Network AISBL

11. Bazsalya Balázs (2014): A hallgatókat mobilizáló tényezők Magyarországon. IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet 2014.* Balassi Intézet, Budapest 161-188.
12. Beine, Michel – Noel, Romain – Ragot, Lionel (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review.* 41. 40-54. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003.
13. Berencsi Zsuzsa (1995): Az elvándorlási szándékok Magyarországon 1994-ben. *Szociológiai Szemle* 1995/2. 99-106.
14. Berács József – Malota Erzsébet (2007): Nemzetközi diákturizmus a Budapesten tanuló külföldi egyetemisták véleményének tükrében. *Turizmus Bulletin* XI. évf. 3. 3-13.
15. Berács József (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés. *Competitio* 7:2. 35-48.
16. Berács József – Hubert József – Nagy Gábor (szerk.) (2009): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Bologna füzetek 3.* Tempus Közalapítvány, Budapest 40-57.
17. Berács József (2010): Diák mobilitás és Magyarország vonzereje. In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.): *Magyar Felsőoktatás 2010. Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek 6.* Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 44-54.
18. Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor (2014): A magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképességének néhány tényezője a globális és regionális mobilitás tükrében. IN *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon* 1. kötet Tempus Közalapítvány, Budapest, 5-52.
19. Berács József (2014): Mobilitást akadályozó és ösztönző intézményi tényezők. Szakértői interjúk és dokumentumok elemzése. IN *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon* 1. kötet Tempus Közalapítvány, Budapest, 52-114.

20. Berács József (2017): Hallgatói mobilitás, külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban. IN Berács József – Derényi András – Kádár-Csoboth Péter – Kovács Gergely – Polónyi István – Temesi József: *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés.* Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest 57-63.
21. Berlinger Edina (2012): Miért van szükség európai szintű diákhitel-rendszerre is? IN: Temesi József (szerk.): *Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet.* AULA Kiadó Kft. Budapesti Corvinus Egyetem 165-196.
22. Bernát Anikó (2006): A kapcsolathálózat jelentősége a migrációban – etnikai metszetben. IN: Némedi Dénes – Somlai Péter – Szabari Vera – Szikra Dorottya (szerk.): *Kötő-jelek. Az ELTE Szociológia Doktori Iskola Évkönyve.* Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar Doktori Iskolája, 123-146.
23. Bianco, Joseph Lo. (2010): Globalization, Universities and Medium of Instruction. In Peterson, Penelope – Baker, Eva – McGaw, Barry (eds): *International Encyclopedia of Education. Vol. 4.* Elsevier Academic Press, Amsterdam, 201-208.
24. Bitskey István (1993): Magyarországi diákok Rómában a középkor végén. IN: Békési Béla et al. (szerk.): *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon.* Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum Budapest–Szeged, 501-507.
25. Bocsi Veronika (2011): A szabadidő értékszociológiai meghatározottsága a campusok világában. IN: Lácza Magdolna, Bocsi Veronika (szerk.) *Multikulturális műhely tanulmányok, 1: az Esélyteremtő Tehetséggondozó Multikulturális Műhely konferenciakötete.* Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Debrecen. 30-40.
26. Bradley, Greta (2000): Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education* 39. 417-433.
27. Brooks, Rachel – Waters Johanna (2010): Social Networks and Educational Mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies and Education* 8:1 2010 Special Issue: Regulatory Regionalism and Higher Education. 143-157.

28. Brown, Lorraine – Jones, Ian (2013): Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education*, 38:7, 1004-1019. DOI:10.1080/03075079.2011.614940
29. Brown, Lorraine (2009a): The Transformative Power Of International Sojourn. An Ethnographic Study of the International Student Experience. *Annals of Tourism Research* vol. 36 No. 3, 502-521.
30. Brown, Lorraine (2009b): An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England. An attempt to recreate home through conational interaction. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 184-193.
31. Cardon, Peter W. – Marshall, Bryan – Poddar, Amit (2011): Using Typologies to Interpret Study Abroad Preferences of American Business Students. Applying a Tourism Framework to International Education. *Journal of Education for Business*. 2011. 86. 111-118. DOI: 10.1080/08832323.2010.482949
32. Carlson, Sören (2013): Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*. 2013. 19. 168-180. DOI: 10.1002/psp.1749
33. Cattan, Nadine (2007): Students mobility, gender and polycentrism in Europe. IN: Nadine Cattan (szerk.): *Cities and Networks in Europe. A critical approach of polycentrism*. John Libbey Eurotext Ltd, Montrouge, 139-148.
34. Crose, Brian (2011): Internationalization of the Higher Education Classroom. Strategies to Facilitate Intercultural Learning and Academic Success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2011. 23:3. 388-395.
35. Crawford, Barbara – Bethell, Lloyd (2012): Internationalized campuses just don't happen: Intercultural learning requires facilitation and institutional support. IN Ahola, Sakari – Hoffman, David M. (eds): *Higher Education Research in Finland*. Finnish Institute for Educational Research, Jyväskylä, 189-213.
36. Csuka Gyöngyi – Szívós Mihály (2011): Rangsorok és tükörképek – ahogy a leendő hallgatók választanak. *Competitio*. 1, 78-91.

37. Czákó Andrea – Koltói Lilla (2012): Hallgatói mobilitás. Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? *Felsőoktatási Műhely* 2012/III. szám 67-86.
38. Dang, Que Anh (2013): ASEM – The modern Silk Road: travelling ideas for education reforms and partnerships between Asia and Europe, *Comparative Education*, 49:1, 107-119. DOI: 10.1080/03050068.2012.740223
39. Danka Balázs (2010): *Migráció a felsőoktatásban. Kutatási tanulmány a magyarországi felsőoktatásban tanuló harmadik országbeli állampolgárokról*. Budapest. Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal
40. Davis, Barbara (2010): Hermeneutic methods in art therapy research with international students. *The Arts in Psychotherapy* 37. 179-189.
41. Deca, Ligia (2008): Mobility and Gender Equality – a few facts. IN ESU: *Gender Issues within Higher Education*. The European Students' Union (ESU), Brussels.
42. Derényi András (2014): A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet 2014*. Balassi Intézet, Budapest 11-52.
43. De Villé Philippe – Martou, Francois – Vanderberghe, Vincent (1996): Cost-Benefit Analysis and Regulatory Issues of Student Mobility in the EU. *European Journal of Education* 31:2. 205-222.
44. De Wit, Hans – Ferencz, Irina – Rumbley, Laura E. (2013): International student mobility. European and US perspectives. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17:1, 17-23. DOI: 10.1080/13603108.2012.679752
45. De Wit, Hans – Knight, Jane (1995): Strategies for internalisation of higher education. Historical and conceptual perspectives. In de Wit, Hans (ed.): *Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. European Association for International Education, Amsterdam. 5-32.

46. De Wit, Hans (2014): The Different Faces and Phases of Internalization of Higher Education. In Maldonado-Maldonado – Bassett (eds): *The Forefront of International Higher Education. A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach*. Springer, Dordrecht. 89-99. DOI: 10.1007/978-94-007-7085-0_6
47. Deakins, Eric (2009): Helping students value cultural diversity through research-based teaching. *Higher Education Research & Development* 2009. 28:2. 209-226.
48. Dusa Ágnes Réka (2011): *Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen*. Szakdolgozat. 66-69.
49. Dwyer, Mary M. (2004): More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10 Fall 2004 151-163.
50. Education at a Glance (2000): http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2000_eag-2000-en;jsessionid=1rvvo58ba2lqh.x-oecd-live-02 (Utolsó letöltés: 2016. 12. 20.)
51. Education at a Glance (2010): <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 21.)
52. Education at a Glance (2013): <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. 01. 21.)
53. Education at a Glance (2016): http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 DOI 10.1787/eag-2016-en (Utolsó letöltés: 2017. 01. 21.)
54. Engler Ágnes (2015): Hallgatói elköteleződések hatása a szakmai életpályára. IN: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium Könyvkiadó – PPS – Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest. 210-223.
55. Erdei Itala (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio* 2005. 2. 334-355.
56. European Commission (2013): *A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011–12*. Brussels.

57. European Commission (2015): *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*. Directorate-General for Education and Culture, European Commission, Brussels.
58. European Commission (2016): *The Erasmus Impact Study. Regional Analysis*. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
59. EUROSTAT (2009): *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-78-09-653> (utolsó elérhetőség: 2016. 12. 14.)
60. Fazekas Anna – Nagy Ádám (2016): IN Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest, 339-370.
61. Faragó Hilda (2005): A hivatásturizmus trendjei. *Turizmus Bulletin*, 2005. 9:4. 23-29.
62. Fényes Hajnalka – Markos Valéria (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. IN: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium – PPS – Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest 248-261.
63. Fekete, Ilona Dóra – Simándi, Szilvia (2012): International Academic Relations in Central and Eastern Europe. A Brief Comparative Approach IN Juhász Erika (szerk.): *Education in Transition*. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, Slovakia, 55-64.
64. Feyen, Benjamin – Krzaklewska, Ewa (2013) (eds): *The Erasmus Phenomenon. Symbol of a New European Generation?* Peter Lang, Frankfurt Am Main.
65. Findlay, Allan – King, Russell – Stam, Alexandra – Ruiz-Gelices, Enric (2006): Ever Reluctant Europeans: The Changing Geographies of UK Students Studying and Working Abroad. *European Urban and Regional Studies* 2006 13(4): 291-318. DOI: 10.1177/0969776406065429

66. Findlay, Allan (2011): An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. *International Migration* 49:2. 162-190. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x
67. Finger, Claudia (2011): *The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process*. WZB Discussion Paper SP I 2011-503. Berlin: WZB.
68. Flamm, Michael – Kaufmann, Vincent (2006): Operationalising the Concept of Motility. A Qualitative Study. *Mobilities* 1. 2. 167-189. DOI: 10.1080/17450100600726563
69. Fortuijn, Joos Droogleever (2002): Internationalising Learning and Teaching. A European Experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 2002. 26:3. 263-273.
70. Franklin, Kimberly (2010): Long-term impact And Professional Applicability of the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 2010. Fall 169-190.
71. Futaky István (1993): Magyarországi és erdélyi diákok a kisebb német egyetemeken (16—19. század). IN: Békési Béla et al. (szerk.): *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum, Budapest–Szeged, 517-521.
72. Fülöp Márta – Sebestyén Nóra (2011): Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló amerikai egyetemisták szemével. *Pszichológia* 2011. 31:2. 81-105.
73. Garcia, Hugo A. – Villarreal, María de Lourdes (2014): The “Redirecting” of International Students. American Higher Education Policy Hindrances and Implications. *Journal of International Students* 2014. (4) 2. 126-136.
74. Ginter Károly (1993): Tanulmányi célú migráció Magyarországon a II. világháború után. IN: Békési Béla et al. (szerk.): *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum, Budapest–Szeged, 1280-1284.

75. González, Carlos Rodriguez – Mesanza, Ricardo Bustillo – Mariel, Petr (2011): The determinants of international student mobility flows. An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education* 2011. 62. 413–430. DOI 10.1007/s10734-010-9396-5
76. Gordon, Jean – Jallade, Jean-Pierre (1996): Spontaneous Student Mobility in the European Union. A Statistical Survey. *European Journal of Education* Vol 31. No. 2. 133-151.
77. Gödri Irén (2010): *Migráció a kapcsolatok hálójában. A kapcsolati tőke és a kapcsolathálóok jelenléte és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban.* KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
78. Gödri Irén – Feleky Gábor (2013): Elvándorló fiatalok? Migrációs tervek a magyarországi 18-40 évesek körében. *KorFa* XIII. évf. 5. 1-4.
79. Györgyi Zoltán – Mártonfi György (2004): *A Leonardo mobilitási program hatása résztvevőkre.* Kutatás közben sorozat 263. füzet. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
80. Hackney, Kaylee – Bobbs, David – Borozan, Anci (2012): An Empirical Study of Student Willingness to Study Abroad. *Journal of Teaching in International Business* 23. 2. 123-144. DOI: 10.1080/08975930.2012.718705
81. Hajdu Miklós – Pelok Zita (2016): Fiatalok, akik elvándorolnának. Migrációs profilok alakulása a rendszerváltás óta. IN: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012.* Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest, 371-399.
82. Hárs Ágnes – Neumann László (2008): *A nemzetközi és a belső vándorlás kapcsolata.* Részletes kutatási beszámoló. Budapest. (elérhető az MTA repositóriumában: <http://real.mtak.hu/1987/>). Utolsó letöltés. 2017. május 4.
83. Hegedűs Anita – Polónyi István (2015): Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Közgazdaság.* 10. 2. 67-85.
84. Hatos Pál (2007): *Nemzetközi helyzetkép és az európai tendenciák, az európai és a nemzeti mobilitás programok.* Letölthető:

http://www.scholarship.hu/LinkClick.aspx?fileticket=KMHKhTkxi_Q%3D&tabid=144&language=hu-HU (legutolsó letöltés: 2012. 01. 06.)

85. Hautzinger Zoltán – Hegedüs Judit – Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Budapest.
86. Healey, Nigel M. (2008): Is higher education in really ‘internationalising’? *Higher Education* 2008. 55. 333–355. DOI 10.1007/s10734-007-9058-4
87. Hegarty, Niall (2014): Where We Are Now – The Presence and Importance of International Students to Universities in the United States. *Journal of International Students* 2014. 4:3. 223-235.
88. Hermida, Julian (2010): Inclusive Teaching: An Approach for Encouraging Non-Traditional Student Success. *The International Journal of Research and Review*, 2010. 5: September, 19-30.
89. Honvári János, ifj. (2012): Migrációs potenciál és a potenciális tanulási migráció. Hazai hallgatók külföldi tanulási szándékai. *Tér és Társadalom* 26. 3. 93-113. DOI: 10.17649/TET.26.3.2058
90. Horner, Wolfgang (2016): The Education Systems of Europe – an object of Comparative Educational Research? *Hungarian Educational Research Journal* 2016, 6:3. 43–53. DOI: 10.14413/herj.2016.03.05.
91. Hórich Balázs (2014): Az intézmények és oktatók mint mobilitási klíma. IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet 2014. Balassi Intézet, Budapest, 189-210.
92. Hrubos Ildikó (1999): *A japán felsőoktatási modell*. Oktatókutatató Intézet, Budapest
93. Hrubos Ildikó (2000): A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében. *Info-Társadalomtudomány*, 2000. 49. 7-13.
94. Hrubos Ildikó (2001): Nemzetközi tendenciák a felsőoktatásban. IN Berki Anna – Ulicsák Szilárd – Bárdi Nándor (szerk.): *Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya*. Határon Túli Magyarok Hivatala 77-96.

95. Hrubos Ildikó (2004): Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. IN Hrubos Ildikó (szerk.): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 14-33.
96. Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig. *Educatio* 2005. 2. 223-243.
97. Hrubos Ildikó (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely* 4. 15-24.
98. Hrubos Ildikó (2011): *Intézményi sokféleség a felsőoktatásban*. NFKK füzetek 8. 9-30.
99. Hrubos Ildikó (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* 2012. 1-2. 85-90.
100. Hubert József (2009): Nemzetköziesedés az intézményfejlesztési tervek tükrében. IN: IN Berács József – Hubert József – Nagy Gábor (szerk.): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban*. Bologna füzetek 3. Tempus Közalapítvány, Budapest, 26-39.
101. H. Hubert Gabriella (1993): Laskai Csókás Péter peregrináció-elmélete 1581-ből. IN: Békési Béla et al. (szerk.): *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum, Budapest–Szeged, 549-555.
102. Illés Sándor (2009) (szerk.): *Magyarország vonzásában*. A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 85. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet
103. Illés, Sándor – Michalkó, Gábor (2008): Relationships between international tourism and migration in Hungary: Tourism flows and foreign property ownership. *Tourism Geographies*, 10:1. 98-118.
104. Jaritz, Gerit (2011): Developing a Culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. IN: Goetz, Yomas – Jaritz, Gerit – Oser, Fritz (Eds): *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers. 7-24.

105. Kahn, Shulamit – MacGarvie, Megan (2012): The Effects of the Foreign Fulbright Program on Knowledge Creation in Science and Engineering. IN: Lerner, Josh – Stern, Scott (eds): *The Rate and Direction of Inventive Activity Revisited*. University of Chicago Press, Chicago. 161-197.
106. Karády Viktor (1995): Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon IN Karády Viktor: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Replika kör Budapest, 2000. 7-40.
107. Karády Viktor (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni „francia egyetem” és utóélete. *Educatio* 2006. 4, 684-702.
108. Kasza Georgina (2010a): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. IN Garai Orsolya et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály 177-192.
109. Kasza Georgina (2010b): Nemzetközi rangsorok: viták, szempontok, példák. In *Unipresszó: Hallgatók párbeszéde a felsőoktatásról*. Budapest 77-88.
110. Kasza Georgina (2014): A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai megragadása IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet 2014. Balassi Intézet, Budapest, 53-82.
111. Kaufmann, Vincent – Bergman, Manfred Max – Joye, Dominique (2004): Motility. Mobility as Capital. *International Journal of Urban and Regional Research*. 28. 4. 745-756.
112. Kaufmann, Vincent – Widmer, Eric D. (2006): Motility and family dynamics. Current issues and research agendas. *Zeitschrift für Familienforschung*, 18. 1. 111-129.
113. Kemény Gabriella (2005): A mobilitás menedzselése. *Educatio* 2005. 2. 282-301.
114. Kelo, Maria – Teichler, Ulrich – Wächter, Bernd (eds.) (2006): *Eurodata. Student mobility in European higher education*. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH, Bonn <http://www.aca-secretariat.be/?id=399> (utolsó letöltés: 2017. 01. 21.)

115. Kengyel Ákos (2012): *Emberi erőforrások és versenyképesség. Az egész életen át tartó tanulás az Európai Unió oktatáspolitikájában*. Műhelytanulmány. Budapesti Corvinus Egyetem, Világgazdasági Tanszék, Budapest.
116. Kim, Terri (2009): Shifting Patterns Of Transnational Academic Mobility. A *Comparative And Historical Approach*. *Comparative Education*. 2009. 45:3. 387-403.
117. Kiss Paszkál (2007): Pillanatfelvételek A Nemzetközi Mobilitásról. *Felsőoktatási Műhely* 2007/1. 37-42.
118. Kiss László (2014a): A tanulmányi célú nemzetközi hallgatói mobilitás alakulása Magyarországon. IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet 2014. Balassi Intézet, Budapest 135-160.
119. Kiss László (2014b): A nemzetközi hallgatói mobilitás strukturális és társadalmi-gazdasági háttértényezőiről. IN Kiss László (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft Felsőoktatási Osztály, Budapest. 27-37.
120. Kiss Tamás – Csata Zsombor (2004): Migrációs-potenciál vizsgálatok Erdélyben. IN Kiss Tamás (szerk.): *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. KRITERION, Kolozsvár 91-125.
121. Kiss Zsuzsanna – Kun András István – Pusztai László (2017): A külföldi munkavállalás hallgatók által észlelt valószínűsége. Egy a Debreceni Egyetem üzleti alapszakos hallgatói körében végzett felmérés eredményei. IN Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai. HERA Évkönyvek 2016*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 361-372.
122. Knight, Jane (2003): Updating the Definition of Internalization. *International Higher Education* 2003. Fall: 33. 2-3.
123. Knight, Jane (2012): Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education* 7:1 20-33.

124. Koller Inez Zsófia (2009): Az európai migráció története a második világháborút követően. Letölthető: <http://www.ittvagyunk.eu/htmls/tanulmanyok.html?essayID=133> (Utolsó letöltés: 2014. 05. 30.)
125. Kozma Tamás (2006): Felsőoktatási rangsorok. *Educatio*, 4. 843-852.
126. Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. EKF Líceum Kiadó, Eger
127. Kuráth Gabriella (2014): Felsőoktatási marketingkampányok, projektek. IN Órsi Gábor (szerk.): *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei. Campus Hungary esettanulmányok 2014*. Balassi Intézet, Budapest. 65-90.
128. Lajos Tamás (2005): A mobilitás mint a felsőoktatás erőforrása. *Educatio* 2005. 2. 267-281.
129. Langerné Rédei Mária (2008): A tanulmányi célú hazai mozgások. IN Szónoky Ancsin Gabriella (szerk.): *Magyarok a Kárpát-medencében*. Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék, Szeged. 67-79.
130. Langerné Rédei Mária (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. IN: Illés Sándor (szerk.): *Magyarország vonzásában*. A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 85. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet. 67-128.
131. Lee, Jenny J. – Kim, Dongbin (2010): Brain gain or brain circulation? U.S. doctoral recipients returning to South Korea. *Higher Education* 59:5. 627-643.
132. Lee, Jenny J. – Rice, Charles (2007): Welcome to America? International Student Perceptions of Discrimination. *Higher Education* 2007. 53. 381-409. DOI 10.1007/s10734-005-4508-3
133. Lesjak, Miha – Juvan, Emil – Ineson, Elizabeth M. – Yap, Matthew H. T. – Podovsovnik Axelsson, Eva (2015): Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education* 2015. 70. 845–865. DOI 10.1007/s10734-015-9871-0

134. M. Császár Zsuzsa – Wusching Á. Tamás (2016): A felsőoktatás nemzetköziesedésének hatása az egyetemvárosok fejlődésére egy pécsi esettanulmány tükrében. *Földrajzi Közlemények* 2016. 140. 3. 245-257.
135. Maringe, F. Foskett, N. – Woodfield S. (2013): Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 43 (1): 9-36. DOI: 10.1080/03057925.2013.746548
136. Marginson, Simon (2008): A nemzeti és globális felsőoktatási verseny dinamikája. *Felsőoktatási Műhely* 2008. 2. 71-88.
137. Mayer Péter (2009): Mobilizáció. Az utazási életút vizsgálatához. *Tér és társadalom* 23. 3. 63-77.
138. Messer, Dolores – Wolter, Stefan C. (2007): Are Student Exchange Programs Worth it? *Higher Education* 2007. 54. 647-663.
139. Massey, Douglas S. – Arango, Joaquin – Hugo, Graeme – Kouaouci, Ali – Pellegrino, Adela – Taylor, J. Edward (2001): A nemzetközi migráció elméletei: áttekintés és értékelés. In. Sik Endre (szerk.): *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest. 9-40.
140. Mészáros Tamás (2012): Gondolatok a magyar felsőoktatásról szóló vitákhoz. IN Temesi József (szerk.): *Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. AULA Kiadó Kft. Budapesti Corvinus Egyetem 255-292.
141. Miao, Shin Yu – Harris, Roger (2012): Learning and Personality on Study Tours Abroad. *Research in Post-Compulsory Education* 2012 17(4): 435-452. DOI:10.1080/13596748.2012.738981
142. Michalkó Gábor (2009): A turizmus mint a bevándorlás előszobája. IN: Illés Sándor (szerk.): *Magyarország vonzásában. A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései* 85. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi kutatóintézet 129-162.

143. Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002): *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. Routledge, London.
144. Nagy Gábor (2009): Nemzetköziesedés a honlapok tükrében. IN Berács József – Hubert József – Nagy Gábor (szerk.): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Bologna füzetek 3*. Tempus Közalapítvány, Budapest 40-57.
145. Nagy Zsuzsanna – Pásztor Attila – Hódi Ágnes – Tóth Edit – Hülber László (2012): Az Erasmus program keretében külföldön szerzett kreditek beszámítása itthon: helyzetképelemzés és jó gyakorlatok feltérképezése. *Bologna Füzetek 9*. Tempus közalapítvány. 34-67.
146. Nash, Dennison (1976): The Personal Consequences of a Year of Study Abroad. *The Journal of Higher Education*, Vol. 47, No. 2. 191-203.
147. Netz, Nicolai (2014): A hallgatói mobilitás gátjai. Adatok és felsőoktatáspolitikai tanulságaik négy európai ország vizsgálata alapján. IN Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet 2014*. Balassi Intézet, Budapest. 103-134.
148. Norris, Emily Mohajeri – Steinberg, Michael (2008): Does Language Matter? The Impact of Language of Instruction on Study Abroad Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 2008 Fall v17 107-131.
149. Nyüsti Szilvia – Ceglédi Tímea (2010): A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. IN: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen, Center for Higher Educational Research and Development [Régió és Oktatás sorozat VII. kötet] 93-101.
150. O'Hara, Sabine (2009): In Bhandari, Rajika – Laughlin, Shepherd (eds): *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. New York, Institute of International Education and AIFS Foundation 29-47.
151. Oba, Jun (2006): A japán felsőoktatás változásai. *Educatio* 4, 774-790.

152. Open Doors (2013): *Fast Facts*. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fast-Facts>
153. Orosz, Kata – Perna, Laura W. (2016): Higher Education Internationalization in the Context of Ongoing Economic-Political Transitions: Insights from Former Soviet and Eastern Bloc Nations. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* Vol 6 (2016), No 1. 3-20. DOI: 10.14413/HERJ.2016.01.01
154. Otero, Manuel Souto (2008): The Socio-economic Background of Erasmus Students. A Trend towards Wider Inclusion? *International Review of Education*, 54.2. 135-154.
155. Parey, Mathias – Waldinger, Fabian (2008): *Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility. Evidence from the Introduction of ERASMUS*. Institute for the Study of Labor, Bonn
156. Pásztor Adél (2005): Mobilitás – diákszemmel. *Educatio* 2005. 2. 441-445.
157. Peterson, Patti McGill – Helms, Robin Matross (2014): Internalization Revisited. In Maldonado-Maldonado – Bassett (eds): *The Forefront of International Higher Education. A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach*. Springer, Dordrecht. 101-111. DOI: 10.1007/978-94-007-7085-0_6
158. Polónyi István (2009a): Felsőoktatás és tudománypolitika. *Educatio* 1, 85-102.
159. Polónyi István (2009b): A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején. *Új pedagógiai szemle* 59 (8-9), 3-26.
160. Polónyi István (2010): Felmentő seregek? A külföldi hallgatók a hazai felsőoktatásban. *Társadalomkutatás* 2010, 28. 3. 321-342.
161. Pusztai Gabriella – Nagy Éva (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 2005. 2. 360-384.
162. Pusztai Gabriella (2011): *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Új Mandátum, Budapest.

163. Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Nyüsti Szilvia – Bocsi Veronika – Madarász Tibor (2011): Láthatatlanok, létezők, közönyösök: Hallgatói szocializáció ma. *Educatio* 2011. 20. 271-280.
164. Pusztai Gabriella (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. IN: Nagy Péter Tibor - Veroszta Zsuzsa (szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Gondolat Kiadó, Budapest. 201-219.
165. Rákos Péter (1993): Az újabbnakori peregrináció skálája és egy sajátosan cseh – szlovák – magyar példája. IN: Békési Béla et al. (szerk.): *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum, Budapest–Szeged, 282-288.
166. Rébay Magdolna (2017): A fiúk nevelése és oktatása négy arisztokrata családban a dualizmus korában. IN Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai. HERA Évkönyvek 2016*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 599-619.
167. Rédei Mária – Telbisz Erzsébet – Nemes-Nagy Anna (2006): *Erasmus oktatói mobilitás. Magyarországról kiutazó oktatók jellemzése kérdőívek alapján (2005/2006)*. Hoppá Disszeminációs Füzetek 14. Tempus Közalapítvány, Budapest.
168. Rédei Mária – Kobilka István (2007): A mobilitással a szellemi tőke növelhető. IN *Aki a gondolatokat tette váltja. Tanulmánykötet a 60 éves Koltai Dénes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs 239-245.
169. Rédei Mária (2007): A külföldi hallgatók jellemzői. *Modern Geográfia* 4. szám
Letölthető: (utolsó letöltés: 2016-12-10) http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2012/02/redei_maria_2007_4.pdf
170. Rizvi, Fazal (2006): Rethinking “Brain Drain” in the Era of Globalisation, *Asia Pacific Journal of Education*, 25:2, 175-192. DOI: 10.1080/02188790500337965
171. Rohonczi Edit (2012): Nemzetköziesedés és versenyképesség a felsőoktatásban. *Gazdaság és Társadalom* 2012. 3-4. szám, 52-68. DOI: 10.21637/GT.2012.3-4.04.

172. Rosenthal, Doreen – Russel, Jean – Thomson, Garry (2006): *Growing Experience. The Health And well-being of International Students at the University of Melbourne*. University of Melbourne, Melbourne.
173. Saarién, Taina (2012): Internalization and the invisible language? Historical phasis and current policies in Finnish higher education. IN: Ahola, Sakari – Hoffman, David M. (eds): *Higher Education Research in Finland*. University of Jyväskylä, 235-247.
174. Saarikallio-Torp, Miia – Wiers-Jennsen, Jannecke (2010): *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela, Research Department, Helsinki
175. Salajan, Florin D. – Chiper, Sorina (2012): Value and benefits of European student mobility o Romanian students. Experiences and perspectives of participants in the Erasmus programme. *European Journal of Higher Education* 2012. 2:4 403-422. DOI:10.1080/21568235.2012737999
176. Sanderson, Gavin (2008): A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education*. 2008. 12:3 276-307.
177. Sawir, Erlenawat – Marginson, Simon – Deumert, Ana – Nyland, Chris – Ramia, Gaby (2007): Loneliness and International Students. An Australian Study. *Journal of Studies in International Education*. 12:2. 148-180.
178. Sayers, Janet – Franklin, Trish (2008): Culture shock! Cultural issues in a tertiary course using reflective techniques. *Reflective Practice*, 2008. 9: 1. 79-88.
179. Scorzelli, James F. (2012): University Students' Perceptions of Conflict Resolution. *Journal of International Student*. Spring 2012 Vol.2 Issue 1 87-92.
180. Shupe, Ellen I. (2007): Clashing Cultures: A Model of International Student Conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007 38: 750-771 DOI: 10.1177/0022022107308996
181. Sik Endre (2003): A migrációs potenciál kutatásának alapfogalmai. IN Örkény Antal (szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. MTA

- Kisebbségkutató Intézet. – Nk. Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest, 15-18.
182. Sik Endre – Örkény Antal (2003): A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. IN Örkény Antal (szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. MTA Kisebbségkutató Intézet. – Nk. Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest 188-200.
183. Simonovits Bori (2003): A migrációs burok hatása a migrációs potenciálra a Kárpát-medencei magyarok körében. . IN Örkény Antal (szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest MTA Kisebbségkutató Intézet. - Nk. Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont 143-150.
184. Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011. (2011). Nemzeti Erőforrás Minisztérium Oktatási Fejlesztéspolitikai, Statisztikai és Szervezési Főosztály Statisztikai Osztálya, Budapest.
185. Stolz, Ingo – Hendel, Darwin D. – Horn, Aaron S. (2010): Ranking of rankings: benchmarking twenty-five higher education ranking systems in Europe. *Higher Education*, 60. 507-528. DOI 10.1007/s10734-010-9312-z
186. Sutton, Richard C. – Rubin, Donald R. (2004):The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-Wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 2004 fall X. 65-82.
187. Szabó Fanni – Nagy Zita Éva (2015): Észak-Alföld – Regionális Ifjúsági Helyzetelemzés. IN Nagy Ádám – Székely Levente (szerk): *Harmadrészt. Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány – UISZ Alapítvány – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 117-149.
188. Szemerszki Marianna (2005): Külföldi hallgatók Magyarországon. *Educatio* 2005. 2. 320-333.
189. Székely Levente – Pitó Klára (2010): Nélkülük megy a vonat tovább? Mobilitási történet és hajlandóság a magyarországi fiatalok körében. *Új Ifjúsági Szemle* 2010/nyár, 38-62.

190. Szolár Éva (2009): Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra* 2009. 9. 95-119.
191. Szögi László (1996): A magyar felsőoktatás kezdetei I. *A Természet Világa*, 1. 2-5.
192. T. Somogyi Magda (1993): A Magyarországon tanuló külföldi műszaki egyetemisták kapcsolata a magyar kultúrával. In: Békési Béla (et al.) szerk.: *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon: A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson – Szeged, 1991. augusztus 12–16. – elhangzott előadások*. Budapest, Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság; Szeged, Scriptum Kft. 1409-1413.
193. Tamándl László (2011): A diplomás pályakövetés és a felsőoktatási intézmények sikerességének összefüggései. Disszertáció tervezet. Kézirat.
194. Tar Attila Szilárd (2007): Magyar-német felsőoktatási kapcsolatok és kölcsönhatások a 18-19. században. Doktori értekezés. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
195. Tarnay István (2005): Külföldön tanuló magyar diákok jellemzői. *Educatio* 14:2. 417-423.
196. Teichler, Ulrich (2009): Internalization of Higher Education European experiences. *Asia Pacific Educational Review* 10. 93-106. DOI 10.1007/s12564-009-9002-7
197. Teichler, Ulrich – Ferencz, Irina – Wächter, Bernd (eds.) (2011): *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends*. Directorate General for Education and Culture of the European Commission, Brüsszel
198. Teichler, Ulrich (2011a): International Student Mobility: Affected by the Bologna Process? *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 2011. 1:2. DOI 10.5911/HERJ2011.02.04
199. Teichler, Ulrich (2011b): A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. *Educatio* 2011/4. 509-520.
200. Teperics Károly (2012): A tanulmányi célú nemzetközi migráció Magyarországon – esettanulmány Debrecen. IN: Nyári D (szerk.): *Kockázat – Konfliktus – Kihívás: A VI.*

Magyar Földrajzi Konferencia Kötete. SZTE TTIK Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék, Szeged. 845-858.

201. Teperics Károly – Czimre Klára (2012): Study-driven migration in the modern world economy. IN: Pusztai Gabirella – Hatos Adrian – Ceglédi Tímea (eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Center for Higher Education Research and Development. University of Debrecen, Debrecen. 80-94.
202. Tót Éva (2003): Az európai oktatási programokban való részvétel hasznosulása. *Educatio* 2003. 12:4. 550-565.
203. Tót Éva (2005): Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, 2005. 14: 2. 302-319.
204. Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. IN Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest 95-123.
205. Török Ádám (2009): Teljesítménymérés és rangsorolás a magyar felsőoktatásban. IN: Hrubos Ildikó – Török Imre (szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben*. Műegyetemi Kiadó, Budapest, 27-48.
206. Trooboff, Stevan – Cressey, William – Monty, Susan (2004): Does Study Abroad Granting Motivate Students? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 2004. fall. Vol X. 202-217.
207. van der Wende, Marijk (2010): Internationalization of Higher Education. IN: Peterson, Penelope – Baker, Eva – McGaw, Barry (eds): *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Academic Press, Amsterdam, 540-545.
208. Verbik, Line – Lasanowski, Veronica (2007): International Student Mobility. Patterns and Trends. Report. *The Observatory on Borderless Higher Education* (September 2007): 1-34.
209. Veroszta Zsuzsanna (2016a): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. IN: Fehérvári Anikó et al: *A felsőoktatás szociális dimenziója*. Tempus Közalapítvány, Budapest 125-139.

210. Veroszta Zsuzsanna (2016b): *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány. Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, Budapest.
211. Vincent-Lancrin, Stephan (2008): Student mobility, internalization of higher education and skilled migration. IN: *World Migration Report 2008*. International Organization of Migrations, Genf.
212. Wells, Ryan (2006): Nontraditional Study Abroad Destinations. Analysis of a Trend. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 2006. 13. 113-133.
213. Westwood, Marvin J. – Barker, Michelle (1990): Academic Achievement and Social Adaptation among International Students. A comparison groups study of the peer-pairing Program. *International Journal of Intercultural Relation* 14. 251-263.
214. Wiers-Jenssen, Jannecke (2003): Norwegian Students Abroad: Experiences of students from a linguistically and geographically peripheral European country. *Studies in Higher Education*, 28:4, 391-411. DOI: 10.1080/0307507032000122251
215. Wiers-Jenssen, Jannecke (2011): Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management* 17. 2. 79-100. DOI: 10.1080/13583883,2011.562524
216. World Education Services (WES) (2012): *Trends in International Student Mobility. Research Report 1*. World Education Services, New York.
217. Zhou, Yanqiu Rachel – Knoke, Della – Sakamoto, Izumi (2005): Rethinking silence in the classroom. Chinese students' experiences of sharing indigenous knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 2005. 9:3, 287-311.

Mellékletek

1. melléklet: A Debreceni Egyetemen tanuló külföldi hallgatók karonkénti bontásában 2004-2016 között. Saját szerkesztés (Adatok forrása: DE-honlap)

Kar	2004/ 2005	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016
ÁJK	2	15	19	25	22	29	28	38	29	33	51
ÁOK	588	763	908	1066	1369	1492	1578	1581	1781	1085	1800
GVK (AVK)	8	13	16	15	23	41	52	55	36		
BTK	120	106	126	207	242	164	189	224	183	160	172
EK	12	24	32	28	15	20	25	43	35	28	36
FOK	106	183	241	278	297	321	367	367	396	364	389
GYTK	9	27	33	49	72	94	52	108	159	163	149
GYFK (HPFK)	3	3	9	8	4	5	2	10	9	2	4
IK	60	64	82	99	128	148	174	177	202	198	232
KTK (GTK)	9	18	32	61	94	104	146	159	156	222	244
MK	10	21	25	21	41	58	65	74	124	157	195
MTK (MEK)	16	19	18	21	30	44	51	200	191	185	193
NK	n.a.	0	0	4	17	42	42	42	143	147	170
TTK	116	123	137	247	199	161	237	246	289	332	299
ZK	n.a.	6	4	2	6	11	12	12	8	5	14
Összesen	1064	1385	1682	2131	2800	2734	3076	3468	3741	3801	4028

2. melléklet: A Debreceni Egyetemen tanuló külföldi hallgatók országonkénti bontásban 2004 és 2016 között. Saját szerkesztés (Az adatok forrása: DE-honlap)

Küldő ország	Hallgatók létszáma (fő)												
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Afganisztán	-	2	-	-	-	-	3	1	1	2	1	2	1
Albánia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	4
Algéria	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	8	11	17
Amerikai Egyesült Államok	43	45	35	35	42	59	41	52	54	45	45	52	45
Angola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Arab Emírségek	-	-	4	1	2	1	4	2	2	-	-	1	-
Argentína	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Ausztrália	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	-	2
Ausztria	1	1	1	1	3	4	4	5	3	3	3	2	1
Azerbajdzsán	-	-	-	-	-	2	5	5	6	6	10	21	46
Bahrein	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Banglades	1	-	1	2	1	1	5	1	1	2	1	3	5
Belarusz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	3
Belgium	-	-	-	-	1	3	-	1	2	3	5	5	3
Belize	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bosznia és Hercegovina	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	5	4
Brazília	-	-	-	-	-	1	2	4	4	58	146	26	4
Bulgária	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	1	1	2
Burkina Faso	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Burundi													1
Ciprus	6	10	17	30	40	51	50	58	67	66	46	42	33
Csehország	-	-	-	-	-	-	-	3	1	1	1	3	2
Dánia	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	1	-	1

Dél-afrikai Köztársaság	-	-	-	-	1	1	1	-	-	1	1	6	8
Ecuador	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	8
Egyenlítői-Guinea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Egyesült Királyság/GB	4	20	46	59	76	81	100	147	165	190	188	193	176
Egyesült Arab Emirátusok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Egyiptom	-	-	-	1	1	1	2	3	6	8	14	30	65
Eritrea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Észtország	1	-	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-
Etiópia	-	-	-	-	-	-	1	6	-	1	-	-	-
Finnország	-	1	3	3	6	4	3	4	4	6	1	2	3
Franciaország	-	-	3	4	8	13	22	32	34	35	33	30	18
Fülöp-szigetek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Gambia	-	-	-	1	2	1	3	1	-	-	-	-	-
Ghána	1	1	1	-	8	9	10	16	17	23	24	20	31
Görögország	5	7	4	8	10	11	10	11	8	7	10	9	6
Grúzia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Guyana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Hollandia	-	-	-	1	3	5	4	6	8	7	4	3	5
Horvátország	-	-	-	-	-	-	3	1	1	1	1	1	1
India	11	14	12	11	11	11	18	11	24	20	32	48	83
Indonézia	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2	1	4
Irak	-	1	2	2	2	2	7	-	-	7	8	25	37
Irán	99	89	104	129	146	190	241	252	270	278	262	284	319
Írország	-	-	-	1	1	1	4	6	7	8	13	14	15
Izland	26	34	51	60	52	71	84	112	108	110	104	108	91
Izrael	-	242	254	292	337	318	309	282	276	264	265	254	225
Jamaica	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Japán	-	-	1	4	13	35	41	46	57	63	64	70	87
Jemen	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	3	4	12
Jordánia	3	2	-	3	5	10	3	7	7	7	13	78	94
Kambodzsa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1
Kamerun	-	-	-	1	3	31	42	46	49	28	27	25	14
Kanada	17	18	24	26	24	33	30	27	32	35	34	39	39
Kazahsztán	-	-	1	-	-	-	2	4	2	7	12	12	17
Kenya	-	-	1	3	5	7	8	7	10	7	6	5	19
Kína	14	8	13	17	34	49	48	86	103	108	122	154	187
Koreai Köztársaság	1	1	6	19	33	44	57	75	92	91	98	109	106
Kolumbia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3
Koszovó	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	7
Kuba	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Kuvait	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Laosz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1
Lengyelország	-	-	1	1	4	4	4	16	7	12	18	8	10
Lettország	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	4	2	1
Libanon	3	2	1	1	1	1	2	1	1	5	8	9	18
Libéria	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Líbia	1	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-	2	3
Litvánia	-	-	-	-	1	1	1	-	1	1	2	4	2
Macedónia	1	1	-	-	-	-	2	1	-	1	1	1	1
Malajzia	-	-	-	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2
Marokkó	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3
Mauritánia	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	1
Mauritius	1	1	1	4	3	4	6	7	10	13	11	8	8
Mexikó	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	-	3
Mianmar	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	1	1	1
Moldova	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	1	1
Mongólia	-	-	1	1	1	1	2	2	2	2	3	12	19

Montenegró	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Namíbia	-	-	-	-	-	-	1	1	-	4	6	13	15
Németország	3	23	34	39	49	50	43	39	31	37	23	23	23
Nepál	-	-	-	-	-	1	1	-	2	2	1	1	2
Niger	-	-	-	-	-	3	15	-	-	1	-	1	2
Nigéria	15	24	42	78	131	177	222	304	431	520	599	640	654
Norvégia	191	186	183	175	162	138	109	108	108	92	68	64	45
Olaszország	-	-	1	1	3	7	6	7	8	23	18	24	23
Oroszország	2	3	2	5	3	8	14	6	8	11	18	18	19
Örményország	-	1	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	-
Pakisztán	4	3	2	5	5	5	11	6	8	23	34	58	100
Palesztina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10	20
Paraguay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Peru	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Portugália	2	1	1	1	1	-	-	-	-	11	8	11	14
Románia	228	281	285	340	561	512	455	500	413	461	379	390	424
Sierra Leone	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1
Spanyolország	-	-	-	-	1	2	3	12	8	14	12	29	29
Srí Lanka	2	4	-	3	1	1	2	2	3	5	4	5	4
Svájc	1	-	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2	2
Svédország	23	35	56	75	93	116	103	128	121	106	83	77	53
Szaúd-Arábia	2	2	2	7	21	103	133	153	155	140	132	109	81
Szerbia (és Montenegró)	7	8	11	10	11	17	15	11	12	9	6	8	11
Szingapúr	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	-
Szíria	1	2	2	1	-	-	1	1	2	14	15	-	44
Szlovákia	38	57	77	104	112	124	130	128	117	106	98	97	81
Szlovénia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Szomália	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	-	-
Szudán	2	1	2	1	1	1	2	4	2	4	8	9	14
Tajvan	-	-	14	17	13	17	28	26	23	17	28	49	70

Tanzánia	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	3	3	3
Thaiföld	-	15	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Togo	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Törökország	1	2	1	11	16	79	119	178	214	215	194	152	152
Tunézia	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	9	22
Türkmenisztán	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Új-Zéland	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Uganda	-	1	1	1	1	-	2	4	6	7	11	18	23
Ukrajna	194	172	210	234	255	294	267	251	223	224	203	243	266
Uruguay	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Üzbegisztán	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8	12	15	7
Vietnam	3	17	25	39	57	73	88	101	109	123	130	140	153
Zambia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3
Zimbabwe	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	2	6
Összesen	1177	1343	1541	1873	2390	2800	2978	3336	3468	3741	3801	4028	4321

3. melléklet: A mobilitási klaszterek és a négyfokú Bogardus-féle társadalmi távolságmérő skálák átlagértékei (Az adatok forrása: 2015 IESA-adatbázis)

		Lakótárs							Csoporttárs							Párkapcsolat						
		Roma	Országod többségi nemzetiségű	Országod kisebbségi nemzetiségű	Kisebbségben élő nemzetiségű	Fogyatékos	Hátrányos helyzetű	Vallási közösséghhez tartozó	Roma	Országod többségi nemzetiségű	Országod kisebbségi nemzetiségű	Kisebbségben élő nemzetiségű	Fogyatékos	Hátrányos helyzetű	Vallási közösséghhez tartozó	Roma	Országod többségi nemzetiségű	Országod kisebbségi nemzetiségű	Kisebbségben élő nemzetiségű	Fogyatékos	Hátrányos helyzetű	Vallási közösséghhez tartozó
Otthonmaradó	Átl.	2,29	3,13	2,62	2,81	2,73	3,22	3,04	3,01	3,39	3,19	3,25	3,27	3,44	3,35	1,7	2,85	2,26	2,43	2,07	2,7	2,62
	Szórás.	1,003	,8698	,9478	,9418	,9632	,803	,8828	,993	,787	,890	,861	,801	,722	,777	,956	1,117	1,083	1,098	,983	1,013	1,066
Egyszemélyes kivándorló	Átl.	2,56	3,41	2,99	3,11	2,90	3,47	3,23	3,42	3,76	3,58	3,61	3,63	3,83	3,71	1,94	3,25	2,75	2,83	2,29	3,0	2,82
	Szórás.	1,087	,820	1,00	1,00	1,012	,691	,852	,861	,511	,730	,701	,706	,450	,650	1,153	1,035	1,165	1,134	1,086	1,045	1,058
Felfedező	Átl.	2,1	3,06	2,47	2,62	2,45	2,91	2,85	2,84	3,3	3,05	3,08	3,11	3,24	3,26	1,45	2,70	2,01	2,21	1,80	2,30	2,37
	Szórás.	,834	,880	,914	,929	,87	,898	,910	,967	,789	,895	,858	,778	,782	,737	,68	1,146	,954	1,011	,826	,995	1,035
Hódító	Átl.	2,36	3,39	2,91	2,94	2,79	3,27	3,17	3,4	3,68	3,61	3,65	3,59	3,74	3,68	2,02	3,18	2,69	2,77	2,23	2,93	2,75
	Szórás.	1,04	,736	,909	,936	,971	,805	,937	,811	,576	,625	,571	,721	,528	,657	1,191	1,073	1,178	1,183	1,164	1,123	1,189
Total	Átl.	2,33	3,23	2,72	2,86	2,73	3,22	3,07	3,14	3,5	3,33	3,37	3,38	3,54	3,47	1,77	2,97	2,4	2,54	2,1	2,74	2,64
	N	790	786	783	780	788	779	776	788	785	785	780	783	790	784	789	786	788	786	786	783	791
	Szórás	1,009	,847	,964	,960	,967	,817	,899	,955	,723	,842	,808	,787	,684	,745	1,02	1,115	1,13	1,13	1,029	1,063	1,093
	p	0,011	0,000	0,000	0,00	0,001	0,00	0,002	0,0	0,	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,00	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003

