

**Soproni Egyetem**  
**Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Kar**  
**Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola**

**A MOBILITÁSOK SZEREPE A FELSŐOKTATÁS  
NEMZETKÖZIESÍTÉSÉBEN**

Doktori (Ph.D.) értekezés

**ROHONCZI EDIT**

Sopron

2017



# A MOBILITÁSOK SZEREPE A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESÍTÉSÉBEN

Értekezés doktori (PhD) fokozat elnyerése érdekében

írta:

Rohonczi Edit

Készült a Soproni Egyetem Széchenyi István Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola

Az emberi erőforrások társadalmi-gazdasági összefüggései programja keretében

Témavezető: Prof. Dr. Kulcsár László CSc .....

Elfogadásra javaslom (igen / nem) (aláírás)

A jelölt a doktori szigorlaton 95 %-ot ért el.

Sopron, 2015. május 23. ....

a Szigorlati Bizottság elnöke

Az értekezést bírálóként elfogadásra javaslom (igen/nem)

Első bíráló (Dr. ....) igen/nem .....

(aláírás)

Második bíráló (Dr. ....) igen/nem .....

(aláírás)

A jelölt az értekezés nyilvános vitáján.....%-ot ért el

Sopron, ..... .....

a Bírálóbizottság elnöke

A doktori (PhD) oklevél minősítése..... .....

az EDHT elnöke



## TARTALOM

<b>ÁBRAJEGYZÉK .....</b>	<b>VIII</b>
<b>TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE .....</b>	<b>X</b>
<b>RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE .....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSZTRAKT .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XV</b>
<b>1. BEVEZETÉS .....</b>	<b>1</b>
1.1. A téma relevanciája .....	1
1.2. Kitűzött célok .....	3
1.3. Az értekezés hipotézisei .....	4
1.4. Alkalmazott módszerek .....	5
<b>2. A FOGALMAK MEGHATÁROZÁSA A FELSŐOKTATÁS KONTEXTUSÁBAN..</b>	<b>6</b>
2.1. A mobilitás .....	6
2.1.1. A mobilitás fogalma, az értekezésben használt terminológia definiálása .....	6
2.1.2. A felsőoktatási mobilitás fajtái .....	7
2.2. A nemzetköziesítés .....	9
2.2.1. A nemzetköziesítés fogalma .....	9
2.2.2. A nemzetköziesítés formái .....	11
2.3. A versenyképesség .....	12
2.3.1. A versenyképesség fogalma .....	12
2.3.2. A versenyképesség mérése .....	13
<b>3. TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS .....</b>	<b>14</b>
3.1. Oktatástörténeti előzmények .....	14
3.2. Mobilitás az európai egyetemeken a 20. század előtt .....	15
3.3. A magyarországi peregrinusok: a külföldi egyetemjárás gyakorlata .....	16
3.4. A magyarok külföldi egyetemjárásának jellemzői a középkorban és az újkorban....	16
<b>4. FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁS A 20. SZÁZAD ELEJÉTŐL NAPJAINKIG .....</b>	<b>19</b>
4.1. A mobilitások tömegesedése .....	20
4.2. Mobilitási trendek a felsőoktatásban: globalizálódás .....	25
4.2.1. A mobilitások irányultsága .....	25
4.2.2. Regionális jellemzők .....	29
4.3. A mobilitások szervezettsége .....	36
4.3.1. A Fulbright program .....	37

4.3.2.	Az Európai Unió mobilitási stratégiája .....	38
4.3.3.	Az ERASMUS program .....	41
4.3.4.	Az ERASMUS program megvalósulása, eredményei.....	42
4.3.5.	Nyitás a világ felé: A TEMPUS és az ERASMUS Mundus Programok .....	48
4.3.6.	A CEEPUS program.....	51
4.4.	A nemzetközi oktatás, a hallgatók fogadásának üzletté válása .....	52
<b>5.</b>	<b>A GLOBÁLIS MOBILITÁSI TRENDEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK.....</b>	<b>55</b>
5.1.	Ösztönző tényezők.....	55
5.2.	A mobilitást gátló tényezők .....	56
5.3.	Koncepcionális változatok a mobilitási stratégiában.....	58
<b>6.</b>	<b>A NEMZETKÖZI MOBILITÁSOK HATÁSMECHANIZMUSA .....</b>	<b>62</b>
6.1.	Társadalmi hatások .....	62
6.1.1.	A mobilitások társadalmi hatásai a fogadó országokban .....	62
6.1.2.	A mobilitások társadalmi hatásai a küldő országokban .....	63
6.2.	Gazdasági hatások .....	63
6.2.1.	A fogadó ország gazdasága számára .....	63
6.2.2.	A küldő ország gazdasága számára .....	64
6.3.	Hatásmechanizmus a felsőoktatási szektorban.....	64
6.4.	A nemzetközi mobilitás hatása az egyénre.....	67
<b>7.</b>	<b>A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESÍTÉSÉNEK CÉLJA: A VERSENYKÉPESSÉG.....</b>	<b>69</b>
7.1.	A versenyképesség mérése .....	70
7.2.	A nemzetközi rangsorok.....	71
7.3.	Hazai rangsorok.....	74
7.4.	Összegzés.....	76
<b>8.</b>	<b>NEMZETKÖZI MOBILITÁSOK A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN .....</b>	<b>77</b>
8.1.	Oktatáspolitikai célkitűzések .....	77
8.2.	A magyar felsőoktatás sajátosságai a nemzetközi mobilitások szempontjából.....	80
8.3.	Mobilitási programok .....	87
8.3.1.	ERASMUS felsőoktatási mobilitások.....	87
8.3.2.	TEMPUS .....	89
8.3.3.	Campus Hungary.....	89
8.3.4.	Tudomány Határok Nélkül.....	91
8.3.5.	Stipendium Hungaricum .....	91
8.3.6.	Közép-Európai Felsőoktatási Csereprogram (CEEPUS).....	92

8.3.7.	Államközi ösztöndíjak.....	93
8.3.8.	Exkluzív ösztöndíjprogramok .....	94
8.4.	Összegzés.....	94
<b>9.</b>	<b>AZ EMPIRIKUS KUTATÁS .....</b>	<b>96</b>
9.1.	Az empirikus kutatás célja.....	96
9.2.	Az empirikus kutatás módszere .....	96
9.3.	Az empirikus kutatás leírása.....	98
9.4.	Az empirikus kutatás eredménye.....	103
9.4.1.	A mobilitások alakulása 2000 és 2015 között az állami egyetemeken .....	103
9.4.2.	A mobilitási index .....	109
9.4.3.	Az intézmények részvétele nemzetközi projektekben 2000 és 2015 között ....	110
9.4.4.	Az intézmények egyéb nemzetközi tevékenységei .....	114
9.4.5.	A nemzetköziesítés folyamatának változása az intézményekben .....	117
9.4.6.	A mobilitások hatása a nemzetközi tevékenységekre .....	119
9.4.7.	Az oktatói és munkatársi mobilitások intézményekre gyakorolt hatása .....	121
9.4.8.	A kutatás eredményei nemzetközi összehasonlításban .....	125
<b>10.</b>	<b>A HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA.....</b>	<b>127</b>
<b>11.</b>	<b>KONKLÚZIÓ.....</b>	<b>132</b>
11.1.	A kutatás elméleti jelentősége .....	132
11.2.	Új és újszerű tudományos eredmények .....	132
11.3.	A kutatás gyakorlati hasznosíthatósága.....	133
11.4.	Következtetések, javaslatok.....	134
11.5.	Javasolt további kutatási területek.....	136
<b>12.</b>	<b>ÖSSZEFOGLALÓ .....</b>	<b>137</b>
	<b>SUMMARY.....</b>	<b>139</b>
	<b>IRODALOMJEGYZÉK.....</b>	<b>141</b>
	<b>MELLÉKLETEK (MI-M35) .....</b>	<b>149</b>
	<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....</b>	<b>195</b>
	<b>NYILATKOZAT.....</b>	<b>196</b>

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: A felsőoktatásban tanulók és a nemzetközi hallgatói mobilitások száma a világon 1975-2014 között.....	233
2. ábra: Globális mobilitások százalékos aránya az összes felsőoktatásban tanulóhoz viszonyítva .....	244
3. ábra: Ki- és beutazó mobilitások világszerte régiók szerint.....	266
4. ábra: Legnépszerűbb célországok 2001-ben és 2014-ben.....	27
5. ábra: A külföldi hallgatók aránya a felsőoktatásban országonként.....	28
6. ábra: ERASMUS mobilitásban résztvevők aránya a felsőoktatásban tanulók számához képest a programországokban 1987-2014 .....	44
7. ábra: Az ERASMUS mobilitásokra fordított összegek 1987-2014 között .....	444
8. ábra: Az ERASMUS havi ösztöndíj átlagának változása 2000-2014 között (euró/hó) .....	455
9. ábra: ERASMUS oktató és személyzeti mobilitások száma 1997-2014 között.....	466
10. ábra: Az egyes szakterületek képviseltsége a mobilitásokban (%) .....	477
11. ábra: A nemzetköziesítést ösztönző intézményi prioritások .....	62
12. ábra: Az ERASMUS mobilitások hatása a felsőoktatási intézmények működésére.....	66
13. ábra: Magyar hallgatók kimenő mobilitásai.....	82
14. ábra: Magyar és külföldi hallgatói létszámok alakulása 2000-2015 .....	83
15. ábra: Az ERASMUS mobilitások száma Magyarországon 1998-2015 .....	88
16. ábra: Bejövő és kimenő mobilitások a CEEPUS programban 2005-2015.....	933
17. ábra: Az ERASMUS kimenő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva .....	1044
18. ábra: Az ERASMUS bejövő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva .....	105
19. ábra: Külföldi hallgatók %-os aránya az egyes intézményekben.....	106
20. ábra: Az ERASMUS kimenő mobilitásban résztvevő oktatók %-os aránya az intézményi oktatói létszámhoz viszonyítva .....	1088
21. ábra: ERASMUS bejövő oktatói mobilitások %-os aránya az intézmény oktatói létszámához viszonyítva .....	1099
22. ábra: ERASMUS mobilitási index értékei intézményenként.....	1100
23. ábra: ERASMUS bilaterális szerződések számának változása 2000-2015 .....	111



24. ábra: Intézményközi szerződések számának alakulása 2000-2015 .....	1122
25. ábra: Az idegen nyelvű diplomaprogramok számának alakulása a magyar állami egyetemeken 2000-2015 .....	1155
26. ábra: Idegen nyelvű publikációk számának alakulása 2000-2015 .....	1166
27. ábra: A nemzetközi ügyekért felelős munkatársak számának változása 2000-2015.....	118
28. ábra: A mobilitások hatásának erőssége - intézményi válaszok alapján .....	1211
29. ábra: A mobilitások hatása az oktatás modernizációjára.....	1233
30. ábra: A mobilitások hatása az intézmény nemzetköziesítésére.....	1255

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Magyar diákok száma az európai egyetemeken 1100-1919 között.....	17
2. táblázat: Nemzetközi oktatók, kutatók és hallgatók az USA-ban 1999-2015 között.....	29
3. táblázat: Nemzetközi oktatásból származó bevételek 2015-ben (USD) .....	53
4. táblázat: A nemzetközivé válás motivációi és stratégiái .....	69
5. táblázat: az ARWU rangsor mutatói és azok súlyozása .....	72
6. táblázat: US News and World Report egyetemi rangsorának mutatói és azok súlyozása ...	72
7. táblázat: a THE felsőoktatási rangsorának mutatói és azok súlyozása .....	74
8. táblázat: Nemzetközi dimenzió súlya az egyetemi rangsorokban.....	76
9. táblázat: 2015-ös mobilitási felmérés magyar eredményei .....	81
10. táblázat: Környező országok mobilitási arányai .....	85
11. táblázat: Szervezett mobilitási programok résztvevőinek száma 2000, 2015 .....	94

## RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

ACA	Academic Cooperation Association (Akadémiai Együttműködések Szövetsége)
ARWU	Academic Ranking of World Universities (A világ egyetemeinek tudományos rangsora)
CEEPUS	Central European Exchange Program for University Studies (Közép-európai csereprogram egyetemi tanulmányokhoz)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Német Felsőoktatási Csereszolgálat)
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynökség)
ECTS	European Credit Transfer System (Európai Kreditrendszer)
EGT	Európai Gazdasági Térség
EAHEA	European Association for Higher Education and Accreditation (Európai Felsőoktatási és Akkreditációs Egyesület)
EHEA	European Higher Education Area (Európai Felsőoktatási Térség)
EMMI	Emberi Erőforrások Minisztériuma
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Az európai közösség felsőoktatási mobilitási programja)
EUA	European University Association (Európai Egyetemek Szövetsége)
HAESF	Hungarian American Enterprise Scholarship Fund (Magyar-Amerikai Vállalkozási Ösztöndíj Alap)
IAU	International Association of Universities (Egyetemek Nemzetközi Szövetsége)
IFT	Intézményfejlesztési terv
IIE	Institute of International Education (Nemzetközi Oktatási Intézet)
IQRP	Internationalisation Quality Review Process (Nemzetköziesítési tanúsítási eljárás)
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
MOOC	Massive Open Online Courses (nyílt online kurzusok)
MTMT	Magyar Tudományos Művek Tára
NUTS	Nomenclature of Territorial Units for Statistics (Statisztikai Célú Területi Egységek Nomenklatúrája)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)

QS Quacquarelli Symonds  
TEMPUS Trans-European Mobility Programme for University Studies  
THE Times Higher Education

## ABSZTRAKT

A 21. század elejére a nemzetközi dimenzió meghatározó eleme lett nemcsak a felsőoktatási intézmények stratégiájának, hanem a nemzeti és régiós oktatáspolitikáknak is. A nemzetközi mobilitás sokáig az egyedüli, de még korunkban is a legjelentősebb nemzetközi tevékenység az intézmények működésében, húzóereje a nemzetköziesítési folyamatnak.

Az elmúlt másfél évtized mobilitási trendjeinek elemzése azt mutatja, hogy a felsőoktatási mobilitási piac és a mobilitási stratégiák átalakulóban vannak. Egyre több a piaci szereplő, a korábbi évtizedekben küldő országok egy része megjelent fogadó országgént is, erősödik a verseny a nemzetközi hallgatókért. EGYMÁS MELLETT VANNAK JELEN A MOBILITÁST ÜZLETI ALAPON MŰKÖDTETŐ, BEVÉTELSZERZŐ FORRÁSKÉNT KEZELŐ ÉS A KOOPERÁCIÓN, A KÖLCSÖNÖS ELŐNYÖKÖN, A TUDÁS MEGOSZTÁSÁN ALAPULÓ MEGKÖZELÍTÉSEK. A hagyományos szerepek azonban ezen a téren is változnak.

Az értekezés a mobilitások kialakulásának és szerepének történeti áttekintését követően bemutatja a nemzetközi mobilitás regionális jellemzőit, ismerteti az Európai Felsőoktatási Térség mobilitási törekvéseit, ezek révén lehetőséget igyekszik nyújtani a globális felsőoktatási környezet hatásainak pontosabb megértéséhez. Az 1999-ben elindult Bologna-folyamat meghatározó szerepet játszik a felsőoktatási mobilitások alakulásában, ezért az empirikus kutatás az elmúlt 15 éves időszakra koncentrált.

A magyar felsőoktatás történetének elmúlt másfél évtizede alatt szintén jelentős változások következtek be a nemzetközi tevékenységek területén, ami nem függetleníthető a nemzetközi mobilitások számának növekedésétől. 20 magyar állami fenntartású egyetem 2000 és 2015 közötti nemzetköziesítési folyamatának kutatása során az került elemzésre, hogy a nemzetközi mobilitások milyen hatással vannak az intézményekre, milyen változásokat idéznek elő azok működésében, hogyan befolyásolják azok teljesítményét. A vizsgált időszakban és intézményekben növekedés volt tapasztalható nem csak a nemzetközi mobilitásokban résztvevők, hanem a nemzetközi együttműködések, publikációk és idegen nyelvű diplomaprogramok számában is.

A mobilitásoknak tehát kulcsszerepük van és előreláthatóan lesz is az elkövetkező években a felsőoktatás nemzetköziesítésében és modernizációjában. Ezért az elmúlt időszak tapasztalatainak elemzése, a mobilitások hatásának vizsgálata megalapozhatja a jövőbeni

nemzetköziesítési stratégiák meghatározását, és az igényekhez és a realitásokhoz igazodó célok kitűzését.

Globális jelenség, hogy a felsőoktatás egyfelől a növekvő költségek és csökkenő források szorításában, másfelől az egyre szélesedő programkínálat és a technológiai fejlődésnek köszönhető oktatási alternatívák rohamos térnyerésének közegében működik. A felsőoktatásunk versenyképessége nagymértékben azon múlik, hogy mennyire sikeresen növelik az intézmények működésük nemzetközi dimenzióját.

# **THE ROLE OF MOBILITY IN THE INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION**

## **ABSTRACT**

By the beginning of the 21st century internationalisation has become a defining element not only in the strategies of higher education institutions globally but also in education policies at the national and regional levels. The oldest, largest and most influential international HE activity, the driving force of internationalisation, is cross-border mobility. The dissertation analyses the major mobility trends and the strategies to stimulate mobility actions in global, European and Hungarian contexts. Beyond investigating what benefits and unintended outcomes international mobility may yield socially, in economic terms and for the individual, it examines how higher education institutions are affected by the growing number of international students and faculty. The specific role and impact of international mobility in the processes of globalisation and the modernisation of higher education has been identified and substantiated by empirical research results.

*„A globalizáció más és más módon hat az egyes országokban attól függően, milyen az adott ország történelme, kultúrája, milyenek a nemzeti hagyományai és mik a prioritásai... A felsőoktatás nemzetköziesítése egyike a globalizációra adott lehetséges válaszoknak.”*  
Jane Knight

## **1. BEVEZETÉS**

### **1.1. A TÉMA RELEVANCIÁJA**

Az ezredfordulót körülölelő évtizedekben a globalizálódó gazdaság, a tudásalapú társadalmak megteremtésének igénye új kihívások elé állította az oktatási szektort, különös tekintettel a felsőoktatásra, melyben felerősödött az igény és az ösztönzés a transznacionális együttműködésekre, a nemzeti határokon átnyúló tudáscserére, külföldön szerzett tanulási-oktatási-kutatási tapasztalatok szerzésére.

A felsőoktatás nemzetköziesítése oktatáspolitikai cél globális, európai és magyar viszonylatban is, mely az utóbbi mintegy két évtizedben a nemzeti és intézményi stratégiák meghatározó részévé, a legutóbbi időkben pedig – a világ különböző régióiban más-más okokból - prioritássá vált. Egyfelől az egyes országok számára korunkban már elengedhetetlen, és a fejlődés alapfeltétele a tudásáramlásba való bekapcsolódás, a nemzetközi tudáshálózatokhoz való csatlakozás; másfelől bevételforrás, a pénzügyi stabilizálódás egyik eszköze. A nemzetközi dimenzió egyre fontosabbá válik a felsőoktatási intézmények működésében, amely egyúttal fokmérője is az intézmények nyitottságának, elkötelezettségének a minőség és kiválóság mellett.

Az utóbbi évtizedben a felsőoktatásban zajló nemzetköziesítési folyamatok egyre erősödnek. Növekedés tapasztalható a nemzetközi mobilitásokban résztvevők, a létrehozott nemzetközi hálózatok és konzorciumok, a közös diploma programok számában, és növekszik az akadémiai programok, kurzusok exportja is franchise szerződések vagy kihelyezett campus-ok révén.

Ezt a jelenséget kísérik további, a nemzetköziesítéshez kapcsolódó tevékenységek és hangsúlyeltolódások a felsőoktatásban: növekszik a programok és megszerezhető képezések száma nemzetközi témákban, nagyobb jelentőséget kap a nemzetközi, interkulturális és globális kompetenciák fejlesztése, megjelenik a nemzetközi vagy multikulturális komponens az egyetemi életben és a tanuláson kívüli tevékenységekben. Az intézmények egyre nagyobb



figyelmet szentelnek a külföldi hallgatók toborzásának, és ezzel párhuzamosan növekszik az érdeklődés a nemzetközi és regionális egyetemi rangsorok iránt.

A nemzetköziesítés tehát meghatározó folyamat lett a felsőoktatás számára, melynek egyik legfőbb formája, húzóereje és sajátosan növekvő eleme a (hallgatói, oktatói, kutatói, intézményi) mobilitás.

2014-ben a felsőoktatásban tanulók száma világbanki adatok szerint 208 millió volt, melyből körülbelül 4.1 millióan<sup>1</sup> vettek részt valamilyen típusú nemzetközi mobilitásban, azaz végezték tanulmányaikat hazájukon kívül. Ez a kétszerese a 15 évvel korábbi adatnak. Prognózisok szerint 2020-ra 5.8 millió, 2025-re 8 millió nemzetközi mobilitás várható világszerte (British Council, 2004, OECD, 2014), ami öt éves távlatban közel 30%-os, további öt évre pedig újabb majdnem 40%-os növekedést jelent. 10 év múlva a jelenlegi 2.2%-ról 3%-ra nőhet a nemzetközi mobilitásban résztvevők aránya az összes hallgatók viszonylatában (Maslen, 2012). A folyamatos globális növekedés, amit a felsőoktatási mobilitás mutat, visszahat az ágazatra, hozzájárul a felsőoktatás modernizációjához, a tudásáramlás fő csatornája, origója a további nemzetköziesítési tevékenységeknek. Ugyanakkor a felsőoktatási szektornak kezelni kell ezt a jelenséget, a növekvő igényt, és annak nem kívánt mellékhatásait is.

Az OECD 2004-ben (OECD, 2007) végzett felmérése szerint a mobilitást fogadó országok/intézmények azért motiváltak a nemzetköziesítés ezen eszközét kihasználni, mert az egymástól való tanulás és a résztvevők által hozott tudás és tehetség kihasználásának lehetőségét, illetve a bevételszerzés egyik formáját látják benne. A másik oldalon a motivációt az táplálja, hogy a küldő országokba/intézményekbe nemzetközi szaktudással és kompetenciákkal rendelkező hallgatók/oktatók/kutatók térnek vissza, és járulnak hozzá a helyi fejlődéshez.

Egy későbbi, 2007-es OECD felmérés (OECD, 2014) pedig azt igazolja, hogy a nemzetköziesítés magas szintjén álló országok egyértelműen profitálnak abból, amivel a nemzetközi hallgatók hozzájárulnak a nemzeti kutatásokhoz és fejlesztésekhez, míg a kevésbé nemzetköziesültek csak csekély mértékben tudják ezt a lehetőséget kihasználni.

---

1 [http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas/Infographics#.WE\\_KCvnhCM8](http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas/Infographics#.WE_KCvnhCM8) letöltve: 2016. október 7.

Ezzel összhangban az Európai Bizottság az Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiájában célul tűzte ki az európai felsőoktatási intézmények teljesítményének és nemzetközi vonzerejének növelését, és e cél eléréséhez kapcsolódó akciótervben megfogalmazta a mobilitási programok integrálásának szükségességét, illetve ezek összekapcsolását a nemzeti törekvésekkel és erőforrásokkal.

A mobilitásoknak tehát kulcsszerepük van és várhatóan lesz az elkövetkező években is a felsőoktatás nemzetköziesítésében és modernizációjában. Ezért az elmúlt másfél évtizedes mobilitási tapasztalat elemzése, hatásmechanizmusának vizsgálata fontos információval szolgálhat a felsőoktatásban előidézett változásokról, és olyan új következtetéseket alapozhat meg, melyek segítséget nyújtanak a jövőbeni mobilitási célok meghatározásában, az intézményi nemzetköziesítési stratégiák újragondolásában, az igényekhez és realitásokhoz történő igazításában. Ez alapozza meg az értekezés fontosságát és célkitűzéseit.

## **1.2. KITŰZÖTT CÉLOK**

Az értekezés célja annak bemutatása, hogy az egyre növekvő számú nemzetközi mobilitások milyen hatással vannak a felsőoktatásra, milyen változásokat idéznek elő annak működésében, hogyan befolyásolják annak teljesítményét. Ennek érdekében a következő részcélok elérésére törekszem:

- a mobilitások kialakulásának és szerepének történeti áttekintése
- a modernkori felsőoktatási mobilitások természetének, jellegzetességeinek vizsgálata: a globális trendek azonosítása és bemutatása, ezen belül az európai dimenzió elemzése
- a mobilitásokat befolyásoló tényezők feltárása
- a mobilitások általános hozadékának elemzése
- a magyar mobilitási hajlandóság feltérképezése az állami felsőoktatási intézményekben
- összefüggések feltárása a mobilitások alakulása és a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységének intenzitása között
- annak vizsgálata, hogy a mobilitások eredményeképpen milyen változások jönnek létre a felsőoktatás nemzetköziesítésében
- annak elemzése, hogy az egyetemek működésének nemzetközi dimenziója hogyan jelenik meg a teljesítményük értékelésében, milyen módon járul hozzá a versenyképességükhöz

- az eredmények összegzése, olyan következtetések és javaslatok megfogalmazása, melyek várhatóan segítik az intézmények jövőbeni mobilitási és nemzetköziesítési stratégiájának hatékony kialakítását

### **1.3. AZ ÉRTEKEZÉS HIPOTÉZISEI**

Az adott tématerületen eddig végzett kutatásaim és gyakorlati tapasztalatom alapján az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

**H1.: A mobilitások növekedése szoros kapcsolatban áll a felsőoktatás tömegesedésével, de a mobilitások számának abszolút emelkedése nem jár együtt a tömegesedéshez viszonyított relatív növekedéssel.**

A nemzetközi és a hazai szakirodalom az elmúlt 10-15 évben a mobilitások számának dinamikus növekedéséről számol be, de nem tesz különbséget abszolút és relatív növekedés között. Szükségem tartom megvizsgálni, hogy idősoros mérésben hogyan viszonyul a felsőoktatásban résztvevők és a mobilitásban résztvevők száma egymáshoz.

**H2.: A mobilitások száma növekszik, és ezen belül összefüggés van az oktatói és a hallgatói mobilitások számának növekedése között.**

Feltételezésem szerint az oktatóknak meghatározó szerepük van a hallgatói mobilitások alakulásában, az oktatói példa, illetve javaslat, ösztönzés pozitívan befolyásolja a hallgatói döntéseket a mobilitásban való részvételre. Ha az oktatónak van saját mobilitási tapasztalata, megalapozottabban és hitelesebben képviseli hallgatói előtt a nemzetközi mobilitás hasznát.

**H3.: A mobilitások az intézményi sajátosságoktól (nagyság, profil, földrajzi elhelyezkedés) függetlenül jelentősen befolyásolják az intézmények nemzetközi tevékenységeinek intenzitását, azaz a nemzetköziesítést.**

Igazolni kívánom, hogy a mobilitásban nagy aktivitást mutató intézmények a nemzetköziesítés egyéb lehetőségeit is nagyobb mértékben használják, a mobilitások hatására nő a nemzetközi projekteken való részvétel, az nemzetközi partnerkapcsolatok és együttműködések, valamint a nemzetközi publikációk száma; de a növekedés intenzitása nem intézmény-specifikus, nem függ az adott egyetem jellegétől.

**H4.: A mobilitások hatása jelentősen érvényesül az oktatás modernizációjában, a tananyagfejlesztésben, új tanulási és oktatási módszerek kidolgozásában.**

Szeretném kimutatni, hogy a nemzetközi szakirodalomban elméleti alapon megfogalmazott mobilitási hatások megvalósulása empirikus kutatásból nyert eredménnyel alátámasztható a magyar állami egyetemeken.

**H5.: Az egyetemek teljesítményének értékelésében a nemzetközi tevékenységek és eredmények nem kapnak megfelelő hangsúlyt.**

A nemzetközi és hazai egyetemi rangsorok rangsorállítási szempontrendszerének elemzésével bizonyítani szeretném, hogy bár az egyetemek tevékenységének nemzetközi dimenziója egyre hangsúlyosabbá válik világszerte, a teljesítményüket értékelő rangsorok ezt mégsem veszik kellő mértékben számításba.

#### **1.4. ALKALMAZOTT MÓDSZEREK**

A kitűzött célok elérése érdekében és a meghatározott feladatok elvégzéséhez az alábbi módszereket választottam:

- a nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintése, a megközelítések különbözőségének feltárása, összehasonlító kutatás
- empirikus vizsgálat: nemzetközi és hazai mobilitással kapcsolatos statisztikák összegyűjtése és elemzése, a szekunder adatok feldolgozása
- primer kutatás végzése kérdőívezés és irányított interjúzás módszerével: az eredményének feldolgozása és értékelése
- hipotézisek vizsgálata
- következtetések, a tézisek megfogalmazása

## **2. A FOGALMAK MEGHATÁROZÁSA A FELSŐOKTATÁS KONTEXTUSÁBAN**

### **2.1. A MOBILITÁS**

#### **2.1.1. A mobilitás fogalma, az értekezésben használt terminológia definiálása**

A mobilitás latin eredetű szó, és jelentése fizikai értelemben vett mozgékonyság, mozgathatóság, de utal az átvitt értelmű társadalmi mozgásokra is, és manapság ez az átvitt értelmű szóhasználat az elterjedt.

A mobilitás fogalmát elsősorban a szociológia tudományterületén használják, társadalmi mobilitás értelemben, ami az egyéneknek a társadalmi térben való bármilyen elmozdulására utal. Tartalmát mindig az határozza meg, hogy milyen konkrét területen alkalmazzák, a mobilitást milyen társadalmi dimenzió mentén vizsgálják.

Az értekezésben használt mobilitás kifejezésen mindig nemzetközi mobilitást értünk, mely során

- a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányaik egy részét vagy egészét egy másik ország felsőoktatási intézményében végzik (tanulási, kreditszerzési vagy fokozatszerzési céllal hagyják el országukat)
- a felsőoktatásban dolgozók oktatás, kutatás, tapasztalatszerzés, továbbképzés céljából egy másik ország felsőoktatási intézményébe mennek.

Ez egy olyan sajátos értelme a mobilitás kifejezésnek, amely egyesíti mind a fizikai mind pedig az átvitt értelmű mozgást és mozgási képességet, mert a vizsgált felsőoktatási kontextusban a hallgatók/oktatók fizikai helyváltoztatása, szociológiai értelemben vándorlása valósul meg, ami együtt jár egy horizontális, társadalmak közötti mozgással. Létezik olyan megközelítés, amely a mobilitást és a migrációt összekapcsolja (Rédei, 2009), a jelen értekezés azonban a migráció fogalmát leválasztja a mobilitás fogalmi tartalmáról.

A nemzetközi hallgatói mobilitásokról az UNESCO, OECD, Eurostat rendszeresen közzétesznek statisztikákat, azonban a kutató mégis nehéz helyzetben van, ha tisztán akar látni és tudományos igénnyel feldolgozni a mobilitási adatokat. Az adatok gyűjtési területe ugyanis nem egyértelműen fedi le az összes nemzetközi mobilitást. Az UNESCO és az OECD által közzéadott felmérési eredményekben nem szerepelnek teljes bizonyossággal a magánszektor

felsőoktatási intézményeinek adatai, valamint az egy évnél rövidebb mobilitások. Ez utóbbi az adatgyűjtés módszertanából fakadó esetlegesség, mert az adatokat az éveknek csak egy adott napján, vagy rövidebb szakaszában mérik. Ez igen jelentősen torzíthatja az adatok valódiságát, egyrészt, mert a privát felsőoktatási intézmények szerepe befogadóként egyre növekszik (Bhandari, Blumenthal, 2009), másrészt európai viszonylatban az egy szemeszterre szóló hallgatói cserék száma igen jelentős (lényegesen felülmúlja a hosszabb távú mobilitásokét). Ázsia tekintetében pedig az ennél is rövidebb idejű külföldi tanulmányutakat is mobilitásként tartják számon. Egyes kínai egyetemek rövid, 1-2 hetes külföldi tanulmányutat minden hallgató számára lehetővé tesznek, és jelentik, hogy a hallgatói létszám 100%-a részt vesz nemzetközi mobilitásban a tanulmányok befejezése előtt. A nemzetközi oktatásban a legutóbbi időkig piacvezető USA-ban az 1950-es évektől gyűjtik és publikálják a mobilitásra vonatkozó adatokat, és az utóbbi néhány évtizedben a nemzetközi felsőoktatási piac nagyobb szereplői, Ausztrália, Egyesült Királyság, Kína, Németország is készítenek statisztikákat, változó módszertannal. Sok esetben bizonytalanságra ad okot, hogy a mobilitásokat a külföldi hallgatók beiratkozása alapján számolják, de nem egyértelmű, hogy ki számít külföldi hallgatónak, pl. ha valaki külföldi állampolgárságú, de az adott országban él, vagy csak az, aki ténylegesen országot vált. A legkomplexebb adatmennyiséget a Project Atlas kezdeményezés biztosítja, amely 2000 óta közöl nemzetközi mobilitási adatokat az egész világra vonatkozóan.

A jelen értekezésben ismertetett kutatásban hallgatói mobilitásnak tekintjük a legalább egy szemeszterre kiterjedő külföldön végzett egyetemi tanulmányokat vagy szakmai gyakorlatot, míg az oktatói/kutatói mobilitásokat időkorlát nélkül vesszük tekintetbe.

### **2.1.2. A felsőoktatási mobilitás fajtái**

A 21. századra a felsőoktatásnak gyakorlatilag minden szereplője, a hallgató, az oktató/kutató és az adminisztratív személyzet is mobilis lett, és ezen túlmenően mobilissá tehető az oktatási programok, sőt, maguk az intézmények is, és ezt a lehetőséget a szektor ki is használja.

*Hallgatói mobilitás* a külföldi tanulmányútban, külföldön végzett részképzésben (kreditmobilitás) vagy diplomaszerezésben (diploma- vagy programmobilitás), illetve szakmai gyakorlatok során valósul meg. A hallgatói mobilitásban résztvevők számát az elmúlt évben

mintegy 4,2 millió főre becsülték<sup>2</sup>, azonban átfogó statisztikák nem készültek, melyek megbízhatóan kimutatnák a felsőoktatásban a mobil hallgatók arányát.

A *kreditmobilitás* esetében a hallgatók a tanulmányi területükhöz kapcsolódó kurzusokat látogatnak egy másik ország egyetemén: Sikeres teljesítés esetén krediteket szereznek, melyeket ideális esetben a hazai egyetemük beszámít tanulmányi eredményükbe. A kreditelismerés sarkalatos pontja ennek a mobilitásfajtának, és ebben a tekintetben kiemelkedő fontosságú a Bologna-folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása, melyeket a dolgozat a 4.3.2. fejezetben tárgyal.

A *diplomamobilitás* során a résztvevők hosszabb időt töltenek a külföldi fogadóintézményben, egy teljes képzési programot végeznek el, bizonyítványt/oklevelet szereznek.

A kutatás korlátját jelenti, hogy az elérhető nemzetközi statisztikákban nincs megkülönböztetés a mobilitások típusára nézve, nem történik adatgyűjtés külön a creditszerzési, illetve a diplomaszerzési mobilitásokról. Ezért ezt a distinkciót az értekezésben idézett nemzetközi mobilitási adatokban sem lehet megtenni, azokban mindkét mobilitási fajta benne foglaltatik. Más a helyzet a kutatásban szereplő ERASMUS+ ösztöndíjprogramok adatainak esetében, amelyek elsősorban a kreditmobilitásra vonatkoznak. Ugyanakkor a háromciklusú képzés elterjedésével a kutatók a diplomamobilitásban résztvevők számának emelkedését várják (Kasza, 2011).

*Oktatói/kutatói mobilitás* külföldön végzett oktatói/kutatói tevékenység, melynek nagysága jelenleg 800 ezer és 1 millió fő közé becsülhető (Van Der Wende, 2015).

*Oktatási programok, kurzusok mobilitása* során a kurzus kerül ki az intézményből, és franchise vagy twinning megállapodások keretében egy másik intézményben kerül oktatásra.

---

<sup>2</sup> <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/> letöltve: 2016. október.4.

*Intézmény mobilitásának* jó példája az úgynevezett kihelyezett campus (branch/satellite campus), amikor egy egyetem „leányvállalatot” hoz létre egy másik országban, ahol saját oktatási programjait kínálja. Manapság közel 300 branch campus működik a világon<sup>3</sup>.

## **2.2. A NEMZETKÖZIESÍTÉS**

### **2.2.1. A nemzetköziesítés fogalma**

A nemzetköziesítés új keletű szó a magyar nyelvben, és azt a korántsem új folyamatot jelöli, melynek során intézményi tevékenységek átlépik a nemzethatárokat. A nemzetköziesítés a globalizáció kísérőjelensége, célszerű tehát annak perspektívájából meghatározni.

A globalizáció napjainkban az élet szinte minden területén jelen van. Definiálására számtalan kísérlet történt a szakirodalomban, legtöbbjük világméretű egységesedési, integrálódási folyamatként írja le a jelenséget, melynek különböző, így gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális dimenziói vannak.

Beerkens közel száz globalizáció-definíciót gyűjtött össze. Köztük a legáltalánosabb Albrow (1990) megközelítése, miszerint a globalizáció azon folyamatok összessége, melynek során a világon élő népek egyetlen „világtársadalommá” formálódnak. Az elemzők között konszenzus van abban, hogy a globalizáció a gazdaság szférájában indult el, és a folyamat kezdete egészen a gyarmatosítás koráig, a 16. századig nyúlik vissza, és azóta jelen van a világban. Intenzitása a 20. században hatalmas növekedésnek indult, melynek eredményeképpen ekkortól már globális világgazdaságról beszélhetünk, amely magával hozta a globalizáció tényerését további társadalmi közegekben.

Beerkens saját meghatározásában azt emeli ki, hogy a globalizáció során az olyan társadalmi berendezkedések, mint a politika, a kultúra, az ideológia, a jogok és értékek, az azonosság és szolidaritás kikerülnek a nemzetállam kontextusából. Ez annak köszönhető, hogy a világ felgyorsult, tömegesedik, és az emberek, a termékek, a pénz és az információ egyre nagyobb mértékben lépik át az országhatárokat (Beerkens, 2004).

---

<sup>3</sup> C-BERT. (2015). Branch campus listing. <http://www.globalhighered.org/branchcampuses.php>



A globalizáció sokrétű fogalommá vált, mely különbözőképpen valósul meg az egyes területeken. A globalizációs folyamatok oktatásra gyakorolt hatását a gazdaságból kiindulva kell vizsgálni. A munkaerőpiac globalizációja, valamint a globális szintű igény a tudásgazdaságra és tudástermelésre a felsőoktatási tevékenységeket is átformálták. A szektorban megindult egy folyamat, mely során az oktatás mellett a befektetői és a piaci környezet által vezérelt tevékenységek felerősödnek. A felsőoktatáshoz kapcsolódó nemzeti érdekeket és társadalmi felelősséget fokozatosan átveszi a piac- és profitorientáltság, és egyre nagyobb szerepet kap a nemzetközivé válás és multikulturalitás (Varghese, 2009).

A szakirodalom ellentmondásosan ítéli meg a globalizáció és a nemzetköziesítés kapcsolatát, melyet alá-, fölé-, illetve mellérendeltségként is meghatároznak. Knight (1994) szerint a felsőoktatás kontextusában a globalizáció a felsőoktatás nemzetközi dimenziójának szinonimája. Dicken a nemzetköziesítési folyamatokat mint a tevékenységek pusztán földrajzi, határokon átnyúló, kvantitatív kiterjesztését határozza meg szemben a globalizációs folyamatokkal, melyek kvalitatív változást idéznek elő, azaz a nemzetközileg terített tevékenységek funkcionális integrációját (Dicken, 1998). Scott ezzel szemben vitatja, hogy a globalizáció egyszerűen a nemzetköziesedés magasabb rendű formája lenne, avagy lineáris vagy egymásra épülő kapcsolatban lennének, inkább egy dialektikus viszonyt feltételez közöttük (Scott, 2000). Teichler (2004) szerint a két fogalom nem választható szét, szorosan összefügg, tartalmuk egymásba fonódik.

Találó Knight későbbi, 2008-as megfogalmazása, miszerint „a nemzetköziesítés megváltoztatja a felsőoktatás világát, a globalizáció megváltoztatja a nemzetköziesítés világát”.

A nemzetköziesítés a nyolcvanas évek második felétől kerül előtérbe a felsőoktatásban, a folyamat tudományos igényű meghatározására és elemzésére pedig az ezredforduló környékén kerül sor. Korábban a hallgatói/oktatói mobilitások vizsgálata jelentette a nemzetköziesítés kutatását, amely egyúttal azt is megerősíti, hogy a mobilitás a kiindulópontja, egyben katalizátora a felsőoktatás nemzetköziesítésének.

A szakirodalom sokáig küzdött a nemzetköziesítés fogalmának definiálásával. Elsőként az jelentett problémát, hogy egyes értelmezések szerint az egyetem természeténél fogva nemzetközi (Altbach, 1989), a tudományos kutatás definíció szerint nemzetköziesített (Dillemans, 1992), tehát ebből a megközelítésből nem ragadható meg annak a

nemzetköziesítési folyamatnak a lényege, amely a 20. század utolsó évtizedeitől egyre intenzívebben jellemzi a felsőoktatást.

Az első komolyabb kísérletet a nemzetköziesítés tartalmának meghatározására Knight tette, aki négy szemszögből vizsgálta a jelenséget:

- a tevékenység szemszöge, pl. csereprogramok, közös kutatások, nemzetközi hallgatók felvétele
- a kompetenciák szemszöge, pl. képességek, tudás, attitűd fejlesztése
- a folyamatok szemszöge: a nemzetközi dimenzió megjelenése az intézmény fő funkcióiban
- a szervezet szemszöge: olyan szervezeti kultúra kialakítása, amely értékeli és támogatja a nemzetköziséget

Miután a kompetenciák szorosan kapcsolódnak a tevékenységekhez, míg a szervezeti aspektus a folyamatokhoz, ezért lényegében a nemzetköziesítésnek két fő dimenziója van: tevékenységek és folyamatok (Knight, 1994).

Ez a definíció azonban nem elégítette ki a szakterület kutatóit, akik továbbra is hiányolták a következetesen használt koncepcionális keretet, terminológiát és módszertant, amely segítené a felsőoktatás nemzetköziesítésének vizsgálatát (De Wit, Callan, 1995).

Több kutató is arra a következtetésre jutott, hogy a nemzetköziesítés változó tartalmú fogalom, mert különböző gazdasági, történelmi és társadalmi környezetben gyökerezik, (Knight, de Wit 1995), valamint idő és kontextus függő (Parsons, 2001). Knight továbbá szükségesnek tartotta, hogy a definíció legyen általános, ne tartalmazzon specifikációt, lévén, hogy a nemzetköziesítés koncepciója és tartalma országonként, intézményenként nagyon változó lehet, kimenete pedig attól függ, hogy kik a folyamat szereplői. Ezzel összhangban a legelfogadottabb definíció szerint „a nemzetköziesítés az a folyamat, mely során nemzetközi, interkulturális és/vagy globális dimenziók integrálódnak a felsőoktatás folyamatába és célkitűzéseibe” (Knight, 2004).

### **2.2.2. A nemzetköziesítés formái**

A legelterjedtebb nemzetközi felsőoktatási tevékenységek közé tartozik hagyományosan a tanulási/oktatási célú mobilitás, annak az előző fejezetben tárgyalt fajtáival.

Ez az utóbbi néhány évtizedben egészült ki nemzetközi hálózatok építésével, transznacionális projektek, nemzetközi kurzusok, közös diplomaprogramok és kutatások szervezésével, oktatási programok, intézmények exportálásával. A legutóbbi időkben növekszik az érdeklődés a helyben történő nemzetköziesítés iránt (internationalisation at home), aminek lényege, hogy nemzetközi tanulási tapasztalat szerezhető külföldre történő utazás nélkül (Beelen, 2007). Az azonban vitatható, hogy ez ténylegesen kiválthatná a nemzetközi mobilitásokat, mert nem tudja ugyanazt a hatást elérni a kompetenciák fejlődésében, mint a tényleges külföldi tanulási, oktatási tapasztalat.

## **2.3. A VERSENYKÉPESSÉG**

### **2.3.1. A versenyképesség fogalma**

Mi készíteti az intézményeket arra, hogy nemzetköziesítsenek? A mobilitás és a nemzetköziesítés a versenyképesség fenntartásának meghatározó eleme, ezért lényeges a versenyképesség fogalmának értelmezése. A versenyképesség meghatározására tett kísérleteknek egész sora található a szakirodalomban Porter gyémánt modelljével kezdődően, majd annak kiegészítéseképpen a Rapkin- és Krugman-elméleteken át Dunning értelmezéséig. Ennek ellenére a versenyképesség meghatározására és annak mérésére nincsen általánosan elfogadott nemzetközi gyakorlat (Bakács, 2003). Ez még inkább igaz, ha nem a klasszikus gazdasági kontextusban próbáljuk értelmezni e fogalmat. Amióta a versenyképesség „elváratik” a felsőoktatástól, azóta történnek – egyelőre sikertelennek tűnő - próbálkozások arra, hogy meghatározásra kerüljön a versenyképesség fogalma és kritériumrendszere az oktatásra vonatkoztatva. Barakonyi Károly javaslatot tett a World Economic Forum modelljének adaptálására egy felsőoktatási versenyképességi modell kidolgozásához, de ebben az irányban további előrelépés nem történt (Barakonyi, 2010).

Szkepticizmus tapasztalható azzal kapcsolatban, hogy egyáltalán kidolgozható-e egy olyan módszertan, ami képes mérni a felsőoktatás versenyképességét. Ezzel együtt egy ilyen módszertan lehetséges elemeként megjelenik az ICT alapú szolgáltatások megléte, a képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának minősége, fejlesztő tevékenység és innovációs aktivitás (Tamándl, 2011). Azonban nincs konszenzus abban, hogy a felsőoktatás versenyképességét milyen olyan modell alapján lehetne mérni, ami lehetővé tenné az egyes országok vagy intézmények összehasonlíthatóságát.

A versenyképesség fogalmi meghatározása a felsőoktatásra vonatkoztatva tehát egyelőre várhat magára. Ennek oka lehet, hogy míg a gazdasági szférában a verseny az ókori városállamok fennállásától eredeztethető, az oktatásban lényegében csak a 20. század második felében válik érzékelhető jelenséggé. A felsőoktatási szektorban a versenyképességet meghatározó folyamatok és tényezők korunkban formálódnak, és nincsen még történelmi perspektíva, amely igazolni tudná egy-egy esetleges definíció eredményességét (Rohonczi, 2012).

### **2.3.2. A versenyképesség mérése**

A mai gyakorlat szerint a felsőoktatás versenyképességét a sokszor vitatott egyetemi rangsorok mérik. Jogos kritika legtöbbször azért éri ezeket a rangsorokat, mert az összeállításuk alapjául szolgáló szempontrendszerben nincs nemzetközi konszenzus, az egyes szempontok súlyozása a végső eredmény alakításában többnyire tetszőleges, nem áll mögötte objektívnek mondható érvrendszer (Török, 2006). Ennek ellenére a rangsorok népszerűek, egyre több készül belőlük. Felmérések azt igazolják, hogy fontos szerepük van az egyetemválasztásban, illetve erős kapcsolat van az egyetem nemzetközi rangsorban elfoglalt helye és a nemzetközi hallgató bevonzásának képessége között (Marconi, 2013). Ezért az intézmények törekszenek arra, hogy pozíciójuk javuljon a nemzetközi ranglistákon.

### 3. TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

#### 3.1. OKTATÁSTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A mobilitást kiváló összefoglalásban helyezi történeti perspektívába Laskai Csókás Péter, korának legjobb külföldi egyetemén tanult peregrinus, Brassóban 1581-ben kinyomtatott teológiai enciklopédiájában, a *Speculum exilii*-ben: „*Philosophica peregrinatio* Definíció: philosophica peregrinációnak nevezzük, ha azért kelünk útra, mert olyan helyeket akarunk meglátogatni, ahol úgy gondoljuk, hogy mind a tudományokban, mind az isteni, hitbéli dolgokban, mind a hét szabad művészet tanulmányozásában előbbre haladhatunk. Mivel a bölcsességet (*sapientia*) akarjuk a különböző helyeknek a felkeresésével növelni, ezért ezt a peregrinációt philosophicának hívjuk. Tézis: A philosophica peregrinatio amennyiben tisztességes és Isten dicsőségét szolgálja, megengedett és szabad. Példák: Plutarkhosz Platón példáját említi, aki Egyiptomba ment, Görögországot bejárta. De célja nem az volt, hogy sokféle népet felkeressen, hanem hogy a bölcsességet megtalálja. Sába királynő azért kelt útra, hogy Salamon bölcsességét meghallgathassa (1. Reg. 10:1). A keneusok (keniták) követték Izrael népét, velük vándoroltak, mert jóllehet otthon ismerték és tisztelték az egy Istent, mégis művelődni vágytak, az Isten törvényeit, tanításait, tiszteletét tökéletesebben akarták megtanulni, magukba szívni (Bírák 1:16). A rómaiak azért mentek Athénba, hogy tanulmányozzák a görög irodalmat, erősítsék a szellemet (*ingenium*). Ez az oka, hogy ma is sokan a bölcsesség tanulásának a vágyától égve, a végtelen utakkal, sziklával, tüzekkel, vizekkel, rablókkal nem törődve útra kelnek, Németországba, Szászországba, Svájcba, Itáliába peregrinálnak.”<sup>4</sup>

Ahogy a fenti 16. századból származó idézet is bizonyítja, a nemzetköziség és mobilitás az oktatás történetében lényegében már az ókorban megjelent. A Kr.e. 5. századtól már beszélhetünk komoly oktatási tevékenységről a görög városállamokban, így Athénban, Pergamonban, Ephesosban, ahol oktatási központokat hoztak létre, és igyekeztek a legjobb tanárokat felfogadni akár távoli helyekről is, melyhez az anyagi forrást alapítványok segítségével biztosították. Alexandriában a Kr.e. 4. században már egyfajta kiválósági tudományos központ volt, nemzetközi könyvtárral és oktatási tevékenységgel, melynek működése hasonlatos volt a mai kiválósági centrumokéhoz (*centre of excellence*). A római

---

<sup>4</sup> Az idézet szöveget közléteszi H. HUBERT GABRIELLA (Budapest) Laskai Csókás Péter peregrináció-elmélete 1581-ből c. cikkében Régi és új peregrinatio p.551.

korban, főleg a Kr. e. 2. századtól jelentős volt a görög ún. látogató filozófusok szerepe a köztársaság korában alapított filozófiai iskolákban. A Kr. e. 1. században Rómában már híres jogi iskolák is voltak, melyek Berytus-ba (mai Beirut) is kitelepültek (Marrou, 1982), azaz exportálták az iskolát, hasonlóan ahhoz, ahogy ez a mai kihelyezett campus-ok alapításával történik.

Az ókorban tehát számos olyan jelenség volt, amely párhuzamba állítható a modern mobilitási és nemzetközi tevékenységekkel, azonban nem mutatható ki genetikus kapcsolat az akkori és a mai nemzetköziesítési törekvések között. A görög-római antikvitás korának hanyatlása után ugyanis nem volt kontinuitás a szellemi központok működésében. Egészen a 11. századig nem volt Európában kezdeményezés tudásközpont, avagy egyetem létrehozására.

### **3.2. MOBILITÁS AZ EURÓPAI EGYETEMEKEN A 20. SZÁZAD ELŐTT**

Az első európai egyetemeket a 11. század végén alapították Bologna-ban és Párizsban, majd a 13-14. században sorra alakultak egyetemek Oxfordban, Cambridge-ben, Prágában, Páduában, Heidelbergben. A 14. század végére Európában már 31 egyetem működött (Mikonya, 2014). Annak felismerése, hogy a legkiválóbb tudás megszerzésének eszköze a mobilitás, azaz a külföldi egyetemjárás, gyakorlatilag egyidős az egyetemek megalakulásával. Ilyen értelemben a mobilitás mintegy 7-800 éves múltra tekint vissza Európában, és egy folyamatosan kibontakozó jelenség. Sokáig csak egyéni ambíciók készítették a diákokat és oktatókat arra, hogy a kor szellemi elitjének megismerése, műveltségének elsajátítása érdekében útnak induljanak. Az európai művelődés és tudományosság nagy áramlataiba a bekapcsolódást évszázadokon keresztül az egyetemjárás, a „peregrinatio academica” biztosította (Tonk & Szabó, 1993). Fejlődése azonban nem volt egyenletes. Az évszázadok alatt sokat változtak az egyetemi hallgatók országok közötti mobilitásának jellemzői. Az európai történelem, a háborúk, a szellemi áramlatok és az egyes tudományok fejlődése, de a járványok, és esetenként politikai döntések is befolyásolták a külföldi egyetemjárás földrajzi irányultságát és a választott tudományterületeket.

Míg a középkorban egy valóban szűk és elszánt értelmiségi csoport vállalta magára a peregrináció kihívásait, a reneszánsz korban egyre többen választották a tanulást idegen földön, otthonuktól távol, és nem csak Európában, hanem Ázsiában és a Közel-Keleten is terjedt ez a jelenség. Törekvés új kultúrák megismerésére, a tudás megosztására, átadására természetes

jelenség volt a tudás fejlődésében. A diákok és tanárok vándorlása az egyetemek között folyamatosan jelen volt és egyre intenzívebbé vált az újkorban.

### **3.3. A MAGYARORSZÁGI PEREGRINUSOK: A KÜLFÖLDI EGYETEMJÁRÁS GYAKORLATA**

A középkori Magyarország és Erdély területén lényegében a 17. századig nem volt egyetemi oktatás. A 14. században Nagy Lajos király megalapította a Pécsi Egyetemet, később Zsigmond király Óbudán, Mátyás király Pozsonyban hozott létre egyetemet, de ezek az intézmények nem voltak hosszú életűek, különböző történelmi okok miatt működésük nem teljesedett ki. A tanulni vágyó magyar diákok évszázadokig idegen földre vándoroltak, hogy megszerezhessék a kor legmagasabb szintű műveltségét és tudását. Az első európai egyetemek megalapítását követően hamar kialakult a peregrinatio academica gyakorlata a magyar társadalomban is. Magyar és erdélyi földről már a 12-13. században, bár viszontagságos út során, de eljutottak az egyetemjárók nyugat- és dél-európai iskolákhoz (Tonk, 1979). A peregrinusok egy kis létszámú, de igen elit társadalmi csoportot képeztek, ők képviselték annak igényét, hogy át kell venni az európai szellemi értékeket, és fel kell zárkózni a fejlettebb régiókhoz. Motivációjuk tudományos ismeretek szerzése mellett a világlátás és tapasztalatszerzés volt (T. Molnár, 2007). Nekik köszönhetően a kor magyar értelmisége részese tudott lenni az európai szellemi áramlatoknak, és ezek közvetítőjévé tudott válni a reneszánsz, később a humanizmus, a reformáció és a felvilágosodás mozgalmainak.

A peregrinatio academica nemcsak a külföldi tanulást jelentette, annak fontos eleme volt a hazatérés. A peregrinusok hazavitték a tudást, a legújabb ismereteket, és megalapozták azok elterjedését, beépülését a hazai oktatásba, letéteményesi voltak az európai műveltség befogadásának. Ennek legismertebb példája a 16. század végén Szenci Molnár Albert volt, aki a heidelberg-i minta alapján oktatási terv javaslatot készített a magyarországi iskolák számára.

### **3.4. A MAGYAROK KÜLFÖLDI EGYETEMJÁRÁSÁNAK JELLEMZŐI A KÖZÉPKORBAN ÉS AZ ÚJKORBAN**

A magyar diákok külföldi egyetemjárásának történetét legátfogóbban a Szögi István vezette kutatóműhely tárta fel. Kutatási eredményeiből tudható, hogy a 12. századtól az első világháborúig közel százezer magyar peregrinust tartottak nyilván Európa közel hetven egyetemén (*1. táblázat*).

<b>Magyar diákok száma az európai egyetemeken</b>		
<b>Korszak</b>	<b>Beiratkozások</b>	<b>Százalék</b>
1100–1200	9	0,01
1201–1300	76	0,07
1301–1400	761	0,76
1401–1500	8 666	8,73
1501–1600	5 995	6,04
1601–1700	9 935	10,00
1701–1800	13 894	13,99
1801–1900	45 762	46,10
1901–1919	14 166	14,27
Összesen	99 264	100

*1. táblázat: A magyar diákok száma az európai egyetemeken 1100-1919 között  
Forrás: Szögi, 2011*

A látogatott egyetemek között szerepelt a 13. századtól Bologna, a 14. századtól Róma és Padova. A 16-tól a 19. századig folyamatosan voltak magyar peregrinusok egyre növekvő létszámban a német egyetemeken, a 17. században pedig jelentőssé vált az oxfordi, cambridge-i és leuven-i egyetemek elérése. A 19. századtól már nagyon sokirányú volt a peregrinatio academica: 15 különböző ország egyetemén lehetett magyar diákot találni, a túlnyomó többség azonban ebben az időszakban Bécsben tanult. A század vége felé jellemző volt a posztgraduális tanulmányokra irányuló peregrináció köszönhetően annak, hogy addigra kiépült a magyar felsőoktatás intézményrendszere, amely fokozatosan építette a nemzetközi kapcsolatrendszerét. Az I. világháború és az azt követő időszak azonban jelentősen megváltoztatta, korlátozta a mobilitási lehetőségeket.

A peregrináció jelentőségét először az egyház, de később a világi vezetés is felismerte, és mindkettő támogatást nyújtott a külföldi tanuláshoz, ami minden korban költséges volt. A tanulmányutakhoz anyagi fedezetet az egyháztól az erre a célra elkülönített Bursa Nigrából kaphattak az útra kelők, a támogatott diákok később lelkeszi fizetésükből kötelesek voltak a támogatásnak legalább felét visszafizetni ebbe az alapba (Tonk, 1979). A 17-18. századtól a peregrinatio academica egyre inkább közüggé vált, és az egyházi támogatás mellett megjelentek világi patrónusok is a nemesség köréből, sőt esetenként a közadakozás is segítette a külföldön tanulni vágyókat (Tonk & Szabó, 1993).

A megvalósult tanulmányutak hozadéka az egyéni tudásszerzésen és sikereken túl évszázadokra meghatározó volt a magyarság társadalmi szellemi fejlődésében. A peregrinusaink révén, még ha a társadalmi viszonyokkal magyarázható fáziskéséssel is, de



sikerült bekapcsolódni Európa legfrissebb szellemi áramlataiba, eljutni a kor kiemelkedő tudósaihoz, elsajátítani és hazaközvetíteni a legújabb eszmerendszereket (Jankovics, 1993).

Heltai társadalmi szempontból az egyik legsikeresebbnek a heidelbergi peregrinációt ítéli, melynek vallási, művelődési, politikai hatásait hosszútávon kimutathatónak tartja. Elemzésében a peregrináció sikerességének feltételeit következőkben határozza meg:

- a peregrináció ne a perifériákra, hanem az európai szellemi központok felé irányuljon
- megfelelően hosszú ideig tartson
- közvetítésében elegendő számú ember vegyen részt.
- közvetített szellemi hatás teljes egészében a küldő társadalom önkéntes importja, s nem a fogadó egyetem exportja legyen
- a legfontosabb, hogy érdemi hatást csak megfelelő intézményrendszerben munkálkodó szellemi és lelki közösségeken keresztül lehet elérni (Heltai, 1993).

Fontos része volt a peregrinatio academica-nak az oktatói szerep, a 17. századtól már van magyar oktató is külföldi egyetemen (pl. az angliai Gresham College-ban), és igen jelentősek a magyar peregrinusok külföldi publikációi is. 1660 és 1700 között magyar és erdélyi szerző 23 műve (könyve, röpirata, vagy értekezése) jelent meg Angliában, összesen 38 kiadásban (Gömöri, 1993).

Összegezve elmondható, hogy az antikvitás példái, valamint középkori és újkori külföldi egyetemjárások számos olyan elemet tartalmaztak (külföldi diákok és oktatók fogadása, tudásmegosztás, világlátás és tapasztalatszerzés, disszemináció, azaz a megszerzett tudás hasznosítása és transzferálása, nyelvtanulás), melyek a modernkori mobilitásban is fellelhetők, és több olyan kísérőjelenségük volt (tudás export, ösztönző és gátló tényezők), melyek a modernkori nemzetköziesítési folyamatokat is jellemzik. Sikerességüknek kritériumai is túlnyomó többségükben túléltek számos korszakot, és a 21. században is meghatározzák a mobilitások eredményességét. A történelmi előzmények alapján elmondható, a tanulási-oktatási mobilitás örök értékű, és a 20. század során az egyes országok, állami kezdeményezések, később az Európai Unió intézkedési lényegében csupán újratemtették a nemzeteken átívelő, transznacionális tanulás és tudáscsere lehetőségét.

#### **4. FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁS A 20. SZÁZAD ELEJÉTŐL NAPJAINKIG**

A mobilitások a 20. század második felétől egyre inkább meghatározó tényezőkké váltak a felsőoktatás színterén. A múlt század végéig a fizikai mobilitás volt a leginkább látható és a legnagyobb volumenű nemzetközi tevékenység a felsőoktatásban, ami lényegében egyenlő volt intézmények nemzetköziesítésével (de Wit & Callan, 1995).

Már a század első felében tapasztalható volt a fejlődő országokból a fejlett országokba irányuló mobilitások dominanciája (Neave, 1992), ami jellemző maradt a század utolsó évtizedéig. A második világháború után a mobilitások globálisan intenzívebbé váltak, elsősorban az ázsiai és afrikai kontinensről növekedett meg az érdeklődés. Később bekapcsolódtak a mobilitásba a latin-amerikai országok hallgatói is egyre növekvő számban. A 20. század második felében a felsőoktatási rendszerek nemzetközi kapcsolódásáért Európában tett erőfeszítések Teichler (2011) szerint négy szakaszra oszthatók. Az ötvenes években, az első szakaszban az európai nemzetek kölcsönös megértése, előítéletek gyengítése, nagyobb tolerancia állt a törekvések középpontjában. A második szakaszban a hatvanas évektől a felsőoktatási létszámnövekedés és kapacitásbővítés elősegítését célozták az intézkedések, míg a harmadik szakaszt a kilencvenes évektől a növekvő együttműködés és a közös európai dimenzió meghatározása jellemezte. Jelenleg, a negyedik szakaszban, az összeegyeztethető oktatáspolitikák és a rendszerek összehangolására tett törekvések segítik a mobilitásokat.

Történelmi okokkal magyarázható, hogy e folyamatnak kezdetben nem volt részese a kelet-közép-európai és kelet-európai térség. Európában a második világháborút követően a kontinens kettészakítotttsága miatt gyakorlatilag megszűnt az átjárhatóság kelet és nyugat között. Kelet-Európa és Közép-Európa keleti fele a Vasfüggöny mögött maradt, az egyes országok felsőoktatása csak a térségen belül épített kapcsolatokat, és egyetemi polgárai számára is csak ez a mozgástér maradt nagyon kevés kivételtől eltekintve. A második világháborút követően a nyugat-európai felsőoktatás, folytatva a hagyományokat, továbbra is nyitott volt ugyan nemzetközi hallgatók és oktatók fogadására, de a hidegháborús évek alatt a nyugati országokban is erősen kontrollálták a tudás és a tudást hordozók mozgását a Keleti Blokk felől és annak irányába.

A 20. század utolsó évtizedétől a felsőoktatási mobilitás több lényegi változáson ment keresztül; tömegesedett, globalizálódott, szervezettebbé vált és üzletiesedett. A továbbiakban (4.1. - 4.4. fejezetekben) ezeket a jelenségeket elemzi a dolgozat.

#### **4.1. A MOBILITÁSOK TÖMEGESEDÉSE**

A 20. század második felében a felsőoktatás legmeghatározóbb jelensége a tömegesedés, melynek során a hallgatói létszámok a század utolsó harmadában megháromszorozódtak, és ez a növekedési ütem az ezredfordulót követően egy tízéves periódusban intenzíven tovább növekedett, újabb 80%-os hallgatószám emelkedést eredményezve. (1. ábra) Ezt követően a növekedési ütem lassult, éves szinten 1-5% között ingadozott 2010 és 2014 között.

A növekvő részvétel velejárója, hogy a hallgatók széles skálája kerül a felsőoktatásba, különböző háttérrel, képzettségi fokkal, változó képességekkel és szerteágazó érdeklődéssel, mindehhez a felsőoktatás rendszerének alkalmazkodnia kell.

Trow eredetileg 1973-ban felállított és 2007-ben újragondolt tipológiája szerint egy felsőoktatási rendszer akkor elitképző, ha abban az adott korú lakosság részvételi aránya maximum 15%. Tömegképzésről a részvétel 16-50%-os aránya esetében lehet beszélni, 50% felett pedig a felsőoktatás univerzálissá válik (Trow, 2007).

A felsőoktatási részvétel expanziója más-más időszakokban következett be az egyes régiókban: elsőként az USA-ban 1950-es években, ezt a kontinentális Nyugat-Európa és Japán követte a 60-as években. Nagy-Britannia a 80-as években mutatott jelentős növekedést ebben a tekintetben, Kelet-Közép Európában pedig a 90-es években következett be a felsőoktatásban tanulók számának nagymértékű emelkedése. A 21. század elejétől a feltörekvő és egyes fejlődő országokban is tapasztalható ez jelenség (Hrubos, 2014).

Európában a felsőoktatási részvétel átlaga tehát már jóval az ezredforduló előtt átlépte a tömegképzési küszöböt, az EU-28-ban a részvételi arány alakulása 2016-ban 37,9% volt. Az egyes országok adatai az átlagtól nagyon eltérnek, 25 és 56 %<sup>5</sup> között mozognak, de mindenhol eléri a tömegképzési kritérium értékét.

---

<sup>5</sup> <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/statistics-illustrated> letöltve: 2017. január 9.

Az elit- versus tömegképzés sajátosságainak kiváló összehasonlítását adja Trow (M4), hasonló megközelítéssel, mint Scott (1995), aki a tömegképzés következő jellemzőit emeli ki:

- kurzusok helyett kreditek (a tanulmányok során nem adott kurzusokat kell elvégezni, hanem bizonyos számú kreditet kell megszerezni)
- a hagyományos, diszciplinákon alapuló tanszéki struktúra felbomlása, lazább keretek és szervezeti egység szerkezetek
- a tantárgy alapú oktatás helyett a hallgató-központú tanulás
- a tudás helyett a kompetencia hangsúlyozása.

Parsons (2001) a tömegesedésnek a menedzsmentre gyakorolt hatását emeli ki: a felsőoktatási tömegképzés szükségszerűen erősebb rendszer-szintű irányítást igényel, szorosabb együttműködést a fenntartó/irányító hatóságok és az intézmények között, valamint a hatékonyság és elszámoltathatóság szigorúbb nyomonkövetését.

Ezek a változások a legtöbb európai országban zajlanak, és nem csak az egyes nemzeti felsőoktatások szempontjából fontosak, hanem a nemzetköziesítéshez is jó alapot biztosítanak, mind a hallgatói mind pedig az oktatói, személyzeti mobilitások szempontjából.

A tömegesedés és nemzetköziesítés kapcsolata eddig nem tartott számot tudományos érdeklődésre, a közvetlen és közvetett egymásrahatásukra Parsons (2001) utalt, kimutatva, hogy a nemzetközi kompatibilitás az oktatásban segíthet fenntartani a tömegképzést.

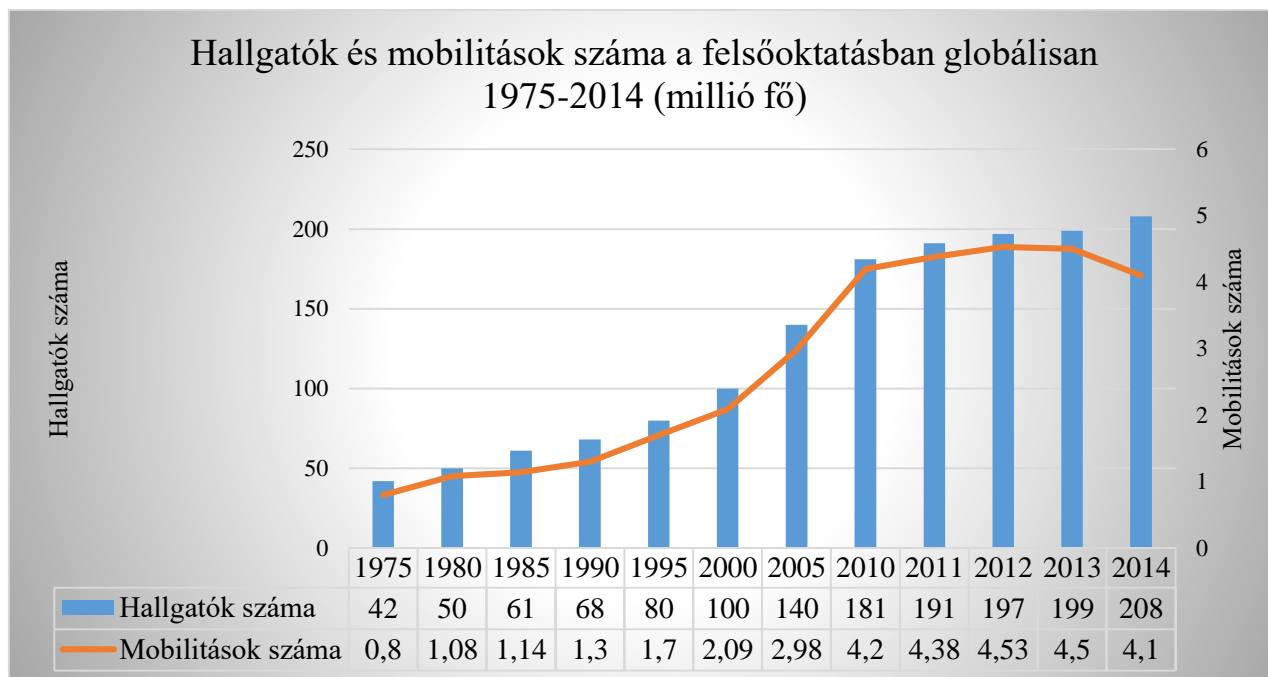
Ez azért lényeges, mert a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan megindult a nemzetközi mobilitások számának erőteljes növekedése is: szervezett és államilag finanszírozott, illetve egyéb módon támogatott mobilitások korszaka vette kezdetét. A múlt század nem tekinthető egységesnek a mobilitási lehetőségek szempontjából. A két nagy világháború természetesen rányomta bélyegét az oktatás lehetőségeire is, de a háborúk között és után fejlődtek az államok közötti kapcsolatok, egyre több államközi szerződés jött létre, állami ösztöndíjprogramok indultak, nonprofit szervezetek és magánalapítványok teremtettek lehetőséget a nemzetközi diákcserékre és külföldi tanulásra, kutatásra. A legjelentősebb kezdeményezések között 1919-ben alapították a Nemzetközi Oktatás Intézetét (Institute of International Education, IIE) az Egyesült Államokban, 1925-ben indult a Német Felsőoktatási Csereszolgálat (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD), 1947-ben pedig az amerikai Fulbright Program azzal a céllal, hogy ösztöndíjprogramokkal elősegítse és támogassa a felsőoktatási intézmények,

rajtuk keresztül pedig az országok nemzetközi kapcsolatait. A magyar oktatáspolitikai is kivette a részét ebben a folyamatban, az 1920-as években alakultak meg számos európai nagyvárosban a Collegium Hungaricum intézményei, ahová állami ösztöndíjjal mehettek tanulni vagy kutatni a magyar értelmiség kiválasztottjai.

Ezen kezdeményezések szinte azonos céllal jöttek létre: elősegíteni a nemzetek közötti jobb megértést az oktatás eszközeinek felhasználásával, nemzetközi csereprogramokon és együttműködések keresztül. Kezdetben – nyilvánvalóan történelmi okokból – megjelent misszióinkban a béke szolgálata, de a későbbiekben egyre specifikusabb és a kor igényeihez igazodó célkitűzések fogalmazódtak meg a szervezetek részéről, így: a felsőoktatás modernizációja, bilaterális és globális akadémiai partnerségek létrehozása, az innováció elősegítése. Tevékenységük központjában a mobilitások támogatása áll mind a mai napig.

A mobilitások tömegesedéséhez hozzájárult, hogy a 80-as évek második felétől az egyszerű hallgatói csereprogramok mellett a hallgatótoborzás nagy üzlete is megjelent, és nagyon gyorsan tömegjelenséggé vált (Brandenburg & De Wit, 2011).

A múlt század végéig nem volt szisztematikus adatgyűjtés a mobilitási tevékenységekről globálisan. Az OECD csak 2000-től rögzíti a külföldi hallgatók létszámát statisztikai tábláiban, azonban nem teljes körű, és esetenként becslésen alapuló adatok hozzáférhetőek az 1970-es évek közepétől (*1. ábra*).



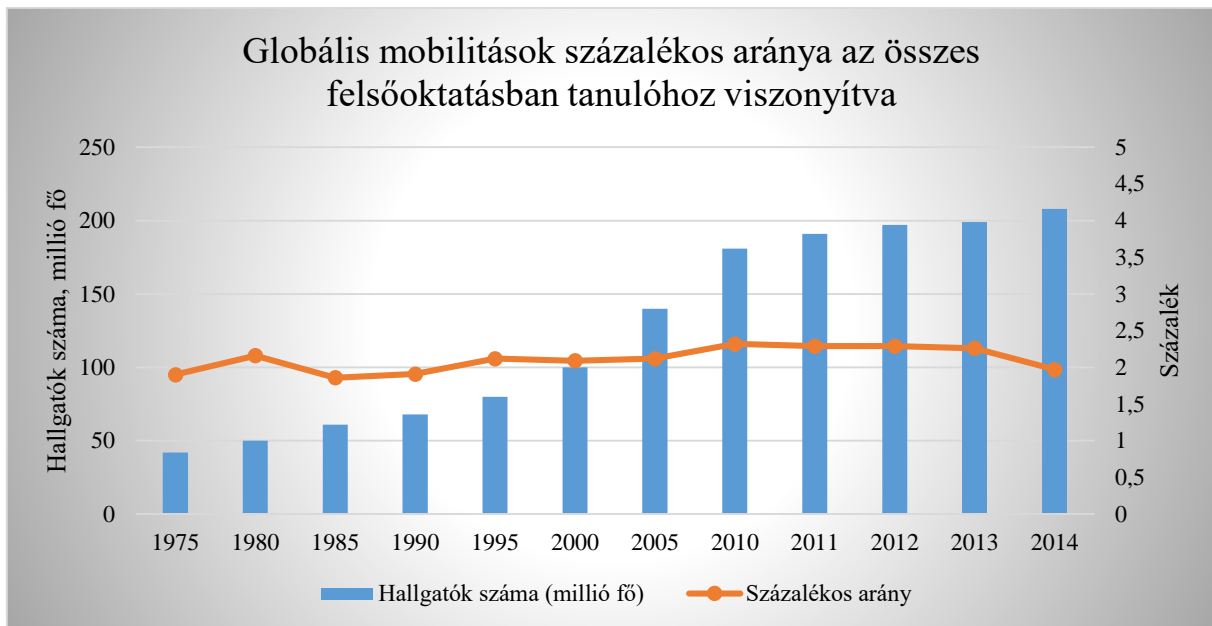
1. ábra: A felsőoktatásban tanulók és a nemzetközi hallgatói mobilitások száma a világon 1975-2014 között

Forrás: World Bank<sup>6</sup> és OECD (2014) adatok alapján kerekítéssel saját szerkesztés

Az adatok jól mutatják, hogy a mobilitások száma világszerte folyamatosan, de nem egyenletesen növekedett 2012-ig, majd rövid stagnálás után 2014-re már csökkent.

Ugyanakkor, ha összevetjük ezt a mobilitási létszám-növekedést a felsőoktatásban tanulók számának alakulásával, jól látható, hogy 2012-ig szinte teljesen megegyezik a két görbe: ahogy növekszik a felsőoktatásban résztvevők száma, azzal párhuzamosan és arányosan nő a mobilitásban résztvevők száma. A mobilitások százalékos aránya az összes felsőoktatásban résztvevőhöz képest az elmúlt 40 évben 1,9 és 2,3% között mozgott, tehát igazán jelentős növekedést a részvételi arányokban az adatok nem támasztanak alá. Néhány tized százalékos emelkedés 2012-ig tapasztalható volt, (igaz, hogy ez a létszámot tekintve jelentős mennyiség, mert 0.1% is mintegy 200 ezer hallgatót jelent) azt követően kisebb visszaesés jelentkezett (2. ábra).

<sup>6</sup> <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education-Statistics:-core-indicators&preview=off#>  
letöltve: 2016. november 12.



2. ábra: Globális mobilitások százalékos aránya az összes felsőoktatásban tanulóhoz viszonyítva  
 Forrás: OECD és világbanki adatok alapján saját szerkesztés

Óvatosan kell tehát kezelni azokat a korábban már idézett prognózisokat, mely szerint a mobilitások száma az elkövetkező években világszerte dinamikusan növekedni fog, és 2020-ra 5.8 millió (British Council, 2004), 2025-re pedig várhatóan 8 millió (OECD, 2014) hallgató vesz majd részt nemzetközi mobilitásban. Ezt az előjelzést a terület számos szakértője idézi és veszi alapul a mobilitások vizsgálatánál (Knight, 2006, Bhandari & Laughlin, 2009, Berács, 2010.), azonban egyik tanulmány sem von párhuzamot a felsőoktatásban résztvevők számának növekedése és a mobilitások számának növekedése között. Az eddigi trendek viszont azt igazolják, hogy a mobilitások számszerű növekedése a hallgatói létszám globális növekedésével van összefüggésben.

Az viszont egyértelmű, hogy a felsőoktatásban résztvevők mennyiségi növekedésével lépést tudott tartani a mobilitások számának növekedése. Ebben fontos szerepe volt a technika fejlődésének is, a közlekedés és kommunikáció 20. századi forradalmainak, melyek egyszerűbbé, gyorsabbá és költséghatékonyabbá tették az utazást, valamint folyamatosan és addig soha nem látott mértékben felgyorsították az információ-áramlást. Ezen túlmenően meghatározó volt a szervezethez, és az, hogy ösztöndíjprogramokhoz növekvő anyagi forrásokat rendeltek, tehát egyre több lehetősége volt a nemzetközi mobilitásban részt venni olyan társadalmi rétegeknek, amelyek számára az önfinanszírozás lehetősége kizárt volt. Ezáltal felerősödött az mobilitások középkorból ismert kiválóság jellege is.

## **4.2. MOBILITÁSI TRENDEK A FELSŐOKTATÁSBAN: GLOBALIZÁLÓDÁS**

A 21. század kezdetére a legtöbb ország felismerte a felsőoktatási mobilitásokról és csereprogramokról származó szakmai, társadalmi és gazdasági előnyöket. Egyértelművé vált mind az oktatáspolitikai mind pedig az intézmények számára, hogy a nemzetközi mobilitás meghatározó eleme a tudás megosztásának, a szellemi tőke építésének és a versenyképesség megtartásának. A nemzetközi oktatás a felsőoktatás meghatározó részévé vált, a fejlett világban egyértelműen.

### **4.2.1. A mobilitások irányultsága**

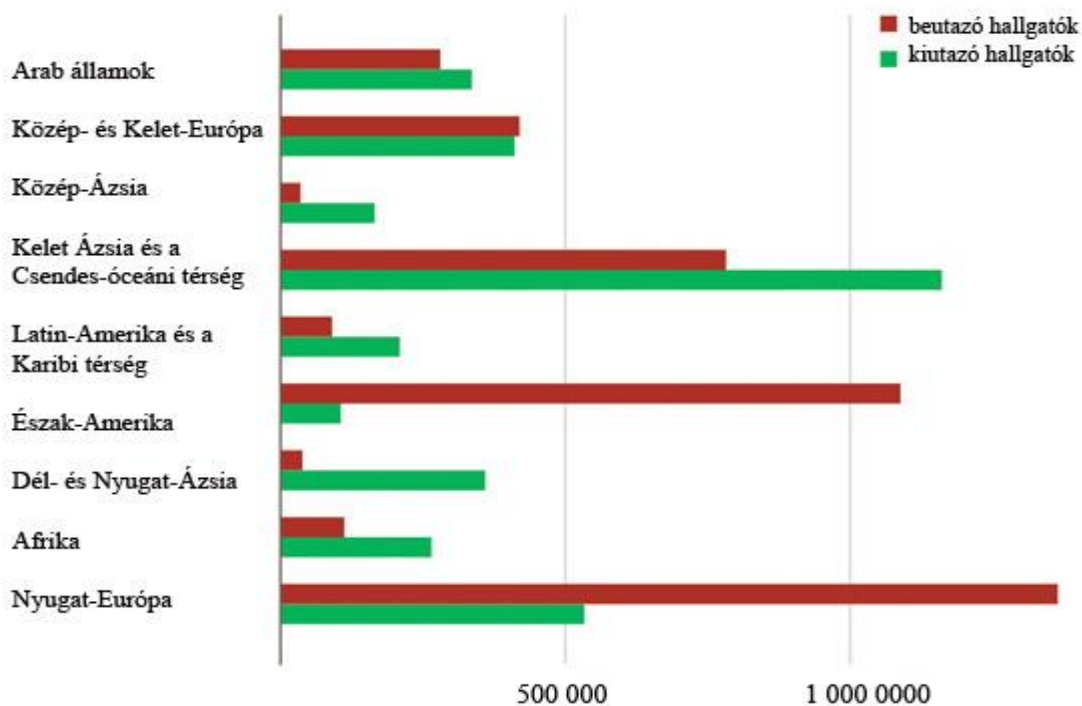
A nemzetközi mobilitásokat két fő trend uralta a legutóbbi időkig. Az egyik a hagyományosan keletről nyugatra, a fejlődő országokból a fejlett országok felé, első sorban Észak-Amerikába és Európába irányuló mozgás (Neave, 1992), a másik az angol nyelvterületek vonzereje: a 20-21. század lingua franca-ja az angol, a tudományos kommunikációban mindenképpen, és ez helyzeti előnybe hozta az angol nyelvű országokat (de Wit, 2011). A múlt század végéig USA-UK hegemonia jellemezte a fogadó országokat (Grant, 2013).

### **Hallgatói mobilitások**

Konkrét adatokat a mobilitásokról globálisan a Project Atlas nevű kezdeményezés 2000 óta gyűjt azzal a céllal, hogy nyomon kövesse a nemzetközi hallgatók mozgását az egyes országok között. A Project Atlas a Ford Alapítvány kezdeményezéséből kiinduló vállalkozás, melynek mintegy 30 partnerszervezete van szerte a világon, köztük vezető felsőoktatás és mobilitás kutató intézmények. Fő tevékenysége a nemzetközi hallgatói mobilitásokkal kapcsolatos adatok összegyűjtése, a fogadó és küldő országok felmérése, az egyes régiók mobilitási adatainak rögzítése. Nemzeti ügynökségek, vezető felsőoktatási intézmények mobilitással foglalkozó szervezetek és kutatók a világ minden tájáról tagjai a Project Atlas szakmai közösségének. Az adatgyűjtés rögzített időkeretben és egységes módszertan alapján történik. Közzétett adatai alátámasztják, hogy különböző nagyságú, de mérhető és jelentős mobilitási tevékenység zajlik az egész világon, annak minden régiójában (3. ábra).



### Ki- és beutazó mobilitások világszerte régiók szerint 2013-ban



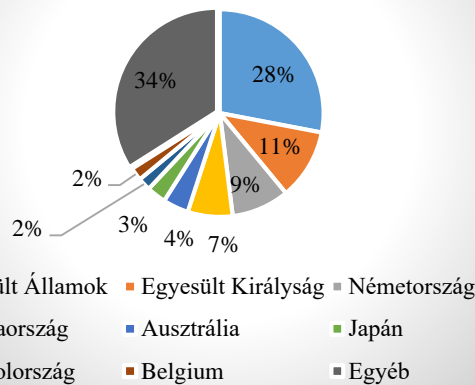
3. ábra: Ki- és beutazó mobilitások világszerte régiók szerint (2013)

Forrás: Project Atlas<sup>7</sup>

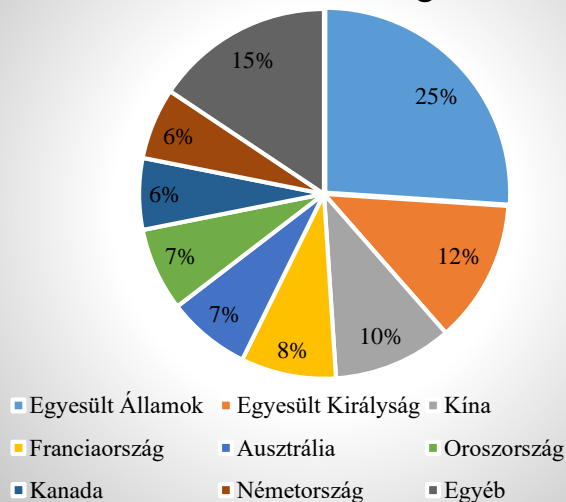
A mobilitások a világon nagyrészt egyensúlytalanságot mutatnak. A kezdetektől jellemző, a fejlődő országokból a fejlett országokba irányuló mobilitások domináló trendje korunkban is érvényes. Ázsia, Latin-Amerika, Afrika elsősorban küldő kontinensek, míg Európában, főleg Nyugat-Európában és Észak-Amerikában a fogadó szerep a jellemző. Ezen belül az országok a mobilitások számát tekintve nagy eltéréseket mutatnak, és az utóbbi évtizedben jelentős átrendeződés ment végbe a fogadó országok részesedését tekintve (4. ábra):

<sup>7</sup> <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas/Infographics#.WH9AlfnhCM8> letöltve: 2016. november 14.

A legnépszerűbb célországok 2001-ben  
2.1 millió hallgató



A legnépszerűbb célországok 2014-ben  
kb. 4.1 millió hallgató

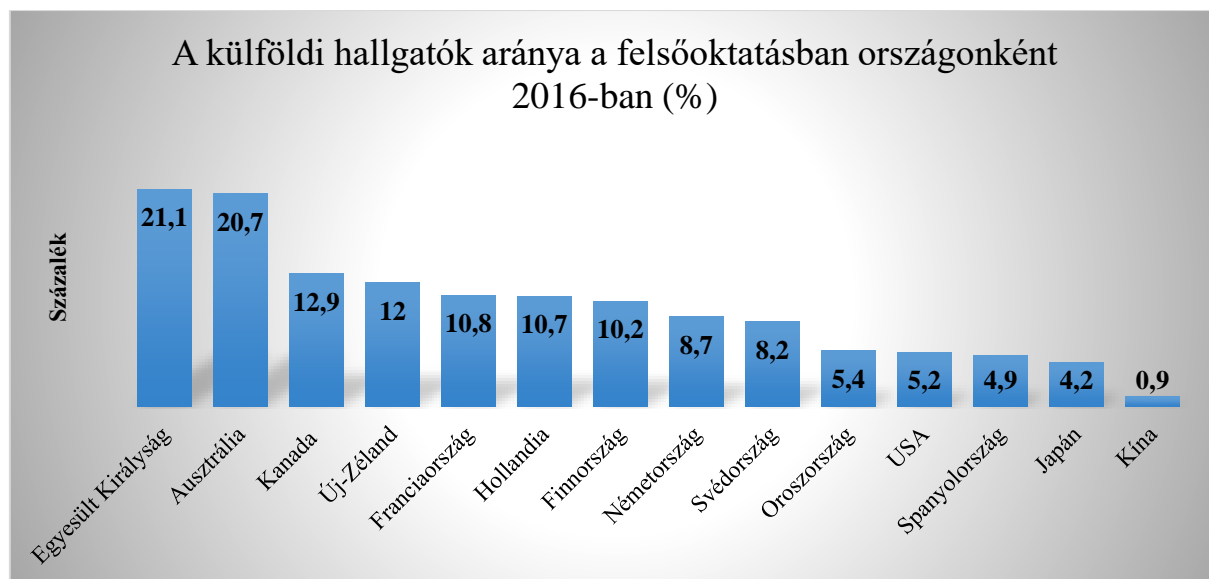


4. ábra: Legnépszerűbb célországok 2001-ben és 2014-ben  
Forrás: Project Atlas

A világon az összes mobilitás közel 70%-a nyolc országba irányul. A legnagyobb fogadó az Egyesült Államok, és bár piaci részesedése az utóbbi időben csökken, még így is kétszer annyi hallgatót fogad, mint a 2. helyezett Egyesült Királyság. Az USA-ban a nemzetközi hallgatók száma 2016-ban meghaladta az 1 millió főt, ami azt jelenti, hogy a világon minden negyedik hallgató, aki tanulmányait külföldön kívánta folytatni, az Egyesült Államok ment tanulni. A legfontosabb változás a globális trendekben, hogy míg az ezredfordulón a Top8 desztináció között öt európai ország szerepelt 33%-os részesedéssel, másfél évtizeddel később már csak három, 26%-os részesedéssel. 2001-ben az első 8 helyet a fogadó országok esetében sorrendben az USA, az Egyesült Királyság, Németország, Franciaország, Ausztrália, Japán, Spanyolország

és Belgium töltötték be, mára már Kína (10%) megszerezte a harmadik, Oroszország (7%) a hatodik, míg Kanada (6%) a hetedik helyet kiszorítva ezzel két európai országot a toplistából. Ezzel egyidejűleg az USA és Németország vesztett korábbi részesedéséből. Észak-Amerika és Nyugat-Európa után a 3. legnagyobb fogadó a kelet-ázsiai és csendes-óceáni térség lett.

Fontos jellemzője a nemzetközi mobilitásoknak, hogy egy-egy ország a saját hallgatói létszámához képest hány külföldi hallgatót fogad (5. ábra).



5. ábra: A külföldi hallgatók aránya a felsőoktatásban országonként  
Forrás: Project Atlas adatok alapján saját szerkesztés

Az adatok azt igazolják, hogy a nemzetközi hallgatók fogadásának mértéke, a nemzetköziesítés foka nem függ az ország méretétől vagy a felsőoktatási szektor nagyságától. A listavezetők között igen nagy és igen kis lakosságot számláló országok is vannak. Ebben az összefüggésben sokkal inkább nemzeti, illetve intézményi döntések alapozzák meg azt, hogy mely ország mekkora arányú külföldi hallgatót akar és képes befogadni a helyi felsőoktatásba.

### **Az oktatói mobilitások**

Az oktatói mobilitások globalitásáról nincsen adatgyűjtés (kivéve a szervezett mobilitásokat, ld. 4.3. fejezet). Az USA-ba irányuló oktatói/kutatói mobilitásokról a kiadott vízumstátusz alapján lehet tájékozódni, ami megerősíti ezek globális mivoltát és számszerű, 15 év alatt 67%-os növekedését. Összehasonlításképpen az ugyanebben az időszakban mért hallgatói mobilitás növekedése az USA-ban megközelíti a 90%-ot (2. táblázat).

Tanév	Nemzetközi oktatók/kutatók száma az USA-ban	Nemzetközi hallgatók száma az USA-ban
1999/00	74.571	514.723
2004/05	89.634	565.039
2009/10	115.098	690.923
2014/15	124.861	974.926

2. táblázat: Nemzetközi oktatók, kutatók és hallgatók az USA-ban 1999-2015 között  
 Forrás: Open Doors<sup>8</sup>

Az amerikai és az ERASMUS adatok alapján valószínűsíthető, hogy az oktatói mobilitások száma globálisan is kisebb ütemben növekszik, mint a hallgatói mobilitásoké.

Az oktatói mobilitásokról ezen túlmenően csak becslések vannak, jelenleg 800 ezer és 1 millió fő közé teszik a résztvevők számát (Van der Wende, 2015).

#### 4.2.2. Regionális jellemzők

A mobilitások alakulása a globális térben a küldő és fogadó országok szempontjain, valamint az ösztönző és gátló tényezők együttes hatásán múlik. Ezek erőteljesen különbözhetnek régióként és országonként. Ebben a fejezetben a nemzetközi mobilitások fontosabb régióinak szerepe és a legjelentősebb küldő, illetve fogadó országok nemzetköziesítési stratégiája kerül elemzésre. A régiók és országok bemutatása Bhandari & Laughlin (2009), Macready & Tucker (2011), Bhandari et al. (2011) és Maslen (2012) tanulmányai alapján készült.

**Ázsia** adja a legtöbb mobil hallgatót a világnak, az összes mobilitások 43%-a Ázsiából indulva valósul meg. Itt vannak a hagyományosan nagy létszámban küldő országok, melyek azonban az utóbbi időben, felismerve az oktatás és gazdasági versenyképesség kapcsolatát, befektetéseket ösztönöznek a helybeni felsőoktatás bővítésére és színvonalának emelésére. Az utóbbi években több országban elkezdődött a felsőoktatás reformja, a magán szektor előre törése, és fejlődésnek indultak a nemzetközi kapcsolatok. A cél nem csak a helyi felsőoktatási

---

<sup>8</sup> <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fast-Facts#.WDwLzfnhCM8>  
 letöltve: 2016. december 11.

igények kielégítése, hanem külföldi hallgatók fogadása is. A térség több országa, így Kína, Japán, Malajzia feltörekvő mobilitási célországgá vált.

A régió elsősorban a térségen belüli mobilitások elősegítésére összpontosít, ezt szolgálják a Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége (Association of Southeast Asian Nations) és az Ázsiai és Csendes-óceáni Gazdasági Együttműködés (Asia-Pacific Economic Cooperation) kezdeményezései. Sok korábban küldő ország megkezdte saját felsőoktatásnak promotálását és aktív marketing tevékenységet folytat nemzetközi hallgatók toborzására (Szingapúr, Malajzia, Kína, Tájföld). Konkrét célkitűzések is megfogalmazódtak: 2020-ra Malajzia 100.000, Szingapúr 200.000, Kína 500.000 külföldi hallgatót tervez toborozni. A térségben kormányzintű összefogás segíti elő a felsőoktatás nemzetköziesítését, regionális mobilitási szervezetek, így az Ázsia-Csendes-óceáni Egyesület a Nemzetközi Oktatásért (The Asia-Pacific Association for International Education) vagy az Egyetemi Mobilitás az Ázsia-Csendes-óceáni Térségben, (University Mobility in Asia and the Pacific) közreműködésével. A régió országai közül ki kell emelni Japánt, Kínát és Indiát egyedi jellemzőik miatt.

*Japán*, köszönhetően a fejlett gazdaságának és magas minőségű felsőoktatásának, már korábban is jelentős fogadó ország volt. Az utóbbi időben az ország felismerte, hogy idősödő társadalmának köszönhetően a felsőoktatási szektorban kapacitás kihasználatlanság jelentkezett, és ezen egy megfelelő marketing stratégiával irányított nemzetközi hallgató toborzás segíthet. Az ország 2020-ra 300.000 nemzetközi hallgatót kíván toborozni. A cél eléréséhez bővíti az információs forrásokat Japánról és annak felsőoktatási rendszeréről, ennek érdekében nemzetközi irodákat tervez felállítani 8-10 stratégiailag jelentősebb országban. Az ország vezetése ösztönzi a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési törekvéseit, támogatja a nemzetközi hallgatói szolgáltatások bővítését, könnyíti a vízumszerzést és a munkavállalást a külföldieknek a tanulmányok befejezése után.

*Kínában* a Kínai Ösztöndíj Tanács (China Scholarship Council) a mobilitások és nemzetköziesítés fő szervezete, tevékenységének célja a kínai kultúra megismertetése, a kínai nép és más országok közötti párbeszéd elősegítése, valamint a kínai felsőoktatás versenyképességének és nemzetköziesítésének támogatása. Ez az intézmény felel a sino-külföldi oktatási csereprogramokért és kutatási együttműködésekért, valamint a kínai tehetségek nemzetközi képzésének támogatásáért. Az utóbbi években jelentős számú, közel 60 ezer állami ösztöndíj állt rendelkezésre a külföldön tanulók számára, ami jó befektetésnek bizonyult: a hallgatók 97 %-a tanulmányai befejeztével visszatért Kínába. Kína, mint befogadó

ország, még nem számít jelentősnek, 25 millió hallgatójának mindössze 1%-a külföldi. Ugyanakkor 2025-re a Nemzetközi Fejlesztési Program azt valószínűsíti, hogy Kína és India fogja a nemzetközi oktatás iránti igények felét kielégíteni.<sup>9</sup>

*India* hagyományosan küldő ország, a világon a 2. legtöbb hallgatót küldő állam. Az országban a 90-es évek végétől meginduló gazdasági fellendülés magával hozta az igényt az oktatási szektor kapacitásának bővítésére. Annak ellenére, hogy közel 27 ezer felsőoktatási intézmény van Indiában, az egyetemista korú lakosságnak csak 12 %-a hallgató. Ezért az elsődleges cél a helyi igények kiszolgálása, de fontos a nemzetköziesítés is, amit számos intézkedéssel, kormányrendelettel támogatnak, megkönnyítve a vízumszerzést, az oktatási partnerségek létrehozását, csökkentve a kapcsolódó bürokráciát. A nemzetköziesítési folyamat részeként az indiai egyetemek szövetsége (Association of Indian Universities) több országgal sikeres megállapodást kötött a diplomák kölcsönös elismeréséről (pl. Ausztráliával, Németországgal, Oroszországgal). A térségben egyedülálló kezdeményezés a Globális 30 Terve (Global 30 Plan), ez 30 olyan egyetem kialakítását célozza, ahol kiemelten támogatott a nemzetköziesítés, és amelyek megfelelő létszámú külföldi hallgató toborzása esetén további állami támogatásban részesülnek.

**Latin-Amerika** mobilitási tevékenysége az elmúlt 20 évben vált intenzívebbé. Ehhez nagymértékben hozzájárult *Brazília* kormányának Tudomány Határok Nélkül programja, melynek keretében 2011 és 2016 között állami támogatással 100 ezer brazil hallgató tanulhatott külföldi egyetemeken. Ugyanakkor fontos célkitűzés a tehetségek otthontartása is, mert meg kell erősíteni a doktori képzést a régióban. Fontos *Mexikó* szerepe, amely elsősorban a dél-amerikai és a karibi térségből fogad hallgatókat, akik számára ösztöndíjakat is biztosít. Nemzetköziesítési stratégiájának része a kevésbé fejlett országok támogatása az oktatás terén. Az országnak kormányprogramja van a mobilitások ösztönzésére: a kiutazókat jelentős ösztöndíjprogramok keretében támogatja bizonyos, a nemzetgazdaság számára fontos szakterületeken, a külföldi hallgatók számára pedig minőségbiztosítással teszi vonzóbbá felsőoktatási intézményeit. Az egyetemek teljesítményét értékeli, az arra érdemeseknek “internationally proficient” státusz adományoz.

---

<sup>9</sup> [www.idp.com](http://www.idp.com)

Az **arab országokban** a ki- és bemenő mobilitások közel egyensúlyban vannak. Egyfelől jelentős kormányzati ösztöndíjprogramok támogatják a külföldi tanulást *Szaúd-Arábiában* és *Kuvaitban*. Másfelől a térségben hatalmas befektetések történtek felsőoktatási területen, egész egyetemi negyedek épültek, *Katarban* az Education City, az *Egyesült Arab Emírségekben*, *Dubaiban* a Knowledge Village és az International Academic City, *Abu Dhabiban* a New York University nyitott campus-t – ezek azonban egyelőre nem túl sok külföldi hallgatót vonzanak. Az adatok viszont azt mutatják, hogy *Libanon*, *Jordánia*, *Egyiptom* kezd érdekes lenni a nemzetközi hallgatók számára.

A térség égető kérdése a szíriai háború okozta helyzet, ami felsőoktatási szempontból is megoldást követel. A háború előtt a középiskolát elvégzők 26%-a ment a felsőoktatásba. A háború kitörése óta becslések szerint mintegy 2000 oktatónak kellett elmenekülni. A szíriai menekült hallgatók száma nem ismert, befogadásukat nehezíti, hogy nem tudják igazolni eddig elért eredményeiket, nincs pénzük tanulmányaik folytatására külföldön.

**Afrikában** nagyon lassú a felsőoktatási szektor fejlődése. Korábban főleg csak segélyek révén fejlődött az egyetemi oktatás, az utóbbi időben a nemzetköziesítési törekvések jegyében a térség szívesen fogadja nyugati egyetemek kihelyezett campusait, több mint 60 ilyen campus nyitotta meg kapuit (a világ összes kihelyezett campus-ának közel egynegyede az afrikai kontinensen található). Afrika ugyanakkor felismerte, hogy fel kell építenie saját felsőoktatási szektorát is, és formálódik a kelet-afrikai közös felsőoktatási térség. Megindult a magán felsőoktatási piac, ennek azonban társadalmi szempontból negatív hatása is van: súlyosbítja az egyenlőtlenségeket. 2000 óta mintegy 7-8 ezer külföldi hallgató is tanul dél-afrikai egyetemeken, ők elsősorban a régióból érkeztek. A térség számára fontossá vált a dél-afrikai felsőoktatás népszerűsítése, melyet a Nemzetközi Oktatás Dél-afrikai Egyesülete (International Education Association of South Africa) non-profit szervezet koordinál.

Több afrikai ország kormánya jelentős összegeket fektet abba, hogy fiatalokat külföldre küldjön tanulni, és ettől azt várja, hogy a megszerzett és visszahozott tudás és globális képességek révén fejlődik a gazdaság, a termelékenység, a versenyképesség Afrikában.

**Észak-Amerika** két hatalmas befogadó országot jelent, Kanadát és az Egyesült Államokat. *Kanada* számára stratégia célkitűzés, hogy a felsőoktatásba minél több nemzetközi hallgatót sikerüljön bevonítani, ezért a kormánypolitika is támogatja a bejövő mobilitást. A legtöbben Kínából, Franciaországból, Dél-Koreából és az USA-ból érkeznek. Az ország számára ez

bevételt hoz, munkahelyet teremt, növeli a képzett munkaerő számát, egyúttal segít a munkaerőhiányon, ami az idősödő kanadai társadalom egyik fő problémája. Az ország vezetése fontosnak tartja a bejövő mobilitások szellemi hozadékát is. Nemzeti szintű összefogás van a külföldi hallgatók megnyerésére, konzorciumot alakítottak a nemzetközi oktatás marketingjére és egységes megjelenést, brand-et az ország promotálására. Kanada látványosan profitált az eddigi kimenő mobilitásaiból is: a felsőoktatásban oktatók 40%-a nem Kanadában szerezte a diplomáját.

Az *Egyesült Államok* a mobilitási piac legfőbb szereplője, ő fogadja a legtöbb külföldi hallgatót a felsőoktatásába, amely jelenleg a legversenyképesebb a világon. Célja, hogy megtartsa vezetőszerepét, mint fogadó, és ösztönözze az amerikai diákokat a nemzetközi mobilitásra. Az USA-ban nincs szövetségi szintű irányítás a felsőoktatásban, intézményi szinten dől el a nemzetköziesítési stratégia, de az amerikai felsőoktatás népszerűsítéséhez nemzetközi szinten és az amerikai hallgatók külföldi tanulásának elősegítéséhez jelentős anyagi támogatást biztosít a szövetségi kormány. Az EducationUSA egész világhálózatot működtet mintegy 400 központtal a világ 169 országában. Továbbá NGO-k, így a Fulbright szervezet és a Nemzetközi Oktatási Intézet küldetése is a mobilitások ösztönzése, csereprogramok finanszírozása. Az utóbbi évtizedben az USA adminisztratív eszközökkel is támogatja a bejövő mobilitásokat, megkönnyítette a tartózkodási engedélyek beszerzését. A nemzetköziesítésben is aktívabbá vált, növelte a kihelyezett campus-ok számát és a közös és kettős diploma képzéseket. A kimenő mobilitások aránya azonban igen alacsony, hagyományosan kevés amerikai diák megy külföldre tanulni. A hallgatók azt a segítséget kapják a nemzetközi tapasztalatszerzéshez, hogy ugyanazokat a diákhiteleket és ösztöndíjakat biztosítják számukra a külföldi tanulmányaikhoz, mintha otthon tanulnának. Ezen felül a hátrányos helyzetűeknek külön ösztöndíj áll rendelkezésre külföldi tanulás céljára. A hallgatók a nyelvtanuláshoz is kapnak támogatást, a stratégiaileg fontosnak tartott idegennyelvek elsajátításhoz is biztosított az ösztöndíj. Kevésbé pozitív a helyzet a kimenő oktatói/kutatói mobilitások esetében: nincs igazi ösztönzés, karrier vagy előmenetel szempontjából nem elvárás a nemzetközi tapasztalat.

**Ausztrália és Óceánia** térségében szintén két jelentős befogadó ország van, Ausztrália és Új-Zéland, ahol a külföldi hallgatók aránya 21% illetve 12%. Nemzeti szintű stratégiai cél minél több nemzetközi hallgató toborzása, akik számára munkalehetőséget biztosítanak, ezzel segítve tanulmányaik finanszírozását.



*Ausztrália* nemzetközileg is elismert vezető hatalom az oktatásban és kutatásban, ahol a kormány évtizedek óta aktívan támogatja a mobilitást, amitől a hosszú távú kapcsolatok megalapozását várja a felsőoktatási szektorban. Az állam évente mintegy 200 millió dollárt költ nemzetközi hallgatóknak nyújtott ösztöndíj-támogatásra, és anyagi támogatásban részesülnek a csereprogramokban résztvevő felsőoktatási intézmények is. Ugyanígy több központi program ösztönzi és finanszírozza a kimenő mobilitásokat, melyeket fontosnak és szükségesnek tartanak annak érdekében, hogy az ausztrál üzleti szektor versenyképes maradjon a jövőben.

*Új-Zéland* nagyon tudatos nemzetközi hallgató-toborzási stratégiát folytat, és az utóbbi 10 évben sikerült is jelentős létszámnövekedést elérnie. Ez elsősorban a tandíjcsökkentésnek volt köszönhető, de szerepet játszott benne a törvényi szabályozás és az Education New Zealand Trust promóciós tevékenysége. Az új-zélandi felsőoktatás közel 100.000 nemzetközi hallgatót vonz évente, miközben mindössze ötezren tanulnak az ország határain kívül. A felsőoktatás nemzetközi marketingjét egyedülálló konstrukcióban finanszírozzák: az intézmények adót fizetnek a nemzetközi hallgatók után, ami tandíj 0.45 százaléka. A statisztikák szerint minden harmadik külföldi hallgató az országban marad a tanulmányai után is, és minden ötödik végleg ott telepszik le.

**Európába** irányul a világ összes mobilitásának 48%-a, itt található számos vezető befogadó-ország, jelenleg az összes mobilitásnak az Egyesült Királyság 12%, Franciaország 8%, Németország 6%-át fogadja. Az Európából kifelé irányuló mobilitások száma lényegesen alacsonyabb a bejövőknél. Ennek oka, hogy az Európán belüli mobilitások szervezettek és finanszírozottak, valamint évente közel 16 milliárd euró ösztöndíj támogatás áll rendelkezésre az európai hallgatók számára felsőfokú tanulmányaik elvégzéséhez. A két nagy befogadó régió, az USA és Európa közötti mobilitást jellemzi, hogy míg korábban többen mentek az USA-ba tanulni, 2000 óta ez a szám inkább stagnál, míg az USA-ból Európába érkezők száma dinamikusán nő.

A mobilitások és nemzetköziesítés tekintetében az európai törekvéseket az integráció és a regionalizálódás határozza meg. Ezek mozgató rugója a Bologna-folyamat 1999-től, melynek célja a közös európai felsőoktatási térség megteremtése. Ezt számos intézkedés támogatja (az Európai Unió mobilitási stratégiáját az értekezés a 4.3.2. fejezetben részletesen tárgyalja). A nemzetközi mobilitások terén a kitűzött cél, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben 2020-ra a végzős hallgatók 20%-ának legyen külföldi tanulási tapasztalata. Prioritása van a kontinensen, illetve az EU-n belüli mobilitások ösztönzésének, és ehhez jelentős anyagi

források is rendelkezésre állnak. A 2000-es évek elejétől az EU felismerte a régió kívüli kapcsolatok fontosságát, és ezek elősegítésére együttműködési projekteket finanszíroz a TEMPUS, illetve az ERASMUS MUNDUS programokban, melyek lehetőségeket teremtenek Európán kívüli hallgatók számára, hogy Európába jöjjenek tanulni közös mester- és doktori képzések keretében. A programok célja az együttműködések túl a tehetségvonzás, és eddig közel 120 ország hallgatói vettek részt bennük (részletesebb ismertetés az értekezés 4.3. fejezetében található).

A csökkenő demográfiai adatok miatt Európa szerte kihívás a felsőoktatásban a létszámok fenntartása, ezért több európai kezdeményezés is létrejött, elsősorban a DAAD, a CampusFrance és a British Council összefogásával, ami a világpiacon az együttes megjelenést célozza.

Az európai szintű nemzetköziesítési törekvéseken túl az egyes országok saját stratégiájukat és eszközrendszerüket is felhasználják nemzeti céljaik eléréséhez.

Az *Egyesült Királyság* az USA után a 2. legnagyobb nemzetközi mobilitást fogadó ország, annak ellenére is, hogy az utóbbi években veszített a piaci részesedéséből. A világon Nagy-Britanniában a legmagasabb a külföldi hallgatók aránya a felsőoktatásban (5. ábra). A brit álláspont szerint ez jótékony hatással van a minőség fenntartására, készítet a szélesebb kurzus választék biztosítására, elősegíti az egyetemi közösség diverzifikáltságát, a sokféleséget, a szellemi vitalitást. A külföldi hallgatók kimutathatóan hozzájárulnak Nagy-Britannia pozíciójához a globalizált tudás gazdaságban, és nem utolsósorban jelentős bevételt hoznak. 2006-ban a kormány kidolgozott egy ötéves nemzeti stratégiát a felsőoktatás nemzetköziesítésének támogatására (The Prime Minister's Initiative for International Education), és a British Council tevékenysége is segíti e stratégia megvalósítását. Kifejezetten alacsony azonban az országból kimenő mobilitás, és nincsen jelentősebb ösztönzés ennek növelésére.

*Franciaország* nagyon aktívvá vált a nemzetközi hallgatók toborzásában, és 2000 óta a legnagyobb növekedést tudta elérni ezen a téren Európában. Az EduFrance, később CampusFrance kezdeményezés kezdetben Ázsiából és Latin-Amerikából toborzott hallgatókat, ma már jelen van 89 országban 140 irodával, célja a francia felsőoktatási programok promóciója. Franciaországban a felsőoktatás nagymértékű állami finanszírozásban részesül, és a francia kormánynak nem elsődleges célja, hogy bevétele származzon a tandíjakból, ezért a

nemzetközi hallgatók is sok támogatást élveznek, ez teszi a francia felsőoktatást igazán versenyképessé.

*Németország* a harmadik legjelentősebb fogadó ország Európában, bár az utóbbi időben a világlistán veszített pozíciójából. A szövetségi kormány konkrét nemzetköziesítési stratégiát dolgozott ki a tudomány és a kutatás területén (Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung), ennek egyik fő célkitűzése hosszú távú együttműködés kiépítése a fejlődő országokkal az oktatás területén. A stratégia végrehajtását a DAAD koordinálja, mintegy 250 különböző támogatási program keretében.

*Finnország* szerepe azért érdekes, mert ez az egyetlen ország Európában, ahol a kimenő és bejövő mobilitások viszonylagos egyensúlyban vannak. Az országban széles nemzeti elkötelezettség van a nemzetköziesítés iránt. 2009-ben a finn Oktatási Minisztérium közzétette a 'Stratégia a finn felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésére 2009-2015' dokumentumot, melyben egyértelműen megfogalmazta a célokat és teendőket, és ezek mentén az ország igen sikeresen vesz részt a nemzetközi mobilitásban. Sarkalatos pontjai a stratégiának a finn intézmények minőségének és vonzerejének javítása, a globális felelősség hirdetése, a szaktudás exportálásának elősegítése és a nemzetközi környezet megteremtése a felsőoktatásban. Fontos eleme a finn koncepciónak az a célkitűzés, hogy a társadalom legyen képes nyitott nemzetközi környezetként működni.

Összegzésképpen elmondható, hogy az egyes régiók között még mindig lényeges különbségek vannak a mobilitás és a nemzetköziesítés szempontjából, a fejlődő országokból a fejlettekbe irányuló mobilitás sok évtizedes dominanciája és az angol nyelvterületek vonzási képességének erőssége még most is hatnak. Ebből fakadóan az összes kimenő hallgatói mobilitásnak (még most is) több mint fele ázsiai és afrikai országokból indul, és az összes beutazó mobilitásnak több mint fele az USA-ba, az Egyesült Királyságba és Ausztráliába érkezik. Az uralkodó trendek azonban finomulnak, a mobilitási piac többszereplőssé vált, az egyirányú mozgásokat kezdi felváltani a kétirányúság, elsősorban regionális szinten. A mobilitások és a nemzetköziesítés vitathatatlanul globális jelenséggé nőtt.

### **4.3. A MOBILITÁSOK SZERVEZETTSÉGE**

A mobilitások szervezettségét egy több évtizedes múltra visszatekintő, exkluzív amerikai ösztöndíjprogram, valamint több, fiatalabb és inkább tömeges mobilitást ösztönző európai kezdeményezés példáján érdemes megvizsgálni.

### 4.3.1. A Fulbright program

A szervezett mobilitások úttörő példája a Fulbright Ösztöndíjprogram, melyet 1947 óta működtet az Amerikai Egyesült Államok kormánya. Annak ellenére, hogy állami finanszírozású, hangsúlyozottan nem kormány-program, nem politikai célzatú, kifejezetten akadémiai jellegű csereprogram, melynek keretében kétoldalú megállapodások alapján hallgatók, oktatók és kutatók mobilitása valósul meg az USA és bilaterális partnerei között, az egyenrangúság jegyében.

Története során, különösen a kezdetekben az egyes amerikai kormányok nem egyforma intenzitással támogatták a programot, a pénzügyi ráfordítások ennek megfelelően ingadoztak, de a 80-as évektől stabil és egyenletes a program finanszírozása. Bár a történelmi kezdetekhez képest jelentős a programban résztvevő ösztöndíjasok létszámának növekedése, az USA teljes hallgatói mobilitásához képest ez a szám igen csekély. A Fulbright program évente körülbelül 8000 mobilitás megvalósítását finanszírozza, ennek egyharmada az USA-ból kimenő mobilitás, kétharmada az USA-ba irányuló mobilitás<sup>10</sup> (vö. éves szinten 1 millió külföldi hallgató az amerikai felsőoktatásban, illetve a mintegy 300 ezer amerikai külföldre utazó hallgató/oktató). Ez a szervezett mobilitási program nem a mennyiségi növekedésre koncentrál, hanem a minőségi kritériumok megtartására, a csereprogram kiválóság jellegére helyezi a hangsúlyt, szigorú szelekciós folyamat jellemzi, a támogatások odaítélése érdemen, kvalifikáltságon alapszik. A Fulbright programnak mára már egy 370 ezres alumni közössége van, amely minden bizonnyal az egyik legkiemelkedőbb sikerrátát tudhatja magáénak tudományos és politikai téren, 45 Nobel-díjassal, 77 Pulitzer-díjassal, 28 államfővel, 20 külügyminiszterrel. A felsőoktatás szempontjából is igen jelentős a program szerepe. Az oktatói mobilitások hatásvizsgálatai azt bizonyítják, hogy az ösztöndíjprogram nagy hatásfokú: a résztvevők 99%-a megosztja tapasztalatait és a befogadó országgal kapcsolatos információit kollégáival, szakmai környezetével, 85%-uk ajánlja más oktatóknak a nemzetközi tapasztalatszerzést, 80% ösztönzi a hallgatóit, hogy tanuljanak külföldön, és 73% beépíti a külföldön szerzett tapasztalatokat az oktatási programjába (O'Hara, 2009).

---

<sup>10</sup> [https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb-annual-report\\_final\\_printready\\_12-18.pdf](https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb-annual-report_final_printready_12-18.pdf) letöltve: 2016. november 19.

### 4.3.2. Az Európai Unió mobilitási stratégiája

Az Európai Unió sokáig nem foglalkozott oktatáspolitikai kérdésekkel, azonban integrációs törekvéseiben a 70-es évek végétől az oktatás is célterületté vált. A felsőoktatás késve került az érdeklődés homlokterébe, nagyobb szabású projektek csak a 80-as évek elején indultak, és ekkor formálódott igény arra, hogy európai szintű projektek támogassák az európai felsőoktatáson belüli mobilitást. Első lépésként a mobilitások és intézmények közötti együttműködés ösztönzésének szükségessége fogalmazódott meg. Ezek megvalósításához pénzügyi forrásokat is rendeltek. Kezdetben a tevékenységek az Európai Unió tagországaira irányultak, majd kiterjedtek a tagjelölt és szomszédos országokra, de az 1990-es évek második feléig hangsúlyozottan egy Európán belüli együttműködés kialakítása volt a cél. Ezzel Európában elindult a szervezett mobilitások korszaka, amikor az egyéni kezdeményezésű, ad hoc és szórványos külföldi tanulmányutak helyét átvették az intézményi együttműködések, melyek keretében hallgatókat fogadnak/küldenek az egyetemek EUs finanszírozással.

A 80-as évek végétől a felsőoktatás integrációja egyre nagyobb szerepet kapott az Európai Unió stratégiai célkitűzései között. A fő hangsúly azon volt, hogy az európai dimenzió megjelenjen a felsőoktatásban, és ezt négy akcióterv volt hivatott elősegíteni:

- az európai egyetemi hálózat létrehozása és működtetése
- ERASMUS ösztöndíjprogram
- a tanulmányok elismerésének elősegítése: európai kredit átviteli rendszer (ECTS) kialakítása
- kiegészítő intézkedések (Teichler & Maiworm, 1997)

Ezen intézkedések közül az ERASMUS ösztöndíjprogram elemzése szolgál információval az európai mobilitásokról (ld. 4.3.3.).

A 90-es évek végétől a felsőoktatásban is egyre jobban érzékelhető globális versenyben Európa lemaradni látszott. Elveszítette vezető szerepét a nemzetközi mobilitások fogadásában, és egyre kevesebb európai felsőoktatási intézmény szerepelt az egyetemi ranglisták élén (Wende, 2009). Field (1998) szerint ebben az időszakban az Európai Unió még mindig kis befolyással bírt a felsőoktatásra, amelyre szélesebb és erőteljesebb globalizációs trendek voltak hatással. Ezt a meglátást a politikacsinálók osztották, mert ez elkövetkezőkben intenzívebben foglalkoztak a felsőoktatás és a mobilitások kérdéskörével. Az európai felsőoktatás történetében mérföldkövet jelentett 1999-ben a Bolognai Nyilatkozat aláírása, illetve 2000-ben a Lisszaboni Stratégia megalkotása, melyek Európa válaszlépései a globalizálódó felsőoktatás jelentette kihívásokra

(Wende, 2009), egyúttal megtestesítik a nemzetköziesítés két dimenzióját: az együttműködést és a versenyt (De Witt, 2011).

A **Bolognai Nyilatkozat** nem európai uniós, hanem európai oktatási miniszterek által indított kormányközi kezdeményezés, melyhez az egyes országok önkéntes alapon csatlakozhatnak. Aláírásával egy folyamat, a 'Bologna-folyamat' néven ismert változás-sorozat indult meg az európai felsőoktatásban, melynek célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. Ez az országok nemzeti felsőoktatása közötti jelentős szerkezeti különbségek megszüntetését jelenti, illetve az átjárhatóság elősegítését az egyes európai országok felsőoktatási intézményei között, megteremtve az intézményesített mobilitások lehetőségét. A Bologna-folyamat része a háromciklusú felsőoktatási szerkezet adoptálása, összehasonlítható végzettségek megszerzésének biztosítása, elismerési egyezmények alapján a végzettségek elismerése, és standardizált minőségbiztosítás a felsőoktatásban. Mindezek a vállalások az Európai Felsőoktatási Térség létrejöttének a feltételei, melyek hozzájárulnak a kontinens egységesítéséhez és versenyképességének növekedéséhez. Eddig 48 ország csatlakozott a folyamathoz, tehát az Európai Unió térségén messze túlmutató jelenségről van szó. Ez a mobilitások szempontjából azt jelenti, hogy tágul azon országok köre, ahol minőségében jó, szerkezetében átjárható, attitűdjében mobilitást segítő felsőoktatásban lehet nemzetközi tanulási tapasztalatot szerezni. Ugyanakkor van olyan szakértői vélemény, mely szerint a háromciklusú képzés bevezetése bizonyos értelemben ellene hat a mobilitásnak, mert túl rövidek a ciklusok, ezért nehéz megtalálni az a félét, amikor a hallgatók ki tudnak utazni anélkül, hogy otthoni tanulmányaikban ez hátrányt jelentene (Hrubos, 2005). Mindazonáltal a felsőoktatási szerkezet és a képzési programok összehangolása elősegíti az intra-európai hallgatói mobilitást, és nem várt mértékben növeli az európai felsőoktatás vonzerejét a kontinensen kívülről érkező hallgatók körében (Teichler, 2011).

A **Lisszabon Stratégia** egy célkitűzés megfogalmazása, mely szerint az Európai Unió 2010-re váljék a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás-gazdaságává. Ehhez az oktatás területén is célokat tűztek ki a minőség, a rendszerek kompatibilitása és a végzettségek elismerésének területén. A mobilitások szempontjából jelentős koncepcióváltás történt, az eddigi Európára fókuszáló attitűd mellett megjelent a nyitottságra való törekvés, és megfogalmazódott, hogy: „Európa nyitott lesz az Európán kívüli régiókkal való együttműködésre a kölcsönös haszon érdekében, miközben Európának preferált

célállomássá kell válnia a világ más régióiból érkező diákok és kutatók számára.” (Európa Tanács, 2001)

A 2000-es évek első évtizede alatt egyre gyakrabban került a mobilitás kérdése az Európa Tanács üléseinek napirendjére és születtek határozatok a mobilitások elősegítésére. A mobilitások ösztönzése mellett az utóbbi évtizedben a felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatának megerősítése is a stratégiai célok része lett. 2007 decemberében előirányozták, hogy az ERASMUS típusú mobilitások váljanak az egyetemi oktatási rendszer integráns részévé. Fél évvel később, 2008 júliusában megfogalmazódott az „ötödik szabadság”, a tudás szabad mozgása előtti akadályok lebontásának szükségessége. Ugyanez év novemberében felhívták a tagállamokat, hogy nem csak a felsőoktatásban résztvevő tanulók, hanem minden fiatal számára tegyék elérhetővé a mobilitást tanulás, szakmai gyakorlat vagy önkéntes tevékenység keretében. 2009 tavaszán pedig a Leuveni Kommunikében konkretizálódott és számokat öltött az elérendő cél: 2020-ra az európai felsőoktatási térség végzőseinek 20%-a mobilitásban részt vett hallgató legyen (bár ennek pontos definiálása hiányzik a dokumentumból). 2011-ben az Európai Bizottság közzétette Modernizációs Programját (Modernisation Agenda of 2011), melyben a felsőoktatás nemzetköziesítésének, ezen belül a mobilitásoknak kulcsszerepet tulajdonít, és fő feladatnak tekinti a mobilitások elősegítését. 2012-ben a Bukaresti Kommuniké kiegészítéseként elkészült Az Európai Felsőoktatási Térség mobilitási stratégiája 2020 (Mobility for Better Learning: Mobility Strategy 2020 for the EHEA).

Ezzel párhuzamosan a mobilitásokkal kapcsolatos elvárások is bővültek a kezdetekhez képest. Céllá vált, hogy a mobilitások járuljanak hozzá az EU stratégiai céljainak eléréséhez a felsőoktatás területén:

- Európa-szerte szolgálják az innovációt
- elősegítsék a felsőoktatási intézmények és rendszerek modernizálását
- segítsék az intézmények közötti együttműködést oktatási és kutatási programokban, hálózatokban és multilaterális projekteken
- járuljanak hozzá a Bologna-folyamat realizálásához, az Európai Felsőoktatási Térség kialakításához

Fontos megjegyezni, hogy az Európai Bizottságnak egyértelmű célja és érdeke a felsőoktatás nemzetköziesítése, de ezt csak anyagi támogatások biztosításával képes elősegíteni. Az Európai

Unió intézményei csak korlátozott jogkörrel rendelkeznek ezen a területen, jogi alapon nem tudják a folyamatot befolyásolni, mert az oktatás ügyében a tagállamok nemzeti szuverenitást élveznek. Ugyanakkor az Európai Bizottság intézkedéseivel megteremtette azokat a kereteket, melyek között önkéntes alapon a tagállamok együttműködhetnek a közös problémák megoldásában, a közös fejlődés elősegítésében az oktatás területén.

Összegezve:

Az Európai Unió mobilitási stratégiáját kezdetben az integrációs törekvések, az Európára történő koncentráció határozta meg, később került sor nyitásra az Európán kívüli területek felé. Az ezredfordulót követően az európai felsőoktatásban két trend, a konvergencia és a diverzifikáció együttes jelenléte a jellemző. Az előbbit a Bologna-folyamat jelenti, mely során az oktatás szerkezete és a megszerzhető végzettségek konvergálnak, míg az utóbbi a lisszaboni törekvések nyomán kialakult nyitottság és a nemzetköziesítés ösztönzése révén a különbözőség beengedésével valósul meg.

#### **4.3.3. Az ERASMUS program**

1976-ban indult az első Joint Study Program (JSP), ez tekinthető az Európai Unió első akciójának a felsőoktatás területén, aminek keretében intézményi támogatásra pályázhattak a felsőoktatási intézmények. Célja az volt, hogy 2-3 intézmény közösen fejlesszen ki és oktasson kurzusokat, melynek keretében a hallgatók bizonyos tanulási időszakot a résztvevő intézményeknél töltenek. Lényegében ez volt az ERASMUS program előfutára (Parsons, 2001).

1980 és 1986 között valósultak meg az első Európai Bizottság által támogatott, úgynevezett pilot hallgatói cserék. Ez az időszak mintegy megérlelte az ERASMUS Program (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) tervét, melynek kezdeményezője Sofia Corradi volt. Ezt kezdetben nem egyforma lelkesedéssel támogatták az akkori tagországok. A programtervezet, elsősorban a költségvetése miatt, éles vitákat váltott ki, de végül 1987-ben a Európai Bizottság elfogadta. Ezzel útjára indult az eddigi legambiciózusabb európai szintű mobilitási projekt, melynek két alapeleme a bilaterális szerződések alapján tandíjmentes hallgatófogadás és a partnerintézményben elvégzett tanulmányok elismerése. Az ERASMUS program indulásának évében az Európai Bizottság költségvetésében megtízszereződött a felsőoktatásra fordított összeg (Parsons, 2001).



Az ERASMUS program eredeti célkitűzései nagyon hasonlóak voltak a korábban alapított nagy ösztöndíjprogramokéhoz: külföldi tanulási tapasztalatszerzés, szakmai, nyelvi és kulturális fejlődési lehetőség, és együttműködés támogatása az európai felsőoktatási intézmények között, az egyes kultúrák találkozása, jobb megértésük elősegítése.

Az ERASMUS ösztöndíjprogram indulása óta folyamatosan a felsőoktatási stratégia szerves része. A hallgatói mobilitási lehetőségek 1995-től oktatói mobilitással is kiegészülnek, valamint a program földrajzi lefedettsége is jelentősen növekedett: 1997-ben 5 (Románia, Magyarország, Csehország, Ciprus, Bulgária), 1998-ban további 5 (Lengyelország, Szlovákia, Lettország, Litvánia és Észtország), 1999-ben egy (Szlovénia), 2003-ban még egy országgal (Horvátország) bővült a program-országok köre.

A program keretében nyújtott ösztöndíj-támogatás három lépcsőben jut el a kedvezményezettekhez. Az Európai Unió a résztvevő országok nemzeti ügynökségeinek nyújt támogatást, melynek mértéke az adott országban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók és oktatók számától, a megélhetési költségektől és a korábbi mobilitási teljesítménytől függ. A felsőoktatási intézmények pályázat útján nyerik el saját ERASMUS költségvetésüket a nemzeti ügynökségtől, majd pályáztatják hallgatóikat az ERASMUS mobilitási ösztöndíjra. 2007-2013 között az ERASMUS program az EU költségvetés kb. 0,3%-át tette ki. A 2014-2020 időszakra átszervezések történtek, létrejött az ERASMUS+ program, mely az EU költségvetésnek 1,64%-ával gazdálkodik, de nem csak a felsőoktatás területén működtet projekteket, tehát a megnövekedett finanszírozás több terület, így a felsőoktatás mellett a közoktatás, szakképzés, felnőttoktatás, ifjúságügy és sport területei között oszlik meg.

Korai felmérések (Teichler & Maiworm, 1997, Neave, 1992, Parsons, 2001) azt igazolják, hogy az ERASMUS programban való részvétel jelentősen befolyásolta az intézmények nemzetköziesítésének folyamatát, elsősorban a hallgatói mobilitások terén, amely a program következtében a legszisztematikusabb nemzetközi tevékenységgé vált.

#### **4.3.4. Az ERASMUS program megvalósulása, eredményei**

Az ERASMUS ösztöndíjprogram szakaszai:

- 1987-94: ERASMUS program önállóan működött

- 1995-2000: Socrates I program részeként működött tovább, ez részben adminisztratív változás, de a hallgatói mobilitás mellett megjelent az oktatói mobilitás, a tananyagfejlesztés, valamint a nyitott és távoktatási projektek finanszírozása
- 2000-2007 Socrates II program része lett
- 2007-2013 Élethosszig tartó tanulás részeként folytatódott
- 2014-2020 ERASMUS+ program egyik elemévé vált<sup>11</sup>

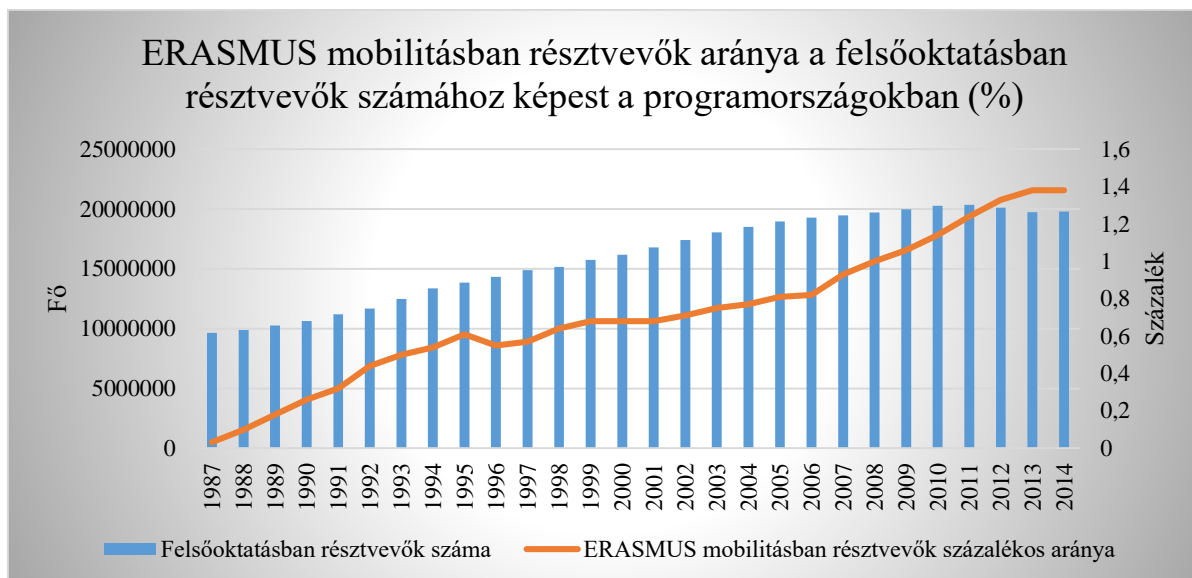
Az ERASMUS program növekedési pályáját szinte töretlen dinamizmus jellemezte már a kezdetektől: az első 3 évben, 1987 és 1990 között mintegy 32 és félezer, az ezt követő időszakban, 1990 és 1995 között pedig közel 252 ezer hallgatói mobilitás valósult meg.

1995-től az ERASMUS a Socrates I, 2000-től Socrates II átfogó projektek keretén belül folytatódott, a Socrates I alatt közel 456 ezer, a Socrates II alatt mintegy 944 ezer megvalósult hallgatói mobilitással. 2007 és 2013 között az Élethosszig tartó tanulás program foglalta magába az ERASMUS projektet, mely során a mobilitások száma 1346268 volt (M5).

Ha a mobilitások számának alakulását összevetjük a felsőoktatásban tanulók számának alakulásával a program-országokban, látható, hogy arányaiban az ERASMUS mobilitások növekedése jelentősnek mondható, a kezdeti 0,03%-ról 1,38%-ra növekedett (6. ábra). Ez a növekedés a világtrendhez mérten is jónak mondható, ugyanakkor messze elmarad a kezdeti várakozásoktól, amely a 10%-os részvétel elérését célozta már 1992-re (Teichler & Maiworm 1997).

---

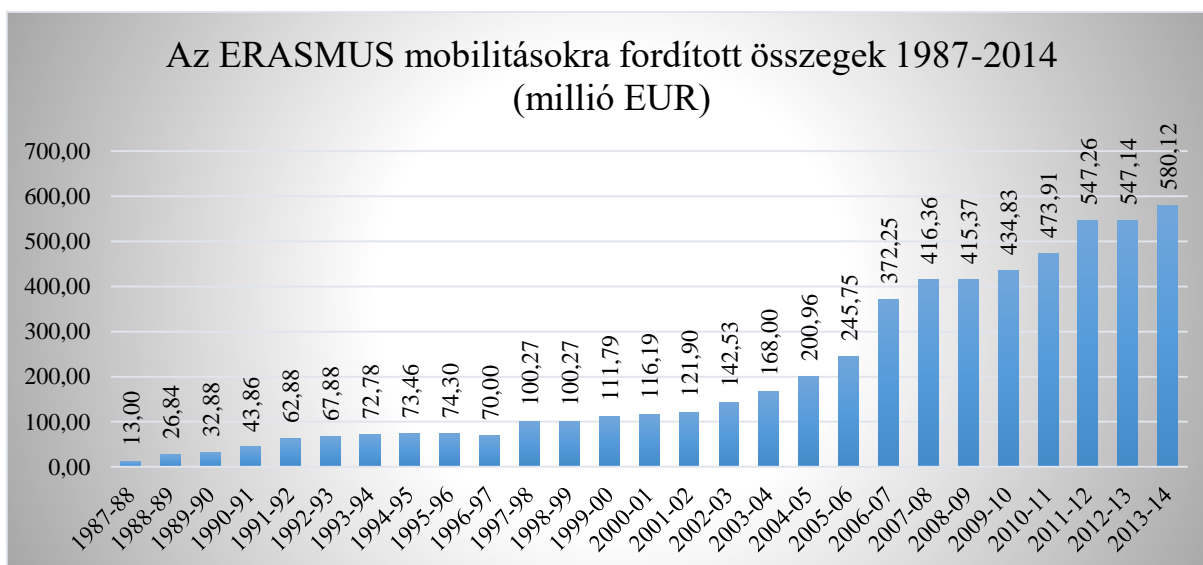
<sup>11</sup> az értekezésben az ERASMUS+ programszakaszban megvalósuló felsőoktatási mobilitási programra is mindvégig ERASMUS mobilitásként történik utalás



6. ábra: ERASMUS mobilitásban résztvevők aránya a felsőoktatásban tanulóknak számához képest a programországokban 1987-2014

Forrás: Világbank és EACEA adatok alapján saját szerkesztés<sup>12</sup>

A program indulása óta egyre növekvő anyagi forrás állt rendelkezésre a mobilitások ösztönzésére (az 1996/97. tanév kivételével, 7. ábra).



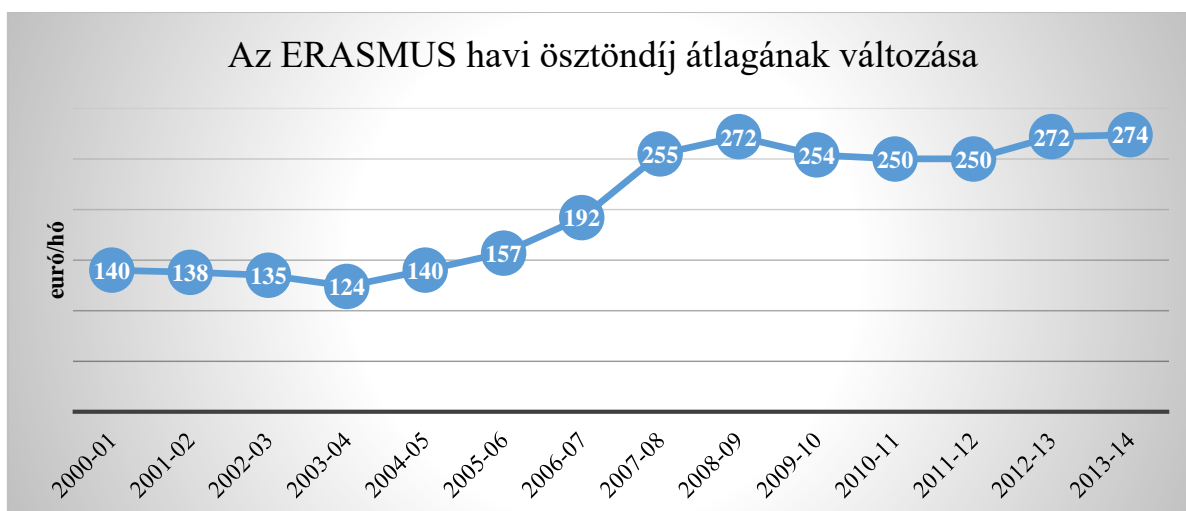
7. ábra: Az ERASMUS mobilitásokra fordított összegek 1987-2014 között

Forrás: EACEA adatok alapján saját szerkesztés

<sup>12</sup> Világbank <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education-Statistics:-core-indicators&preview=off#>, EACEA <http://ec.europa.eu/education/erasmus> letöltve: 2016. december 4.

A 6. és 7. ábrák összevetéséből látható, hogy az anyagi ráfordítások nem teljesen korrelálnak a létszámok növekedésével. 1993-95 között kb. 1%-os a program költségvetésének éves növekedése, ezzel szemben a létszámok 15-17%-os növekedést mutatnak ugyanebben az időszakban. Az 1996-ban bekövetkezett közel 6%-os csökkenés a finanszírozásban viszont nagyjából ugyanekkora esést eredményez a résztvevők számában. 1997-99 között további tíz ország számára is megnyílik a lehetőség az ERASMUS programban való részvételre, és ezt az intézkedést egy jelentősen, mintegy 40%-kal megemelt költségvetés támogatja. A részvételi arány ebben az időszakban azonban csak 7.5-9 %-kal nő.

A résztvevőknek biztosított havi ösztöndíj összegének változása is fontos információ a program megvalósulásában (8. ábra).

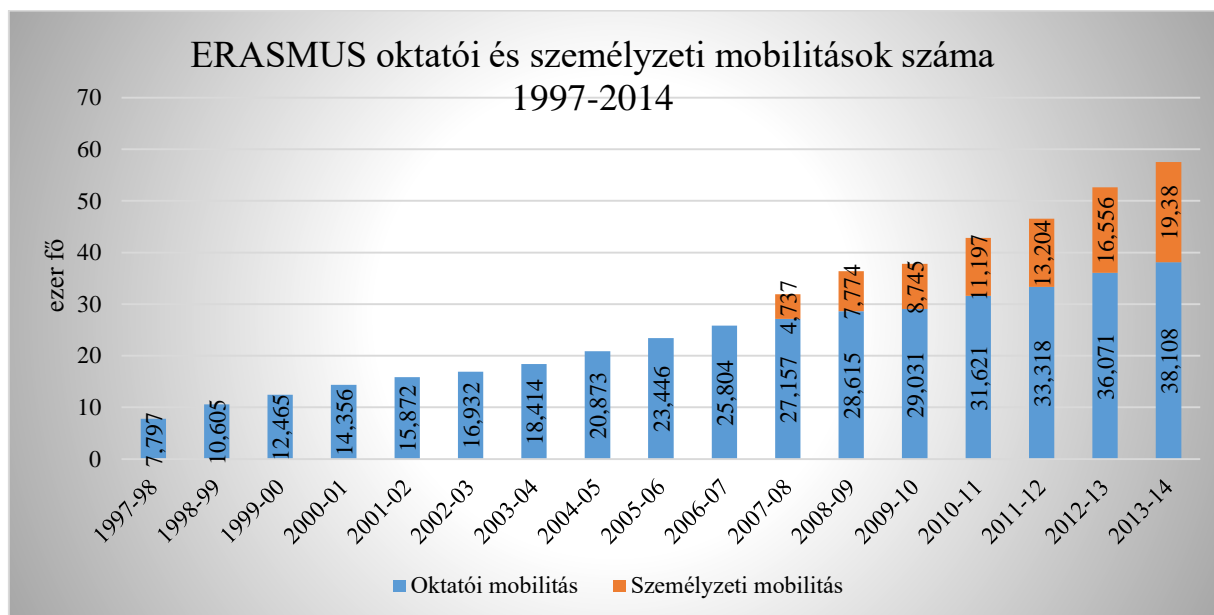


8. ábra: Az ERASMUS havi ösztöndíj átlagának változása 2000-2014 között (euró/hó)  
 Forrás: EACEA adatok alapján saját szerkesztés

Látható, hogy a havi ösztöndíjak átlaga 2000 és 2009 között megduplázódott, majd azt követően 10% alatti változást mutatva lényegében stagnált. Ez a mozgás, illetve stagnálás azonban nem tükröződik a részvételi létszámok változásában, nem mutatható ki szoros korreláció az ösztöndíjak összege és a létszámok alakulása között: a nagymértékű növekedés az ösztöndíj összegében nem idézett elő lényeges hallgatószám emelkedést, a stagnáló vagy kissé csökkenő ösztöndíjak nem okozták a részvétel csökkenését. Megjegyzendő, hogy az ösztöndíjak nem fedezik a kint tartózkodás teljes költségét, tehát saját forrást is igényel egy-egy mobilitás. Ily módon, bár a magasabb ösztöndíj egyre több hallgató számára teszi elérhetővé azt, hogy részt vegyen a programban, még így is kizárja az anyagilag hátrányos helyzetűeket.

Kimutatható tehát, hogy a szervezett mobilitások esetében a finanszírozás nélkülözhetetlen tényező, és szükséges a fenntarthatóság és növekedés biztosításához, de nem az egyetlen, ami meghatározza a mobilitások számát. A mobilitások intézményi támogatottsága, a program ismertsége, minősége, megbízhatósága mind befolyásolják annak sikerességét.

Az nemzetköziesítés szempontjából kiemelten fontos szerepe van az oktatói mobilitásoknak, melyeknek a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti modernizációjára egyaránt van hatása, valamint az adminisztratív személyzeti mobilitásoknak, melyek a nemzetköziesítési folyamat menedzsmentjét befolyásolhatják. Ezek a lehetőségek 1997-től, illetve 2007-től részei az ERASMUS programnak, azóta mindkettő folyamatos növekedést mutat (9. ábra).



9. ábra: ERASMUS oktató és személyzeti mobilitások száma 1997-2014 között  
 Forrás: EACEA adatok alapján saját szerkesztés

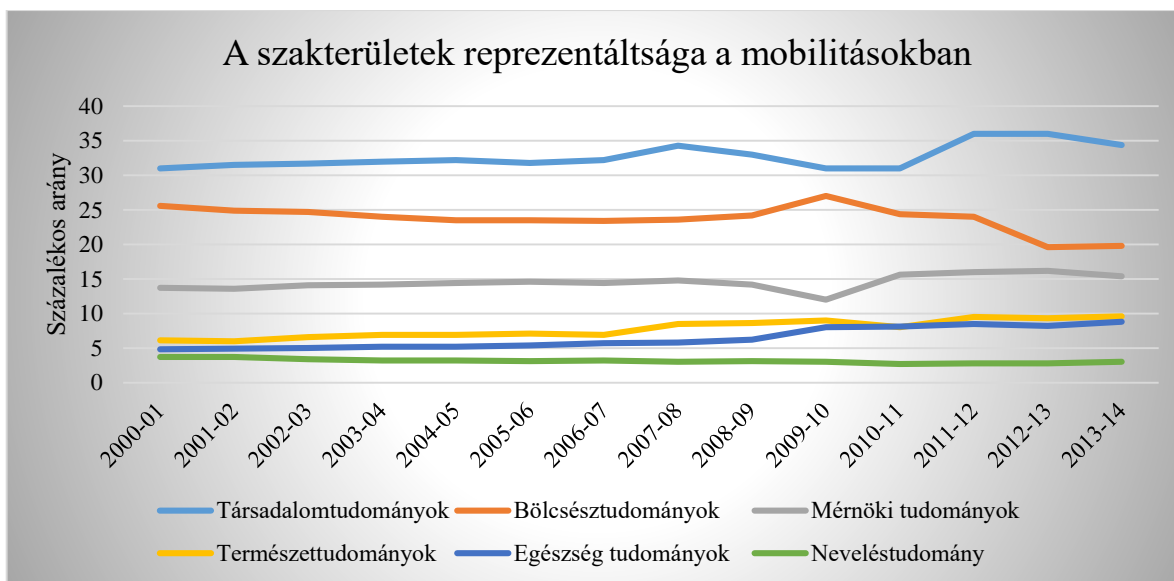
Az oktatók száma a felsőoktatásban 1997 és 2014 között 1091401 főről 1436245 főre emelkedett<sup>13</sup>, ez mintegy 30%-os növekedést jelent, ugyanezen időszak alatt a részvétel az oktatói mobilitásban közel az ötszörösére nőtt, tehát jelentős relatív növekedést mutat.

Nem állnak rendelkezésre adatok arról, hogy 2007 és 2014 között hogyan alakult a felsőoktatásban az adminisztratív személyzet száma, de valószínűsíthető, hogy a

<sup>13</sup> Forrás: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education-Statistics:-core-indicators&preview=off#> letöltve: 2016. november 22.

megnövekedett hallgatói létszámok következtében valamilyen arányú létszámnövekedés ezen a téren is bekövetkezett. Ugyanakkor nem valószínű, hogy ez a létszámnövekedés négyszeres lett volna. A személyzeti mobilitások száma viszont a négyszeresére emelkedett ebben az időszakban, tehát a személyzeti mobilitások esetében is jelentős a relatív növekedés.

A mobilitások leginkább állandósult, mondhatni stagnáló eleme az egyes szakterületek reprezentáltsága (10. ábra).



10. ábra: Az egyes szakterületek képviseltsége a mobilitásokban (%)  
 Forrás: EACEA adatok alapján saját szerkesztés

A vizsgált időszakban gyakorlatilag semmilyen jelentős változást nem mutat a mobilitásban való részvétel mértéke az egyes szakterületeken. Legaktívabbak a társadalomtudományok hallgatói, jelentős leszakadással követik őket a bölcsészettudományok területéről érkező hallgatók, majd még nagyobb különbséggel következnek a mérnökhallgatók.

Alacsony a természettudományok, az egészségtudományok és a neveléstudományok reprezentáltsága. A 2007/08-as tanévet követő időszakban kimutatható némi változás a részvételi intenzitásban, ez annak köszönhető, hogy a szakmai gyakorlatok adatai is beszámításra kerültek ettől az évtől. Azonban ez sem változtatta meg jelentősen a trendet.

Ez a fajta állandósultság nem kedvez az ERASMUS programnak, nem segíti elő annak dinamizmusát, nem szolgálja a megújulás lehetőségét. A változás érdekében történt is néhány egyszerűbb intézkedés, pl. hogy bizonyos pályázati programokban az értékelésnél plusz pontok

járnak azért, ha mobilitási szempontból alul-reprezentált szakterületen zajlik az adott projekt, de ezek az intézkedések szemmel láthatóan még nem hozták meg a várt eredményeket.

Az ERASMUS program további növekedését a programban résztvevő felsőoktatási intézmények számának növekedése jelzi. A közelmúlt egy évtizede alatt 130 %-kal nőtt az aktívan hallgatót küldő és fogadó intézmények száma: míg 2003-ban 1570 intézmény vett részt a programban, addig 2014-re ez a szám 3595-re emelkedett (EACEA, 2014). Miután ezen időszak alatt az EU felsőoktatási intézményeinek száma nem növekedett jelentős mértékben, ebben az esetben is nemcsak abszolút, hanem relatív növekedésről is szó van.

Az eredmények kapcsán érdemes figyelembe venni, hogy a program keretében kitűzött mobilitási célokat nem sikerült a tervezett időre elérni, így a már említett 1992-re tervezett 10%-os részvételi arányt ezidáig nem sikerült elérni. 2012-re várták a 3 millió mobilitás teljesülését, ez is csak a következő évben valósult meg.

#### **4.3.5. Nyitás a világ felé: A TEMPUS és az ERASMUS Mundus Programok**

Az Európai Unió stratégiai célkitűzéseit a felsőoktatás globális versenyében, azaz az EU-n kívüli felsőoktatási kapcsolatok és együttműködések fejlesztését a TEMPUS és az ERASMUS Mundus programok segítik elő, melyek szintén szervezett mobilitásokat jelentenek a támogatott projektek keretében.

#### **A TEMPUS program<sup>14</sup> (Trans-European Mobility Programme for University Studies)**

1990-ben indult az ERASMUS program „testvéreként”. A program elősegítette a felsőoktatási rendszerek reformját az Európai Unió partnerországokban, elsősorban a mindenkor EU térségével szomszédos országokban. A program eredeti célkitűzése a felsőoktatás modernizációja volt, a felsőoktatási rendszerek fejlesztésén keresztül a térség társadalmi és gazdasági reformtörekvéseinek támogatása. A program későbbi szakaszaiban olyan speciális célok is megfogalmazódtak, mint a nemzetközi együttműködésekhez és modernizációs folyamatokhoz szükséges kapacitások fejlesztése, a munkaerőpiaci és a társadalmi kapcsolatok

---

<sup>14</sup> a TEMPUS program adatai az Európai Bizottság Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Ügynökségének honlapján [http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/history\\_tempus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/history_tempus_en.php) közzétett információk alapján kerültek idézésre és/vagy kiszámolásra

kiépítésének ösztönzése, a hallgatók foglalkoztathatóságának javítása. A program utolsó, IV. szakaszában azon együttműködések támogatása volt a prioritás, melyek összhangban álltak az Európa 2020 stratégiával és a Bologna-folyamattal, valamint elősegítették az Európai Felsőoktatási Térség láthatóságának és vonzerejének növelését a világban.

Kezdetben (TEMPUS I) Közép- és Kelet-Európára koncentrált a program, azután egyre nagyobb térségre. A program második szakaszában, 1993 és 1999 között (TEMPUS II) fokozatosan a volt Szovjetunió utódállamaira, a volt jugoszláviai területeken önállósult országokra, valamint Mongóliára is kiterjesztették a program működési területét. A TEMPUS III 2000 és 2006 között tovább bővítette a lehetséges partnerek körét, ezáltal a földrajzi lefedettséget, és újabb projekteket támogatott a nyugat-balkáni és a mediterrán térségekben. A program negyedik szakasza 2007 és 2013 között (TEMPUS IV) további földrajzi bővülést hozott Izrael és Líbia partnerré válásával, illetve a korábbi tapasztalatok alapján a program prioritásai is módosultak. Ebben az utolsó periódusban nagyobb hangsúlyt kaptak az intézményi, illetve rendszerszintű reformok, és ezek elősegítéséhez nagyobb mértékű támogatásokra lehetett pályázni. A korábbi programszakaszokhoz képest ebben az időszakban megháromszorozódott a projektenkénti maximális támogatás mértéke.

A TEMPUS program több mint 7000 projektet támogatott fennállása alatt, ezek között 2000 és 2013 között mintegy 1500 nagy volumenű, szerkezeti átalakulást segítő projektet több mint 2000 felsőoktatási intézmény részvételével. A program intézményi együttműködések, közös projekteket finanszírozott, melyeknek többségében mobilitási komponens is volt. Ezen felül mintegy 1500 egyéni mobilitás került támogatásra. Elmondható tehát, hogy a TEMPUS programnak is fontos szerepe volt az EU mobilitási stratégiájában, bár számarányait tekintve az ERASMUS mobilitásokhoz képest csak töredéket jelentett, de széles földrajzi lefedettsége miatt mégis jelentősen növelte a mobilitási lehetőségeket.

Az EU globális mobilitási stratégiájának fő eleme az ERASMUS Mundus program, amely 2004-ben indult, és az európai felsőoktatás minőségének javítását célozta, elsősorban közös európai mester és doktori képzések létrehozását, illetve úgynevezett harmadik országgal való együttműködések kialakítását. A harmadik ország (Third Country) tartalma változó: az egyes években és az egyes projekteken változhat azon az Európai Unión kívüli országok listája, melyek konzorciumi tagként részt vehetnek a pályázatban. Ezzel az EU a felsőoktatási együttműködések és mobilitások terén lényegében az egész világ felé kinyitotta kapuit, lehetővé tette, hogy kiválósági alapon az európai diákok mellett nem európai hallgatók is európai



egyetemeken tanuljanak az Európai Bizottság/Unió finanszírozásával. A program további célja az Európai Unió felsőoktatásának, mint a világ egyik kiválósági központjának népszerűsítése a világ különböző régióiban.

2004 és 2008 között valósult meg az ERASMUS Mundus program első szakasza. Ennek során közel 270 millió eurót költött az Európai Bizottság mintegy 80 közös európai mesterkurzus létrehozására, 30 harmadik országbeli intézménnyel való együttműködésre, 4200 hallgatói és 670 oktatói mobilitásra, valamint 23 projektre, melyek az európai felsőoktatás népszerűsítését, vonzóbbá tételét szolgálták világszerte<sup>15</sup>.

Az ERASMUS Mundus második programszakaszában, azaz 2009 és 2013 között folytatódott a projektek támogatása a korábbi időszak koncepciójának megfelelően, de ezen felül bővült a lehetséges résztvevő országok köre, és a finanszírozott tevékenységeké is. Így a mesterprogramok mellett már közös PhD programok kidolgozására és működtetésére is lehetett pályázni, és további Európán kívüli együttműködési típusokat is támogatott az Európai Bizottság egy új alprogram (External Cooperation Window) keretében. Ebben az időszakban több mint kétszeresére nőtt a mobilitásban résztvevők száma, mesterképzésben 9750, doktori képzésben 1000 hallgató tanult EU támogatással a kontinensen a világ 175 országából. Oktatói/kutatói mobilitásban 1780 fő vett részt, ami két és fél szerese az első szakaszban résztvevőknek<sup>16</sup>. 2014-ben kb. 450 európai és 930 Európán kívülről érkező hallgató részesült mesterfokú tanulmányaihoz ösztöndíjban. A doktori tanulmányok terén 80 európai és 180 partnerországbeli ösztöndíjas volt.

Összességében az ERASMUS Mundus program 10 év alatt közel 20 ezer mobilitást támogatott, ami nem csak a létszámot tekintve jelentős, hanem azért, mert egy olyan ösztöndíj konstrukciót hozott létre, melynek keretében gyakorlatilag a világ összes országának hallgatói pályázhattak arra, hogy kiválósági oktatási programokban vehessenek részt Európában.

---

<sup>15</sup> az adatok forrása: [https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/rita\\_szettele.pdf](https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/rita_szettele.pdf) letöltve: 2017. január

<sup>16</sup> az adatok forrása: [http://eacea.ec.europa.eu/ERASMUS\\_mundus/programme/about\\_ERASMUS\\_mundus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/ERASMUS_mundus/programme/about_ERASMUS_mundus_en.php) letöltve: 2017. január

#### 4.3.6. A CEEPUS program

Nem Európai Uniósi finanszírozású, de a térség szempontjából jelentős szervezett mobilitási program az 1995-ben indult CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies). A CEEPUS csereprogram egy közép-európai kezdeményezés, amely a résztvevő országok (Albánia, Ausztria, Bosznia-Hercegovina, Bulgária, Csehország, Horvátország, Koszovó, Lengyelország, Macedónia, Magyarország, Moldova, Montenegró, Románia, Szerbia, Szlovákia és Szlovénia) oktatási minisztériumainak finanszírozásával működik. Fő célja Közép-Európa stratégiai szerepének erősítése. Ezt a térség egyetemei között tematikus hálózatok létrehozásának eszközével kívánja elérni a program, ami mobilitások támogatásán keresztül elsősorban közös doktori programok kidolgozását és működtetését segíti elő, Minden ország bizonyos számú „ösztöndíjhónap” anyagi fedezetét vállalja. Ez a program a rövidebb mobilitásokat is támogatja mind hallgatók, mind pedig oktatók számára, a hálózaton belül ezekben az „ösztöndíjhónapokban” számolnak el egymással a partnerek, illetve az országok. Az elmúlt 10 év alatt 9-ről 14-re emelkedett a résztvevő országok száma, a tematikus hálózatoké 35-ről 84-re. Az ösztöndíjhónapok 7600-ról 10800-ra emelkedtek<sup>17</sup>, az adott időszakban mintegy 50%-os növekedést mutatva. Ez körülbelül 1800, illetve 2700 egy-szemeszteres ERASMUS mobilitásnak felelne meg, ami az összes éves ERASMUS mobilitásnak mindössze 1%-át teszi ki. Arányaiban tehát nem kiemelkedő a CEEPUS mobilitás, de a céltérség felsőoktatásában igen jelentékeny szerepe van a nemzetköziesítés terén, mert ezek a mobilitások hosszú távú együttműködések alapoznak meg.

Összegzés:

A szervezett mobilitások az összes mobilitásnak kevesebb, mint 7%-át adják. Az USA-ban számuk nagyon alacsony, ugyanakkor Európán belül ez az arány jóval magasabb, 30-40% közöttire tehető. (Pontosabban a rendelkezésre álló adatok alapján az arány nem meghatározható, mert az EAHEA 2015 jelentése alapján az Európába irányuló mobilitások száma 2012/2013-ben 830 ezer, ugyanakkor erre az időszakra az Project Atlas-UNESCO statisztikák kb. 1.2 millió beérkező mobilitást jelentenek.)

Jelentőségük abban áll, hogy szemben az egyéni kezdeményezésekkel:

---

<sup>17</sup> forrás: <https://www.ceepus.info/default.aspx?CMSPage=86#nbb> letöltve: 2017. február 4.

- intézményközi kapcsolatokon, szerződéseken alapulnak, tehát szerves részei az egyes felsőoktatási intézmények működésének
- a szervezettség és folytonosság révén megteremtik az intézmények közötti kapcsolatok elmélyítésének lehetőséget, utat nyitnak egyéb nemzetközi tevékenységek számára
- az intézmények az ad hoc jelleggel szemben tudatos tervezés és kialakított stratégia mentén működtethetik nemzetközi kapcsolataikat
- pénzügyi források biztosításával szélesebb hallgatói rétegek számára nyújtanak lehetőséget nemzetközi tapasztalat megszerzésére
- előtérbe hozzák a mobilitások minőségi kérdéseit, hangsúlyt kapnak a kiválósági szempontok a résztvevők kiválasztásánál.

A szervezettség tehát globális szinten a mobilitások számának növekedéséhez viszonylag alacsony szinten járul hozzá, de fontos és egyedülálló szerepe van a stratégiailag megalapozott, hosszú távú és fenntartható intézmények közötti együttműködések kialakításában.

#### **4.4. A NEMZETKÖZI OKTATÁS, A HALLGATÓK FOGADÁSÁNAK ÜZLETTE VÁLÁSA**

A mobilitások üzletiesedése új és kevésbé kutatott jelensége a globalizációs folyamatoknak. Korunk legtöbb társadalmában az oktatás a 'bonum commune', a közjó kategóriájába tartozik, azaz a társadalom biztosítja saját tagjai számára az oktatást, az állam befektet az állampolgárok boldogulásához szükséges feltételek megteremtésébe. Ez a klasszikus modell az utóbbi időkben a felsőoktatást tekintve változásokon ment keresztül.

A magán és üzleti tőke bevonása a felsőoktatásba a világ számos régiójában hasznosnak bizonyult, növelte a résztvevők létszámát és javította a minőséget (Wende, 2009). Ez fokozottan igaz a nemzetközi oktatásban, ahol korlátozott az állami befektetés. Vannak állami ösztöndíjprogramok, és ezek száma egyre növekszik, de messze nem fedik le az igényeket. Kialakult egy jelentős kereslet a nemzetközi oktatásra, ahogy a statisztikák mutatják, mintegy 4 millió hallgató részéről, melynek nagy részét intézményi (az egyetemek oldaláról) és egyéni befektetésekkel (a mobil hallgatók oldaláról) elégítenek ki. A folyamatot erősítette, hogy 1995-ben az oktatás, mint exportálható szolgáltatás bekerült a GATS (Általános egyezmény a szolgáltatások kereskedelméről) tárgyalásokba, minek következtében a felsőoktatás is

exportálható szolgáltatássá vált, sokmilliárdos piacot jelent, melyből a részesedők jelentős bevételhez, profithoz juthatnak (Varghese, 2009).

A hagyományosan befogadó országok felsőoktatási intézményei egyre inkább meglátják a nemzetközi oktatásban rejlő piaci lehetőséget, és a 80-as évek végétől a nemzetköziesítésnek a bevétel generáló szerepe nagyobb hangsúlyt kap. Elképzelhető, hogy ez összefüggésben van a felsőoktatásra fordított állami támogatások csökkenésével is, bár közvetlen kapcsolatot a kettő között nem sikerült kimutatni (Parsons, 2001).

Európa legnagyobb befogadó országában, Nagy-Britanniában már a 1990-es évek elején kimutatták, hogy a külföldi hallgatók tandíjából éves szinten 310 millió GBP bevétel keletkezett, és a hallgatók további 405 millió GBP-t költöttek áruk és szolgáltatások vásárlásával (Parsons, 2001). A kormány 2000-tól egy ötéves projekt keretében 5 millió GBP-t költött a brit felsőoktatás nemzetközi marketingjére, ez alatt az időszak alatt csak a külföldön kínált kurzusokból több mint 200 millió GBP bevétel származott (Bhandari et al., 2011). A nemzetköziesítés piac-orientált jellegére az Egyesült Királyságban, Németországban, Franciaországban és Hollandiában az Európai Bizottság is felhívta a figyelmet már 2001-ben (Wende, 2009).

A 2015-ös adatok is azt támasztják alá, hogy a nemzetközi diákok egyértelműen anyagi hasznot hoznak a befogadó országuknak (3. táblázat).

<b>Ország</b>	<b>Nemzetközi oktatásból származó bevétel 2015-ben USD-ben</b>
<b>USA</b>	30.8 milliárd + 373 ezer munkahely teremtése
<b>UK</b>	14.4 milliárd
<b>Ausztrália</b>	13.8 milliárd
<b>Kanada</b>	6.5 milliárd + 83 ezer munkahely teremtése
<b>Franciaország</b>	2.1 milliárd
<b>Új-Zéland</b>	1.5 milliárd

3. táblázat: Nemzetközi oktatásból származó bevételek 2015-ben (USD)  
 Forrás: Open Doors 2015 adatai alapján, kerekítéssel

2015-ben több mint 50 olyan nemzetközi céget jegyeztek a tőzsdén, amelyek profit alapon működtettek nemzetközi oktatási programokat, köztük diplomát adó programokat is (Knight, 2015).

Az nemzetközi mobilitások üzletté válásának folyamatát maguk az intézmények is erősen érzékelik. Az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (International Association of Universities – IAU, az UNESCO hivatalos partnere, melynek 130 országban mintegy 650 tagja van) 2005-ös felmérése szerint a válaszadó egyetemek 96%-a megerősíti, hogy a nemzetköziesítés jótékony hatással van a felsőoktatásra, ugyanakkor 70% jelentős kockázati tényezőket is lát a nemzetköziesítésben. A legnagyobb kockázatot az intézmények szerint az oktatási programok üzletiesedése, a felsőoktatás árucikké válása jelenti. A 2013-as felmérésben a válaszadók ismét az oktatás áruvá válását jelölték meg a legjelentősebb társadalmi kockázatnak (Hudson, 2013). Nagy kérdés, hogy ez a folyamat hogyan befolyásolja majd az alapvetően non-profit alapokra épülő oktatás jövőjét, a független tudomány művelésének mikéntjét és a szociális szempontok érvényesülését, illetve mindezeket a nemzetköziesítés kontextusában.

Az üzletté válás folyamata általában véve érinti a mobilitásokat, kivétel azonban a szervezett mobilitások köre, amely kizárja ezt a jelenséget. Ilyen értelemben két alapvető koncepció ütközik a nemzetközi mobilitások promotálása terén. Van egy erőteljesen a versenyre épülő, profit-orientált megközelítés, ami a fizetőképes hallgatók toborzására koncentrál, egyúttal a legtehetségesebbeket is igyekszik megnyerni, anyagi és szellemi előnyök megszerzését tűzi ki célul, ennek rendeli alá nemzetközi oktatást. Ezzel mintegy szembe megy a szervezett mobilitások promóciója, ahol a kölcsönös előnyökre épülő együttműködés, hallgatói és oktatói cserék állnak a tevékenység központjában.

A piac-orientált felsőoktatás koncepcióját többen is megkérdőjelezzik. Olsen (2007) szerint a piaci logika nem alkalmazható egy az egyben az oktatásban, ezt erősíti meg Jacobs & Ploeg (2006) kiemelve, hogy a felsőoktatásban szükség van az állami beavatkozásra, a piaci tökéletlenségek ellensúlyozására. Wende (2009) egy „társadalmi szerződés” megkötését tartja járható útnak, melyben az egyetemek és a piaci szereplők szorosabb együttműködését, közös kötelezettségeit lehet rögzíteni, ezáltal a piac koordinatív szerepét ki lehet használni.

## 5. A GLOBÁLIS MOBILITÁSI TRENDEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A számadatok azt igazolják, hogy a mobilitás iránti igény valamelyest csökken. Erre utal, hogy a 2012-ben mért 4.5 milliós mobilitási adat 2014-re 4.1 millióra apadt<sup>18</sup>, míg a felsőoktatásban való részvétel globálisan tovább növekedett (ld. 4.1. fejezet). 2003-ban a British Council évi 8 millió nemzetközi mobilitást jósolt 2020-ra, a 2004-ben illetve 2012-ben közzétett előrejelzései már a mobilitások növekedésének lelassulását prognosztizálták (Van Caeter, 2013). Több folyamat együttes hatását kell számításba venni, amelyek befolyásolják a nemzetközi mobilitásban résztvevők számát.

### 5.1. ÖSZTÖNZŐ TÉNYEZŐK

A mobilitások alakulására pozitív hatása van több globális jelenségnek, melyek a részvételi arány növekedését idézik elő, nevezetesen:

- A fejlődő országokban növekvő születésszám eredményeképpen nő az oktatás iránti igény, amit ezekben az országokban még nem képesek kielégíteni.
- Globálisan növekszik a felsőoktatásban résztvevők száma.
- Globálisan nő a tudásgazdaság iránti igény, ami növeli a keresletet a kvalifikált szakemberek iránt, a képzésükhöz szükséges oktatási kínálat nem áll rendelkezésre a gazdaságilag az utóbbi 1-2 évtizedben megerősödött, elsősorban ázsiai országokban.
- A mobilitásban résztvevők munkaerőpiaci helyzetének javulását, foglalkoztathatóságának növekedését a nyelvi, kulturális és szakmai kompetenciák fejlődése révén felmérésük igazolják. (Humburg et al., 2013, European Commission, 2014.)
- Több országban átfogó nagy ösztöndíjprogramok indulnak állami finanszírozással (pl. Szaúd-Arábia, Mexikó, Kuvait, Irán és Brazília) azzal a céllal, hogy az egyetemi hallgatóikat külföldre küldjék tanulni.
- A felsőoktatásban is megjelent a regionalizálódás jelensége, így pl. Európában a Bologna-folyamat, amelynek célja összehasonlíthatóbb, kompatibilisebb és koherensebb rendszerek kialakítása az európai felsőoktatásban. Az országok egyre inkább felismerik,

---

<sup>18</sup> <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas/Infographics#.WH9IhfnhCM8> letöltve 2017. február 8.

hogy a regionális felsőoktatás harmonizációja fontos a mobilitás elősegítése szempontjából. Afrika, Latin-Amerika és Délkelet-Ázsia térségei sorra a regionális felsőoktatási standardizálás sémáját adoptálják (Clark, 2014). A politika kezd úgy tekinteni az oktatás nemzetköziesítésére, mint a regionalizálódást elősegítő eszközök egyikére (Knight, 2015).

- Az intézmények egyre szélesebb köre, különösen Európában, rendelkezik nemzetköziesítési stratégiával, ennek megléte pozitív hatással van a mobilitások alakulására a vonatkozó felmérésben választ adók 99%-a szerint (European University Association, 2013).

## **5.2. A MOBILITÁST GÁTLÓ TÉNYEZŐK**

Az utóbbi időben jelentkező folyamatok, változások egy része azonban negatívan befolyásolja a mobilitások alakulását. Ezek a következők:

- A hagyományosan hallgatókat nagy létszámban küldő országok elkezdtek felépíteni a saját felsőoktatási rendszerüket, nő a nemzeti felsőoktatási szektor kapacitása (elsősorban Ázsiában), és egyre inkább igyekeznek helyben képezni és ott is tartani a tehetséges egyetemistákat. A külföldre utazó hallgatók számát főleg az határozza meg, hogy a feltörekvő gazdaságok helyben milyen színvonalú felsőoktatást képesek létrehozni. Ebből a térségből elsősorban a jobb minőségű felsőoktatás eléréseért hagyják el országukat a hallgatók (Macready & Tucker, 2011).
- A 2008-ban kezdődő gazdasági válság hatására előtérbe kerültek a finanszírozási nehézségek. Világszerte kevesebb forrás áll rendelkezésre a mobilitások támogatására intézményi és egyéni szinteken is. A nemzetköziesítés egyik legfontosabb akadályának a megfelelő anyagi támogatás hiányát jelöli meg a kutatók többsége (Bhandari et al., 2011, Grant, 2013), és a mobilitások kapcsán az érintettek körében végzett felmérések is ezt erősítik meg.
- Egyre fontosabbá válik a finanszírozás és költséghatékonyság: az alternatív oktatási módszerek (távoktatás) és a digitalizáció segítségével nemzetközi tanulási tapasztalat úgyis szereshető, ha a hallgató nem hagyja el saját egyetemét. Ezt erősíti a MOOC (massive open online courses) ingyenesen hozzáférhető online kurzusok terjedése. Teret nyer az internet alapú virtuális mobilitás, mely a különböző típusú, generáció-specifikus tanulási igényeket is képes kielégíteni.

- Terjedőben van az „otthon nemzetköziesítünk” (internationalisation at home) jelensége (IAU, 2005); mely során az egyetem székhelyén biztosít idegen nyelvű képzést, nemzetközi tananyagot, nemzetközi oktatót a hallgatói számára, illetve a külföldi hallgatókat oly módon integrálja az egyetemi közösségbe, hogy abból a hazai hallgatók is profitáljanak.
- Előre tör a transznacionális vagy off-shore, azaz országhatáron túli oktatás, amikor egy felsőoktatási intézmény oktatási programját egy másik országban lehet elvégezni, pl. az intézmény kihelyezett campus-án, vagy intézményközi partnerség révén a partneregyetemen vagy fiókszervezetnél. (Mára már több nemzetközi hallgató vesz részt brit felsőoktatási programban Nagy-Britannia határain kívül, mint magában az országban, Van Cauter, 2013).
- A fokozódó terrorveszély miatt a vízum vagy tartózkodási engedély megszerzése egyes térségekben megnehezíti a mobilitások fogadását.

A szervezett mobilitások példáját véve alapul a 2014-es átfogó európai felmérések (European Commission, 2015) az alábbi hallgatói mobilitást gátló tényezőket azonosították fontossági sorrendben:

1. megfelelő pénzügyi támogatás hiánya
2. nyelvtudás hiánya
3. az információ és ösztönzés hiánya
4. a fogadóintézménynél szerzett kreditek elismertetésének nehézségei
5. curriculum rugalmatlansága, az oktatási programok szerkezetének különbségei
6. jogi nehézségek
7. személyes okok

Több, a mobilitást akadályozó probléma kezelésére vannak intézkedések az EU-ban, pl. folyamatosan növekszik az ösztöndíjtámogatások pénzügyi forrása, szociális kiegészítő támogatások állnak rendelkezésre a hátrányos helyzetű diákok számára. Biztosított az anyagi támogatás az információk terjesztéséhez. A szerzett kreditek elismertetését az ERASMUS Egyetemi Karta (ERASMUS University Charter) rögzíti. A nyelvi korlátok leküzdésében online nyelvtanulási rendszer segíti a hallgatókat. További intézkedések várhatók az akadályok elhárításában, így pl. a curriculum rugalmatlanságát a mobilitási ablak bevezetésével próbálják megoldani, az információ hatékonyabb biztosítását pedig egy központi honlap indításával, ami összegyűjti az összes mobilitási lehetőséget.



Az oktatói/kutatói/személyzeti mobilitásokkal kapcsolatosan nincsen megfelelő adatgyűjtés, de a rendelkezésre álló, részben becsült, részben rögzített adatok alapján nem merül fel a részvétel visszaesésének problémája, viszont általában jellemző az alacsony részvétel. Ennek okát Macready & Tucker, C. (2011) az alábbiakban azonosítja:

- az internet korában a tudás hordozhatóvá vált, távolról is hozzáférhetőek az oktatáshoz, kutatáshoz szükséges információk
- tudás nem bilaterális alapon osztódik meg, hanem tudáshálózatokon keresztül, a tudáshálózatok egyre inkább soknemzetiségűek és multidiszciplinárisak
- a problémák, amikre választ keresünk, pl. éghajlatváltozás, járványok, vízgazdálkodás, globálisak, és ilyen értelemben nincsenek nemzethatárok a kutatásban

A már idézett 2014-es európai felmérés vizsgálta az oktatói/személyzeti mobilitást nehezítő tényezőket is, és fontossági sorrendben a következő eredmény született:

1. a megfelelő finanszírozás hiánya
2. adminisztratív terhek
3. nyelvtudás hiánya
4. motiváció hiánya
5. jogi akadályok, bevándorlási szabályok
6. a nyugdíj és társadalombiztosítási rendszerek inkompatibilitása
7. helyettesítés megoldása

A gátló tényezőkön túl azt is meghatározó problémának találta a felmérés, hogy európai szinten nincs megfelelő definíciója az oktatói/személyzeti mobilitás koncepciójának, hiányzik a használható adatgyűjtés, nincsenek kitűzött célok, nincs a folyamatnak kellő monitoringja. A felsőoktatási intézményekben többnyire Európában sem elvárás a nemzetközi tapasztalat, nem feltétele az előmenetelnek. Európai szinten jelenleg még nincsenek megfelelő intézkedések az oktatói/személyzeti mobilitások nagyobb elősegítésére.

### **5.3. KONCEPCIONÁLIS VÁLTOZATOK A MOBILITÁSI STRATÉGIÁBAN**

A globalizáció a mobilitásoknak nemcsak a földrajzi érintettségében hozott változásokat, hanem a mobilitásokat vezérlő stratégiákra is hatott.

Vincent-Lancrin (2004) négy kategóriába sorolta a felsőoktatási mobilitási stratégiákat.

1. *A kölcsönös megértésen alapuló mobilitási stratégia* jellemzője az együttműködés hangsúlyozása, hallgatói, oktatói mobilitások, csereprogramok, intézményi partnerségek ösztönzése. A mobilitások tudományos, kulturális, társadalmi fontossága kerül előtérbe. Jó példája az európai ERASMUS program, amelyik Európa kulturális és nyelvi sokszínűségének megértését, az egységes Európához való tartozást hivatott elősegíteni.
2. *A magasan képzettek migrációját elősegítő stratégia* követőit gazdasági célok vezérlik, felsőoktatási programjaikon keresztül magasan képzett külföldi diákokat vonzanak saját munkaerőpiacukra, ezáltal erősítve a tudásalapú gazdaságot és növelve felsőoktatásuk versenyképességét. Ehhez eszközként ösztöndíjak ajánlása és intenzív nemzetközi marketing tevékenység szükséges, valamint a bevándorlási szabályok könnyítése. Franciaország, Németország és a skandináv országok alkalmazzák ezt a stratégiát.
3. *A bevételt generáló megközelítés* lényege, hogy a nemzetközi hallgatók vonzását összeköti a tandíjfizetéssel, azaz erős marketing tevékenységgel jövedelemtermelő felsőoktatási exportot képez. Ezt a koncepciót követi az Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Ausztrália és az utóbbi időkben Új-Zéland.
4. *A tudásépítő stratégia* a tudás, a know-how importálását célozza. Ez a stratégia a növekvő hazai felsőoktatási kereslet kielégítése, a helyi kapacitások bővítése és a humán erőforrások fejlesztése céljából külföldről toboroz oktatókat és oktatási szakembereket, oktatási intézményeket és programokat hív az országba. Ezt a stratégiát alkalmazzák a délkelet-ázsiai országok.

A globalizáció mellékhatásaként a négy koncepció érvényre jutásában változások mennek végbe, melyeket a kutatók ellentmondásosan ítélnek meg.

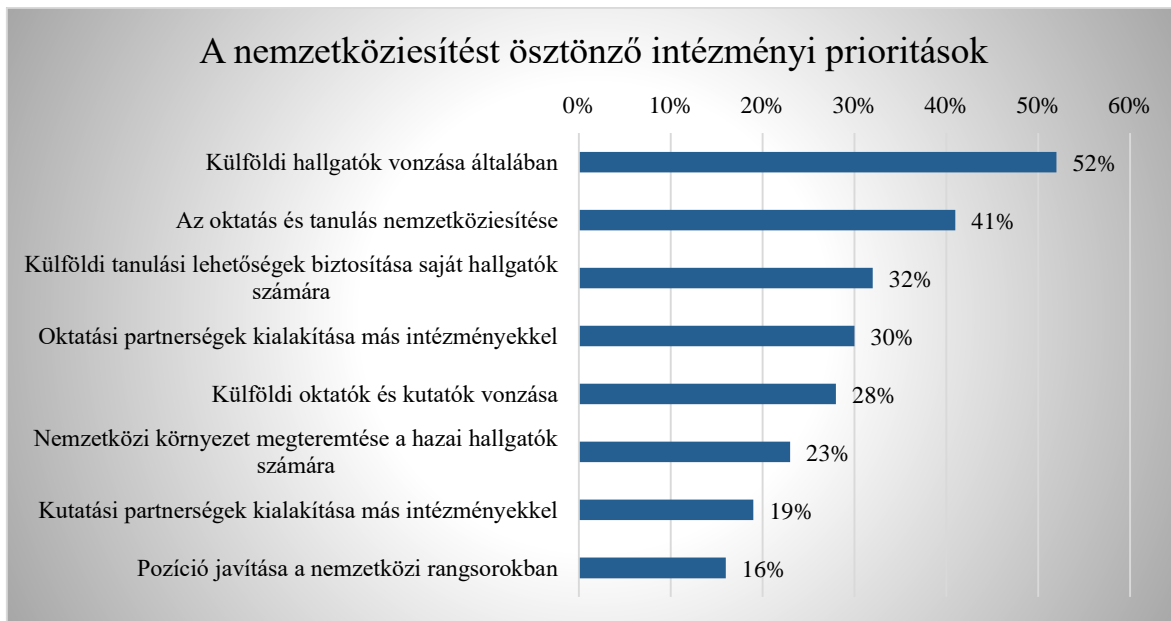
De Witt (2011) úgy látja, hogy 2000-től az együttműködés modelljétől a versenymodellre váltott a nemzetköziesítés folyamata, és a mobilitások természetét ez a változás határozza meg.

Erre a nézetre alapoz az Európai Bizottság Modernizációs Programja (Modernisation Agenda), amely 2011-ben már úgy fogalmazott, hogy a világ minden tájáról tehetségeket kell vonzani Európába a demográfiai változások egyensúlyozására, és annak érdekében, hogy a közpénzek mellett egyéb bevételi forrásokra is szert tegyen a felsőoktatás (Benneworth et al., 2012).

Knight (2009) szerint viszont elindult egy kiegyenlítődési folyamat, mely során a küldő és fogadó országok saját és kölcsönös érdekei egyaránt számításba kerülnek, és fokozatosan egy magasabb rendű, globális érdek is szemponttá válik a mobilitási és nemzetköziesítési folyamatokban.

A múlt század 60-as éveitől a nemzetközi mobilitást az általa előidézett agyelszívás (brain drain) jelensége miatt éri a legtöbb kritika. Az agyelszívás még most is élő jelenség, de a mértéke változott az egyes országokban. Korunkban megjelentek a valóságos tudás-megosztás és a tudásáramlás (brain exchange, brain circulation) irányába ható tendenciák. Egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy a mobilitás kölcsönösen hasznot hozzon mind a küldő, mind a fogadó intézményeknek, és járuljon hozzá a tudásalapú globális gazdaság működéséhez. Megváltozott a küldő és fogadó országok kapcsolata, az egyirányba mutató agyelszívás típusú mobilitást felváltja a kölcsönösség, a tudáscsere (Bhandari & Blumenthal, 2009). Megfigyelhető, hogy a külföldi hallgatótoborzás mint cél mellett megjelenik a partnerségre való törekvés a nem szervezett mobilitások esetében is. A befogadó országok számára továbbra is fontos a nemzetközi tehetségek toborzása és az ebből fakadó előnyök kiaknázása, de ezzel párhuzamosan fontossá válik, hogy a küldő országok is élvezzék a létrejött kapcsolatok előnyeit. Fontos szempont és kihívás a fejlődő országok számára azoknak a feltételeknek a megteremtése, melyekkel a tanulmányaik befejezése után vissza tudják csábítani a hallgatóikat, hogy küldő országgént ők is profitáljanak a nemzetközi mobilitásokból. Az egyes kormányok által finanszírozott nagy ösztöndíjprogramoknak jelentős elemévé vált, hogy támogatottjaik a tanulmányok befejeztével hazatérjenek, és a megszerzett tudást saját országukban kamatoztassák. Ez a jelenség nem feltétlenül a mobilitások számszerűségét, annál inkább a jellegét és minőségét fogja hosszútávon befolyásolni.

Az EUA 2013-as felmérésének eredményei megerősítik, hogy az intézményi motivációk a nemzetköziesítésre összetettek, és érvényesülnek bennük a partnerségre való törekvésnek és a kölcsönösségnek a szempontjai (11. ábra).



*11. ábra: A nemzetköziesítést ösztönző intézményi prioritások*

Forrás: EUA adatok alapján saját szerkesztés<sup>19</sup>

A nemzetköziesítés legfontosabb ösztönzője az intézmények 52%-nál a külföldi hallgatók vonzása, de 30%-uk esetében az oktatási partnerség, 19%-uknál pedig a kutatási partnerség kialakítása is fő prioritás. Jól tükrözi a mobilitás fontosságát, hogy az intézmények 32%-a számára fő ösztönző tényező, hogy saját hallgatóik számára külföldi tanulási lehetőséget teremtsenek. Az nemzetköziesítés holisztikus szemléletének terjedését tükrözi, hogy az intézmények 41%-a az oktatás és a tanulás tartalmainak nemzetközivé válását emeli ki a prioritások közül.

---

<sup>19</sup> [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_International\\_Survey.pdf?sfvrsn=6](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_International_Survey.pdf?sfvrsn=6) letöltve: 2017. február 12.

## 6. A NEMZETKÖZI MOBILITÁSOK HATÁSMECHANIZMUSA

A világ komplex és globális problémákkal küzd, amelyek egyre jobban felülírják az ország-specifikus problémákat. Ezek a kihívások komplex és globális megoldásokat követelnek, melyek megtalálásához szükség van a tudás, a tapasztalat megosztására. Ennek kiváló csatornája a határokon átnyúló mobilitási tevékenység.

A nemzetközi mobilitások hatásának átfogó vizsgálatára eddig nem került sor, de sok tanulmány kitér a mobilitásból származó előnyökre, pl. Teichler & Maiworm (1997), Wadhwa et al. (2007), Berács et al. (2010). Néhány szakértő a hátrányokra, pl. Knight (2009), Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011) is felhívja a figyelmet. A hatást érdemes négy dimenzió mentén vizsgálni annak érdekében, hogy teljes körű képet kapjunk. Ezek a társadalmi, gazdasági, intézményi szintű és az egyén számára jelentkező hatások dimenziói. Továbbá tekintetbe kell venni a mobilitások szervezett voltát, erre a 6.3. pontban tér ki a dolgozat. Természetesen vannak átfedések a hatást illetően, pl. a mobilitások révén kialakuló megnövekedett foglalkoztathatóság felfogható társadalmi és gazdasági téren jelentkező, de az egyénre gyakorolt hatásnak is.

### 6.1. TÁRSADALMI HATÁSOK

A társadalmi hatások másképpen jelentkeznek a befogadó és a küldő országokban, ugyanaz a mobilitás ellenkező hatást vált ki abban az országban, ahonnan elmennek a tehetségek, mint abban, ahová érkeznek. Ezért ebben a tekintetben külön kell választani a küldő és a fogadó országok szemszögét. Átfogó társadalmi hatásnak kell azonban tekinteni a homogenizálódás jelenségét. A mobilitások, és rajtuk keresztül a nemzetköziesítés a felsőoktatásban – változó mértékben, de csak úgy, mint a gazdaság területén – a nemzeti karakter ellen hatnak: egymásba olvadnak kulturális szokások, szemléletmódok, megközelítések. Az oktatási rendszerek és programok egységesülése a mobilitás vonzerejét csökkenti, azt az értékét csorbítja, ami külföldi tanulmányok másságában, egyediségében rejlik.

#### 6.1.1. A mobilitások társadalmi hatásai a fogadó országokban

A fogadó országok egyik fő motivációja a mobilitások vonzására a tehetségek megnyerése, tehát végeredményben az agyelszívás, vagy annak az utóbbi időkben kifinomultabb formája. Ebből következően a legfontosabb társadalmi hatás a befogadó országokban a *hozzájárulás a tudástőkéhez és az innovációhoz*. Több befogadó ország küzd az öregedő társadalom

problémájával, bizonyos területeken pedig munkaerőhiánnyal. Számukra a külföldi hallgatók részben hallgatóként munkát vállalva, részben a végzés után az országban maradván *enyhítik a szakképzett munkaerőhiányt*. Példa erre, hogy egy 2011-es felmérés szerint az USA-ban természet- vagy mérnöki tudományterületen doktorátust szerzett nemzetközi hallgatóknak 66%-a még legalább 5 évig az országban maradt dolgozni, illetve a bevándorló vállalkozók 52%-a az USA-ban eredetileg a felsőoktatásba jött tanulni (Wadhwa et al., 2007).

A tanulási célú mobilitás elősegíti a munkaerőpiaci mobilitást. A mobilitások *munkahelyet teremtenek*. A külföldi hallgató számára nemzetközi oktatást, valamint a mindennapi életben szükséges szolgáltatásokat kell biztosítani, ehhez megfelelő személyzet foglalkoztatására van szükség. A nemzetközi hallgatók és oktatók segítenek a más *kultúrák iránti nyitottság* megteremtésében, a *társadalmi globalizálódás* elősegítésében. A nemzetközi diákok révén *gazdasági, politikai és szakmai kapcsolatok* alapozódhatnak meg az országok között, a külföldi diák nagykövete lesz annak a térségnek, ahol tanult.

### **6.1.2. A mobilitások társadalmi hatásai a küldő országokban**

A küldő országok a fogadó országok által élvezett előnyöket veszteségként élik meg, azon hallgatóik révén, akik nem térnek vissza hazájukba. Azonban ha megfelelő intézkedésekkel és ösztönzéssel a mobilitásban részt vevő hallgatóik, oktatóik, kutatóik hazatérnek, akkor a mobilitások hozadéka pozitív. Ez esetben a külföldön megszerzett korszerű tudás a küldő országban hasznosul, ott szolgálja a *tudás gyarapítását, a fejlesztéseket, a gazdasági és tudományos fejlődést*. Éppen ezért válik mind fontosabbá a mobilitásoknak a hazatérés eleme. A hagyományosan küldő országok nagy ösztöndíjprogramjaiba is beépül ez a kitétel. Az oktatás/tanulás során szerzett nemzetközi tapasztalat a küldő országokban is elősegíti a *társadalmi nyitottság* megalapozását, *új szemléletmódok, a modernizáció* megtelepedését, és mindezeknek kiemelt szerepük van ezekben a többségükben fejlődő országokban.

## **6.2. GAZDASÁGI HATÁSOK**

### **6.2.1. A fogadó ország gazdasága számára**

A mobilitások gazdasági hatásait részben bemutatta a 4.4. fejezet, a mobilitások üzletiesedének elemzésekor. A nemzetközi mobilitásoknak kétségtelenül van *bevétel generáló* szerepe, amikor azok egy piac-orientált közegben valósulnak meg. A bevételek származnak a tandíjakkól, valamint a különböző, a külföldi tartózkodás alatt igénybe vett szolgáltatások ellenértékéből, a

campus-on kívüli költsékből. Gazdasági hatást fejt ki továbbá a külföldi hallgatók/oktatók/kutatók által a fogadóintézménynél létrehozott szellemi produktum is, bár ez nem feltétlenül számszerűsíthető. A világ a tudás-gazdaságok építése felé halad, előtérbe kerül a tudásnak a gazdasági értéke, ilyen értelemben tehát a *mobilitások révén nyert tudás* felértékelődött, *gazdasági tényezővé* vált. A fogadó országok többsége úgy értékeli, hogy a mobilitásokkal érkező szellemi kapacitás hozzájárul az *innovációs teljesítményhez* és szerepe van a *gazdaság versenyképességének fenntartásában*. Jól jelzi a mobilitások értékét, hogy a 21. században már verseny folyik a külföldi hallgatókért (Knight, 2009, és Macready & Tucker, 2011), kialakult a mobilitási világpiac, ahol szabályos piaci mechanizmusok működnek. A felsőoktatási intézmények számára hosszú távon az lesz igazi kihívás, hogy hogyan tudják a bejövő mobilitások számát növelni, a fizetőképes keresletet mi módon tudják elérni (Varghese, 2009).

### **6.2.2. A küldő ország gazdasága számára**

A küldő országok számára a mobilitás *rövid távon veszteség*. Akár egyéni, akár állami finanszírozású a külföldi tanulmányút, *anyagi befektetést igényel*. A kiutazó hallgató/oktató/kutató tudása, tehetsége távozik az országból, az addig a nevelésére, képzésére fordított finanszírozás átmenetileg nem a küldő ország számára hasznosul. Ugyanakkor a *hosszú távon megtérülő befektetés* lehetősége adott. A mobilitásból hazatérők többsége egy korszerűbb, modernebb, jobb minőségű felsőoktatásban szerzett tudással és nemzetközi tapasztalattal tér vissza, amelynek a 6.2.1. pontban kifejtettek alapján gazdasági értéke van. Ennek megfelelő hasznosulása képes *hozzájárulni a küldő ország gazdasági teljesítményéhez, versenyképességének javításához*. Ezért a küldő országok gazdasága számára meghatározó, hogy hatékony (anyagi és karrierlehetőség) ösztönzőkkel arra késztessek a külföldön tanulókat, oktatókat, kutatókat, hogy bizonyos idő után hazatérjenek.

### **6.3. HATÁSMECHANIZMUS A FELSŐOKTATÁSI SEKTORBAN**

A mobilitásokkal kapcsolatosan az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (IAU) a 2009-es 115 országra kiterjedő felmérésében azt találta, hogy a válaszadó egyetemek a mobilitások legfontosabb hozadékának azt tartották, hogy a hallgatókat jobban felkészíti a globalizált világban való életre és pályafutásra. Az IAU következő, 2014-es közel 1400 egyetemre kiterjedő felmérésének eredménye pedig azt erősítette meg, hogy az intézmények többségében a nemzetközi tevékenységek között prioritásként a hallgatói mobilitás és a nemzetközi kutatási

együttműködések szerepelnek. Az egyetemek túlnyomó többsége pedig a nemzetköziesítést tartja az intézményi stratégia legfontosabb elemének (Hudson, 2014).

A felsőoktatási mobilitás hatása intézményi szinten igen sokrétű. Az egyetemek vezetői általában a mobilitások szellemi hozadékát tartják fontosnak, azokat a tudásmegosztásnak, a szellemi tőke gyarapításának és a versenyképesség fenntartásának eszközeként tekintik (Bhandari et al. 2011). Ez a hatás érvényesül mind a küldő, mind a fogadó intézmények esetében. A mobilitások szerepe jelentős egy-egy felsőoktatási intézményre, illetve rajtuk keresztül a szektor egészére nézve a *globális szemléletmód kialakításában, az oktatás minőségének javításában, másfajta megközelítések megismerésében, a tudás fejlesztésében, határokon átnyúló együttműködések kialakításában.*

A *befogadói oldalról* vizsgálva a nemzetközi hallgatók fogadása az intézmények részéről nyitottságot kíván az újra, a másásra a gondolkodás- és szemléletmódban, tudásban, kultúrában, esetenként nyelvben. A nyitott egyetem mindezt beengedi a saját közegébe, ezzel olyan tanulási, oktatási környezetet teremt, melyben érvényesülni tud a globalitás. Ezt mind a nemzetközi, mind a hazai hallgatók megtapasztalják és profitálnak belőle. A nemzetközi mobilitás, mint a nemzetköziesítés legfőbb eszköze arra készíti az intézményeket, hogy működésükben rugalmasak legyenek, képesek legyenek alkalmazkodni a változó világ és az oktatási piac igényeihez.

A külföldi hallgatók oktatása a képzés minőségének a javításához is hozzájárul kétféleképpen: egyrészt a külföldi hallgató tudása, szemléletmódja bekerül az oktatásba, másrészt – a hallgatókért folytatott versenyből fakadóan - arra készíti az intézményeket, hogy építsék ki a minőség-ellenőrzés mechanizmusát a minél jobb oktatási szolgáltatás biztosításának érdekében.

A nemzetközi hallgatók hozzájárulnak a fogadó felsőoktatási intézmény teljesítményéhez, erről az Egyesült Királyságban adatot is nyilvánosságra hoztak, és a hozzájárulás mértékét mintegy 20%-osra becsülik (Bhandari et al., 2011).

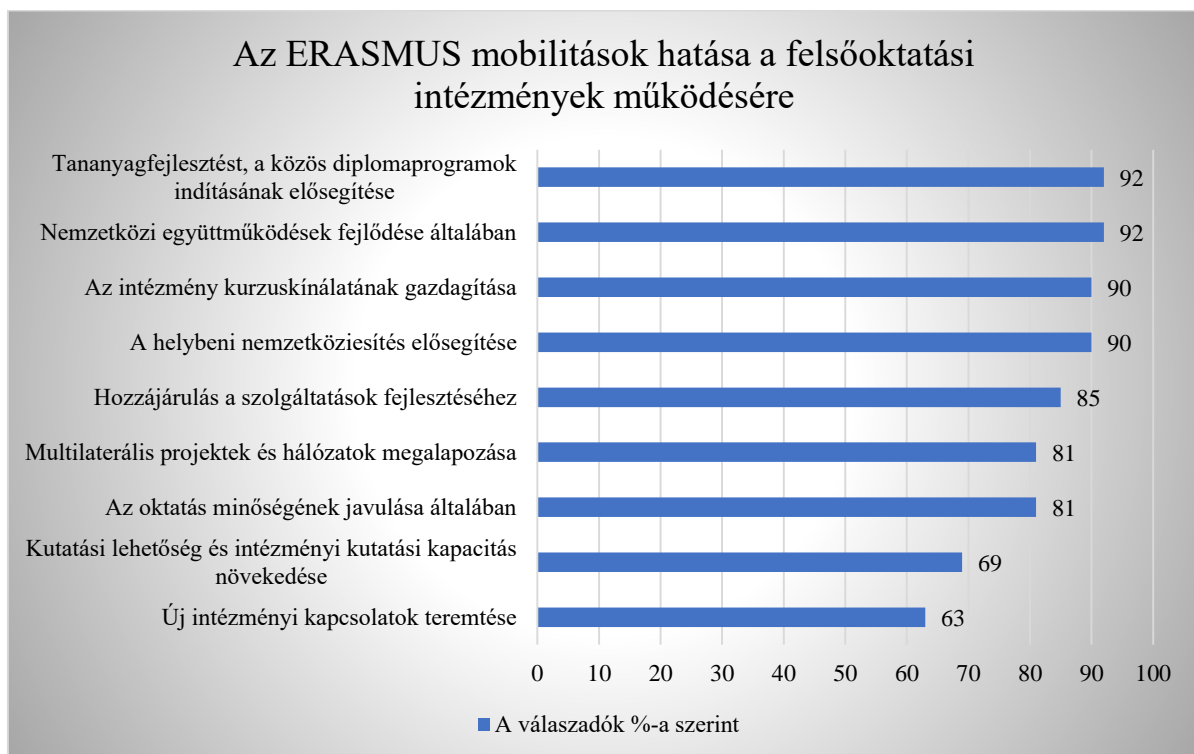
Külön érdemes kiemelni az oktatói/kutatói mobilitásokat, melyek szintén betöltik – egy másik szinten – a tudás megosztás és fejlesztés szerepét, a másfajta szemléletmód megjelenését az oktatásban és kutatásban. A nemzetközi oktatóknak és kutatóknak egy intézményben presztízs és versenyképesség növelő szerepük van, jelenlétük nagyobb vonzerőt jelent a külföldi hallgatók számára. A globalizáció révén előtérbe kerülő globális problémákra keresett



megoldásokban is hatékonyabbnak bizonyulnak a nemzetközi oktató, illetve kutató közösségek. A tananyagfejlesztés fontos kérdése is idekapcsolódik. A globalizálódás nyomán végbemenő változások a gazdaságban, kultúrában és politikában mind éreztetik hatásukat, ezzel azonban nem tartottak lépést az oktatási tartalmak (Grant, 2013). A mobilitások révén ezt a kihívást is könnyebben lehet kezelni.

A befogadói oldalon hatásként jelentkezik az anyagi haszonszerzés is, amit korábban többségükben másodlagos érdekként határoztak meg az intézmények, de az utóbbi időkben ez változni látszik, és egyre inkább előtérbe kerülnek a pénzügyi szempontok is.

A fogadó és küldő intézmények szempontjait együttesen vizsgálta az Európai Bizottság 34 országra és közel 1000 felsőoktatási intézményre kiterjedő felmérésében. Az ERASMUS program hatásvizsgálatának eredményei, melyeket a 12. ábra foglal össze, megerősítik a korábban idézett kutatási eredményeket.



12. ábra: Az ERASMUS mobilitások hatása a felsőoktatási intézmények működésére

Forrás: EACEA adatok alapján saját szerkesztés

Megállapítható, hogy a válaszadók igen magas aránya szerint a szervezett mobilitások jelentős hatással vannak a felsőoktatási intézmények működésére a jelzett területeken, melyek nagy része, így a nemzetközi együttműködések fejlődése, a közös diplomaprogramok indításának

elősegítése, a helybeni nemzetköziesítés támogatása, a multilaterális projektek és hálózatok megalapozása, közvetlenül az intézmények nemzetköziesítését fejlesztik.

Ugyanakkor a nemzetköziesítés kihívást is jelent az egyetemek számára: meg kell teremteniük az egészséges egyensúlyt a nemzetközi oktatás és a helyi igények kielégítése között, figyelniük kell az angol nyelvű kurzusok és szolgáltatások arányára a nemzeti nyelv és kultúra szerepéhez viszonyítva. Az intézményeknek meg kell határozniuk, hogy a nemzetköziesítés melyik formája szolgálja legjobban az intézmény küldetését, és hogy melyek azok a kritériumok, amelyek alapján együttműködő partnereiket megválasztják.

#### **6.4. A NEMZETKÖZI MOBILITÁS HATÁSA AZ EGYÉNRE**

A nemzetközi mobilitás lehetőséget ad egy új kultúra megismerésére, ennek minden előnyével. Ezen túl a tanulási vagy oktatási célú mobilitásoknak speciális előnyei is vannak.

A terület több kutatója is kiemeli, hogy a mobilitás a foglalkoztathatóság kulcsa (Grant, 2013, European Commission, 2014), tehát a jobb elhelyezkedési lehetőség biztosítását tekinthetjük a mobilitások legfontosabb hozadékának az egyénre nézve. A nemzetközi jártasság tágítja a munka világának földrajzi és funkcionális határait, és ezt egyre inkább figyelembe veszik a munkáltatók (Rédei, 2009). A nemzetközi tanulási tapasztalat a hallgatók számára kompetencia- és készségfejlesztést tesz lehetővé. Elsődleges, hogy a külföldön megszerzett tudás növeli a hallgató szakmai kompetenciáját választott szakterületén, hiszen legtöbbször ezzel a céllal vesznek részt a nemzetközi mobilitásban. Emellett biztosan fejlődik az idegen nyelvi és interkulturális kompetencia, az alkalmazkodó, probléma-megoldó és kommunikációs készség, a többnyelvű környezetbe való beilleszkedés képessége. Nem utolsósorban a mobilitás lehetőséget ad a résztvevőknek személyes és szakmai kapcsolatrendszerük bővítésére.

A mobilitás vállalása, az idegen környezetben, kultúrában való boldogulás során olyan tapasztalatokra tesz szert a hallgató, ami hosszabb távon felkészíti őt a globális munkaerőpiac kihívásaira. A nemzetközivé váló gazdaságban a munkaadók egyre inkább olyan jól képzett munkaerőt keresnek, akinek van nemzetközi tapasztalata és idegen nyelv tudása – a mobilitás a legjobb módja ezen készségek megszerzésének. Egy 56 ezer fős mintán készült hatástanulmány azt igazolja, hogy a külföldi tanulási tapasztalattal bíró hallgatók végzés után gyorsabban el tudnak helyezkedni a szakterületükön, magasabb kezdő fizetéssel, és a végzést követően 5 évvel később kevésbé valószínű, hogy munkanélküliek (European Commission, 2014). A felmérés eredménye megerősíti a nemzetközi tapasztalat fontosságát is, amit a

munkaadók 61%-a az alkalmazottak kiválasztása során figyelembe vesz. A kutatásban megkérdezett mobilitási tapasztalattal rendelkezők 90 %-a úgy gondolja, hogy a mobilitás fontos hozadéka volt számára az interperszonális készségeinek, így a problémamegoldó készség, az önismeret, önbizalom, kíváncsiság, tolerancia, együttműködési, döntési és alkalmazkodó képesség fejlődése. Egy korábbi követéses vizsgálat eredménye azt is igazolta, hogy azok a fiatalok, akik tanulmányaik során mobilak voltak, a későbbiekben a munkaerőpiacon is rugalmasabban váltottak munka- vagy lakóhelyet (Rédei, 2009). Az ERASMUS mobilitások hozadékeként a tudományos és kulturális értelemben vett tanulás összefonódását is ki lehet emelni, nem feltétlenül a tárgyi tudás, mint inkább a reflexív, kritikai gondolkodásmód fejlődése a fontos szempont (Teichler, 2011).

A bejövő mobilitások hatással vannak a fogadóintézmény hallgatóira, oktatóira, tehát az egyén szintjén a befogadói oldalon is számolhatunk pozitív hozadékkal: új kultúra, új tudás, másfajta szemléletmód közvetítődik a beérkező hallgatók által a helyben-maradtak felé. Egy közvetett nemzetközi tapasztalatszerzésről van szó, ami külön értéket képvisel azok számára, akik nem mobilak.

Az oktatói/személyzeti mobilitásban résztvevők számára a személyes kompetenciák fejlődésén túl az együttműködési lehetőség nemzetközi partnerekkel, illetve a szakmai impulzus és a kapcsolati háló bővülése a legfontosabb hozadékok. A már idézett európai hatástanulmány szerint (European Commission, 2014) a közel 5000 megkérdezett 93%-a szerint a mobilitás során fejlődtek az interperszonális, interkulturális, szociális készségei. 81% esetében a mobilitás hatására javult saját oktatói tevékenységének minősége, gazdagodott saját kurzuskínálata, 79% esetében a mobilitás elősegítette egyéni együttműködési megállapodások kötését, 70% pedig jó gyakorlatot, új oktatási módszert ismert meg, fejlődtek szakmai kompetenciái, illetve új készségeket sajátított el a mobilitása során.

## 7. A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESÍTÉSÉNEK CÉLJA: A VERSENYKÉPESSÉG

„A nemzetköziesítés nem cél, hanem eszköz.”  
(Halász, 2009)

„Ma már a nemzetköziesítés egyre kevésbe kulturális csere, sokkal inkább a gazdasági túlélés eszköze. (Hazelkorn, 2009)

A nemzetközi mobilitások alakulásának és szerepének áttekintése azt igazolta, hogy azok a felsőoktatás nemzetköziesítésének legfontosabb elemei és meghatározó tényezői. Ezen a ponton felmerül a kérdés, miért lényeges az, hogy a mobilitás a nemzetköziesítés húzóereje, végső soron mi a nemzetköziesítés célja, miért fontos, hogy az egyetemek nemzetközivé váljanak. Van Gaalen (2010, idézi Berács, 2014) makro és mikro szinten vizsgálta a nemzetköziesítést mozgató célokat, eszközöket, stratégiákat, valamint azok eredményét és hatását. Ezeket a 4. táblázat foglalja össze:

Szint	Célkitűzés	Eszközök, stratégiák	Eredmény, hatás
Makro	világbéke	ösztöndíjak	társadalmi integráció
	gazdasági növekedés	oktatási rendszerek harmonizálása	versenyképes felsőoktatási rendszer a világpiacon
	magas minőségű munkaerő	nemzetközi toborzás	jól képzett szakemberek
Mikro	oktatási programok minőségének növelése	nemzetköziesítés otthon	hallgatói és munkáltatói elégedettség, hírnév, hallgatói létszám növekedése
	érdekes, sokszínű tanulási környezet a hallgatóknak	külföldi tanulmányok és gyakorlatok	személyes fejlődés és jobb elhelyezkedési lehetőség

4. táblázat: A nemzetközivé válás motivációi és stratégiái

Forrás: Van Gaalen (2010) nyomán idézi Berács (2014)

A nemzetköziesítés eredményeként tehát azonosítható annak a felsőoktatás versenyképességét pozitívan befolyásoló hatása.

Az utóbbi 10-15 évben a felsőoktatás helyzetét elemző számos nemzetközi és hazai tanulmány megállapításaiban onnan indul, hogy a globalizálódó világunkban prioritás a versenyképesség fenntartása és növelése, és hogy ez a törekvés a gazdasági-társadalmi hatások révén milyen

változásokat idéz elő a felsőoktatásban. A 20. század végére a felsőoktatásban is megjelent a globalizáció és a verseny, ami tapasztalhatóan egyre erőteljesebbé válik a 21. században. A Világgazdasági Fórum versenyképességi index számítása 12 pilléren alapszik, melyek közül az egyik a felsőoktatás és képzés. Ez is alátámasztja azt, hogy a felsőoktatás nem maradt kívül a gazdasági szférában végbemenő folyamatok hatásain, sőt, ebben a tekintetben a legutóbbi időkben már fordult a helyzet: a tudásgazdaság koncepciója azon alapul, hogy az oktatás és képzés, mint a tudás, az innováció hordozója, befolyással van a gazdasági folyamatok alakulására.

Ahogy a 4.2.2. fejezet bemutatta, a világ különböző régióiban az adott felsőoktatás tradíciójától és helyzetétől függően más és más stratégiák mentén kezelik a kialakult versenyhelyzetet, és próbálják pozicionálni felsőoktatási intézményeiket. A nemzetközi felsőoktatási piac megköveteli, hogy az intézmények egyre hangsúlyosabban foglalkozzanak a versenyképessé válásukkal, és/vagy eszközöljenek befektetéseket annak megtartása és növelése érdekében.

## **7.1. A VERSENYKÉPESSÉG MÉRÉSE**

A felsőoktatás szereplői és szakértői egyetértenek abban, hogy a nemzetköziesítés folyamata a nemzetközi versenyképesség megteremtésének egyik fő eszköze. A versenyképességet a gazdasági szektorban különböző teljesítménymutatók alapján mérik, melyek nem vagy igen nehezen adaptálhatók az egyetemek teljesítményének mérésére. Jelenleg nincsen kialakult és nemzetközileg elfogadott módszere annak, hogy hogyan mérhető a felsőoktatási intézmények output-ja. A piaci környezet megköveteli a megmérettetést. Ez az igény ösztönözte az egyetemi rangsorok létrejöttét, az utóbbi két évtizedben számuk növekedését és a specializálódásukat. A rangsorok egyúttal fokozzák is a versenyt azon a piacon, amely életre hívta őket. Ahogy az oktatásban egyre kevésbé számítanak a nemzethatárok, úgy van egyre nagyobb szerepe a globális összehasonlításnak. A rangsorállítással kapcsolatosan az jelenti a legnagyobb problémát, hogy nem alakult ki egy átfogó és egységes kritériumrendszer, és nem került kidolgozásra egy tudományos igényű módszertan, mely megbízható alapul szolgálhatna a listák szerkesztéséhez (Török, 2006, Barakonyi, 2009, Szívós, 2013). Léteznek ugyan az úgynevezett berlini kritériumok (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions), melyeket 2006-ban fogalmazott meg egy, az UNESCO European Centre for Higher Education és a washingtoni Institute for Higher Education Policy által létrehozott rangsorolási szakértőkből álló nemzetközi csoport (International Ranking Expert Group).

Azonban ezek inkább elvárásokat, rangsorkészítési elveket, mintsem konkrét módszertant tartalmaznak.

A nemzetközi felsőoktatási szektor elfogadta, hogy az intézmények versenyképességét a különböző megközelítéssel összeállított ranglisták mérik, és többé-kevésbé törekszenek is azokban a minél jobb pozíció elérésére. (Ez a magyar felsőoktatási intézményekre kevésbé jellemző.)

Annak érdekében, hogy bizonyítást nyerjen a nemzetközi dimenzió szerepe a versenyképesség megítélésében, megvizsgáltam, hogy az egyes rangsorok összeállításakor használt indikátorok és azok súlyozása milyen mértékben veszi tekintetbe az intézmények működésének nemzetközi komponenseit.

## 7.2. A NEMZETKÖZI RANGSOROK

A globális rangsorok közül a négy legismertebb és referenciaként a legtöbbször használt az Academic Ranking of World Universities (ARWU), US News and World Report, Times Higher Education (THE) és a Quacquarelli Symonds (QS) rangsora. Ezek a legrangosabbnak tekintett nemzetközi ranglisták változatos képet mutatnak a rangsorkészítési elveket, az alkalmazott mutatókat és azok súlyozását tekintve.

A legfiatalabb, 2005 óta megjelenő, de manapság legidézettebb *Sanghai lista (ARWU)* gyakorlatilag csak a tudományos teljesítmény alapján rangsorol, az oktatáshoz kapcsolható kritériumok teljesen hiányoznak a szempontrendszeréből csakúgy, mint a nemzetközi dimenzió bármilyen önálló szempontú vizsgálata. Készítői mérik és súlyozzák az alábbi mutatókat (5. táblázat):

Kritérium	Mutató	Súlyozás
<b>Az oktatás minősége</b>	A volt diákok által elnyert Nobel-díjak és Field érmek száma	10%
<b>Az oktatók minősége</b>	Az oktatók által elnyert Nobel-díjak és Field érmek száma	20%
	Sokszor idézett kutatók száma 21 meghatározott tudomány területen	20%
<b>Kutatási teljesítmény</b>	A Nature-ben és a Science-ben publikált tanulmányok*	20%

	A Science Citation Index-expanded illetve a Social Science Citation Index-be bekerült publikációk száma	20%
<b>Egy főre jutó teljesítmény</b>		10%
*A bölcsész- és társadalomtudományokra specializálódott intézmények esetében a Nature és Science publikációk követelménye nem releváns, ezért annak súlyozását a többi mutató közt osztják szét.		

5. táblázat: az ARWU rangsor mutatói és azok súlyozása

Forrás: <http://www.shanghairanking.com>

Lényegében nincs tudományterületi megkülönböztetés, minden tudományágban ugyanazokat a kritériumokat alkalmazzák, kivéve a publikációs elvárásokat, ahol differenciálnak a bölcsész- és társadalomtudományok tekintetében. A szempont- és számítási rendszer tükrözi az objektivitásra való törekvést, mégsem tekinthető autentikusnak a teljesítmények összehasonlítása szempontjából, mert privilegizálja a kutatóegyetemeket.

Szélesebb skálájú kritériumrendszert használnak a *US News and World Report egyetemi rangsorának* készítői, 10 mutatót vizsgálnak, melyeket az alábbi súlyozással vesznek számításba (6.táblázat):

Indikátor	Súlyozás
<b>Globális kutatási elismertség</b>	12.5%
<b>Regionális kutatási elismertség</b>	12.5 %
<b>Publikációk száma</b>	12.5%
<b>Arányosított idézettség</b>	10%
<b>Összes idézettség</b>	10%
<b>A legtöbbet idézett /felső 10%/ publikációk száma</b>	12.5 %
<b>Az összes publikáció aránya a legtöbbet idézettek közt</b>	12.5%
<b>Nemzetközi együttműködés</b>	10%
<b>PhD végzettek száma</b>	5%
<b>Az egy oktatóra jutó PhD végzettek száma</b>	5%

6. táblázat: *US News and World Report egyetemi rangsorának mutatói és azok súlyozása*

Forrás: <http://www.usnews.com/education> letöltve: 2017. február 25.

A szempontok rendszere magában foglal felméréseken alapuló eredményeket (kutatási és regionális elismertség), abszolút és relatív értékeket. Az értékek súlyozása azonban feltűnően egyensúlytalan, a publikációkra és azok idézettségére helyezi a hangsúlyt, miáltal ismét a

kutatóegyetemek kerülnek kedvező pozícióba, csakúgy, mint az ARWU esetében. Az indikátorok között 10%-os súlyozással szerepelnek a nemzetközi együttműködések a teljesítmény megítélésében.

A *QS Ltd. globális egyetemi rangsora* a világ tudományos közvéleményében megszerzett hírnevet (40%), a munkáltatók által adott értékeléseket (10%), a hallgatók és oktatók arányát (20%), és az oktatók publikációinak idézettségét (20%) veszi tekintetbe a rangsor összeállításánál. Relatív magas súlyozást, 10 %-ot kap a nemzetközi oktatók és a nemzetközi hallgatók aránya (5-5 %-os megoszlásban).

A *The Times egyetemi világrangsora* mintegy négy évtizedes múltat tekint vissza. Szerkesztői néhány éve átdolgozták a lista alapjául szolgáló szempont-rendszert, amiben egyensúlyba kerültek az oktatás, a kutatás és a publikációk/hivatkozások indikátorai. Ebben a korszerűsített kritériumrendszerben 5 dimenzió mentén és 13 jelzőszám alapján rangsorolják a világ egyetemeit. A módszer külön érdekessége és érdeme, hogy bár a mérési szempontok minden tudományterületre ugyanazok, súlyozásuk változó az egyes területek sajátosságainak megfelelően. Ebben a paramétersorban mindösszesen 7,5 %-nyi súlyozással szerepel a nemzetközi dimenzió: 2,5%-kal a külföldi oktatók, 2,5 %-kal a külföldi hallgatók aránya, és 2,5%-kal a nemzetközi együttműködések számítanak bele a végső pontszámába (7.táblázat).



Jelzőszám	Hallgatói létszám/ oktatói PhD/Bachelor	PhD/oktatói létszám	Elismertség - oktatás	Intézményi bevétel/oktatói létszám	Tudományos publikációk/okt.	Kutatási bevételek/oktató	Elismertség – kutatás	Idézetttség (kutatás)	Üzleti szektorból származó bevétel/ oktatói létszám	Nemzetk. és hazai oktatók ar.	Nemzetközi együttműködések	Nemzetközi és hazai hallgatók aránya	
	Oktatás: tanulási környezet				Kutatás: bevétele, mennyisége, elismertsége			Idézetttség/ tudományos publikáció	Gazdasági bevétel: innováció	Nemzetközi dimenzió			
<b>Művészeti oktatás és bölcsészettudományok</b>													
<b>Szempontrányozása</b>	37.5				37.5			15	2.5	7.5			
<b>Mutatórányozása</b>	3.8	1.9	4.7	25.3	1.9	3.8	3.8	30	15	2.5	2.5	2.5	2.5
<b>Klinikai, egészség- és élettudományok</b>													
<b>Szempontrányozása</b>	27.5				27.5			35	2.5	7.5			
<b>Mutatórányozása</b>	2.8	1.4	4.1	17.9	1.4	4.1	4.1	19.3	35	2.5	2.5	2.5	2.5
<b>Mérnöki tudományok, technológia</b>													
<b>Szempontrányozása</b>	30				30			27.5	5	7.5			
<b>Mutatórányozása</b>	3	1.5	4.5	19.5	1.5	4.5	4.5	21	27.5	5	2.5	2.5	2.5
<b>Társadalomtudományok</b>													
<b>Szempontrányozása</b>	32.5				32.5			25	2.5	7.5			
<b>Mutatórányozása</b>	3.3	1.6	4.9	21.1	1.6	4.9	4.9	22.8	25	2.5	2.5	2.5	2.5

7. táblázat: a THE felsőoktatási rangsorának mutatói és azok súlyozása

Forrás: Times Higher Education<sup>20</sup>

Az ismert nemzetközi felsőoktatási listák közül a THE állítja össze a leginkább tudományos igényű, a legtöbb szempontot figyelembe vevő, ebben az értelemben legautentikusabb általános rangsort, bár a súlyozást kialakító elv - ugyan differenciáló - ebben a rendszerben sem kellően alátámasztott.

### 7.3. HAZAI RANGSOROK

Három mérvadó hazai ranglista (HVG, HetiVálasz, Népszabadság) szempontrendszerének vizsgálata azt mutatja, hogy a nemzetközi tevékenységek értékelése nem vagy alig szerepel bennük. A rangsorkészítési eljárások változtak az elmúlt évtizedben, az egyetemeket egyre több

<sup>20</sup> <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking> letöltve: 2017. február 25.

mutató mentén hasonlítják össze, azonban még így is számos problémát vetnek fel ezek a rangsorok.

A HVG az összesített intézményi rangsoron túl összeállítja a karok és a képzési területek szerinti rangsorokat is. Fő módszertani vezérelve a több-szemponúság, így több részlista generálása, majd ezek eredményeinek összesítése. A három féle rangsort két fő szempont, a hallgatói és az oktatói kiválóság határozza meg. A szempontok szerint elért eredmények további négy-négy indikátorból számíthatók, tehát a végső helyezésben tükröződnek az elsős helyes jelentkezések, a felvettek pontátlaga, a nyelvvizsgával felvettek aránya és a középiskolai versenyen helyezettek száma a hallgatói oldalon, valamint a tudományos fokozattal rendelkező oktatók száma és aránya, az MTA címek aránya, és az egy, tudományos fokozattal rendelkező oktatóra jutó hallgatók száma. A mutatók összetettsége ellenére a rangsorkészítési elv mégis egysíkú, hiszen semmit nem mond a kutatási tevékenységről, az elért eredményekről, a kiadott diploma értékéről, vagy a végzettek munkaerőpiaci helyzetéről. Az alkalmazott mérőszámok csak igen korlátozott mértékben mutatják meg az egyetemek teljesítményét, sokkal inkább a tanulási környezet minőségéről adnak képet. A nemzetközi vonatkozású teljesítményt egyáltalán nem veszik számításba.

Némileg más megközelítéssel két dimenzióban mérik az intézményeket, pontosabban az egyetemi karok teljesítményét a HetiVálasz ranglista készítői. Itt nem készül úgynevezett abszolút intézményi rangsor, hanem képzési területenként vizsgálják bemeneti (felvettek kiválósága) és kimeneti (munkaerőpiac) mutatókat. Hét mérőszám összesítése adja a helyezési eredményt, ezek a következők: a felvett hallgatók átlagpontszáma, első helyes bejutási arány, jeles vagy jó minősítésű emelt szintű idegen nyelvi érettségivel rendelkezők aránya, nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők aránya, középiskolai tanulmányi versenyeken helyezést elérték aránya a bemeneti oldalon, illetve a végzettek havi nettó jövedelme és a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatottak aránya a kimeneti oldalon. Ez a szempontrendszer már közvetít információt az egyetemek teljesítményéről a diploma értékének egyfajta mérésével, azonban még mindig több lényeges teljesítmény-elemet figyelmen kívül hagy, pl. a kutatási vagy nemzetközi tevékenységből fakadó eredményeket.

A HVG és a HetiVálasz rangsoraik összeállításakor teljes mértékben mellőzik azoknak a mutatóknak a vizsgálatát, amelyek információt adnak az intézmények nemzetközi dimenziójáról. Ebben a tekintetben a Népszabadság TOP40 listája autentikusabb eredményeket mutat, mert a rangsor alapját képező 20 paraméterből négy köthető a nemzetközi profilhoz: a

szerkesztők mérik a külföldi vendégtanárok számát, a magyar vendégtanárok számát külföldi intézményben, az idegen nyelven oktatott programokat és idegen nyelven oktató tanárok számát is.

A legátfogóbbnak tartott 2000-2010 Felvi-rangsor 200 rangsorképző eleme közt mindössze egynek van nemzetközi vonatkozása, ebben tekintetbe veszik a külföldi részképzésben való részvétel lehetőségét.

#### 7.4. ÖSSZEGZÉS

Elmondható tehát, hogy az egyetemek globalizációs törekvéseit jelző mutatók esetenként szerepet játszanak a felsőoktatási intézmények versenyképességének megítélésében, bár ez a szerep nem túlságosan jelentős a hagyományos egyetemi tevékenységek és szolgáltatások (oktatás, kutatás, publikálás) indikátorainak súlyozásához képest (Rohonczy, 2012).

Rangsor	ARWU	QS	US News	THE	HVG/Felvi	Heti Válasz	Népszabadság
<b>Nemzetközi dimenzió súlya</b>	0%	10%	10%	7,5%	0%	0%	~8%

8. táblázat: Nemzetközi dimenzió súlya az egyetemi rangsorokban

A bemutatott regionális törekvések nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai szinteken, továbbá az intézmények szintjén megfogalmazott és realizálódó stratégiák, valamint az egyéni külföldi tanulási igények, mind azt támasztják alá, hogy a nemzetköziesítés nemcsak létjogosult, hanem globálisan jelen van és meghatározó szerepű a 21. század felsőoktatásában. Megállapítható, hogy a felsőoktatási tevékenységek nemzetközi dimenziója nem kap megfelelő hangsúlyt sem a nemzetközi sem a hazai egyetemi teljesítmények értékelésében, nem kerül kellő mértékben beszámításra az egyetemi rangsorok összeállításakor (8. táblázat). A nemzetközi együttműködések és a nemzetközi oktatók, hallgatók arányán túl más, a nemzetközi kapcsolatokhoz, kutatáshoz, programokhoz közvetlenül kapcsolható indikátorok nem jelennek meg egyik listában sem. A nemzetközi dimenzió, mint rangsorképző elem, egyelőre főleg az üzleti képzésre vonatkozó felsőoktatási rangsorban (Financial Times) jelenik meg kellő súlyozással.

## **8. NEMZETKÖZI MOBILITÁSOK A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN**

### **8.1. OKTATÁSPOLITIKAI CÉLKITŰZÉSEK**

1990 előtt Magyarországról a mobilitások elsősorban az akkori szocialista országokba irányultak, és onnan érkező hallgatókat fogadott a felsőoktatás. Ebből az időszakból pontos adatok nem állnak rendelkezésre, de becslések szerint éves szinten 200-500 között mozgott a külföldön tanulók száma, és körülbelül 5000 fő érkezett hozzánk tanulni (Rédei, 2009).

A rendszerváltást követően fokozatosan megváltozott a külföldi tanulás szerepe. Egyrészt felszínre került az igény iránta, másrészt jelentősen megnövekedett a lehetőségek száma. Megteremtődtek a nemzetközi mobilitás jogi keretei, az oktatáspolitikai nyitottá vált, később kifejezetten támogatta a hallgatói és oktatói mobilitást, valamint az idegen nyelvtudás és a nemzetközi tapasztalatok megszerzését minél szélesebb körben.

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 101.§ kimondta „a tanítás, a tanulás és a művészet szabadságát”, és hogy „magyar állampolgár külföldön engedély nélkül folytathat felsőfokú tanulmányokat”, valamint rögzítette a külföldi tanulmányok tanrend szerinti elismerését. A törvény szabályozta a külföldi hallgatók felsőoktatási intézményekben folytatott tanulmányait, valamint az oktató intézmények vonatkozó működését és a kiadásra kerülő okleveleket.

A 2000-es évek közepétől a mobilitások és a felsőoktatás nemzetköziesítésének támogatottsága egyre erőteljesebben jelenik meg a törvényi szabályozásban és a kormányrendeletekben.

Az első fontos változtatás ebben az irányban a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény, amely a Bologna-folyamattal összhangban bevezette a három ciklusú képzést és megadta a hallgatói, oktatói és kutatói, mobilitás kereteit, egyúttal modernizálta a külföldön szerzett bizonyítványok elismeréséről szóló korábbi 2001. évi C. törvényt. A törvény azt is kimondta, hogy a hallgató jogosult arra, hogy tanulmányai során megismerje a nemzetközi gyakorlatot.

Két évvel később a hallgatói juttatásokról szóló kormányrendelet (51/2007. (III. 26.)) intézkedései között megtalálható a magyar állampolgár által, államilag elismert külföldi felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányokat támogató ösztöndíjpályázatok új rendje,

az Európai Gazdasági Térség országaiban résztanulmányokat folytató hallgatók támogatása, és a külföldi állampolgárok magyarországi tanulmányait támogató ösztöndíjazása.

A 2011. évi CCIV. felsőoktatási törvény újra szabályozza a magyar felsőoktatási intézmények Magyarország területén kívül folytatott képzési tevékenységét, és rögzíti a nemzetközi partnerrel közösen indított képzések szabályait. A törvényben külön fejezet foglalkozik a külföldi tanulmányok támogatási rendjével.

A következő években, összhangba a vonatkozó európai stratégiákkal, mint az Oktatás és képzés 2010, illetve 2020, az Élethosszig tartó tanulás és az Európa 2020, nagy állami kezdeményezésű mobilitási projektek indultak el. 2012-ben az Új Széchenyi Terv Társadalmi Megújulás Operatív Programja a felsőoktatás minőségének javítására, a foglalkoztathatóság növelésére irányult. Célja volt a felsőoktatásban részt vevő hallgatók nemzetközi tapasztalatszerzésének támogatásával hozzájárulni a magyarországi felsőoktatási intézmények nemzetközi elismertségéhez, illetve elősegíteni a kapcsolódásukat és felzárkózásukat az Európai Felsőoktatási és Kutatási Térséghez. Ennek keretében indult a Campus Hungary program, mely során közel 9 ezer magyar hallgató folytathatott tanulmányokat külföldön, és több mint ezer oktatónak volt alkalma nemzetközi szakmai tapasztalatok szerzésére. 2013-tól a 285/2013. (VII.26.) kormányrendelet alapján indított Stipendium Hungaricum program biztosít felsőoktatási intézményi ösztöndíjakat kétoldalú szerződések alapján Magyarország partnerei számára a kormány keleti és déli nyitás politikája keretében. 2015-ben indult a Campus Mundi kiválósági projekt, amely szintén külföldi tanulmányokhoz biztosít ösztöndíjakat a magyar hallgatók számára.

2015-ban elfogadásra került a kormány középtávú szakpolitikai stratégiája, a Fokozatváltás a felsőoktatásban, amely minden addiginál nagyobb hangsúlyt fektetett a nemzetköziesítésre, azt mintegy fejlesztési irányvonalként határozta meg. „A magyar felsőoktatás nemzetköziesítése: a XXI. század egyik legnagyobb kihívása a tudomány és a kutatás nemzetköziesedése, melyben a világszínvonal elérése érdekében a magyar felsőoktatásnak is lépést kell tartania az uralkodó tendenciákkal, képessé kell válnia a magyar tudomány eredményeit megismerni, megtanulni vágyó külföldiek befogadására és minőségi képzésére.”<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>  
letöltve: 2017. február 15.

A dokumentum fő feladatnak írja le a hazai intézmények pozicionálását a nemzetközi versenyben, a hallgatói és oktatói-kutatói nemzetközi mobilitás növelését, és a stratégiai fontosságú partnerállamokkal az intézményi szintű nemzetközi kapcsolatrendszer erősítését. A dokumentum konkrét célként tűzi ki:

- a legkiválóbb hallgatók és oktatók nemzetközi tapasztalatszerzési lehetőségeinek növelését, 2023-ra a külföldi részképzésben résztvevő hallgatók végzőskori arányának 20%-ra emelését
- a felsőoktatási kutatások nemzetközi beágyazottságának erősítését, a közvetlenül EU-s forrásból elnyert projektek számának 50%-val való emelését
- a külföldi hallgatók számának növelését, a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítését az intézményrendszer kihasználtsága, a bevételek növelése és az ország nemzetközi szakmai környezetének kiépítése érdekében.

További, a nemzetköziesítést támogató intézkedés, hogy a magyar hallgatóknak a kötelezően megszerzendő kreditek 10%-át idegen nyelvű képzésben kell teljesíteniük.

A mobilitások támogatottsága az oktatáspolitikai részéről mára egyértelmű lett. A nemzetköziesítés prioritássá vált, és erősödött benne az állami szerepvállalás, a szakpolitikai célok megvalósításához anyagi források is rendelkezésre állnak. Tapasztalható, hogy törekvés van egy egységes magyar felsőoktatási mobilitási ösztöndíj-politika kialakítására, az ösztöndíjprogramok közötti szinergiák kihasználására. Ez szükségszerűen egyfajta központosítást eredményezett a legutóbbi időkben. A nagy, államilag támogatott mobilitási projektek menedzselése egyetlen közalapítvány, a Tempus Közalapítvány szervezeti keretei között valósul meg. Országos szinten a Tempus Közalapítvány hirdeti meg, koordinálja és bonyolítja a nemzetközi mobilitási programokat, köztük a felsőoktatás számára nyitott mobilitási lehetőségeket.

A kormány növekvő forrásokkal igyekszik biztosítani, hogy a magyar felsőoktatás nemzetköziesítése a hazai érdekekkel összhangban, de a Bologna-folyamat és a lisszaboni szerződés mentén működjön. A korábbi, volumeneket növelő megközelítés mellett mostanra a minőségi szempontok is előtérbe kerültek. Nemcsak a mobilitások számának növekedése a fontos, hanem azok minőségének javítása, a kiválósági törekvések és a tehetséggondozás koncepciójának érvényesítése is.

## **8.2. A MAGYAR FELSŐOKTATÁS SAJÁTOS SÁGAI A NEMZETKÖZI MOBILITÁSOK SZEMPONTJÁBÓL**

Magyarországon 2008 óta az állami felsőoktatási intézmények a működésükhöz szükséges költségvetésre három évre szóló megállapodást kötnek a felelős minisztériummal, ami az intézményfejlesztési terveiken (IFT) alapul. A konstrukció első évében az IFT-ékben az intézmények 80%-a a hallgatói és oktatói mobilitást vállalt teljesítménymutatónak jelölte, 50%-uk fontosnak tartotta ennek növelését. 70% a nemzetközi partnerekkel való együttműködés bővítését tűzte ki célul. Ezzel szemben mindössze 6% tervezte a külföldi pályázatokban közreműködő tudományterületek, kutatók arányának növelését, 3% az idegen nyelvi kurzusok számának emelését, és 0% a nemzetközi kutatási bevételre való törekvést (Rádli, 2010). A fejlesztési terveknek a nemzetköziesítésre vonatkozó ilyen jellegű összetétele rányomta a bélyegét a következő évek folyamataira és annak eredményeire. Felmérések szerint a 2012-es intézményfejlesztési tervekben már nagyobb hangsúlyt kapnak a nemzetközi tevékenységek, azonban még nem szerepel bennük hangsúlyosan a külföldi terjeszkedés, az ebből származó bevétel és ennek a minőség fejlesztő hatása. Elköteleződés van a nemzetköziesedés iránt, de konkrét, kitűzött célok többnyire nincsenek (Berács, 2014). A nemzetközi kapcsolatok intézményesülése nem megoldott a magyar felsőoktatásban, ami a személyes szakmai kapcsolatok szintjén jól áll, ezek azonban nem ágyazódnak bele kellő mértékben az intézmény nemzetközi kapcsolataiba (Derényi, 2014).

A **kifelé irányuló mobilitások** szempontjából a magyar felsőoktatásban tanulókat és oktatókat nemzetközi összehasonlításban 6-8 évvel ezelőtt még alacsony mobilitási hajlandóság jellemezte (Hatos, 2009, Rédei, 2009). A 2000-es évek elején a hallgatók kb. fél százaléka vett részt tanulmányi célú mobilitásban az ERASMUS program keretében. Mára ez az arány közelíti az 1,5 %-ot, ami közelében jár az európai átlagnak.

Az alacsony részvétel az ERASMUS mobilitásban korábban fokozottan jellemző volt a konvergencia régiókra, azonban köszönhetően a Campus Hungary projekt (ld. 8.3.3.) három éves működésének, melynek keretében elsősorban a hátrányosabb helyzetű vidéki felsőoktatásban résztvevő hallgatók és oktatók számára nyílt lehetőség külföldi részképzésre, szakmai gyakorlatra, vagy tudományos tevékenységek folytatására, mára már csökkent a különbség a közép-magyarországi és a konvergencia régiók mobilitási aktivitása között. Ezzel az országos eredmény is javult: 2011-ben a hallgatók 79% nem vett részt mobilitásban és nem is tervezett külföldi tanulmányokat. 2015-ben ez az arány 64.3%-ra csökkent az Eurostudent

felmérése alapján<sup>22</sup>. A megkérdezett magyar hallgatók 75%-a szerint a mobilitás legfőbb akadálya a megfelelő finanszírozás hiánya, és további jelentős hátráltató tényező a megfelelő nyelvtudás hiánya 57,7%-uk szerint, a családtól és barátoktól való elszakadás 55,4% szerint, valamint a megszerzett kreditbeszámítás nehézsége 38,4% szerint. Magyarországi diplomakövetéses felmérések (Kasza, 2011) és mélyinterjúk kutatások (Malota, 2014) hasonló eredményekről számolnak be. Az utóbbi egy új szemponttal is kiegészíti a mobilitást akadályozó tényezőket: a hallgatók hazai tanulmányaik megszervezését a mobilitás idején problémásnak ítélik, félnek az időbeli megcsúszástól, ezért mernek kevésbé vállalkozni a külföldi tanulmányútra.

Az oktatói és személyzeti mobilitások esetében szintén jelentős szerepet játszik a finanszírozás kérdése, de jelentős akadályozó tényező a nemzeti program és célkitűzések hiánya ezen a területen (European Commission, 2015).

Az Európai Bizottság Mobilitási Felmérésében Magyarország 2015-ben az alábbi eredményeket érte el (9. táblázat, konvertálva ötfokozatú eredmény skálára, ahol az ötös a legjobb eredményt jelzi):

információ és tanácsadás a tanulmányi mobilitásokkal kapcsolatban	3
nyelvi felkészítés	2
diákhitel és ösztöndíjak átvihetősége	3
hátrányos helyzetű hallgatók támogatása	3
kreditelismerés	1

9. táblázat: 2015-ös mobilitási felmérés magyar eredményei  
Forrás: CEDEFOP, 2015

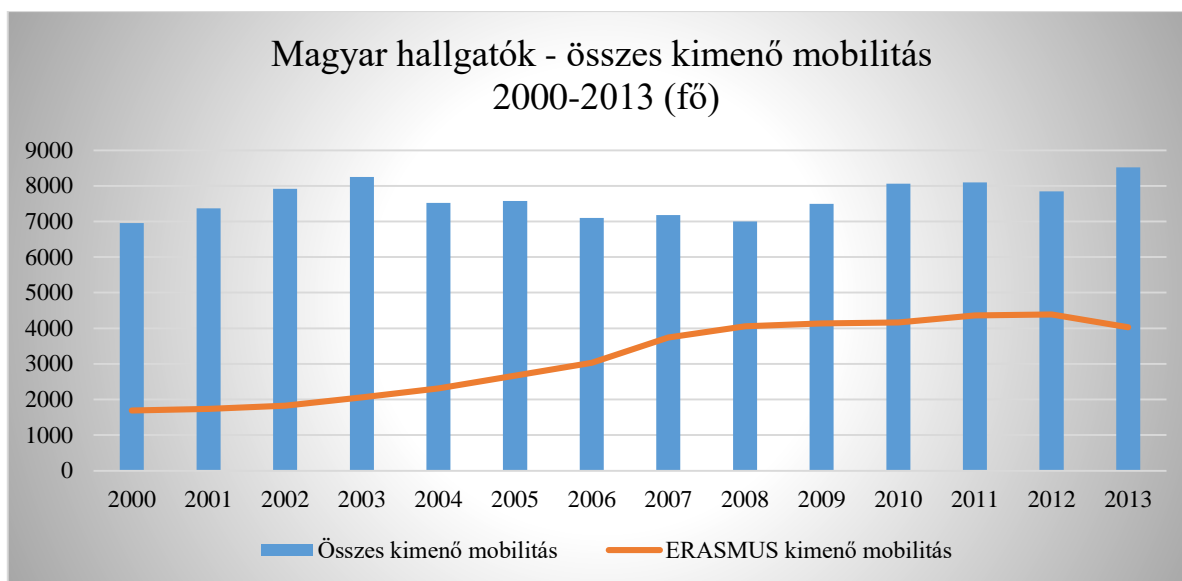
Az eredmény alapján elmondható, hogy a mobilitásokat elősegítő intézkedéseket és szolgáltatásokat tovább kell fejleszteni, különösen a nyelvi felkészítés és a kreditelismerések területén van szükség hathatósabb beavatkozásokra, jelenleg ugyanis még mindig kevesebb mobilitás valósul meg, mint amennyi elvárt.

A kiutazó mobilitások teljes körű bemutatására korlátozott a lehetőség, ugyanis az egyéni kezdeményezésű, szervezett mobilitási programokon kívül történő és kifelé irányuló tanulási célú mobilitásokról nincsen megfelelő adatgyűjtés. Az UNESCO Institute for Statistics adatai

<sup>22</sup> forrás: <http://database.eurostudent.eu/148#countries%5B%5D=11> letöltve: 2017. január 29.



állnak rendelkezésre, amelyek a 2.1.1. fejezetben kifejtett okok miatt nem fedik le az összes mobilitást. Ennek ellenére érdemes alapinformációként kezelni, és összevetni adatait az országban működő legnagyobb mobilitási program, az ERASMUS/+ mobilitási adataival.



*13. ábra: Magyar hallgatók kimenő mobilitásai*

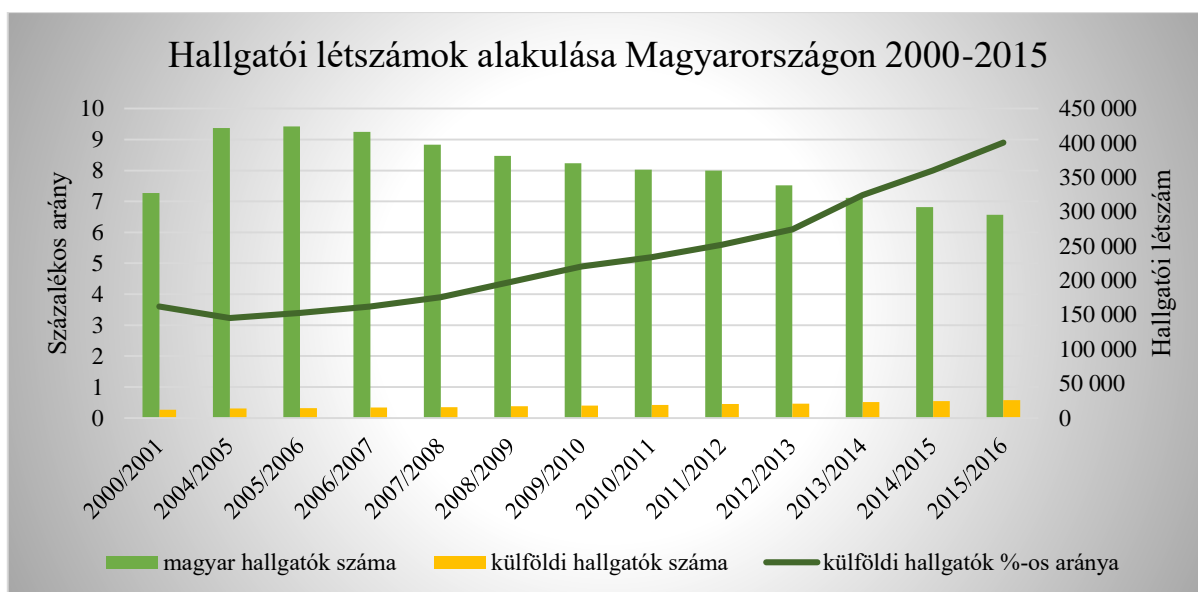
Forrás: World Bank/UNESCO Institute for Statistics/Tempus Közalapítvány adatai alapján saját szerkesztés

A 13. ábra azt mutatja, hogy 2000 és 2012 között az ERASMUS kimenő mobilitások nagyobb arányban növekedtek, mint az összes, a felsőoktatásban külföldön tanuló száma.

A  **hazánkba irányuló mobilitások**  szempontjából Magyarországon három fontos tényezőt kell figyelembe venni.

1. A felsőoktatás finanszírozására Magyarországon a GDP 0,5%-át fordítja az állam, az Európai Unióban 1-1,5%, az OECD országokban 1,6-1,8% között mozog ez a költségvetési tétel. Tehát a magyar felsőoktatás alulfinanszírozottnak számít, európai összehasonlításban mindenképpen.
2. A másik meghatározó tényező a demográfiai okokból csökkenő hallgatói létszám, ami belátható időn belül kapacitás kihasználatlanságot fog eredményezni a felsőoktatásban.
3. A bejövő mobilitások kb. 45%-a a környező országokból, magyar lakta területekről érkezik, tehát országhatár átlépéssel történik a tanulmányi célú mobilitás, de klasszikus értelemben még sem nemzetközi, mert nem jár együtt a nyelvi és kulturális környezet alapvető változásával.

Az első két tényezőnek köszönhetően a felsőoktatás két nagy kihívása a forráshiány és a befogadóképesség feleslege, amikre megoldást jelenthet a külföldi hallgatók számának növelése. Ezt a lehetőséget az intézmények mára már általában felismerték, azonban igen változó mértékben használják ki. Berács (2014) az általa exportpiaci orientációként jellemzett megközelítést vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a magyar felsőoktatási intézmények az orvosi és az utóbbi időben a menedzsment és üzleti képzés kivételével nem annyira sikeresek a külföldi hallgatók vonzásában, mint a környező országok egyetemei. Magyarország 2000 óta vesztett is pozíciójából ebben a tekintetben a visegrádi országok között, annak ellenére is, hogy a külföldi hallgatók száma folyamatosan növekszik a magyar felsőoktatásban.



14. ábra: Magyar és külföldi hallgatói létszámok alakulása 2000-2015  
 Forrás: Központi Statisztikai Hivatal

A 14. ábra összefoglalja a magyar és a külföldi hallgatók létszámának alakulását a hazai felsőoktatásban, amiből kitűnik, hogy a magyar hallgatói létszám folyamatos csökkenéséből fakadóan a növekvő külföldi hallgatói létszám dinamikus növekedést eredményez a külföldi hallgatók százalékos arányában. 2000-ben 11783, 2015-ben 26155 külföldi hallgató tanult a magyar felsőoktatásban, ez 15 év alatt 120 %-os létszámnövekedés, ugyanakkor arányait tekintve a 2000-es év 3,6%-áról a 2015-ös 8,9%-ra történő emelkedés közel 150%-os növekedést jelent.

A Fokozatváltás a felsőoktatásban 2023-ra célértékként 40 ezres külföldi hallgató létszám elérését jelölte meg, ami megvalósítható, amennyiben az elkövetkező években hasonló

mértékben folytatódik a létszám emelkedése. Ilyen értelemben tehát realitás, hogy a felsőoktatásban prognosztizált kapacitás felesleg hatékony kihasználásához érdemben hozzá tudnak járulni a külföldi hallgatók.

Az is bizonyos, hogy a magyar felsőoktatásban jelentkező forráshiány pótlásához a külföldi hallgatók által befizetett összegek hozzájárulnak, azonban ennek mértékét jelenleg nem lehet biztonsággal megállapítani. A külföldiek tandíjából származó bevételekről nincsen megbízható nyilvántartás, az intézmények – kevés kivétellel – nem hozzák nyilvánosságra ezt az adatot. Berács szerint durva becslések alapján évi 20 milliárd Ft körül lehet a befizetett tandíjak nagysága, és további mintegy 50 milliárd Ft-ra becsülhető az ország számára jelentkező gazdasági hatás mértéke (Berács et al., 2015). Amennyiben a várt létszámnövekedés bekövetkezik, és ezeket a becsléseket vesszük alapul, 2023-ra elérhető a 30-32 milliárdos tandíjbevétel, ami a felsőoktatásnak nyújtott állami támogatásnak jelenlegi értékén közel 15%-a. Ebben a tekintetben azonban fontos megjegyezni, hogy szakértői vélemények szerint (Derényi, 2009, Berács, 2012) az intézményeket terhelő bevétel generálási kényszer a bejövő mobilitások terén megakadályozza a nemzetköziesedés szempontjából kiaknázható szinergiák érvényesülését.

A külföldi hallgatók létszámának növelése nemcsak intézményi, hanem nemzeti szinten is átfogó stratégiai céllá vált, aminek jelentőségét a szakpolitika is felismerte. 2012 óta kormányzati finanszírozás segíti a magyar felsőoktatás megjelenését, illetve exportképességének fejlesztését a nemzetközi felsőoktatási piacon (Campus Hungary, Stipendium Hungaricum programok). A szükséges intézményi feltételek megteremtése, az idegen nyelvű képzések és szolgáltatások biztosítása azonban nagy egyenlőtlenségeket mutat országos szinten.

A harmadik lényeges mobilitási sajátosság a beérkező külföldi hallgatók nemzeti összetétele. Korábbi években több kutató (Hatos, 2009, Berács 2012) is hátrányosnak ítélte azt a tényt, hogy a külföldi hallgatók jelentős hányadát a környező országokból érkezők teszik ki. A 2007/8-as adatok alapján ez az arány 55% volt, aminek 97%-a elsősorban magyar ajkú területekről, Romániából, Szlovákiából, Ukrajnából és Szerbiából érkezett. Ezt a regionalizációs jelenséget a világ több térségében is lehet tapasztalni (ld. 4.2.2. fejezet), tehát ez valamelyest természetes jelenségként is értékelhető. Ugyanakkor ezeknek a mobilitásoknak a nemzetközi jellege nem annyira erős, nem akkora intenzitással hat rajtuk keresztül a multikulturalitás, mint a távolabbról és más nyelvi környezetből ideérkezők esetében, és az intézmények

nemzetköziesítésének bizonyos fokú területi korlátozottságát is jelenthetik. Arányuk az utóbbi időben azonban jelentősen csökkent, 2015/6-ban az említett 4 országból érkező hallgatók az összes külföldi hallgatónak kb. 26%-át tették ki, azaz egy egészségesebb egyensúly alakult ki a környező országokból és a világ többi részéről ideérkező külföldi diákok aránya között.

A bejövő mobilitásokat jellemzi az is, hogy többségében Európából érkeznek hozzánk tanulni, de az arányokat tekintve az utóbbi néhány évben ezen a téren is változások következtek be. Míg 2007/8-ban az összes külföldi hallgatónak kevesebb, mint 17%-a jött Európán kívülről, addig 2015/16-ban ez az arány 38% volt<sup>23</sup>, tehát a magyar felsőoktatás egyre inkább képes a nemzetközi felsőoktatási piacról hallgatókat toborozni. Az itt-tanuló külföldi hallgatók véleményét felmérő kutatások is megerősítik, hogy a magyar egyetemeken általában képesek kielégíteni a nemzetközi diákjaik elvárásait, az idegen nyelvű képzések színvonala megfelelő (Berács, 2014).

A külföldi hallgatók megoszlása a magyar egyetemeken nagyon egyenetlen és eléggé kevés számú szakterületre korlátozódik. Hagyományosan az állatorvosi, orvosi és fogorvosi képzés vonzza a legtöbb hallgatót, az összes külföldi hallgató több mint fele ezeken a területeken tanul, és öt egyetem között oszlik meg. Az utóbbi években növekedett az üzleti és menedzsment tanulmányokat folytatók aránya 15% körülire.

Összességében Magyarország küldő és befogadó országgént is felkerült a nemzetközi mobilitási térképre, a térség országaihoz képest a középmezőnyben van a mobilitások arányát illetően (10. táblázat).

	Magyaro.		Ausztria		Csehország		Lengyelo.		Szlovákia		Szlovénia	
<b>2000</b>	3,2	0,8	11,6	2,6	2,2	0,5	0,4	0,6	1,2	1,2	0,9	3,8
<b>2013</b>	5,8	1,3	16,8	3,0	9,4	1,8	1,5	0,9	4,9	8,5	2,6	2,3

beutazók aránya    kiutazók aránya

10. táblázat: Környező országok mobilitási arányai  
Forrás: World Bank/UNESCO Institute for Statistics

<sup>23</sup> a KSH <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?page=2&szst=ZOI> közölt adatok alapján, letöltve 2017. február 2.

Annak kiderítésére, hogy mi gátolja a magyar felsőoktatásban a mobilitási tevékenység nagyobb arányú növekedését a már idézett hallgatói felméréseken túl 2014-ben készült kutatás, melynek során a mobilitást befolyásoló intézményi tényezőket vizsgálták (Bokodi, 2014). Ennek eredményei az alábbiakban foglalhatók össze:

- az egyetemek nem teljesítmény-vezéreltek, vezetőik nem elkötelezettek a nemzetközi mobilitás iránt
- nincsen konkrét stratégia kidolgozva arra, hogy az intézmények hogyan valósítják meg a 20%-os mobilitási célt 2020-ra vagy 2023-ra
- a mobilitások pénzügyi oldaláról nincsenek megfelelő információk, nem ismertek a nemzetközi tevékenységhez köthető pénzügyi adatok
- a nemzetközi területen dolgozók száma, szervezeti elhelyezkedése eltérő, szakmai kompetenciája változó
- az intézményi célok között nem szerepel a nemzetközi rangsorokban való előrelépés, vagy a megfelelés azok kritériumainak
- alacsony a nemzetközi konzorciumokba való részvétel, közös diplomaprogramok száma
- a megfelelő nyelvtudás nem áll kellő mértékben rendelkezésre
- nincs elfogadott menete a creditszám és a kreditbeszámítás megállapításának

Hasonló gyengeségeket tártak fel a nemzetköziesítési tanúsítási eljárások, melyben önkéntes alapon 10 magyar felsőoktatási intézmény vett részt 2014/15-ben. Az eljárás intézményi önértékelésen alapult. Célja az volt, hogy az intézmények minőségbiztosítási folyamataiba a nemzetközi tevékenységek is kerüljenek be, és legyen egységes rendszere a nemzetközi dimenzió megjelenítésének. A nemzetköziesítési auditra az OECD és az ACA közreműködésével kidolgozott IQRP (Internationalisation Quality Review Process) elvei alapján került sor a magyar intézményekben. A tanúsítási eljárásban az intézmények egyenként és önállóan vettek részt, saját intézményi közegük kontextusában kerültek az egyes mutatók értékelésre, nem volt intézmények közötti összehasonlítás a teljesítményértékelésben. Módszerében az audit igyekezett teljes körűen feltárni a nemzetköziesítés különböző területein végbemenő tevékenységek erősségeit és gyengeségeit. A folyamat része volt az eredmények elemzése és a fejlesztésre szoruló területek azonosítása. Az eljárás tapasztalatai azt mutatják, hogy az önálló nemzetközi stratégiaalkotás szükségessége még nem egyértelmű az intézményvezetők számára, a nemzetközi tevékenységek fókusz, számonkérhetősége, adatainak kezelése esetleges. A fejlesztésre szoruló területek nemcsak a külső értékelések

alapján, hanem az intézmény belső értékelési folyamataiban született eredmények alapján is az idegen nyelven történő oktatás és a kreditbeszámítás. Ezzel összefüggésben a közös képzések száma nagyon alacsony az intézményekben, közös diploma program kevesebb, mint 1%-ukban működik. Ezek azok a területek, ahol fejleszteni szükséges annak érdekében, hogy a mobilitások feltételei javuljanak, számuk jelentősebben növekedni tudjon.

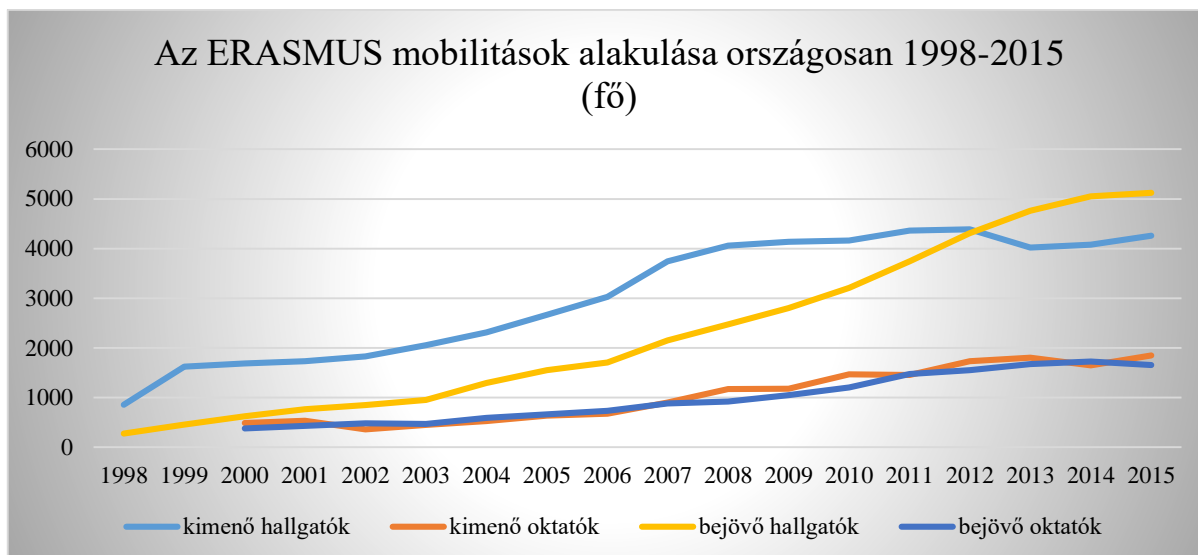
### **8.3. MOBILITÁSI PROGRAMOK**

A mobilitások lehetőségét megteremtendő hazánkban az elmúlt másfél évtized során számos szervezett ösztöndíjprogram működött és működik ma is, melyek jelentősen hatnak a magyar felsőoktatás nemzetköziesítésére. A következőkben ezeknek a programoknak a főbb jellemzői kerülnek bemutatásra.

#### **8.3.1. ERASMUS felsőoktatási mobilitások**

A program keretében hallgatók számára tanulmányi célú, felsőoktatási munkatársak számára oktatási vagy képzési célú mobilitások valósulnak meg az úgynevezett programországokban, ami jelenleg 33, főként európai országot jelent. A mobilitási ösztöndíjprogram teljes egészében EU finanszírozással működik, melynek a magyar költségvetési összege 2007-ben még 7,4 millió euró volt. A program támogatása 2015-re közel 13 millió euróra emelkedett, ez közel 6000 mobilitást tett lehetővé.

Az ösztöndíjprogram 1998-as indulása óta nagyon sikeresen működik. Országos összesítésben 2007-ig folyamatosan növekedés volt tapasztalható a hallgatói kimenő mobilitásokban, Magyarország ebben az időszakban elsősorban küldő ország volt. 2007 és 2012 között a növekedés lelassult, inkább stagnált a mobilitások száma, annak ellenére, hogy ettől az évtől már szakmai gyakorlatra is lehetett külföldre utazni ösztöndíjtámogatással. 2013-ban kifejezett csökkenés indult a kiutazó mobilitásokban. Ennek köszönhetően megfordult az évtizedes trend, 2013-tól több hallgató érkezik a magyar felsőoktatásba ERASMUS hallgatóként, mint amennyi külföldre utazik egy adott tanévben, így befogadó országgá váltunk (15. ábra).



*15. ábra: Az ERASMUS mobilitások száma Magyarországon 1998-2015*  
 Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

A bejövő hallgatók száma folyamatosan és egyenletesen növekedett a program működésének egész ideje alatt. Az ERASMUS hallgatói mobilitások jelenleg az éves szinten kb. 4200 fővel az összes kimenő mobilitás felét, az 5100 ideérkező hallgató, az összes bejövő mobilitásnak kb. 20%-át adja. Ez az országban működő legjelentősebb mobilitási projekt. Az oktatói és munkatársi mobilitások kisebb mértékű, de szintén folyamatos emelkedést mutatnak, és a kimenő és bejövő mobilitások viszonylagos egyensúlyban vannak.

Az ERASMUS programban 47 magyar felsőoktatási intézmény vesz részt, ami az összes intézmény kb. 75%-a. Az intézmények partner szerződésai 10 év alatt közel négyszeresére nőttek, 2005-ben kb. 2100, míg 2015-ben kb. 8200 bilaterális szerződés keretében utazhattak a hallgatók felsőoktatási intézményekbe Európa-szerte. A források fedezik az igényeket, nincsen erős verseny az ösztöndíjakért.

2015-ben ERASMUS+ felsőoktatási nemzetközi kreditmobilitási program indult, amely lehetővé teszi az Európán kívüli mobilitásokat. A program első évében 857 hallgató részesült ilyen ösztöndíjban, összesen 2,8 millió euró értékben. Ebben az ösztöndíjprogramban nagyobb a mobilitási igény, mint amennyit a rendelkezésre álló finanszírozás fedezni tud, 3-4 szerez a túlpályázás.

ERASMUS Mundus programban közös mester és doktori képzések fejlesztésére és azok működtetésére 2004 óta pályázhatnak felsőoktatási intézmények. A közös mesterképzések

területén 2004 és 2008 között mindössze egy nyertes pályázat volt, amit magyar felsőoktatási intézmény koordinált, a 2009 és 2015 közötti időszakban már öt ilyen program volt. A magyar sikeres pályázási arány 31,25%, ez jónak mondható, ugyanakkor a pályázatok alacsony száma (15 pályázat 6 év alatt) azt eredményezi, hogy ilyen sikerráta mellett is csak 3,33% az ország részesedése az ERASMUS Mundus programban. Ezt valamelyest egyensúlyozza, hogy további 20 projektben partnerként, 11-ben pedig társult partnerként szerepelnek magyar felsőoktatási intézmények, ezzel együtt a teljes részesedésünk 14,67%. A programban az egyéni pályázatok alapján kiválasztott magyar résztvevők száma sajnos nem túl magas és nem mutat egyértelműen növekvő tendenciát sem (M6).

A magyar felsőoktatásban a közös képzések száma alacsony és kevés a kimenő mobilitások száma más intézmények közös mester vagy doktori képzésére. Az ERASMUS Mundus program kínálta lehetőségeket a magyar felsőoktatás nem megfelelően használja ki. (A program működésének és célkitűzéseinek bemutatása a 4.3.5. fejezetben található.)

### **8.3.2. TEMPUS**

Magyarország 1990 és 2000 között a Tempus programban partnerországként vett részt, és a támogatás, amit az intézmények kaptak, a felsőoktatás modernizálásához járult hozzá. Az Európai Unióhoz való csatlakozást követően 2004-től a Tempus III, majd a 2008-ban elindult Tempus IV-ben programországként van jelen hazánk, és ez azt a szerepet ruházza a résztvevő magyar felsőoktatási intézményekre, hogy segítsék a mindenkori partnerországok felsőoktatási intézményeinek fejlesztését, felsőoktatási reformtörekvéseit. A Felsőoktatási Fejlesztési Programban 2008 és 2015 között Magyarországnak 4 nyertes pályázata volt, beadott pályázatainak 16%-a volt sikeres. Az összes nyertes projekt 0.58%-át koordinálja magyar felsőoktatási intézmény, és 6.94%-ban vesz részt partnerként. (A program működésének és célkitűzéseinek bemutatása a 4.3.5. fejezetben található.)

### **8.3.3. Campus Hungary**

A Campus Hungary programot az a szándék hívta életre, hogy az ERASMUS Program mellett segítsen intenzívebbé tenni a mobilitási tevékenységet a magyar felsőoktatásban. Az oktatáspolitikai szükségesnek találta, hogy kiemelten támogassa a felsőoktatás nemzetköziesítését és ösztönözze a mobilitásokat a legnagyobb gátló tényező, a finanszírozási problémák csökkentésével. Magyarországon a program indulásakor a mobilitások nem érték el



az elvárt mértéket. Azon túlmenően, hogy az országot általánosan alacsony mobilitási hajlandóság jellemezte, nagy különbségek mutatkoztak a közép-magyarországi régió és a konvergencia régiók mobilitási adatai közt. A Campus Hungary célja volt ezen különbségek enyhítése is.

A Campus Hungary Program a Nemzeti Kiválóság Program egyik alprogramjaként 2012 és 2015 között működött. Az országos ösztöndíjprogram 5 milliárd Ft költségvetéssel rendelkezett, mely összegből 3 milliárd forintot fordítottak nemzetközi mobilitásokra. Ezek révén felsőoktatási hallgatók számára nyílt lehetőség külföldi tanulmányokban, részképzésben vagy szakmai gyakorlaton történő részvételre, illetve felsőoktatási munkatársak utazhattak oktatási, kutatási vagy továbbképzési céllal külföldre.

A program pénzügyi forrását 15%-ban a magyar állam, 85%-ban az Európai Szociális Alap biztosította. A program három éve alatt több mint 10 ezer hallgatói és oktatói/kutató mobilitás valósult meg több mint 90 különböző országban.

A Campus Hungary Program keretében a másik fő tevékenységcsoport arra irányult, hogy segítse a magyar felsőoktatás nemzetköziesítését annak külföldön történő megismertetésével, népszerűsítésével, külföldi hallgatók toborzásával. Mindezt számos alprojekt megvalósításával érte el, és a következő eredményeket hozta:

- 3 év alatt mintegy 20 külföldi megjelenést biztosítása nemzetközi oktatási vásárokon magyar felsőoktatási intézmények számára, hogy népszerűsíthessék idegen nyelvű képzéseiket
- a Mobilitási Platform és a Study in Hungary weboldal megalkotása, melyeknek fő funkciójuk a magyarországi felsőoktatás iránt érdeklődő külföldi hallgatók tájékoztatása és támogatása a megfelelő képzés megtalálásában
- a nemzetköziesítés vonatkozásában mintegy 30 minőségfejlesztési tréning megrendezése országszerte
- 10 felsőoktatási intézmény nemzetközi tanúsítási eljárásának lefolytatása
- szakmai műhelysorozat szervezése a nemzetköziesítés minősítése, minőségbiztosítás, minőségfejlesztés és kreditátviteli rendszer alkalmazása, közös képzések témákban
- 72 hallgatói tréning szervezése a mobilitás elősegítése érdekében

A programnak a magyar felsőoktatás nemzetköziesítésében kiemelt szerepe volt, sikerrel működött, folytatását az oktatási kormányzat szükségesnek tartotta és Campus Mundi néven új programot indított, amely 2016-tól folytatja az addig eredményes tevékenységeket.

#### **8.3.4. Tudomány Határok Nélkül**

A Tudomány Határok Nélkül program a brazil állam által finanszírozott ösztöndíjprogram, aminek keretében 2012 és 2016 között 100 ezer brazil felsőoktatási hallgató kapott támogatást, hogy egy tanévet külföldön tanulhasson. A program keretében a brazil kormány fedezte a tandíj és a megélhetés költségeit a diákok számára. A pénzügyi konstrukció érdekessége volt, hogy egységesen évi 9000 USD tandíj megfizetését vállalta a fogadóintézmények számára, függetlenül attól, hogy mely ország melyik egyetemén tanult a brazil hallgató. Az ösztöndíjat elsősorban a mérnöki, informatikai és egészségtudományban tanulók vehették igénybe, és közel negyven ország felsőoktatási intézményeinek oktatási kínálatából választhattak. Magyarországon a Magyar Rektor Konferencia koordinálásával került sor a program megvalósítására, és sikerként könyvelhető el, hogy a fogadó országok rangsorában hazánk 10. helyen szerepelt. 18 magyar felsőoktatási intézmény fogadott a program 3 éve alatt összesen 2100 brazil hallgatót. Ez a felsőoktatási intézmények számára több mint 5 milliárd forint bevételt jelentett az adott időszakban.

#### **8.3.5. Stipendium Hungaricum**

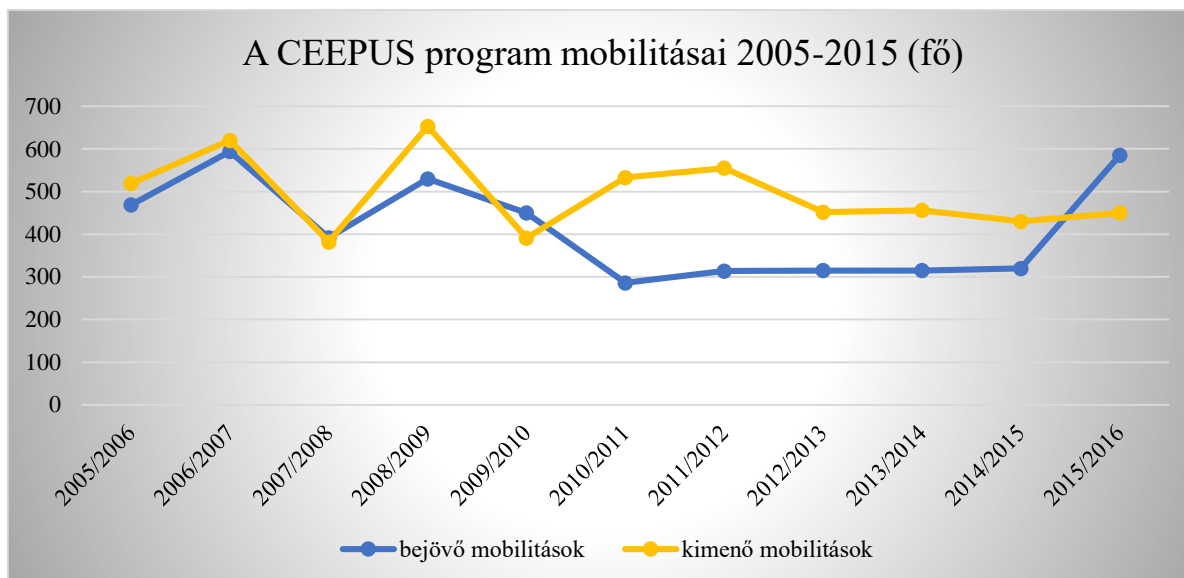
A Stipendium Hungaricum program állami kezdeményezés, melyet a kormány a keleti és déli nyitás külpolitikájával összhangban, de az oktatás területén inkább a globális nyitásként jellemezhető koncepció jegyében a 285/2013. (VII.26.) kormányrendelettel hívott életre. A program keretében a magyar állam ösztöndíjat biztosít külföldi hallgatók számára, hogy magyar felsőoktatási intézményekben végezzenek tanulmányokat. A program működési kereteit a partnerországok oktatásért felelős minisztériumaival kötött nemzetközi szerződések szabályozzák, melyek rögzítik a résztvevői kvótát és a hallgatók által megpályázható képzéseket. A kezdeményezés mögött álló oktatáspolitikai cél a magyar felsőoktatás nemzetköziesítésének fokozása, népszerűsítése a nemzetközi oktatási piacon és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztése. A program 2013 óta biztosít ösztöndíjakat pályázati rendszerben mind a három felsőoktatási ciklusban történő tanuláshoz, illetve előkészítő tanulmányokhoz. 2015-re az ösztöndíjasok száma elérte a 2500 főt, akik 58 partnerországból érkeztek hozzánk. A cél az évi 3000 hallgató és 90 partnerországgal történt megállapodás elérése. Az ösztöndíjprogram

finanszírozására a kormány éves szinten mintegy 9 milliárd forintot biztosít, melyből az intézmények az önköltség alapján számított tandíjat kapják, a hallgatók pedig megélhetési támogatást. Ez egy hosszú távú befektetés, melytől az oktatáspolitikai célok megvalósulásán túl az ország kultúrájának népszerűsítését, kapcsolati tőkájének fejlődését, a gazdasági és külpolitikai kapcsolatok erősödését is várja a kormány.

A mobilitások szempontjából a Stipendium Hungaricum Program jelentős, az összes bejövő mobilitásnak a 10%-át adja, tehát a külföldi hallgatók számának emelkedéséhez ilyen arányban járul hozzá. Ez felveti a kérdést, hogy a 2023-ra elvárt külföldi hallgatói arány eléréséhez mennyiben kell állami pénzekkel hozzájárulni.

### **8.3.6. Közép-Európai Felsőoktatási Csereprogram (CEEPUS)**

A közép-európai térséghez kötött és tematikus hálózatokon keresztül működő csereprogram a felsőoktatási intézmények közötti oktatói és hallgatói mobilitásokat támogatja egyéni ösztöndíjakkal. A mobilitási tevékenység irányulhat nyelvi- és szakmai kurzusokra, nyári egyetemekre, szakmai látogatásra vagy kutatásra azzal a céllal, hogy hosszú távú szakmai együttműködések alakuljanak ki a térségben. A program elmúlt 10 éve alatt a magyar részvétel éves szinten átlagosan 500 fő körül mozgott, ennek kétharmadát a hallgatók, egyharmadát az oktatók tették ki. A mobilitások trendjében hasonló jelenség mutatkozik, mint az ERASMUS mobilitásoknál. 2009 és 2012 között határozott emelkedés jelentkezett a mobilitások számában, ezt évekig tartó stagnálás követte, miközben az addig alacsonyabb mértékű bejövő mobilitások száma növekedett, és 2015-re már meghaladta a kimenő mobilitások számát (16. ábra).



16. ábra: Bejövő és kimenő mobilitások a CEEPUS programban 2005-2015  
 Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

Ebben a programban a magyar állam a bejövő hallgatók és oktatók ösztöndíját fedezi, a rendelkezésre álló keret 30 és 40 millió forint között mozgott az elmúlt időszakban. A magyar hallgatók és oktatók számára a fogadó országokban nyújtott ösztöndíj-támogatás éves szinten kb. 300 ezer euró. 2015-ben a program keretében működő 84 tematikus hálózathoz 7 hálózatot koordinált magyar felsőoktatási intézmény, és további 15 hálózat munkájában vett részt.

### 8.3.7. Államközi ösztöndíjak

A magyar állam kétoldalú államközi egyezmények alapján mintegy 40 országba biztosít külföldi tanulási és kutatási lehetőséget a felsőoktatás résztvevőinek. Idetartoznak a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj, a DAAD, a Collegium Hungaricum ösztöndíjprogramok, melyeket korábban a Magyar Ösztöndíj Bizottság, 2015-től a Tempus Közalapítvány bonyolít. Ezek keretében többnyire nagyon speciális feltételekkel egy-egy országra vonatkozóan kisszámú hallgatói, oktatói és kutatói ösztöndíj kerül kiosztásra pályázat útján. Összességében évente néhány száz fő részvételére kerül sor. Ebben a vonatkozásban is érvényesül a befogadó országgá válás trendje: az utóbbi években több az államközi szerződések keretében ideérkező ösztöndíjasok száma, mint a kiutazóké.

### 8.3.8. Exkluzív ösztöndíjprogramok

A felsőoktatási mobilitásokhoz kapcsolható további ösztöndíjprogramok az Európai Unió által finanszírozott Marie Skłodowska Curie és a Jean Monnet egyéni ösztöndíjak, az EGT Alap ösztöndíjai, jelentős amerikai programok, mint a Fulbright és a HAESF (Hungarian American Enterprise Scholarship Fund) programok, az Osztrák-Magyar Akció Alapítvány és a Roma Oktatási Alap kezdeményezései. Ezek a programok mennyiségüket tekintve nem vetekszenek a korábbiakban ismertetett megaprogramokkal, éves szinten néhány tíz főnek biztosítanak külföldi tanulási lehetőséget, tehát statisztikailag nem mutatható ki a szerepük jelentősége. Ugyanakkor a mobilitási programokban ezek képviselik a magas minőséget. Nagy versenyben, komoly megmérettetésben választják ki a kedvezményezettjeiket, igazi kiválósági programok, melyeknek hatása elsősorban az innováció, a fejlesztés, a hatékony és hosszú távú együttműködés területén jelentkezik. Általában modell-értékűek, sok nagy program az ő működésük alapján tervezte meg saját operációs mechanizmusát.

### 8.4. ÖSSZEGRÉS

Összességében elmondható, hogy az elmúlt 15 évben a magyar felsőoktatásban a mobilitások száma a nagy kapacitású szervezett mobilitási programokban jelentősen, 4,2 – 4,7 szeresére növekedett (11. táblázat).

Mobilitási program	2000		2015	
	bejövő	kimenő	bejövő	kimenő
Államközi ösztöndíjak	~150	~250	~300	~260
ERASMUS	~1700	~2000	~5400	~4600
Nemzetközi kreditmobilitás	na	na	na	~900
CEEPUS	na	na	~580	~450
Campus Hungary	na	na	na	~3300
Stipendium Hungaricum	na	na	~2500	na
Összesen	~1850	~2250	~8780	~9510

11. táblázat: Szervezett mobilitási programok résztvevőinek száma 2000, 2015

Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése

Ez köszönhető részben az Európai Unió felsőoktatási törekvéseinek, az ERASMUS mobilitási projekt bővítésének, de legalább ekkora mértékben köszönhető a magyar oktatáspolitikai támogatásának, a Campus Hungary, Stipendium Hungaricum programok elindításának, és a szükséges források biztosításának.

## **9. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS**

### **9.1. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS CÉLJA**

A kutatás célja a magyar állami egyetemeken zajló mobilitási tevékenységek feltérképezése a 2000 és 2015 közötti időszakban, valamint annak vizsgálata, hogy a mobilitások eredményeképpen milyen változások jönnek létre az állami felsőoktatásban az intézmények nemzetköziesítésében. A kutatás arra kereste a választ, hogy milyen hatással van a mobilitás a vizsgált egyetemek egyéb nemzetközi tevékenységére, valamint, hogy az érdekeltek tapasztalata szerint kimutatható-e összefüggés a mobilitások alakulása és a nemzetköziesítés intenzitása között, és ez alátámasztható-e statisztikai adatokkal.

### **9.2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZERE**

A mobilitások szerepét a nemzetköziesítésben két megközelítésből vizsgáltam: egyrészt az intézményi működés, másrészt az oktatási tevékenység oldaláról. A keresett adatok és szakmai vélemények begyűjtéséhez több forrást is használtam. A felsőoktatáshoz és mobilitáshoz kapcsolódó országos adatokat és az intézményi adatok egy részét a Tempus Közalapítványtól, az Emberi Erőforrások Minisztériumától, az Oktatási Hivataltól, a Magyar Rektor Konferenciától, a Magyar Tudományos Akadémiától és a Balassi Intézettől kértem meg. A nemzetköziesítéssel összefüggő intézmény-specifikus információk beszerzéséhez kérdőívet állítottam össze, melyet személyes vagy telefonon történt egyeztetés után minden állami egyetem nemzetközi irodájának megküldtem online és Microsoft Word verzióban. Az első visszajelzések azt mutatták, hogy többen a kérdőív bizonyos kérdéseire inkább szóban, személyes beszélgetés keretében kívántak válaszolni, ezért interjúzásra is sor került.

A kutatásban felhasználtam továbbá az ERASMUS+ mobilitások értékelésére szolgáló, az Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) által készített és a résztvevők által kitöltött kérdőíven adott anonim válaszokat is, melyeket ötfokozatú Likert-skálán adtak meg a megkérdezettek. Ezeket a Tempus Közalapítvány bocsátotta rendelkezésemre.

A kutatásban résztvevő intézményeknek és munkatársaiknak teljes anonimitást biztosítottam, mert a dolgozat célja nem az egyes egyetemek teljesítményének értékelése, avagy jó és rossz példák bemutatása, hanem annak feltárása, hogy a mobilitási tevékenység általában milyen hatással van a felsőoktatás modernizációjára, minőségére, nemzetköziesítésére. Ebből

következően ugyanazokat a kérdéseket vizsgáltam minden intézmény esetében, és a kapott válaszok és kinyert adatok olyan módon kerültek felhasználásra, hogy abból ne lehessen következtetni arra, hogy mely intézményre vonatkoznak. Az adatgyűjtés folyamán a válaszadók természetesen nem ismerték más intézmények vonatkozó adatait.

A keresett adatok és információk összegyűjtéséhez a LimeSurvey platformon szerkesztett kérdőívet használtam. A LimeSurvey szoftver alkalmazása lehetővé tette, hogy egyesével, célirányosan, meghatározott személyekhez juttassam el a kérdőívet, személyre szabottan tartsam fenn a kommunikációt a megkérdezettekkel a válaszok beérkezése során. A válaszadók szempontjából különösen előnyt jelentett, hogy tetszőleges időben, megszakításokkal tölthették fel a válaszokat, mert a kérdések az intézmény működésének széles spektrumára terjedtek ki, és időben távoli adatokat is kérdeztek, bizonyos esetekben más munkatársak bevonását is szükségessé tették. A kérdések megválaszolása nem lett volna lehetséges egy ülésben. A szoftver lehetővé tette a beérkezett mennyiségi adatok egyszerű exportálását az SPSS programba, ahol azok összesítése és elemzése történt. A kérdőív a <http://surveyresearch.eu> webcímen volt elérhető 2016 novembere és 2017 februárja között. A kérdőív tartalmazott kvantitatív és kvalitatív adatra vonatkozó kérdéseket. Mindkét megközelítés használatát szükségesnek tartottam; a kvantitatív adatok mennyisége jelentős volt, míg a kvalitatív kérdésekre adott válaszok nyomán lehetőség nyílt a fennálló helyzet átfogóbb megértésére.

A kapott adatok és válaszok elemzéséhez Microsoft Excel programot és a Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programcsomag 22.0 verzióját használtam.

Az eredmények feldolgozásánál a U-Map modellen alapuló, a magyar felsőoktatási intézményekre adaptált, klaszterelemzéssel azonosított csoportokat vettem alapul. A magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítását a Budapesti Corvinus Egyetemen a Hrubos Ildikó vezette kutatócsoport végezte el. A kutatócsoport kidolgozott egy kritérium-együttest, melynek alapján létre hozott egy empirikus bázisra épülő, elsősorban leíró jellegű osztályozási rendszert. Hat dimenzió (nevezetesen az oktatás és képzés jellege, a hallgatók összetétele, kutatás, a tudástranszfer (innováció) intenzitása, nemzetközi orientáció, regionális elkötelezettség) és ezeken belül 27 indikátor vizsgálata alapján, statisztikai modellezés és klaszterelemzés eszközével az következő nyolc klaszterbe sorolta a magyar felsőoktatási intézményeket (Hrubos et al., 2012):

1. klaszter: kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést nyújtó egyházi főiskolák



2. klaszter: kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák
3. klaszter: nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák
4. klaszter: speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák
5. klaszter: széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek
6. klaszter: speciális profilú, viszonylag kis egyetemek
7. klaszter: klasszikus egyetemek
8. klaszter: nemzetközi egyetemek

Dolgozatomban az általuk meghatározott klaszterek szerint csoportosítottam a 20 vizsgált egyetemet, melyek 3 különböző klaszterbe voltak sorolhatók. Következtetéseimet, ahol ez célszerű volt, ezen csoportokra vonatkozóan összegeztem, egyéb esetekben pedig a magyar állami egyetemekre vonatkoztattam.

### **9.3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS LEÍRÁSA**

A kutatás a magyar állami egyetemek mobilitási és nemzetközi tevékenységeinek vizsgálatára irányult. Az Oktatási Hivatal 2016. augusztus 1-i állapot szerint 21 állami egyetemet tart nyilván. Ebből egy, az Állatorvostudományi Egyetem 2016-ban vált önálló intézménnyé, ezért a vizsgált időszakból nincsenek önálló adatai, következésképp a kutatásban nem vett részt. Egy egyetem indoklás nélkül elzárkózott a részvételtől. Két intézmény felsővezetői engedélyhez kötötte a kérdőív kitöltését, az erre vonatkozó kérelmemre a kutatás lezárásáig nem érkezett válasz. További két intézménytől nem kaptam válaszokat. Ez az öt egyetem egyes intézmény-specifikus kérdések szempontjából az eredményekben nem reprezentált. A többi, nyilvánosan is hozzáférhető adatokhoz kötött vizsgálatokban azonban ezen intézményeket is figyelembe vettem; a keresett adatokat felkutattam. Ez az oka annak, hogy bizonyos diagrammokon sikerült mind a 20 egyetem vonatkozó adatait közölnöm, más esetekben viszont csak a válaszadó 15 egyetemét.

A vizsgált csoport a következőkkel jellemezhető:

- a) az egyetemek: Magyarországon akkreditált állami egyetemek csoportja, amely a 2015-ös adatok szerint lefedi az országos hallgatói létszám 76%-át (224928/295316), és az országos oktatói létszám 75%-át (17508/21668), azonos típusú költségvetési konstrukcióban és szabályozási rendszerrel működik, területi szempontból országos lefedettséget jelent, mert mind a hét NUTS régióból szerepel felsőoktatási intézmény

- b) az oktatók: 770 fő 2015-ben ERASMUS mobilitásban részt vevő oktató, akik a kutatásban szereplő egyetemek összes mobil oktatójának 87%-át, országosan az összes mobil oktató 68%-át képviselik
- c) az egyetemi munkatársak (személyzet): 344 fő 2015-ben ERASMUS mobilitásban résztvevő munkatárs, akik a kutatásban szereplő egyetemek összes mobil munkatársának 82%-át, országosan az összes mobil munkatársak 48%-át képviselik

Az intézményi kérdőíves felmérésre és az interjúkra 2016 novembere és 2017 februárja között került sor. A válaszadásban elsősorban az intézmények nemzetközi irodáinak vezetői szerepeltek, de a kért adatok jellege szükségessé tette az ERASMUS koordinátorok, nemzetközi projekt-koordinátorok, a tanulmányi és gazdasági osztályok munkatársainak, valamint a könyvtári dolgozók közreműködését is. Miután régebbi adatokra is rákérdeztem, lehetőség volt becsült választ adni, amennyiben a konkrét adat nem állt rendelkezésre, az adat becsült voltát azonban jelezni kellett.

Összességében a válaszadási arány 75 %-os volt, 15 egyetemről érkeztek vissza a kérdőívek, bár nem minden intézmény adott használható választ minden kérdésre, ezért az egyes részeredményeknél külön feltüntettem a válaszadók arányát.

A kérdőív hat részből tevődött össze (M2). Az I-IV. részben a 2000 és 2015 közötti időszak trendjeit igyekeztem felmérni a mobilitások és egyéb nemzetközi tevékenységek kapcsán, mérési pontokat ötéves periódusokban jelöltem meg. Az alábbi számszerű adatokra kérdeztem a 2015/16., 2010/11., 2005/06. és 2000/01. tanévekre vonatkozóan:

- I. *Intézményi alapadatok*
- II. *Nemzetközi mobilitások időbeni alakulása: bejövő és kimenő mobilitások a hallgatók, az oktatók és a személyzet körében*
- III. *Az intézmény részvétele nemzetközi projekteken: együttműködések egy vagy több külföldi partnerrel, azok finanszírozási mechanizmusa, intézményközi és konzorciumi megállapodások számának alakulása*
- IV. *Az intézmény nemzetközi tevékenységével kapcsolatos egyéb információk:*  
az alábbi adatok időbeni alakulása:
  - Idegen nyelven oktatott kurzusok száma
  - Külföldön oktatott kihelyezett kurzusok száma
  - Idegen nyelven oktatott diploma programok száma
  - Nemzetközi publikációk száma

- Nemzetközi tevékenységből származó bevétel aránya az intézmény összes bevételéhez képest
- Az intézmény szerepel-e nemzetközi ranglistában, melyikben és hányadik helyen

A kérdőív V-VI. részében a 2000 és 2015 közötti, a II-IV. pontokban felmért mobilitások és nemzetközi tevékenységek az intézményre gyakorolt hatásaira kérdeztem rá:

- V.** *A nemzetköziesítés folyamatának jellemzői az intézményben, azaz tapasztalható-e:*
- mennyiségi növekedés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben, ha igen, melyik az a terület, ahol a legjelentősebb a mennyiségi növekedés
  - minőségi fejlődés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben, ha igen, melyik az a terület, ahol a legjelentősebb a minőségi fejlődés
  - a bekövetkezett mennyiségi/minőségi változás köszönhető-e
    - a. nagyobb finanszírozásnak, ha igen, milyen forrásból
    - b. az egyetem vezetési koncepció/stratégia megváltozásának
    - c. a felsőoktatási környezet megváltozásának

Ebben a kérdéskörben kétfelelet-választásos módszerrel mértem fel a válaszadók véleményét.

- VI.** *A mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken*
- a) intézményi nemzetköziesítési stratégia jelentőségének növekedése
  - b) a nemzetközi marketing tevékenységek intenzívebbé válása
  - c) intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővülése
  - d) idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedése
  - e) nemzetközi projektekből való részvétel növekedése
  - f) hallgatói szolgáltatások bővülése
  - g) az oktatási és kutatási tevékenységek modernizációja
  - h) növekvő bevétel a nemzetközi tevékenységekből

Ebben a kérdéskörben négyfokozatú Likert skálát alkalmaztam a válaszok felmérésére. A válaszadóknak lehetőségük volt egyéb területek megnevezésére is, amelyről úgy gondolták, hogy változáson ment keresztül a mobilitások hatására, illetve közölhettek olyan információt az intézmény mobilitási és nemzetköziesítési tevékenységével kapcsolatosan, amire nem tértek ki a kérdések, de fontosnak és relevánsnak tartottak.

A felmérés lefedte a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének fontosabb dimenzióit, nem kutatta azonban az intézmények nemzetköziesítési stratégiájának és az idegen nyelvű honlapjának minőségét, ezekről korábban már készült kutatás (Berács et al., 2010).

Az oktatói és munkatársi mobilitások hatásának vizsgálatára az EACEA kérdőívén a kutatás szempontjából releváns kérdéseket választottam ki, ezeket két csoportba osztottam (M3). Az egyik csoportban a felsőoktatás modernizációjára gyakorolt hatást vizsgáltam, 770 oktatótól érkezett válaszok alapján. A másik csoportban az intézmény általános nemzetköziesítésére gyakorolt hatást mértem, itt a 770 oktatói és a 344 egyéb munkatársi választ vettem tekintetbe. A válaszadásra a 2015-ös év során folyamatosan, a mobilitás befejezését követően on-line került sor.

### *I. A mobilitás szerepe az felsőoktatás modernizációjában*

Ebben a témakörben az alábbi kérdésekre adott válaszokat elemeztem:

- a mobilitás hozzájárult-e új képzési módszerek/megközelítések/jó gyakorlatok használatához a küldő intézményben?
- a mobilitás elősegítette-e a küldő intézményben az intenzívebb tananyagfejlesztést?
- a mobilitás lehetőséget nyújtott-e új tanulási és oktatási módszerekkel való kísérletezésre, ilyenek fejlesztésére?
- a mobilitás lehetőséget adott-e tananyag, közös modul vagy kurzus fejlesztésének elindítására, tudományos hálózat építés megkezdésére, kutatási együttműködés megalapozására?

### *II. Hozzájárulás az intézmények nemzetköziesítéséhez*

Ebben a témakörben az alábbi kérdésekre adott válaszokat vettem figyelembe:

- a mobilitás révén a résztvevő hozzájárult-e a kimenő és bejövő hallgatói, valamint oktatói mobilitások számának növeléséhez és minőségének javításához?
- a mobilitás új vagy nagyobb mértékű együttműködést eredményezett-e a partnerintézménnyel?
- a mobilitás hatására bekövetkezett-e változás a küldő intézmény szervezeti rendjében és menedzsment folyamataiban?
- a mobilitás hozzájárult-e a küldő intézmény nemzetköziesítéséhez?

- a mobilitás során erősödött-e és/vagy növekedett-e a résztvevő szakmai kapcsolati hálója? (közvetett hatás az intézményre)
- a mobilitásnak köszönhetően nőttek a résztvevő szociális, nyelvi és/vagy kulturális kompetenciái? (közvetett hatás az intézményre)

A felmérések fontos célja volt, hogy ne csak statisztikai adatokat gyűjtsön, és azok alapján vonjon le következtetéseket, hanem empirikus adatokkal is támassza alá a statisztikai eredmények valóságtartalmát.

A kutatás során különös nehézséget jelentett az adatok gyűjtése, mert az egyetemek nemzetközi irodáinak munkatársai rendkívül túlterheltek, sok esetben nagyon hosszú idő kellett ahhoz, hogy válaszaikat megadják. Néhány esetben talákoztam a nyilatkozástól való félelemmel is. A kért adatok nagyon kisszámú esetben álltak teljes mértékben rendelkezésre. Ez azt jelezte, az egyetemek nem tartják fontosnak, hogy a nemzetköziesítési tevékenységük megfelelően dokumentálva legyen. További nehezítő körülmény volt, hogy sok nemzetközi iroda működésében nincs folytonosság a magas fluktuáció vagy az intézményi átszervezések miatt.

## **9.4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYE**

A beérkezett válaszok feldolgozásához az egyetemeket klaszterekbe csoportosítottam. A csoportok meghatározásánál a Hrubos-féle 8 klaszteren alapuló rendszert használtam. Ennek alapján a vizsgált 20 egyetem 3 klaszterbe sorolható:

### **1. klaszter: speciális profilú, kisebb egyetemek – K1**

Jellemzőjük: nagyon speciális képzési kínálat, szűk képzési profil, de magas szintű és egyedülálló képzés, alacsony hallgatói létszám (< 2500), budapesti székhely, 5 egyetem tartozik ebbe a csoportba

### **2. klaszter: klasszikus egyetemek – K2**

Jellemzőjük: széles spektrumú képzési kínálat, sokrétű képzés, intenzív kutatási tevékenység, igen magas hallgatói létszám (>20000), budapesti vagy vidéki székhely, 4 egyetemet soroltam ebbe a csoportba

### **3. A/B klaszter: szélesebb profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek – K3A, K3B**

Jellemzőjük: széles, de nem teljes körű szakkínálat, budapesti vagy vidéki székhely, különböző képzőhelyek összeolvadásából jöttek létre, a hallgatói létszámuk nagyon változó, ennek alapján két további alcsoportot hoztam létre, 5 intézmény tartozik az 5000-nél kisebb hallgatói létszámú csoportba (K3A), és további 6 egyetem az 5000 főnél több hallgatót számláló intézmények csoportjába (K3B).

Az intézmények körében végzett felmérés során kapott eredményeket kérdés csoportok szerint a 10.1 – 10.6. fejezetekben ismertetem.

#### **9.4.1. A mobilitások alakulása 2000 és 2015 között az állami egyetemeken**

##### ***Hallgatói mobilitások***

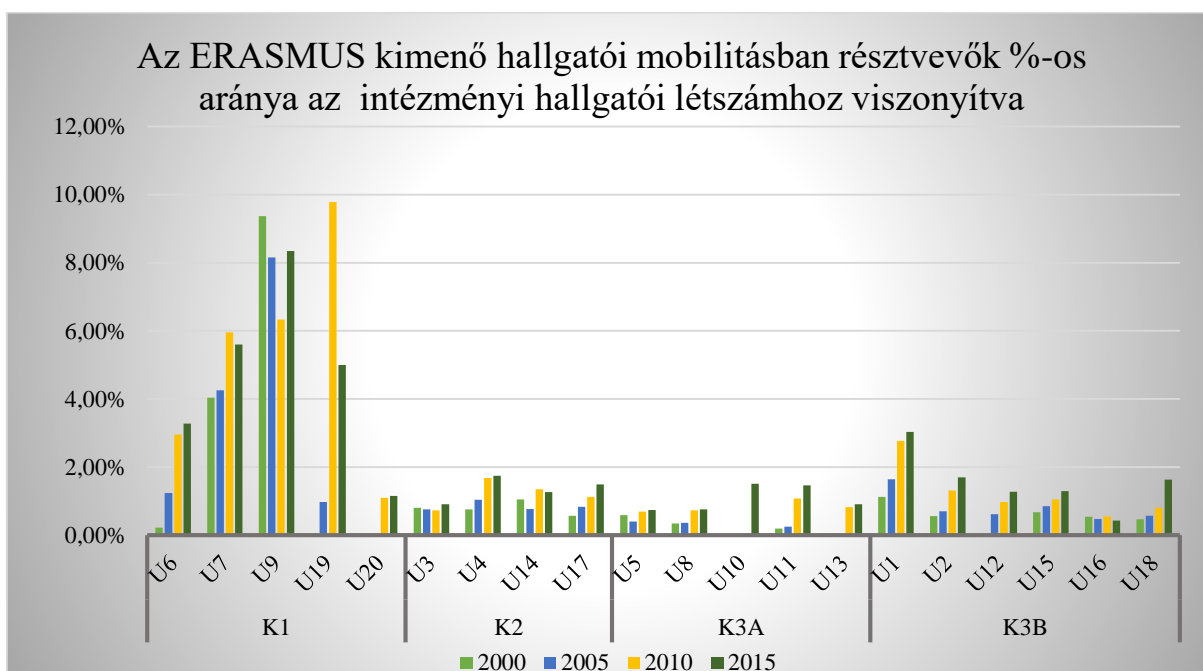
**A kimenő hallgatói mobilitások** esetében a 8.2. fejezetben ismertetett adat-bizonytalanságok miatt az ERASMUS mobilitások számát vettem alapul. A számok növekedése az országos statisztikákból is egyértelmű volt, az egyetemek kapcsán azoknak az intézmény hallgatói létszámához viszonyított aránya ad pontosabb információt a tényleges fejlődésről (M7).

Az intézmények háromnegyedénél a vizsgált tizenöt éves periódusban 2% alatti a kimenő mobilitási arány, 2 intézménynek sikerült 3-4 %, további kettőnek 5-6% közötti eredményt elérni, és egy intézménynél 8% feletti a kimenő mobilitások aránya. Az átlagos részvételi arány az alábbiak szerint alakult:

2000	2005	2010	2015	összes év átlaga
1,12%	1,40%	2,20%	2,18%	1,72%

A teljes növekedés közel 95% 15 év alatt, az átlagos növekedési ütem 6,3%. A mutatók alapján ilyen növekedési ütem mellett kétségesé válik annak a kitűzött célnak az elérése, hogy a végzős hallgatók 20%-ának legyen mobilitási tapasztalata 2023-ra.

A klaszterekbe rendezés során az derült ki, hogy a K1 klaszterbe tartozó egyetemek képesek a legtöbb hallgatót mobilizálni, míg a legkevesebbet, a K3A klaszterbe tartozók. (17.ábra)



17. ábra: Az ERASMUS kimenő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva

Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

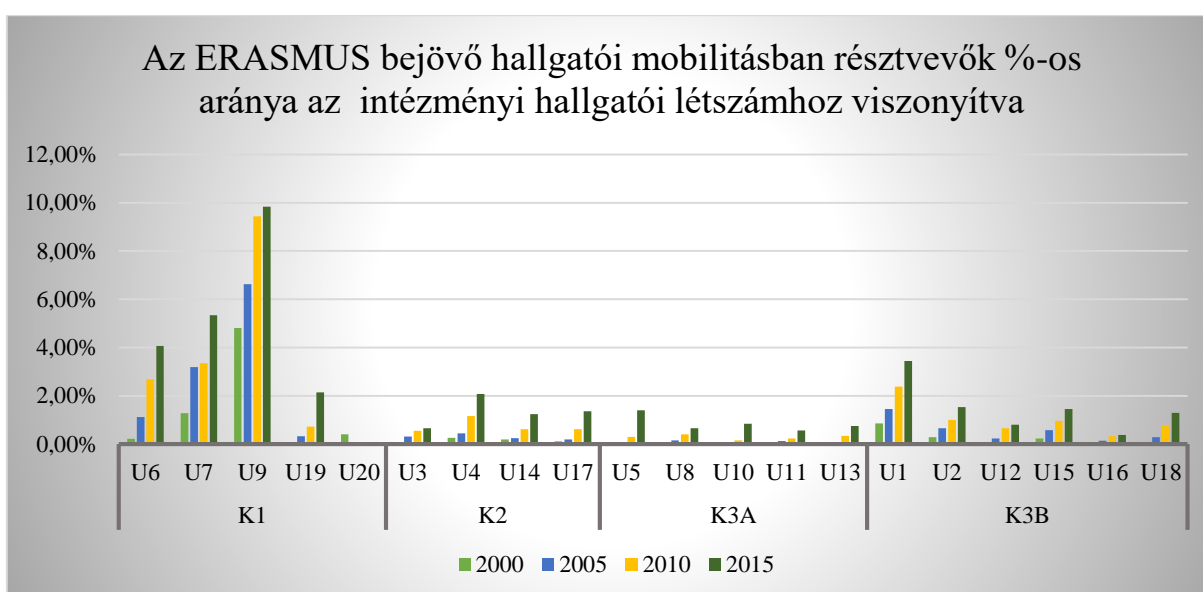
Az intézményenkénti bontás is alátámasztja a folyamatos növekedést az intézmények többségénél, kivétel a K1, ahol látványos ingadozások is előfordulnak. Ez a többi klasztert nem jellemzi.

**A bejövő hallgatói mobilitások** esetében minden intézmény folyamatosan növelni tudta a mobilitások arányát, de a növekedés mértéke elég jelentős szórást mutat (M8). Az átlagos részvételi arány az alábbiak szerint alakult:

2000	2005	2010	2015	összes év átlaga
0,56%	0,95%	1,40%	1,99%	1,23%

Az egyetemek tehát egyenletesebben, és jóval nagyobb mértékben, tudták növelni a bejövő hallgatók arányát, mint a kimenőket, évente átlagosan 17%-kal az elmúlt 15 év során. Ez összhangban van a 8.3.1. fejezetben kimutatott változással, miszerint az utóbbi 2-3 évben megfordult a trend, és magasabb a beutazó hallgatók száma, mint a kiutazóké.

A klaszterek szerinti elemzés ugyanazt az eredményt mutatja, mint a kimenő hallgatóknál, azzal a különbséggel, hogy a folyamatos és egyenletes növekedés itt az összes intézményt egyformán jellemzi. (18. ábra)



18. ábra: Az ERASMUS bejövő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva

Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

A bejövő mobilitások méréséhez szélesebb körű adatok is rendelkezésre állnak. Az egyetemeken regisztrált külföldi hallgatók nem csak az ERASMUS mobilitásban résztvevőket, hanem az egyéb csereprogramok keretében ideérkező és a fizetős külföldi hallgatókat is jelentik, tehát a bejövő mobilitások pontosabban is feltérképezhetőek. Az adatok azt mutatják, hogy az intézményeknek több mint a fele jelentősen tudta növelni a külföldi hallgatóinak létszámát az elmúlt 15 év alatt. Az is látható, hogy az intézmények majdnem felénél 2010 után dinamikusabb növekedés tapasztalható. Ebben minden valószínűség szerint szerepe van az



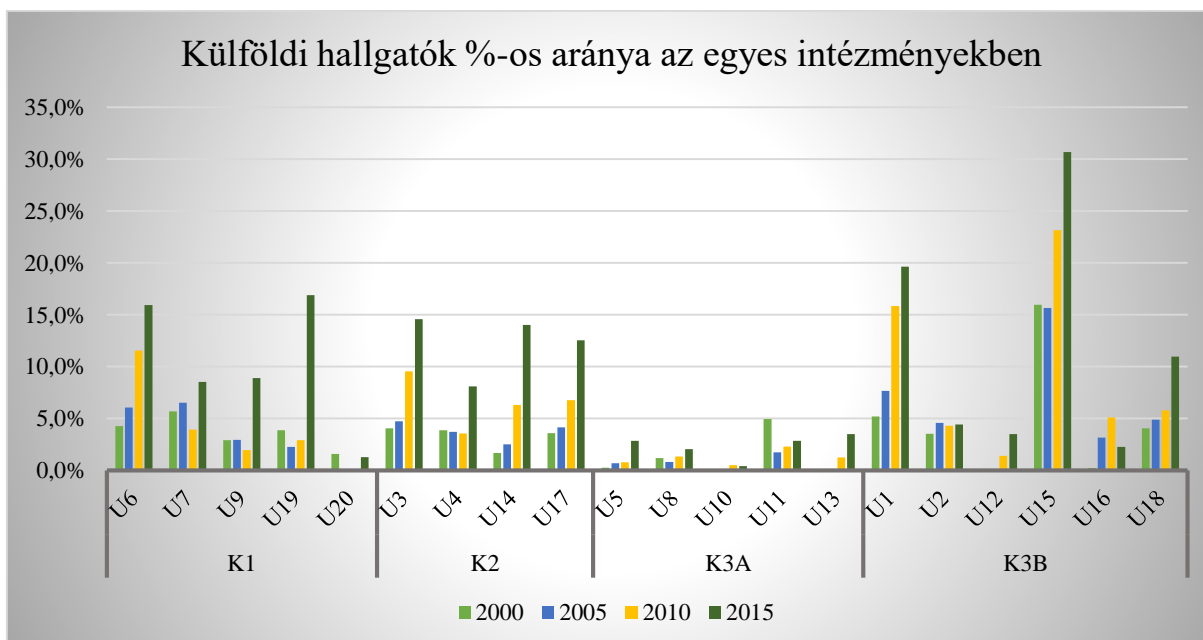
államilag támogatott ösztöndíjprogramoknak, illetve a szintén támogatott külföldi felsőoktatási marketing tevékenységnek. Az éves átlagok folyamatos és jelentős emelkedést mutatnak:

2000	2005	2010	2015	összes év átlaga
3,7%	3,8%	5,4%	9,2%	5,5%

Ez évi átlagos közel 10%-os növekedést jelent. (Ez az eredmény nem összevethető a kimenő mobilitások alakulásával, mert azokban megbízható adatok hiányában nem szerepelnek az ERASMUS programon kívüli mobilitási számok.)

A felmérés eredményének fontos jellemzője, hogy a mérés elején az egyetemeken a külföldi hallgatók aránya 0 és 5% között volt, 2015-ben ugyanezen intézmények esetében 0,4 és 30% közötti arányok voltak, tehát az intézmények ebben a tekintetben erősen szóródtak. Az intézmények vonzóképesége erősen különböző mértékben növekedett (M9).

A klaszter szerinti csoportosításból egyértelműen kiderül, hogy a speciális profilú, kisebb egyetemek, a klasszikus egyetemek és a nagyobb létszámú, szélesebb profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (K1, K2 és K3B) tudtak jelentősebb növekedést elérni a külföldi hallgatók létszámát tekintve. (19. ábra)



19. ábra: Külföldi hallgatók %-os aránya az egyes intézményekben  
 Forrás: EMMI és KSH adatközlése alapján saját szerkesztés

### ***Oktatói mobilitások***

A **kimenő oktató mobilitások** esetében szintén az ERASMUS mobilitások adataira támaszkodtam, és azt vizsgáltam, hogy az oktatói létszámhoz képest mekkora a mobil oktatók aránya.

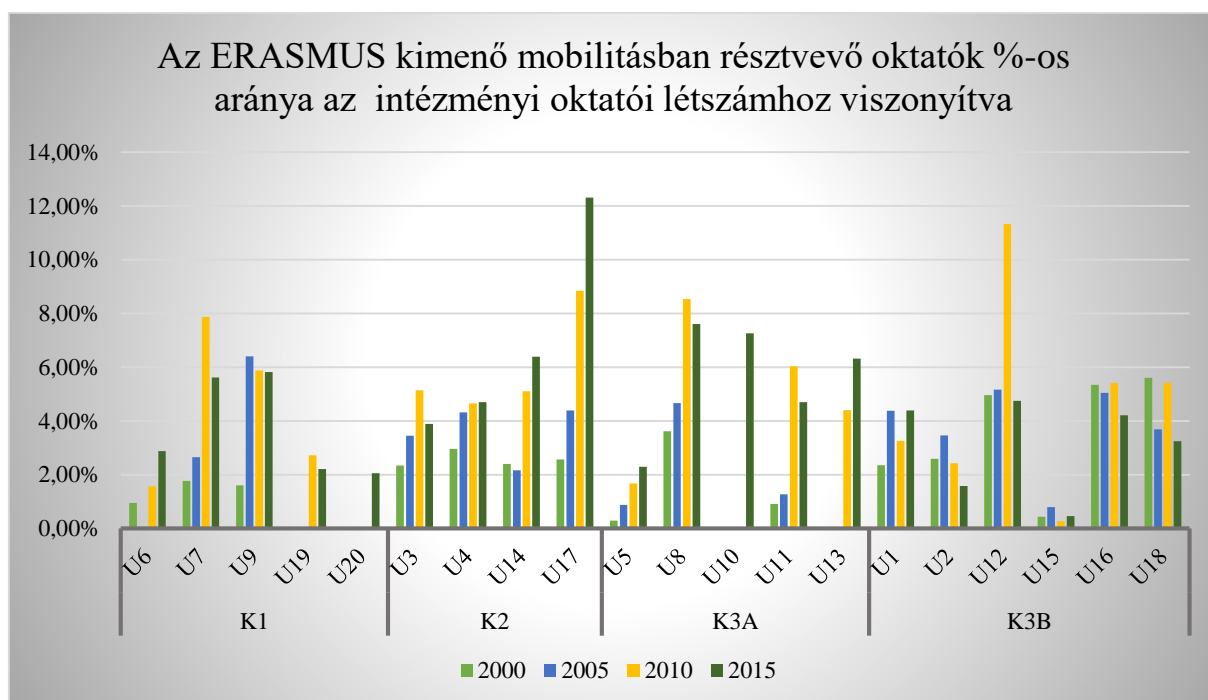
A számítások azt igazolják, hogy az egyetemek többségénél az elmúlt 15 évben ezek a mobilitások nem mutattak folytonos növekedést. Ez alól mindössze 3 intézmény kivétel, ahol folyamatos volt a növekedési arány. Mintegy 50%-nál volt növekedés 2010-ig, ezt követően szintén ilyen arányban csökkenés tapasztalható. Megfigyelhető, hogy a mérés eleji 0,29 és 5,6 % közötti szórás 2015-re 0,46 és 12,31% közöttire változott. (M10).

Az éves átlagos oktatói mobilitási arány az alábbiak szerint alakult:

<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2010</b>	<b>2015</b>	<b>összes év átlaga</b>
2,54%	3,52%	5,03%	4,64%	3,93%

Az éves növekedési ütem 5,5%. Ez azt jelzi, hogy a kiutazó oktatói mobilitások átlagos növekedési üteme az elmúlt 15 évben alatta maradt a kiutazó hallgatói mobilitások átlagos növekedési ütemének, ami 6,3%.

Az intézményekre és klaszterekre bontott grafikon azt jelzi, hogy az oktatói mobilitások esetlegesen alakulnak, nincsenek klaszterekhez kötött jellemzők, sok az ingadozás. (20. ábra)



20. ábra: Az ERASMUS kimenő mobilitásban résztvevő oktatók %-os aránya az intézményi oktatói létszámhoz viszonyítva

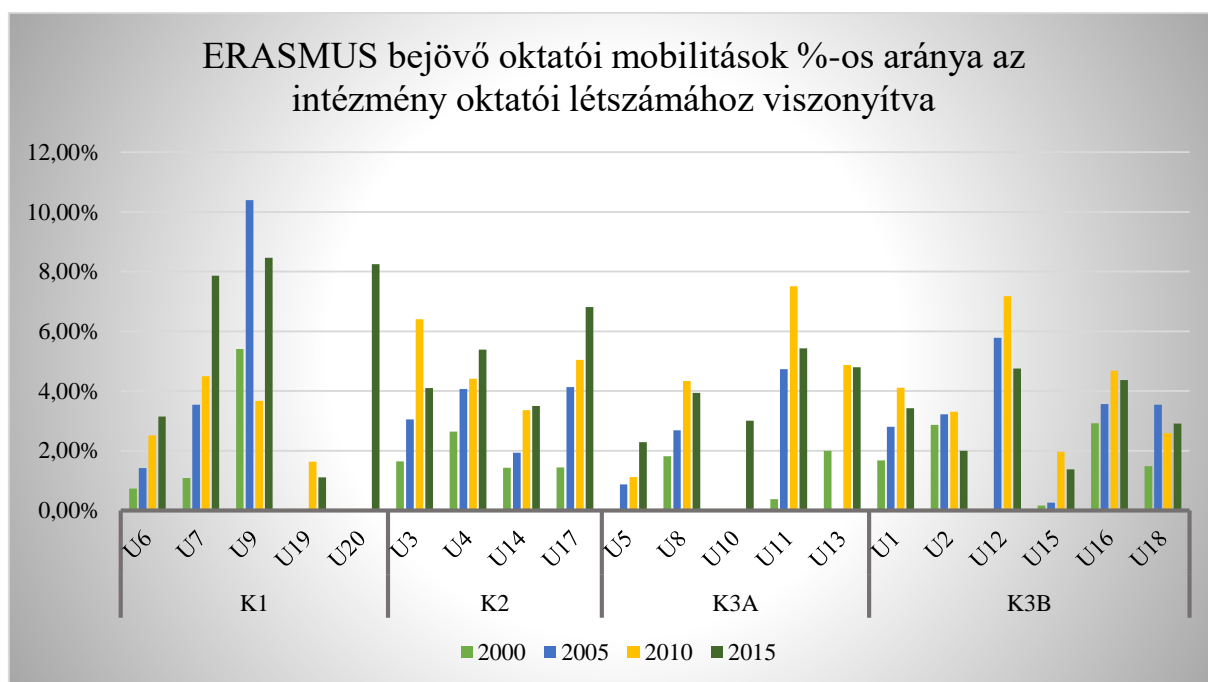
Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

**A bejövő oktatói mobilitás** a fogadó egyetem oktatói létszámához viszonyított aránya megmutatja az egyetemek vonzóképességének, a szakmai kapcsolatok és együttműködések kezdeményezési hajlandóságának változását, az intézményi oktatóközösség nyitottságát. Minden egyetem esetében összességében növekedés tapasztalható a vizsgált időszakban, bár ez a növekedés időben nem volt egyenletes, mértéke pedig intézményenként erősen változott. A kezdeti 0-3% közötti szórás, ahová az egyetemek 95%-a tartozott, 2015-re 1-8,2% közöttire növekedett ugyanezen intézmények esetében. (M11)

Az éves átlagos részvétel az alábbiak szerint alakult:

2000	2005	2010	2015	összes év átlaga
1,63%	3,29%	3,66%	4,35%	3,23%

Ez mintegy átlagosan évi 11%-os növekedést jelent, tehát a legdinamikusabban fejlődő mobilitási típus az elmúlt 15 évben a bejövő oktatói mobilitás. Az intézményenkénti és csoportokba rendezett adatok semmilyen tendenciát nem mutatnak, ugyanaz az ad hoc jelleg jellemzi őket, mint a kimenő oktatói mobilitásokat. (21. ábra)



21. ábra: ERASMUS bejövő oktatói mobilitások %-os aránya az intézmény oktatói létszámához viszonyítva

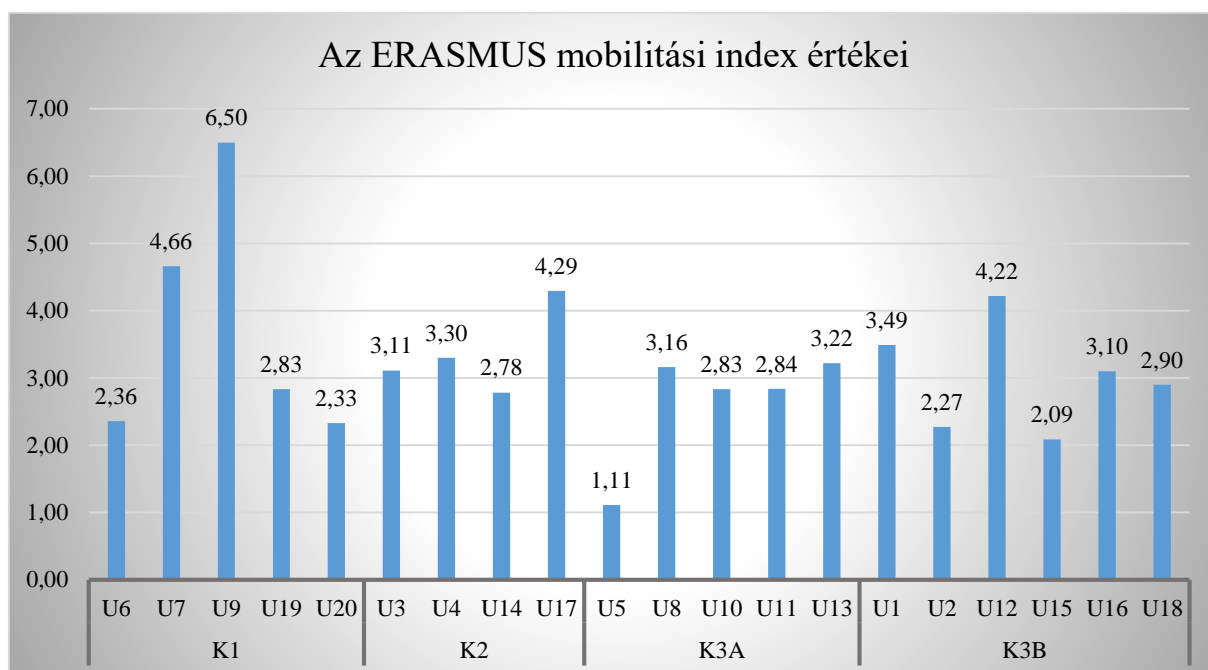
Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

#### 9.4.2. A mobilitási index

Összegzésképpen elmondható, hogy a mobilitások száma mind a kimenő, mind a bejövő, mind a hallgatói, mind pedig az oktatói mobilitások tekintetében folyamatos növekedést mutat. Ez alapozta meg a kutatás további fázisait, és tette jogosulttá a mobilitások hatásának vizsgálatát.

A növekedési arány azonban intézményenként jelentősen eltér. Az intézmények mobilitási tevékenységének összehasonlítására bevezettem a mobilitási index használatát. A mobilitási index az a mutatószám, ami mind a négy mobilitási típusban a négy évben mért százalékos részvételi arány átlaga (*M12*).

A mutatószám kalkulálásánál az összes külföldi hallgató létszámarányát kell figyelembe venni az összes kimenő hallgató és oktató, valamint a beérkező külföldi vendégoktatók arányával együtt. Ez lehetne a teljes mobilitási index, azonban ehhez megbízható adatok teljeskörűen nem állnak rendelkezésre. A kutatásban nyert adatok arra adtak lehetőséget, hogy az ERASMUS mobilitások alapján számolt értékeket vegyem figyelembe, ez lett az ERASMUS mobilitási index. A kutatás során ezt számoltam ki és használtam fel a további mérésekhez és összehasonlításokhoz.



22. ábra: ERASMUS mobilitási index értékei intézményenként  
 Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját számítás

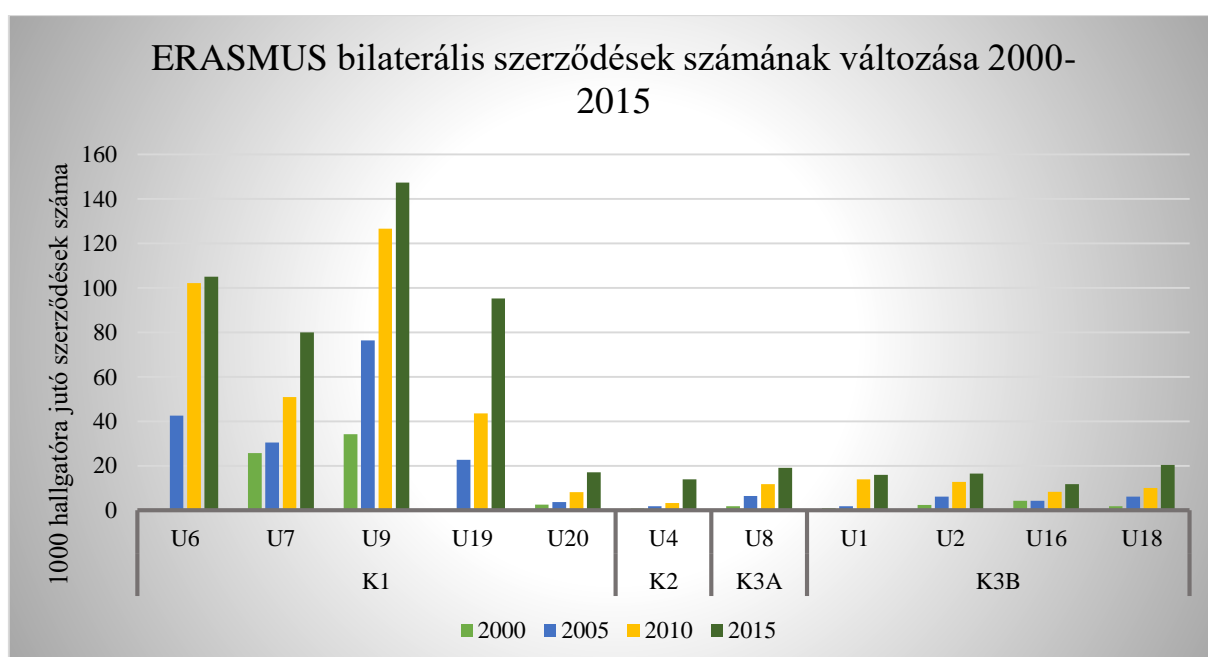
Az 22. ábrán látható, hogy a mobilitási index nem klaszter-specifikus, teljesen egyedi jellemzője az intézményeknek, nagysága nem hozható összefüggésbe semmilyen intézményi sajátossággal. Ugyanakkor az átlagot tekintve a K1 klaszter rendelkezik a legmagasabb mutatóval (3,73), tehát a kis létszámú, speciális szakterületre koncentráló intézményeknek a legaktívabb a mobilitási tevékenységük, őket követik K2 és a K3B klaszterek, szinte azonos az index átlaggal, míg a legkisebb a mobilitási intenzitás (2,63) a K3A klaszterben, azaz a kisebb létszámú, szélesebb profilú intézményeknél.

### 9.4.3. Az intézmények részvétele nemzetközi projekteken 2000 és 2015 között

Ebben a kérdéscsoportban arra kerestem a választ, hogy az intézmények a vizsgált időszakban növelték-e a részvételüket nemzetközi projekteken. A teljes felmérés során az erre irányuló kérdésekre érkezett a legkevesebb és legkevésbé értékelhető válasz. Ennek oka lehetett, hogy az intézmények a nemzetközi projektjeik menedzsmentjét nagyon különböző módon kezelik. A nagyobb egyetemeken több esetben a nemzetközi irodától függetlenül, önálló projektiroda végzi a kapcsolódó feladatokat, másutt ez a nemzetközi iroda feladatkörébe tartozik, ismét más helyeken nincsen központi szervezeti egység, hanem a projektben résztvevő tanszékek hatáskörébe tartozik nemcsak a projekt végrehajtása, hanem az adminisztratív teendő is.

### Intézményközi megállapodások

A nemzetközi projekttevékenységek kapcsán először az intézményközi és bilaterális megállapodások számának változására kérdeztem rá. Erre a kérdésre a megkérdezettek 55%-a adott választ. A régebbi adatok esetében a válaszadóknak lehetőségük volt a pontos szám hiányában becsült adatot közölni, erre a 44 adat közül 12 esetben került sor, ezeket a számokat teljes értékben vettem számításba. A válaszadó egyetemek 90%-nál folyamatosan növekedett a megkötött ERASMUS bilaterális szerződések száma, míg 10%-nál kezdeti növekedés után megtorpanás volt tapasztalható. A növekedés a tizenöt éves időszakban átlagosan közel 20-szoros volt (M13).



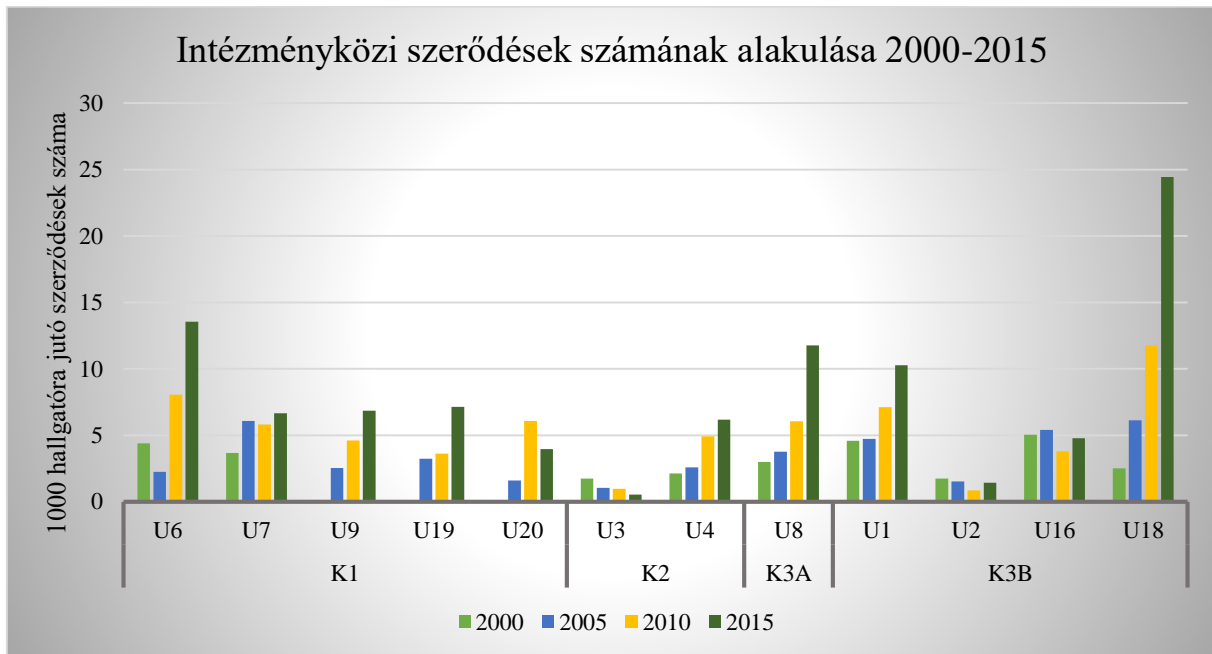
23. ábra: ERASMUS bilaterális szerződések számának változása 2000-2015

Forrás: Saját adatgyűjtés

Összhangban a kimenő ERASMUS mobilitások arányának alakulásával, ennél a kérdésnél is egyértelműen a kis létszámú, speciális egyetemek rendelkeznek a legtöbb bilaterális szerződéssel. (23. ábra)

A következő kérdés az egyéb (nem ERASMUS mobilitáshoz kötődő) intézményközi szerződések számának alakulását vizsgálta. Erre a kérdésre 12 válaszadó egyetem volt, a 48 beküldött adatból 16 volt becsült szám, amit ez alkalommal is teljes értékű adatnak kezeltem. Itt is elmondható, hogy az esetek túlnyomó többségében, 75%-ban a megkötött szerződések száma folyamatos növekedést mutat, míg 25% esetében kisebb visszaesés tapasztalható. A növekedés a vizsgált tizenöt éves időszakban mintegy 3-3,5-szeres (M14).

A számszerű növekedés mellett az intézményi adatok azt igazolják, hogy egyedi változatok jellemzik ebből a szempontból is az egyetemeket, de a K1 és a K3B csoportba tartozók tudták legnagyobb arányban növelni együttműködési szerződéseik számát. Erre a két csoportra az is jellemző, hogy már a vizsgált periódus elején is jelentős volt az 1000 hallgatóra jutó szerződésszám, tehát azok az intézmények tudták ezt az arányt javítani, akik már korábban is kiterjedtebb nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeztek, azaz aktívak voltak a nemzetközi tevékenységet tekintve. (24. ábra)



24. ábra: Intézményközi szerződések számának alakulása 2000-2015

Forrás: Saját adatgyűjtés

### ***Kétoldalú nemzetközi projektek***

A kétoldalú nemzetközi projektek számával kapcsolatosan az egyetemek nagyon kis számban tudtak értékelhető választ adni. Itt nem egy adott évre, hanem ötéves időszakokra kérdeztem rá, mert a projektek időtartama több esetben is átnyúlhat a tanév, illetve a naptári év határán. A kérdés az ERASMUS együttműködésekén kívüli, egyéb kétoldalú nemzetközi partnerrel közösen végrehajtott projektekre vonatkozott. A megkérdezettek mindössze 40%-a közölte a 2015-ös adatot, és csak 27 százalékuk tudta vagy tudta megbecsülni a korábbi adatokat. A kevés számú válasz megerősítette a közös projektek számának emelkedését, kb. kétszeres szorzót igazolt. Ugyanakkor a projektek száma igen alacsony a megkötött szerződések számához viszonyítva: a legtöbb közös projekt 43 volt egyetlen intézménynél, míg a válaszadók majdnem felének 50 feletti intézményközi szerződése volt (M14). Ez arra utal, hogy az intézmények

jelentős számban kötnek „alvó” szerződéseket, valójában inkább szándéknyilatkozatokat, melyeket a későbbiek során nem realizálnak. Ez azt erősíti meg, hogy az intézmények nem határozott stratégia és prioritások mentén kötnek megállapodásokat, hanem inkább esetlegesen.

A válaszadók egyáltalán nem tudták vagy nem kívánták megmondani, hogy ezek a projektek milyen forrásból kerültek finanszírozásra, valamilyen külső vagy intézményi belső, vagy e kettő kombinációja fedezte-e a projekt megvalósításának költségeit.

### ***Konzorciumi együttműködések***

Külön kérdéscsoport foglalkozott azokkal az együttműködésekkel, melyek kettő vagy több külföldi partnerintézménnyel, konzorciumi megállapodások révén valósulnak meg. A konzorciumi szerződések számát tekintve 2015-re a válaszadók 27%-a jelezte, hogy volt ilyen típusú megállapodása, de a korábbi évekre vonatkozóan egyáltalán nem érkezett adat, tehát ezek változását a vizsgált időszakban nem lehetett megállapítani. A 2010-2015 időszakra vonatkozóan konzorciumi együttműködése az intézmények 27%-nak volt, de a 2010 előtti időszakból ez esetben sem érkezett értékelhető adat. Ugyancsak nem kaptam információt ezen együttműködések pénzügyi konstrukciójára vonatkozóan.

Az Európai Bizottság által meghirdetett pályázatokon nyertes projektekre külön kérdéscsoport kérdezett rá. Ebben az esetben is ötéves időszakaszokra vonatkozóan kértem az adatokat. Itt a válaszadók 47%-a jelezte, hogy volt ilyen projektje, az idősoros adatokból pedig az derült ki, hogy 60%-uk esetében növekedett a projektszám, a többi intézménynél csökkenést vagy stagnálást lehetett kimutatni.

### ***A nemzetközi projektekben való részvétel összegzése***

A nemzetközi projektekben való részvételről nagyon kisszámú adat volt elérhető, alig néhány intézmény tudott információt adni a vizsgált időszak teljes tartamára vonatkozóan. Ez valószínűleg köszönhető annak, hogy sok változás következett be az intézményirányítási rendszerekben, ami a nyilvántartási módokat is befolyásolta. Sok esetben a szervezeti átalakulások és a sajnos jelentős munkatársi fluktuáció miatt nincsen kellő folytonosság, intézményi memória, amire támaszkodni lehetett volna. A kutatás során tapasztalható volt, hogy az intézményi köztudatban nincsenek kellő mértékben jelen ezek a kooperációk, a központi egységek nem minden esetben ismerik az egyes tanszékek vonatkozó tevékenységeit. A rendelkezésre álló adatok alapján az együttműködési szerződések növekedésének ellenére a



részvétel a nemzetközi projektekben kisebb arányú, mint amekkora lehetne, és kevésbé növekvő összetevője az intézmények nemzetközi tevékenységének

#### **9.4.4. Az intézmények egyéb nemzetközi tevékenységei**

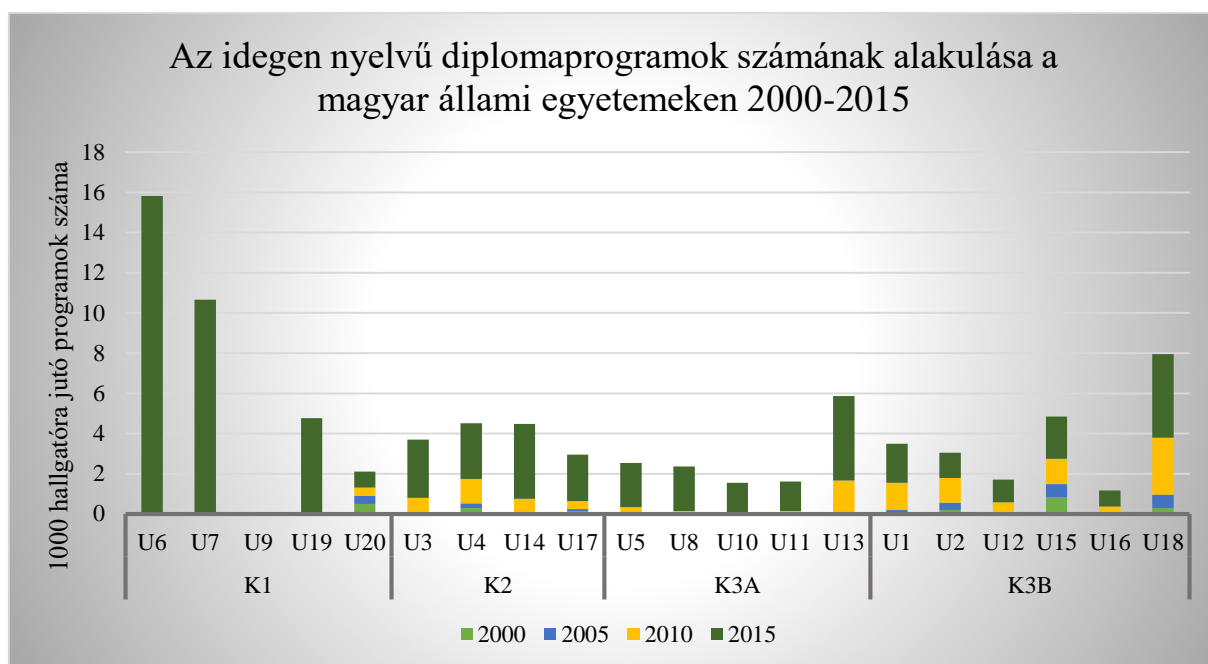
##### ***Az idegen nyelven oktatott kurzusok száma***

Az idegen nyelven oktatott kurzusok száma egyértelmű növekedést mutat minden válaszadó intézmény esetében. Az elmúlt tizenöt év alatt minimálisan ötszörösére, de néhány esetben akár 15-20 szorosára emelkedett a számuk. Ez azt jelzi, hogy az intézmények nagy többsége változó mértékben, de a kreditmobilitásra felkészült, és képes idegen nyelven kurzust biztosítani a részképzésre ideérkező hallgatók számára.

	<b>U1</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U9</b>	<b>U12</b>	<b>U16</b>	<b>U19</b>	<b>U20</b>
<b>2000</b>	<50	<200	<100	<5	0	<10	<50	<50	0	1
<b>2015</b>	>700	>3500	>2000	>50	>5	>25	>1100	>300	>15	>5

##### ***Idegen nyelvű diplomaprogramok***

A válaszadók egybehangzó véleménye volt, hogy az idegen nyelvű diplomaprogramok száma növekedett az elmúlt 15 éves időszakban. Idősoros statisztikai adatok ezt megerősítik, egyetlen egyetem kivételével mindenhol tapasztalható növekedés, és a grafikon jól mutatja, hogy a legtöbb esetben ez a növekedés a 2010 és 2015 közötti időszakban következett be. Míg 2001-ben mindössze 40 akkreditált idegen nyelvű diplomaprogram volt az állami egyetemek oktatási kínálatában, addig 2015-re ez a szám 13.5 szorosára, 543-ra emelkedett. (M15)



25. ábra: Az idegen nyelvű diplomaprogramok számának alakulása a magyar állami egyetemeken 2000-2015

Forrás: Oktatási Hivatal

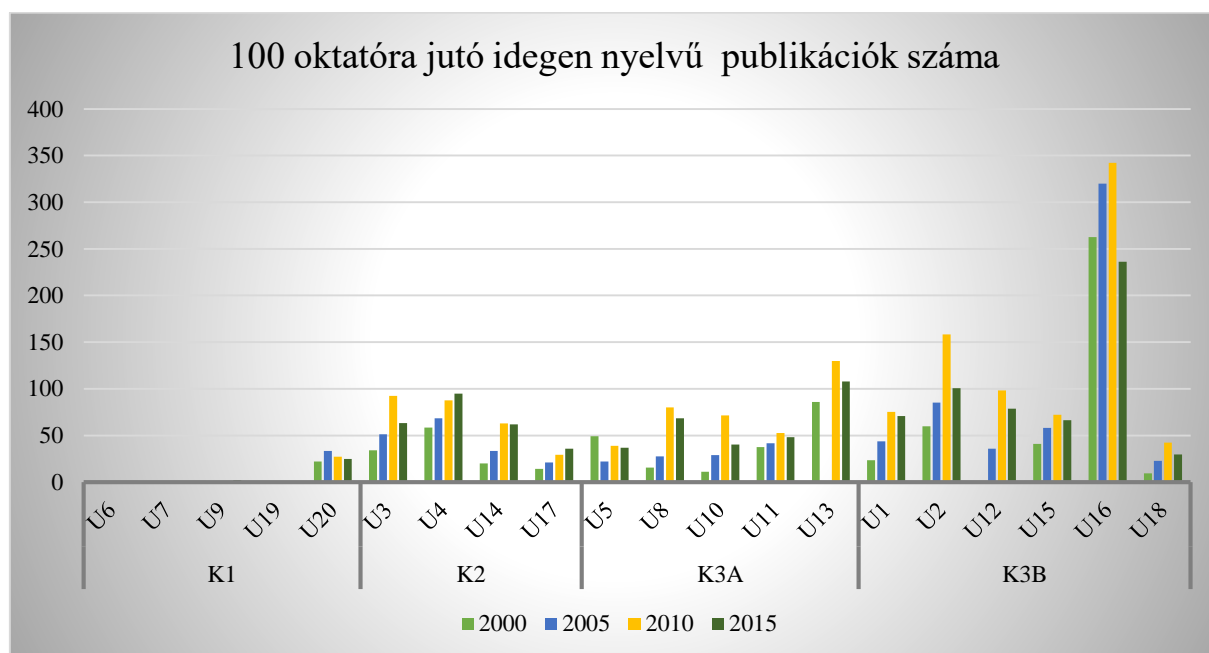
Az intézmények szerinti adatok azt erősítik meg, hogy az utóbbi években jelentős mértékben növekedtek ezek a programok az összes egyetemen, legerőteljesebben a K1 csoportban, ahol 2010-ig nem is voltak idegen nyelvű diplomát adó képzések (25. ábra).

### ***Nemzetközi publikációk számának alakulása***

Nemzetközi publikációként definiáltam a külföldi kiadványokban megjelenő cikkeket és az itthon megjelenő vagy az interneten közzétett idegen nyelvű publikációkat. Ebben a kérdésben nem tudtam az egyetemek által megadott adatokra támaszkodni, mert egyrészt csak az egyetemek 30%-ról érkezett válasz, másrészt a válaszok esetenként jelentősen ellentmondtak a más forrásból származó adatoknak. Ezért az MTMT adatbázisát tekintettem a megfelelő adatforrásnak, azzal a megjegyzéssel, hogy az ott nyilvántartott publikációs lista nagy valószínűséggel nem teljes, de arra alkalmas, hogy a megjelenések trendjét modellezzük. Az adatok szűrése során 4 év adataiból (2000, 2005, 2010, 2015) az adott intézményhez kapcsolt, nyilvánossá tett idegen nyelvű publikációk számát vettem alapul, melyek tudományos jellegűek a „teljes” közlemények definíciója szerinti besorolásokkal<sup>24</sup>, vagy oktatási jellegűek,

<sup>24</sup> a besorolás [https://www.mtmt.hu/system/files/mta\\_doktori\\_hatarozat\\_-\\_2012-09-25\\_-\\_kivonat\\_2.pdf](https://www.mtmt.hu/system/files/mta_doktori_hatarozat_-_2012-09-25_-_kivonat_2.pdf) szerint

felsőoktatási tankönyv, vagy felsőoktatási tankönyvben fejezet típusoknak megfelelő besorolású közlemények.



26. ábra: Idegen nyelvű publikációk számának alakulása 2000-2015  
 Forrás: MTA Könyvtár adatközlése alapján saját szerkesztés

Az idegen nyelvű publikációk száma a legtöbb intézményben a 2010-es mérésig növekedést mutat, azt követően mérsékelt visszaesés tapasztalható az intézmények felénél (M16). A 100 főre jutó publikációk számában még látványosabb az utolsó időszakban a visszaesés (26. ábra). Ezek az eredmények összhangban vannak Polónyi (2017) kutatási eredményeivel. A klaszter szerinti jellegzetességet ennél a kérdésnél nem célszerű figyelembe venni, mert a publikálás erősen egyetemi profilhoz kötött, és a speciális profilú egyetemek nyilvánvalóan hátrányba kerülnének egy ilyen vizsgálatban.

### ***Nemzetközi tevékenységből származó bevételek***

Nemzetközi tevékenységből származó bevételekre vonatkozó információ kapcsán arra kérdeztem rá, hogy a vizsgát 15 éves időszakban hogyan változott a nemzetközi tevékenységből származó bevétel aránya az egyetem összes bevételéhez képest. Erre a kérdéscsoportra egyetlen egy intézmény sem válaszolt teljes körűen, és mindössze 4 intézmény adott részlegesen választ:

	2000	2005	2010	2015
<b>U2</b>			10,4%	11,9%
<b>U6</b>	~5%	~5%	~6%	~6%

<b>U19</b>	0	0	~1%	~3%
<b>U20</b>	~1%	~1%	~1%	~1,5%

Ezeknél az intézményeknél növekszik a nemzetközi tevékenységből származó bevétel, de miután a válaszadási arány mindössze 20%-os volt, ezt az eredményt nem tekinthetjük általában véve valósnak az összes vizsgált egyetemre vonatkoztatva.

#### ***Az egyéb nemzetközi tevékenységekben elért eredmények összegzése***

A kutatás azt igazolta, hogy az állami intézményekben általában jelentős növekedés volt az elmúlt másfél évtized során az idegen nyelven oktató kurzusok, az idegen nyelvű diplomaprogramok és a nemzetközi publikációk számában. A növekedés mértéke intézményenként és tevékenységenként erősen különbözött, de az egy klaszterbe tartozó intézmények hasonló tendenciákat mutattak. Annak ellenére, hogy a nemzetköziesítésnek hosszú távon anyagi szempontból is megtérülő befektetésnek kell bizonyulnia, a nemzetközi tevékenységből származó bevételekről az intézmények nem tudtak kellő számban pontos információt adni, ezért ennél a kérdésnél nem született használható kutatási eredmény.

#### **9.4.5. A nemzetköziesítés folyamatának változása az intézményekben**

Ebben a témakörben átfogó és kétfélelet-választásos kérdéseket tettem fel. Az volt a cél, hogy kimutassam, a válaszadók egyetértenek-e azzal, hogy intézményükben mennyiségi és minőségi változások történtek a nemzetköziesítéssel összefüggésben, és hogy ezek a változások elsősorban minek voltak köszönhetőek.

Az intézmény nemzetköziesítési folyamatával kapcsolatban arra a kérdésre, hogy volt-e tapasztalható mennyiségi növekedés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben, 75%-os válaszadási arány mellett a válaszadók 100%-a igennel válaszolt.

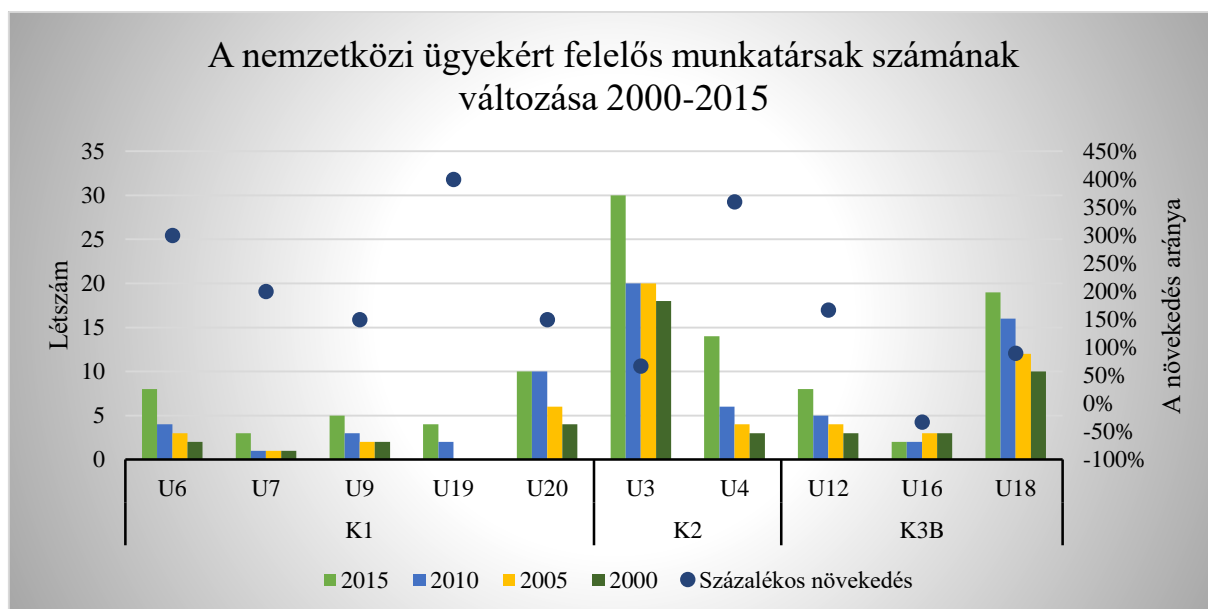
Az intézmény nemzetközi tevékenységeiben tapasztalható minőségi fejlődéssel kapcsolatban már nem volt teljes az egyetértés, de nagy többségben pozitív válasz érkezett, 70%-os válaszadási arány mellett a válaszadóknak 85,7%-a nyilatkozott úgy, hogy tapasztalható volt minőségi fejlődés az elmúlt 15 év során, 14,3%% szerint intézményében nem volt ilyen változás. (M17)

Három kérdés vizsgálta, hogy a bekövetkezett minőségi, illetve mennyiségi változást mi idézte elő. A nagyobb finanszírozás szerepével a válaszadók 85,7%-a értett egyet. Az egyetemi

vezetési koncepció/stratégia megváltozása 84,6% szerint volt meghatározó tényező. A válaszadók 76,9% gondolta úgy, hogy a felsőoktatási környezet megváltozása befolyásolta az intézményben tapasztalt változásokat. (M17)

A válaszadóknak meg kellett nevezniük azt a területet, ahol leginkább tapasztalható volt a változás. A mennyiségi változás kapcsán legtöbbször a hallgatói mobilitás és az idegen nyelvű programok számának növekedését jelölték meg, második helyen a nemzetközi kapcsolatok számának emelkedése szerepelt, harmadikként pedig az intézmény iránti külföldi érdeklődés növekedéséről számoltak be. A minőségi növekedés terén szerteágazóbb válaszok érkeztek, jellemzően a tananyag-fejlesztés minőségi javulását, az angol nyelvű képzések színvonalának emelkedését, a nemzetköziesítéshez kapcsolódó feladatok magasabb szintű ellátást és az ehhez szükséges szervezeti átalakításokat, a hallgatói szolgáltatások javulását és a nyelvi kompetenciák fejlődését nevezték meg a válaszadók.

Mennyiségi és minőségi változásokat is előidézhettek a nemzetközi irodákban dolgozók létszám változása. Az elmúlt 15 évben az egyetemek többségében jelentősen emelkedett a nemzetközi ügyekért felelős munkatársak száma, míg egy esetben csökkenés volt tapasztalható. A válaszadási arány erre a kérdésre 50%-os volt (27. ábra).



27. ábra: A nemzetközi ügyekért felelős munkatársak számának változása 2000-2015  
 Forrás: Saját adatgyűjtés

#### **9.4.6. A mobilitások hatása a nemzetközi tevékenységekre**

Ebben a kérdéscsoportban azt vizsgáltam, hogy az egyetem nemzetközi ügyeivel foglalkozó, azokat koordináló munkatársak véleménye szerint a mobilitások mennyire vannak hatással az intézmény meghatározott nemzetközi tevékenységeire. A felmérésben a válaszadók négyfokozatú Likert skálán jelölhették meg a mobilitások hatásának mértékét az adott területen.

##### **A nemzetköziesítési stratégia**

A nemzetköziesítési stratégia hangsúlyosabbá válásában a mobilitásoknak a válaszadók 42,9%-a szerint jelentős, 50%-a szerint közepesen fontos szerepük volt, 7,1%-uk pedig ezt a szerepet kismértékűnek ítélte. Egyetlen válaszadó sem gondolta úgy, hogy a mobilitásoknak nem volt szerepe abban, hogy az intézményben a nemzetköziesítési stratégia fontosabbá vált a 2000 előtti időszakhoz képest. (válaszadási arány 70%, *M18*)

##### **Nemzetközi marketing tevékenységek**

Ez a kérdés azt vizsgálta, hogy a mobilitások hozzájárultak-e ahhoz, hogy intenzívebbé váljon az intézmény nemzetközi marketing tevékenysége. A válaszadók 21,4%-a szerint jelentősen, 50%-a szerint közepesen, 21,4%-a szerint kismértékben, és 7,1% úgy vélte, hogy egyáltalán nem. (válaszadási arány 70%, *M19*)

##### **Intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővülése**

A vonatkozó kérdés arra kereste a választ, hogy a mobilitások milyen mértékben járultak hozzá az intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővüléséhez. A válaszadók 46,7%-a vélte úgy, hogy jelentősen, 26,7% közepesen ítélte a mobilitások szerepét ebben, ugyancsak 26,7% szerint csak kismértékű ez a hozzájárulás. (válaszadási arány 75%, *M20*)

##### **Idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedése**

A válaszadóknak azt kellett megítélniük, hogy a mobilitások mennyire járultak hozzá az idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedéséhez. 53,3%-uk szerint jelentősen, 33,3% gondolta úgy, hogy közepesen, 13,3% vélte azt, hogy csak kismértékben. Nemleges választ senki nem adott. (válaszadási arány 75%, *M21*)

##### **A nemzetközi projektekből való részvétel növekedése**

A nemzetközi projektekből való részvétel növekedését számszerű adatokkal viszonylag kevés intézmény tudta igazolni a felmérés során. Ennek ellenére ennél a kérdésnél a válaszadók 93%-

a úgy vélte, hogy az elmúlt 15 év során egyértelműen nőtt az intézmény részvétele nemzetközi projektekből, és ebben 21,4% szerint jelentős, 57,1% szerint közepes, míg 14,3% szerint kismértékben volt szerepe a mobilitásoknak. 7,1% úgy vélte, hogy nem volt növekedés, vagy ha volt is, abban nem volt szerepe a mobilitásoknak. (70%-os válaszadási arány, M22)

### **A hallgatói szolgáltatások bővülése**

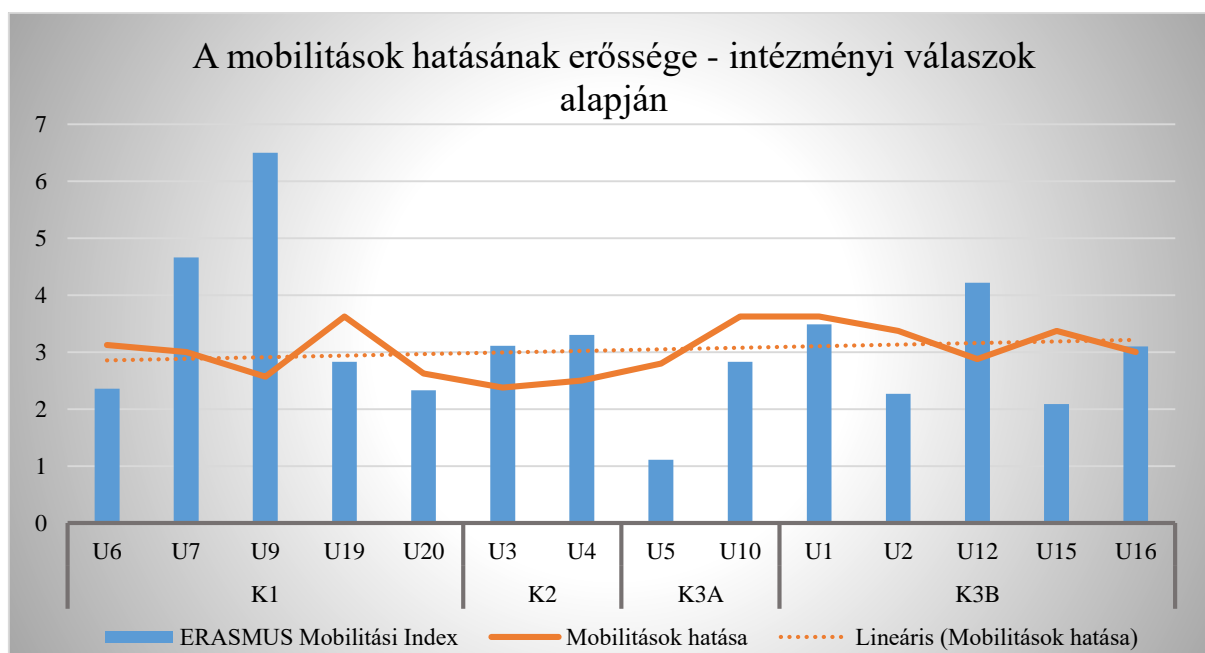
Ennél a kérdésnél a válaszadók valamivel több, mint fele, 53,3% úgy ítélte, meg, hogy a mobilitások közepes mértékben járultak hozzá a hallgatói szolgáltatások bővüléséhez, 26,7% tartotta a mobilitások szerepét kismértékűnek, és csak 20%-uk jelentősnek. (75%-os válaszadási arány, M23)

### **Növekvő bevétel a nemzetközi tevékenységekből**

Az egyetemek többsége egyáltalán nem hozza nyilvánosságra a nemzetközi tevékenységekből származó bevételét, vagy annak az összes bevételhez viszonyított arányát. Mégis a megkérdezettek 75%-a válaszolt arra a kérdésre, hogy a mobilitásoknak volt-e szerepe abban, hogy növekedtek az intézmény nemzetközi tevékenységeiből származó bevételei. Számadatokkal ezt a növekedést nagyon kevés kivételtől eltekintve a válaszolók nem tudták igazolni, mégis 40%-uk úgy vélte, hogy a mobilitások jelentősen hozzájárultak a bevételek növekedéséhez, 20% szerint közepesen, 26,6% válaszolta, hogy csak kis mértékben és 13,3% szerint egyáltalán nem. (75%-os válaszadási arány, M24)

### **Összegzés**

Ebben a kérdéscsoportban azt mértem fel, hogy az intézmény munkatársainak szempontjából nézve, mennyire erős a mobilitások hatása az intézmény egyéb nemzetközi tevékenységeire. Nyolc területen kérdeztem rá a hatás mértékére, az összesített eredmény azt mutatja, hogy a 4 fokozatú Likert-skála számszerűsített értékei alapján, ahol a 4-es a legmagasabb érték, az intézmények 2,38 és 3,75 közé értékelték a mobilitási hatások erősségét, tehát a legkevésbé pozitív válasz esetében is a közepesnél erősebb hatást gyakorolnak a mobilitások az intézmények egyéb nemzetközi tevékenységeire. Az intézmények 60%-a pedig 3-as feletti értéket jelölt meg, ami a jelentős hatást jelenti. (28. ábra)



28. ábra: A mobilitások hatásának erőssége - intézményi válaszok alapján  
Forrás: Saját kutatás

A mobilitások hatásának értéke nem mutat összefüggést sem a mobilitási index értékével, se nem klaszter specifikus, bizonyítva, hogy a hatás érzékelése nem függ a mobilitási aktivitástól vagy az intézmény jellegétől.

#### 9.4.7. Az oktatói és munkatársi mobilitások intézményekre gyakorolt hatása

Annak felmérésére, hogy az oktatói és munkatársi mobilitások milyen hatást fejtettek ki az intézményekben, az ERASMUS mobilitásokban résztvevők elektronikus kérdőívben beküldött véleményét elemeztem két dimenzió mentén. Ennél a szempontnál nem végeztem idősoros felmérést, a 2015-ös év adatai alapján kerestem a válaszokat.

##### Az oktatás modernizációjára gyakorolt hatás vizsgálata

Ez a kérdéscsoport azt kutatta, hogy a résztvevők véleménye szerint a mobilitás adott-e lehetőséget új tanulási gyakorlatok, oktatási módszerek, tananyagok, közös kurzusok kifejlesztésére. A mobilitásban résztvevő oktatók (770) válaszai kerültek elemzésre.

A válaszadók 29%-a nagyon, 45,5%-a inkább egyetértett azzal, hogy volt alkalma új tanulási, illetve oktatási módszerekkel kísérleteznie, vagy ilyeneket fejlesztenie. 19,1% semleges állásponton volt ebben a kérdésben, 4,8% inkább nem értett vele egyet, míg 1,7% egyáltalán nem gondolta azt, hogy ez a lehetőség elérhető volt. (100%-os válaszadási arány, M25)

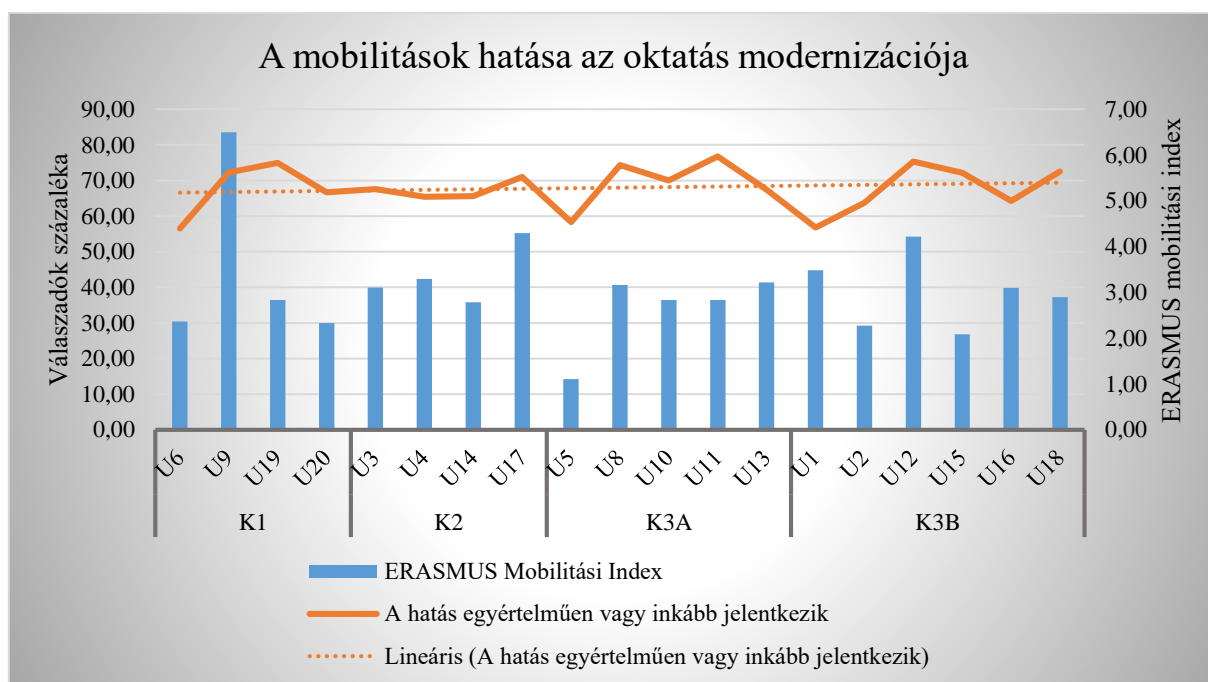


A mobilitás eredményeképpen a küldő intézményben új oktatási módszerek, jó gyakorlatok kerültek bevezetésre a válaszadók 20,2 %-a szerint, ezzel további 36,6% lényegében egyetértett, 32,2% semleges maradt, 7% inkább nem, míg 3% egyáltalán nem értett egyet. (94,4%-os válaszadási arány. M26)

Arra a kérdésre, hogy a mobilitás során a résztvevő hozzájárult tananyag, közös kurzus vagy modul fejlesztés, tudományos hálózat, kutatás vagy más együttműködés elindításához a válaszadók 35,2%-a egyértelmű igennel, 38,1%-a inkább igennel válaszolt. 19,5%-nak semleges volt a véleménye, míg 4,7% inkább nemet, 2,6% pedig egyértelmű nemet jelölt meg. (100%-os válaszadási arány, M27)

Azzal az állítással, hogy a mobilitás eredményeképpen a küldő intézmény nagyobb szerepet vállal tananyagfejlesztésekben a válaszadók 16,6%-a teljes mértékben, 30,9%-a inkább egyetértett, míg egy jelentős hányad, 40% semleges maradt ebben a kérdésben. 6,3% inkább nem és 6,2% egyáltalán nem gondolta, hogy a mobilitásnak lett volna ilyen hatása. (válaszadási arány 94,2%, M28)

**Összegezve** elmondható, hogy az összes válaszadó átlagosan 68 %-a értékelte úgy, hogy a mobilitások hatása egyértelműen vagy inkább jelentkezik a vizsgált négy területen. A leginkább a mobilitások új tanulási és oktatási módszerek kipróbálására, fejlesztésére gyakorolt hatását emelték ki a válaszadók, 74,5 %-uk szerint jelentkezik hatás ezen a területen, szorosán mögötte az új tananyag, közös kurzus fejlesztési és együttműködési kezdeményezések területe 73,3%-kal, kissé leszakadva 57,8% jelölte az új oktatási módszerek és jó gyakorlatok bevezetését. A legkevesebben, 47,5% gondolta úgy, hogy a mobilitások hatást gyakorolnak az intézmény nagyobb szerepvállalására a tananyagfejlesztésben. A 29. ábra összesíti az egyes intézmények képviselőitől érkezett válaszok átlagát.



29. ábra: A mobilitások hatása az oktatás modernizációjára

Forrás: Saját kutatás

Ebben a kérdéscsoportban nem mutatható ki kapcsolat a válaszolt értékek és az intézményi jelleg (klaszter-specifikum) között.

### Az intézmény nemzetköziesítésére gyakorolt hatás

Ebben a kérdéscsoportba azokat a kérdéseket válogattam, amelyek a mobilitásnak köszönhető változásokra kérdeznak rá az intézmény működésének nemzetközi dimenzióját tekintve. A válaszadók oktatók és más egyetemi munkatársak egyaránt voltak.

Közvetett hatást gyakorolhat az intézmények nemzetközi tevékenységére a mobilitásban résztvevők szakmai kapcsolati hálójának megerősödése, bővülése. Arra a kérdésre, hogy ez bekövetkezett-e a mobilitás során a válaszolók nagyon magas, 65,7%-a egyértelmű igennel, további 27%-a pedig inkább igennel válaszolt, 5,7% maradt semleges, és elenyésző, 0,7-0,7% volt az inkább nem és az egyértelműen nem válaszok száma. (100%-os válaszadási arány, M29)

Szintén közvetett hatású az intézményekre nézve, de fontos elem a résztvevők a mobilitás során bekövetkezett kompetencia fejlődése. A nemzetközi tevékenységekhez az oktatók és a munkatársak jobb minőségben képesek hozzájárulni, ha jobb nyelvi, szociális és kulturális kompetenciák birtokában vannak.

A válaszolók 46,6%-a szerint a mobilitás során egyértelműen fejlődtek a nyelvi, szociális és kulturális kompetenciái, és további 38,7% nyilatkozott úgy, hogy inkább fejlődtek ezek a kompetenciák, mint nem. 11,8% nem döntött arról, hogy a fejlődés bekövetkezett-e, és mindössze 1,6%, illetve 1,3% válaszolta, hogy inkább nem vagy egyáltalán nem tapasztalt fejlődést. (100%-os válaszadási arány, M30)

Arra a kérdésre, hogy a mobilitás hozzájárult-e a további hallgatói és oktatói/munkatársi mobilitások számának a növekedéséhez és minőségének javításához a válaszadók 48,3%-a nyilatkozta azt, hogy egyértelműen igen, 36,7% szerint inkább igen. 11,6% maradt semleges, 2,4% az inkább nem választ adta, és mindössze 1% gondolta úgy, hogy mobilitásának egyáltalán nem volt ilyen következménye. (100%-os válaszadási arány, M31)

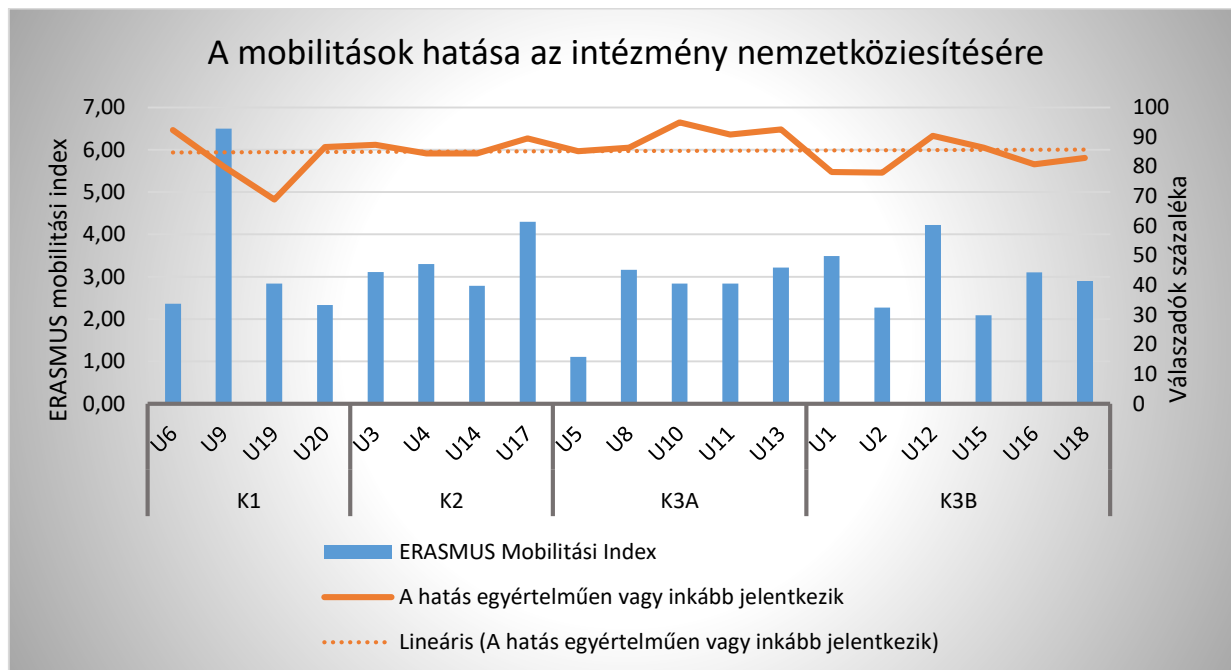
Azzal, hogy a mobilitás erősítette a partner-intézménnyel az együttműködést, a válaszadók 43%-a erősen, 35,7%-a inkább egyetértett, 17,8% semleges maradt, és mindössze 2,3% mondta, hogy inkább nem, 1,2% pedig, hogy egyáltalán nem. (96,7-os válaszadási arány, M32)

A mobilitásoknak az intézmény szervezetére, menedzsment folyamataira gyakorolt hatásával kapcsolatosan a válaszadóknak csak 11,6%-a gondolta egyértelműen úgy, hogy volt ilyen hatás, 21,7% szerint inkább igen, 11,3% inkább nem, 8,5% szerint pedig egyáltalán nem volt tapasztalható ilyen hatásmechanizmus. Ennél a kérdésnél volt a legmagasabb a semleges válasz aránya, a válaszadók majdnem fele, 46,9% nem mondott sem igent, sem nemet. (84,1%-os válaszadási arány, M33)

Arra a kérdésre, hogy a mobilitás hozzájárult-e a küldő intézmény nemzetköziesítéséhez a válaszadók 39,1%-a vélte úgy, hogy egyértelműen igen, 38,1% nyilatkozta, hogy inkább igen, 19,4% maradt semleges ebben a kérdésben. Minimális volt a negatív válaszolók aránya, 2% szerint inkább nem, és 1,4% szerint a nemzetköziesítésben egyáltalán nem játszott szerepet a mobilitás. (95,7%-os válaszadási arány, M34)

**Összegezve** elmondható, hogy az összes válaszadó átlagosan 82 %-a értékelte úgy, hogy a mobilitások hatása egyértelműen vagy inkább jelentkezik a vizsgált hat területen. Az intézmények nemzetköziesítésére közvetve ható két indikátor, a szakmai kapcsolatok bővülése, illetve a nyelvi, szociális és kulturális kompetenciák fejlődése terén kiemelkedően magas százalék (92,9 illetve 85,3) tartotta egyértelműnek vagy inkább jelentkezőnek a mobilitás hatását. A közvetlenül az intézmény nemzetköziesítését szolgáló területek közül a legmagasabb arányban, 85%-a a válaszadóknak a hozzájárulást a mobilitások számának növekedéséhez és minőségének javulásához kötötte. Szorosan egymás mellett, 78,7 illetve 77,2% vélte úgy, hogy

a partnerintézménnyel való együttműködés megerősödése és általában véve az intézmény nemzetköziesítése azok a területek, amelyekre hatással vannak a mobilitások. Mindössze 33,3% gondolta azt, hogy a mobilitások befolyásolják az intézményi menedzsment folyamatokat a nemzetköziesítés terén. A 30. ábra összesíti az intézményenkénti válaszok átlagát ebben a kérdés csoportban.



30. ábra: A mobilitások hatása az intézmény nemzetköziesítésére  
 Forrás: Saját kutatás

Ebben a kérdéscsoportban sem mutatható ki kapcsolat a választott értékek és az intézményi jelleg (klaszter-specifikum) között.

#### 9.4.8. A kutatás eredményei nemzetközi összehasonlításban

Az elvégzett kutatás eredményei összhangban vannak nemzetközi kutatási eredményekkel. Az Európai Egyetemek Szövetsége 2013-ban végzett felmérése szerint a megelőző 5 év során a válaszadó intézmények 73%-a bővítette külföldi kapcsolatait, 72% növelte a nemzetközi mobilitásban résztvevő hallgatók számát, 68%-nál növekedett a külföldi hallgatók aránya, 67% növelte angol nyelvű kurzusainak a számát, 61% esetében növekedett a partnerintézményekkel közös és kettős diplomaprogramok száma (EUA, 2013). A már korábban idézett (6.3. fejezet, 12. ábra) Európai Bizottság 2014-es felmérésének eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezett egyetemek 92%-a szerint az ERASMUS mobilitások elősegítették a tananyagfejlesztést és közös diplomaprogramok elindítását, általában véve fejlesztették a

nemzetközi együttműködések. 90% szerint hozzájárultak az intézmény kurzuskínálatának gazdagításához, 85% szerint a szolgáltatások fejlesztéséhez, 81% szerint multilaterális projektek és hálózatok megalapozásához, 63% új intézményi kapcsolatok teremtéséhez. A nemzetközi összehasonlításban látható, hogy a magyar állami egyetemek lépést tartanak a nemzetközi folyamatokkal, bár egyelőre még alacsonyabb szintűnek érzékelik a nemzetközi mobilitások hatását az intézmény működésére, és kevésbé képesek kihasználni annak pozitív hozadékait, mint a nemzetközi átlagok. Ennek oka részben a történelmi előzményekből fakadhat, részben pedig abból a bizonytalanságból, ami az elmúlt másfél évtized alatt a felsőoktatás szabályozási rendszerét jellemezte.

## 10. A HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA

**H1.: A mobilitások növekedése szoros kapcsolatban áll a felsőoktatás tömegesedésével, de a mobilitások számának abszolút emelkedése nem jár együtt a tömegesedéshez viszonyított relatív növekedéssel.**

A nemzetközi és a hazai szakirodalom az elmúlt 10-15 évben a mobilitások számának dinamikus növekedéséről számolt be, de nem tett különbséget abszolút és relatív növekedés között. Szekunder kutatás keretében vizsgáltam a hallgatói létszámok és a nemzetközi mobilitások globális alakulását az elmúlt 40 év folyamán. Értekezésem 1. és 2. ábrái bizonyítják, hogy a mobilitások számszerű növekedése a hallgatói létszám globális növekedésével van összefüggésben, 2012-ig egyértelműen ez a trend volt tapasztalható. Az adatok jól mutatják, hogy a felsőoktatásban tanulók száma világszerte folyamatosan, de nem egyenletesen növekedett, csakúgy, mint a nemzetközi mobilitásoké. 2012 után a mobilitások számában rövid stagnálás után 2014-re már csökkenés következett be, ugyanakkor a globálisan mért hallgatói létszámok továbbra is növekedtek, bár jóval kisebb mértékben, mint a megelőző időszakban. A közelmúltban tehát változás állt be az évtizedekig uralkodó mobilitási trendben. Az elmúlt időszakban napvilágot látott prognózisok a mobilitások növekedésére vonatkozóan az utóbbi évek adatai alapján megdőlni látszanak. Ezen túlmenően a mobilitások százalékos aránya az összes felsőoktatásban résztvevőhöz képest az elmúlt 40 évben 1,9 és 2,3% között mozgott, tehát igazán jelentős növekedést a részvételi arányokban az adatok nem igazolnak. Néhány tized százalékos emelkedés 2012-ig volt tapasztalható, de jelentős relatív, az összes felsőoktatásban résztvevő számához viszonyított növekedést az adatok nem támasztanak alá.

**Ez a hipotézis tehát megállja a helyét, igaznak bizonyult.**

**H2.: A mobilitások száma növekszik, és ezen belül összefüggés van az oktatói és a hallgatói mobilitások számának növekedése között.**

A empirikus kutatásom körét képező 20 egyetem adatait megvizsgálva azt találtam, hogy mind a hallgatói, mind pedig az oktatói mobilitások területén növekedés következett be az összes intézménynél az elmúlt 15 évben, a növekedési arányok azonban intézményenként erősen különböztek.

Az intézmények mobilitási tevékenységének összehasonlítására bevezettem a mobilitási index használatát. A mobilitási index az a mutatószám, ami a mind négy mobilitási típusban a négy

évben mért százalékos részvételi arány átlaga. A kutatásban nyert adatok arra adtak lehetőséget, hogy az ERASMUS mobilitások alapján számolt ERASMUS mobilitási index értékeit használjam viszonyítási alapnak. Ez az index nem klaszter-specifikus, teljesen egyedi jellemzője az intézményeknek, nagysága nem hozható összefüggésbe semmilyen intézményi sajátossággal, ezt igazolják a 22. ábra értékei. Ugyanakkor az átlagot tekintve a K1 klaszter rendelkezik a legmagasabb mutatóval, tehát a kis létszámú, speciális szakterületre koncentráló intézményeknek a legaktívabbak a mobilitási tevékenységük, őket követik K2 és a K3B klaszterek, szinte azonos az indexel, míg a legkisebb a mobilitási intenzitás a K3A, azaz a kisebb létszámú, szélesebb profilú intézményeknél.

Az oktatói és hallgatói mobilitások kapcsolatának vizsgálatához a kimenő mobilitásban résztvevő oktatók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a 1114 válaszadó, köztük a 770 oktató 85%-a szerint a mobilitása egyértelműen vagy inkább hozzájárult az intézményénél a mobilitások számának növekedéséhez és minőségének javulásához (M31).

Ugyanakkor a statisztikai adatok nem támasztják alá azt, hogy amely intézményben magasabb az oktatói mobilitások aránya, ott megnövekedett volna a hallgatói mobilitásoké is. Ebben az összefüggésben a kimenő mobilitásokat vizsgáltam. Az oktatók százalékos részvételi aránya a mobilitásokban a teljes időszakban magasabb, mint a hallgatóké. Azonban az átlagos növekedési ráta az oktatók esetében 5,5%, ami alatta maradt a hallgatókének, ami ugyanebben az időszakban átlagosan 6,3%.

A két mobilitás típus alakulása közötti kapcsolat az intézmények klaszterekbe rendezése alapján sem volt kimutatható, az egyes csoportokon belül nem minden esetben mutattak hasonlóságot a tendenciák. Míg a speciális kis létszámú egyetemek csoportjában egy erős növekedési tendencia után visszaesés tapasztalható, mind a hallgatói mind pedig az oktatói kimenő mobilitások arányában, addig a többi három klaszterben más figyelhető meg. A klasszikus egyetemeken esetében a hallgatói mobilitás növekedési üteme lényegesen kisebb, mint oktatói mobilitásoké, a kisebb létszámú, de széles profilú egyetemeken nagyon különböző a növekedés mértéke az egyes intézményeknél, nem azonosítható klaszteren belüli tendencia. A nagyobb létszámú, széles profilú egyetemeken a hallgatói mobilitások aránya inkább növekedést, az oktatóké pedig az utolsó mérési pont adatai szerint egyértelmű csökkenést mutat.

A dolgozatom 15. ábrája mutatja be a hallgatói és oktatói mobilitások alakulását. Az intézményenkénti bontásban közölt felmérési eredmények azt mutatják, hogy nincs

összefüggés a mobilitások ezen két típusának alakulása között. Bár az intézmények számából fakadóan kisszámú adatsor állt rendelkezésemre, a korreláció fennállását vagy nem létét statisztikai úton is ellenőrizni kívántam. A Spearman- és Kendall-féle rangkorrelációs együtthatók kiszámítása is egyértelművé tette, hogy nincs szignifikáns kapcsolat az oktatói és a hallgatói mobilitások számának alakulása között (M35).

**Ezt a hipotézist tehát el kell vetni.**

**H3.: A mobilitások az intézményi sajátosságoktól (nagyság, profil, földrajzi elhelyezkedés) függetlenül jelentősen befolyásolják az intézmények nemzetközi tevékenységeinek intenzitását, azaz a nemzetköziesítést.**

Ahogy azt a nemzetközi szakirodalom jelzi és nemzetközi kutatások is igazolják, a saját kutatásom is megerősítette, hogy a mobilitásoknak igen fontos a szerepe a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésében. A magyar állami egyetemek esetében is a kutatási eredményekkel egyértelműen sikerült igazolni, hogy a mobilitások hatására fejlődött a hazai idegen nyelvű oktatás, emelkedett a nemzetközi partnerkapcsolatok és együttműködések, valamint a nemzetközi publikációk száma. Ezek alakulását a 23., 24., 25. és 26. ábrák grafikonjai összegzik.

Ezek megerősítik, hogy az ERASMUS bilaterális szerződések száma átlagosan a 20 szorosára, az egyéb nemzetközi intézményközi együttműködési szerződések száma 3,3 szeresére, az idegen nyelvű diploma programok 13,5 szeresére nőttek az elmúlt 15 év alatt.

A nemzetközi projekteken való részvételről nagyon kisszámú adat volt elérhető, ennek a szempontnak a megfelelő vizsgálata nem volt lehetséges. Az együttműködési szerződések számának alakulása alapján arra lehet következtetni, hogy az nemzetközi projektben való részvétel lehetősége nagyobb, mint amekkorát az intézmények kihasználnak.

Az adatok egyértelműen igazolták az intézmények nemzetközi tevékenységének intenzívebbé válását. A tevékenységekből fakadó eredményeket intézményenként vizsgálva, az intézményeket pedig klaszterekbe rendezve azt találtam, hogy egyetlen olyan nemzetközi tevékenységi dimenzió sincs, amely az egyes klasztereken belül hasonló tendenciát mutatna. A tevékenységek intenzitása erősen változó és egyedi, és egyértelműen független attól, hogy mekkora az intézmény hallgatói létszáma, mennyire széles a profilja, vagy, hogy az ország mely régiójában található.



A hipotézist erősítik az intézmények munkatársainak válaszai, melyeket részben kérdőíven, részben interjúk során gyűjtöttem össze. A mobilitások hatásának mértékét nyolc különböző területen mértem fel, ezek a következők voltak: a nemzetköziesítési stratégia szerepének változása, a nemzetközi marketing tevékenységek alakulása, az intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővülése, az idegen nyelven oktató kurzusok számának növekedése, a nemzetközi projektekben való részvétel növekedése, a hallgató szolgáltatások bővülése, az oktatási tevékenységek modernizációja valamint a nemzetközi tevékenységekből származó bevétel növekedése. A mobilitási hatások erősségét a válaszadók 40%-a közepesnél erősebbnek, míg 60%-uk kifejezetten jelentősnek ítélte (28. ábra).

Ugyancsak alátámasztják a hipotézisben megfogalmazott feltevésemet, a mobilitásban résztvevő oktatók és munkatársak véleményei, melyet kérdőíven adtak. Válaszaik alapján átlagosan 82 %-a értékelte úgy, hogy a mobilitások hatása egyértelműen vagy inkább jelentkezik a nemzetköziesítéssel összefüggésbe hozható hat vizsgált területen (30. ábra).

Az eredmények klaszterek szerinti vizsgálata egyik kérdéscsoportban sem mutatott klaszter-specifikus tulajdonságokat, nem mutatható ki kapcsolat a válaszokban kapott értékek és az intézményi hovatartozás között.

**Ez a hipotézis igaznak bizonyult.**

**H4.: A mobilitások hatása jelentősen érvényesül az oktatás modernizációjában, a tananyagfejlesztésben, új tanulási és oktatási módszerek kidolgozásában.**

Ennek a hipotézisnek a vizsgálatára a kimenő oktatói mobilitásokban résztvevők (770 fő) kérdőíven adott válaszait összegeztem. A kérdések arra irányultak, hogy a mobilitás hozzájárult-e bizonyos tevékenységekhez. Ezek a következők voltak: új tanulási és oktatási módszerek kipróbálása, fejlesztése, új tananyag vagy közös kurzus fejlesztése, együttműködési kezdeményezése, új oktatási módszerek és jó gyakorlatok bevezetése, és nagyobb intézményi szerepvállalás a tananyagfejlesztésben. Az összes válaszadó átlagosan 68 %-a értékelte úgy, hogy a mobilitások hatása egyértelműen vagy inkább jelentkezik a vizsgált területeken.

A válaszok természete ebben a kérdéscsoportban sem klaszter-specifikus, nem mutatható ki kapcsolat a pozitív válaszokat adók aránya és aközött, hogy az intézmény, amelyiket képviselték, melyik klaszterben helyezkedik el (29. ábra).

Az eredmény összhangban van a nemzetközi szakirodalomban szereplő megállapításokkal. A kutatásból nyert eredménnyel alátámasztható, hogy a magyar felsőoktatás modernizációjához jelentősen hozzájárultak a nemzetközi mobilitások.

**Ez a hipotézis igaznak bizonyult.**

**H5.: Az egyetemek teljesítményének értékelésében a nemzetközi tevékenységek és eredmények nem kapnak megfelelő hangsúlyt**

A dolgozat 7. fejezetében elemeztem négy nemzetközi és három hazai egyetemi rangsor rangsorképző mutatóit és azok súlyozását a rangsorállításban. A 8. táblázatban összefoglalt eredmények azt mutatják, hogy a legrangosabbnak ítélt globális rangsor (ARWU) és a legnépszerűbb, legszélesebb körű szempontrendszeren alapuló hazai rangsor (HVG) egyáltalán nem veszi tekintetbe az egyetemek működésének nemzetközi dimenzióját. A legtudományosabb igényvel és a tudományterületek szempontjából diverzifikált megközelítéssel összeállított THE az utóbbi években történt átdolgozás után 7,5%-os arányban számol a nemzetközi összetevőkkel. A legmagasabb érték a 10%-os arány két rangsor esetében. Tekintettel arra, hogy a kutatás igazolta az egyetemek nemzetközi tevékenységének egyre intenzívebbé válását, valamint a nemzetköziesítés szerepét a versenyképesség megteremtésében és fenntartásában, elmondható, hogy ezen törekvések fontossága nem tükröződik kellő mértékben az egyetemi rangsorokat képző szempontrendszerekben.

**Ez a hipotézis elfogadható.**

## 11. KONKLÚZIÓ

### 11.1. A KUTATÁS ELMÉLETI JELENTŐSÉGE

A kutatás feltárta az elmúlt másfél évtized felsőoktatási mobilitási trendjeit globálisan és hazai viszonylatban, összegezte a mobilitásokat befolyásoló tényezőket és kimutatta, hogyan befolyásolják a felsőoktatási szektort a növekvő nemzetközi mobilitások, elemezte azok társadalmi és gazdasági hatásait. Az empirikus kutatás eredményeképpen feltérképezésre kerültek a magyar állami egyetemeken zajló nemzetköziesítési tevékenységek, a mobilitási hajlandóság változása, valamint a nemzetközi együttműködések, publikációk, idegen nyelvű programok terén végbement fejlődés. Az értekezés újszerűsége abban rejlik, hogy

- összehasonlította a globális, az európai és hazai mobilitási tevékenységek jellegzetességeit, a nemzetközi mobilitások teljes körét összefoglalta
- olyan nemzetközi tevékenységek időbeli változását, fejlődését mérte fel, melyeket korábban a szakirodalom nem tárgyalt
- kimutatta a mobilitások univerzális, intézménytípustól független pozitív hatásait, így az oktatás modernizációjára és az intézmények nemzetköziesítésére gyakorolt hatásukat
- összefüggéseket tárt fel a nemzetközi mobilitások és az intézmények egyéb nemzetközi tevékenységeinek fejlődése között
- a külső környezeti hatásokat és a belső intézményi adottságokat egyaránt figyelembe vette a teljesítmények elemzésénél
- az empirikus kutatásban módszertani szempontból sajátosan kombinálta az egyes eszközöket

### 11.2. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy

- (1) a nemzetközi mobilitás egyidős az európai egyetemek történetével, az egyetemi képzés örök értékű eleme
- (2) a közelmúlt és a jelenkor nemzetközi mobilitási trendjei a tömegesedés, a globalizálódás, a szervezetté válás és az üzletiesedés
- (3) alapvetően kétféle mobilitási stratégia van jelen a nemzetközi mobilitási piacon: a versenyszellemen alapuló hallgatóborzás, illetve az együttműködésen és kölcsönös előnyök

megteremtésén alapuló hallgatói csere, ezek egymás mellett élése a jellemző nemcsak globális, hanem nemzeti és intézményi szinteken is

- (4) a nemzetközi felsőoktatási mobilitásban relatív növekedés nem mutatható ki: a felsőoktatási mobilitást a 20. század második felétől folyamatos expanzió jellemzi, de ez abszolút növekedést jelent, és a felsőoktatás globálisan jellemző tömegesedésével hozható összefüggésbe, az elmúlt 40 év során, éves szinten a felsőoktatásban résztvevők körülbelül 2 százaléka végzett külföldön tanulmányokat.
- (5) az országhatárokat átlépő mobilitások pozitív hatása az egyetemek működésére és teljesítményére egyértelműen kimutatható: szoros összefüggés van a mobilitások számának növekedése és az intézmények nemzetközi tevékenységének intenzívebbé válása között
- (6) a nemzetközi mobilitások jelentős mértékben elősegítik az oktatás modernizációját.

### **11.3. A KUTATÁS GYAKORLATI HASZNOSÍTHATÓSÁGA**

*A felsőoktatási intézmények szintjén:* a kutatási eredmények nyomán megfogalmazott következtetések és javaslatok segíthetik az intézményeket abban, hogy a felsőoktatási környezet változásait figyelembe véve alakíthassák ki mobilitási és nemzetköziesítési stratégiájukat. Ösztönözhetik őket arra, hogy újragondolják nemzetközi tevékenységük prioritásait, felmérjék növekedési lehetőségeiket és maximalizálják a nemzetközi mobilitásokból származó előnyöket, képesek legyenek növelni versenyképességüket. A hazai felsőoktatási szereplők nemzetközi dimenziójú tevékenységének és e tevékenységek fejlődésének felmérése benchmarking szerepű lehet: az egyes intézmények pozícionálhatják saját teljesítményüket az összteljesítményhez képest. Ez segítséget adhat a jövőbeni stratégiai tervezéshez.

*Az oktatáspolitikai szintjén:* a nemzetközi példák és tapasztalatok összegyűjtése, valamint a hazai helyzet valós feltárása hasznos lehet a szakpolitikai döntéshozók számára, segítheti őket abban, hogy a magyar felsőoktatás jövőjét befolyásoló döntéseiket a globális felsőoktatási környezet sajátosságaival összhangban, de a magyar realitások és érdekek mentén alapozzák meg. Az oktatáspolitikai részévé kell tenni a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységének ösztönzését és a teljesítményük értékelését, valamint a magyar felsőoktatás kollektív promotálását a nemzetközi oktatási piacon. Ehhez a nemzetközi példák nyomán támpontokat adhat az értekezés. A mobilitás világjelenség, meg kell találni, hogy hogyan állítható a nemzeti érdekek szolgálatába.

## 11.4. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

1. A nemzetközi mobilitások évtizedes trendjei átalakulóban vannak. Az ezredforduló után napvilágot látott prognózisokat, melyek a mobilitások jelentős növekedését jósolták, az utóbbi évek adatai nem igazolták. A határokon átnyúló hallgatói mobilitás növekedési üteme alatta marad a felsőoktatás expanziós ütemének. Ennek legfőbb oka a lokális felsőoktatási rendszerek fejlődése a világ egyre több térségében. Ezzel párhuzamosan egyre több szereplő jelenik meg a felsőoktatási világpiacon. Ennek következtében egyre nagyobb a verseny a nemzetközi hallgatókért, különösen a tehetségesekért. A magyar felsőoktatási intézményeknek célirányosan kell megkeresni azt a piaci rést, ahol versenyképesek tudnak lenni az oktatási kínálatukkal. Érdeemes tekintetbe venni a magyar felsőoktatás sajátosságát: kis ország lévén, arányosan kis felsőoktatási szektorral, a nagyokkal való versenyben a speciális minőségi képzések jelenthetnek vonzerőt.

2. A magyar felsőoktatási intézményekben az elmúlt másfél évtizedben a nemzetközi tevékenységek növekedése volt jellemző, nőtt a mobilitások, az idegen nyelven oktatott kurzusok, diplomaprogramok, a nemzetközi publikációk, a bilaterális szerződések száma. Sok esetben azonban nem egyértelmű, hogy milyen stratégia mentén történik ez a növekedés, hogy hol vannak az intézmény prioritásai a nemzetközi kapcsolatok bővítésében, partnerségek kialakításában. A nemzetközi tevékenységeket az intézmények többségénél sokszor az ad hoc jelleg, a személyes kapcsolatok és ambíciók vezérlik, és nem a tudatos, valamely célterületre fókuszáló törekvések. Talán ezzel is összefüggésbe hozható a legutóbbi 2-3 évben tapasztalható enyhe visszaesés, ami országosan megfigyelhető. Szükséges volna, hogy az egyetemek tudatosabban, prioritások meghatározásával fejlesszék tevékenységük nemzetközi dimenzióját, ami egyrészt az erőforrások hatékonyabb kihasználását eredményezné, másrészt hozzájárulna a hosszú távú és minőségi kapcsolatok, együttműködések építéséhez. A 21. század felsőoktatásában már elengedhetetlen, hogy az intézményeknek legyen nemzetközi stratégiájuk, amelyben a nemzetközi tevékenységek az esetleges formától eljutnak a szervezett, irányított menedzsmentig.

3. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a mobilitások hatását az érintettek köre, a hallgatók, oktatók és az intézmény munkatársai nagy többségükben egységesen pozitívan ítélték meg függetlenül attól, hogy milyen típusú intézményhez tartoztak, és hogy az adott intézményben mennyire aktív a mobilitási tevékenység. A hatás erősségét az egyes területeken a többség közepesnél erősebbnek tartja az értékelések átlagát tekintve, de vannak kiugró területek, ahol a mobilitások hatását kiemelkedőnek lehet tekinteni, ezek a kapcsolati háló

bővülése, a személyes kompetenciák fejlődése, új tanulási és oktatási módszerek megismerése. Következésképpen a mobilitások univerzális értéket képviselnek, mindegy, hogy kis vagy nagy létszámú, széles profilú vagy speciális képzést nyújtó, vidéki vagy fővárosi a felsőoktatási intézmény, a nemzetközi mobilitásból biztosan képes profitálni. Ezért fontos lenne, hogy az intézmények vezetői felismerjék ennek jelentőségét, és megfelelő humán és pénzügyi erőforrások biztosításával támogassák a mobilitási tevékenységek promócióját, szervezését, koordinálását.

4. A magyar felsőoktatási intézmények bevétel generálási kényszere hatással van a nemzetköziesítés folyamatára. Ez azzal a veszéllyel járhat, hogy a jövedelemszerzés fontosabbá válik, mint a minőség fenntartása és a helyi érdekek figyelembevétele. Hosszú távon a nemzetköziesítési stratégia akkor sikeres, ha összhangban van az intézményi stratégiával, valamint a kapacitások egyensúlyban vannak az igényekkel.

5. A felsőoktatási intézményekben a nemzetközi tevékenységekkel kapcsolatos adatok kezelése nem megoldott. Az információk különböző szervezeti egységeknél elkülönülve állnak rendelkezésre, és megfelelő belső kommunikáció hiányában nem integrálódnak. Következésképpen nincsen átfogó, teljes kép arról, hogy az adott intézmény milyen intenzitással vesz részt a nemzetköziesítés folyamatában. Ez nagy valószínűséggel összefüggésben van azzal, hogy a nemzetköziesítés terén elért eredmények nem veszik figyelembe a költségvetési támogatások számításánál, az akkreditációs eljárásokban, és a hazai egyetemi rangsorokban sem. Szükséges volna, hogy az EUs támogatások esetében fennálló közzétételi kötelezettségen túl az intézmények kommunikálják mind az egyetemi közösség, mind a nagyobb nyilvánosság számára, hogy milyen nemzetközi tevékenységeket folytatnak és milyen eredményeket érnek el.

6. A mobilitási stratégiák tekintetében is változás jellemzi a felsőoktatási szektort. Miközben az észak-amerikai mobilitás politika az erőteljesen agyelszíváson és üzleti modellen alapuló koncepciója kezd elmozdulni a kölcsönös előnyöket figyelembe vevő attitűd felé, addig a hagyományosan a kooperatív modellt érvényesítő európai stratégiákban egyre inkább megjelenik a versenyszellem. Az intézmények nem maradhatnak kívül a globális felsőoktatási környezet hatásain, érdemes figyelniük a mobilitási stratégiák őket érintő változásait, megvizsgálni az egyes koncepciók számukra előnyös alkalmazásának lehetőségeit, és partnerkapcsolataikat ezek figyelembevételével építeni.

7. Nemzetközi példák azt mutatják, hogy az állami támogatás nyújtása a nemzetköziesítés élénkítésének céljára általában sikeres, de önmagában és hosszútávon nem elegendő, tartósan nem ez a folyamat húzóereje. A nagy állami támogatási projektek (Egyesült Királyság,

Franciaország, Finnország) egy-egy hosszabb kampány erejéig segítették az intézményeket, akik ennek segítségével alapozták meg nemzetközi jelenlétüket, de a projektet követően már önállóan vitték sikerre saját intézményi stratégiájukat. Ezt a magyar felsőoktatási intézményeknek is célszerű volna figyelembe venni, és a Stipendium Hungaricum és a Campus Mundi keretében kapott állami támogatást oly módon kihasználni, hogy az hosszú távú piaci sikereket alapozzon meg.

## **11.5. JAVASOLT TOVÁBBI KUTATÁSI TERÜLETEK**

### *1. A felsőoktatási intézmények bevételt generáló nemzetközi tevékenységeinek alakulása, fejlődése, a befektetések és megtérüléseik a felsőoktatás nemzetköziesítésében*

A nemzetköziesítés összességében megtérülő folyamat. Érdemes volna megvizsgálni, hogy az egyes befektetések milyen hasznot hoznak az intézményeknek, hogyan alakulnak a kiadások és bevételek, mi módon térülnek meg a hosszabb távú befektetések, milyen szerepe van ezeknek az intézmények gazdálkodásában. Ez segítené az intézményeket nemzetközi tevékenységeik fókuszának megtalálásában, annak meghatározásában, hogy milyen mértékben érdemes vállalkozó egyetemmé válniuk a nemzetközi tevékenységeik kapcsán.

### *2. A mobilitások minőségének változása*

Elsősorban a nagy volumenű szervezett és ösztöndíjjal támogatott mobilitási programok kapcsán (ERASMUS, Stipendium Hungaricum, Campus Hungary/Mundi) felmerül a kérdés, hogy milyen mértékben hasznosulnak ezek a tanulmányutak. Segítheti a mobilitások minőségének javítását annak elemzése, hogy mekkora a verseny ezekben a programokban az ösztöndíjakért, milyenek a szelektációs folyamatok, mennyire biztosítják a legtehetségesebb jelöltek kiválasztását. Ehhez kapcsolódva a tanulmányi és továbbképzési célú mobilitások output-jának mérésére is érdemes volna kísérletet tenni.

### *3. A mobilitások szakmai irányultságához köthető sajátosságai a magyar felsőoktatásban*

Az intézményi szintű kutatást követően a mobilitások megoszlásának feltérképezése az intézményi szint alatti, vagyis az egyes karok, intézetek szintjén azonosítaná azokat a területeket, melyek nemzetközileg is elismertek. Sikerük részletes elemzése hozzásegíthetne további területek versenyképessé tételéhez.

## 12. ÖSSZEFOGLALÓ

Az értekezés a felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatán belül globális, európai és magyar viszonylatokban vizsgálta a mobilitások trendjeit és hatását. A témaválasztást az indokolta, hogy az ezredfordulót követően a felsőoktatás nemzetköziesítése egyre intenzívebbé vált, szükségessége regionális és nemzeti oktatáspolitikák egyik prioritásaként fogalmazódott meg, és intézményi stratégiák célként határozták meg.

A dolgozat áttekintést adott a mobilitások múltbéli szerepéről és jellegzetességeiről, és bemutatta, hogy a sok évszázados, kisszámú részvétellel jellemezhető, de kiválósági alapon működő külföldi egyetemjárást követően a modern kor tanulási és oktatási célú nemzetközi mobilitása – a hagyományos értékek megtartásával - hogyan globalizálódott, vált tömegessé, részben szervezetté, részben üzleti alapúvá.

A szekunder kutatás során az elmúlt két évtized globális mobilitási trendjeinek vizsgálata azt mutatta, hogy máig hat a fejlődő országokból a fejlettekbe irányuló tanulási célú mozgás sok évtizedes dominanciája és az angol nyelvterületek vonzási képességének erőssége. Ugyanakkor a korábban uralkodó trendek változnak, a mobilitási piac többszereplőssé vált, az egyirányú mozgásokat elkezdte felváltani - elsősorban regionális szinten - a kétirányúság. A mobilitás politika terén is változásnak lehetünk tanúi. Míg korábban az elsősorban befogadó országok a mobilitások ösztönzésében a versenymodellt részesítették előnyben, mostanra tapasztalható a kölcsönös előnyökre épülő megközelítés is.

Az Európai Unió mobilitási stratégiájának elemzése azt igazolta, hogy azt kezdetben az integrációs törekvések, az Európára történő koncentráció határozták meg, később került sor nyitásra az Európán kívüli területek felé. Az ezredfordulót követően az európai felsőoktatásban két trend, a konvergencia és a diverzifikáció együttes jelenléte vált jellemzővé. Az előbbit a Bologna-folyamat jelenti, mely során az oktatás szerkezete és a megszerzhető végzettségek konvergálnak, míg az utóbbi a lisszaboni törekvések nyomán kialakult nyitottság és a nemzetköziesítés ösztönzése révén a különbözőség beengedésével valósul meg szervezett mobilitások keretében.

A mobilitások szervezethezességének vizsgálata megerősítette, hogy azok globális szinten a mobilitások számának növekedéséhez viszonylag kis mértékben járulnak hozzá, de fontos és



egyedülálló szerepük van az intézmények közötti, stratégiailag megalapozott, hosszú távú és fenntartható együttműködések kialakításában.

Nemzetközi kutatások eredményei igazolták, hogy a mobilitásoknak kiemelkedő jelentőségük van a felsőoktatás nemzetköziesítésében, mely folyamat elengedhetetlen az intézmények versenyképességének fenntartásához. A szekunder kutatás során vizsgált egyetemi rangsorképző szempontok azonban azt igazolták, hogy a felsőoktatási intézmények versenyképességének, teljesítményének a megítélésében egyelőre nem kapnak megfelelő hangsúlyt a nemzetközi tevékenységek és azok eredményei.

A tanulmány második részében a magyar állami egyetemek körében végzett kutatás eredményei kerültek összegzésre. Ezek megerősítették, hogy az elmúlt 15 évben a magyar felsőoktatásban a mobilitások száma a nagy kapacitású szervezett mobilitási programokban jelentősen, 4,2 – 4,7 szeresére növekedett. A kutatási eredményekkel egyértelműen sikerült igazolni, hogy a vizsgált időszakban jelentősen fejlődött a hazai idegen nyelvű oktatás, emelkedett a nemzetközi publikációk száma, bővültek a nemzetközi partnerkapcsolatok és együttműködések.

A mobilitások hatását az intézményekben zajló nemzetközi tevékenységekre az intézményi válaszadók túlnyomó többsége közepesnél erősebbnek ítélte. A nemzetközi mobilitások szerepét az oktatás modernizációjában még magasabb arányban jelölték egyértelműnek az egyéni válaszadók, akik elsősorban a kapcsolati háló bővülésében, a személyes kompetenciák fejlődésében, új tanulási és oktatási módszerek megismerésében azonosították a mobilitások kiemelkedő hatását. A kutatás során kapott válaszok további elemzése megerősítette, hogy a mobilitások hatása független az intézmény nagyságától, jellegétől és mobilitási intenzitásától. Következésképpen a mobilitások univerzális értéket képviselnek, amiből bármely típusú felsőoktatási intézmény képes profitálni.

Ezért fontos lenne, hogy a mobilitások ösztönzésében tapasztalható állami szerepvállaláson túl az intézmények vezetői is felismerjék ennek jelentőségét, és megfelelő humán és pénzügyi erőforrások biztosításával támogassák a mobilitási tevékenységek promócióját, szervezését, koordinálását. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy a fejlesztés, a növekedés meghatározott stratégia mentén történjen, az intézményeknek meg kell határozniuk a küldetésüknek és profiljuknak megfelelő prioritásokat, melyek mentén nemzetköziesítenek, és biztosítják versenyképességüket.

## SUMMARY

The dissertation investigates the trends and the impact of mobility on the process of internationalisation in higher education within global, European and Hungarian contexts. The relevance of the subject is substantiated by the fact that following the millennium the need for internationalisation in higher education has intensified, and it has become one of the priorities not only in regional and national education policies but in institutional strategies as well.

The paper presents an overview of the role and patterns of cross-border mobility actions in the historic past, highlights their many-century-long features of strong motivation, small and merit-based participation, and describes how modern mobilisation – while keeping with traditional and enduring values - has undergone globalisation and massification, and how it has become partially business-oriented and partially institutionalised.

Results of secondary research investigating global mobility trends over the past two decades showed that mobility from emerging to developed countries is still dominant and the attractiveness of the English speaking countries remains strong. However, the main trends are facing new phenomena. Increasingly, the international mobility market has more players, and that one-directional mobility actions are gradually being replaced by reciprocal ones – mainly in regional contexts. Mobility policies are also changing. While earlier the primary receiving countries followed a competition model to increase mobility numbers, now the concept of mutually beneficial cooperation is emerging.

The analysis of the mobility strategy of the European Union revealed that at the beginning the strategy was formulated to promote European integration and focus on internal cooperation. Later this was complemented by opening to countries beyond the Union and the Continent. Following the millennium European higher education features the simultaneous presence of two trends: convergence and diversification. The former is represented by the Bologna Process in which the structure of the educational system and the obtainable qualifications converge while the latter is realised through the Lisbon Agenda which urges openness and internationalisation and encourages diversity in the form of centrally managed international mobility.

The investigation of institutionally managed mobility actions showed that they do not contribute significantly to increasing the magnitude of global mobility, nonetheless they have an important and unique role in formulating strategy-based, long-term and sustainable institutional collaborations.

The outcomes of international research projects confirmed that mobility has a determining role in the internationalisation of higher education, which is a pivotal process to maintain the competitiveness of HEIs. Yet several examples of international and local university rankings show that the international dimension and performance of the institutions' operation is not being properly considered in the compilation when measuring the competitiveness of the universities.

The second half of the thesis presents the results of the primary research focused on public universities in Hungary. These confirmed that during the past 15 years the number of mobility actions in the framework of the large institutionally managed mobility programmes has significantly increased. The research results explicitly show that during this period the number of courses delivered in foreign languages and that of publications internationally have grown considerably, and the international collaboration and bilateral cooperation have developed tremendously.

The impact of mobility actions on the international activities of the institutions has been evaluated as above medium level by the majority of the stakeholders interviewed. An even higher percentage of the individual respondents indicated that their influence on the modernisation of higher education in general is explicit while it is considered as outstanding in expanding professional networks, developing personal skills and competences and in acquiring new learning and teaching methods. Further analysis of the responses suggests that the impact of international mobility is independent from the size, profile or mobilisation capacity of the institutions. As a consequence mobility actions represent a universal value from which any type of higher education institution can benefit.

Therefore, it is essential that – beyond government initiatives and their contribution to the motivation of mobility – institutional leaders recognise its importance and provide appropriate human and financial resources to promote, coordinate and organise mobility. At the same time, it is crucial that development is directed by a specific strategy in which institutions are internationalised in accordance with their mission, needs and profiles to ensure their competitiveness.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Albrow, M., & King, E. (szerk.), (1990). *Globalization, Knowledge and Society: Readings from International Sociology*. London, Sage Publications.
2. Altbach, P. G. (1989). The New Internationalism: Foreign Students and Scholars. *Studies in Higher Education*, 14(2), 125-136.
3. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
4. Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
5. Bakács, A. (2003). Versenyképesség koncepciók. online:  
<http://www.vki.hu/~tfleisch/~haver/szakirodalom/haver-BAKACS-final-031109.pdf>  
letöltve: 2011. november 24.
6. Barakonyi, K. (2010). Felsőoktatásunk versenyképessége. *Gazdaság & Társadalom*, 2010/1, 3-25.
7. Beelen, J. (2007). Implementing Internationalisation at Home. *EAIE Professional Development Series for International Educators*. Amsterdam, European Association for International Education.
8. Beerkens, H. J. J. G. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*. University of Twente.
9. Benneworth, P. L., Boer, H. F., File, J. M., Jongbloed, B. W. A., & Westerheijden, D. F. (2012). Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education. European Centre for Strategic Management of Universities.
10. Berács, J. (2014a). A magyar felsőoktatás versenyképességének néhány tényezője a globális és regionális mobilitás tükrében. *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon I.* Tempus Közalapítvány, 6-52.
11. Berács, J., (2014b): Mobilitást akadályozó és ösztönző intézményi tényezők. *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon I.*, Tempus Közalapítvány, 57-102.
12. Berács, J., Derényi, A., Kovács, G., Polónyi, I., & Temesi, J. (2015). Magyar Felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés.

13. Berács, J., Hrubos, I. & Temesi, J. (2012). Magyar Felsőoktatás 2011. Hazai vitakérdések, nemzetközi trendek. Magyar Felsőoktatási Kutatások Központja.
14. Berács, J., Malota, E., & Zsótér, B. (2009). A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 1.. Tempus Közalapítvány.
15. Berács, J., Malota, E., & Zsótér, B. (2011). A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2.. Tempus Közalapítvány.
16. Bhandari, R., & Blumenthal, P. (2009). Global Student Mobility: Moving Towards Brain Exchange. *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*, Institute of International Education, New York, 1-14.
17. Bhandari, R., & Laughlin, S. (2009). *Higher education on the Move: New Developments in Global Mobility*. Institute of International Education.
18. Bhandari, R., Belyavina, R., & Gutierrez, R. (szerk.), (2011). *Student Mobility and the Internationalization of Higher Education: National Policies and Strategies from Six World Regions*. Institute of International Education.
19. Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62).
20. British Council (2004). Vision 2020, Forecast on International Student Mobility 2004. online: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/vision-2020> letöltve: 2016. szeptember 21.
21. Clark, N. (2014). The Bologna Process as a Model for Regional Integration. *World Education News & Review*, 3.
22. Bucharest Communiqué (2012, April). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bucharest* (pp. 26-27).
23. Davies, J. L. (1995). University Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural Settings: A Conceptual Framework. *Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: European Association for International Education.
24. De Ridder-Symoens, H. (1992). A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages (Vol. 1). Cambridge University Press, 208-304.
25. De Wit, J. H. & Callan, H. (1995). Internationalisation of Higher Education in Europe. *Strategies for Internationalization of Higher Education - A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*. Amsterdam, European Association for International Education (EAIE), 67-98.

26. De Wit, J. H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-164.
27. Derényi, A., Halász G. (2009). A felsőoktatás nemzetközivé válása. *Felsőoktatási Műhely*. online:  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/FeMu/2008\\_03/oldal89\\_96\\_szakertoi\\_beszelgetes.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2008_03/oldal89_96_szakertoi_beszelgetes.pdf) letöltve: 2015. szeptember. 8.
28. Dicken, P. (1998). *Global Shift: The Internationalization of Economic Activity*. London, Chapman.
29. Dillemans, R. (1992). Autonomy, Responsibility and Responsiveness of Higher Education Institutions after 1992. *European Journal of Education*, 333-343.
30. EACEA/Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. EACEA-Eurydice, Brussels
31. EACEA (2014). *ERASMUS facts, figures and trends 2013/14*. EACEA, Brussels
32. European Commission, (2014). The Erasmus Impact Study. online:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf) letöltve: 2017. január 9.
33. European Commission. (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Strasbourg, France, The Council of Europe.
34. European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
35. European University Association. (2013) Internationalisation in European Higher Education: European Policies, Institutional Strategies and EUA Support. online:  
[http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_International\\_Survey.pdf?sfvrsn=6](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_International_Survey.pdf?sfvrsn=6) letöltve: 2016. szeptember 7.
36. Field, J. (1998). *European Dimensions: Education, Training, and the European Union*. Jessica Kingsley Publishers
37. Fokozatváltás a felsőoktatásban – a kormány középtávú szakpolitikai stratégiája  
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncpepci%C3%B3.pdf> letöltve: 2016. december 7.
38. Gömöri, Gy. (1993). Magyar peregrinusok a XVII. századi Angliában. Békési, I., et al. szerk., *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. 1993. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, 522-528.

39. Grant, C. (2013). Losing our Chains? Contexts and Ethics of University Internationalisation. *Leadership Foundation for Higher Education*.
40. Greenaway, D., & Tuck, J. (1995). *Economic Impact of International Students in UK Higher Education*. CVCP.
41. Hatos, P. (2012). Nemzetközi mobilitási stratégiák és megközelítések, a magyar Campus Hungary program alapjai. *Magyar Felsőoktatás 2011 Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek*. NFKK Füzetek 9.
42. Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the Battle for World-class Excellence. *Higher education management and Policy*, 21(1), 1-22.
43. Heltai, J. (1993). A heidelbergi egyetemjárás 1595-1621. Békési, I., et al. szerk., *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. 1993. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, 540-548.
44. Hrubos, I. (2005): *A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig*. *Educatio*, XIV/3, 223-243.
45. Hrubos, I. (2012). *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Aula Kiadó, Budapest.
46. Hrubos, I. (2014). *Expanzió – határok nélkül*. *Educatio*, 2014/2, 205-215.
47. Hudson, R. (2014) Why Universities Want to Internationalise; What Stops Them. online: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-universities-want-to-internationalise-what-stops-them> letöltve 2016.12.18.
48. Humburg, M. & van der Velden, R., (2013). What Employers Prefer in Graduates' Attributes and Skills. online: [https://www.researchgate.net/profile/Rolf\\_Van\\_der\\_Velden/publication/265084455\\_What\\_employers\\_prefer\\_in\\_graduates%27\\_attributes\\_and\\_skills/links/53fdf12e0cf2364cc093278](https://www.researchgate.net/profile/Rolf_Van_der_Velden/publication/265084455_What_employers_prefer_in_graduates%27_attributes_and_skills/links/53fdf12e0cf2364cc093278) letöltve, 2017. január 9.
49. IAU 2nd Global Survey (2005) Internationalization of Higher Education - New Directions, New Challenges. International Association of Universities.
50. Jacobs, B., & Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to Reform of Higher Education: a European Perspective. *Economic Policy*, 21(47), 536-592.
51. Jankovics, J. (1993). A magyar peregrinusok Európa-képe. Békési, I., et al. szerk. *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, 556-564.

52. Kasza, G. (2011). Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. online: [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages177\\_192\\_Kasza.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages177_192_Kasza.pdf)  
letöltve: 2017. június 9.
53. Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7. Ottawa, Canadian Bureau for International Education.
54. Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges: 2005 IAU Global Survey Report*. International Association of Universities.
55. Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, Sense Publishers.
56. Knight, J. (2009). New Developments and Unintended Consequences: Whither Thou Goest, Internationalization. *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*, 113-125.
57. Knight, J. (2015). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*, (50).
58. Knight, J., & De Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives*. Amsterdam, European Association of International Education
59. Kőmíves, P.M., Vörös P., Dajnoki K. (2014) A felsőoktatás nemzetköziesedése: megoldás a hallgatói létszám csökkenésére?. *Humán Innovációs Szemle* 2014/1-2. 34
60. Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who Goes Where and Why: An Overview and Analysis of Global Educational Mobility*. IIE and AIFS Foundation.
61. Marconi, G. (2013). Rankings, Accreditations, and International Exchange Students. *IZA Journal of European Labor Studies*, 2(1), 5.
62. Marrou, H. I. (1982). *A History of Education in Antiquity*. Madison, University of Wisconsin Press
63. Maslen, G. (2012). Worldwide Student Numbers Forecast to Double by 2025. *University World News*, 209.
64. McNay, I. (1995). Universities Going International: Choices, Cautions and Conditions. *Policy and Policy Implementation in Internationalization in Higher Education*. Amsterdam, EAIE. 35-40
65. Mikonya, Gy. (2014). *Az európai egyetemek története, 1230-1700*. ELTE, Eötvös Kiadó.
66. Nagy, G., & Berács, J. (2013). Az exportpiac-orientáció előzményei és annak exportteljesítményre gyakorolt hatása a magyar felsőoktatási intézményekben. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 44(2), 2-19.



67. Neave, G. (1992). Institutional Management of HE, Trends, Needs and Strategies for Cooperation Report , International Association of Universities. Paris, IAU
68. O'Hara, S. (2009). Internationalizing the Academy: The Impact of Scholar Mobility. *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*, 29-47.
69. OECD (2007) *Education at a Glance*. Párizs, OECD
70. OECD (2014) *Education at a Glance*. Párizs, OECD
71. Olsen, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. In *University Dynamics and European Integration*. Springer Netherlands, 25-54.
72. Open Doors 2015, Institute of International Education, New York
73. Parsons, C. B. (2001). The Management of Internationalisation in Higher Education Institutions in the UK and Germany, *Doctoral Thesis*, The University of Reading
74. Polónyi, I. (2017). Kutatási eredményesség a felsőoktatásban. Magyar Felsőoktatás 2016 Stratégiai helyzetértékelés. online: [http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar\\_Felsooktatas\\_2016.pdf](http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf) letöltve:2017. február 18.
75. Rádli, K. (2010). Európai folyamatok és hatásuk a felsőoktatási törvényre. *Mobilitás Magyarországon: lehetőségek és teendők. Bologna Füzetek 4*.
76. Rédei, M. (2009). *A tanulmányi célú mozgás*. Reg-Info Kft., 1-161.
77. Rohonczi, E. (2012). Nemzetköziesedés és versenyképesség a felsőoktatásban. *Gazdaság & Társadalom*, 2012/3-4, 52-69.
78. Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. McGraw-Hill Education
79. Scott, P. (2000). Internationalisation Now and Then: Three Scenarios for the Coming Decade. A British Perspective. Paper Presented at the EAIE Annual Conference, Leipzig, November 2000.
80. Szívós, M. (2013). Egyetemek rangsorolása mint alapkutatói téma a globalizáció, a nemzetköziesedés és az európai egyesítés kontextusában. *Magyar Tudomány* 174/7, 837-851.
81. Szögi, L. (2011). A 19. századi egyetemjárás kutatásának új eredményei. *HISTORIA CRITICA 2011*. 187-197. online: [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/11689/Historia\\_Critica\\_Szogi\\_Laszlo.pdf?sequence=1](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/11689/Historia_Critica_Szogi_Laszlo.pdf?sequence=1) letöltve: 2016. november 21.

82. T. Molnár, V. (2007). Peregrinatio Academica: külföldi egyetemjárás a debreceni református kollégiumban a 16-17. században. *Módszertani Közlemények*. 2007/5. 239-242.
83. Tamándl, L. (2011). *A diplomás pályakövetés és a felsőoktatási intézmények sikerességének összefüggései*. online: <http://rgdi.sze.hu/downloadmanager/index/id/433/> letöltve: 2016. október 22.
84. Teichler, U., & Maiworm, F. (1997). The ERASMUS Experience. *Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities
85. Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher education*, 48(1), 5-26.
86. Teichler, U. (2011). International Student Mobility: Affected by the Bologna Process?. *Hungarian Educational Research Journal*, 2011/2.
87. Temesi, J. (2013). Nemzetköziesítés a magyar felsőoktatási intézményekben. *Tempus Közalapítvány*.
88. Tempus Közalapítvány, (2009). A nemzetköziesítés folyamata a felsőoktatásban. *Bologna Füzetek 3*.
89. Tempus Közalapítvány (2010). Mobilitás Magyarországon: lehetőségek és teendők. *Bologna Füzetek 4*.
90. Tempus Közalapítvány, (2010). A nemzetköziesítés folyamata a felsőoktatásban 2. *Bologna Füzetek 8*.
91. Tempus Közalapítvány, (2014). A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon 2.
92. Tempus Közalapítvány, (2015). *Felsőoktatási nemzetköziesítési törekvések*. A Tempus Közalapítvány által koordinált tevékenységek a Campus Hungary programban 2012-2015.
93. Tonk, S. (1979). *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Bukarest, Kriterion.
94. Tonk, S., Szabó, M. (1993). Erdélyiek egyetemjárása a középkor és a korai újkor folyamán. Békési, I., et al. szerk., *Régi és új peregrináció: Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon*. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, 491-500.
95. Török, Á. (2006). Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle*, LIII./2006. április, 310–329.

96. Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: *International Handbook of Higher Education*. Springer Netherlands. 243-280.
97. Van Cauter, K. (2013) Effects of Host Country Policy on Transnational Education. online: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/effects-host-country-policy-transnational-education> letöltve: 2016.12.28.
98. Van der Wende, M. (1997). Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General. *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, 10-31.
99. Van der Wende, M. (2009). European Responses to Global Competitiveness in Higher Education. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 7.09. *Center for Studies in Higher Education*.
100. Van Der Wende, M. (2015). International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. *European Review*, 23(1), S70-S88.
101. Van Gaalen, A. (2010). *Internationalisation and quality assurance* (Vol. 4). European Association for International Education (EAIE).
102. Varghese, N. V. (2009). GATS and Transnational Mobility in Higher Education. *Bhandari, R.; Laughlin, S. Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*, Institute of International Education, New York, 17-27.
103. Vincent-Lancrin, S. (2004) Key developments and policy rationes in cross border post-secondary education: Opportunities and Challenges. OECD, 221-231. online: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/28/33730082.pdf> letöltve: 2017. január 14.
104. Wächter, B. (2009). Increasing Europe's Attractiveness for International Students: What Can We Learn From The Bologna Process. *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. R. Bhandari and S. Laughlin. *Institute of International Education*, 2, 49-64.
105. Wadhwa, V., Saxenian, A., Rissing, B. A., & Gereffi, G. (2007). *America's New Immigrant Entrepreneurs*. UC Berkeley

## MELLÉKLETEK (M1-M35)

- M1: A kutatásban résztvevő egyetemek listája
- M2: A kutatásban használt kérdőív (intézményi)
- M3: A kutatásban szereplő kérdések (egyéni)
- M4: Az elit- és tömegképzés sajátosságai
- M5: ERASMUS hallgatói mobilitásban résztvevők száma 1987-2014 között
- M6: Egyéni magyar részvétel az ERASMUS Mundus programban
- M7: ERASMUS kimenő hallgatók százalékos arányának változása 2000-2015
- M8: Az ERASMUS bejövő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva
- M9: Külföldi hallgatók %-os aránya az egyes intézményekben
- M10: Az ERASMUS kimenő mobilitásban résztvevő oktatók %-os aránya az intézményi oktatói létszámhoz viszonyítva
- M11: ERASMUS bejövő oktatói mobilitások %-os aránya az intézmény oktatói létszámához viszonyítva
- M12: Mobilitási Index számítása
- M13: ERASMUS bilaterális szerződések számának változása 2000-2015
- M14: Az intézményközi szerződések számának alakulása 2000-2015
- M15: Idegen nyelvű diplomaprogramok számának alakulása a magyar állami egyetemeken
- M16: Idegen nyelvű publikációk számának alakulása 2000-2015
- M17: Mennyiségi növekedés és minőségi fejlődés az intézményekben
- M18: A mobilitások hatása az intézményi nemzetköziesítési stratégiára
- M19: A mobilitások szerepe az intézmény nemzetközi marketing tevékenységében
- M20: A mobilitások hozzájárulása az intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővüléséhez
- M21: A mobilitások hozzájárulása az idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedéséhez
- M22: A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi projektekben való részvétel növekedéséhez
- M23: A mobilitások hozzájárulása a hallgatói szolgáltatások bővüléséhez
- M24: A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi tevékenységekből származó bevétel növekedéséhez

- M25: A mobilitás lehetőséget adott új tanulási és oktatási módszerek kipróbálására, fejlesztésére
- M26: A mobilitások hatására új oktatási módszerek és jó gyakorlatok bevezetése
- M27: Új tananyag, közös kurzus fejlesztési és együttműködési kezdeményezések a mobilitás során
- M28: Az intézmény nagyobb szerepvállalása tananyagfejlesztésben
- M29: A szakmai kapcsolati háló erősödése, bővülése
- M30: A nyelvi, szociális és kulturális kompetenciák fejlődése
- M31: A mobilitások számának növekedése és minőségének javulása
- M32: A partnerintézménnyel való együttműködés megerősödése
- M33: Változások küldő intézmény menedzsment folyamataiban
- M34: Hozzájárulás a küldő intézmény nemzetköziesítéséhez
- M35: A hallgatói és oktatói mobilitások számának összefüggése

## **M1. melléklet:**

### **A kutatásban részvevő egyetemek listája**

- Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest
- Debreceni Egyetem, Debrecen
- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- Kaposvári Egyetem, Kaposvár
- Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest
- Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest
- Miskolci Egyetem, Miskolc
- Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest
- Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest
- Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron
- Óbudai Egyetem, Budapest
- Pannon Egyetem, Veszprém
- Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Semmelweis Egyetem, Budapest
- Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Szent István Egyetem, Gödöllő
- Széchenyi István Egyetem, Győr
- Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest
- Testnevelési Egyetem, Budapest

## M2. melléklet:

### A kutatásban használt kérdőív (intézményi)

## MOBILITÁSOK ÉS NEMZETKÖZIESÍTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

### I. Intézményi adatok

---

1. Az intézmény neve:
2. Az intézmény székhelye:

város:

régió: (választás aláhúzással)

- Közép-Magyarországi régió
- Közép-Dunántúli régió
- Nyugat-Dunántúli régió
- Dél-Dunántúli régió
- Észak-Magyarországi régió
- Észak-Alföldi régió
- Dél-Alföldi régió

	2015/16.	2010/11.	2005/06.	2000/01.
<b>3. Az intézmény hallgatóinak száma</b>				
<b>4. Az intézmény oktatóinak száma</b>				
<b>5. Az intézmény külföldi hallgatóinak száma</b>				
<b>6. Az intézményben a nemzetközi ügyekért felelős munkatársak száma</b>				
(Ha a kért adat nem áll pontosan rendelkezésre, akkor becsült adatot kérünk feltüntetni, ez esetben a szám előtt egy 'b' jelzéssel, pl. b12)				

## II. Nemzetközi mobilitási adatok

---

Ha a kért adat nem áll pontosan rendelkezésre, akkor becsült adatot kérünk feltüntetni, ez esetben a szám előtt egy 'b' jelzéssel, pl. b250, ha az adatot becsülni sem lehet, kérjük, hogy NT jelzést írjon a helyére.

	2015/16.	2010/11.	2005/06.	2000/01.
<b>7. Összes kimenő hallgatói mobilitás</b> (beleértve az Erasmus/+ tanulmányi és szakmai gyakorlat, CEEPUS, Nemzetközi kreditmobilitás, egyéb mobilitásokat)				
<b>8. Összes kimenő oktatói mobilitás</b> (beleértve az Erasmus/+, CEEPUS, Nemzetközi kreditmobilitást, egyéb mobilitásokat)				
<b>9. Összes kimenő személyzeti mobilitás</b>				
<b>10. Összes bejövő hallgatói mobilitás</b> (beleértve az Erasmus/+ tanulmányi és szakmai gyakorlat, CEEPUS, Nemzetközi kreditmobilitást, Stipendium Hungaricum, Tudomány határok nélkül programok résztvevőit, a fizetés külföldi hallgatókat)				
<b>11. Összes bejövő oktatói mobilitás</b> (beleértve az Erasmus/+, CEEPUS, Nemzetközi kreditmobilitást, egyéb mobilitásokat)				
<b>12. Összes bejövő személyzeti mobilitás</b>				

## III. Az intézmény részvétele nemzetközi projekteken

---

Ha a kért adat nem áll pontosan rendelkezésre, akkor becsült adatot kérünk feltüntetni, ez esetben a szám előtt egy 'b' jelzéssel, pl. b8, ha az adatot becsülni sem lehet, kérjük, hogy NT jelzést írjon a helyére.

Együttműködés egy külföldi partnerintézménnyel – kétoldalú kapcsolatok

	2015/16.	2010/11.	2005/06.	2000/01.
<b>13. Intézményközi Erasmus/+ megállapodások száma</b>				
<b>14. Egyéb kétoldalú megállapodások száma</b>				



<b>15. Közös projektek száma összesen</b>  (az Erasmus/+ felsőoktatási mobilitási projekt kivételével)				
<b><i>Közös projektek száma a finanszírozási mechanizmus szerint:</i></b>	<b>2015/16.</b>	<b>2010/11.</b>	<b>2005/06.</b>	<b>2000/01.</b>
<b>16. intézményi belső forrásból</b>  (olyan projektek, melyekben az intézmény a részvételét saját forrásból finanszírozza)				
<b>17. külső forrásból</b>  (olyan projektek, melyeket az intézmény kizárólag külső forrásból, pl. EUs, alapítványi vagy üzleti szektorból érkező támogatásból finanszíroz)				
<b>18. mindkét típusú forrásból (külső és belső)</b>				

Együttműködés **kettő vagy több** külföldi partnerintézménnyel - konzorciumok

	<b>2015/16.</b>	<b>2010/11.</b>	<b>2005/06.</b>	<b>2000/01.</b>
<b>19. Konzorciumi szerződések száma</b>				
<b>20. EUs projektek száma</b>				
<b>21. nem EUs nemzetközi projektek száma</b>				
<b><i>Projektek száma a finanszírozási mechanizmus szerint:</i></b>	<b>2015/16.</b>	<b>2010/11.</b>	<b>2005/06.</b>	<b>2000/01.</b>
<b>22. intézményi belső forrásból</b>  (olyan projektek, melyekben az intézmény a részvételét saját forrásból finanszírozza)				
<b>23. külső forrásból</b>  (olyan projektek, melyeket az intézmény kizárólag külső forrásból, pl. EUs, alapítványi vagy üzleti szektorból érkező támogatásból finanszíroz)				
<b>24. mindkét típusú forrásból (külső és belső)</b>				

#### IV. Az intézmény nemzetközi tevékenységével kapcsolatos egyéb információk

Ha a kérdezett adat nem áll pontosan rendelkezésre, akkor becsült adatot kérünk feltüntetni, ez esetben a szám előtt egy 'b' jelzéssel, pl. b21, ha az adatot becsülni sem lehet, kérjük, hogy NT jelzést írjon a helyére.

	2015/16.	2010/11.	2005/06.	2000/01.
<b>25. a. Idegen nyelven oktatott kurzusok száma</b>				
<b>25.b. Külföldön oktatott kihelyezett kurzusok száma</b>				
<b>26. Idegen nyelven oktatott diploma programok száma</b>				
<b>27. Nemzetközi publikációk száma</b>				
<b>28. Nemzetközi tevékenységből származó bevétel aránya az intézmény összes bevételéhez képest %-ban kifejezve</b>				
<b>29. Az intézmény szerepel-e nemzetközi ranglistában</b>  (választás aláhúzással)  <b>ha igen:</b>	igen/nem    helyezés:    rangsor neve:	igen/nem    helyezés:    rangsor neve:	igen/nem    helyezés:    rangsor neve:	igen/nem    helyezés:    rangsor neve:

## V. A nemzetköziesítés folyamatának jellemzői az intézményben

---

### 30. Tapasztalható-e

a, mennyiségi növekedés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben?

igen/nem (választás aláhúzással)

ha igen: melyik az a terület, ahol a legjelentősebb a mennyiségi növekedés:

b, minőségi fejlődés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben?

igen/nem (választás aláhúzással)

ha igen: melyik az a terület, ahol a legjelentősebb a minőségi fejlődés:

### 31. A bekövetkezett mennyiségi/minőségi változás köszönhető-e

a, nagyobb finanszírozásnak?: igen/nem (választás aláhúzással)

ha igen: a nagyobb finanszírozás milyen forrásból állt rendelkezésre:

- egyetemi költségvetésből: igen/nem (választás aláhúzással)

- külső forrásból: igen/nem (választás aláhúzással)

b, az egyetem vezetési koncepció/stratégia megváltozásának?: igen/nem (választás aláhúzással)

c, a felsőoktatási környezetváltozásnak?: igen/nem (választás aláhúzással)

**32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben?**

	Jelentősen	Közepesen	Kis mértékben	Nem
intézményi nemzetköziesítési stratégia jelentőségének növekedése				

<b>nemzetközi marketing tevékenységek intenzívebbé válása</b>				
<b>intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővülése</b>				
<b>idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedése</b>				
<b>nemzetközi projektekben való részvétel növekedése</b>				
<b>hallgató szolgáltatások bővülése</b>				
<b>az oktatási és kutatási tevékenységek modernizációja</b>				
<b>növekvő bevétel a nemzetközi tevékenységekből</b>				
<b>Egyéb, és pedig</b>				

Ha van olyan egyéb fontos információ az intézmény mobilitási és nemzetköziesítési tevékenységével kapcsolatban, amire nem tértek ki a korábbi kérdések, kérem, írja le:

\*\*\*

Köszönöm, hogy a kérdőívet kitöltötte!

### **M3. melléklet:**

#### **A kutatásban szereplő kérdések (egyéni)**

##### **I. A mobilitás szerepe az felsőoktatás modernizációjában**

1. A mobilitás hozzájárult-e új képzési módszerek/megközelítések/jó gyakorlatok használatához a küldő intézményben?
2. A mobilitás elősegítette-e a küldő intézményben az intenzívebb tananyagfejlesztést?
3. A mobilitás lehetőséget nyújtott-e új tanulási és oktatási módszerekkel való kísérletezésre, ilyenek fejlesztésére?
4. A mobilitás lehetőséget adott-e tananyag, közös modul vagy kurzus fejlesztésének elindítására, tudományos hálózat építés megkezdésére, kutatási együttműködés megalapozására?

##### **II. Hozzájárulás az intézmények nemzetköziesítéséhez**

1. A mobilitás révén a résztvevő hozzájárult-e a kimenő és bejövő hallgatói valamint oktatói mobilitások számának növeléséhez és minőségének javításához?
2. A mobilitás új vagy nagyobb mértékű együttműködést eredményezett-e a partnerintézménnyel?
3. A mobilitás hatására bekövetkezett-e változás a küldő intézmény szervezeti rendjében és menedzsment folyamataiban?
4. A mobilitás hozzájárult-e a küldő intézmény nemzetköziesítéséhez?
5. A mobilitás során erősödött-e és/vagy növekedett-e a résztvevő szakmai kapcsolati hálója?
6. A mobilitásnak köszönhetően nőttek a résztvevő szociális, nyelvi és/vagy kulturális kompetenciái?

## M4. melléklet:

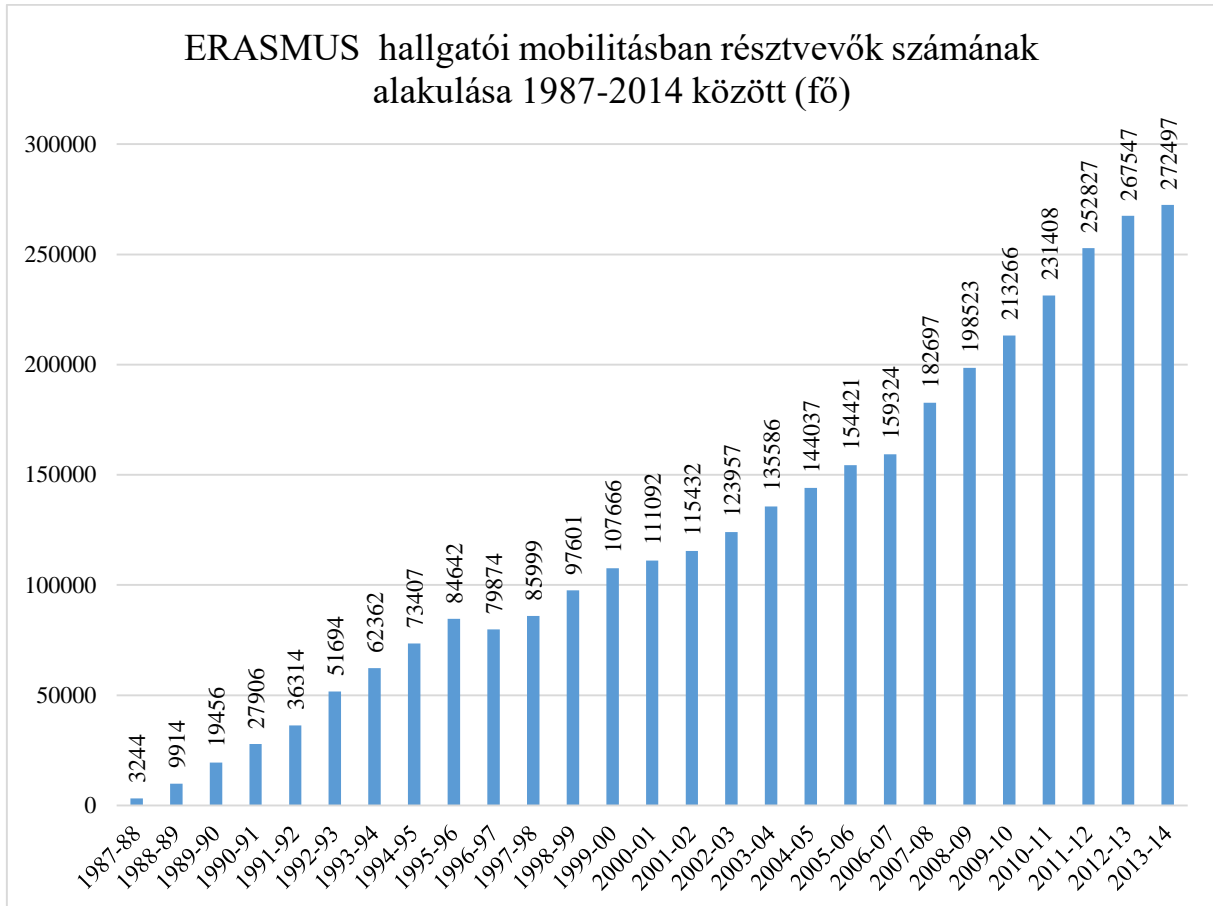
### Az elit- és tömegképzés sajátosságai

<b>felsőoktatás</b>	<b>elitképzés</b>	<b>tömegképzés</b>
<b>hozzáférhetőség</b>	privilegium (születés vagy tehetség) alapján	megszerzett kvalifikáció alapján
<b>funkció</b>	felkészítés egyfajta elit szerepkörre	készségek fejlesztése, felkészítés szélesebbkörű technikai, gazdasági és tudományos elitszerepekre
<b>curriculum, az oktatás formái</b>	szigorú szerkezet, az akadémiai tudás a meghatározó koncepció	moduláris, rugalmas, csak részben meghatározott szerkezetű kurzusok
<b>hallgatói pályafutás</b>	középfokú oktatás után közvetlenül, megszakítás nélkül a diploma megszerzéséig	későbbi kezdés növekvő számban, nagyobb lemorzsolódás
<b>intézményi működés</b>	homogén, magas és egységes elvárások kicsi, zárt közösségek egyértelmű és átjárhatatlan határok	átfogó jelleg, ezen belül különböző standardok nyitottabb közösségek lazább, átléphető határok
<b>hatalom, döntéshozatal</b>	kis létszámú elit csoport	politikai folyamat, érdekcsoportok részvételével
<b>tudományos színvonal</b>	magas	változó
<b>adminisztráció</b>	tudósok, akik részidőben adminisztratív feladatokat látnak el, azaz képzetlen adminisztrátorok	korábbi tudományos karrierből érkező teljes idős adminisztrátorok, nagy és növekvő bürokrácia
<b>belső igazgatás</b>	szenior professzorok	szenior professzorok és fiatal oktatók, a hallgatók növekvő befolyása

Forrás: Trow (2007)

## M5. melléklet:

### ERASMUS hallgatói mobilitásban résztvevők száma 1987-2014 között



Forrás: <http://ec.europa.eu/education/erasmus> EACEA adatok alapján saját szerkesztés

## M6. melléklet:

### Egyéni magyar részvétel az ERASMUS Mundus programban

<b>Év</b>	<b>Mesterképzésben EM ösztöndíjasok (összesen)</b>	<b>Mesterképzésben EM ösztöndíjasok (magyar)</b>	<b>Doktori képzésben EM ösztöndíjasok (összesen)</b>	<b>Doktori képzésben EM ösztöndíjasok (magyar)</b>
<b>2004</b>	140	0		
<b>2005</b>	808	0		
<b>2006</b>	1377	0		
<b>2007</b>	1852	0		
<b>2008</b>	2031	0		
<b>2009</b>	1795	0		
<b>2010</b>	2140	11	128	1
<b>2011</b>	1917	18	216	0
<b>2012</b>	1923	20	297	1
<b>2013</b>	1966	13	364	1
<b>2014</b>	1379	12	376	4
<b>2015</b>	1309	2	153	1

*Egyéni magyar részvétel az ERASMUS Mundus programban 2004-2013*

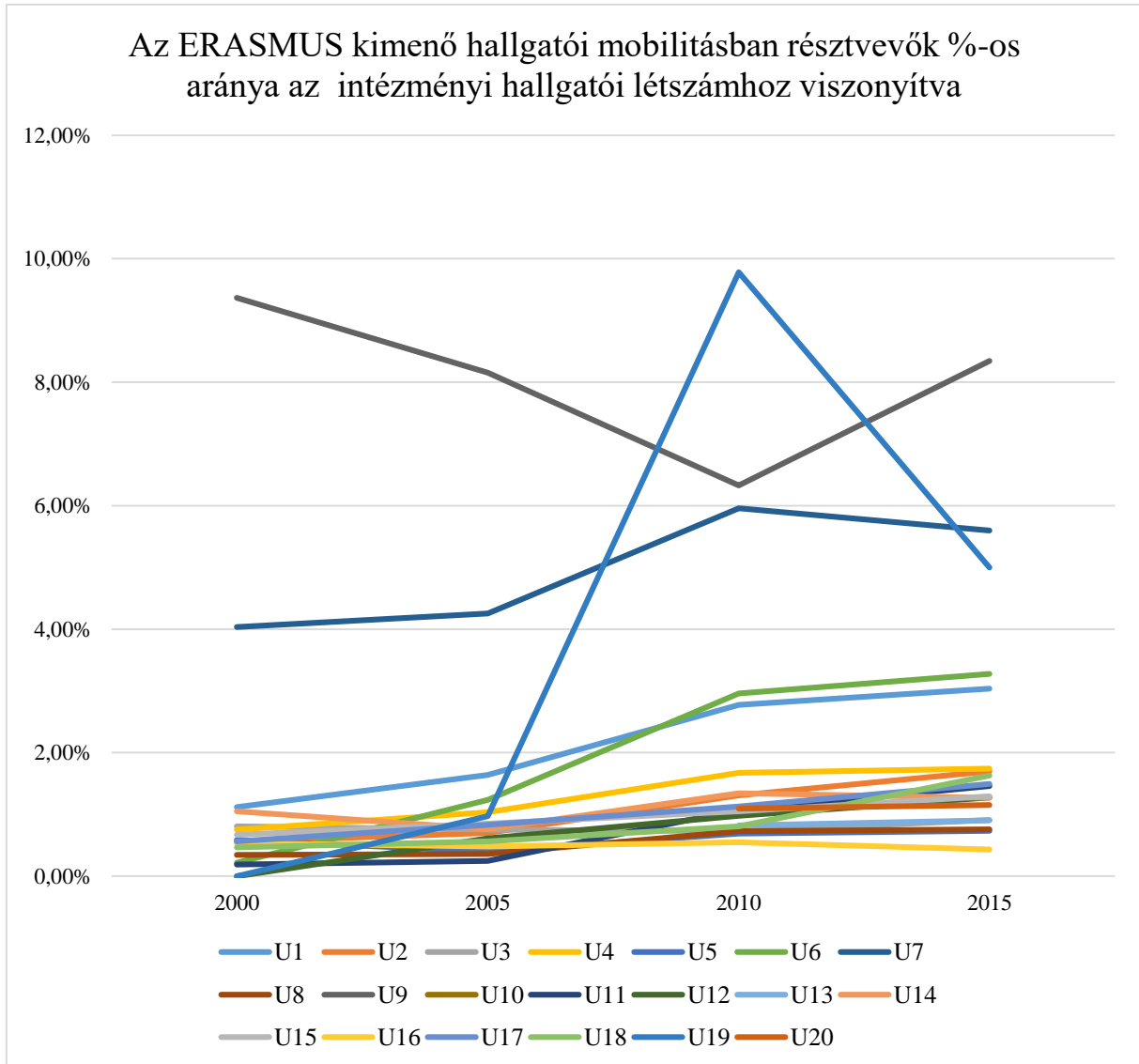
Forrás:

[http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/results\\_compendia/documents/statistics/cumulative/statistics\\_by\\_country\\_erasmus\\_mundus\\_masters\\_students\\_selected\\_each\\_academic\\_year\\_2004-05\\_to\\_2013-14.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/statistics/cumulative/statistics_by_country_erasmus_mundus_masters_students_selected_each_academic_year_2004-05_to_2013-14.pdf)



## M7. melléklet:

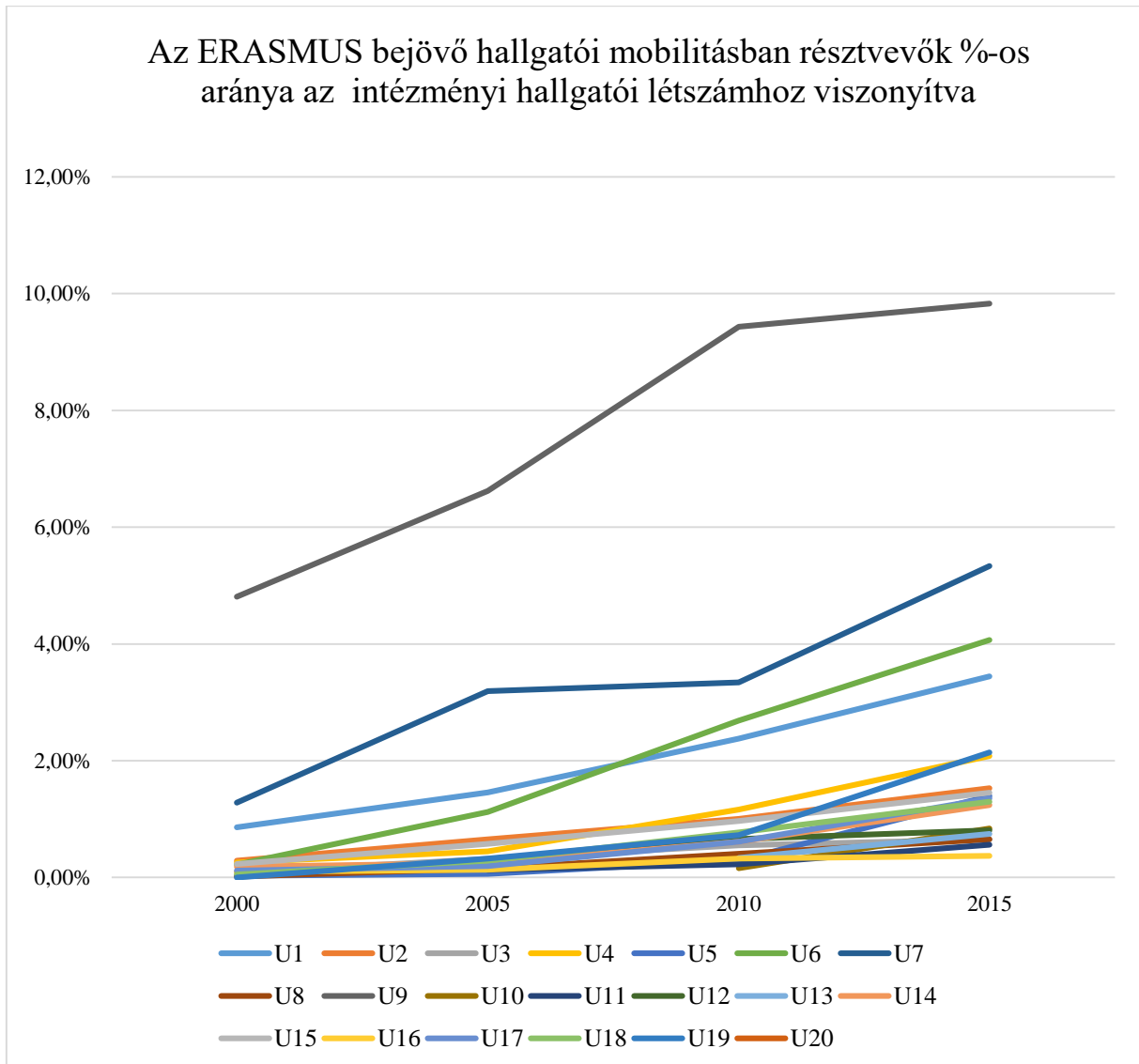
### ERASMUS kimenő hallgatók százalékos arányának változása 2000-2015



Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

## M8. melléklet:

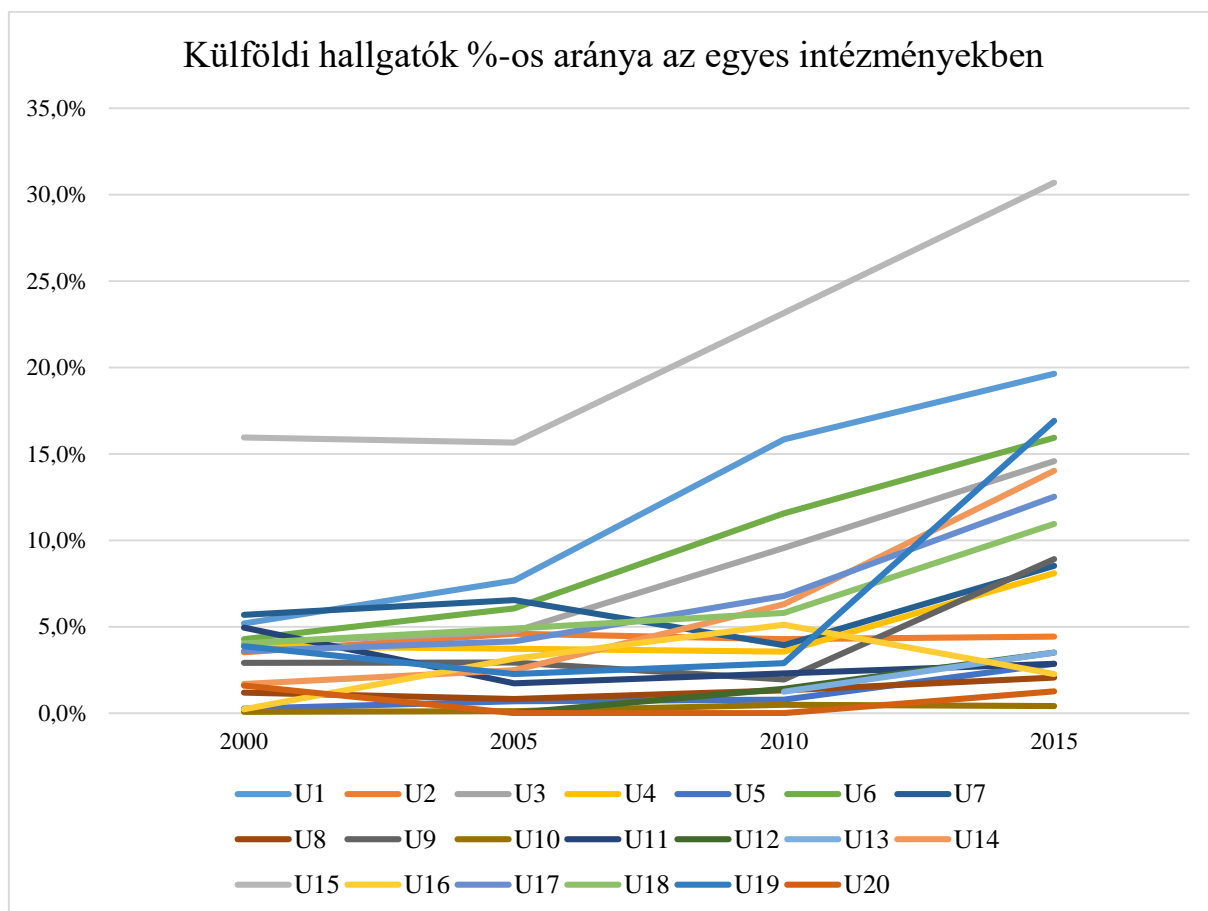
### Az ERASMUS bejövő hallgatói mobilitásban résztvevők %-os aránya az intézményi hallgatói létszámhoz viszonyítva



Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

## M9. melléklet:

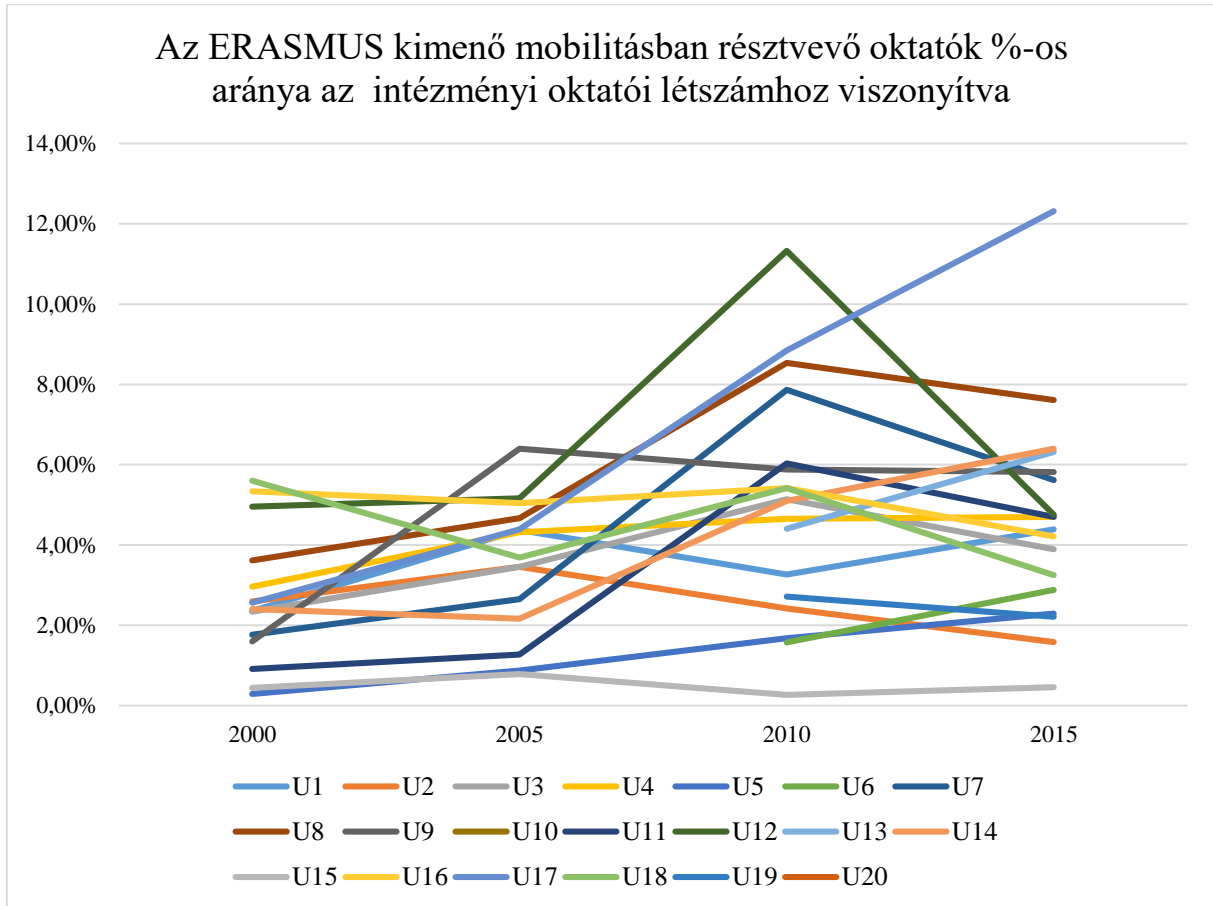
### Külföldi hallgatók %-os aránya az egyes intézményekben



Forrás: EMMI és KSH adatközlése alapján saját szerkesztés

## M10. melléklet:

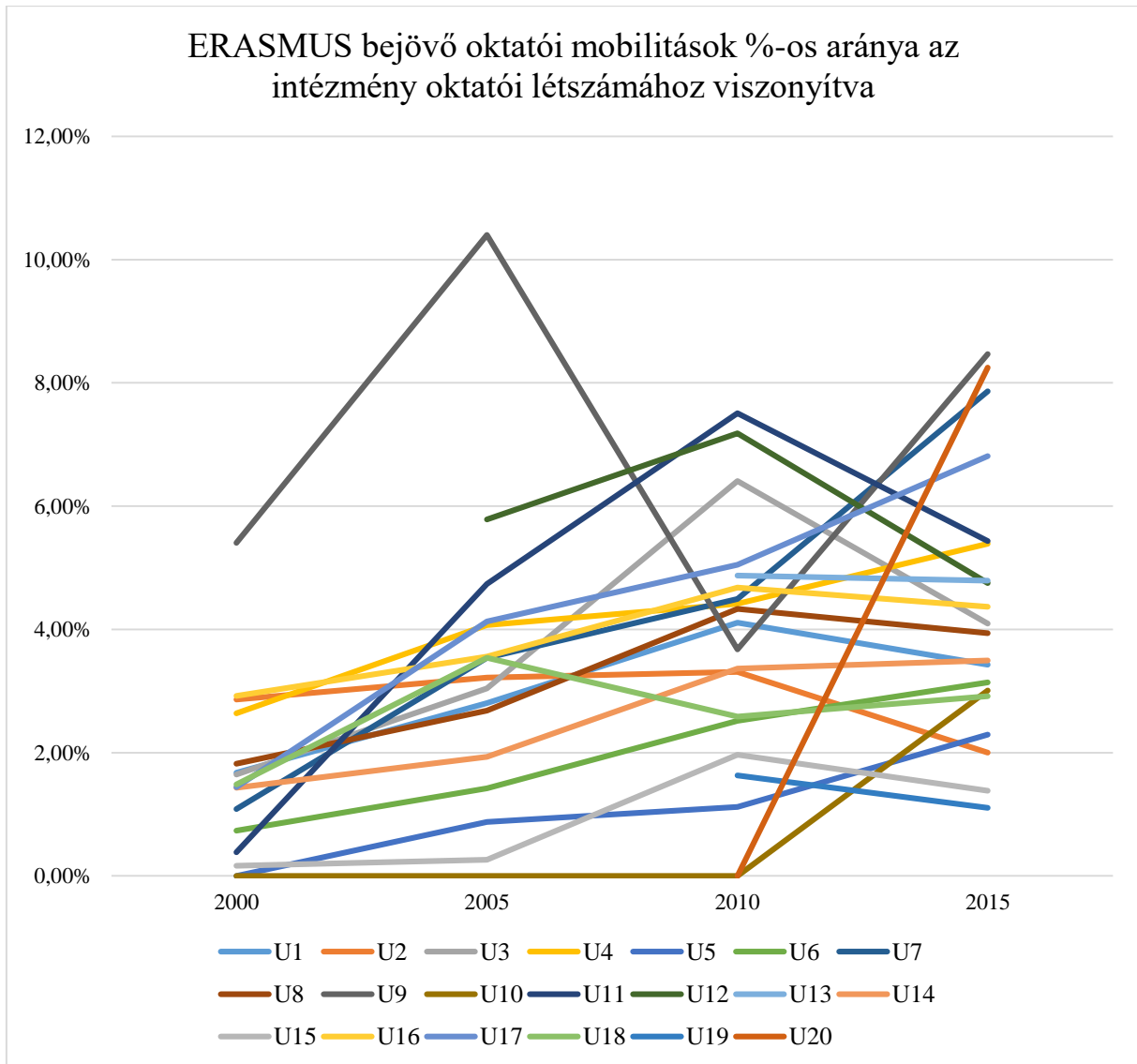
### Az ERASMUS kimenő mobilitásban résztvevő oktatók %-os aránya az intézményi oktatói létszámhoz viszonyítva



Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

## M11. melléklet:

### ERASMUS bejövő oktatói mobilitások %-os aránya az intézmény oktatói létszámához viszonyítva



Forrás: Tempus Közalapítvány adatközlése alapján saját szerkesztés

## M12. melléklet:

### Mobilitási Index számítása

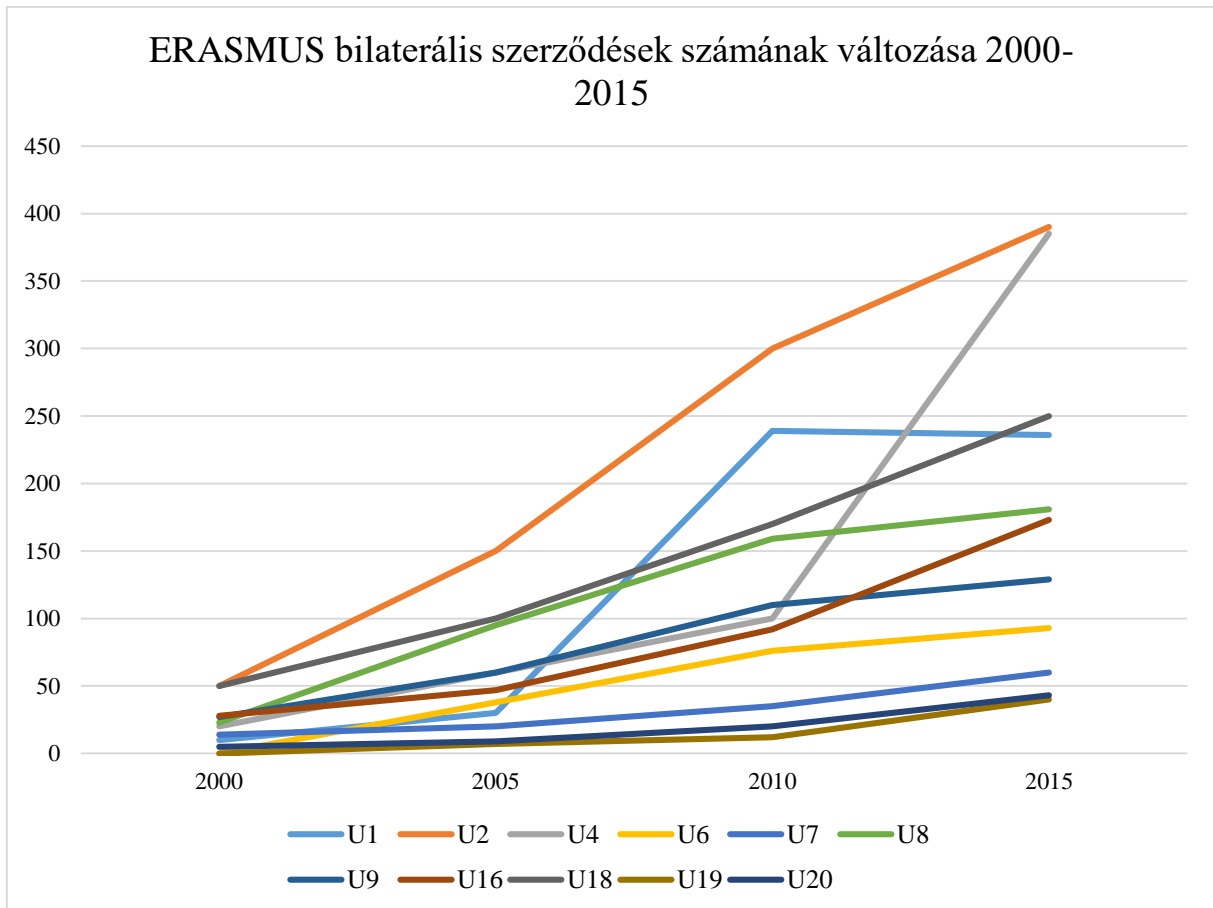
	2000	2005	2010	2015
<b>teljes hallgatói létszámhoz viszonyított %-os arány</b>	kimenő hallgatók %-a	kimenő hallgatók %-a	kimenő hallgatók %-a	kimenő hallgatók %-a
	bejövő hallgatók %-a	bejövő hallgatók %-a	bejövő hallgatók %-a	bejövő hallgatók %-a
<b>teljes oktatói létszámhoz viszonyított %-os arány</b>	kimenő oktatók %-a	kimenő oktatók %-a	kimenő oktatók %-a	kimenő oktatók %-a
	bejövő oktatók %-a	bejövő oktatók %-a	bejövő oktatók %-a	bejövő oktatók %-a

$$\sum_{i \in \{2000, 2005, 2010, 2015\}} \frac{\left( \frac{KH_i + BH_i}{TH_i} + \frac{KO_i + BO_i}{TO_i} \right)}{4}$$

- KH - kimenő hallgatók száma
- BK - bejövő hallgatók száma
- KO - kimenő oktatók száma
- BO - bejövő oktatók száma
- TO - teljes oktató létszám
- TH - teljes hallgatói létszám

### M13. melléklet:

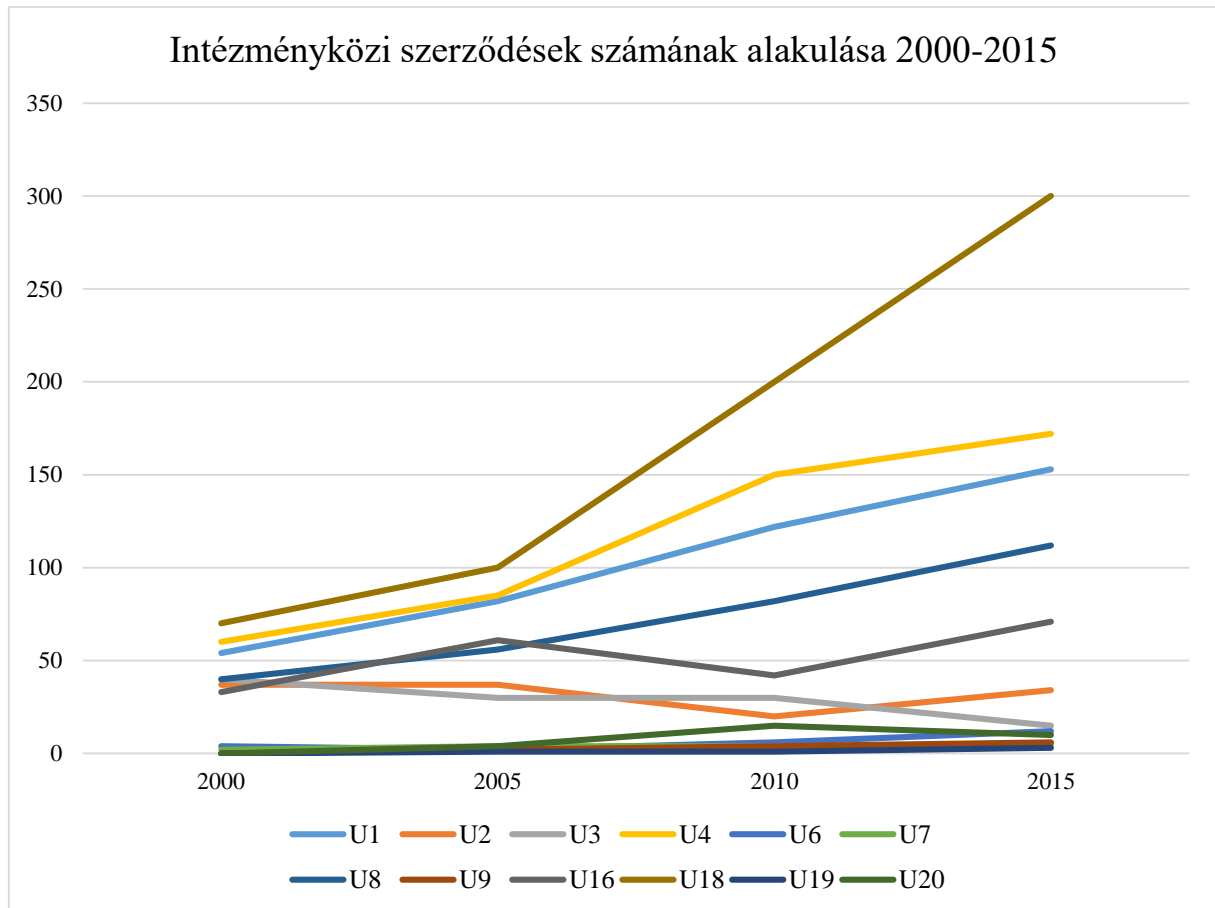
## ERASMUS bilaterális szerződések számának változása 2000-2015



Forrás: Saját adatgyűjtés

## M14. melléklet:

### Az intézményközi szerződések számának alakulása 2000-2015

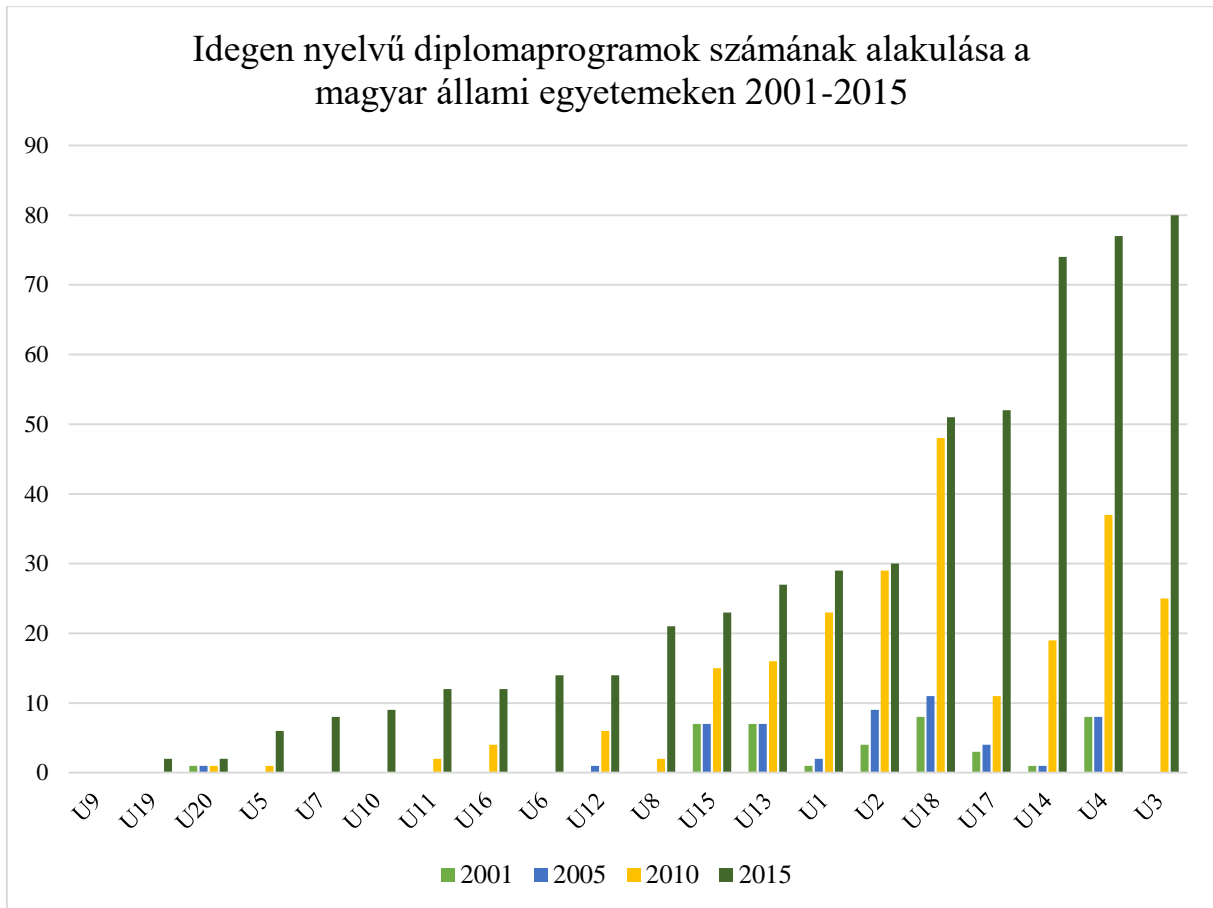


Forrás: Saját adatgyűjtés



## M15. melléklet:

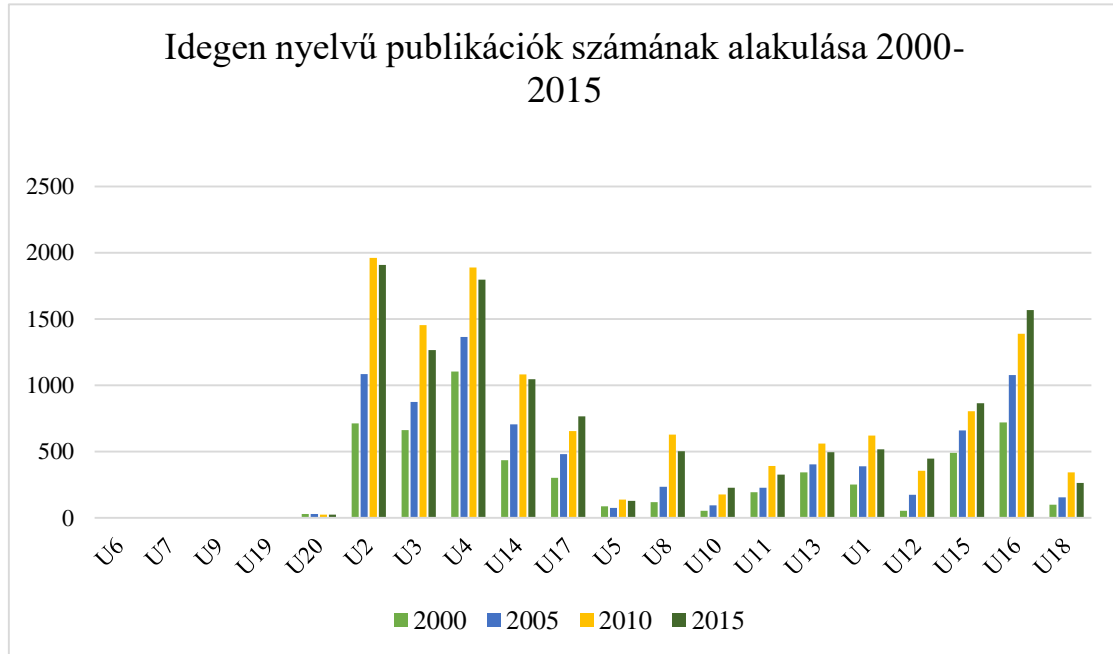
### Idegen nyelvű diplomaprogramok számának alakulása a magyar állami egyetemeken



Forrás: Oktatási Hivatal honlapja <http://firgraf.oh.gov.hu/prg/int.php>

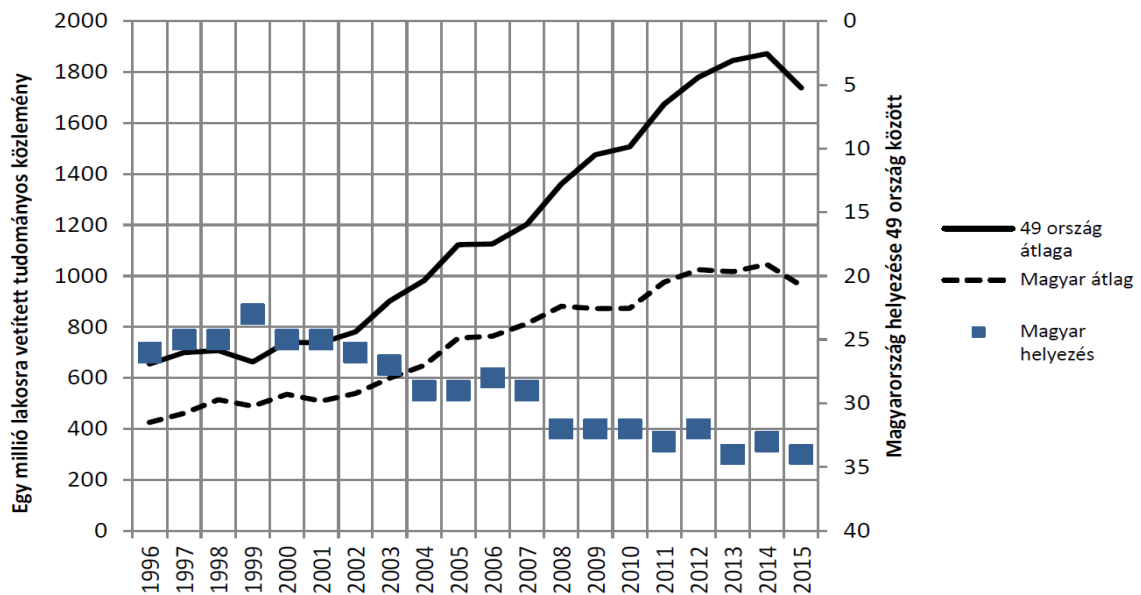
## M16. melléklet:

### Az idegen nyelvű publikációk számának alakulása 2000-2015



Forrás: MTA Könyvtár adatközlése alapján saját szerkesztés

vö:



Forrás: [http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar\\_Felsooktatas\\_2016.pdf](http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf) (Polónyi, 2017)

## M17. melléklet: Mennyiségi növekedés és minőségi fejlődés az intézményekben

**K30\_1 30. Tapasztalható-e [mennyiségi növekedés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben-]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 igen	15	75,0	100,0	100,0
Missing	99.0 nincs válasz	5	25,0		
Total		20	100,0		

**K30\_2 30. Tapasztalható-e [minőségi fejlődés az intézmény nemzetközi tevékenységeiben az elmúlt másfél évtizedben-]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 igen	12	60,0	85,7	85,7
	2.0 nem	2	10,0	14,3	100,0
	Total	14	70,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total		20	100,0		

**K31\_1 31. A bekövetkezett mennyiségi/minőségi változás köszönhető-e [nagyobb finanszírozásnak-]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 igen	12	60,0	85,7	85,7
	2.0 nem	2	10,0	14,3	100,0
	Total	14	70,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total		20	100,0		

**K31\_2 31. A bekövetkezett mennyiségi/minőségi változás köszönhető-e [az egyetem vezetési koncepció/stratégia megváltozásának-]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 igen	11	55,0	84,6	84,6
	2.0 nem	2	10,0	15,4	100,0
	Total	13	65,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	7	35,0		
Total		20	100,0		

**K31\_3 31. A bekövetkezett mennyiségi/minőségi változás köszönhető-e [a felsőoktatási környezetváltozásnak-]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 igen	10	50,0	76,9	76,9
	2.0 nem	3	15,0	23,1	100,0
	Total	13	65,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	7	35,0		
Total		20	100,0		

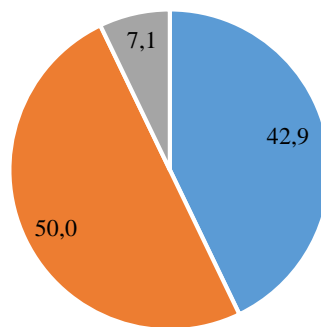
## M18. melléklet:

### A mobilitások hatása az intézményi nemzetköziesítési stratégiára

K32\_1 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [intézményi nemzetköziesítési stratégia hangsúlyosabbá válása]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	6	30,0	42,9	42,9
	2.0 közepesen	7	35,0	50,0	92,9
	3.0 kismértékben	1	5,0	7,1	100,0
	Total	14	70,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total		20	100,0		

#### A mobilitások hatása az intézményi nemzetköziesítési stratégiára



■ jelentős ■ közepes ■ kismértékű

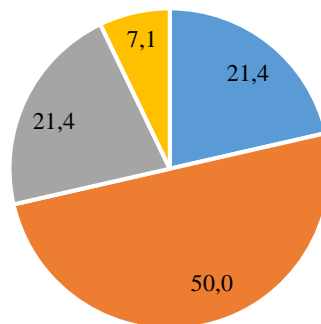
## M19. melléklet:

### A mobilitások szerepe az intézmény nemzetközi marketing tevékenységében

K32\_2 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [nemzetközi marketing tevékenységek intenzívebbé válása]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0 jelentősen	3	15,0	21,4	21,4
2.0 közepesen	7	35,0	50,0	71,4
3.0 kismértékben	3	15,0	21,4	92,9
4.0 nem	1	5,0	7,1	100,0
Total	14	70,0	100,0	
Missing 99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total	20	100,0		

#### A mobilitások szerepe az intézmény nemzetközi marketing tevékenységében



■ jelentős ■ közepes ■ kismértékű ■ nem

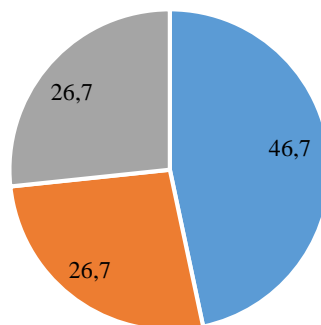
## M20. melléklet:

### A mobilitások hozzájárulása az intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővüléséhez

K32\_3 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővülése]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	7	35,0	46,7	46,7
	2.0 közepesen	4	20,0	26,7	73,3
	3.0 kismértékben	4	20,0	26,7	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	5	25,0		
Total		20	100,0		

#### A mobilitások hozzájárulása az intézményszintű nemzetközi kapcsolatok bővüléséhez



■ jelentősen ■ közepesen ■ kismértékben

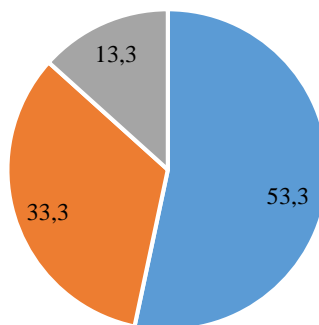
## M21. melléklet:

### A mobilitások hozzájárulása az idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedéséhez

K32\_4 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedése]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	8	40,0	53,3	53,3
	2.0 közepesen	5	25,0	33,3	86,7
	3.0 kismértékben	2	10,0	13,3	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	5	25,0		
Total		20	100,0		

#### A mobilitások hozzájárulása az idegen nyelven oktatott kurzusok számának növekedéséhez



■ jelentős ■ közepes ■ kismértékű



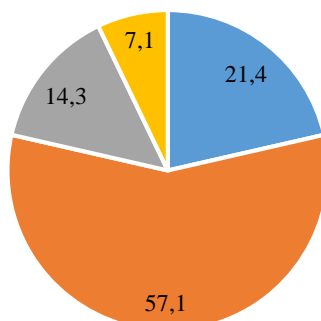
## M22. melléklet:

### A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi projektekben való részvétel növekedéséhez

K32\_5 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [nemzetközi projektekben való részvétel növekedése]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	3	15,0	21,4	21,4
	2.0 közepesen	8	40,0	57,1	78,6
	3.0 kismértékben	2	10,0	14,3	92,9
	4.0 nem	1	5,0	7,1	100,0
	Total	14	70,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total		20	100,0		

### A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi projektekben való részvétel növekedéséhez



■ jelentős ■ közepes ■ kismértékű ■ nincs

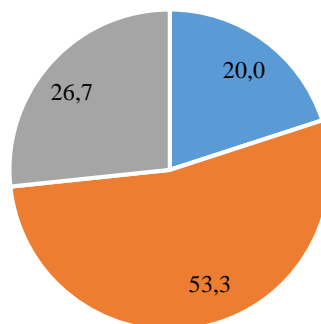
## M23. melléklet:

### A mobilitások hozzájárulása a hallgatói szolgáltatások bővüléséhez

K32\_6 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [hallgatói szolgáltatások bővülése]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	3	15,0	20,0	20,0
	2.0 közepesen	8	40,0	53,3	73,3
	3.0 kismértékben	4	20,0	26,7	100,0
	Total	15	75,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	5	25,0		
Total		20	100,0		

#### A mobilitások hozzájárulása a hallgatói szolgáltatások bővüléséhez



■ jelentősen ■ közepesen ■ kismértékben

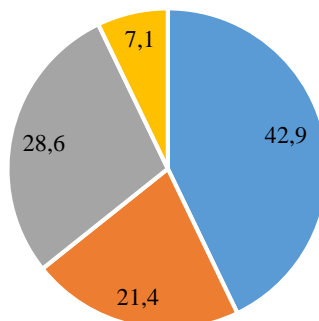
## M24. melléklet:

### A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi tevékenységekből származó bevétel növekedéséhez

K32\_8 32. Véleménye szerint a mobilitások idéztek-e elő változásokat az alábbi területeken, ha igen, milyen mértékben- [növekvő bevétel a nemzetközi tevékenységekből]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0 jelentősen	6	30,0	42,9	42,9
	2.0 közepesen	3	15,0	21,4	64,3
	3.0 kismértékben	4	20,0	28,6	92,9
	4.0 nem	1	5,0	7,1	100,0
	Total	14	70,0	100,0	
Missing	99.0 nincs válasz	6	30,0		
Total		20	100,0		

#### A mobilitások hozzájárulása a nemzetközi tevékenységekből származó bevétel növekedéséhez



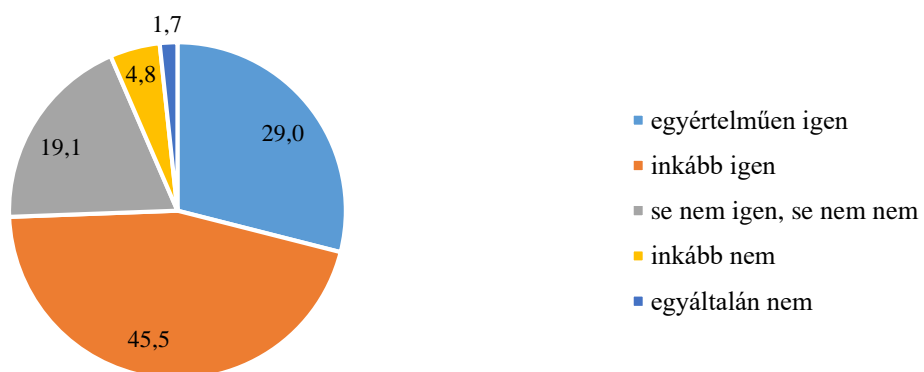
■ 1.0 jelentősen ■ 2.0 közepesen ■ 3.0 kismértékben ■ 4.0 nem

## M25. melléklet:

### A mobilitás lehetőséget adott új tanulási és oktatási módszerek kipróbálására, fejlesztésére

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid egyértelműen igen	223	29,0	29,0	29,0
inkább igen	350	45,5	45,5	74,4
se nem igen, se nem nem	147	19,1	19,1	93,5
inkább nem	37	4,8	4,8	98,3
egyáltalán nem	13	1,7	1,7	100,0
Total	770	100,0	100,0	

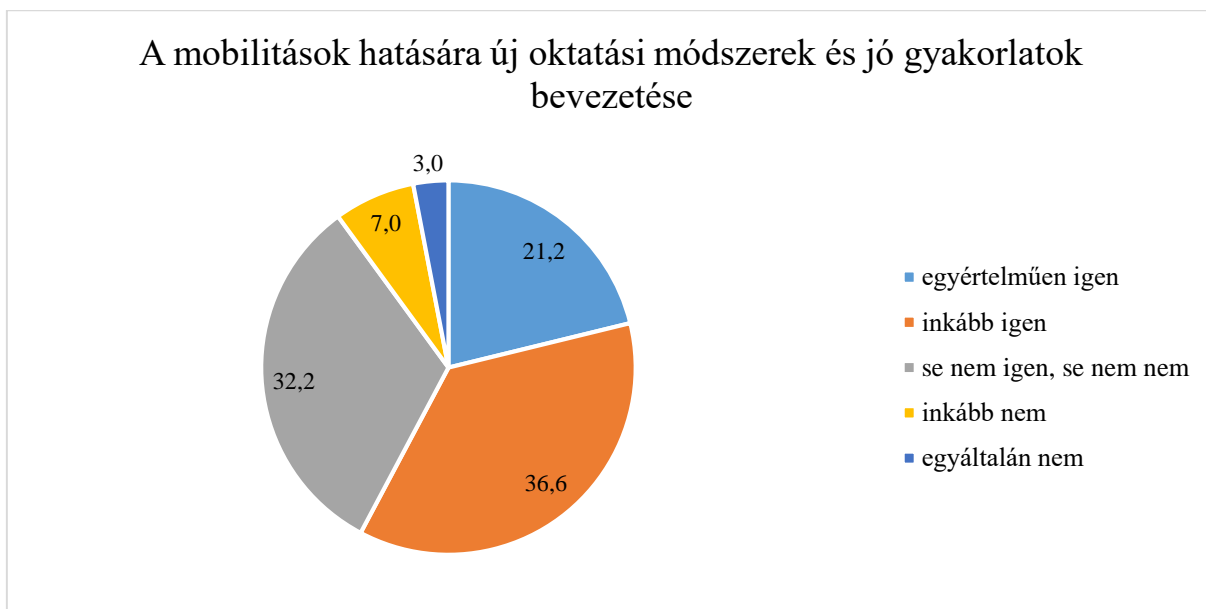
### A mobilitás lehetőséget adott új tanulási és oktatási módszerek kipróbálására, fejlesztésére



## M26. melléklet:

### A mobilitások hatására új oktatási módszerek és jó gyakorlatok bevezetése

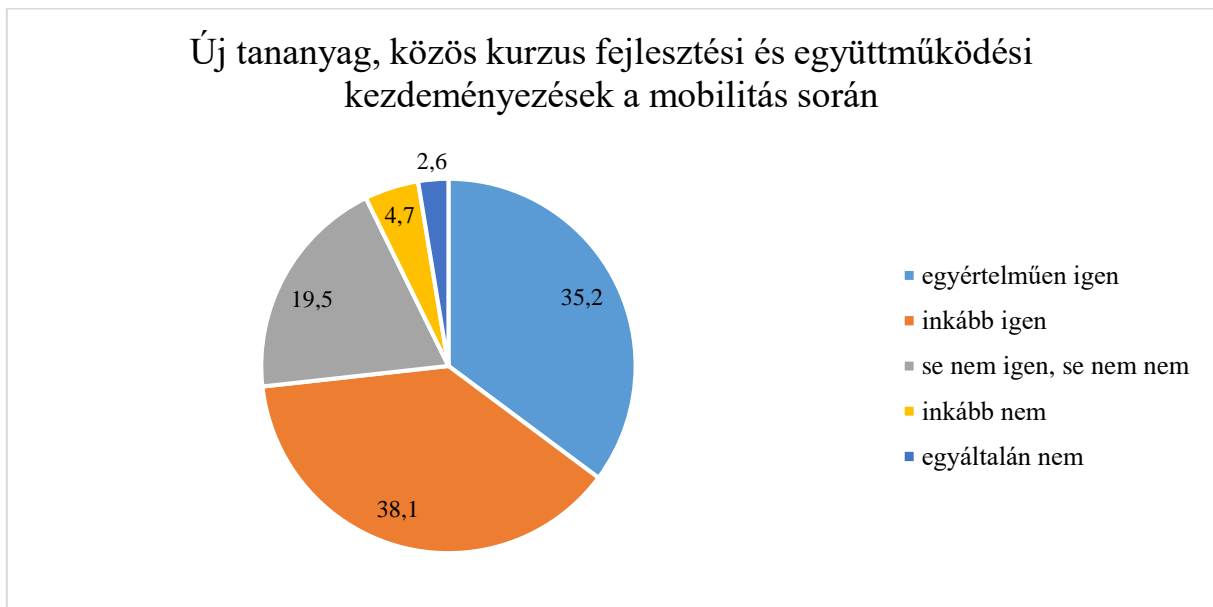
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyértelműen igen	154	20,0	21,2	21,2
	inkább igen	266	34,5	36,6	57,8
	se nem igen, se nem nem	234	30,4	32,2	90,0
	inkább nem	51	6,6	7,0	97,0
	egyáltalán nem	22	2,9	3,0	100,0
	Total		727	94,4	100,0
Missing	99.00 Not applicable	43	5,6		
Total		770	100,0		



## M27. melléklet:

### Új tananyag, közös kurzus fejlesztési és együttműködési kezdeményezések a mobilitás során

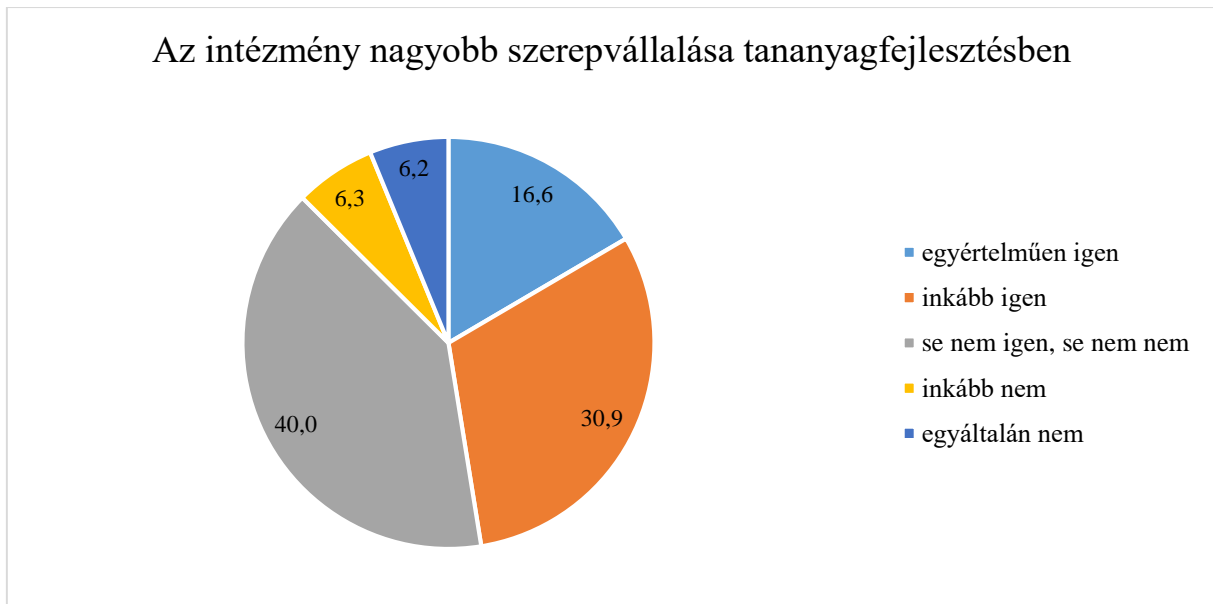
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid egyértelműen igen	271	35,2	35,2	35,2
inkább igen	293	38,1	38,1	73,2
se nem igen, se nem nem	150	19,5	19,5	92,7
inkább nem	36	4,7	4,7	97,4
egyáltalán nem	20	2,6	2,6	100,0
Total	770	100,0	100,0	



## M28. melléklet:

### Az intézmény nagyobb szerepvállalása tananyagfejlesztésben

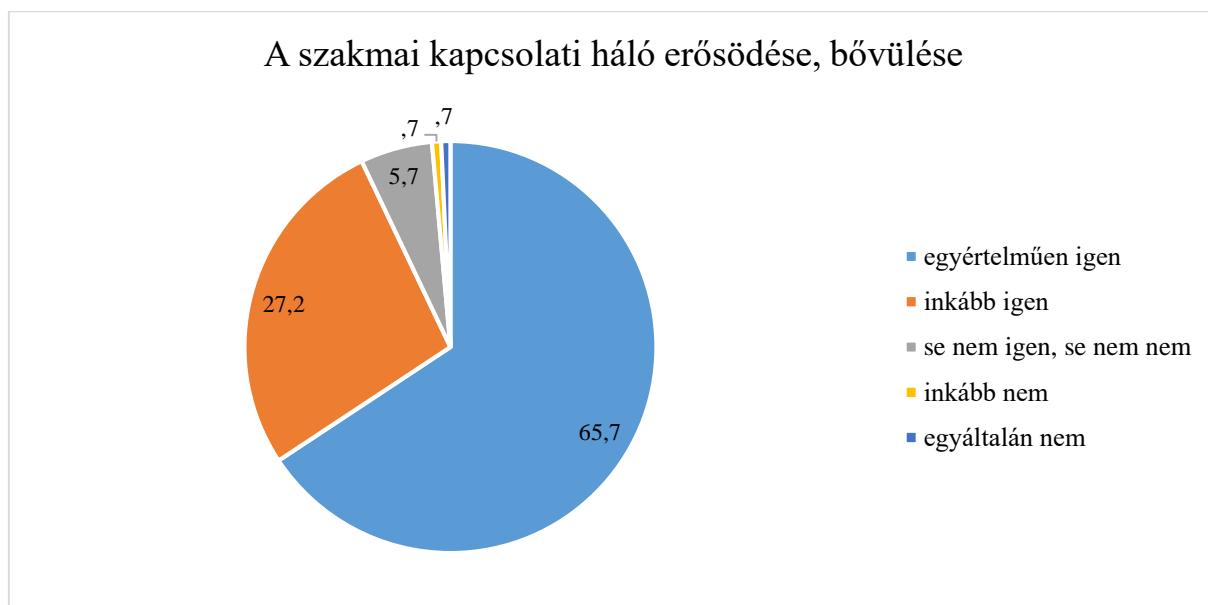
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyértelműen igen	120	15,6	16,6	16,6
	inkább igen	224	29,1	30,9	47,4
	se nem igen, se nem nem	290	37,7	40,0	87,4
	inkább nem	46	6,0	6,3	93,8
	egyáltalán nem	45	5,8	6,2	100,0
	Total		725	94,2	100,0
Missing	99.00 Not applicable	45	5,8		
Total		770	100,0		



## M29. melléklet:

### A szakmai kapcsolati háló erősödése, bővülése

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid egyértelműen igen	732	65,7	65,7	65,7
inkább igen	303	27,2	27,2	92,9
se nem igen, se nem nem	63	5,7	5,7	98,6
inkább nem	8	,7	,7	99,3
egyáltalán nem	8	,7	,7	100,0
Total	1114	100,0	100,0	

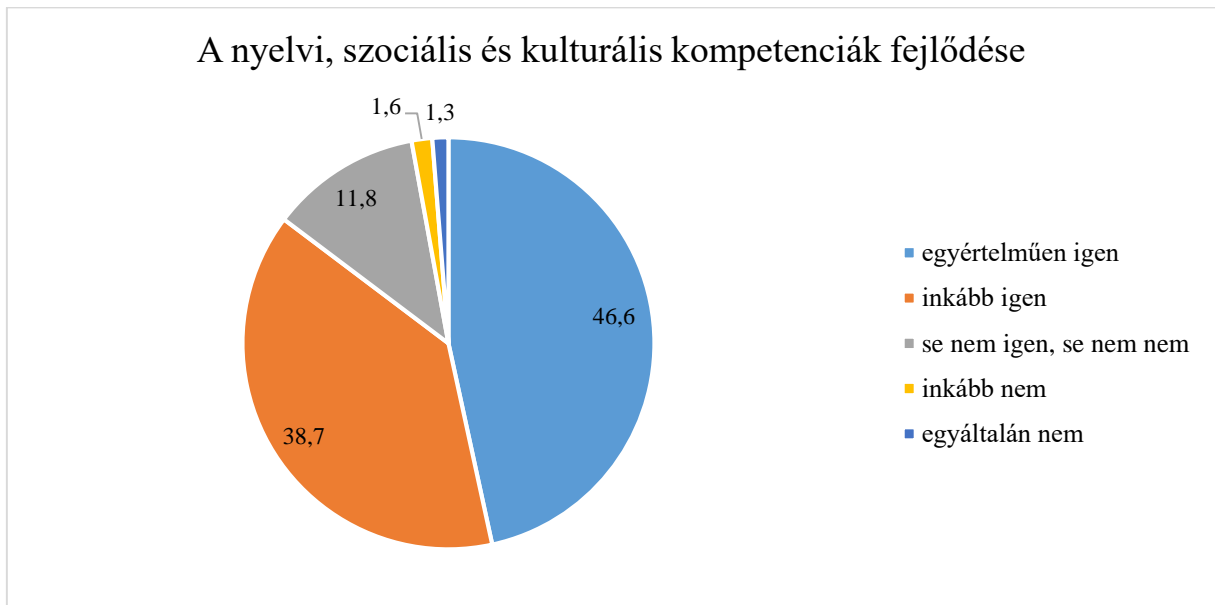




### M30. melléklet:

#### A nyelvi, szociális és kulturális kompetenciák fejlődése

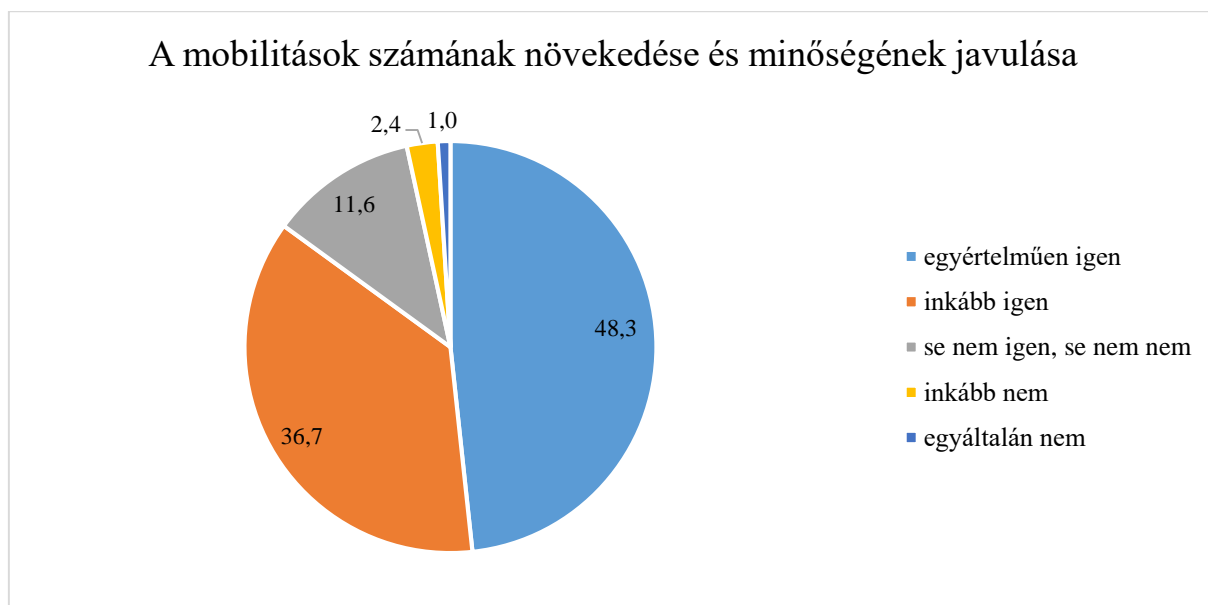
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyértelműen igen	519	46,6	46,6	46,6
	inkább igen	431	38,7	38,7	85,3
	se nem igen, se nem nem	132	11,8	11,8	97,1
	inkább nem	18	1,6	1,6	98,7
	egyáltalán nem	14	1,3	1,3	100,0
Total		1114	100,0	100,0	



### M31. melléklet:

#### A mobilitások számának növekedése és minőségének javulása

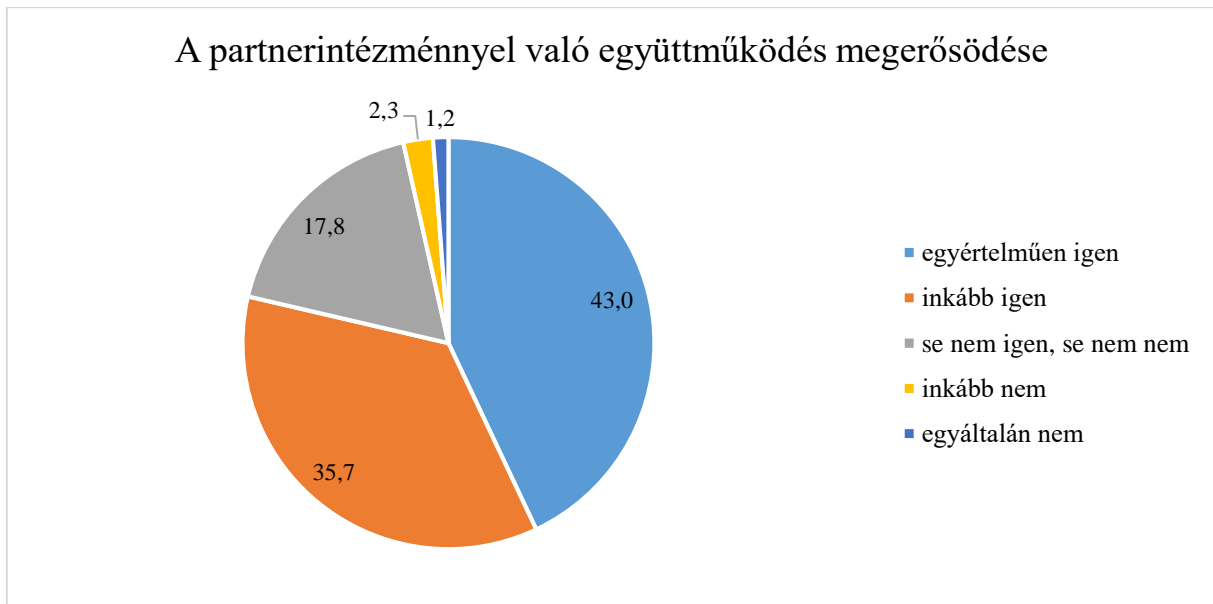
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid egyértelműen igen	538	48,3	48,3	48,3
inkább igen	409	36,7	36,7	85,0
se nem igen, se nem nem	129	11,6	11,6	96,6
inkább nem	27	2,4	2,4	99,0
egyáltalán nem	11	1,0	1,0	100,0
Total	1114	100,0	100,0	



## M32. melléklet:

### A partnerintézménnyel való együttműködés megerősödése

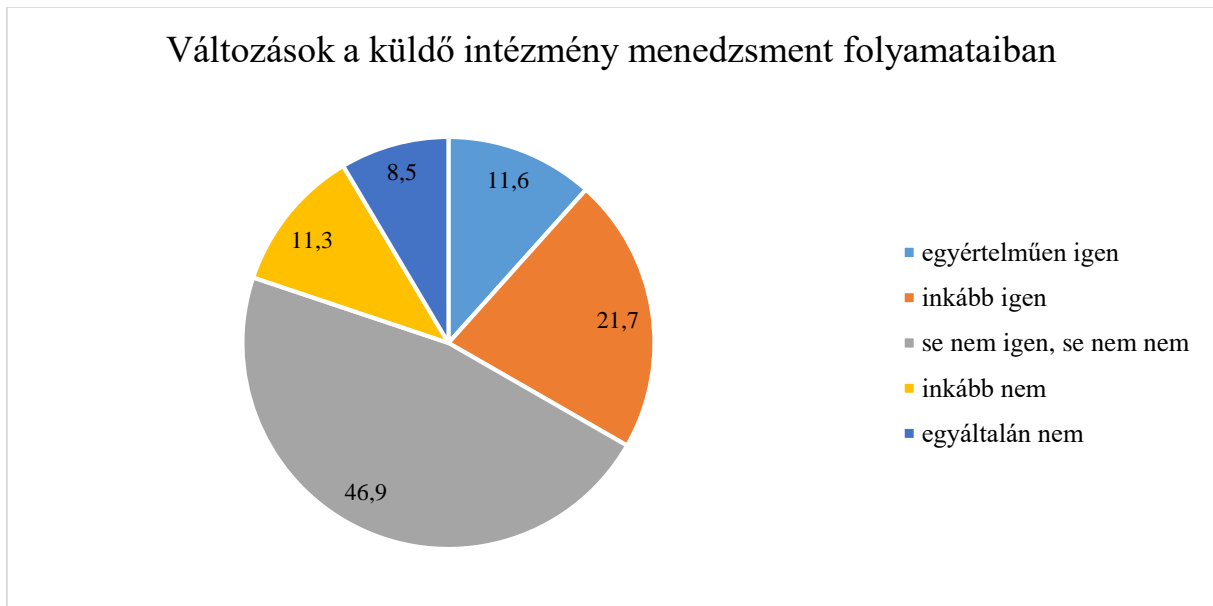
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Strongly disagree	13	1,2	1,2	1,2
	2.00 Rather disagree	25	2,2	2,3	3,5
	3.00 Neither agree nor disagree	192	17,2	17,8	21,4
	4.00 Rather agree	384	34,5	35,7	57,0
	5.00 Strongly agree	463	41,6	43,0	100,0
	Total	1077	96,7	100,0	
Missing	9.00 Not applicable	37	3,3		
Total		1114	100,0		



### M33. melléklet:

#### Változások a küldő intézmény menedzsment folyamataiban

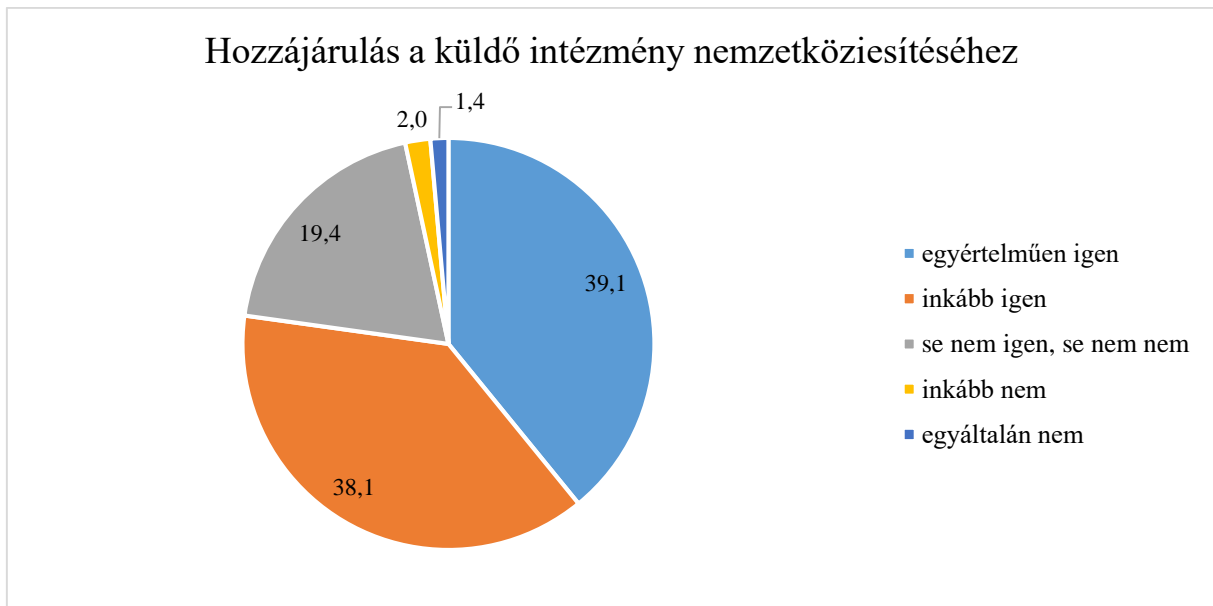
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Strongly disagree	80	7,2	8,5	8,5
	2.00 Rather disagree	106	9,5	11,3	19,9
	3.00 Neither agree nor disagree	439	39,4	46,9	66,7
	4.00 Rather agree	203	18,2	21,7	88,4
	5.00 Strongly agree	109	9,8	11,6	100,0
	Total	937	84,1	100,0	
Missing	9.00 Not applicable	177	15,9		
Total		1114	100,0		



### M34. melléklet:

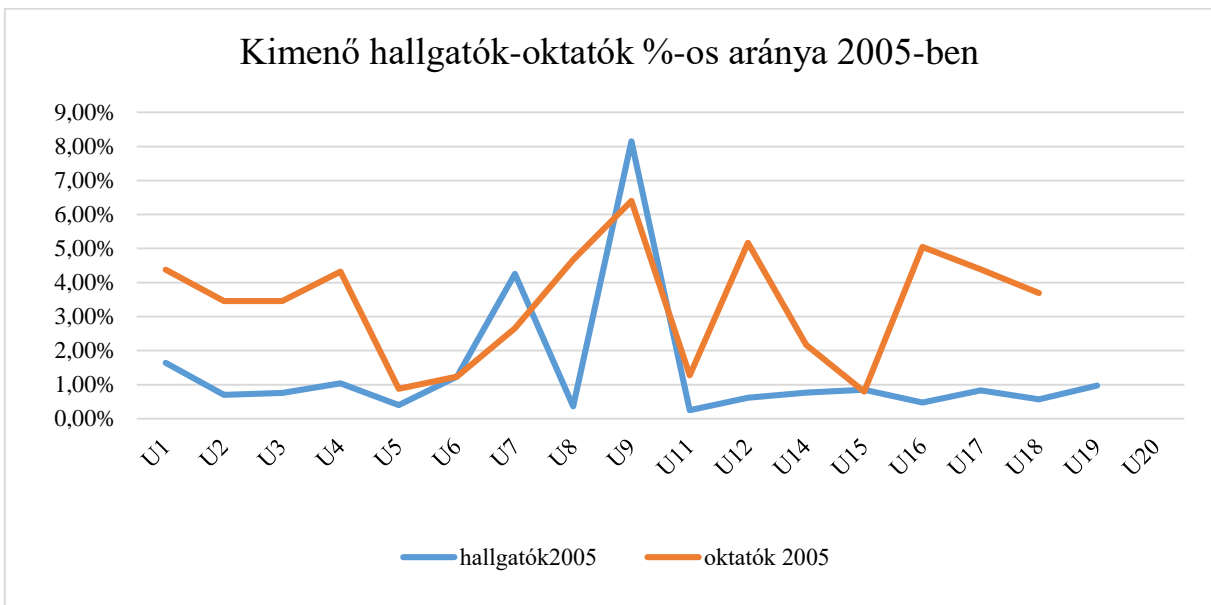
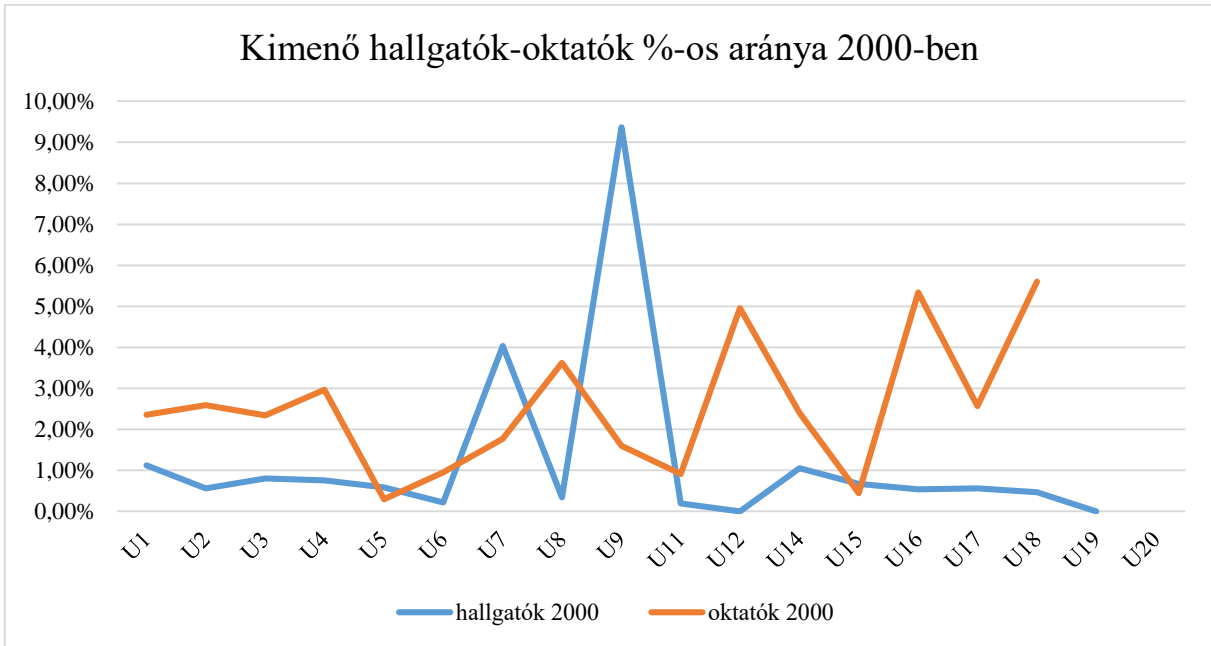
#### Hozzájárulás a küldő intézmény nemzetköziesítéséhez

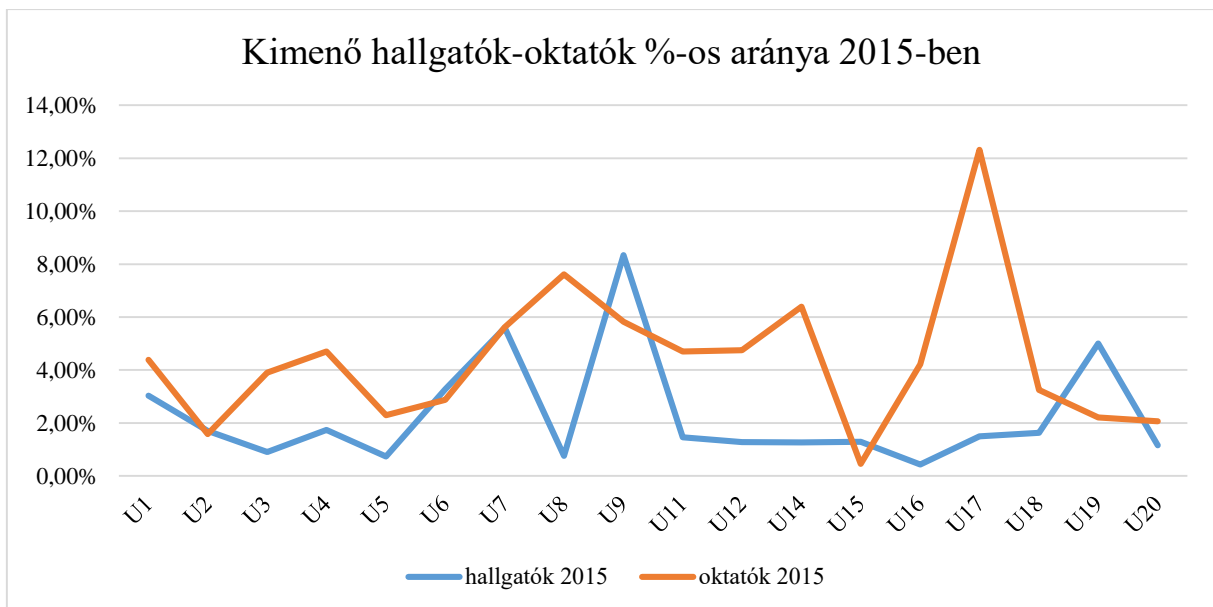
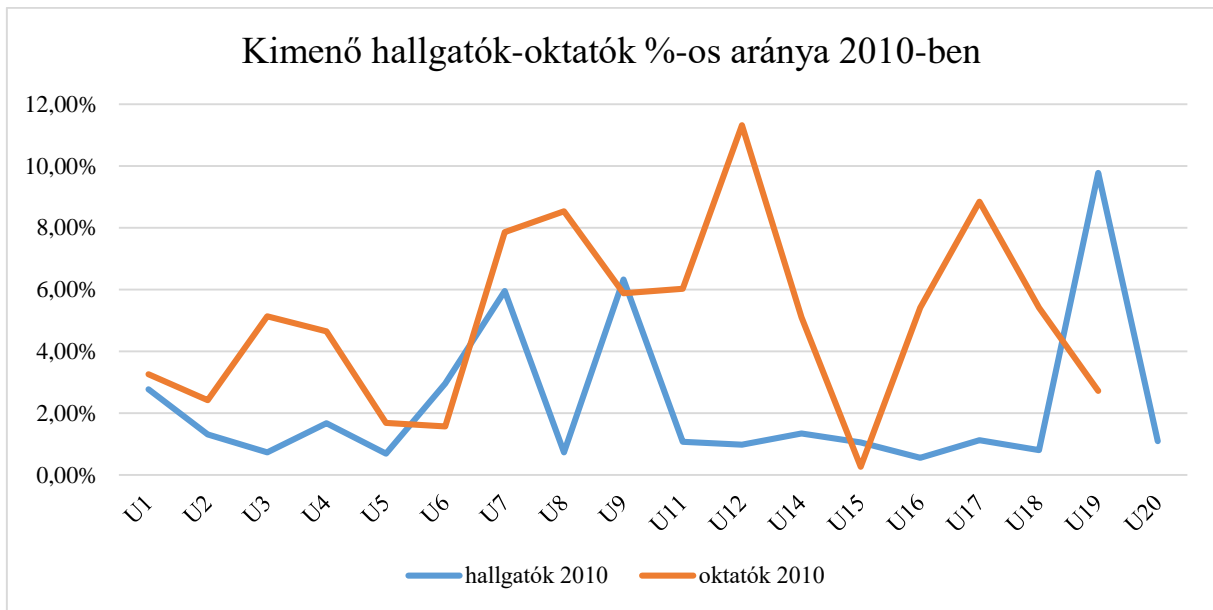
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00 Strongly disagree	15	1,3	1,4	1,4
	2.00 Rather disagree	21	1,9	2,0	3,4
	3.00 Neither agree nor disagree	207	18,6	19,4	22,8
	4.00 Rather agree	406	36,4	38,1	60,9
	5.00 Strongly agree	417	37,4	39,1	100,0
	Total	1066	95,7	100,0	
Missing	9.00 Not applicable	48	4,3		
Total		1114	100,0		



### M35. melléklet:

#### A hallgatói és oktatói mobilitások számának összefüggése





## 2000

		hallgatók2000 hallgatók 2000	oktatók2000 oktatók 2000
hallgatók2000	Pearson Correlation	1	-,213
hallgatók 2000	Sig. (2-tailed)		,429
	N	19	16
oktatók2000	Pearson Correlation	-,213	1
oktatók 2000	Sig. (2-tailed)	,429	
	N	16	16

	hallgatók2000 hallgatók 2000	oktatók2000 oktatók 2000

Kendall's tau_b	hallgatók2000	Correlation Coefficient	1,000	-,267
	hallgatók 2000	Sig. (2-tailed)		,150
		N	19	16
	oktatók2000	oktatók	Correlation Coefficient	-,267
	2000		Sig. (2-tailed)	,150
			N	16
Spearman's rho	hallgatók2000	Correlation Coefficient	1,000	-,297
	hallgatók 2000	Sig. (2-tailed)		,264
		N	19	16
	oktatók2000	oktatók	Correlation Coefficient	-,297
	2000		Sig. (2-tailed)	,264
			N	16

## 2005

		hallgatók2005	oktatók2005	oktatók
hallgatók2005	Pearson Correlation	1	,410	
	Sig. (2-tailed)		,129	
	N	17	15	
oktatók2005	oktatók	Pearson Correlation	,410	1
2005		Sig. (2-tailed)	,129	
		N	15	15

			hallgatók2005	oktatók2005	oktatók
Kendall's tau_b	hallgatók2005	Correlation Coefficient	1,000	,067	
		Sig. (2-tailed)		,729	
		N	17	15	
	oktatók2005	oktatók	Correlation Coefficient	,067	1,000
	2005		Sig. (2-tailed)	,729	
			N	15	15
Spearman's rho	hallgatók2005	Correlation Coefficient	1,000	,129	
		Sig. (2-tailed)		,648	
		N	17	15	
	oktatók2005	oktatók	Correlation Coefficient	,129	1,000
	2005		Sig. (2-tailed)	,648	
			N	15	15

## 2010

		hallgatók2010	oktatók2010	oktatók
hallgatók2010	Pearson Correlation	1	-,102	
hallgatók 2010	Sig. (2-tailed)		,687	
	N	19	18	
oktatók2010	oktatók	Pearson Correlation	-,102	1
2010		Sig. (2-tailed)	,687	
		N	18	18

		hallgatók2010	oktatók2010
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	-,105



	hallgatók2010		Sig. (2-tailed)		,544
	hallgatók 2010		N	19	18
	oktatók2010	oktatók	Correlation Coefficient	-,105	1,000
	2010		Sig. (2-tailed)	,544	
			N	18	18
Spearman's rho	hallgatók2010		Correlation Coefficient	1,000	-,129
	hallgatók 2010		Sig. (2-tailed)		,610
			N	19	18
	oktatók2010	oktatók	Correlation Coefficient	-,129	1,000
	2010		Sig. (2-tailed)	,610	
			N	18	18

## 2015

	hallgatók2015	hallgatók 2015	oktatók2015	oktatók 2015
hallgatók2015	hallgatók	Pearson Correlation	1	,001
		Sig. (2-tailed)		,996
		N	20	20
oktatók2015	oktatók	Pearson Correlation	,001	1
		Sig. (2-tailed)	,996	
		N	20	20

	hallgatók2015	hallgatók 2015	oktatók2015	oktatók 2015	
Kendall's tau_b	hallgatók2015	hallgatók	Correlation Coefficient	1,000	-,042
			Sig. (2-tailed)		,795
			N	20	20
	oktatók2015	oktatók	Correlation Coefficient	-,042	1,000
	2015		Sig. (2-tailed)	,795	
			N	20	20
Spearman's rho	hallgatók2015	hallgatók	Correlation Coefficient	1,000	-,045
			Sig. (2-tailed)		,850
			N	20	20
	oktatók2015	oktatók	Correlation Coefficient	-,045	1,000
	2015		Sig. (2-tailed)	,850	
			N	20	20

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton mondok köszönetet a Soproni Egyetem, Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Kar Széchenyi István Doktori Iskola oktatóinak és munkatársainak, valamint az Università del Piemonte Orientale vezetőségének és a Nemzetközi Iroda munkatársainak, akik segítséget nyújtottak ahhoz, hogy a PhD tanulmányaimat elvégezzem, és a disszertációmát elkészítsem.

Köszönet illeti a Bíráló Bizottság tagjait, akik értékes észrevételekkel és tanácsokkal segítették a munkámat és az értekezés végső változatának elkészültét.

Köszönöm az ösztöndíjtámogatásokat a Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítványnak, a European Academy of Yuste Foundation-nek és a Campus Mundi Programnak, melyek lehetővé tették, hogy kutassak, illetve hogy a kutatásaim egy részét külföldön végezzem, és lehetőséget kapjak az értekezés nemzetközi publikálására.

Az adatgyűjtésben nyújtott segítségért köszönöm a következő egyetemek nemzetközi irodájában dolgozó munkatársak segítségét: Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Miskolci Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Nemzeti Közsolgálati Egyetem, Óbudai Egyetem, Szent István Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Testnevelési Egyetem. Segítségét köszönöm a Tempus Közalapítvány, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Magyar Tudományos Akadémia, az Oktatási Hivatal, a Magyar Rektor Konferencia és a Balassi Intézet munkatársainak is, akik szintén nélkülözhetetlen segítséget nyújtottak az adatszolgáltatásukkal.

A legnagyobb köszönet a családomat illeti, a férjemet és gyermekeimet, akik kitartottak mellettem, és mindvégig támogattak ebben a sokéves munkában, amit a PhD fokozat megszerzéséért végeztem.

## NYILATKOZAT

Alulírott Rohonczi Edit jelen nyilatkozat aláírásával kijelentem, hogy

**A mobilitások szerepe a felsőoktatás nemzetköziesítésében** című PhD értekezésem

önálló munkám, az értekezés készítése során betartottam a szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. törvény szabályait, valamint a Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola által előírt, a doktori értekezés készítésére vonatkozó szabályokat, különösen a hivatkozások és idézések tekintetében.<sup>25</sup>

Kijelentem továbbá, hogy az értekezés készítése során az önálló kutatómunka kitétel tekintetében témavezetőmet, illetve a programvezetőt nem tévesztettem meg.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy az értekezést nem magam készítettem, vagy az értekezéssel kapcsolatban szerzői jogsértés ténye merül fel, a Soproni Egyetem megtagadja az értekezés befogadását.

Az értekezés befogadásának megtagadása nem érinti a szerzői jogsértés miatti egyéb (polgári jogi, szabálysértési jogi, büntetőjogi) jogkövetkezményeket.

Sopron, 2017. augusztus 21.

.....  
doktorjelölt

---

<sup>25</sup> 1999. évi LXXVI. tv. 34. § (1) A mű részletét – az átvevő mű jellege és célja által indokolt terjedelemben és az eredetihez híven – a forrás, valamint az ott megjelölt szerző megnevezésével bárki idézheti.

36. § (1) Nyilvánosan tartott előadások és más hasonló művek részletei, valamint politikai beszédek tájékoztatás céljára – a cél által indokolt terjedelemben – szabadon felhasználhatók. Ilyen felhasználás esetén a forrást – a szerző nevével együtt – fel kell tüntetni, hacsak ez lehetetlennek nem bizonyul.

Jelen doktori disszertáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

The accomplishment of this doctoral thesis was supported by the „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 project: Improving the role of research+development+innovation in higher education through institutional developments assisting intelligent specialisation in Sopron and Szombathely”.