

OTDK-DOLGOZAT

2015

**A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ KÜLFÖLDI
HALLGATÓK MOTIVÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA**

**THE STUDY OF FOREIGN STUDENTS' MOTIVATION
ABOUT LEARNING IN HUNGARY**

Kézirat lezárva: 2014. november 2.

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	1
2. A FELSOŐOKTATÁS SZEREPE A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOMBAN ..3	3
2.1. TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK	3
2.2. AZ EGYETEMEK ÉS SZEREPÜK A TÁRSADALOMBAN	4
2.3. A FELSOŐOKTATÁS MAGYARORSZÁGON	5
2.4. KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGON, MAGYAR HALLGATÓK KÜLFÖLDÖN	8
2.5. FELSOŐOKTATÁSI MARKETING	10
2.6. FELSOŐOKTATÁSI VERSENY GLOBÁLISAN ÉS MAGYARORSZÁGON	12
2.7. FELSOŐOKTATÁSI MARKETINGKUTATÁSOK	13
3. A FELSOŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE	15
3.1. MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐK A KÜLFÖLDI PÁLYAVÁLASZTÁS TERÜLETÉN	15
3.2. CSEREDIÁK, ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMOK EURÓPÁBAN	16
3.2.1. Erasmus, Erasmus Plusz	17
3.2.2. CAMPUS Hungary	18
3.2.3 CEEPUS	19
3.2.4 Study Hungary	20
3.3. MOBILITÁS A FELSOŐOKTATÁSBAN	20
3.4. NEMZETKÖZIESEDÉS A MAGYAR FELSOŐOKTATÁSBAN	21
3.5. A MAGYAR DIPLOMA ÉRTÉKE	22
4. MOTIVÁCIÓS ÉS FELSOŐOKTATÁSI KUTATÁSOK ÁTTEKINTÉSE	24
4.1. MOTIVÁCIÓKUTATÁSOK	24
4.1.1. Motivációs elméletek	25
4.1.2. Korábbi motivációkutatások	27
4.2. TANULÁSI MOTIVÁCIÓKUTATÁSOK	30
4.3. FELSOŐOKTATÁSI KUTATÁSOK	34
5. A VÁLASZTOTT EGYETEMEN TANULÓ KÜLFÖLDI HALLGATÓK MOTIVÁCIÓKUTATÁSA	36
5.1. A VIZSGÁLT INTÉZMÉNY	36
5.2. PROBLÉMA KIFEJTÉSE	38
5.3. MÓDSZERTAN	38
5.4. FÓKUSZCSOPORTOS MEGKÉRDEZÉSEK	39
5.4.1. Fókuszcsoporthoz tartozó megkérdezések elemzése	40
5.4.1.1. Ország vonzerejének motivációja	41
5.4.1.2. Referenciacsoporthoz tartozó befolyásának motivációja	43
5.4.1.3. Ismeretek szerzésének motivációja	44
5.4.1.4. A magyar diploma értékének motivációja	44
5.4.1.5. Az egyetem újirányításának lehetősége	45
6. HIPOTÉZISEK	47
7. KVANTITATÍV KUTATÁSOK ELEMZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE	49
7.1. A MINTA ÖSSZETÉTELE	49
7.2. INDUKTÍV STATISZTIKAI ELEMZÉSEK	54

8. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA	62
9. ÖSSZEFOGLALÁS	64
IRODALOMJEGYZÉK	66
MELLÉKLETEK	I
1.MELLÉKLET: FÓKUSZCSOPORTOS MEGKÉRDEZÉS VÁZLAT	II
2.MELLÉKLET: ONLINE KÉRDŐÍV	IV
3.MELLÉKLET: A KÉRDŐÍVBEN SZEREPLŐ ÁLLÍTÁSOK MAGYARUL	X

TÁBLÁZAT- ÉS ÁBRAJEGYZÉK

1. táblázat: Nemek gyakorisága és aránya a kvantitatív kutatásban	49
2. táblázat: Kitöltők egyetemi karok szerinti gyakorisága és megoszlása	51
3. táblázat: A külföldi hallgatók havi költségei	53
4. táblázat: Külföldi hallgatók szüleinek átlagos havi bevétele	53
5. táblázat: Az ország vonzerejével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása	55
6. táblázat: A referenciacsoportokkal kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása	55
7. táblázat: Az ismeretek szerzésével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása	56
8. táblázat: A magyar diploma értékével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása	56
9. táblázat: Létrehozott új változók reliabilitás vizsgálatának eredményei	57
10. táblázat: Faktorelemzés eredménye főfaktor elemzés és varimax rotáció segítségével	58
11. táblázat: Klaszterek elnevezései	60
1. ábra: Motiváció előzetes modellje	48
2. ábra: Életkorok gyakorisága a kvantitatív kutatásban	50
3. ábra: Válaszadók származási országának megoszlása	50
4. ábra: Tanítási nyelv megoszlása a válaszadók között	52
5. ábra: A külföldi hallgatók szüleinek iskolai végzettségeinek gyakorisága	52
6. ábra: Motivációt befolyásoló tényezők faktorelemzés alapján	59

1. BEVEZETÉS

A dolgozatom témájaként a külföldi hallgatók Magyarországon való tanulásának motivációját választottam, azon indokból, mert személy szerint nagyon fontosnak tartom a felsőoktatást, mint egy tényezőt, a saját személyiségünk, identitásunk fejlődésében. Napjainkban egyre inkább tudásalapú társadalomban élünk, melyben egyre több egyén kap lehetőséget a kiteljesedésre és a tanulásra (Bana - Besenyei 2007). A felsőoktatási intézmény kiválasztása egy esszenciális lépés, hiszen jó alapokat adhat az egyén további fejlődésére, kiteljesedésére. Ahhoz, hogy az egyén az önmegvalósítást véghezvigye, és megszerezze diplomáját, diplomáit, esetleg magasabb tudományos fokozatát, elengedhetetlen, hogy megfelelő motiváció párosuljon a tanuláshoz az adott intézményben. Ezen felül, hogyha nem csupán a hazájukban maradó, hanem az otthonuktól távol lakó, más országban tanuló diákokat vizsgáljuk, előzetes reményeim szerint érdekes eredményekre bukkanhatunk, hogy miért is választották pont azt a felsőoktatási intézményt a céljaik eléréséhez. A vizsgálatom tárgya tehát a külföldi diákok motivációja a Magyarországon való tanulásban a választott egyetemen.

A témát azért éreztem hozzám közelállónak, mert első szakdolgozatomban, Anglisztika alapszakos hallgatóként az angoltanulás mögött rejlő motiváltságot vizsgáltam, ám mostanra egy tágabb, közgazdasági és marketing témának sokkal inkább megfelelőt szerettem volna választani, így mára már nagyobb elméleti tudással vágtam neki a kiválasztott egyetemen tanuló külföldi hallgatók felkeresésének, a kérdőív- és interjúszerkesztésnek, az adatok gyűjtésének és végül ezek elemzésének.

A választott témám aktualitását tekintve is szintén nagyon fontos, hiszen a felsőoktatás napjainkban egyre inkább nemzetköziesedik, egyre több és több tanuló dönt úgy, hogy tanulmányait egy külföldi országban végzi. A nemzetközi, a Magyarországot leginkább érintő európai cserediák és ösztöndíj programok egy egységesebb regionális kohézió felé irányulnak, ahol a regionális különbségek egyre kisebbek lesznek, a felsőoktatás minősége pedig javul (Pusztai - Hatos 2012). A külföldi intézményekben eltöltött hosszabb vagy rövidebb idő meghatározó lehet, a diák rengeteg élménnyel gazdagodhat céljai elérése érdekében. A fő kérdés tehát az, hogy kiben rejlik ehhez elég motiváció ahhoz, hogy egy idegen országban, jelen esetben Magyarországon tanuljon, és még specifikusabban, mik ezek a motivációk.

Annak érdekében, hogy megértsem, miért választották a magyar felsőoktatást és Magyarországot a felsőoktatásban tanuló külföldi diákok, (jelen esetben az általam kiválasztott egyetemet) és mik voltak a motivációik fő forrásai, a tanulás és a motiváció fogalomkörét is vizsgálat alá veszem. A későbbiekben olvashatunk majd a tanulás és a

motiváció típusairól, fő irányvonalairól és elméleteiről is. Ezen felül marketing szempontból is megvizsgálom a témakört, hiszen a felsőoktatás marketingje is döntő szerepet játszhat a diákok célországának kiválasztásakor. A dolgozatban azonban a motiváció vizsgálata kapja a legnagyobb hangsúlyt. Ezen kívül vizsgálom még a felsőoktatást, annak fejlődését, a nemzetközi diák mobilitást, különös tekintettel Magyarországra. Említést teszek a legfontosabb ösztöndíjprogramokról és a mások által előttem végzett motivációs és felsőoktatási kutatásokról is. Az elméletek és a már meglévő kutatások segítségével felállítom hipotéziseimet, melyeket saját kvalitatív és kvantitatív kutatások által vizsgállok meg.

Kutatásomban a választott egyetemen kvalitatív és kvantitatív kutatást végeztem aktív jogviszonnyal rendelkező, nappali tagozatos külföldi diákok körében. A kvalitatív kutatás során három fókuszcsoporthoz megkérdezést folytattam Erasmusos hallgatókkal, orvostanhallgatókkal és a Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatók bevonásával. A fókuszcsoporthoz megkérdezés eredményei alapján készítettem el a kvantitatív kutatásom eszközét online kérdőív formájában. Magyarországon, a vizsgált egyetemen való tanulás döntési folyamatának feltárásával megismerhetjük a külföldi hallgatók döntése mögött álló motivációkat, az itt tanulás miértjét.

Dolgozatomban tehát betekintést nyerhetünk a motiváció fő fajtáiba és megközelítéseibe, a magyar felsőoktatásba, mint az Európai Unió egyik fontos tudásrégiójába, a felsőoktatási marketingbe és legfőképpen az itt tanuló külföldi diákok motivációjába abból a szempontból, hogy miért is választották Magyarországot felsőoktatási tanulmányaik céljául.

2. A FELSŐOKTATÁS SZEREPE A TUDÁS ALAPÚ TÁRSADALOMBAN

2.1. TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK

Mielőtt a felsőoktatás elemzésébe mélyebben belekezdenék, fontos egy történelmi áttekintés arról, hogy az emberiség milyen fejlődési utat tett meg a huszonegyedik századig.

Az előző évszázadokhoz képest az élet különböző területein folyamatos felgyorsulás vehető észre. A népességrobbanás, a műszaki és tudományos fejlődés mind rohamtempóban mennek végbe, melyek környezetrombolási folyamatokat eredményeznek. Visszatekintve a középkorba, a gazdasági fejlődésnek a mozgató ereje a mezőgazdaság volt, mely meghatározta egy ország helyét a kereskedelemben. A fejlődést ezen folyamatok során használt eszközök fejlesztése jelentette, ezért nevezzük ezt a korszakot agráralapú társadalomnak (Bana –Besenyei 2007).

Ehhez képest az újkorban rohamtempóban megindult a tudományos és technikai fejlődés, és a huszadik századra a népesség a mezőgazdaságból az iparba áramlott át, létrehozva az ipari társadalmat. A munkások az ipari centrumok köré telepedtek le, a befektetéseket szintén az iparba investálták (Bana – Besenyei 2007).

A legújabb kor az újkorhoz képest is nagy változásokat hozott. A legújabb korban a technika és a tudományok még inkább fejlődtek. Lezajlott az informatikai és biológiai forradalom. A nagy ipari centrumok megszűnnek és egyre inkább kialakulóban vannak a tudásközpontok, melyek magas minőségű és tudású termékeket hoznak létre. A gazdasági és politikai centrumok tehát mára már tudásközpontok lesznek, létrejön a tudásalapú társadalom. A tudásrégiókban koncentrálnak majd a jól képzett munkaerők, a „knowledge workers”. Ebben az esetben a tudás lesz a termelő erő, melyet az egyének az oktatási, felsőoktatási intézményekben tudnak megszerezni. Ezek a felsőoktatási intézmények termelik, elosztják majd pedig újratermelik a tudást. Jelen esetben biztosítani kell egy olyan tudású érettségizett végzős gimnáziumi réteget, akik képesek lesznek helytállni a felsőoktatásban is (Bana – Besenyei 2007).

A felsőoktatás szerepe nagyon nagy a tudásközpontok létrehozásában. A Bologna-folyamat bevezetésével minden országban, így Magyarországon is gyakorlatiasabbá kellett tenni a főképp elméleti oktatást, hogy még jobban hozzájáruljanak az egyetemek a tudástermeléshez. A gazdaság középpontjában ezek a tudásközpontok lesznek, körülötte pedig a tudásrégiók fognak kialakulni, melyek szereplői szoros összeköttetésben és együttműködésben vannak a központtal. A felsőoktatási intézményeknek egyfajta szolgáltató

tevékenységek köre is bővíthet majd, hiszen így jobban ki tudja majd szolgálni a tudásrégiót. Ez a kialakuló tudásrégió pedig már képes lesz ellátni az igényeket az esetleges életen át tartó tanulás iránt, mely segíthet magánszemélyeknek, de akár vállalkozásoknak is a folyamatos fejlődésben (Bana – Besenyei 2007).

Egy ilyen környezetben kell a jövőben helyt állnia a magyar felsőoktatásnak is, hiszen nem csak országos, de nemzetközi és világszinten is színvonalas oktatásra képesnek kell lennie, mellyel idevonzza a külföldi diákokat is.

2.2. AZ EGYETEMEK ÉS SZEREPÜK A TÁRSADALOMBAN

Amíg a társadalom folyamatos fejlődésben van, az egyetemek szerepe is változik az évek során. Kezdetben az európai egyetemek a keresztény gondolkodás őrzői és továbbadói voltak, majd a középkorban a teológia központjai voltak és egyaránt tükrözték a konzervativizmust és a megújulást is, melyek párhuzamos megléte belső ellentétekhez vezetett, ám mára már a kutatók elfogadják egymás nézeteit (Szalai 2011).

Az egyetemek a társadalom részét képezik, és azt szolgálják, így pénzüket is olyan célokra költik, amelyek a társadalom javát helyezik előtérbe és hiteiket tükrözik. Egy-egy ország felsőoktatási intézményrendszere együttműködésben kell, hogy legyen a társadalmával, amelyen belül az működik. A felsőoktatási intézménynek meg kell őriznie a gondolkodás függetlenségét, ám az őt körülvevő társadalom szerves részeként a leginkább működőképes. „Az egyetem hagyományosan az az intézmény, amelynek kötelessége a legáltalánosabb kérdések megfogalmazása, az ismeretek gyarapítása és a világ jobb megértésének elősegítése” (Szalai 2011, 22.o.). Ezeknek a céloknak az elérése akkor a legakadálytalanabb, ha az intézmény kormányzattól, vallástól és politikától független, ám felelősséget vállal a társadalomnak, hiszen a kormányzaton keresztül is kap finanszírozást (Szalai 2011).

A felsőoktatás célja, hogy növelje az individuális és a teljes jólétet is (Pusztai – Hatos 2012). A feladatai közé tartozik, hogy képzett, diplomás munkaerővel lássa el az országot és kutatási eredményeket produkáljon a társadalom számára, mindezt úgy, hogy a legtehetségesebb fiatalok bejutását garantálja, függetlenül azok politikai, vallási nézeteiktől, anyagi és társadalmi háttérüktől. A bejutott és sikeresen végzett hallgatók gyarapítják majd a társadalmi elit osztályát. Az egyetemeken oktatott témák és nézetek sokfélesége tükrözi azt, hogy a társadalom mennyire fejlett és rugalmas (Szalai 2011).

A huszonegyedik századra a globalizáció hatásai, a felgyorsult gazdaság arra sarkallja az embereket, hogy folyamatosan keressék az újabb és újabb technológiai megoldásokat, biztosítsák a fenntartható fejlődést egy tudás gazdag társadalmon keresztül, melynek az alapja a felsőoktatás. A növekvő technológiai szint egyre képzetebb munkaerőt kíván, így egyre többen rendelkeznek diplomával. A felsőoktatásnak egyre sokfélettebbnek kell lennie a helyi szerepvállalásban, a kutatási programok és módszerek kiválasztásában és a saját szervezeti felépítésében is. Létrejön egy diverzió, mely egyetemeken jobban koncentrálnak a kutatásra, őket nevezhetjük majd kutatóegyetemeknek. Nemzetközi rangsor alapján pedig képesek vagyunk a világ egyetemeit, tény adatokon keresztül, megismerni (Szalai 2011).

A felsőoktatás azonban egy olyan szektor, melynek teljesítményét nehéz mérni, ám az nagyban hozzájárul az ország folyamatos gazdasági és társadalmi növekedéséhez. Egy ország felsőoktatási intézményei folyamatos versenyben állnak a többi ország felsőoktatási intézményeivel, hiszen manapság a hallgatók nem csupán saját országukban, hanem más, külföldi országokban is szerezhettek diplomát, egyre nagyobb a felsőoktatás nemzetköziesedése. A felsőoktatás Magyarországon is egyre inkább nemzetköziesedik, hiszen a mi egyetemeink is felveszik a harcot a többi egyetemmel szemben és nem csupán magyar, de külföldi hallgatókat is vonz. A következő fejezetben a magyar felsőoktatást, majd pedig annak nemzetköziesedését részletezem, hogy egy tágabb képet kapjunk arról, hogy áll ma a magyar felsőoktatás (Berács et al. 2011).

2.3. A FELSZOKTATÁS MAGYARORSZÁGON

Magyarország egy körülbelül tízmillió lakosú ország Közép-Európában, melyet a Kárpát-hegység vesz körül. Történelmét tekintve, meglehetősen eseménydús. A tizedik században magyar törzsek alapították, így alakult ki a keresztény feudális királyság. Az 1526-os török megszállást követően Habsburg uralom alá került. Az első és a második világháború eredményeként területét jelentősen lecsökkentették a nyertes felek. Végül 1989-ben a Szovjetunió felbomlása után végre szabad lett Magyarország és megtörtént a rendszerváltás. Magyarország 1999-ben csatlakozott a NATO-hoz, majd az Európai Unióhoz 2004-ben (Dörnyei et al. 2006).

A felsőoktatás történelmét tekintve az osztrák hatás jelentősen érezhető volt a Magyar felsőoktatásban és számos tudós került ki Magyarországról már a szocializmus előtt. Ekkor még csak az érettségizettek körülbelül tíz százalékát vették fel felsőoktatási intézményekbe, mely jelentősen növelte a versenyt és a motivációt. A szocializmus éveit alatt is kimagasló

állami duális oktatás folyt Magyarországon, olyan tanárokkal, mint például Arany János. Már ekkoriban léteztek egyetemek és főiskolák is, ám csak 1990-ban engedélyezték a nem állami és egyházi felsőoktatási intézmények létrehozását. A kreditrendszert a Magyar Akkreditációs Bizottság már 1989-ben kialakította (Fehérvári et al. 2011). A rendszerváltás óta azonban átalakult a felsőoktatás, egyre több tanulóra, tömegekre szeretnék volna kiterjeszteni a felsőoktatást, az elitképzést elnyomva (Szalai 2011). A 2005-ös felsőoktatási törvény értelmében Magyarországon is bevezették az Európai Unió felsőoktatási rendszerét, a Bologna-rendszert, melynek következményeképpen elindultak az első BA/BSc szakok, majd pedig az MA/MSc szakok is. BA/BSc szinten 180, néhol 210, vagy 240 kredit szükséges a diplomához, míg MA/MSc szinten 120, vagy 150, amennyiben tanári diplomáról beszélünk. A diákok a BA/BSc megszerzése után már a munkaerőpiacon használható diplomát kapnak, ám lehetőségük nyílik a további tanulásra és a mesterdiploma megszerzésére. Ezek után következő doktori programok pedig 180 kreditet írnak elő. A magyar felsőoktatásban azonban maradtak osztatlan képzések is, ahol megmaradt az öt éves képzés, ilyenek az orvosi és a jogi karok (Fehérvári et al. 2011).

A felsőoktatásért az oktatási miniszter a felelős, aki a mindenkor hatályos jogszabályok alapján irányítja az oktatást. Az oktatási miniszter a Felsőoktatási és Tudományos Tanáccsal, az Országos Tudományos Diákköri Tanáccsal és az Országos Kredittanáccsal áll együttműködésben, rájuk támaszkodik. A Magyar Rektori Konferencián képviseltetik magukat az intézmények rektorai. A Magyar Doktori Tanács pedig tanácsokkal látja el az oktatási minisztert. 2006 óta az oktatási miniszter mellett a Felsőoktatási Hatóság is felelős a felsőoktatásért (Fehérvári et al. 2011).

Magyarországon mára már bármely olyan intézmény lehet egyetem, amelynek a képzései legalább két tudományterületet lefednek. Az oktatási rendszerre kizárólagosan csak az államnak van befolyása és ezen keresztül döntéseivel az állampolgárok javát, a közjót szolgálja. Ám az átlagos felsőoktatási színvonal gyenge, és jelentős különbségek vannak az egyes egyetemek színvonala és a diplomák mögött lévő tényleges tartalom között (Szalai 2011). A regionális különbségek is megmutatkoznak, hiszen a jelentősebb egyetemek környékén nagyobb a diplomások aránya is, mint például Csongrád-megyében, vagy Pest megyében, ahol a legnagyobb a diplomások aránya az egész országban (Fehérvári et al. 2011).

A Bologna-rendszer kialakítása előtt létezett egy gyakorlatias főiskolai három éves és egy ötéves egyetemi képzés. A hallgatók a három éves képzés után is szerezhettek két év kiegészítés után egyetemi diplomát, ám a Bologna-rendszer bevezetése óta az első három év

minden tanuló számára ugyanaz, vagy legalább is nagyon hasonló. Számos tantárgy leegyszerűsödött, vagy teljesen eltűnt a palettából. A diákok összetétele is jelentősen változott, hiszen mára már kevesebbet követelnek tőlük az egyetemre való bejutáshoz és bennmaradáshoz is, bár egy tantárgyból már nem kilencszer, „csupán” ötször lehet vizsgázni és az első utóvizsga ingyenes (Szalai 2011).

Magyarországon az Oktatási hivatal adatai (2014) alapján huszonhat egyetem működik, ebből 19 állami, hét pedig nem állami egyetem. Az egyetemek számát a felsőoktatásban még kiegészítik a főiskolák, melyből szintén sok van, kilenc állami és harminckettő nem állami főiskolát különíthetünk el. Ezek közül az oktatási intézmények közül az elmúlt években tíz intézmény érdemelte ki a kutatóegyetem elnevezést. Ezek az egyetemek az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Semmelweis Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem és végül pedig a Szent István Egyetem. Ez a tíz kutatóegyetem adja az összes magyarországi egyetem hallgatói létszámának több mint a felét és az összes magyar PhD tanulók létszámának több mint nyolcvan százalékát. Ezek a kutatóegyetemek szintén sikeresen szerepelnek a pályázati források elnyerésében és abszorpciójában, hiszen az állami támogatásokon és a saját bevételeken, mint például tandíjaikon kívül legnagyobb mértékben a pályázatok finanszírozzák a kutatásokat (Szalai 2011).

A felsőoktatásba való bejutás egyre könnyebb lett az évek során, ám mára már a túl sok, tömegképzés hatására elindult egy törekvés a felvételi pontszámok emelésére és a tandíj-kötelezettség elterjesztésére. A kilencvenes években a diákok nagy része tanári képzésben tanult, 2005 körül nőtt meg az igény a közgazdasági végzettségűek iránt. Az elmúlt húsz évben a felsőoktatásban tanuló nők száma is folyamatosan növekedett, mára már elérve a hatvan százalékot is. A felsőoktatásba való bejutás egyik szintén fontos aspektusa a tanulás díjának térítési formája. Amennyiben a tanuló eléri a megfelelő pontszámot, akkor tanulmányait államilag finanszírozott képzésben folytathatja. Abban az esetben, ha a pontszáma erre a pozícióra nem elég, akkor önköltséges finanszírozást is vállalhat. Szükség esetén, ha nem állnak a diák rendelkezésére a megfelelő erőforrások tanulmányai biztosításához, a diákhitel programot alacsony kamatú hitellel tudja igénybe venni, melyből tanulását finanszírozni tudja. A kölcsönt ideális esetben az iskola befejezése után, munkába állás után kell törlesztenie. A diákhitel mellett számos ösztöndíjak és szociális támogatások is elérhetőek a diákok számára, jogaikat pedig a Hallgatói Önkormányzatok képviselik (Fehérvári et al. 2011).

A folyamatos erősödés ellenére még vannak a hazai felsőoktatás előtt álló leküzdendő akadályok, ilyen a teljes mértékben az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozás, a magyar felsőoktatás globális piacon való helytállása és a demográfiai hullámvölgyből való kilábalás. A felsőoktatás nemzetköziesedése miatt a felsőoktatás is egy üzletté vált és egy globális verseny indult meg az intézmények között a potenciális hallgatókért. Hazánkban már jelentkezett egy elszívás, melynek eredményeképpen nőtt a külföldön tanuló magyar hallgatók száma. Mindemellett Magyarországon egyre inkább megtalálhatóak külföldi egyetemek kirendeltségei is. Ahhoz, hogy a magyar intézmények fel tudják venni a versenyt ezekkel az intézményekkel, növelniük kell az idegen nyelvű képzések számát, képzéseiket külföldön is indítani kell és a határon túli egyetemekkel kooperációkat kell kialakítani, melyek növelhetik versenyképességünket (Berács et al. 2010).

Elengedhetetlen megemlíteni, hogy mára a 90-es évekhez képest, az intézményi rendszer területi szerkezetét tekintve is változott, hiszen habár az intézmények számában nem történt változás, a vidéki intézmények száma csökkent, a fővárosi felsőoktatási intézmények száma pedig nőtt. Az intézmények mérete is nőtt, nagyobb lett a hallgatói létszám, az oktatási profil pedig kiszélesedett (Rechnitzer 2009).

Ezek között a körülmények között kell tehát Magyarországon a diákoknak megállni a helyüket és egy olyan versenyképes diplomát szerezni, mellyel érvényesülni tudnak a munkaerőpiacon. Ám a magyar felsőoktatási intézményekben nem kizárólag magyar nemzetiségű diákok, hanem külföldről érkező hallgatók is tanulnak, akik kutatásom alapját képezik, így az ő témakörüket a következő részben fejtem ki.

2.4. KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGON, MAGYAR HALLGATÓK KÜLFÖLDÖN

A magyar felsőoktatásban már az 1970-es években is találhattunk külföldi hallgatókat, akiknek az aránya akkoriban 2,2 százalék volt. 2010/2011-re a külföldi hallgatók száma elérte a tizenennyolc ezret, amivel a teljes magyarországi hallgatói létszám 4,9 százalékát teszik ki (Fehérvári et al. 2011).

A külföldi hallgatók leginkább a nappali tagozatos alapszakos képzéseken tanulnak, csupán egy hatodik választja a levelező képzést. Amíg a nyolcvanas évek előtt a külföldi diákok többsége Ázsiából jött, a nyolcvanas évek után egyre több európai diák tanul Magyarországon. Mára az európai országokból érkező külföldi hallgatók aránya az összes külföldi hallgató háromnegyedét teszi ki. A külföldi diákok közel harminc százaléka jön szomszédos országokból, mint például Romániából, Szlovákiából, Szerbiából és Ukrajnából.

Ezeknek a diákoknak a többsége magyar közösségekből jön a felsőoktatásba tanulni, hiszen ez egy remek lehetőség számukra. Amíg a környező országokból származó hallgatók leginkább BA/BSc szintre, vagy tanári diplomaszerezés céljából jönnek Magyarországra, addig a nyugati országokból érkező hallgatók leginkább a megmaradt ötéves képzéseket választják, mint az orvostudományi, fogorvos-tudományi, vagy állatorvosi képzéseket. A külföldi hallgatók ezeket a képzéseket néhány felsőoktatási intézményben angol és német nyelven is hallgathatják. Szintén népszerű a külföldi diákok körében a kémia és a mérnöki tudományok (Fehérvári et al. 2011).

A magyar hallgatók csupán két százaléka tanul valamely külföldi felsőoktatási intézményben, mely valamivel alacsonyabb arány, mint az Európai Unió többi tagállamában. Amíg a többi országban folyamatosan nő a külföldön tanulók száma, addig Magyarországon ez az arány stagnál, melynek oka a követelmények, melyet a külföldön való tanulás támaszt, mint például a folyékony nyelvtudás, vagy a megfelelő anyagi háttér biztosítása a külföldön általában drágább életszínvonal biztosításáért. Akik mégis úgy döntenek, hogy külföldön teszik magukat próbára, azok negyvenöt százaléka a német nyelvű országokba, Ausztriába és Németországba mennek, húsz százaléka pedig az Egyesült Királyságba, vagy az Amerikai Egyesült Államokba. Nagyon ritka, hogy egy teljes képzést elvégezzenek a külföldi egyetemeken a hallgatók, leginkább féléves időtartamokat töltenek el külföldi egyetemeken. A külföldön tanuló magyar hallgatók létszáma biztosan növekszik, a legkedveltebb helyek a már említett Németország, Franciaország, Olaszország és Finnország. A legtöbben pedig üzleti tanulmányokat, jogot, szépművészetet, műszaki tudományokat és társadalomtudományokat választanak külföldi tanulmányaikként (Fehérvári et al. 2011).

A külföldi hallgatókat illetően Magyarországon számuk akkor növelhető, hogyha a magyar felsőoktatási intézmények képesek megfelelően jelentős számú külföldi hallgatót felvenni lehetőség szerint teljes idős képzésre, hiszen ekkor jelentős bevételt is nyújtanak az intézmények és a nemzetgazdaság számára is. A tandíjon felül a Magyarországon élő hallgató minden bizonnyal fogyasztani fog az itt eltöltött ideje alatt. A külföldi hallgatók révén ezen felül javul a felsőoktatási intézmények nemzetközi versenyképessége, kapcsolatrendszere és kapacitásait folyamatosan kihasználják a hallgatók. A hallgatók természetesen Magyarország jó hírét is tovább vihetik. A felsőoktatási mobilitásra azonban eddig még nem dolgoztak ki egységes stratégiát, habár az intézmények fejlesztési terveiben szerepel a megnövelt külföldi hallgatói létszám fogadása, mint lehetséges kitörési pont. Legtöbb helyen hiányzik az idegen nyelvű oktatás és az intézmények nemzeti szinten való összefogása is egy egységes magyar felsőoktatási kép kialakításához. A külföldi hallgatók összetételét tekintve nagy azok száma,

akiknek családjukban a szülők magasan képzettek, és munkahelyi státuszuk is igen magas, ezért a gyermekeik egy másik kultúrába való beilleszkedése és az oktatásuk költségei számukra anyagiilag kivitelezhetőek (Berács et al. 2012).

2.5. FELSOÓKTATÁSI MARKETING

Annak érdekében, hogy az egyetemek az egyre növekvő felsőoktatási versenyben fel tudják venni a harcot, önmaguknak is alkalmazkodniuk kell a piaci helyzethez és a versenyhez. Mára már ki kellett, hogy alakuljanak a különböző egyetemek saját marketing tevékenységei annak érdekében, hogy minél több belföldi és külföldi diákot vonzzanak.

A felsőoktatásban egy folyamatosan éleződő verseny jelentkezik, forrásaik folyamatos veszélyben vannak, a fennmaradásuk erősen kötött az adott piaci helyzethez való alkalmazkodáshoz. Annak érdekében, hogy fennmaradjanak és képesek legyenek a megfelelő számú hallgatóság toborzására, megtartására és a létszámok bővítésére, egyre több marketingeszközt használnak (Pavluska 2009).

Kotler és Keller (2012) szerint „a marketing az emberi és társadalmi szükségletek felismerésével és kielégítésével foglalkozik” (Kotler – Keller 2012, 13.o.) „A marketing olyan társadalmi folyamat, amely révén az egyének és csoportok értékeket, termékeket és szolgáltatásokat hoznak létre és felkínálják azokat egymás közötti szabad cserére, s így megszerzik mindazt, amire szükségük van, és amit akarnak” (Kotler – Keller 2012, 13.o.)

A felsőoktatás és a felsőoktatási marketing a szolgáltatásmarketing körébe tartozik. Felsőoktatási intézményi szinten a marketing még nem öltött egy egységes arcot, ám szervezeti, kari szinten már jobban megfigyelhetők a sajátos marketingeszközök alkalmazásai. A későbbiekben célként kitűzhető lehet a marketing szélesebb spektrumú, egyetemi szintű alkalmazása például hazánkat tekintve. A marketing megjelenésével a felsőoktatásban szolgáltató jelleget teremtenek meg az intézmények. Pavluska (2009) a vevőket, fogyasztókat, közönséget, az intézményi célokat, a termékeket, szolgáltatásokat, a folyamatokat, a forrásokat és a teljesítményértékelést állapítja meg alapvető tényezőkként a felsőoktatási marketingtevékenységek kialakulásában, melyek marketing szempontból egy bonyolult közeget képeznek. A felsőoktatási intézményeknek folyamatos kapcsolatot kell fenntartaniuk a célközönséggel, akik szintén egy igen nagy csoportot alkotnak. A célközönségbe sorolhatjuk a hallgatókat, potenciális hallgatókat, munkaerő-piaci szereplőket, a társadalmat, a különböző támogatókat, alumni hallgatókat, stratégiai partnereket és más munkavállalókat is. A felsőoktatás sajátossága, hogy az igénybevett szolgáltatásnak több érdekköre van. A

szolgáltatás közvetlen fogyasztói a hallgatók, a közvetett fogyasztói a munkaerőpiac szereplői, vásárlója pedig az állam, a társadalom. A vevőérték mutatja meg, hogy a szolgáltatás fogyasztója, jelen esetben a hallgató különböző hasznai és ráfordításai milyen arányban vannak, mennyire elégedett a hallgató a szolgáltatással. A felsőoktatási intézmények szolgáltatás-portfóliója és ajánlatai két fő csoportba sorolhatóak, a primer és szekunder ajánlatokba. A primer ajánlatok tartalmazzák azokat az ajánlatokat, melyek a felsőoktatási szervezet alapvető céljaihoz tartoznak, non-business ajánlatok, mint az oktatási és kutatási programok, információszolgáltatások és a tudástranszferek. A szekunder ajánlataiba pedig a forrástermelést szolgáló saját tevékenységek tartoznak, mint például a szponzoráció, pályázatok menedzselése és fenntartói hozzájárulások. A felsőoktatási intézmények forrásait tekintve beszélhetünk tárgyi eszközökről, forgó eszközről, humán erőforrásokról és immateriális forrásokról. A modern tárgyi eszközök, oktatási anyagok, a felkészült oktatók, a magas szintű hallgatói bázis, az intézmény hírneve, a folyamatos kapcsolatteremtés és kooperáció mind hozzájárul a sikeres marketingstratégia végrehajtásához (Pavluska 2009).

Az oktatás tehát egy szolgáltatási fajta, melyben a HIPI (Heterogenity, Intangibility, Perishability és az Inseparability) elvből három van rendkívüli hatással a felsőoktatási szolgáltatások megítélésére. A megfoghatatlanságot tekintve, a felsőoktatásról leginkább információk útján tájékozódhatunk, melyet más emberek tapasztalataiból, vagy az intézmény elérhetőségeitől tudunk meg. Az információk, melyek alapján a hallgatók a döntéseiket hozzák, többségében nem megfoghatóak, ezért is kockázatosabb a döntéshozás egy egyetem kiválasztásakor. Ami az elválaszthatatlanságot illeti, az egyetem és a hallgató között egy feltehetőleg hosszú kapcsolat fog kialakulni, és mindez idő alatt végig szolgáltatást fog nyújtani az egyetem, és szolgáltatásban részesül a hallgató. Ez a hosszú kapcsolat kulcsfontosságú, hiszen ennek alapján alakítja majd ki véleményét a hallgató az egyetemről és az általa nyújtott szolgáltatásokról. Heterogenitását tekintve pedig még inkább intenzív, mivel ez egy hosszan tartó szolgáltatás, így kevés ember éli meg ugyanolyannak, azonos szintűnek, nagyon nagy a személyes megítélések különbözősége (Hetesi – Kürtösi 2011).

Figyelembe véve a felsőoktatási intézmények szolgáltatási tevékenységét és jellegét, a marketing egyre nagyobb szerepet kap, hiszen az egyetemeknek nem csupán hazai, hanem nemzetközi szinten is meg kell állniuk a helyüket, hogy minél több hallgatót toborozzanak, hiszen a felsőoktatási verseny egyre nagyobb.

2.6. FELSOÓKtatási VERSENY GLOBÁLISAN ÉS MAGYARORSZÁGON

A felsőoktatásban a marketing az 1980-as években jelent meg, amikor az Amerikai Marketing Szövetség egy egészségügyi egyetem szimpóziumban konferenciákat rendezett az egészségügyi ügyek népszerűsítésére. Ettől kezdve folyamatosan figyelték és fedezték fel a marketing és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát és együttes eredményeit (Hayes 2007).

A marketing megjelenésével a felsőoktatás láthatóan keresi az új társadalmi szerepét. Az elmúlt évek gazdasági válsága miatt nem lenne szabad a felsőoktatási intézményektől forrásokat elvonni, hiszen az intézmények lehetnének a kilábalást elősegítő erők. A legtöbb felsőoktatási intézményt leginkább kritikák érik, elégedetlenek velük szemben, mely abból fakadhat, hogy funkcióik tisztázatlanok. Az egyetemeknek a társadalommal szemben rendkívül nagy felelősséggel kell bírniuk, el kell fogadtatniuk szerepköreit. A globalizáció hatására az egyetemeknek meg kell felelni a nemzetközi szinten is, és új hallgatói bázist szerezni különböző külföldi országokból, hogy népszerűségük terjedjen. Az ezredforduló óta az Európában bekövetkezett Bolognai-rendszer bevezetése óta sokkal kisebb lett a különbség az amerikai és az európai egyetemek között (Hrubos 2009).

A felsőoktatási verseny Magyarországon jelenleg nagyon intenzív és egyre növekszik az intézmények között. Ennek a növekvő intenzitásnak az oka, hogy a hallgatói létszám folyamatosan csökken, amíg 2004-ben még 160 ezren jelentkeztek a felsőoktatásba, addig 2009-ben már csupán 127 ezren. A verseny másik oka, hogy az intézményrendszer nagyon szerteágazó és tagolt, hiszen közel 70 felsőoktatási intézmény működik, melynek munkáját körülbelül 20-25 intézmény is sikeresen és hatékonyabban látná el. A folyamatosan átalakuló felvételi rendszer is segíti egyes egyetemek népszerűsítését, más egyetemeket pedig hátrányosan érint, mint például néhány államilag támogatott szak megszüntetése. Az újonnan belépni kívánók pedig nagy belépési korlátokkal találják magukat szemben, ugyanis az ágazat tőkeigényes, magasak az állandó működési költségek és egy akkreditált rendszert kell elfogadtatniuk. A versenyben jelenlévő helyettesítő szolgáltatások is felléphetnek az egyetemek között, vagy azok helyett, hogyha azok a szolgáltatások valamiféle előnyt tudnak nyújtani ár, idő, vagy színvonal szempontjából. Erre jó példa a Magyarországra betörő külföldi egyetemek kirendeltségeinek hazai felbukkanása, melyek presztízs értékei komoly hallgatói létszámot vonhatnak el a Magyar egyetemektől. Fontos még ebben a versenyhelyzetben a magyar egyetemek számára, hogy minél több forráshoz jussanak, meglévő forrásaiknál pedig minél inkább teljes abszorpcióra törekedjenek (Dinya 2009).

2.7. FELSŐOKTATÁSI MARKETINGKUTATÁSOK

A felsőoktatásban megjelenő verseny és marketing elengedhetlenné tette, hogy ezek kapcsolatát, vizsgálatát és sikerességét kutassák. Dolgozatomban én nem csupán a marketing szerepét vizsgálom a diákok intézményválasztásakor, hiszen engem leginkább a diákok átfogó motivációja érdekelt a témám kiválasztásakor, ugyanakkor elengedhetetlen, hogy áttekintsek néhány kutatást, mely marketing szempontból közelíti meg a külföldi hallgatók iskolaválasztását.

Fojtik (2009) tanulmányában a világ száz különböző felsőoktatási intézményének a honlapját vizsgálta meg, abból a szempontból, hogy azok miként járulnak hozzá a saját maguk népszerűsítéséhez. Arra a következtetésre jutott, hogy a honlapokon és az intézményi stratégiai tervekben sem talál semmiféle marketingre utaló szót sem. Tehát, ha létezik is ezeknek az egyetemeknek marketingstratégiája, azok vagy nem nyilvánosak, vagy interneten keresztül nem hozzáférhetőek. Az összes jövőben megvalósítandó feladatot, amit ezen egyetemek támasztanak maguk elé, az intézmények stratégiai fejlesztési tervéből szűrte ki.

Gibbs (2007) arra a következtetésre jutott kutatásai alapján, hogy a marketing veszélyeztetheti a társadalom felsőoktatásról kialakult képét. Vigyázni kell a marketing alkalmazásával, mert a jövőben rejlő potenciálokat az emberek számára jelentősen leszűkítheti és leegyszerűsítheti. Jelenlétével a felsőoktatásban az emberek számára azt sugallhatja, hogy a felsőoktatás csupán egy eszköz ahhoz, hogy később jobb életük, munkahelyük legyen. A marketing szakembereknek tehát ügyelniük kell arra, hogy a felsőoktatás elméleti és eszmei értékét is megtartsák, és ezek láthatóak legyenek minden ember számára.

Filip (2012) tanulmányában szintén a felsőoktatás és a marketing kapcsolatát vizsgálja. Szerinte a felsőoktatási intézményeknek hét marketing-mix elemet kell használniuk, ezek az ár, hely, promóció, programok, folyamatok, emberek és a fizikai létesítmények. Ezeknek a helyes használata hozzájárulhat a felsőoktatás helyes és megfelelő kommunikálására a társadalom számára. Ezen felül a felsőoktatási marketinget a szolgáltatásmarketing szempontjából is vizsgálja, hiszen a felsőoktatás minden egyén számára különböző, eltérő benyomásokat kelt. A szolgáltatás, vagyis az átadott tudás megfoghatatlan, nem tárolható, felejthető, és végül pedig elválaszthatatlan egymástól a szolgáltatás nyújtója, jelen esetben a tanár és a szolgáltatást kapó személy, a diák.

Khan (2013) kutatásában rávilágított arra, hogy a közösségi médiának is, mint új marketingkommunikációs csatornának ezen a téren, egyre nagyobb szerepe van a

felsőoktatási intézmények marketingjében. Az Új-Zélandon végzett kutatása alapján egyre nagyobb és növekvő igény van a közösségi média által nyújtott információkra a felsőoktatási intézmények felől.

3. A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE

3.1. MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐK A KÜLFÖLDI PÁLYAVÁLASZTÁS TERÜLETÉN

A pályaválasztásnak és a külföldön való tanulásnak több motivációja is lehet. Saját kutatásomban arra keresem a választ, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók miért választották céljukként Magyarországot, ám mielőtt a már meglévő kutatásokat áttekinteném, magát a külföldön tanulási motivációt elemezném.

A külföldi oktatási programok a személyes résztvevők, a programok sajátossága és a külföldi élmények együtteseként jönnek létre. A külföldi élmények olyan nyelvi kihívásokat és tapasztalatokat adhatnak, melyet egyik hazai intézmény sem tud nyújtani. A nyelvi fejlődés mellett a diákok nemzetközi kapcsolatokat, barátokat szerezhetnek, mellyel szélesebb kulturális látókörük lehet ('History and Purposes of Study Abroad', 2012).

Az első világháború után létrejött programok fő motivációja a háború után nemzetközi kapcsolatokat szerezhettek, erősíthették azokat és nyelvtudásukat is. Ekkor már amerikai egyetemekről is utaztak legfőképpen Európába a diákok. A második világháború után újra felerősödött a nemzetközi mobilitás. Ekkor jelent meg a Magyarországon is megpályázható Fulbright ösztöndíjprogram is, mely tehetséges diákok Amerikai Egyesült Államokba való utazását támogatja. Az elmúlt években a nemzetközi hallgatói mobilitás tovább nőtt. Még nagyobb igény jelent meg az egyetemek nemzetköziesítésére, mely komoly versenyelőnyt jelenthet számukra ('History and Purposes of Study Abroad' 2012). A globális világ vezetőinek tisztában kell lenniük a kulturális különbségekkel, a hallgatóknak pedig a legideálisabb esetben legalább egy szemesztert kellene külföldön eltölteniük tapasztalatszerzés céljából. A tapasztalatok elősegítik a különböző nemzetiségek kölcsönös tiszteletét és a globális csereprogramokat is (Martinez 2011).

Magyarország nem specifikusan tartozik a fő Európai célországok közé, ami a külföldön való tanulmányokat illeti, ám mivel a felsőoktatás viszonylag olcsó, átlagosan két-háromezer dollár egy félévre, ezért a Közép-Kelet Európai legkedveltebb célországok egyike. Az ösztöndíjprogramok és a nemzetközileg is ismert studyhungary.hu weboldal marketingje révén minden szükséges információt megtudhatunk róla (Nyíri 2006).

3.2. CSEREDIÁK, ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMOK EURÓPÁBAN

Az Európai Unió határain belül harmadik országbeli legálisan letelepedők számára biztosítani kell a megfelelő elhelyezkedési feltételeket. Ez azért is fontos, mert ebbe az iskoláztatás is beletartozik. Az Európai Unió 2000-es Lisboni ülésén elhatározta, hogy a tagállamainak biztosítania kell a legversenyképesebb és a legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társadalmat, mely képes a folyamatos és fenntartható gazdasági fejlődés biztosítására, egyre több és jobb munkát és társadalmi kohéziót biztosítva ('Integrating Immigrant Children Into Schools in Europe' 2004).

Az „egy adott országból külföldre, vagy külföldről az adott országba irányuló mobilitást, amelynek célja felsőoktatási, képzési, illetve képzéshez kapcsolódó kutatási céllal szervezett programokon történő szervezett, vagy egyéni részvétel”, nemzetközi hallgatói mobilitásnak nevezzük (Berács et al. 2012, 134.o.). A mobilitás magában foglalja az ösztöndíjjal és az a nélkül, saját finanszírozásból eredő külföldi tanulmányokat is. Az ösztöndíj esetében a finanszírozó szervezetek lehetnek nemzeti, nemzetközi, felsőoktatási intézmények, vagy akár vállalatok is. A mobilitásnak három fajtáját különíthetjük el, az egyik a diploma mobilitás, mely célja a diploma megszerzése a célterületen, a másik a kredit-mobilitás, mely célja a külföldi intézményekben elsajátított ismeretek és a belőlük származó tanulmányi kreditek elszámolása az anyaországban. A harmadik mobilitás fajta pedig a program-mobilitás, amely általában rövidebb idejű valamiféle kutatói, vagy tanulmányi célú külföldi tartózkodást jelent. Egy utolsó mobilitási fajtával, a virtuális mobilitással tudnánk még kibővíteni a mobilitási fajtákat, hiszen a modern kommunikációs eszközök segítségével az országhatárok közötti távolsági akadály is leomlott, távoli országokban lévő hallgatók tanítása is lehetséges a technológia segítségével (Berács et al. 2012).

Az oktatás nem csupán az Európai Unió, hanem a harmadik országból érkezőknek is biztosított, ám még inkább válogathatnak az oktatási és felsőoktatási intézmények között az Európai Unió tagállamából érkezők. Az ő számukra számos ösztöndíj és cserediák program létezik, melyek segítik őket ennek a lehetőségeknek a kiaknázására. Ezek közül dolgozatomban a legfontosabbak kerülnek kifejtésre. Kutatásom témájához leginkább a Magyarországon elérhető és Magyarországra is irányuló ösztöndíj programokat részleteztem, hiszen kutatásom fókuszában jelenleg a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók vannak.

3.2.1. Erasmus, Erasmus Plusz

Az ERASMUS, European Community Action Scheme for the Mobility of University Students, magyarul az Európai Közösségek Akcióterve az Egyetemi Hallgatók Mobilitásának Előmozdítására, a hallgatói mobilitás intenzitásának növelését célozza. A programot eredetileg 1987-ben indították. A 2007-2013-as programozási időszak keretében az életen át tartó tanulás programja alatt működött, a Horizon 2020 programban pedig immáron Erasmus Plusz néven működik tovább.

A program az évek során és az elkövetkezendő programozási időszakban is azt a célt kívánja elérni, hogy a résztvevők tudását, képességeit és foglalkoztathatóságát növelje. E mellett törekszik még az oktatás és a diákok munkájának modernizálására is. Az ERASMUS Plusz programnak 2014-től 2020-ig 14,7 milliárd Euró, amely 40%-kal több mint az előző programozási időszakban, ez alapján is látszik az EU határozottsága a terület fejlesztésének komolyságáról. A program időtartama alatt több mint négy millió európai diák számára képes lehetőséget biztosítani a tanulásra és a külföldi tapasztalatszerzésre. Ezen felül támogatni fogja a potenciálisan kialakuló partnerkapcsolatokat az intézmények között, hogy szorgalmazza az együttműködést és a kooperációt, mely hozzájárulhat a területi különbségek kiegyenlítéséhez. Az ERASMUS Plusz program másik elköteleződése az intézmények, a tanítás és képzések modernizálása mellett áll. E mellett, a másik legfontosabb fejlesztendő terület a sportok területe. Támogatni fogják a helyi kezdeményezéseket és a határokon átívelő kihívásokat, megmérettetéseket is. Ez lesz az első olyan ERASMUS program, mely a sportot kiemelten támogatja majd.

Kimondottan a felsőoktatást tekintve az ERASMUS külföldi intézményekben ajánl minimum három hónapos tanulási, vagy munkalehetőséget a hallgatók és akár intézményi dolgozók számára, akik lehetnek BA/BSc szinten, vagy akár MA/MSc, vagy doktori szinten is. A külföldi intézményben eltöltött időt és az ott megszerzett krediteket a kiküldő intézménynek is el kell fogadnia, a tanuló tanulmányaiába beszámítania (Európai Bizottság 2014).

A hallgatói mobilitás egyre inkább nő, amíg 1998-ban csupán a kiutazó hallgatók egyharmadának megfelelő számú külföldi hallgatót fogadtunk, addig a 2009/2010-es tanévben már 4140 magyar diák ment külföldre és 2804 külföldi diák érkezett Magyarországra, mely azt mutatja, hogy egyre inkább ismertebbek a magyar felsőoktatási intézmények és ezzel együtt Magyarország is. Az oktatói mobilitást tekintve a kifelé és befelé irányuló mobilitás nagyjából azonos szinten van. 2009-re mindkét mutató átlépte a 800 főt. Az oktatói mobilitás is rendkívül elengedhetetlen, hiszen ajánlásaik által a saját országukban

felkelthetik hallgatóik érdeklődését a külföldi ország által, mely arra sarkallja a diákokat, hogy az adott országot válasszák külföldi tanulmányuk helyének céljául. A harmadik, Erasmus által kínált mobilitás, a személyzeti mobilitás népszerűsége kisebb, mint a hallgatói vagy az oktatói mobilitásé. Számuk a bevezetés (2007) óta egyre nő, de a 2009/2010-es tanévben még csupán 284 fő utazott ki, és 215 fő utazott be Magyarországra (Berács et al. 2012).

Az ERASMUS hallgatók összefogásán látszik, hogy a program valójában milyen hatásos, sokan életre szóló élményeket és barátokat szereznek egy-egy külföldi tanulmány eltöltése alatt. Egymást az Erasmus Student Network-ön (ESN) keresztül tartják a kapcsolatot és osztják meg élményeiket egymással. Az ESN 16 magyarországi felsőoktatási intézményben rendelkezik hallgatói csoporttal. Magyarországgal együtt összesen 35 országban, 424 felsőoktatási intézményben vannak jelen és segítik a hallgatók életét. Segítenek a hazaérkezés után, hiszen ezen keresztül nem szakadnak meg az újonnan kialakult nemzetközi kapcsolatok (International Exchange Erasmus Student Network 2014).

3.2.2. CAMPUS Hungary

Szintén Európai Unió finanszírozási program a Campus Hungary ösztöndíj, melyek a TÁMOP 4.2.4.B/1-11/1-2012-0001 és a TÁMOP 4.2.4.B/2-11/1-2012-0001 (Új Széchenyi Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program) európai uniós pályázatok keretein belül valósulnak meg. A Balassi Intézet és a Tempus közalapítvány konzorciumi partnerségében koordinálja az országos szintű Campus Hungary Programot, amely támogatja a magyar hallgatók külföldi tapasztalatszerzését és szintén lehetőséget nyújt a külföldi hallgatók magyarországi tapasztalatszerzésében is.

Minden olyan magyar felsőoktatásban tanuló hallgató pályázhat, aki eleget tesz a követelményeknek és legalább két lezárt félévvel rendelkezik. Választhatnak rövid egyedüli, vagy csoportos tanulmányutakat, de eltölthetnek féléves részképzéseket, akár szakmai gyakorlatot is külföldön. A részt vevő hallgatók a külföldön szerzett tapasztalatokkal egy olyan hallgatói bázist képeznek, akik külföldön megszerzett tapasztalataikat, nyelvtudásukat később Magyarországon tudják kamatoztatni. Az ösztöndíjprogram segítségével szintén nő a magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképessége, egyre több nemzetközi felsőoktatási kapcsolatokra tehet szert, végül pedig megnövelheti a Magyarországon tanuló külföldi diákok számát.

A TÁMOP 4.2.4.B/1-11/1-2012-0001 és a TÁMOP 4.2.4.B/2-11/1-2012-0001 azonosítószámú projektek nem csupán a diákok, de az intézményben dolgozók számára is lehetőséget biztosít az ösztöndíjak megpályázására. A pályázatok beadására online felületen van lehetőség. A dolgozat írásakor a legutóbbi, hatodik pályázási lehetőség 2014 májusában volt. Ebben a pályázási időszakban 15%-kal nőtt a hallgatói ösztöndíjak összege, ám kizárólag a konvergencia régiókban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl) tanuló diákok és az intézmények munkatársai pályázhattak. Az első öt lezárt pályázati időszakban majdnem hétezer főnek biztosított ösztöndíjat a program. Lehet pályázni európai országokba és Európán kívülre is. Az ösztöndíj összege az eltöltendő időtartamtól és az ország típusától (olcsó, közepesen drága, drága, Európán kívüli) függ ('Campus Hungary Program' 2014).

A program a külföldi diákok magyarországi felsőoktatásba való bejutását is nagyban támogatja. Honlapjukon idegen nyelven elérhető az összes szükséges információ és tájékoztatás. A külföldi diákoknak egy érettséginek megfelelő dokumentumot kell a BA/BSc szinten való tanuláshoz bemutatni, a mesterképzéshez pedig alapszakos oklevelet, melyet Magyarországon is elfogadnak (Campus Hungary 2014).

3.2.3. CEEPUS

Az Erasmus Plus és a CEEPUS programokat is a Tempus közalapítvány fogja össze. A CEEPUS nem kimondottan Európai vonatkozású, hanem ahogyan az a nevében is benne van (Central European Program for University Studies), Közép-Európára, és az ottani felsőoktatási intézményekre és azok hallgatóira vonatkozik.

A CEEPUS program 1993. december 8-án jött létre, melynek tagjai folyamatosan bővültek az évek során, így a tagok közé sorolhatjuk Ausztriát, Bulgáriát, Bosznia-Hercegovinát, Koszovót, Magyarországot, Moldovát, Lengyelországot, Szlovákiát, Szlovéniát, Horvátországot, Csehországot, Romániát, Szerbiát, Montenegrót, Albániát és végül Macedóniát is. A program célja hasonló, mint a Campus Hungary programja, hiszen a felsőoktatási intézmények közötti oktatói és hallgatói mobilitás serkentését célozza. Az ösztöndíj ezen kívül kiterjed még különböző nyelvi és szakmai kurzusokra, nyári egyetemekre és hallgatói kirándulások szervezésére is (Tempus Közalapítvány 2014).

3.2.4. Study Hungary

Az imént felsorolt ösztöndíjak csupán a leglényegesebbek, hiszen számos más lehetőség áll a világ felsőoktatási hallgatói előtt a nemzetközi mobilitásra. Ha végül a külföldi hallgatók úgy döntenek, hogy a magyar felsőoktatásban töltenek hosszabb vagy rövidebb időt, számukra külön az interneten létrehozott honlapon tudnak tájékozódni a lehetőségeikről Magyarországon.

A honlap a legtöbb felsőoktatási intézményi kart felsorolja, ám leginkább az orvostudományokat reklámozza. Csoportjukhoz Facebook oldalukon is lehet csatlakozni. Az oldalon feltüntetett intézmények, melyekben tanulhatnak a külföldről érkező diákok, a Semmelweis Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szent István Egyetem, a McDaniel College és az orvosi egy éves előkészítő kurzusok a fent említett intézményekben. Az oldal továbbá segítséget nyújt a jelentkezésben, a felvételi vizsga lebonyolításában, e mellett Magyarországról is tájékoztatja a hallgatókat és még szálláslehetőségeket is kínál. Találhatunk még hasznos utazási információkat és az egyetemek leírásait is, tehát egyszerűbbé teszi az ide érkező külföldi hallgatók életét (Study Hungary 2014).

3.3. MOBILITÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

A pályázatok és ösztöndíjprogramok alapján láthatjuk, hogy világszerte megindult a hallgatói mobilitás és a verseny a hallgatókért, hiszen az országok határai egyre inkább eltörlődnek, globalizálódik a világ. A felsőoktatás fejlettségében vezető szerepét mára már Európa elvesztette, kezdetben Észak-Amerika, majd pedig a gyorsan fejlődő ázsiai országok vették át ezt a szerepet. Ezekben az országokban (Kína, Japán, Koreai Köztársaság) jelentősen magasabb a hallgatói létszám és a kutatási eredmények száma is.

Területileg tekintve tehát a nemzetköziesedést és a hallgatói mobilitást, az adatok szerint 2010-ben 3,7 millió hallgató tanult külföldi országokban, ebből 723 ezer fő az Amerikai Egyesült Államokban. Ausztráliában kiemelkedő, hogy a nyolc vezető egyetem összefogva egységes marketingstratégiát folytat a külföldi hallgatók toborzása érdekében. Másik kiemelkedő ország pedig Kína, akinek a felsőoktatási kapacitása többszörösére nőtt az elmúlt évtizedben. Kína 25 millió hallgatóval büszkélkedhet (Berács et al. 2012).

A nemzetköziesedés, internacionalizálódás miatt csupán azok az egyetemek lehetnek sikeresek a későbbiekben is, amelyek fel tudják venni a nemzetköziesedés ritmusát. A

jövőben valószínűleg egyes tudásrégiók kiemelkednek majd a többi közül fejlettségük és nemzetköziesedtségük miatt.

3.4. NEMZETKÖZIESEDÉS A MAGYAR FELSOÓKTATÁSBAN

Berács József a TEMPUS Közalapítvány számára végzett kutatásokat a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének különböző aspektusairól. Kutatásaiban többek között a számunkra az adott témában legfontosabb munkája a külföldi hallgatók részvételének vizsgálata a magyar felsőoktatás diplomát nyújtó programjain. Munkájában a hallgatókat az utazásuk iránya szerint két részre bontotta, a beutazó és kiutazó diákokra, más néven az import és az export tevékenységet véghezvivő mobilitásra. Tanulmányuk időtartama szerint pedig teljes diplomát szerző, vagy részképzésben részt vevő diákokat különböztet meg. Hangsúlyozza, hogy amíg a CEEPUS és Erasmus hallgatókról pontos adatok vannak, addig a többi ösztöndíj programról nincsen megfelelő adat, így a legmegbízhatóbb adatok a Magyarországon diplomát adó képzésben tanuló külföldi hallgatók esetében állnak a rendelkezésünkre. Az évek során természetesen nőtt a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma, amíg a 2001/2002-es tanévben számuk még csupán 11783 volt, addig a 2009/2010-es tanévben számuk már elérte a 18154-et, amely az összes felsőoktatásban szereplő hallgatónak a 4,9 %-át tette ki. A nappali hallgató ebből 15035 fő volt, ami az összes magyar hallgató 6,2%-a. Ezekkel az adatokkal megelőztünk számos országot, mint például Olaszországot, Spanyolországot és Lengyelországot is a külföldi hallgatók arányában. A külföldi hallgatók ekkor több mint 120 országból érkeztek Magyarországra, legtöbben a környező országokból, mint például Romániából és Szlovákiából, ám más földrészekről és távolabbi európai országokból is érkeztek hozzánk. A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya az összeshez képest 47,6% volt, amíg az európai külföldi hallgatók aránya 28,7%, a más földrésről érkezőké pedig 23,7% volt az összes külföldi hallgatói létszámhoz viszonyítva. (Berács et al. 2011).

A tíz vezető állami egyetem viszonylatában a külföldi hallgatók nagy része Budapesten összpontosul (BME, BCE, ELTE, SE), azonban nagyon sokan járnak a három fő vidéki egyetemre (SZTE, PTE, DE). A Semmelweis Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem orvostudományi képzésben részt vevő külföldi hallgatóinak összlétszáma 6187, mely az összes az alábbi intézményekben tanuló orvostanhallgatóknak a 41%-a. Ez az arány kiemelkedő, habár a külföldi tanárok nincsenek kellő arányban, az orvostanhallgatók számára a cserediák programok és az Erasmus sem

népszerűek, mely csökkenti a mobilitásukat, így versenyképességüket is, végül pedig a magyar hallgatók felvétele korlátozott az idegen nyelvű orvostani képzésekben. Ehhez képest a gazdaságtudományi területen tanul külföldi hallgatók száma igen csekély. Csak a Budapest Corvinus Egyetem Gazdaságtudományi Karán több külföldi hallgató van, mint a nagyobb vidéki egyetemek összes karán együttvéve (Berács et al. 2011).

Berács (2012) szerint habár a tömegek számára elérhetővé vált a felsőoktatás, kiszorultak a szegényebb hallgatók főleg a külföldi egyetemekről, ezért elsősorban a nemzetközi versenyképesség fejlesztésével kell az itthon maradó rétegnek biztosítani a kiváló tanulási körülményeket. Felmerül azonban itt az a kérdés, hogy melyik az a szint, ami után már nem érdemes tovább fejleszteni a nemzetköziesedést. A jövőre tekintve, ha a fenti adatokat figyelembe vesszük, akkor egy folyamatos növekedést feltételezhetünk a külföldi hallgatók számában, mely 2020-ra elérheti akár a 26 ezer főt is. Azonban ha a globalizáció jobban erősödik, az oktatási kormányzat is stratégiai szinten tekint a kérdésre és a felsőoktatási intézmények is kellő mértékben odafigyelnek az ügyre, akkor akár 40 ezer főre is emelhetik a külföldi hallgatók számát 2020-ra. A külföldi hallgatók számának emelkedésével egyúttal nőne a még több munkaerő iránti igény, mely munkahelyek teremtésével adna munkát még több embernek (Berács et al. 2012).

Mielőtt a magyarországi külföldi hallgatókon való tanulmányokra és vizsgálatokra rátérnék, szeretném megemlíteni, hogy mi az, amit várhatnak és kapnak majd magyarországi tartózkodásuk végén.

3.5. A MAGYAR DIPLOMA ÉRTÉKE

Fontos, hogy a Magyarországon eltöltött idő a külföldi hallgatók számára is és természetesen a magyar hallgatók számára is kifizetődő és hasznos legyen. A Bologna-rendszer bevezetése után felmerült a félelem, hogy a jövőben megnő majd a diplomás munkanélküliek száma, hiszen a munkahelyek az eddig bevált rendszerhez és képzési módszerekhez voltak szokva, azokhoz alkalmazkodtak. Felmerül a kérdés, hogy valójában a magyar egyetemekről való kikerülés után milyen helyzetben lesznek a végzett hallgatók, legyenek ők külföldiek, vagy magyar állampolgárok (Hetesi – Kürtösi 2011).

Miután egy diák úgy dönt, hogy valamely magyarországi felsőoktatást választja, számolnia kell azzal, hogy diplomája mit fog érni a felsőoktatási képzés elvégzése után és hogyan tudja majd tudását hasznosítani a munkaerőpiacon. Hetesi és Kürtösi (2011)

kutatásában a Szegedi Tudományegyetem végzett hallgatóit vizsgálta, melyek eredményeképp azt kapták, hogy a végzett hallgatók kétharmada szerint nem megfelelő gyakorlati oktatást kaptak. Ezen a területen az idegen nyelvoktatás a leggyengébb, ezt követi az elvégzett szak által nyújtott és a munkaerőpiacon, az állások által követelt elvárások eltérősége. A vizsgált egykori hallgatók közül azonban 89% a kutatás alatt munkavállaló volt, ezeknek pedig a 62%-uk első munkahelyén dolgozott (Hetesi – Kürtösi).

A magyar diploma értéke tehát szintén nagyon fontos a hallgatók számára, legyenek azok magyar állampolgárok, vagy külföldiek. Legjobb esetben pályaválasztás előtt a potenciális hallgatók tájékozódnak a jövőbeli kilátásaikról és munkaerő piaci lehetőségeikről, mielőtt iskolát választanak, különösképpen akkor, ha a választott iskola külföldön, Magyarországon található.

4. MOTIVÁCIÓS ÉS FELSŐOKTATÁSI KUTATÁSOK ÁTTEKINTÉSE

Az előző fejezetekben az elméleti alapokat áttekintve betekintést nyerhettünk és megismerkedtünk a felsőoktatás és a nemzetközi mobilitás dolgozatomban fontos terminológiával. Ez az elméleti áttekintés és az előttem végzett kutatások képezik saját kutatásom elméleti és gyakorlati alapjait. Mielőtt saját kutatásomra rátérnék, bemutatásra kerül számos motivációs és felsőoktatási kutatás, melyek módszereit felhasználva jutottam el saját kutatásom kialakításához.

4.1. MOTIVÁCIÓKUTATÁSOK

A tanulásnál felmerülő kérdés, miszerint, miért is tanulunk, hogyha előbb-utóbb az anyag elhomályosodik, elfelejtődik, megválaszolásánál a kulcs szerepet betöltő faktor a motiváció. Szakdolgozatom szempontjából a motiváció fogalmának tisztázása szintén rendkívül fontos, hiszen ez adja kutatásom alappillérét.

A klasszikus motiváció-osztályozás a humánspecifikus motivációt két nagy csoportra osztja, az egyik az extrinzik a másik pedig az intrinzik motiváció. Az extrinzik motiváció mindazokat az emberre jellemző motivációkat foglalja magában, melyek elérése valamilyen cél, vagy nyereség sikeres elérését, vagy éppen valamilyen negatív dolog, kár elkerülését jelentik, tehát valamiféle külső vonatkozása létezik (Fodor 2007). Az intrinzik motiváció ezzel szemben mindennél jobban tükrözi az egyén szükségletét és érdeklődését arra, hogy megismerje a környezetét és újdonságokat fedezzen fel annak érdekében, hogy kiteljesítse önmagát és oltsa tudásszomját (Ryan – Deci 2000).

A motivációnak azonban nem csupán humánspecifikus típusai léteznek. A hétköznapi életünk során minden nap rendkívül sok motívum ér minket, aminek érdekében mindent megteszünk, hogy teljesüljenek (Barkóczy – Putnoky 1980). Fodor (2007) könyvében a motívumok közé sorolja a szükségleteket, az önfenntartási motívumokat, fajfenntartási és társas motívumokat, a kíváncsiságmotívumokat, az érzelmeket és végül pedig az akaraterőt és a szándékot. „A szükségletek (needs) forrása a biológiai hiányállapot, vagy pszichológiai tény” (Fodor 2007). Az elsődleges szükségleteknek három osztályát különböztethetjük meg, az önfenntartási, a fajfenntartási, társas motívumok és a kíváncsiságmotívumokat (Atkinson et al. 1999). A szükségletek kialakulása után beszélhetünk egy pszichológiai fogalomról, a drive-ról, mely a „belső késztetés, vagy hajtóerő fogalma” (Barkóczy – Putnoky 1980, 191.o.). A kialakult szükségletek egy belső hajtóerőt hoznak létre, amely elindít ezeknek a

szükségleteknek a kielégítése felé (Fodor 2007). Amint kialakul a drive, utána kialakul a viselkedés, cselekvés is, hogy az egyén elérje az általa kitűzött célt. Amint a szervezet motivált állapotban van, érzékeny és jobban befogadó lesz a céllal, céltárggyal kapcsolatban. A cél elérésével a legtöbb esetben megszűnik a motivált viselkedés, pszichikus jelenségek történnek, mint például az öröm, kielégültség, oldottság (Barkóczi – Putnoky 1980).

4.1.1. Motivációs elméletek

Miután a motiváció fogalmát tisztáztuk, a legfontosabb motivációs elméletekről is említést kell tennem. A motivációs elméletek áttekintésével még mélyebb betekintést nyerhetünk a motiváció és a tanulás megértésébe.

Az egyik legismertebb és még napjainkban is széleskörűen tanított teóriáját az emberi motivációnak Maslow (1987) dolgozta ki. A motívumok biológiai erősségük szerint hierarchikus sorrendben következnek egymás után. Az első a fiziológiai szükségletek, ez után következik a biztonsági szükséglet, a szociális szükséglet, a megbecsülési szükséglet és az önmegvalósítás szükséglete. Azért tekintjük hierarchikusnak Maslow elméletét, mert ahogyan egy szükséglet kielégül, úgy jelenik meg újabb és újabb, egy nála a rangsorban feljebb lévő szükség (Maslow 1987).

A következő fontos motivációs elmélet Hull nevéhez fűződik. Hull Drive-elmélete, más néven a drive-redukciós hipotézise szerint, a bennünk lévő drive-ok miatti viselkedések csökkenteni fogják a drive-ot, vagy akár meg is szüntethetik. A drive-indukciós elmélet szerint pedig pont a feszültség, az izgalom fokozása miatt kezdünk bele egy cselekvésbe. A személy tehát a drive által keltett nyugtalanságot, szükségleti állapotot igyekszik visszaállítani egy számára kiegyensúlyozottabb formába (Barkóczi – Putnoky 1980). Ezzel szemben az emberi lény néha képes olyan feladatokban motiváltságot találni, amik éppen, hogy növelik a feszültségeiket, csökkentik a drive-ot (O’Neil – Drillings 1999).

Skinner megerősítés elmélete szerint az emberi viselkedést a nekik szánt visszajelzések alakítják. Ezek a visszajelzések az egyén viselkedéséből fakadnak és nagy valószínűséggel befolyásolni fogják az egyén jövőbeli viselkedését hasonló szituációban (O’Neil – Drillings 1999). A megerősítés lehet pozitív megerősítés, mely jutalmaz, és újból cselekvésre sarkall, lehet negatív, mely esetén a kellemetlen helyzet megszűnése eredményezheti a cselekvés újbóli megismétlését a jövőben. A megerősítés lehet büntetés, mely „csökkenti a nem kívánt viselkedés megjelenésének valószínűségét” (Fodor 2007, 245.

o.). A megerősítés negyedik típusa a megszüntetés, hiszen megerősítés hiányában nagyon valószínű, hogy az ember reagálni fog és változtat viselkedésén (Fordor 2007).

A motivációelméletek az emberiséggel együtt fejlődtek, egyre inkább nézték a személy, individuum aspektusait, így azonban a három elmélet mellett megjelenik egy újabb, célkitűzés-elmélet. A célkitűzés elmélet arra koncentrál, hogy az embereknek eltérő teljesítménycéljaik vannak, azért is teljesítenek különbözően egy-egy feladat során. Az eltérő teljesítmények oka pedig az eleve eltérő célokon alapul. Az embernek a cselekvés előtt valamilyen tudatos cél lebeg a szeme előtt és ezek eredményezik akaratlagos cselekedeteit (O'Neil – Drillings 1999).

A tanulás és motiváció témaköre Maehr kutatásaiban kapcsolódik össze. Maehr ugyanis arra a következtetésre jutott, hogy a folytonos motiváció, habár hasonló az intrinzik motivációhoz, mégsem ugyan az. Maehr szerint a folyamatos motiváció, „continuing motivation” különösen a tanulással kapcsolatos viselkedésekkel összeegyeztethető. A hosszantartó motivációt egy viselkedési formának foghatjuk fel, mint a teljesítményt. Az alany visszatér a feladatához bizonyos időközönként hasonló, vagy akár különböző körülmények között is, mindezt a nélkül, hogy valamiféle látható külső nyomás helyeződne rá, még akkor is, hogyha más viselkedési formát is választhatna (Kaplan et al. 2009).

Dolgozatom témáját tekintve fontosnak tartom részletezni a teljesítménymotiváció fogalmát is. A teljesítménymotiváció típusát tekintve a humánspecifikus intrinzik motiváció típusába tartozik. „A teljesítménymotívum olyan mozgató tényező, amely megmagyarázza a cselekvés választását, irányát, intenzitását és tartósságát” (Fodor 2007, 187. o.). A teljesítménymotivációt három fő összetevő alkotja, az első a személy általános motivációja, az igény szint, mely az ember magával szemben támasztott elvárása, a második összetevő a sikernek és a kudarcnak a valószínűsége, a harmadik összetevő pedig a céltárgy vonzereje. Minél sikeresebb lesz egy ember, annál valószínűbb, hogy a sikeres teljesítmények után egyre magasabbra és magasabbra teszi a mércét, melyet a következő cél eléréséhez állít (Szabó 2004).

A motiváció fogalomkörének tisztázása nagy segítséget nyújt a kutatásom teljes körű megértéséhez és elméleti alapokat ad, melynek segítségével megérhetjük a külföldi hallgatók döntését, amiért Magyarországra és az általuk kiválasztott egyetemre jönnek tanulni.

4.1.2. Korábbi motivációkutatások

A motivációkutatások több fajtáját is át fogom tekinteni, de elsőként az elméletnek megfelelő sorrendben az intrinzik és extrinzik motivációt vizsgáló kutatásokat nézem át. Areepattamannil és szerzőtársai (2011) indiai emigráns fiatal hallgatók extrinzik és intrinzik motivációját és azok összefüggését vizsgálta az egyetemi teljesítménnyel Kanadában. Az ő eredményüket az otthon maradt hallgatókéval hasonlították össze. A végleges minta 355 Kanadában élő indiai és 363 Indiában maradt hallgatóból állt össze. A kitöltendő kérdőívük demográfiai résszel kezdődött, melynél a kitöltők szokásos életkoruk és nemük mellett az iskolai jegyeiket is beírhatták. A kérdőív 24 állítást tartalmazott, melyekre Likert-skála formájában reagálhattak a diákok. A válaszokat leíró statisztika és korrelációelemzés segítségével elemezték. Arra a következtetésre jutottak, hogy a külföldön tanuló diákok elkülönültek az otthon maradt társaiktól az intrinzik motivációt és a jegyeik erősségét illetően is, hiszen mindkét esetben vagy jobbak voltak a jegyeik, vagy erősebb volt az intrinzik motivációjuk. Az Indiában maradó diákok motivációja azonban leginkább extrinzik volt. Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az extrinzi motiváció negatív hatással lehet az akadémiai teljesítményre, amíg az intrinzik motiváció serkentheti azt.

Az extrinzik és intrinzik motiváció mérésére Guay, Vallerand és Blanchard (2000) saját kérdőívet fejlesztettek ki, melynek neve SIMS, The Situational Motivation Scale, magyarul a szituációs motivációs skála. A skálát úgy készítették el, hogy mérje az intrinzik motiváció, az azonosított szabályozás, a külső szabályozás és a motiváció összetevőit. A kérdőív elkészítéséhez és véglegesítéséhez öt kutatást és kísérletet végeztek, melyből azt kapták eredményül, hogy a SIMS a saját magunk által készített beszámolója a belső motivációnak, a személyekre vonatkozó azonosított szabályozásoknak, a külső szabályozásnak és a motiválási hiánynak. A négy felsorolt motivációs fajtához kapcsolódó állításokból áll a kérdőív, melyekre a Likert-skálán adott válaszokat faktoranalízis segítségével elemezték. A SIMS kérdőív segítségével tehát meg lehet mondani, hogy az alanyoknak, a kiválasztott mintának milyen fajta motivációja vagy éppen motiváció hiánya van.

Mayer György (1984) végzős gimnáziumi tanulók továbbtanulását és legfőképpen annak motivációját vizsgálta tanulmányában. Kutatási céljának középpontjában a tanulók választásának okai álltak. Mayer szerint „a tanuló pályaválasztási döntése, a társadalom intézményei által átgondoltan közvetített információk és szükségletek megjelenítése mellett, az adott tanulóra ható szocializációs körülmények és értékrendszerek bonyolult

kölcsönhatásában jön létre” (Mayer et al. 1984, 6.o.). A vizsgált hallgatók végzős gimnáziumi hallgatók voltak, akik kérdőíves kitöltéssel, a pályaválasztási motivációs ív kitöltésével járultak hozzá a vizsgálathoz. A kérdőívben adott válaszok alapján az iskolaválasztás előzményeire a továbbtanulási szándék alakulására, a választandó foglalkozásra, a felsőfokú továbbtanulás irányára és az egyéb személyes motivációkra lehetett következtetéseket levonni. A vizsgálat eredményeként elmondhatjuk, hogy a vizsgált diákok értékrendszere követi a társadalmi elvárásokat, ám kevés volt a hosszabb időtartamú, felsőoktatási intézménybe jelentkező diákok aránya, mely a motiváció és a szociális környezet ezzel kapcsolatos deprivációjának tudható be.

Cserpes és szerzőtársai (2010) a Széchenyi István Egyetem hallgatói motivációs vizsgálatát végezték el 2010-ben, mellyel rendszeressé szerették volna tenni a hallgatók munkaerő-piaci és továbbtanulási-motivációjának felmérését. Ez a rendszer számukra lehetőséget biztosít a hallgatóik életpályájának figyeléséhez. A kutatáshoz online kérdőíves adatfelvételt használtak, és megpróbálták az egyetem minden hallgatóját bevonni a felmérésbe. A kutatásnak három fő irányvonala a hallgatók előzetes várakozásai és tapasztalatai az egyetemmel kapcsolatban, a hallgatók összefoglaló értékelése az egyetemi tanulmányokról és végül pedig a pályakövetési vizsgálat. A hallgatói motivációs vizsgálat eredményeként a 2009/2010-es év aktív hallgatóinak több mint 50%-a töltötte ki a kérdőívet, melyből láthatjuk karuk közötti megoszlásukat, lakóhelyüket, a karok szerinti szabadidős és városi szabadidős tevékenységeket is. Munkavállalással kapcsolatos adatokat, mint például az elvárt kereslet és a térbeli mobilitás is eredményként szerepel.

Szintén motivációkutatás témakörhöz kapcsolódik Kiss és Schüttler iskola és karrierválasztási motivációs vizsgálata (1984). A kutatást az 1981/1982-es tanévben 4050 diákon végezték el. A kutatásban az iskolaválasztást különböző változókon keresztül vizsgálták, mint például a lakóhely, osztály fajtája, családi háttér, szülők életkora, szülők végzettségi szintje, foglalkozás és véleménye, jövőbeli tervek, jegyek és a tanárok véleménye. A változók közötti korreláció erősségét vizsgálták. Amíg a család szerkezete nem mutatott kapcsolatot, addig a családi helyzet és a továbbtanulási hajlandóság között korreláció lépett fel, hiszen minél „teljesebb”, anyukával és apukával is rendelkező családból származott a tanuló, annál nagyobb százalékban mentek továbbtanulni. A szülők iskolázottsága és az ott eltöltött idő is hatással volt a gyermekük iskolaválasztási hajlandóságára. Ami a gyermekek későbbi pályaválasztását illeti, minél jobb jegyei voltak a diákoknak, annál valószínűbb, hogy szellemi munkát és tanulmányokat választottak. A gyermekek iskola és későbbi karrier választása is összefüggésben volt egymással. Az évek során változott, hogy a férfiak és a nők

számára mi az elsődleges motiváció a pályaválasztásnál, előtérbe került az egészséges életmód fontossága, egyre inkább nőtt az oktatás színvonala, ezzel együtt pedig a magasabb intézmények iránti igény. A nők és a férfiak körében is a jó munkahelyi környezet volt az elsődleges motiváció 1981-ben a pályaválasztásuknál, amíg az anyagiak csupán a férfiaknál a harmadik, a nőknél pedig a nyolcadik helyen álltak a fontossági listán. Kiemelkedő eredményként tarthatjuk számon, hogy az évek során a szülői befolyás mértéke csökkent, ám indirekt módon a család szerepe fennmaradt a motiváció bázisaként. A gyermekek motivációja nagyban függött szüleik iskolai végzettségétől és munkahelyétől is.

Szintén motivációkutatót végzett Bokareva (2014) orosz diákok körében. Azt vizsgálta, hogy milyen társadalmi okai és motivációi lehetnek a diákoknak a külföldön való tanulásban és vannak-e összefüggések a motivációs típusok és az okok között. A kutatásának oka az orosz diákok tömeges kiáramlása volt különböző külföldi országokba, amelyet agyelszívásnak nevezünk, habár mindkét ország számára interkulturálisan hasznos. A kutatásban 149 diák vett részt, akiknek átlagéletkora 22 év volt. A kérdőív során a diákokat a külföldre költözés iránti motivációjuk intenzitásáról kérdezték, a további kérdéseket szakirodalom felhasználásával alkották. Ezek alapján, a külföldön tanulás okát öt csoportba kategorizálták. Ezek a csoportok az orosz terület fejletlensége, a külföldre költözés hajlandósága, a tudás hazai országba való későbbi visszaimportálása, kulturális élmény szerzése és külföldi diploma szerzése. Eredményképpen az okok és motivációs típusok között korrelációt fedeztek fel. Az intrinzik motiváció a legnagyobb hajtóerő, hogy a diákok külföldön tanuljanak, vagyis a kulturális tapasztalat és a külföldi diploma szerzése. Az extrinzik motiváció és a tudás hazahozatala között és a fejletlen orosz területek között is szintén korrelációt fedeztek fel.

Motivációkutatások estében fontosnak tartom megemlíteni és megvizsgálni olyan tanulmányt is, mely azt vizsgálja, hogy a hallgatók idegen nyelvtudása hogyan változik, mennyire képes fejlődni a külföldön eltöltött idő alatt. Llanes és Munoz kutatása (2009) azt vizsgálja, hogyan befolyásolják, tudják-e szignifikánsan javítani a diákok angol nyelvtudását a nyári egyetemek és tanulmányi programok. Ezen felül azt is kutatták, hogy a diákok személyes jellemzői (kor, nem, külföldön tanulás hossza) mennyiben befolyásolják a nyelvtanulását. A kutatásban a diákok idegen nyelv tudását a beszédük folyékonysága, nyelvtani tesztek és hallott szövegértéssel tesztek alapján mérték. A kutatásban 24 angolul tanuló spanyol anyanyelvű diák vett részt, akik között 13-22 életkorúak is megtalálhatóak voltak, közülük már 11-en vettek részt külföldi tanulási programban. A már fent említett teszteket a külföldre érkezésükkor és a tanulmányi idő lejártakor is megismételték.

Végeredményként azt kapták, hogy már a rövidebb idejű külföldön tartózkodás alatt nyáron, 3-4 hét alatt is javult a diákok nyelvi képessége. A hallgatók hallott szövegértése javult szignifikánsan, a lexikai és nyelvtani hibák száma is csökkent a post-tesztben.

4.2.TANULÁSI MOTIVÁCIÓKUTATÁSOK

A téma alaposabb feltérképezése érdekében úgy vélem, hogy a tanulás, mint definíció tisztázásával specifikusan megfogalmazhatjuk, hogy miért illik bele dolgozatomba, a későbbiekben pedig hogyan is függ össze a motivációval. A külföldi diákok magyarországi intézményválasztásakor feltételezhetően a tanulás is szerepet játszott, a többi motivációs faktor mellett.

A tanulást Barkóczi és Putnoky könyvében két definícióval is illeti, az egyik pedagógiai, a másik pedig pszichológiai értelemben közelíti meg a fogalmat. A tanulás a pedagógiában „a tudományos világnézet alapjainak elsajátítását, jártasságok és készségek kialakítását, képességfejlesztést jelent, vagy valamilyen speciális tevékenységre utal, amelyet meghatározott céllal, jól körülhatárolt és rendszerint szóbeli anyaggal kapcsolatban, szándékosan végeznek, s melynek eredményeként a bevésett és megtartott anyag különböző helyzetekben felidézhető” (Barkóczi – Putnoky 1980, 16.o.). Amíg a pedagógia a tanulás, tanítás, elsajátítás és visszaemlékezés oldaláról fogja meg a tanulás fogalmát, addig a pszichológia inkább a viselkedést hangsúlyozza. Pszichológiai értelemben a tanulás „olyan teljesítmény-, viselkedés-, vagy tudásbeli változás, amely gyakorlás, vagyis tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése révén jön létre” (Barkóczi – Putnoky 1980, 16.o.). Felmerül a kérdés, miszerint miért tanulunk, mi motivál minket, ha a megszerzett tudásanyagot többé-kevésbé elfelejtjük? Ennek a kérdésnek a felkutatása érdekében a tanulás mögött rejlő motivációt és a motívumokat kell felkutatni (Barkóczi –Putnoky 1980).

Hackney és szerzőtársai (2013) kuvaiti diákok külföldön való tanulásának hajlandóságát vizsgálták tanulmányukban. Hipotéziseik szerint a diákok hajlandóságát nagyban befolyásolja a saját hatékonyságuk, a külföldi tanulásból származó általuk gondolt előnyök, a nyelvi képességeik, a megelőző saját és az ismerőseik, családjuk külföldi tapasztalatai. A kuvaiti diákok körében megfigyelhető az általános, napjainkra jellemző tendencia, miszerint egyre többen szeretnének külföldi országokban és egyre inkább felsőoktatási intézményekben tanulni és nemzetközi tapasztalatra szert tenni. A diákok motivációját egy kérdőíven mérték, melyből végül 135 értékelhető érkezett vissza. A kérdőív négy nagyobb blokkból állt, az elsőben a személyes adatok, a másodikban a külföldi

tapasztalatok és nyelvtudás, a harmadikban a hajlandósággal kapcsolatos állítások, a negyedikben pedig nyitott kérdések fogadták a kitöltőket. A kutatás eredményeképpen azt kapták a kutatók, hogy a kuvaiti diákok inkább hosszabb időre mennének külföldre tanulni, mely a hatfokú Likert-skálán 4,38-as értéket ért el. A külföldi célhelyszínek között a legnépszerűbb Európa, majd pedig Észak-Amerika. A diákok többségének nem fontos, hogy arab nyelven beszélő országban tanuljon, és a közeli és távoli célországokban élés között sincsen nagy hajlandóságbeli különbség. Ezzel ellentétben már nagyobb különbség figyelhető meg abban, hogy a diákok többsége egyetért abban, hogy inkább másokkal együtt utazna külföldi országba. Ezek alapján következtetésként levonták, hogy a külföldön tanulás választását nagyban befolyásolják szituációs és személyes faktorok is.

Szintén tanulási motivációkutatást végzett Pope és szerzőtársai (2014) az Y generáció körében. Y generáció közé azokat az embereket sorolták, akik 1977 és 1994 között születtek. Azt vizsgálták, hogyan befolyásolják a külföldön tanulás motivációját különböző személyes és egyéb motivációs faktorok, mint például a diák neme, szüleinek iskolai végzettsége, tapasztalataik, életkoruk és jövedelmük. Arra a következtetésre jutottak, hogy az Y generáció azért is igyekszik és hajlandó külföldön tanulni, mert kiegyensúlyozott életre, társas interakciókra, csapatmunkára vágyik, mindeközben folyamatosan keresve a kötődéseket és a fejlődési lehetőségeket. Kutatási eredményeik közé tartozik, hogy a női hallgatók sokkal inkább választanak külföldi országot tanulmányuk helyszínéül, habár a férfi és női külföldön való tanulás hajlandósága között nincsen különbség. Az Y generációra nagy hatással van, hogy szüleik iskolai végzettsége mekkora. Akik szüleinek felsőfokú végzettsége van, azok a diákok jobban hajlandóak külföldön tanulni. Azok a diákok is hajlandóbbak lesznek a külföldön való tanulásra, akiknek korábban már voltak külföldi tapasztalatai, valamint anyagi háttérükből kifolyólag könnyebben képesek finanszírozni a külföldi képzést. Összességében a válaszadók háromnegyede szerint a felsőoktatási intézményben tanulónak mindenképpen szereznüük kell külföldi tapasztalatokat. A külföldi tapasztalatok szerintük hozzájárulhatnak a személy fejlődéséhez és későbbi karrierjéhez is.

Egy szintén tanulási motivációt vizsgáló tanulmányban Kautto-Koivula azt vizsgálta, hogy milyen motivációs faktorok befolyásolják az egyéneket, hogy magukat hosszabb, vagy rövidebb tanulási folyamatnak vessék alá, és mik azok a faktorok, amik fenntartják a motivációt. A kutatásban 200 immáron dolgozó és egyben tanuló diákot vizsgáltak meg, belőlük 12 csoportot alkottak, akik három különböző oktatási szintet képviseltek, a technikust, a nem felsőfokú és a felsőfokú mérnököt. A részt vevők kérdőíves kitöltéssel segítették a kutatást, melyet gyakoriság, faktoranalízis, variancia és regresszió analízis segítségével

elemeztek. A kutatás eredményeként kiderült, hogy a tanulási motivációt, hajlandóságot leginkább a saját fejlődés és a karrierben való előrelépés faktorai befolyásolják, motiválják. Ami a karriert illeti, az előrelépés és az elhivatottság voltak a fő motiváló erők. A kutatás azt is kimutatta, hogy az egyéni motiváció megváltoztatható és befolyásolható a munkakörnyezetben való előrelépés lehetőségével. A tanulási motiváció fenntartásához szükséges, hogy a tanulás hasznos és értelmes legyen az egyén számára, és hogy támogassák őt az őt körülvevő emberek. A legnagyobb hátráltató tényező az időhiány volt, a szabadidő hiánya és a tananyag unalmas jellege. Végül pedig arra a következtetésre jutottak, hogy a sikeres tanuláshoz hozzájáruló faktorok a siker elvárása, az emberek személyes kognitív tudása, a hatékonyság és az, hogy hogyan tudja koordinálni az életében egyszerre jelen lévő munkát, tanulást és az otthoni életet. Korrelációt találtak a tanulási motiváció és a pozitív kimenetelek, mint például a hosszan tartó tanulás eredménye között, azonban nem találtak korrelációt a tanulási motiváció és a tanulási sikerek között. A tanulás hasznossága természetesen minden személynél változik, és attól függ, hogy az adott személy milyen karrier és életszakaszban van (Kautto-Koivula 1993).

Chirkov és szerzőtársai kutatásában szintén a motivációs faktorok szerepét vizsgálták a diákok külföldi tanulását illetően. Két fő faktor, a saját motiváció nagysága és a célok tartalma szerint. Saját kérdőíves kutatást végeztek, melynek fő hipotézise az volt, hogy a saját, öndeterminált motiváció a külföldön való tanulásban sokkal inkább hasznos a diákok későbbi életében. Szintén hipotézisük között szerepelt, hogy minél inkább saját maguk által determinált a külföldön tanulás iránti motiváció, annál nagyobb autonómiájuk lesz saját tudományos motivációjukat és társadalmi adaptációjukat is meghatározni. A kutatás két részből állt. Az első részben kínai diákok két csoportját vizsgálták. Az egyik csoport a jövőben szeretett volna Belgiumban tanulni, a másik csoport pedig már ott tanult. A 122 fős mintából 42-en Belgiumban szerettek volna tanulni, a többi 80 fő pedig már kint tanult. Az alkalmazott „Self-Regulation Questionnaire – Study Abroad” kérdőív a már kint tanulók esetében arra kérdezett rá, hogy mi volt az oka, hogy külföldön tanulnak. A válaszok alapján, vagy valamiféle külső indok, ösztönzés, vagy valamiféle belső kényszer, megfelelés iránti vágy vagy belső indíttatás, vagy pedig az új élmények iránti vágy lehetett a motivációjuk fajtája. A célok feltárására egy másik kérdőívet használtak, melyen 11 kérdés három fő okot fed le, az identitás megőrzését (például aggodalom a saját országában lévő ellentétek miatt), az önfejlesztést és az anyagiságot. A válaszadók egy ötfokú Likert-skálán nyilváníthatták ki véleményüket, a belső konzisztencia mérésére Chronbach alfa-t használtak. Az átlagok összehasonlítása eredményeképpen azt kapták, hogy a még akkor csupán jelentkező

státuszban lévő hallgatók motivációja nagyobb volt, mint a már Belgiumban tanulóké. A második részben pedig 98 Kanadában tanuló kínai diákot, a külföldi tanulási céljaikat és kulturális adaptációjukat vizsgálták kérdőíves Likert-skála formában. Arra a következtetésre jutottak, hogyha a diák inkább valamiféle megőrzési ok miatt megy külföldre tanulni, akkor hajlamosabb külső motivációs faktorokkal élni, míg, ha valaki önmegvalósítási célból megy külföldre, neki inkább belső motivációi vannak. Szintén rájöttek, hogy amely diákok csupán a külső okok miatt hagyják ott országukat, nem annyira motiváltak, mint akik például a kihívást keresve mentek külföldi országokba (Chirkov et al. 2004).

Nyaupane, Paris és Teye (2011) az amerikai diákok külföldön való tanulásának motivációját vizsgálták. A vizsgálatot kérdőív segítségével a kiutazás előtt végezték el 136 diák segítségével, akik a későbbiekben öthetes nyári egyetemi programon vettek részt. Az állításokra való válaszokat ötfokú Likert-skálán kellett megadniuk, majd az attitűddel kapcsolatos kérdésekre hétfokú Osgood skálán kellett válaszolni. Nyitott kérdéseket használtak az előzetes külföldi tapasztalatokkal kapcsolatos kérdéseknél. Az adatelemzés során kiderült, hogy a válaszadók 93%-a már legalább egyszer utazott az Egyesült Államokon kívülre, volt már ezzel kapcsolatos tapasztalata. PCA faktoranalízis és varimax rotáció segítségével négy fő motivációs faktort állapítottak meg, ezek a külföldi utazás, az elmenekülés, a tanulmányi és a szociális motiváció. Az adatok szerint a tanulmányi motiváció és a szociális tényezők, mint például család és barátok, akik a külföldi országokban élnek a legnagyobb motiváló tényezők abban, hogy a diák melyik országot választja úti céljául.

Mazzarol és Soutar (2002) kutatásában a hallgatók ország választását vizsgálja. Felállítanak egy „push” és „pull” modellt, amelyben a „push” faktorok az anyaország gazdasági és szociális helyzete és a referenciacsoportok, melyek a hallgatókat a külföldön tanulás felé hajtják. A „pull” faktorok pedig a hallgató birtokában lévő tudás és információ a célországokról, melyek alapján kiválasztásra kerül majd az ország és az intézmény, melyben tanulni fognak. Arra az eredményre jutottak, hogy a tanulókat leginkább az motiválja a külföldön tanulásban, hogy tudják, az iskola jobb és népszerűbb, mint az ő hazájukban lévő, az otthoni képzésbe nem kerülnének be, mert nehezebb bekerülni, és hogy jobban megértsék a kultúrát, esetleg később a célországban telepedjenek le.

Cubillo és szerzőtársai (2006) kutatásukban szintén a hallgatók külföldi intézményekben való tanulásának motivációját és a mögöttük rejlő faktorokat vizsgálták. Szerintük a vásárlási döntésnek, vagyis az intézményválasztásnak öt fő oka van a hallgatóknál, ezek a személyes okok, az ország és város imázs hatása, az intézmény imázsa és

a képzés értékelései. A hallgató akár tudatosan, vagy tudtán kívül mérlegeli ezeket a tényezőket, és ezek alapján hozza meg végleges döntését és választ országot és intézményt.

A következő szintén a saját kutatásom szempontjából fontos és hasonló kutatás, amelyet Griner és szerzőtársai végeztek, és melynek célja, hogy betekintést nyerhessünk kínai hallgatók külföldön tanulásának motivációjába, és a motivációjukra hatással lévő globalizációba. Az adatgyűjtést egy kérdőívvel kezdték, melyet 642 diák töltött ki, majd kvalitatív kutatásként pedig megkérdezéseket készítettek néhány kiválasztott diákkal. A motivációs kérdésekre igennel, vagy nemmel lehetett csupán válaszolni, majd a kérdőív eredményei alapján választották ki az interjúalanyokat. A kérdőív alapján 642-ből 443 diák ismerte el, hogy szeretne külföldön tanulni. Az anyagiakat tekintve kijelentették, hogy a válaszadók 78,7%-a nyilatkozta, hogyha a pénz nem lenne kérdés, akkor mindenképpen szeretne külföldön tanulni. A vizsgált motivációs faktorokat a jelen kutatás öt részre bontotta. Ezek a különböző faktorok a személyes motivációs faktorok, visszafelé irányuló faktorok, hogy miért nem mennek külföldre a diákok, szülői faktorok, miért akarják, hogy gyermekük külföldön tanuljon, a globalizációs faktorok, mely azt vizsgálja, hogy a globalizáció hogyan hatott a diákok motivációjának változására a külföldön tanulással kapcsolatban, és végül pedig a többi eddig kimaradt faktorok. Kutatásuk eredményeként azt kapták, hogy a diákok még inkább részt vennének a külföldi tanulmányokban, hogyha azok nem lennének olyan komplexek. A diákokat leginkább befolyásoló faktor a szüleik, akiknek már szüleiknek volt nemzetközi tapasztalata, jobban hajlandó lenne külföldön tanulni. Azok a diákok szintén inkább mennének külföldre tanulni, akik angoltudása középszinten van, mintsem azok a diákok, akiknek angol tudása alacsony.

4.3. FELSOÓKTATÁSI KUTATÁSOK

Berács József és szerzőtársai (2009) a Tempus Közalapítvány megbízásából vizsgálatot végeznek a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatáról. A kutatás célja, hogy vizsgálja a nemzetköziesedés iránti igényt Magyarországon, mely módszerei hazánkban még nem elterjedtek. A kutatásban elsősorban szekunder adatok kerültek felhasználásra, melyek alapján megpróbálták feltárni a magyarországi felsőoktatási helyzetet a nemzetköziesedés tükrében, melynek eredményei mind a felsőoktatási intézmények e téren való javulását segítik elő. A projekt négy fő részből állt, elemezte a nemzetközi diákmobilitást kiküldő ország és intézmények szerint, elemezte az intézményfejlesztési terveit az állami egyetemeknek a szerint, hogy hogyan jelent meg bennük a nemzetköziesedés, szintén elemezte még néhány

felsőoktatási intézmény honlapját is, hogy azok hogyan szólítják meg a külföldi látogatókat, és végül pedig egy műhelykonferencia során foglalkoztak a nemzetközi ügyekkel a kijelölt szakemberek különböző felsőoktatási intézményekből.

Arra a következtetésre jutottak a fent említett fő célok alapján, hogy a magyarországi nemzetköziesedés nem volt koordinálva, csupán a felsőoktatási intézmények érdekei kívánták meg a külföldi hallgatók toborzását. Ennek a rendszernek azonban tudatosságot, tudatos kormányzati politikát kéne követnie és egyre több külföldi hallgatót toborozni, hogy az elérje az EU-s átlagot. Az intézményfejlesztési tervekben leginkább csak említés szintjén és kevés tényadattal alátámasztott külföldi hallgatói adatokat találtak, melyeket szintén fejleszteni lehetne. A honlapokat illetően az Erasmus honlapok minden hasznos információt tartalmaznak a külföldiek számára, ám a különböző intézményi honlapok már hiányosabbak. A személyes konferencián pedig nyilvánvalóvá vált, hogy a szakemberek további képzése elengedhetetlen a nemzetköziesedés terén a felsőoktatásban (Berács et al. 2009).

Berács és szerzőtársai a fent említett kutatást tovább folytatták 2010 folyamán is, kutatásuk második kötete 2011-ben jelent meg, melyben immáron 2009/2010-es adatok is a rendelkezésükre álltak a külföldi hallgatókat illetően. Az előző kutatási módszereiket kiegészítették a külföldi hallgatók véleményének vizsgálatával és a kutatók külföldi publikációjának befolyása az intézmény megítélésében tanulmánnyal. A jelen kutatásban arra az eredményre jutottak, hogy a magyar felsőoktatás nemzetközi szinten nagyon féloldalas, hiszen leginkább az orvosi képzésekre koncentrálódik és amennyiben a külföldi diákok számát növelni szeretnék, akkor mindenképpen egy közös marketing akcióra lesz szükség ennek érdekében. A külföldi hallgatók elégedettségmérésében pedig kimutatták, hogy a hallgatók 58%-a ismét Magyarországot választaná tanulmányai helyéül.

A különböző kutatások eredményei és módszertana nyújtott segítséget saját kutatásom elvégzéséhez. Az előzetesen megvizsgált szakirodalom alapján készült kutatásomban az általam kiválasztott egyetemen tanuló külföldi hallgatókat vizsgálom meg.

5. A VÁLASZTOTT EGYETEMEN TANULÓ KÜLFÖLDI HALLGATÓK MOTIVÁCIÓKUTATÁSA

5.1. A VIZSGÁLT INTÉZMÉNY

A vizsgált intézményről a legpontosabb információkat az Intézményfejlesztési Tervben (IFT) találhatjuk. A jelenlegi Intézményfejlesztési tervet az egyetem szenátusa 2006-ban szavazta meg, melyet már többször módosítottak. Évente sor kerül az IFT értékelésére, az Intézményfejlesztési Terv Beszámolója keretében ('SZTE Intézményfejlesztési Terv 2014').

A vizsgált egyetem jelenlegi formájában 2000. január 1. óta működik. Az egyetem küldetése az IFT-ben van lefektetve, miszerint az egyetem „olyan gazdag hagyományokkal rendelkező, a magyar felsőoktatás magas presztízssű felsőoktatási intézménye, amely hivatásának tekinti az alap-, és mesterképzés, a tudományos (doktori) képzés, a felsőfokú szakképzés és a szakirányú továbbképzés szintjein megvalósuló minőségi oktatási tevékenység folytatását” (Intézményfejlesztési Terv Összefoglaló 2014, 3.o.). A terv része még az oktatási feladatokon kívül a betegellátás és a nemzetközileg is versenyképes kutatás, mely biztosítja a kutatóegyetem elnevezést. Az egyetem ezen felül nagy szerepet vállal a területi régió társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésének támogatásában, mindezt úgy, hogy igyekszik elismerést kivívni a társadalom felől ('Intézményfejlesztési Terv Összefoglaló' 2014).

Az intézményfejlesztésnek több stratégiai területe is van, melyek a szervezet-irányítás és infrastrukturális fejlesztések megvalósítása, a képzésfejlesztéshez kapcsolódó feladatok megvalósítása, a kutatási és művészeti alkotó tevékenységhez kötődő fejlesztések megvalósítása és a külső-, belső szolgáltatás-fejlesztésekhez kapcsolódó feladatok. A képzésfejlesztéshez kapcsolódó cél az intézmény nyújtotta kínálat átalakítása oly módon, hogy az nemzetközileg versenyképes legyen, és megfelelő képzési szintet nyújtson. Az IFT is alátámasztja, hogy a jelentkező hallgatók száma egyre csökken, és a hallgatók elvárásai is változnak. A hallgatói megítélés jónak mondható, ám az egyetem feladatai között sorolja fel a hallgatói mobilitás feltételeinek még jobb megteremtését és az idegen nyelvek egyre szélesebb körű oktatását ('Intézményfejlesztési Terv Összefoglaló' 2014).

Az IFT alapvető céljai között sorolja fel a piac és versenyképes ismeretek nyújtását is, melynek kapcsán olyan oktatási anyagot, majd tudást biztosítanak, melyet a hazai és külföldi munkaerőpiacon is lehet hasznosítani. Ehhez szorosan kapcsolódik még egy olyan rugalmas képzési szerkezet megvalósítása, melynek során a diploma nemzetközileg is

összehasonlíthatóvá válik. Ezek mind arra felé irányulnak, hogy a magyar, a választott intézményben szerzett diploma értéke egyre nagyobb legyen, vonzza az esetleges külföldi hallgatókat is, a magyaroknak pedig előnyt adjon. Nagyon keveset fejt ki az IFT azzal kapcsolatban, hogy az egyetem imázsát hogyan fejlesztené, leginkább csupán az alaptevékenységhez kötődő hírnevet kívánja felhasználni a népszerűség növeléséhez. A képzési kínálat fejlesztésénél felveti az Európai Unióhoz való csatlakozás eredményeként az egyre nagyobb igényt az idegen nyelvű képzések iránt, melynek számát az igények függvényében növelni kívánja. Ezen kívül nagyon fontos elem az IFT-ben, hogy növelni és bővíteni kívánja az Európán kívüli hallgatóság számát is és a már meglévő programok mellé új célországokat bevonni ('Intézményfejlesztési Terv Összefoglaló' 2014).

Véleményem szerint kutatásom hozzájárul az intézmény azon céljainak eléréséhez, melyekben a külföldi hallgatók körében lévő népszerűséget célozza. Ezen felül egy naprakész háttérrel ad, adatai és kutatási eredményei jó alapként szolgálnak egy egységesebb, kimondottan külföldi hallgatókat megcélzó stratégia kialakításához.

A vizsgált egyetem már rendelkezik idegen nyelvű képzésekkel, melyek közül az orvostudományi képzés a legrégebbi és ez vonzza a legtöbb külföldi hallgatót is. Ezen kívül a Bölcsészettudományi Karon, a Gazdaságtudományi Karon, az Általános Jogi Karon találhatunk még idegen nyelvű képzéseket, mely lehetőségek nyitva állnak a külföldi és a hazai hallgatók előtt is. Az első idegen nyelvű képzés az Általános Orvostudományi Karon indult 1985-ben, ám mára már az angolon kívül indult német nyelvű orvos, fogorvos és gyógyszerészképzés és német és francia nyelvű jogászképzés is (Az egyetem története 2014).

Az egyetemre jellemző, hogy egységes marketingtevékenysége kicsi, melyet indokolhat az is, hogy hírneve elegendő hallgatót vonz az egyetem városába. Tizenkét kari képzése külön-külön tevékenykedik a hallgatók megszerzéséért. Az egyetem saját, megrendezett Állásbörze rendezvénysorozatán azonban az összes kar képviselőjét megtalálhatjuk a rendezvénynek otthont adó egyetemi könyvtárban.

Dolgozatom szempontjából a Gazdaságtudományi Kar és az Általános Orvostudományi Kar marketingtevékenységét kell megvizsgálnom, hiszen az Erasmus Plusz program már említésre került korábban a dolgozatomban. Ahogyan azt már említettem, az orvostudományi kart leginkább a studyhungary.hu weboldal reklámozza, ám hosszú múltjára és hírnevére való tekintettel sokan választják azt a presztízse miatt is. Kari honlapjuk rendszeresen frissített és a legújabb információkat tartalmazza, melyekből többet megtudhatunk a képzésről és a kar elvégzése közbeni és az utáni lehetőségekről. A Gazdaságtudományi Kar ehhez képest, tanított tárgyaihoz híven, jóval nagyobb

marketingtevékenységet végez. Képviselői végzős középiskolás osztályokba ellátogatva csábítják a karra a hallgatókat, e mellett aktív felvételi kampányokat végeznek. Online közösségi tereiken nagy aktivitás tapasztalható, mely minden hallgatót a közös tevékenységekre ösztönöz. Folyamatos a különböző továbbképzések, rendezvények szervezése, amelyeken való részvételből a diákok később profitálhatnak.

A széleskörű idegen nyelvű oktatás és a számos országból különböző mobilitás típussal az egyetemre érkező hallgatók miatt választottam ki az egyetemet, amelyet ezért alkalmasnak találtam kutatásom elvégzéséhez.

5.2. PROBLÉMA KIFEJTÉSE

Dolgozatom kutatási részében arra keresem a választ, hogy mi befolyásolta a vizsgált egyetemen jelenleg tanuló külföldi hallgatók intézmény- és ország választását. A választott egyetemnek nincsen egységes marketingstratégiája, a külföldi hallgatók mégis egyre nagyobb számban érkeznek Magyarországra. Ez a folyamat egy vásárlási döntési folyamatnak tekinthető, hiszen a diákok az itt nyújtott szolgáltatás fogyasztói lettek. Keresem arra a választ, hogy mi motiválta őket a választásuk döntési folyamatában. Motiváció alatt értem azokat a tényezőket, amik befolyásolták őket döntési folyamatuk során, ami arra készítette őket, hogy kiválasztották a vizsgált egyetemet és Magyarországot. Kutatásom eredményei hozzájárulhatnak az egyetem külföldi hallgatóit célzó marketingstratégiájához, tevékenységeihez, hogy még hatékonyabban tudja a külföldi hallgatók célcsoportját megcélolni. Dolgozatomban primer és szekunder forrásokat használtam fel. Szekunder forrásként már meglévő tanulmányokat és szakirodalmat dolgoztam fel, weboldalakot és a célegyetemet tanulmányoztam.

5.3. MÓDSZERTAN

Dolgozatomban primer forrásként saját kutatásaim kerültek lebonyolításra. Saját kutatásként kvalitatív, fókuszcsoportos megkérdezéseket és kvantitatív online kérdőíves kutatást folytattam. Az előzetes fókuszcsoportos megkérdezések során vizsgáltam az Erasmusos kredit mobilitással érkezőket és a diploma mobilitással érkező orvostanhallgatókat és gazdaságtudományi hallgatókat is, hogy még jobb betekintést nyerhessek a motivációjuk forrásaiba.

A kvalitatív, fókuszcsoportos megkérdezéseket feltáró kutatásként végeztem. Célom az volt, hogy pontosabb képet kapjak a külföldi hallgatói motivációról. Előzetes feltételezéseim szerint motivációjukat négy fő tényező alkotta. A négy fő tényezőn belül alcsoportokat alakítottam ki, hogy mik azok, amelyek alakítják a tényezőket. A csoportosítás a következő:

1. Ország vonzereje:
 - a. Alacsony megélhetési költségek
 - b. Ország közelsége a saját országhoz
2. Referenciacsoportok:
 - a. Család befolyása
 - b. Barátok befolyása
3. Ismeretek szerzése:
 - a. Tanulás
 - b. Nyelvismeret szerzése
4. Magyar diploma értéke:
 - a. A magyar diploma színvonala
 - b. A magyar képzés színvonala

A fókuszcsoportos megkérdezések során megvizsgáltam, hogy minden tényező hozzájárul-e a hallgatók motivációjához a Magyarországon való tanulásban, vagy a felsoroltakon kívül említenek-e egyéb, ország és intézményválasztásukat befolyásoló tényezőket.

5.4. FÓKUSZCSOPORTOS MEGKÉRDEZÉSEK

Kvalitatív kutatási módszer, fókuszcsoportos megkérdezések lefolytatásával azt vizsgáltam, hogy a diákok tényleges véleménye és motivációinak alapjai megegyeznek-e az előzetes feltételezéseimmel. Három fókuszcsoportos megkérdezést végeztem a vizsgált egyetemen tanuló külföldi Erasmusos hallgatókkal, az Általános Orvostudományi Karon tanuló külföldi hallgatókkal és a Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatókkal külön-külön.

Indokoltnak tartottam, hogy a fent említett három csoportos megosztásban kérdezzem meg a hallgatókat, hiszen mindhárom esetben különböző motivációk hathattak a hallgatói csoportokra, amiért az intézményt és Magyarországot választották tanulásuk helyszínéül. Egy közös megkérdezés során egymást túlságosan befolyásolták volna és nem biztos, hogy pontos

válaszokat kaptam volna a feltételezéseimre. Ahhoz tehát, hogy minél szélesebb körből nyerjek rálátást a motivációs bázisra, indokolt volt, hogy ne csupán diploma mobilitással a célegyetemre érkezett hallgatókat, kredit mobilitás miatt az egyetemre érkezőket is külön megkérdezés során vizsgáljak. A fókuszcsoporthoz megkérdezések indokoltságát a külföldi hallgatók motivációjának jobb megértésén kívül az is adta, hogy rálátást nyerjek a különböző egyetemi csoportból érkező hallgatók motivációjára és ezek alapján átfogó kvantitatív kutatásomat megtervezhessem.

A kutatáshoz strukturált vázlatot készítettem, mely mindhárom fókuszcsoporthoz ugyanaz volt. A vázlat elkészítésében Komlódiné Pozsgai Gyöngyi doktori disszertációjának (Komlódiné 2014) fókuszcsoporthoz vizsgálatának forgatókönyvét vettem alapul, majd pedig módosítottam azt a jelenlegi kutatásnak megfelelően. Vizsgálatom alanyai mind aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező nappali tagozatos külföldi hallgatók voltak. A megkérdezéseken mindhárom csoport esetében 8 fő vett részt.

A kvalitatív kutatásnál előzetesen feltételezhető volt, hogy a külföldi orvostanhallgatóknál már hagyománnyá alakult, hogy az iskolát egymásnak ajánlják, míg a közgazdaságtudományt tanulóknál a marketingkommunikációs eszközök, ügynökségek szerepe nagyobb lehet, az Erasmusos hallgatóknál pedig leginkább az utazás, a kellemes félév eltöltése lehet a fő motiváció.

5.4.1. Fókuszcsoporthoz megkérdezések elemzése

Első fókuszcsoporthoz megkérdezésemet az Erasmusos hallgatókkal végeztem 2014. október elsején, melyen nyolc hazánkba Erasmus Plusz programmal érkező külföldi hallgató vett részt. A megkérdezést az egyetem Gazdaságtudományi Karának főépületében tartottam. Mindannyian akkor még csupán egy hónapja voltak a városban. Egy hallgató kivételével senki nem járt még előtte hazánkban, és mindenki számára ez az első külföldön tanulási csereprogram.

A második fókuszcsoporthoz orvostanhallgatóktól alkották. A megkérdezést az egyetem Általános Orvostudományi Karának egyik gyakorló központjában végeztem 2014. október nyolcadikán. Nyolc hallgató volt jelen a fókuszcsoporthoz megkérdezésen, akik addigra már 2,5 és 3,5 év között voltak Magyarországon. A vizsgált hallgatók közül senki sem járt még a tanulás megkezdése előtt Magyarországon.

Végül pedig az utolsó, harmadik megkérdezést nyolc, a Gazdaságtudományi Karon tanuló, teljes képzésben, diploma mobilitásban részt vevő hallgatóval folytattam szintén 2014

október nyolcadikán. Az itt részt vevő hallgatók körülbelül három-négy hónapja voltak itt addigra Magyarországon, és egyikőjük sem volt még előtte hazánkban.

A fókuszcsoportos megkérdezések elemzését az előzetes feltételezéseim csoportosítását követve végzem el, melynek sorrendje tehát az ország vonzereje, a referenciacsoportok, az ismeretek szerzése és a magyar diploma értéke.

5.4.1.1. Ország vonzerejének motivációja

Erasmusos hallgatók:

Az Erasmusos hallgatóknak egyezett a véleményük az országról és az itt élő emberekről is, miszerint:

„Az itteni emberek nyugisak és nyitottak.”

Az Erasmus hallgatóknak elég szabadidejük van arra, hogy utazzanak:

„Már meglátogattuk Budapestet és Horvátországot is.”

Motivációjuk megkérdezésekor a következő, ország vonzerejéhez tartozó válaszokat adták:

„utazás az európai országokba” „külföldi tapasztalatszerzés” „kultúra megismerése” „olcsó ország a többihez képest”

„Pont azért választottam Magyarországot, mert nem egy átlagos hely, amit választani szoktak.”

„Olyan városban akartam tanulni, ami diákoknak való, nem mint Budapest”

Szabadidejükben állításuk szerint sokat buliznak és társaságba járnak. Ezek alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy számukra az ország vonzereje sokat számított, hiszen innen utazzák be Európát, tapasztalatot szereznek és kapcsolatokat építenek. Az utazáson kívül az ország vonzerejéhez tartozik a kultúra megismerése is és az olcsóság.

Orvostanhallgatók:

Az orvostanhallgatók arra a kérdésemre, hogy milyennek találják Magyarországot a következő válaszokat adták:

„Magyarország szép ország.”

„Látható a különbség a régi és a modern dolgok között.”

Egybehangzó nevetés hallatszott, amikor a szabadidejükről kérdeztem őket. Az orvostanhallgatóknak az Erasmusosokkal szemben kevés szabadidejük van, ám válaszaik arra a kérdésre, hogy mit csinálnak szabadidejükben néhol ezzel ellentmondásosak voltak.

„Bulizok minden héten.” „Meglátogattuk a fővárost.”

Motivációjuk megkérdezésekor a következő, ország vonzerejéhez tartozó válaszokat adták:

„Olcsóbb a képzés, mint máshol”

„Könnyebb bekerülni, mint más országokban.”

Egy kínai hallgató a következőt nyilatkozta:

„Olyan helyre szerettem volna menni, amely a diákokat részesíti előnyben és több oktatási épület is van, nem csupán egy épületben folyik a tanítás.”

Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatók:

Amikor Magyarországról és a motivációjuktól kérdeztem a Gazdaságtudományi Karon tanuló hallgatókat, a következőket jelezték:

„Itt nincsen rasszizmus, járhatunk az utcán, látod, én fekete vagyok, de senki nem néz rám furcsa szemmel, hanem mint a többi emberre.”

„Az emberek itt ugyan úgy kezelnek minket.”

„Érdekes a kultúrátok is, hiszen ahogy én láttam, több a nő, és máshogy viselkednek, mint a mi kultúránkban.”

„Ügynökségek, tudod, amik idehozzák, segítenek idejönni Magyarországra a külföldieknek.”

Szabadidejükben ők is, hasonlóan az előző két csoporthoz, bulizni járnak. Mivel még csupán rövid ideje voltak Magyarországon a megkérdezés idejében, náluk nem merült fel addigra még az utazás a városon kívülre. Ám ők voltak az első csoport, ahol megemlítsre került a rasszizmus, vagyis annak hiánya a városban, ami szintén az ország, de jelenleg leginkább a város vonzerejéhez sorolható.

Levonható a következtetés, hogy mind az Erasmusos, orvostanhallgató és GTK-s hallgatók körében szerepe volt az ország vonzerejének, csupán más szempontból. Amíg az Erasmusosok inkább utazni és világot látni jönnek, addig az orvostanhallgatóknál a képzés olcsósága számít. A GTK-s hallgatóknál pedig nagy szerepe van a kultúra megismerése mellett az ügynökségeknek és a rasszizmus hiányának.

5.4.1.2 Referenciacsoportok befolyásának motivációja

Erasmusos hallgatók:

A legtöbben az interneten találtak információkat Magyarországról és egy kivételével senkinek nem ajánlották, hanem a saját maga indíttatásából döntött úgy, hogy ide jön tanulni. Egyhangúan mindenki először az országot választotta ki és utána az iskolát.

„Megnéztem a lehetőségeimet a holnapon és ott vettem észre Magyarországot.”

A válaszokból arra következtethetünk, hogy az Erasmusos hallgatóknál a referenciacsoportok szerepe nagyon kicsi, leginkább saját döntés volt a Magyarországon való tanulás.

Orvostanhallgatók:

Az Erasmusos hallgatókkal szemben az orvostanhallgatóknál egyértelműen érződött a referenciacsoportok szerepe. Amikor motivációjukról kérdeztem őket, a következő válaszokat adták:

„Ismerősöm, aki már végzett itt, ő ajánlotta.”

„Nálunk Japánban ennek az egyetemnek híre van. Mindenki tudja, hogy könnyebb bekerülni, mint nálunk, mert nálunk a teszt, amit írni kell, nehezebb.”

Egyértelműen mindenki először az iskolát választotta ki először, nem pedig az országot, ennek oka, hogy vagy ismerős ajánlotta, vagy amint már említettem hírneve van az iskolának külföldön. Döntésükben az ajánlásen kívül egybehangzóan az internetről való tájékozódás is segített.

Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatók:

A diákok fele először a várost választotta tanulása céljául, nem az országot, a másik fele pedig pont fordítva. A referenciacsoportokkal kapcsolatban az alábbiakat nyilatkozták:

„Nővérem is itt tanul orvosnak, ő ajánlotta.”

„Interneten találtam több információt róla.”

„Ügynökségek, tudod, amik idehozzák, segítenek idejönni Magyarországra a külföldieknek.”

A referenciacsoportok esetén is megemlíthető a GTK-s hallgatóknál az ügynökségek szerepe.

Összességében elmondhatjuk, hogy az Erasmusosoknál alig van szerepe a referenciacsoportoknak, ezzel szemben az orvostanhallgatóknál és a GTK-s hallgatóknál pedig nagyon fontos a referenciacsoportok általi motiváció.

5.4.1.3. Ismeretek szerzésének motivációja

Erasmusos hallgatók:

A jelen csoportnál a legfontosabb ismeretszerzési motivációra vonatkozó legerősebb válasz az „*angol nyelvtanulás*” volt. Egyáltalán nem merült fel náluk a képzés színvonalának fontossága.

Orvostanhallgatók:

Az Erasmusos hallgatókkal megegyezően ennél a csoportnál is ismeretek szerzése szempontjából a legfontosabb motivációra adott válasz:

„Fontos volt, hogy angol nyelven tanuljak.”

Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatók:

Az ismeretek szerzésénél a legmotiváltabb csoport volt a GTK-s hallgatók csoportja. Az ismeretek szerzésével kapcsolatos válaszaik:

„Fontos volt számomra, hogy az oktatás jó színvonalú legyen.”

„Az idegen nyelvtanulás, leginkább az angol volt nagyon fontos.”

Ők voltak az első csoport érdekes módon, akik megemlítették, hogy a felsőoktatás színvonala is nagyon fontos volt számukra.

5.4.1.4. A magyar diploma értékének motivációja

Erasmusos hallgatók:

A diploma vonzerejének motivációja náluk nem érződött, hiszen nem diploma, hanem kredit mobilitással érkeztek Magyarországra.

Orvostanhallgatók:

Az orvostanhallgatóknál azonban már nagyon sokat számított a diploma értéke. Ezzel kapcsolatos kérdésemre a következő választ adták:

„A diploma elfogadott az Unión belül.”

Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatók:

Az orvostanhallgatók válaszával megegyező eredményre jutottam a Gazdaságtudományi Karon tanuló hallgatóknál is a magyar diploma értékével kapcsolatban.

„Az egyetem diplomáját elfogadják az Európai Unióban.”

5.4.2.5. Az egyetem újraválasztásának lehetősége

Fontosnak tartottam még megkérdezni minden csoportban, hogyha tehetnék, akkor újraválasztanák-e az egyetemet és az országot.

Az Erasmusosok, ha újra választhatnának, a csoport fele visszajönne Magyarországra, a másik fele kipróbálná Spanyolországot, az Egyesült Államokat „Erasmuson kívül”, hogyha több pénzük lenne, és Horvátországot is.

Az orvostanhallgatók válaszai az újraválasztással kapcsolatban a következők voltak:

„Ha több pénzem lenne, akkor az Egyesült Államokba mennék.”

„Ha lenne több kitartásom, talán megpróbálnék még egy évet tanulni és nehezebb egyetemre bejutni.”

Ezen felül volt természetesen olyan hallgató is, aki újra ezt a várost választaná. Az Egyesült Államok népszerűsége betudható annak is, hogy az angol nyelvet és angol nyelven szeretnének, szerettek volna orvostudományt tanulni.

A Gazdaságtudományi Karon tanuló hallgatók az orvostanhallgatókkal megegyezően a következőket állították, hogyha újra kéne választani az országot:

„Nehéz ezt így eldönteni, mert már tudom, hogy itt milyen, de visszajönnék Magyarországra, ám ha több pénzem lenne, akkor más országba mennék.”

Összességében azt mondhatom, hogy a vizsgálatomban a fókuszcsoportos megkérdezések alanyválasztását igazolta, hogy mindhárom fókuszcsoportra szükség volt a teljes motivációs bázis felméréséhez, hiszen külön-külön vizsgálva a hallgatói csoportokat nem adnak teljes képet az összes a vizsgált egyetemen tanuló külföldi hallgató motivációjának okaira.

Az orvostanhallgatók válaszaiból arra következtethetünk, hogy számukra az ország és iskolaválasztást nagyban befolyásolta az, hogy a képzés olcsó, a város alkalmas a diákéletre, tehát az ország és város vonzereje nagy. Szintén nagy befolyása volt választásukban a referenciacsoportoknak, hiszen ismerőseik ajánlották, vagy a képzésnek jó híre van az

országukban. A tudásszerzést illetően azonban a magyar képzést könnyebbnek ítélték meg, mint más országokban, így ez is pozitív vonzerőként hatott választásukkor. A diploma elfogadottsága is fontos számukra, hiszen elfogadott az Európai Unión belül. Ezek alapján az orvostanhallgatóknál tehát minden, az előzetes feltételezéseimben szereplő tényező motiválta.

A Gazdaságtudományi Karon tanuló külföldi hallgatóknál referenciacsoportokon kívül szerepet játszott a diploma értéke és az ismeretek szerzése is. Fontos megemlíteni, hogy ebben a csoportban jelentkezett két nagyon fontos motivációs tényező, a rasszizmus hiánya a városban, hiszen a különböző nemzetiségű és bőrszínű embereket is ugyan úgy kezelik az itteni emberek, és az ügynökségek szerepe, akik segítenek a külföldi hallgatóknak a Magyarországon való letelepedésben. Az ország vonzerejéhez sorolhatjuk a rasszizmus hiányát is, így ez a fókuszcsoporthoz is teljesen alátámasztotta előzetes feltételezéseimet.

Amiért a külföldi hallgatók összességében megemlítették motivációjuk között az ország vonzerejét, a referenciacsoportok befolyását, az ismeretek szerzését és a magyar diploma értékét is, előzetes feltételezéseimet alátámasztották, s hipotéziseim megfogalmazásának alapjául szolgáltak.

6. HIPOTÉZISEK

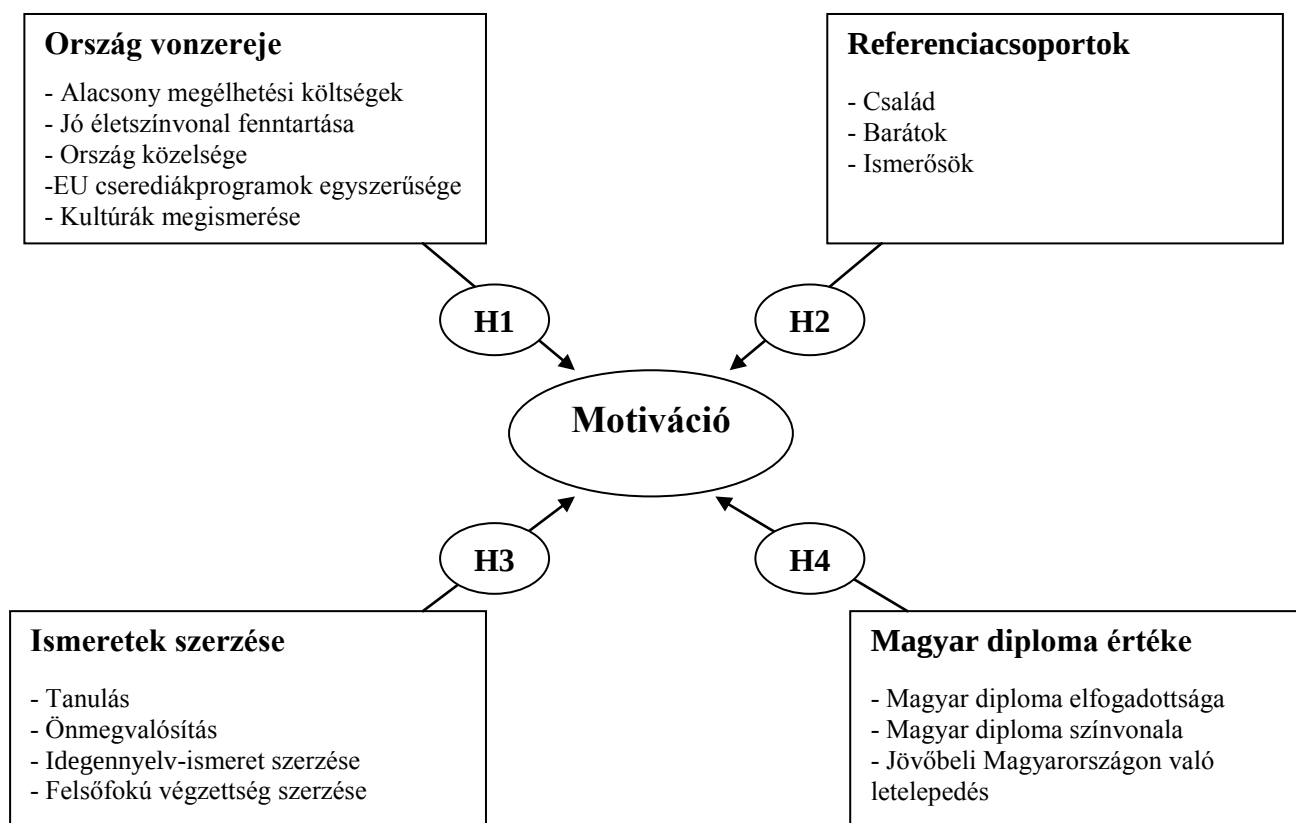
A feldolgozott szekunder kutatások nagyban hozzájárultak a saját vizsgálatom elkészítéséhez. A fókuszcsoporthoz megkérdezés által feltárt eredmények alapján előzetes feltételezéseimet kiegészítettem, így létrejött a motiváció modellje (*1. ábra*), melyre illeszkednek hipotéziseim. A hipotézisekben gyakran szereplő diák és hallgató kifejezés minden esetben a magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatókra vonatkozik.

Hipotéziseim az elméleti feldolgozás és a fókuszcsoporthoz megkérdezések alapján a motiváció modelljére illeszkedve az alábbiak.

- H1: Minél nagyobb a célország vonzereje a külföldi hallgatók számára, annál inkább választják az országot külföldi tanulásuk helyszínéül.
- H2: Minél inkább hatnak pozitívan a hallgatókra az őt körülvevő referenciacsoportok, barátok, szülők, ismerősök, annál inkább motiváltak a külföldön való tanulásban.
- H3: Minél nagyobb a hallgatók ismeretszerzési vágya, annál inkább tanulnak külföldi országokban.
- H4: A hallgatók annál inkább választják Magyarországot, minél többet ér számukra a magyar diploma.

A hipotéziseket követően azt az eredményt várom, hogy karonként más és más motivációs tényezők lesznek a döntő motivációs faktorok. Szintén várható még, hogy minél jobb a hallgatók családi háttere, annál jobb eredményeik vannak az egyetemen. Ezen hipotézisek vizsgálatához kvalitatív kutatásomat online kérdőív formájában végeztem a *Google* kérdőívszerkesztő segítségével.

1. ábra: Motiváció modellje a fókuszcsoportos megkérdezések alapján



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

A modell értelmezése

Az ország vonzereje alatt értendők a megélhetési költségek alacsony szintje, a jó életszínvonal fenntartása, az ország közelsége az anyaországhoz, Európai Unió cserediákprogramok egyszerűsége, Magyarország kultúrája, nyelve, a felsőoktatás színvonala és a város ön maga. Erre illeszkedik első hipotézisem.

A referencia csoportok alatt értem a család (szülők), barátok, ismerősök által való megerősítést a külföldön való tanulásban, esetleges előző külföldön töltött tanulmányi időt, melyre második hipotézisem illeszkedik.

Az ismeretek szerzése csoportba tartoznak a tanulási motiváció, az önmegvalósítás elérése és az idegen-nyelvismeret elsajátítása, melyre harmadik hipotézisem illeszkedik.

A diploma értéke alatt értem a magyar diploma elfogadottságát az Európai Unióban, a színvonalát és a Magyarországon való letelepedés lehetőségét, melyre pedig negyedik hipotézisem illeszkedik.

7. KVANTITATÍV KUTATÁS ELEMZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Kérdőívemet tehát a fókuszcsoporthoz megkérdezésekből levont következtetések és hipotézisem alapján készítettem el. A kérdőívet 2014. október 15.-én indítottam, majd egy hét után zártam le a kutatást 2014. október 22.-én, amikorra elegendő válasz érkezett be az elemzéshez. A kérdőív online formában készült, mely lehetővé tette, hogy online külföldi hallgatói közösségi csoportokban megosztásra kerüljön.

A kérdőív (2. melléklet) 23 állítást tartalmaz, melyet a kitöltőknek ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük. Ez után személyes kérdések következtek, ahol nemüket, életkorukat, a származási országukat, a Magyarországon való tanulás nyelvét, az egyetemi kart, a jegyeik átlagát, az előzetes külföldi tanulmányokat, az átlagos havi költségeiket, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, majd a teljes havi bevételüket kellett megadni.

Kérdőívem alapsokaságát a vizsgált egyetemen tanuló külföldi hallgatók adták, mely jelen esetben megegyezik a célcsoporttal. A mintavételi keretbe tartoznak a diploma mobilitással hazánkba érkező orvostan vagy közgazdaságtan hallgatók, vagy kredit mobilitással érkező Erasmus hallgatók is, azért, ahogyan a fókuszcsoporthoz kutatásban is, most is teljes képet kapunk a motivációjukról. Az adatfelvétel hólabda módszerrel történt, hiszen a hallgatókat csupán nehezen, egymás segítségével lehetett elérni a leginkább. Kvantitatív elemzést az IBM SPSS 20 statisztikai szoftver segítségével végeztem.

7.1. A MINTA ÖSSZETÉTELE

A kérdőívnek összességében 128 kitöltője érkezett, melyből 62 válaszadó férfi, 66 pedig nő.

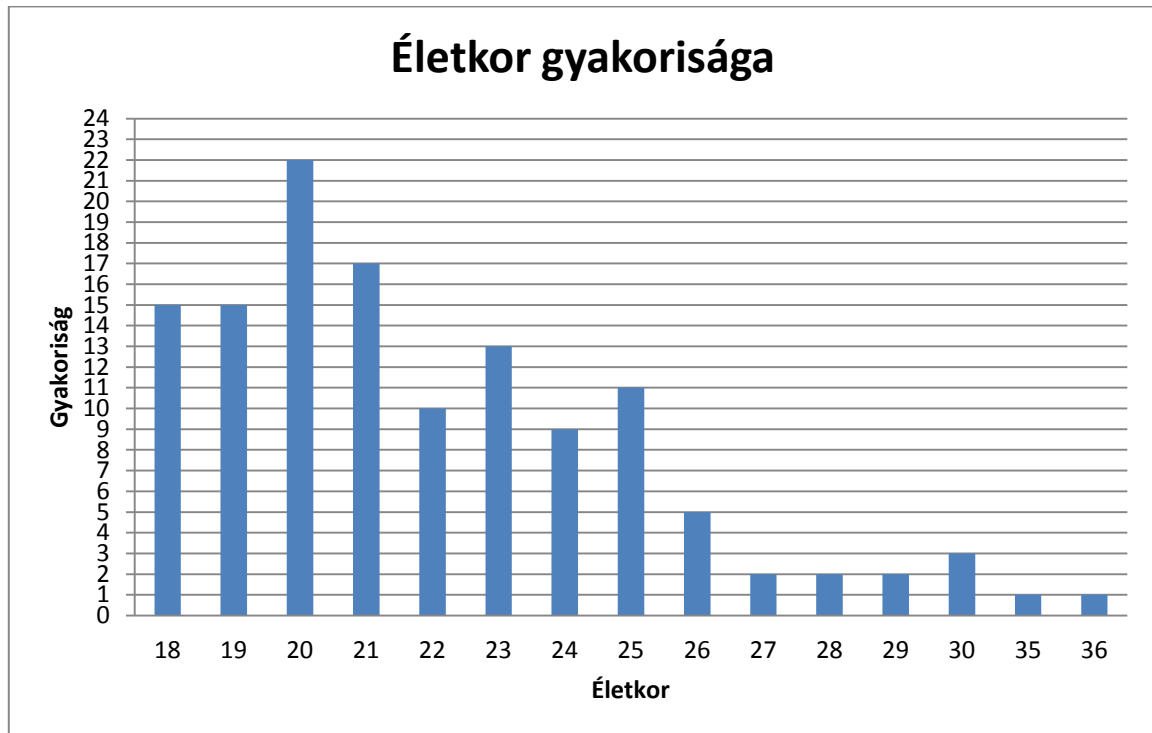
1. táblázat: Nemek gyakorisága és aránya a kvantitatív kutatásban

	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Férfi	62	48,4
Nő	66	51,6
Összesen	128	100,0

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

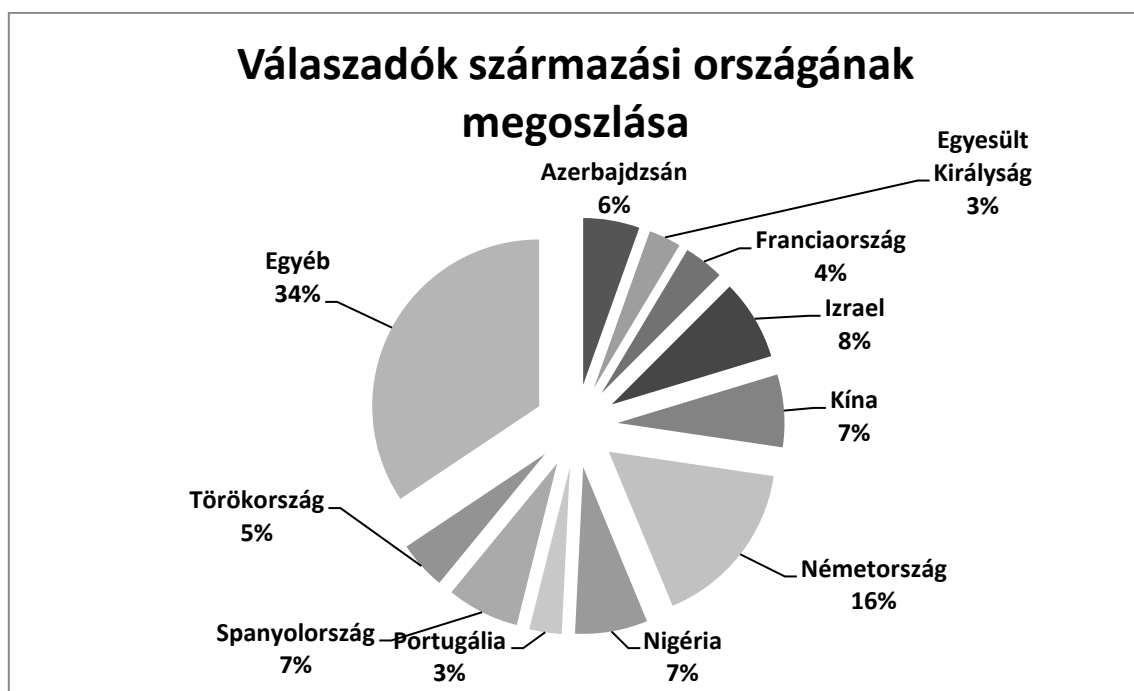
Az életkorokat tekintve a legfiatalabb válaszadó 18, a legidősebb pedig 36 éves volt. Az életkorok átlaga 22 év volt, a legtöbbször előforduló kor pedig a 20 év volt.

2. ábra: Életkorok gyakorisága a kvantitatív kutatásban



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

3. ábra: Válaszadók származási országának megoszlása



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

Származási országukat tekintve a válaszadók nagyon változatos válaszokat adtak. A 2. ábrán látható, hogy a legnagyobb arányban szerepeltek az egyéb kategóriától eltekintve a Német hallgatók szám szerint 21-en, őket követték az Izraeli hallgatók 10 kitöltővel, majd a

Kínai, Nigériai és Spanyol kitöltők következtek egyaránt 9-9 kitöltéssel. Az egyéb kategóriába tartoznak azok a származási országok, ahonnan csupán egy, kettő, vagy három kitöltés érkezett. Ezek a következők: Amerikai Egyesült Államok, Ausztria, Belgium, Brazília, Bulgária, Cseh Köztársaság, Dél-Afrika, Dél-Korea, Fülöp-szigetek, Görögország, Grúzia, India, Irán, Japán, Kanada, Kenya, Lengyelország, Libanon, Líbia, Magyarország, Maurícius, Marokkó, Norvégia, Olaszország, Svédország, Szaúd-Arábia és Tanzánia.

Ami a kitöltések kar szerinti megoszlását illeti (2. táblázat), várható volt, mivel az orvostanhallgatók nagyobb arányban vannak jelen az intézményben, így a kitöltők között is ezzel párhuzamosan megfigyelhető lesz ez a különbség és nagyobb arányban lesznek az orvostanhallgató kitöltők.

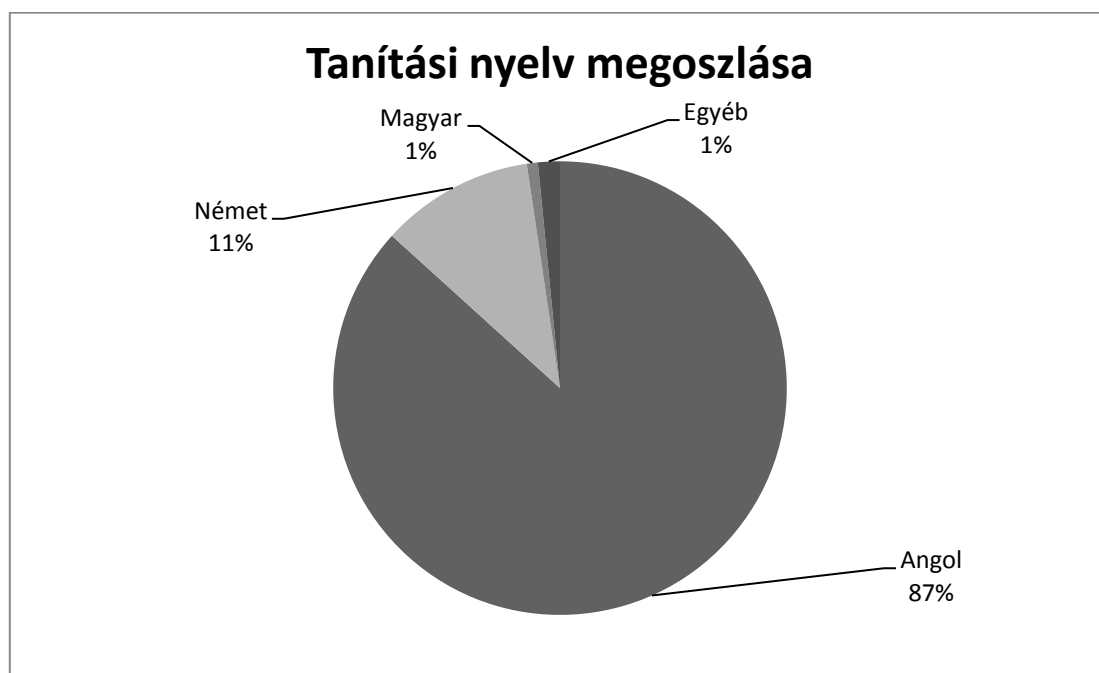
2. táblázat: Kitöltők egyetemi karok szerinti gyakorisága és megoszlása

Intézményi Kar	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Bölcsészettudományi Kar	8	6,3
Fogorvostudományi Kar	6	4,7
Gazdaságtudományi Kar	26	20,3
Mérnöki Kar	3	2,3
Állam- és Jogtudományi Kar	4	3,1
Orvostudományi Kar	79	61,7
Természettudományi és Informatikai Kar	2	1,6
Összesen	128	100,0

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

A tanítási nyelvet megvizsgálva láthatjuk (3. ábra), hogy a válaszadók többsége, 111 ember tanul angol nyelven, 14-en németül, egy ember magyarul és két ember jelölt meg egyéb nyelvet a tanítás nyelveként.

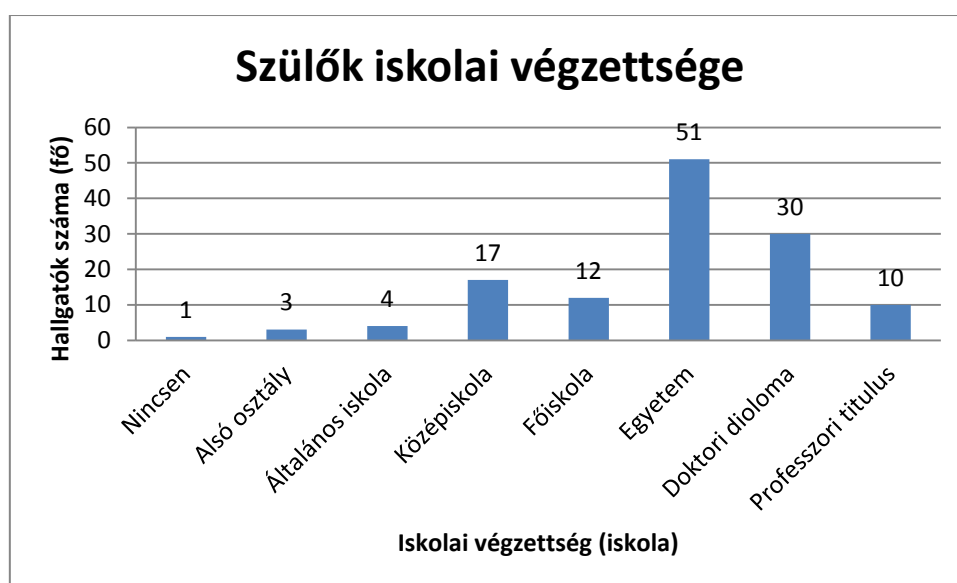
4. ábra: Tanítási nyelv megoszlása a válaszadók között



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

A válaszadók 59,4 %-ának nem volt még előző külföldön tanulási élménye a jelenlegi egyetemen kívül. Jegyeiket illetően legtöbben, 41,4%-a a válaszadóknak jelölte meg a 4-est, ezt követte 39,8 %-kal a hármas. Jeles átlagot a válaszadók 13,3 %-a ért el az egyetemen. A külföldi hallgatók szüleinek iskolai végzettségénél láthatjuk az 5. ábrán. A legtöbb szülő egyetemi, vagy doktori diplomával, 10 esetben pedig professzori titulussal rendelkezik.

5. ábra: A külföldi hallgatók szüleinek iskolai végzettségeinek gyakorisága



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

3. táblázat: A külföldi hallgatók havi költségei

Havi költség (HUF)	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
0-30000	4	3,1
30001-60000	8	6,3
60001-90000	32	25,0
90001-120000	30	23,4
120001-150000	22	17,2
150001-180000	10	7,8
180000 felett	22	17,2
Összesen	128	100,0

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

A harmadik táblázatból leolvasható, hogy a külföldi hallgatók havi költségei legnagyobb arányban hatvan és kilencvenezer forint közé esnek. Ezzel összefüggésben érdemes megvizsgálni, hogy szüleik átlagos havi bevétele mennyi. Ezzel szemben a szülők havi bevételei elég változatosan alakultak, melyet a 4. táblázatban láthatunk.

4. táblázat: Külföldi hallgatók szüleinek átlagos havi bevétele

Havi bevétel (HUF)	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
0-100000	4	3,1
100001-200000	16	12,5
200001-300000	10	7,8
300001-400000	11	8,6
400001-500000	10	7,8
500001-600000	15	11,7
600001-700000	12	9,4
700001-800000	2	1,6
800001-900000	7	5,5
900001-1 millió	8	6,3
1 millió felett	33	25,8
Összesen	128	100,0

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

7.2. INDUKTÍV STATISZTIKAI ELEMZÉSEK

A leíró statisztikai elemzés után korrelációkat, összefüggéseket kerestem a különböző változók között. Spearman korrelációt használtam, hiszen kis mintával dolgoztam és több metrikus változót hasonlítottam össze. A Spearman korreláció segítségével megállapítottam, hogy 5 százalékos szignifikancia szint mellett a korrelációs együttható 0,295, ami azt jelenti, hogy szignifikáns, pozitív irányú gyenge kapcsolat van a hallgatók szüleinek átlagos havi bevétele és az iskolai végzettségük között. Nem feltétlenül igaz mindig tehát, hogy minél magasabb az iskolai végzettsége a hallgató szüleinek, annál többet keresnek. Szintén Spearman korreláció segítségével vizsgáltam meg, a hallgató átlagos havi kiadásai és a hallgató szüleinek átlagos havi bevétele közötti összefüggést is. Az eredmény 5 százalékos szignifikancia szint mellett 0,231 a korrelációs együttható, mely szignifikáns, gyenge kapcsolatot jelez az átlagos havi szülői bevétel és az átlagos hallgatói kiadás között. Mindkét esetben tehát elvettem a nullhipotézist, mely szerint nincsen szignifikáns kapcsolat a vizsgált változók között. Fontos kihangsúlyozni, hogy az imént említett és a következő hipotézisek nem az dolgozat, csupán az elvégzett tesztek nullhipotézisei. Érdekesnek találtam ezen felül megvizsgálni, hogy van-e szignifikáns kapcsolat a hallgatók szüleinek bevétele és a hallgatók egyetemi teljesítménye, jegyei között. A nullhipotézist ez esetben elfogadtam, hiszen az 5 százalékos szignifikancia szintet túllépték, ezért nincsen szignifikáns kapcsolat a két változó között. Szintén el kell fogadnom a nullhipotézist az egyetemi kar és a származási ország korrelációjának vizsgálatakor, miszerint nincs szignifikáns kapcsolat a külföldi hallgatók származási országa és az egyetemi kar választása között 5 százalékos szignifikancia szint mellett.

Ezek után vizsgálat alá vettem az előzetes modellem elemeit. Csoportonként megvizsgáltam az ország vonzereje, a referenciacsoportok, az ismeretek szerzése és a diploma értéke alá tartozó kérdéseket. Az egyes motivációs tényezők alá tartozó kérdéseket Friedman teszt segítségével vizsgáltam, ahol azt az eredményt kaptam minden esetben, hogy 5 százalékos szignifikancia szint mellett el kell vetnem a nullhipotézist, tehát az ország vonzerejét, a referenciacsoportokat, az ismeretek szerzését és a diploma értékét vizsgáló tényezők között külön-külön szignifikáns különbség van, tehát nem mindent ítélnék meg hasonlóan a válaszadók.

Az állításokra adott válaszok átlagait is megvizsgáltam, melyeket az 5-8. táblázatokban foglaltam össze motivációs típusonként.

5. táblázat: Az ország vonzerejével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása

Állítás	Adott válaszok átlaga	Adott válaszok szórása
1. Az anyagiak nagy szerepet játszottak abban, hogy Magyarországra jöttem, mert olcsóbb volt, mint a többi lehetőség.	2,48	1,44
2. Nagyon fontos számomra az új kultúrák megismerése.	3,95	1,16
3. Magáért a városért választottam ezt az egyetemet.	3,16	1,2
4. Miután végzek az egyetemen, Magyarországon maradok.	1,77	1,03
5. Azért választottam Magyarországot, mert közel volt hazámhoz.	1,82	1,14
6. Azért választottam Magyarországot, mert Közép-Európában van, és tudok innen utazni.	2,92	1,42

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

6. táblázat: A referenciacsoportokkal kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása

Állítás	Adott válaszok átlaga	Adott válaszok szórása
7. A családom nagy szerepet játszott az iskola kiválasztásában.	2,59	1,46
8. Egy barátommal/ismerőssel jöttem ide.	2,63	1,65
9. A barátaim bátorítottak, hogy jöjjek Magyarországra.	2,49	1,46
10. Más diákok ajánlották számomra ezt az iskolát.	2,91	1,39
11. Azért választottam Magyarországot, mert jó dolgokat hallottam róla.	3,47	1,26
12. Azért választottam Magyarországot, mert hazámban híres.	2,16	1,32

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

Ezen adatok alapján a diákok leginkább azzal értették egyet, hogy azért jöttek Magyarországra, mert konkrét cél és magas elvárások voltak előttük, ezen felül pedig a

magyar diplomát az Európai Unióban elfogadják. Az átlagok alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a legkevésbé azzal értettek egyet a válaszadók, hogy a diploma után Magyarországon szeretnének maradni és dolgozni. Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy attól, hogy hazánkba jönnek, egyáltalán nem biztos, hogy itt akarnak majd letelepedni, hanem más akár Európai Unió országban. Szintén nem értettek nagyon egyet azzal, hogy az ország közelsége miatt érkeznek hazánkba.

7. táblázat: Az ismeretek szerzésével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása

Állítás	Adott válaszok átlaga	Adott válaszok szórása
13. Leginkább a tanulás miatt jöttem ide.	3,56	1,37
14. Az önmegvalósításom beteljesítése miatt jöttem ide.	3,98	1,18
15. Pontos célom volt azzal, hogy ide jöttem.	4,22	1,01
16. Leginkább jó jegyeim vannak az egyetemen.	3,53	1,07
17. Nagy elvárásaim voltak magammal szemben.	4,16	0,86
18. A nyelvtanulás nagyon motivált Magyarországra kiválasztásakor.	2,91	1,36

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

8. táblázat: A magyar diploma értékével kapcsolatos állításokra adott válaszok átlaga és szórása

Állítás	Adott válaszok átlaga	Adott válaszok szórása
19. A magyar tanítási és az egyetemi oktatás színvonala miatt jöttem ide.	3,56	1,37
20. Azért jöttem ide, mert a magyar diplomát elfogadják az EU-ban.	3,98	1,18
21. Miután megkapom a diplomát, itt szeretnék dolgozni Magyarországon.	4,22	1,01
22. Azért jöttem ide, mert itt gyakorlati tudásra is szert tehetek.	3,53	1,07
23. Azért jöttem ide, mert a magyar diploma széles körben elfogadott és elismert.	4,16	0,86

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

Az állításokra adott értékelés átlagainak megvizsgálása után az egyes motivációs csoportok átlagait is kiszámoltam. Az ország vonzereje állításokra adott válaszok átlaga összesen 2,68, melynél a referenciacsoportok állításaira adott válaszok átlaga egy kicsit nagyobb csupán 2,7. A legnagyobb átlaggal rendelkező állítások a tanuláshoz kapcsolódnak, ennek átlaga 3,73. Ennél kicsivel kisebb, 3,14 a magyar diploma értékéhez kapcsolódó állítások átlagai.

Ezek után megvizsgáltam, hogy lehetséges-e új változókat készíteni aszerint, hogy milyen motivációs fajtáról beszélhetünk belső konzisztencia alapján. A reliabilitás analízis Cronbach alfa értékei szerint lehetséges új változók képzése, a Cronbach alfa értékek 0,6 és 0,7 fölé estek.

*9. táblázat: Létrehozott új változók
reliabilitás vizsgálatának eredményei*

Egyesített változók	Cronbach alfa érték
Ország vonzereje	0,60
Referenciacsoportok befolyása	0,70
Ismeretek szerzése	0,62
Diploma vonzereje	0,69
Összes motiváció	0,76

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

Összesített új változóim az állítások alapján a referenciacsoportok befolyása, az ismeretek szerzése, diploma vonzereje és az ország vonzereje miatti motiváció. Az ország vonzereje motivációja négy állítás alapján lett átalakítható új változóvá a Cronbach alfa érték alapján. Az összes állítás alapján pedig egy összes motivációs változót is létrehoztam. A különböző csoportosítások között korrelációvizsgálatot végeztem melynek eredményeképp elmondhatom, hogy 5 százalékos szignifikancia szint mellett az összes motiváció kapcsolata egyenként a referenciacsoportokkal, diploma vonzerejével, ismeretek szerzésével és az ország vonzerejével szignifikáns pozitív irányú és erős kapcsolat. Független mintás T próba segítségével megvizsgáltam, hogy van-e különbség a férfiak és a nők összes motivációjában. 5 százalékos szignifikancia szint mellett elfogadom a nullhipotézist, miszerint a motivációk azonosnak tekinthetők férfiak és nők esetében is.

Elemzésem egyik legfontosabb része a faktoranalízis, hiszen itt bebizonyosodhat, hogy az előzetes modellem a motiváció okainak feltárására helyes volt-e. A faktorelemzést

főfaktorok módszerével végeztem (Principal Access Factor), mert a változók nem függetlenek egymástól, együttmozgást vizsgáltam. Volt értelme háttérstruktúra keresésének, hiszen a KMO mutató értéke 0,731 volt, a Bartlett's teszt szerint 5 százalékos szignifikancia szint mellett elvetem a nullhipotézist, így van értelme háttérstruktúrát keresni. Az infótartalmat varimax rotáció segítségével próbáltam megőrizni, melynek következményeképpen a legjobb megoldás egy ötfaktoros megoldás lett.

10. táblázat: Faktorelemzés eredménye főfaktor elemzés és varimax rotáció segítségével

Állítások száma a 3. melléklet táblázata szerint	Faktorok				
	A diploma és a velejáró tudás által motiváltak	Referenciacsoportok által motiváltak	A kultúra és a világ megismerése által motiváltak	Letelepedés iránti motiváltak	Önmegvalósítás által motiváltak
19	,702				
23	,697				
13	,697				
22	,695				
20	,583				
14	,546				
9		,721			
10		,644			
11		,576			
12		,501			
8		,472			
18			,613		
2			,543		
6			,470		
4				,892	
21				,669	
17					,752
15					,531
16					,530

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

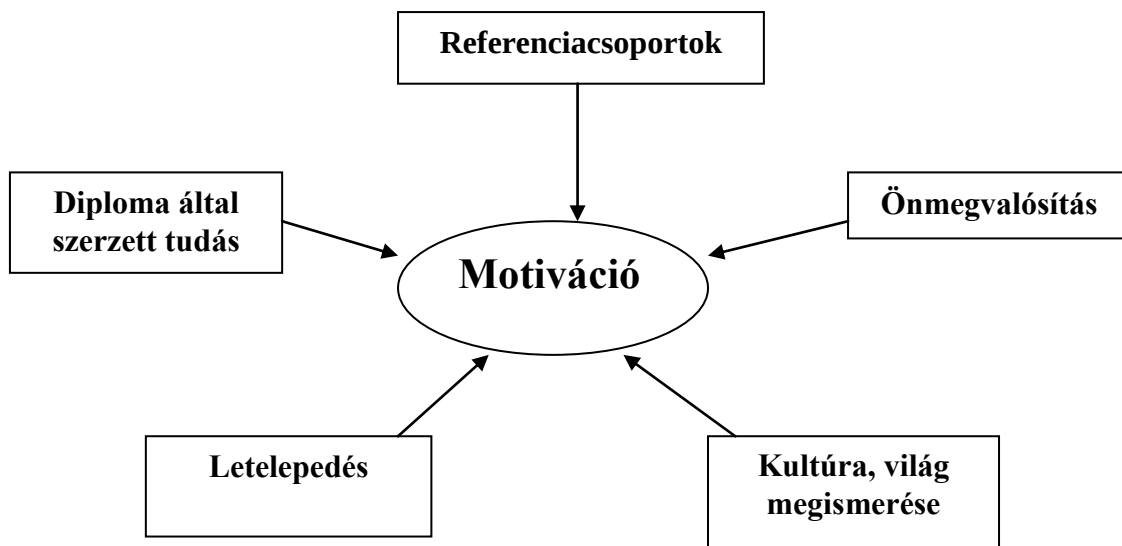
A faktorelemzés során négy állítást (a 3. mellékletben található első, harmadik, ötödik, és hetedik állítást) kivettem az elemzésből, mert azok nem alakították a faktorokat. A kialakult öt faktor nem pontosan támasztja alá az előzetes modelletemet, mely szerint a motivációt az ország vonzereje, a referenciacsoportok, az ismeretek szerzése és a magyar diploma értéke alkotja a külföldi hallgatók ország és iskola választásakor.

A kvantitatív kutatás alapján kapott öt faktor:

1. A referenciacsoportok által motiváltak
2. Az önmegvalósítás által motiváltak
3. A kultúra és a világ megismerése által motiváltak
4. A letelepedés iránti motiváltak
5. A diploma és a velejáró tudás által motiváltak

Jelen esetben az öt faktor információtartalom megőrzése 61,85-os. A faktorok kialakítása után non-parametrikus kapcsolódó minták tesztel megvizsgáltam, hogy van-e szignifikáns különbség az öt faktor között. 5 százalékos szignifikancia szint mellett elfogadom a nullhipotézist, hiszen a szignifikancia érték 0,53, tehát nincs szignifikáns különbség az öt faktor között.

6. ábra: Motivációt befolyásoló tényezők faktorelemzés alapján



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A faktorelemzést követően hierarchikus klaszterelemzést készítettem a már meglévő faktorok alapján Ward metódussal Euklédesszi távolság segítségével. A dendrogram alapján kipróbáltam a háromklaszteres megoldástól a hét klaszteres megoldásig terjedőt is. A legjobbnak a hat klaszterest megoldást találtam, így lehetett a legjobban elnevezni a klasztereket (6. táblázat). A hat klaszterem nevei az elsőtől az utolsóig az önmegvalósítók, a diploma által szerzett tudás általi motiváltak, a letelepedni vágyók, a kultúrákedvelők, a motiválatlanok és a referenciacsoportokat követők. Fontos kiemelni, hogy a motiválatlanok elnevezés nem azt jelenti, hogy az adott klaszterbe tartozóknak semmiféle motivációjuk nincsen, csupán az öt faktor szempontjából nem motiváltak. A normális eloszlás teszt

kimutatta, hogy a nullhipotézis nem teljesül, tehát 5 százalékos szignifikancia szint mellett elvetem a nullhipotézist, tehát a minta nem normális eloszlású. Ezután egy független mintás tesztet futtattam le, amelynek az eredménye szerint szignifikáns különbség van a klaszterek között az eloszlást figyelembe véve. Az egyes változók eloszlásai a klaszterek között nem tekinthetők azonosnak, 5 százalékos szignifikancia szint mellett elvetem a nullhipotézist.

11. táblázat: Klaszterek elnevezései

	1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter	4. klaszter	5. klaszter	6. klaszter
	Önmegvalósítók	Diploma által szerzett tudás általi motiváltak	Letelepedni vágyók	Kultúrakedvelők	Motiváltak	Referenciacsoportokat követők
Gyakoriság (fő)	9	22	45	15	14	23
Megoszlás (%)	7,0	17,2	35,2	11,7	10,9	18,0
Diploma és tudásszerzés motivációja	-1,2	0,8	0,09	-1,04	0,3	-0,1
Referenciacsoportok motivációja	-0,8	-0,08	-0,03	-0,3	-0,1	0,8
Kultúra és utazás motivációja	-0,6	0,2	0,4	0,8	-1	-0,7
Magyarországon való letelepedés motivációja	-0,6	-0,5	0,9	-0,7	-0,3	-0,3
Önmegvalósítás	0,6	0,4	-0,01	-0,8	-0,8	0,4

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás

Klaszterek jellemzői:

Az önmegvalósítók klasztere 4 férfi és 5 női kitöltőből áll, melynek meghatározó része, 7 fő az Általános Orvostudományi Karon tanul, átlagos életkoruk pedig 24 év.

A diploma által szerzett tudás által motiváltak klaszterében többségében férfiak vannak, számuk 16, a nőké pedig 6, melyből 17-en az Általános Orvostudományi Karon és 3-an a Gazdaságtudományi Karon tanulnak. Életkoruk átlaga 21 év.

A letelepedni vágyók körében 17 férfi és 28 nő van. A klaszterben a legtöbben a Gazdaságtudományi Karon tanulnak. Életkoruk átlaga 22 év.

A kultúrákedvelők klaszterében 10 férfi és 5 nő van, karok szempontjából vegyes csoport, hiszen Bölcsészettudományi Karról, Fogorvostudományi Karról, Gazdaságtudományi Karról, Mérnöki Karról és Általános Orvostudományi Karról is tartalmaznak kitöltőket. Életkoruk átlaga 22 év.

A motiválatlanok esetében a férfiak és nők gyakorisága mindkét nem esetében 7 fő, összetételét tekintve szintén vegyes csoport, tartalmaz Fogorvostudományi Karon, Gazdaságtudományi Karon és Általános Orvostudományi Karon tanulókat is. Életkoruk átlaga 22 év.

A referenciacsoportokat követők klaszterében 11 férfi és 12 nő található, melyből 20 fő az Orvostudományi Karon tanul. Életkoruk átlaga szintén 22 év.

Összességében tehát az önmegvalósítási vágyók inkább idősebbek, mint a többi klaszterbe tartozók, a diploma általi tudásszerzők pedig inkább fiatalabbak, mint a többi klaszterbe tartozó válaszadók.

A klaszterek vizsgálata után egyutas Anova vizsgálat szerint megnéztem, hogy karonként eltér-e a motivációja a hallgatóknak. Arra a következtetésre jutottam, hogy a diploma és tudásszerzés, kultúra iránti motiváció, Magyarországon való letelepedés átlagát tekintve különbözőnek tekinthetők a motivációk átlagai karonként. Referenciacsoportok és önmegvalósítás szempontjából nem tekinthetők különbözőnek a motivációk átlagai karonként, nincsen szignifikáns különbség 5 százalékos szignifikancia szint mellett.

Kutatásom eredményei hozzájárulnak a Magyarországra, a vizsgált egyetemre érkező külföldi hallgatók motivációjának jobb és behatóbb megértéséhez, ezzel jó alapot nyújtva a további kutatások lefolytatásához, és az esetleges újabb, hatékonyabb marketingkommunikációs eszközök alkalmazáshoz.

13. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA

Ahogy az első és a hatodik ábrát láthatjuk, az előzetes feltételezéseim nem bizonyosodtak be teljes mértékben. Az előzetes modell nem került teljesen alátámasztásra, ám egy részletesebb, öt faktor által alakított modellt kaptam elemzésem eredményeként. Elmondhatom, hogy a vizsgált alanyok motivációját öt fő faktor alakította, a referenciacsoportok, az önmegvalósítás, a kultúra és a világ megismerése, az esetleges Magyarországon való letelepedés és a diploma által szerzett tudás.

H1: Minél nagyobb a célország vonzereje a külföldi hallgatók számára, annál inkább választják az országot külföldi tanulásuk helyszínül.

Bebizonyosodott, hogy nem feltétlenül azért választják Magyarországot tanulási helyszínül, mert a célország vonzza őket. Leginkább az új kultúrák megismerése, a nyelvtanulás (nem feltétlenül a magyar, hanem inkább az angol) és az új élmények szerzése motiválja őket. Külön csoportba kerültek a kimondottam letelepedni vágyók, akik azért jönnek ide, hogy később itt is maradjanak.

H2: Minél inkább hatnak pozitívan a hallgatókra az őt körülvevő referenciacsoportok, barátok, szülők, ismerősök, annál inkább motiváltak a külföldön való tanulásban.

A kutatásaim alátámasztották a második hipotézist, miszerint a hallgatókat körülvevő referenciacsoportoknak nagy a szerepük a hallgató későbbi külföldön való tanulásában. Sok hallgató érkezett ismerőseivel együtt, leginkább kínai hallgatók, és sok embert befolyásoltak nagyban az ismerősök, barátok és az egyetemről hallott információk. Ez a motiváció az extrinzik motiváció.

H3: Minél nagyobb a hallgatók ismeretszerzési vágya, annál inkább tanulnak külföldi országokban.

Szintén beigazolódott a harmadik hipotézisem is, miszerint a külföldi hallgatók azért jönnek az egyetemre és Magyarországra, mert az ismeretek szerzése motiválja őket. Egy fontos, új, ám az eddigiektől eltérő és a tanuláshoz köthető faktor alakult még ki a kutatásom eredményeként, amely az önmegvalósítás. Ide tartoznak azok, akik számára a tanulás egy

eszköz abban, hogy elérjék céljaikat, azok legyenek később, akik lenni szeretnének. Ez teljesen besorolható az intrinzik motiváció körébe.

H4: A hallgatók annál inkább választják Magyarországot, minél többet ér számukra a magyar diploma.

Ezt a hipotézisemet alátámasztotta az új modell is, a magyar diploma értéke, az egyetemen való tanítás színvonala, az egyetemen szerzett tudás az, ami megszerzése attraktív a hallgatók számára, mellyel később el tudnak helyezkedni akár az Európai Unióban is.

A külföldi hallgatók motivációjának mélyrehatóbb megismeréséhez további kutatások lehetségesek. Nehezen kivitelezhető, ámde nagyon hasznos lehetne panelkutatások végzése, mélyinterjúk lebonyolítása külföldi hallgatókkal különböző karokról. E mellett az intézmény külföldi hallgatóival foglalkozó felsővezetőség mélyinterjúztatása is egy behatóbb képet adna a jövőben a külföldi hallgatókról.

14. ÖSSZEFOGLALÁS

Dolgozatomban a külföldi hallgatók motivációját vizsgáltam az ország és intézményválasztás szempontjából. Nagyon fontosnak és aktuálisnak éreztem a témát, hiszen a felsőoktatás nemzetköziesedésével tudás alapú társadalmak alakulnak, tudásrégiókat létrehozva. Ezekben a régiókban az egyetemek nagy szerepet játszanak, hiszen ők képzik a későbbi nagy tudással rendelkező egyéneket, akik tudásukkal hozzájárulnak az adott régió fejlődéséhez. Az elmúlt évek során egyre több egyetemi ösztöndíjprogram alakult, melyek lehetővé teszik a hallgatók nemzetközi mobilitását. A mobilitásban részt vevő hallgatók száma egyre inkább nő, ami Magyarországot illeti, egyre több magyar hallgató tanul külföldön és egyre több külföldi hallgató érkezik hazánkba akár diploma, akár kredit mobilitással számos külföldi országból.

A hazánkba érkező hallgatók motivációjának több indoka is lehet, így érdemesnek találtam azt megvizsgálni. Előzetes feltételezéseim szerint az ország vonzereje, a referenciacsoportok, az ismeretek szerzése és a magyar diploma értéke motiválták a hallgatókat, ezért érkeztek Magyarországra, a vizsgált egyetemre. A fókuszcsoporthoz megkérdezéseken előzetes feltételezéseim alátámasztásra kerültek, így kialakítottam a motivációjuk modelljét (1. ábra), melyben a négy dimenzió alakítja a hallgatók motivációját. Hipotéziseim illeszkednek a motiváció modelljére, melyek szerint minél nagyobb a célország, jelen esetben Magyarország vonzereje, a referenciacsoportok hatása, a magyar diploma értéke és a hallgatók ismeretszerzési vágya, annál inkább választják és érkeznek a vizsgált egyetemre a külföldi hallgatók.

Kvalitatív után kvantitatív kutatás segítségével is megvizsgáltam a motiváció modelljét és hipotéziseimet. Faktorelemzés segítségével határoztam meg, hogy milyen faktorok alakítják a külföldi hallgatók motivációját, melynek eredményeként arra jutottam, hogy előzetes modellem átalakítására van szükség. A kérdőíves kutatás szerint a fő faktorok, amik a külföldi hallgatók motivációit alakítják a referenciacsoportok, önmegvalósítás, a kultúra és világ megismerése, a letelepedés és a diploma által szerzett tudás. Hipotéziseimet ezek az eredmények alátámasztják, ugyanakkor egy részletesebb, ötfaktoros modellt kaptam (6. ábra).

Faktorelemzés után klaszterelemzést végeztem, melynek segítségével a kérdőívemre választ adók között egymástól elváló csoportokat, klasztereket tudtam alkotni és besorolni a válaszadókat egy-egy klaszterbe. Az eredmények szerint a kérdőívem kitöltői között vannak önmegvalósítók, a diploma által szerzett tudás általi motiváltak, letelepedni vágyók, kultúradedvelők, motiválatlanok és referenciacsoportokat követők is.

Ezek az eredmények rendkívül fontosak lehetnek az intézmény számára, hiszen immáron jobb és tisztább betekintést nyerhetünk az ide utazó külföldi hallgatók motivációjának hátterébe. Habár a kutatás nem reprezentatív, az eredményeiből azokat az információkat lehet kiszűrni, hogy a több évtizedre visszamenőleges idegen nyelvű oktatás által az intézmény hírneve megelőzi marketingtevékenységének a jelentőségét. A referenciacsoportok általi motiváció szintén nagyon intenzív. Magas azon külföldi hallgatók száma, akik azért jöttek az egyetemre, mert ismerősük, barátjuk vagy családtagjuk ajánlotta nekik az intézményt. Ezek mellett egyre inkább előtérbe kerülnek a különböző ügynökségek, akiken keresztül hallgatókat hoznak a városba, hogy teljes képzésben vegyenek részt Magyarországon. A diploma és a tanítási színvonal vonzereje is számottevő, ám ezzel ellentmondásos a tény, hogy a fókuszcsoporthoz megkérdezés során a hallgatók azt nyilatkozták, hogyha több pénzük lenne, akkor másik országba mennének tanulni. A bekerülést is könnyebbnek ítélték meg más országokhoz képest, mely éppen a színvonal alábecsülését jelezheti.

A kutatás és a kapott eredmények alapján maga az egyetem is jobb betekintést nyerhetett külföldi hallgatóinak összetételébe és motivációjába. Az eredmények segítségével az egyetem egy jobb stratégiát dolgozhat ki a külföldi hallgatók motivációjának serkentésével kapcsolatban. A motivációs faktorok alapján a piac szegmentációjára van lehetőség, majd a piaci szegmensek különböző motivációjának erősítése lehet az intézmény által kitűzött cél.

A témában további kutatások javasoltak, hogy még inkább megismerhessük a külföldi hallgatók motivációját a Magyarországon való tanulásban, ám már a jelen kutatás is kurrens képet ad a vizsgált külföldi hallgatók motivációjáról. A jelen kutatás alapját képezheti további kutatások lefolytatásának, mely a külföldi hallgatók motivációját vizsgálja.

IRODALOMJEGYZÉK

- Areepattamannil S. – Freeman J. G. – Klinger D.A. (2011): Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Academic Achievement among Indian Adolescents in Canada and India. *Social Psychological Education*, 14, 427-439.o.
- Atkinson R. L. – Atkinson R. C. – Smith E. E. – Bem D. J. – Nolen-Hoeksema S. (1999): Pszichológia. Osiris, Budapest.
- Az egyetem története (2014): <http://www.u-szeged.hu/tortenet?objectParentFolderId=1255>. Letöltve: 2014.10.01.
- Bana K. – Besenyei L. (2007): 3. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia: Mellearn Egyesület konferenciakötet: A felsőoktatási intézmények, mint regionális tudásközpontok hálózati együttműködése az életen át tartó tanulásban. Miskolc, 12-13 April 2007.
- Barkóczi I. – Putnoky J. (1980): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (2010): Magyar Felsőoktatás 2009: Konferencia előadások. NFKK Füzetek. AULA, Budapest.
- Berács J. –Hrubos I. – Temesi J. (2011): Magyar Felsőoktatás 2010: Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek. AULA, Budapest.
- Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (2012): Magyar Felsőoktatás 2011: Hazai vitakérdések, nemzetközi trendek: Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek. AULA, Budapest.
- Berács J. – Malota E. – Zsótér B. (2011): A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Berács J. – Hubert J. – Nagy G. (2009): A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Bokareva M. (2014): Social Causes of Russian Students's Motivation to Study Abroad. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 124-128.o.
- Campus Hungary Program (2014): www.campushungary.hu. Letöltve: 2014.07.29.
- Campus Hungary (2014): www.campushungary.org. Letöltve: 2014.07.29.

- Chirkov V. – Vansteenkiste M. – Tao R. – Lynch M. (2004): The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students, *International Journal of Intercultural Relations*, 31 199-222.o.
- Cubillo J. M. - Sánchez J. - Cerviño J. (2006): International Students' Decision-Making Process. The *International Journal of Educational Management*, 20, 2, 101-115. o.
- Cserpes I. – Filep B. – Kovács Zs. – Malancsin V. – Megyesi P. – Páthy Á. – Tamándi L. – Tömböly T. (2010): A Széchenyi István Egyetem 2010-es hallgatói motivációs vizsgálata. DPR Füzetek I. PALATIA, Győr.
- Dinya L. (2009): Verseny a felsőoktatásban, a versenyhelyzet értelmezése. In Törőcsik M. – Kuráth G. (szerk.): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*, Bornus, Pécs, 49-67.o.
- Dörnyei Z. – Csizér K. – Németh N. (2006): Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. MPG Books, Clevedon, Buffalo.
- Európai Bizottság honlap (2014): <http://ec.europa.eu>. Letöltve: 2014.07.28.
- Fehérvári A. – Kocsis M. – Szemerszki M. (2011): Facts and Figures: Higher Education in Hungary. Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest.
- Filip A. (2012): Marketing theory applicability in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 912-916.o.
- Fodor L. (2007): Fejezetek a motivációkutatásból. Gondolat, Budapest.
- Fojtik J. (2009): Stratégiai marketing – Marketingstratégia. In Törőcsik M. – Kuráth G. (szerk.): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*, Bornus, Pécs, 87-102.o.
- Gibbs P. (2007): Marketing and Education – A clash or a synergy in time? *Journal of Business Research*, 60. 1000-1002.o.
- Griner J. - Sobol A. (2014): Chinese Students' Motivations for Studying Abroad. *Global Studies Journal*, 7, 2-14.o.
- Guay F. – Vallerand R. J. – Blanchard C. (2000): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 3, 175-213.o.

- Hackney K. – Boggs D. – Kathawala Y. – Hayes J. (2013): 'Willingness to study abroad: An examination of Kuwaiti students', *Proceedings for the Northeast Region Decision Sciences Institute*, 566. o.
- Hayes, T. (2007): Delphi study on the future of marketing of higher education. *Journal of Business Research*, 60, 927-931.o.
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. (2011): The Diversity of Research at the Szeged Institute of Business Studies. Jatepress, Szeged.
- History and Purposes of Study Abroad (2012): *ASHE Higher Education Report*, 38, 4, 13-26.o.
- Hrubos I. (2009): Nemzetközi trendek a felsőoktatásban. In Töröcsik M. – Kuráth G. (szerk.): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*, Bornus, Pécs, 23-34.o.
- Integrating Immigrant Children Into Schools in Europe / Eurydice: the Education Information Network in the European Union ; Directorate-General for Education and Culture.(2004): EURYDICE, Brussels.
- International Exchange Erasmus Student Network (2014): www.esn.org. Letöltve: 2014.07.28.
- Intézményfejlesztési Terv Összefoglaló (2014): <http://www.u-szeged.hu/stratig/intezmeny-fejlesztesi?objectParentFolderId=2293>. Letöltve: 2014.09.30.
- Kautto-Koivula K. (1993): Degree-oriented professional adult education in the work environment: a case study of the main determinants in the management of a long-term technology education process. Tampere.
- Kaplan A. – Karabenick S. – DeGroot E. (2009): Culture, Self and Motivation. Essays in Honor of Martin L. Maehr. Information Age, Charlotte.
- Khan R. H. (2013): Marketing education online: A case study of New Zealand higher education institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 637-646.o.
- Kiss E. – Schüttler T. (1984): Choice of School and Career, and its System of Motivation. National Institute of Education, Budapest.
- Kotler P. – Keller K. L. (2012): *Marketingmenedzsment*. Akadémiai, Budapest.

- Komlódiné P. Gy. (2014): *A külföldi hallgatók egyetemválasztási szempontjai*. Egyetemi doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Llanes Á. – Munoz C. (2009): A Short Stay Abroad: Does it make a difference? *Science Direct System*, 37, 353-365.o.
- Martinez L. (2011): The Study Abroad Advantage. *Diverse Issues In Higher Education*, 28, 21, 25.o.
- Maslow A. H. (1987): *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York.
- Mayer Gy. – Németh I. – Rajnai N. – Dr. Révész P. – Kiss L. (1984): Motivációs tényezők a pályaválasztás területén. Somogy megyei Pedagógiai Intézet, Kaposvár.
- Mazzarol T. - Soutar G. N. (2002): Push-pull Factors Influencing International Student Destination Choice. *The International Journal of Educational Management*, 16,2,82-90.o.
- Nyaupane G. - Paris C. - Teye V. (2011): Study abroad motivations, destination selection and pre-trip attitude formation, *International Journal Of Tourism Research*, 13, 3, 205-217.o.
- Nyíri P. (2006): The Nation-State, Public Education, and the Logic of Migration: Chinese Students in Hungary. *The Australian Journal of Anthropology*, 17 (1), 32-46.o.
- O'Neil H.F. - Drillings Jr. M. (1999): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Pavluska V. (2009): A marketingelmélet új irányai a felsőoktatási marketing megalapozásában. In Töröcsik M. – Kuráth G. (szerk.): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*. Bornus, Pécs, 69-86.o.
- Pope J. – Sánchez C. M. – Lehnert K. – Schmid A. S. (2014): Why Do Gen Y Students Study Abroad? Individual Growth and the Intent to Study Abroad, *Journal Of Teaching In International Business*, 25, 2, 97-118.o.
- Pusztai G. – Hatos Adrian (2012): Higher Education for Regional Social Cohesion. Theoretical considerations. HERJ, Budapest.
- Rechnitzer J. (2009): A felsőoktatás regionalitása, a régiók és a felsőoktatás. In Töröcsik M. – Kuráth G. (szerk.): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*, Bornus, Pécs, 35-48.o.

Ryan R. M. – Deci E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55,1, 68-78.o.

Study Hungary (2014): www.studyhungary.hu. Letöltve: 2014.07.30.

Szabó M. (2004): Motiváció. In: Kollár N. K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 169-191.o.

Szalai Z. (2011): *Felsőoktatás Magyarországon és a világban = Higher Education in Hungary and the World: Tendenciák és Lehetőségek = Tendencies and Potentialities*. Mathias Corvinus Collegium, Budapest.

SZTE Intézményfejlesztési Terv (2014): <http://www.u-szeged.hu/stratig/intezmeny-fejlesztesi?objectParentFolderId=2293>. Letöltve: 2014.09.30.

Tempus Közalapítvány (2014): www.tpf.hu. Letölve: 2014.07.30.

Törőcsik M. – Kuráth G. (2009): *Egyetemi marketing: Marketing a felsőoktatásban*. Bornus, Pécs.

