

A nemzetközi hallgatói mobilitás területi irányai és akadályai a Miskolci Egyetemen

Spatial direction of barriers to international student mobility at the University of Miskolc

BARTHA ZOLTÁN, S. GUBIK ANDREA, RÉTHI GÁBOR

BARTHA Zoltán: egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Gazdaságtudományi és Módszertani Intézet; 3515 Miskolc-Egyetemváros; zolib@hu.inter.net

S. GUBIK Andrea: egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Gazdaságtudományi és Módszertani Intézet; 3515 Miskolc-Egyetemváros; getgubik@uni-miskolc.hu

RÉTHI Gábor: adjunktus, Budapesti Gazdasági Egyetem; 1149 Budapest, Buzogány u. 10-12.; rethi.gabor@uni-bge.hu

KULCSSZAVAK: Erasmus; felsőoktatás; hallgatói mobilitás

ABSZTRAKT: Magyarország 1998-ban kapcsolódott be az Erasmus-programba. 2012-re a kiutazó hallgatók aránya elérte az EU-átlagot, ezt követően azonban csökkenni kezdett, majd 2014-től kezdődően Magyarország nem tudta feltölteni az országnak járó pénzkereket alapján kalkulálható kiutazói keretszámot. Ráadásul a magyar felsőoktatási intézmények között jelentős eltérések vannak, így például a Miskolci Egyetemen különösen szembetűnő a hallgatói mobilitás iránti érdeklődés visszaesése. A cikk célja a Miskolci Egyetemen a csökkenő hallgatói érdeklődés okainak feltárása, a mobilitás akadályozó tényezőinek felderítése és javaslatok megfogalmazása a kedvezőtlen tendenciák megfordítása érdekében. Noha hallgatói kérdőív, valamint hallgatói és oktatói interjúk segítségével végeztünk vizsgálatunkat a Miskolci Egyetemen végeztük, eredményeink használhatók lehetnek minden magyar érdekeltek számára.

Zoltán BARTHA: associate professor, Institute of Economic Theory, University of Miskolc; H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Hungary; zolib@hu.inter.net

Andrea S. GUBIK: associate professor, Institute of Economic Theory, University of Miskolc; H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Hungary; getgubik@uni-miskolc.hu

Gábor RÉTHI: assistant professor, Budapest Business School; Buzogány u. 10-12., H-1149 Budapest, Hungary; rethi.gabor@uni-bge.hu

KEYWORDS: Erasmus; higher education; student mobility

ABSTRACT: Hungary joined the Erasmus program in 1998, and, by 2012, its share of outgoing students reached the European mean. Since then, however, this number declined and, starting from 2014, the country could not meet the financial quota allocated for sending students abroad. This trend, furthermore, affected Hungarian institutions differently and is especially



conspicuous at the University of Miskolc. This study aims to uncover causes of declining interest, to identify mobility barriers and to give suggestions to overcome them.

The study is based on a questionnaire conducted in February 2016 on all students enrolled at the University of Miskolc. A total of 225 answers were recorded, and follow-up interviews were made based on the preliminary results. In the second phase, we interviewed 15 students and 5 teaching staff members. While the raw data may suggest that there are considerable differences between answers from different departments, binomial logistic regression analysis points to other factors: students' familiarity with the Erasmus programme and the staff responsible for it; international experience; foreign language skills; fear from the credit transfer mechanism; study level.

We argue that the university might be able to improve on most of the critical factors by adopting a proper strategy. Better communication and involvement could familiarize students with Erasmus opportunities; improvements of services could help overcoming language deficiencies and credit transfer problems, and foreign study trips and international summer schools could provide them an important international experience. These suggestions would be easy to implement, however, currently they are hindered by universities' lack of financial resources.

Although the study was conducted at the University of Miskolc, our result can be useful for all Hungarian stakeholders.

Bevezetés

Több olyan európai uniós és nemzeti célkitűzés ismert, amelyek az egyetemi hallgatók nemzetközi részképzési mobilitását kívánják erősíteni. Bár ezek egyelőre csak célkitűzésként léteznek, nem kétséges, hogy rövidesen az egyetemek teljesítménymutatói között is megjelennek, ezáltal hatással lehetnek az egyetemek külső megítélésére és finanszírozására.

A leuveni nyilatkozat (2009) prioritásai között tartja számon a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedését, valamint a kutatói, oktatói és hallgatói mobilitás növelését. Célkitűzése szerint 2020-ban az európai felsőoktatási térség végzős hallgatói legkevesebb 20%-ának külföldi tanulmányi vagy képzési tapasztalatokkal kell rendelkeznie. Ezzel összhangban az Emberi Erőforrások Minisztériuma azt célozta meg, hogy 2023-ra a hazai felsőoktatásban diplomát szerző hallgatók között 10%-ról 20%-ra nőjön azoknak az aránya, akik tanulmányaik során külföldi részképzésben vagy szakmai gyakorlaton vettek részt (Palkovics 2016).

A szűkülő források mellett az oktatói-dolgozói mobilitási ösztöndíjak a nemzetközi kapcsolatok létrehozásának és ápolásának egyik legfontosabb anyagi eszközei lehetnek. A magyar felsőoktatásnak 2016-ban 15 millió eurós kerete volt az Erasmus-mobilitások megvalósítására, amelynek nagyobb részét a hallgatói támogatások tették ki. Ez az összeg akár 25 millió euróra is növekedhet 2020-ig (Bokodi 2016), de ehhez feltétlenül szükséges a hallgatói mobilitási aktivitás növekedése.

Jelenleg a miskolci végzős diákok mintegy 2%-a rendelkezik külföldi képzési vagy tanulmányi tapasztalattal annak ellenére, hogy a Miskolci Egyetem 2016-ban elfogadott intézményfejlesztési tervében kiemelt célként jelenik meg

a hallgatók részképzési mobilitásának, ezen belül is az Erasmus-mobilitásnak a fokozása. Felmérésünket azért indítottuk 2016 elején, hogy feltárjuk a hallgatók nemzetközi mobilitási aktivitásának akadályait és az aktivitás erősítésének lehetőségeit. A felmérés a Miskolci Egyetem valamennyi hallgatójára kiterjedt, de megkérdeztünk a területet jól ismerő oktatókat is.

Az európai felsőoktatási térség helyzete

Az Európán belüli mobilitás előmozdítása egyike volt a bolognai nyilatkozat (1999) hat fontos célkitűzéseinek. Az európai felsőoktatási térséget is megalapozó nyilatkozatban az aláírók elkötelezték magukat az összehasonlítható diplomák, az alap- és mesterképzés elkülönítése, az egységes kreditrendszer, a minőségbiztosítás, a felsőoktatás európai dimenziója, valamint a hallgatók és oktatók európai mobilitása mellett. Két évvel később a prágai közlemény (2001) az egész életen át tartó tanulással, a hallgatók partnerként való bevonásával és az európai felsőoktatási térség versenyképességének fokozásával egészítette ki az eredeti célokat. Az 1999-es nyilatkozatot 29 európai ország írta alá, mára 48 tagja van az európai felsőoktatási térségnek.

Miközben a tagság bővülése azt sugallja, hogy a kezdeményezés sikertörténet, számos kulcsprobléma máig nem tisztázott. Már a kezdetekkor világos volt, hogy az európai felsőoktatási térség evolúcióját elsősorban az érintett felek érdekharcjai határozzák meg, különösen hangsúlyosak a regionális ütközőpontok (Lavdas, Papadakis, Gidarakou 2006). Visszatérő probléma, hogy a súrlódásmentes működéshez elengedhetetlen standardizálás erősen sérti az egyetemi autonómia humboldti elveit (Arouet 2009; Haukland 2014). Jelentős kritikák érték az alapképzés idejének három évre való leszűkítését, ugyanakkor empirikus eredmények azt mutatják, hogy a bolognai rendszerre áttérő képzések népszerűbbek voltak a diákok körében (Cardoso 2008). Egyes empirikus eredmények azt sugallják, hogy az európai felsőoktatási térség létrehozása érdekében végrehajtott reformok olyan változásokat hoztak az egyetemeken, amelyek javították a diákok elégedettségét (Fernández-Sainz, Garcia-Merino, Urionabarrenetxea 2016).

Az európai felsőoktatási térség prioritásait azzal a nem titkolt céllal tüzték ki, hogy a felsőoktatás átjárhatóságának javulása jótékonyan hat az európai munkaerő mobilitására. Az empirikus kutatások visszaigazolni látszanak ezeket a számításokat. Parey és Waldinger (2011) az Erasmus-programban 1989 és 2005 között részt vett német diákokat vizsgálva megállapítja, hogy a bekapcsolódott hallgatók kétszer nagyobb eséllyel keresnek munkát külföldön. Kutatók körében általánosan elfogadott, hogy az Erasmus-program javítja a diákok elhelyezkedési esélyeit, és a háttérben meghúzódó okok között gyakran említik a mobilitás miatt fejlődő interkulturális tapasztalatokat és idegen nyelvi kompe-

tenciákat. Yücelsin-Tas (2013) török diákokat vizsgálva viszont rámutat arra, hogy a Erasmus hallgatók 87%-ának komoly nyelvi nehézségei vannak, így az Erasmus idegen nyelvi készségeket fejlesztő hatása megkérdőjelezhető.

Bár a felsőoktatás nemzetköziesedésének lehetséges alternatívái között egyre gyakrabban említik a teljes képzést a részképzés helyett (Hénard, Diamond, Roseveare 2012), tanulmányunk az európai felsőoktatási térség Erasmus részképzési dimenziójára koncentrálna.

Az Erasmus-programban rejlő lehetőségek

A hallgatói mobilitás az oktatás nemzetköziesedésének egyik leginkább látható eleme (Byram, Dervin 2009). Alapvető célja egyrészt az európai identitás és polgárság megerősítése, tudatosítása, az európai kulturális sokszínűség és multikulturalizmus elősegítése (King, Ruiz-Gelices 2003; Mitchell 2012, 2015; Papatsiba 2006), másrészt a külföldi tapasztalattal felvértezett munkavállalók hatékonyabb tudáshasznosítása (Diósi 1998; Honvári 2012). A külföldi tanulmányok ugyanis jelentős előnyökkel járnak a hallgatók tanulási folyamatában és kompetenciáik fejlesztésében (Bracht et al. 2006; González, Mesanza, Mariel 2010):

- olyan elméleti tudást lehet megszerezni, mely a küldő intézményben nem vagy alacsonyabb szinten biztosított;
- társadalmi, gazdasági és kulturális tapasztalatok szerezhetők a fogadó országban;
- sikeres tanulmányokat lehet folytatni az alapvetően határokon átfelülő tudományterületeken, szakmákban (például nemzetközi jog, nemzetközi üzlet stb.);
- nemzetközileg összehasonlítható nézeteket lehet megismerni;
- szélesíthető és árnyaltabbá tehető a látókör a különböző kultúrák megismeréséből nyerhető tapasztalatokon keresztül;
- interkulturális kommunikációs technikák sajátíthatók el, valamint interkulturális kompetenciák fejleszthetők.

Az Erasmus-mobilitás két azonosított céljának empirikus tesztjeit megtaláljuk a szakirodalomban. Az elsőről, az európai identitást erősítő hatásról megosztottak a kutatók. Korábbi tanulmányok (Kuhn 2012) nem találtak jelentős „Erasmus-hatást” az európai identitással összefüggésben. Sigalas (2010) és Wilson (2011) szerint a mobilitás európai identitást fejlesztő hatása eltúlzott. Ezzel szemben Mitchell (2015) 6 ország 28 egyetemének 1729 hallgatója körében végzett kutatása arra a következtetésre jutott, hogy az Erasmus-csereprogramban való részvétel szignifikáns és pozitív kapcsolatban van az európai identitás és európaiság azonosításával. A határokon átnyúló tevékenységek, a tudatos mobilitási programok és tervek hozzájárultak ahhoz, hogy Magyarország is belépett azon országok közé, amelyekben a hosszabb-rövidebb ideig vállalt külföl-

di tapasztalatszerzés egyre inkább magától értetődő a fiatalok körében (Kincses, Rédei 2010; L. Rédei 2006).

Az Erasmus-mobilitás munkaerőpiaci hatásairól a megkérdezés léptékéből adódóan minden bizonnyal a The Erasmus impact study című tanulmány adja a legteljesebb képet (Brandenburg 2014), melynek keretében 56 733 hallgatót kérdeztek meg. Az eredmények rámutattak arra, hogy a nemzetközi mobilitásban való részvétel növelte a hallgatók elhelyezkedési esélyeit, beleértve ebbe a későbbi külföldi elhelyezkedés nagyobb valószínűségét is. Jobb pozíciókat értek el és jobb előmenetelről számoltak be a mobilitásban részt vevő hallgatók a részt nem vevőkkel összevetve. További, a témával foglalkozó munkák ugyanezeket az eredményeket erősítik meg. Bryła (2015) többéves szakmai tapasztalattal rendelkező munkavállalókat kérdezett korábbi mobilitási aktivitásukról (a 2012-es adatfelvételben a mobilitási programba 2006-ban csatlakozókat), akik megerősítették a mobilitás szakmai karrierre gyakorolt kedvező hatását. Engel (2010) továbbá megállapítja, hogy a kelet-közép-európai országok hallgatói többet profitáltak a mobilitásból, mint nyugat-európai társaik.

Az Erasmus-mobilitás helyzete

King és Ruiz-Gelices (2003) szerint az akadémiai szakirodalomban ritkán azonosítják a hallgatók mobilitását migrációs jelenségként. Léteznek viszont kedveltebb útvonalak a „mobilitási térképen”, amelyek általában szociális, gazdasági és történelmi okok mentén rajzolódnak ki. Teichler (2011) az utóbbi évtized hallgatói mobilitási mintázatait vizsgálta 32 programországban. A tanulmány szerint a felmérés idején a hallgatói mobilitás fő célállomásai az Egyesült Királyság, Németország és Franciaország voltak, a hallgatók kétharmada ezt a három országot választotta.

Szintén e tanulmány szerint egyes EU-tagállamok hallgatóinak akár 10-15%-a is részt vett hosszabb-rövidebb ideig külföldi mobilitásban. A mobilitási aktivitás az 1998–1999-es és 2006–2007-es tanévek között több mint 50%-kal növekedett. A 2006–2007-es tanévben a bejövő hallgatói létszám meghaladta a 1,5 millió főt, és e hallgatók több mint fele nem EU-tagországból érkezett. A kimenő hallgatók esetében alacsonyabb számokról lehet beszámolni ebben az időszakban, a létszám nem érte el a bejövő hallgatók felét. A kifelé irányuló mobilitásban is növekedés tapasztalható az 1998–1999-es és a 2006–2007-es tanév között, de korántsem akkora mértékű, mint a bejövő hallgatók esetében. Ez a tanulmány különbséget tesz a teljes idejű tanulmányok és a részképzés (kreditszerzési célú mobilitás) között. Utóbbit az Erasmus-program adatai alapján értékeli, a vizsgált időszakban az Erasmus körülbelül egytizedét tette ki a teljes mobilitásnak.

A mobilitási trendekben számos olyan akadály azonosítható, amely csaknem valamennyi országot jellemez (Souto-Otero et al. 2013; Teichler 1996, 2004; Teichler, Janson 2007). Ezek az információhiány, az alacsony motivációs szint a mobilitás iránt, a nem megfelelő pénzügyi támogatás, az idegennyelvtudás alacsony szintje, a kevés idő vagy a nem megfelelő lehetőség a nemzetközi hallgatók számára az új tantervek és programok esetében, a mobilitási tapasztalatok minőségével kapcsolatos aggodalmak, a jogi akadályok (például vízum, bevándorlási szabályok, munkavállalási engedély), valamint a teljesítmény befogadásának kihívásai. Teichler és munkatársai (2011) a mobilitást támogató elemeként azonosították a növekvő pénzügyi támogatást, az egyre inkább harmonizált tanulmányi programokat és a személyes támogatást.

Magyarországon az 1990-es években a felsőoktatásban tanulók 2–5%-a vett részt külföldi mobilitásban (L. Rédei 2006; Rivza, Teichler 2007; Teichler 1996, 2004). A 2000-es évek közepének hazai állapotáról Honvári (2012) megállapítja, hogy eltérés mutatkozik a népszerűség és a tényleges kiutazás országrangsorai között. A külföldi tanulmányok, illetve egyéb mobilitás megkezdésében nagy szerepet játszik a nyelvtanulási szándék és a már meglévő nyelvtudás. Honvári (2012) szerint a hallgatók elsősorban nem tanulási cézzal választanak országot, tehát nem szakmát tanulni vagy tanulni mennének külföldre, hanem kulturális kompetenciáikat javítani. (A tanulási célzat esetén sem a formálisan megszerezhető tudásra gondolnak jellemzően.) Érdeemes megkülönböztetni a határon túli magyarság helyzetét, hiszen az ő mobilitási és migrációs aktivitásuk nyilvánvalóan nem csak a szakmai fejlesztés által motivált (Erőss et al. 2011; Váradi 2013). A migráció esetükben a határ menti térségek és jövedelmi viszonyok, valamint társadalmi-családi kapcsolatok által is nagyban befolyásolt (Kincses 2009; Kincses, Rédei 2010).

Az is jól kirajzolódik, hogy a külföldi tapasztalatok hatására öngerjesztő folyamat alakul ki: könnyebben vállalnak mobilitást azok, akik korábban részt vettek hasonló tevékenységben. Igaz ez akkor is, ha tudjuk, hogy a migrációs szándék még nem jelenti a tényleges megvalósulást. Kiss (2014) az Eurostudent V magyarországi adatbázisa alapján arra mutat rá, hogy a társadalmi-gazdasági státusz (az érzékelt és valós gazdasági helyzet, a szülők iskolai végzettsége stb.) jelentős befolyásolója a nemzetközi mobilitási szándéknak.

Módszertan

2016 februárjában azzal a céllal indítottunk felmérést a Miskolci Egyetem valamennyi hallgatója körében, hogy az alacsony hallgatói mobilitás okait feltárjuk.¹ A kutatás az Erasmus+ program mobilitási szárnyára koncentrált, azon belül is a programországok (EU-tagországok, Izland, Liechtenstein, Macedónia, Norvégia és Törökország) közötti mobilitási típusra (továbbiakban: hagyomá-

nyos Erasmus). Mind elérhetőségét, mind költségvetését tekintve a hagyományos Erasmus a legjelentősebb Erasmus-pillér a magyar felsőoktatásban. Kétféle módszert alkalmaztunk, az Evasys-rendszerben online kitölthető kérdőívet, valamint személyes interjúkat.

Az Evasys-rendszerben elérhető online kérdőívet az egyetem valamennyi hallgatójához (több mint 8000 fő) eljuttattuk. Összesen 225 értékelhető válasz érkezett vissza. A válaszadási arány alacsony, a kérdőív kitöltését nagyobb arányban kezdték meg az Erasmus+ mobilitást ismerő hallgatók.

A megkérdezettek karok szerinti megoszlását a 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A minta karok szerinti megoszlása
The sample's distribution between faculties

Kar	Fő	Megoszlás (%)
Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK)	31	13,8
Bartók Béla Zeneművészeti Intézet (BBZI)	3	1,3
Bölcsészettudományi Kar (BTK)	42	18,7
Egészségügyi Kar (EK)	15	6,7
Gépészmérnöki és Informatikai Kar (GEIK)	60	26,7
Gazdaságtudományi Kar (GTK)	47	20,9
Műszaki Anyagtudományi Kar (MAK)	10	4,4
Műszaki Földtudományi Kar (MFK)	17	7,6
<i>Összesen</i>	<i>225</i>	<i>100,0</i>

Képzési szintek szerint a hallgatók döntő hányada (61,8%) alapképzéses tanulmányokat folytat, 31,6%-uk mesterképzési szinten tanul. A mintába mindössze 9 PhD-hallgató és 6 felsőoktatási szakképzéses hallgató került. Képzési forma szerint a hallgatók nagyobbik hányada nappali és állami finanszírozású (55,1%). Nappali és költségtérítéses tanulmányokat folytat a megkérdezettek 22,7%-a, 13,3% levelező és költségtérítéses, a további 8,9% levelező és állami finanszírozású. A mintába került hallgatók 60%-a nő.

Kollégáink összesen tizenöt hallgatóval készítettek személyes interjút. Az interjúalanyokat úgy választottuk ki, hogy több képzési szint (alap- és mesterképzés, doktori képzés) és minél több kar (ÁJK, BBZI, GEIK, GTK, MAK és MFK) érintett legyen. Interjúalany az lehetett, aki kitöltötte a felmérés kérdőívét és jelezte, hogy szívesen részt venne az interjún is, vagy olyan hallgató, aki korábban Erasmus-ösztöndíjat nyert el, de az utat visszamondta. A hallgatói interjúk mellett öt egyetemi oktatóval is interjút készítettünk, ők a műszaki és a társadalomtudományi karokat képviselték. Valamennyien többéves tapasztalattal rendelkeztek a nemzetköziesedés terén, amelyet Erasmus-koordinátorként vagy nemzetközi ügyekért felelős kari vezetőként szereztek.

Az Erasmus-mobilitás ismertsége és a programban való részvétel

A megkérdezett hallgatók 16,4%-a vett részt mobilitási programban. A GTK hallgatói a legaktívabbak, itt a válaszadók 29,8%-a vett részt nemzetközi mobilitási programban. Ezt követi az ÁJK (19,4%), a BTK (16,7%) és a GEIK (11,7%).

Az Erasmus+ mobilitási lehetőség ismertségében kari eltéréseket tapasztalunk (2. táblázat). A GTK és az ÁJK hallgatói a legtájékozottabbak, legkevésbé pedig az EK és a GEIK hallgatói. Jóval nagyobbak az eltérések az Erasmus+ kari koordinátor személyének az ismertségében. Itt is a GTK jár az élen, a megkérdezett hallgatók 72,3%-a ismeri a kari koordinátort, rosszul tájékozottak viszont az EK és a GEIK hallgatói (26,7%). A legrosszabb statisztikákat a központi Erasmus+ adminisztráció ismertsége esetén kaptuk. A GTK és az ÁJK viszonylag jól teljesít, itt a hallgatók 55,3 és 38,7%-a adott pozitív választ.

2. táblázat: Az Erasmus+ mobilitási lehetőségek, valamint a kari és központi adminisztráció ismerete karok szerint

Rate of knowledge about Erasmus+ mobility possibilities, and about faculty and central administration

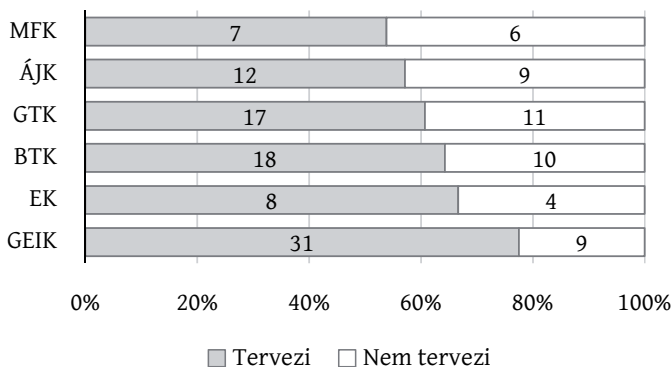
Kar	Válaszadók száma	Ismeri-e		
		az Erasmus+ mobilitási lehetőségeket?	a kari Erasmus+ koordinátort?	a központi Erasmus+ adminisztrációt?
ÁJK	31	71,0%	54,8%	38,7%
BTK	42	61,9%	31,0%	35,7%
EK	15	53,3%	26,7%	13,3%
GEIK	60	55,0%	26,7%	28,3%
GTK	47	83,0%	72,3%	55,3%
MAK	10	60,0%	50,0%	20,0%
MFK	17	58,8%	64,7%	23,5%

A mobilitási programba eddig be nem kapcsolódó hallgatók 65%-a tervez nemzetközi mobilitást tanulmányai alatt. Az 1. ábra a karok szerinti érdeklődést mutatja. Jól látható, hogy a hallgatói érdeklődés azokon a karokon is adott, ahol alacsony arányú az Erasmusba bekapcsolódott hallgatók létszáma.

Képzési szint szerint a mesterhallgatók a legaktívabbak, 23,9% vett már részt mobilitási programban. Az alapképzéses hallgatók aktivitása átlag alatti, mindössze 12,2% válaszolt igennel a kérdésre. A kérdőívet kitöltő PhD-hallgatók aktivitása magas (22,2%), a felsőoktatási szakképzéses hallgatók aktivitása pedig átlagos, ugyanakkor mindkét esetben túl kevés a válasz ahhoz, hogy a hallgatók szélesebb körére következtetéseket vonhassunk le. A válaszok megerősítik, hogy képzési szint szerint az MSc/MA- és a PhD-hallgatók tekinthetők leginkább az Erasmus+ programok potenciális célcsoportjának.

A finanszírozási forma is meghatározó a nemzetközi mobilitás alakulásában. Az állami finanszírozású hallgatók mobilitása meghaladja a költségtéríté-

1. ábra: A programba eddig be nem kapcsolódott hallgatók mobilitási tervei karok szerint
Mobility plans of students not involved in the mobility program at the different faculties



ses hallgatókét. Az előbbi esetében a válaszadók 18,1%-a, az utóbbinál 13,6%-a választott igennel a kérdésre. A költségtérítéssel hallgatókra nagyobb nyomásként nehezedik a képzési idő tartása, ezt a későbbi kérdések is megerősítik.

Úgy tűnik, hogy az Erasmus+ mobilitás egyik jelentős befolyásolója az, hogy a hallgató járt-e már egyéb célból külföldön. Szignifikáns összefüggés adódott a korábbi külföldi utak száma és az Erasmus-utak igénybevétele valószínűsége között (Cramer-féle $V=0,249$; $p=0,01$). Minél több külföldi úton vettek részt a megkérdezett hallgatók, annál nagyobb hányaduk számolt be hallgatói mobilitásról is.

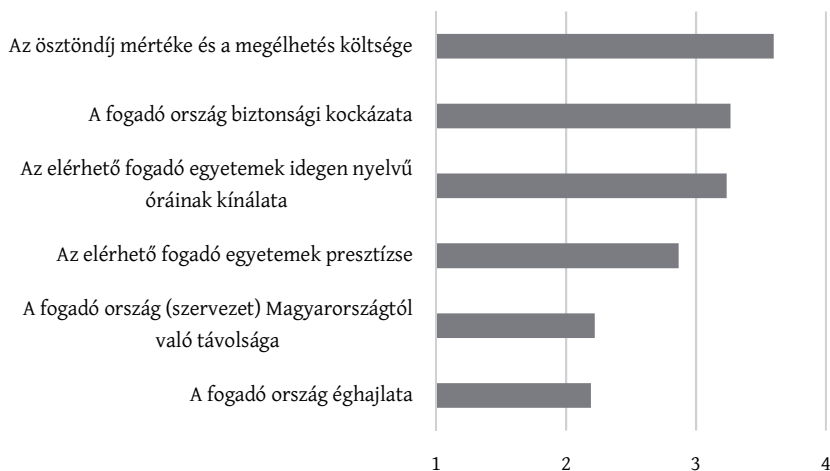
A mobilitási döntés szempontjai

A legfontosabb szempont a mobilitásra vonatkozó döntésben a válaszadók szerint az ösztöndíj mértéke és a megélhetés költsége. Ezt követi a befogadó ország biztonsága és az egyetem megfelelő tárgykínálata. A válaszok alapján a legkevésbé a távolság és az éghajlat számít a döntés során (2. ábra).

A hallgatók által preferált célszörzágok az Egyesült Királyság (99 válasz), Olaszország (71), Németország (70) és Spanyolország (63). Jelenleg Németországba (94), Lengyelországba (70) és Romániába (67) mehet a legtöbb hallgató. Preferált célpont lenne az Egyesült Királyság, Hollandia, Norvégia, Dánia, Ausztria, de ezekkel az országokkal egyáltalán nincs, vagy csak nagyon kevés megállapodása van a Miskolci Egyetemnek. Romániával, Lengyelországgal, Szlovákiával és Törökországgal viszont lényegesen nagyobb a mobilitási keretünk, mint amelyet a hallgatói preferenciák mutatnak (3. ábra).

Az elbizonytalanító tényezők között anyagi okok szerepelnek az első helyen. Ezt tanulmányi okok követik, így a tanulmányokban történő csúszástól való féle-

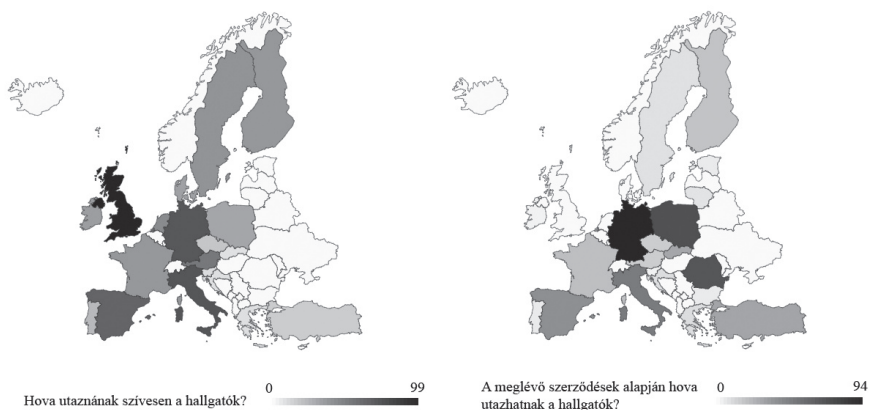
2. ábra: Az Erasmus+ mobilitási programban való részvételt befolyásoló tényezők
Factors influencing participation in the Erasmus+ mobility program



lem és a tárgyak beszámíthatóságától való félelem. A vizsgált tényezőket elsősorban azok a hallgatók értékelték magas pontszámmal, akik nem vettek még részt nemzetközi mobilitásban. Az Erasmus+ mobilitásban részt vevők és részt nem vevők között szignifikáns eltérés van számos tényezőt illetően (4. ábra).

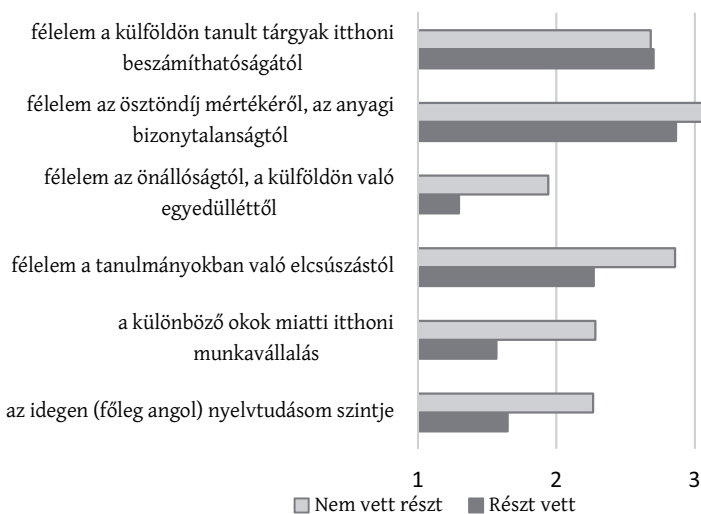
A befolyásoló tényezők eltéréseket mutatnak karok szerint is, ugyanakkor ezek közül csak a tanulmányokban való csúszás esetén tapasztaltunk szignifikáns összefüggést ($\eta^2=0,243$, $p=0,06$). A MAK, az ÁJK és a GEIK hallgatói értékelik az átlagosnál nagyobbban ennek a tényezőnek a jelentőségét, legkevésbé a BTK hallgatói tartják jelentősnek. A nyelvtudását a többség nem látja problémás-

3. ábra: A kiutazási preferenciák és a mobilitási keretszámok a Miskolci Egyetemen
Outcoming students' country preferences and mobility quotas of the University of Miskolc



4. ábra: Az Erasmus+ mobilitási programban való részvételt befolyásoló elbizonytalanító tényezők megítélése a programban való részvétel szerint

Distribution of concerns about factors of the Erasmus+ mobility program between participants and non-participants



nak, mindössze 40-en érezték úgy, hogy nagyon csökkenti mobilitási hajlandóságukat. A válaszadók többsége (41,8%) egyáltalán nem látja ezt akadályozó tényezőnek. Képzési szint szerint szintén adódnak eltérések. Az alapképzéses hallgatók nagyobbban értékelik az egyes tényezők szerepét a mesterhallgatókkal összevetve. Szignifikáns eltérést azonban csak a nyelvtudás esetén tapasztalunk, valamint a külföldön tanult tárgyak itthoni beszámíthatósága esetén.

Az akadályozó tényezőket leíró binomiális logisztikus modell

A korábban elemzett befolyásoló tényezők együttes magyarázó erejét binomiális logisztikus regresszióval vizsgáltuk. A modell erénye, hogy alacsony mérési szintű függő változó esetén is alkalmazható, amely esetünkben a „Vett-e már részt korábban (vagy éppen most) a Miskolci Egyetem által szervezett Erasmus+ mobilitási programban?” kérdés volt, ahol igen és nem válaszlehetőség adódott. A független változók folytonos és kategorikus változók egyaránt lehetnek. Esetünkben a következő változókkal kezdtük meg az elemzést:

- Melyik karon tanul? (kar)
- Milyen képzési szinten? (szint)
- Milyen képzési formában tanul? (forma)
- Ismeri-e a kari Erasmus+ koordinátorát? Tudja-e kihez forduljon személyesen, ha segítségre van szüksége? (koord)

- Az elmúlt öt évben hány alkalommal járt bármilyen célból külföldön? (kulfold)
- Az idegen (főleg angol) nyelvtudás szintje (idnyelv);
- Félelem a tanulmányokban való csúszástól (elcsuszas);
- Félelem az önállóságtól, a külföldön való egyedüllétől (onallosag);
- Félelem az ösztöndíj mértékéről, az anyagi bizonytalanságtól (anyagiak);
- Félelem a külföldön tanult tárgyak itthoni beszámíthatóságától (beszamithatosag).

Az egyes változókat forward módszerrel léptettük a modellbe, amelynek lényege, hogy lépésről lépésre a szignifikáns változókkal bővítettük a modellt, ezen belül pedig a feltételes (conditional) statisztika alapján történt a változók bevonása. A 3. táblázat a modellbe belépő változókat és a belépés sorrendjét mutatja, feltüntetve az egyes változók szignifikanciaszintjeit is.

A modell magyarázó ereje 46,6% (Nagelkerke $R^2=0,466$). A Wald-statisztika szignifikanciaszintjei meggyőznek minket arról, hogy az egyes változók modellbe való bevonása indokolt, mert a nemzetközi mobilitás alakulásában

3. táblázat: A nemzetközi mobilitás befolyásoló tényezői
Factors affecting international mobility

		<i>Együttható</i>	<i>Hibatag</i>	<i>Wald-statisztika</i>	<i>d_f</i>	<i>Szignifikancia</i>	<i>Exp(B)</i>
1. lépés	koord	3,477	0,743	21,899	1	0,000	32,348
	Konstans	-2,842	0,826	11,826	1	0,001	0,058
2. lépés	koord	3,356	0,747	20,158	1	0,000	28,670
	kulfold	-1,001	0,365	7,520	1	0,006	0,368
	Konstans	-0,367	1,211	0,092	1	0,762	0,693
3. lépés	koord	3,401	0,753	20,392	1	0,000	29,991
	kulfold	-0,926	0,373	6,158	1	0,013	0,396
	elcsuszas	0,400	0,177	5,084	1	0,024	1,491
	Konstans	-1,626	1,343	1,465	1	0,226	0,197
4. lépés	koord	3,443	0,760	20,539	1	0,000	31,272
	kulfold	-0,829	0,385	4,632	1	0,031	0,437
	idnyelv	0,446	0,220	4,087	1	0,043	1,561
	elcsuszas	0,372	0,180	4,286	1	0,038	1,451
	Konstans	-2,678	1,470	3,321	1	0,068	0,069
5. lépés	koord	3,756	0,857	19,222	1	0,000	42,774
	kulfold	-0,818	0,392	4,353	1	0,037	0,441
	idnyelv	0,508	0,232	4,775	1	0,029	1,662
	elcsuszas	0,373	0,182	4,203	1	0,040	1,452
	szint			5,305	3	0,151	
	szint(BA/BSc)	3,056	1,398	4,781	1	0,029	21,253
	szint(MA/MSc)	2,600	1,419	3,357	1	0,067	13,460
	szint(PhD)	2,884	1,646	3,070	1	0,080	17,878
	Konstans	-5,974	2,263	6,967	1	0,008	0,003

4. táblázat: Klasszifikációs tábla
Classification table

			Becsült		Találati
			Vett-e már részt korábban (vagy éppen most) a Miskolci Egyetem által szervezett Erasmus+ mobilitási programban?		arány (%)
			Igen	Nem	
Megfigyelt	Vett-e már részt korábban (vagy éppen most) a Miskolci Egyetem által szervezett Erasmus+ mobilitási programban?	Igen	17	20	45,9
		Nem	7	181	96,3
Teljes találati arány (%)					88,0

egyenként is szignifikáns részt testesítenek meg (azaz a többi változó kontroll alatt tartása mellett is szignifikáns marad a magyarázó erejük). Az esélyhányados – Exp (B) – azt mutatja meg, hogy hányszorosára nőne a mobilitás valószínűsége, ha a változó egyik kategóriájából a másikba kerülne a hallgató. A klasszifikációs tábla (4. táblázat) szerint a találati arány 88%, vagyis a modell alapján történő besorolás 88%-ban sikeres.

Az eredmények alapján jelentős mértékben az határozza meg a nemzetközi mobilitásba történő bekapcsolódást, hogy mennyire informált a hallgató a lehetőségekről és arról, hogy kiktől kaphat érdemi segítséget. Egyúttal ez az a terület, ahol leggyorsabban és legegyszerűbben be lehet avatkozni a mobilitás ösztönzése érdekében. Nagyon fontos továbbá, hogy a hallgató rendelkezik-e nemzetközi tapasztalatokkal, hányszor járt már külföldön. Ugyanígy a nyelvtudás szintje is meghatározó a döntésben. Az előbbi adhatja meg azt a bátorságot, amely segít a pozitív döntés meghozatalában, a megfelelő nyelvtudás pedig a mobilitás elemi befolyásolója. A nemzetközi tapasztalatok közös tanulmányutakkal, nyári egyetemeken történő részvétellel részben pótolhatók. A tanulmányokban való csúszástól való félelem szintén befolyásolja a hallgatók nemzetközi aktivitását. Itt is sokat segíthet a kommunikáció és a karok együttműködése a kreditbeszámítási folyamat során. A legutolsó magyarázó változó a képzési szint.

A korábbi elemzéseket alátámasztó eredményeket ad a regressziós modell is. A referenciakategória a felsőfokú szakképzés, ehhez viszonyítjuk a magasabb képzési szinteket. A nemzetközi mobilitás valószínűsége 21,25 szeresére nő a BSc/BA-szint esetén, és további növekedést eredményez az MSc/MA-, illetve a PhD-szint (13-, illetve és 17-szer nagyobb a mobilitás esélye a felsőfokú szakképzéssel összevetve).

A modelltől kivüláglík, hogy a karok közötti különbségeket elsősorban nem az adott karhoz való tartozás okozza, hanem a felsorolt négy tényezőben fellelhető jellegzetes kari különbségek, és ez vezet az eltérő aktivitáshoz.

Az interjúk legfontosabb tanulságai

Az interjúkra a kérdőíves lekérdezés és az eredmények kiértékelése után került sor. Ennek oka az volt, hogy a félig strukturált interjú tervezett témáinak, kérdéseinek összeállítását a kirajzolódó problémák mentén szerettük volna elvégezni.

A hallgatói interjúkból öt akadályozó elem rajzolódott ki, amelyek megoldási javaslatait is körvonalaztuk.

Az első akadályozó elem a hallgatók önállóságtól való félelme. Ez a jelenség vélhetően összefügg azzal a ténnyel, hogy hallgatóink jelentős hányada Miskolcra és vonzáskörzetéből érkezik, azaz szüleivel él. Számukra nagyobb lépésnek tűnik a mobilitásba történő bekapcsolódás, mint egy szüleitől már elköltözött hallgató számára. Megfontolandó olyan partnerszerződések megkötése, ahova két-három hallgató közösen utazhat, így ők egymást bátoríthatják. A már külföldön járt hallgatók támogató hozzáállása segíthet, valamint fontos szerepet játszhat a már létrehozott Erasmus-alumnirendszer. A leggyakrabban felmerülő problémákra kész válaszok megfogalmazásával, azaz a gyakori kérdések adatbázisának létrehozásával az Erasmus-honlapon megkönnyíthető a bizonytalan hallgatók tájékozódása és döntése.

A második elem a félelem a külföldi és hazai tanulmányok kettős terhelésétől. Általánosan visszatérő probléma (kivéve a GTK-n) a külföldi tárgyak itthoni beszámítása. Fontos lenne a karok támogatóbb hozzáállása és a beszámítással járó adminisztráció csökkentése. Ugyancsak felmerült, hogy a teljes ösztöndíj-támogatás elnyeréséhez minimálisan szükséges 30 kredit teljesítése bizonytalan nyelvtudás esetén jelentős kockázatforrás, ami elbátortalaníthat.

A harmadik akadályozó tényező, hogy a hallgatók több támogatást várnának, különösen a külföldi szállás felderítésében, a kiutazás megszervezésében, a biztosítás megkötésében, a potenciális külföldi tantárgyak felderítésében. Arról megoszlanak a vélemények, hogy kitől jönne a legjobban a segítség, egy korábban külföldön járt diáktárstól, egy diák gyakornoktól, egyetemi alkalmazottól vagy esetleg egy külföldi segítőtől.

Negyedik tényezőként az idősebbek kulcsfontosságú szerepét azonosítottuk. A szülők szerepe meghatározónak tűnik a hallgatók mobilitási döntésében, főként, mert anyagi terhet vállalnak, és ezért fontos a támogató hozzáállásuk. Az elmúlt évek erőszakos cselekményei sok szülőt arra ösztönöznek, hogy óvatosságból ne támogassák a gyerek külföldi utazását. Meghatározó továbbá a tanárok szerepe. Szinte minden interjúban elhangzott, hogy a tanárok támogatása (élmények, lehetőségek, tárgyak beszámítása) alapvető jelentőségű.

Az ötödik tényező a szelektív figyelem a tájékozódásban. Az eddig használt kommunikációs csatornák főleg azon hallgatók ingerküszöbét lépik át, akik már eleve érdeklődnek az Erasmus iránt. A passzív hallgatók megszólítására új megoldások szükségesek. Ilyen lehet a Facebook, a szöveg helyett képek és videók alkalmazása, valamint a nem hagyományos felületek (mosdók, előadók) bevetése promóciós céllal. Nagyobb hangsúlyt szükséges helyezni az élményekre és az

utazásra, valamint a már tapasztalatokkal rendelkező és az érdeklődő hallgatók közötti kommunikációra a népszerűsítés folyamatában.

Az oktatói interjúk legfontosabb tanulságai a következők voltak. A 2014-es Erasmus szabályok szigorodása és a 30 teljesített kredit elvárása sokakat távol tarthat. Megoldást jelenthet, ha sikeres hallgatói történetekkel demonstráljuk, hogy az elvárások nem teljesíthetetlenek. Oktatóink is központi okként látják a hallgatók elkönyelmesedését, az önállóság hiányát, valamint a biztos nyelvtudás hiányát. További tényezőként jelölték meg a kezdőlökés fontosságát. Az interjúk rávilágítottak arra (a kérdőívek kiértékelésével is erre a következtetésre jutotunk), hogy a nemzetközi tapasztalatokkal nem rendelkező hallgatókat nyári egyetemekkel, csoportos külföldi utazásokkal rá lehetne vezetni a külföldi mobilitásra. Ennek finanszírozására pályázati aktivitás szükséges. Az oktatók szerint az Erasmus-tapasztalatokat be kell építeni a hallgatói teljesítményértékelésbe. Ösztöndíjpályázatoknál, kari emlékérmeknél jelentős pluszpontot lenne célszerű adni a külföldi mobilitásért, esetleg az Erasmus-mentorkodásért. Ezen túlmenően célszerű lenne a doktori tantervekbe kötelezően külföldön eltöltendő félév beépítése. A hallgatók bevonandók a népszerűsítésbe: a hallgatók élménybeszámolói jobban hatnak, mint az oktatók buzdítása. A mobilitásban már részt vevő hallgatók mellett a Miskolcon tartózkodó külföldi hallgatók bevonása is fontos szerepet játszhat. Megoszlottak viszont a vélemények arról, hogy milyen eseményeken lehet a leghatékonyabb a hallgatók megjelenése: nagy évfolyamelőadások, kevésbé hivatalos, oldottabb hangulatú események (gólyatábor, nemzetközi napok stb.). Végül az intézményi támogatás ugyancsak segítheti a mobilitást. Mivel sok hallgatót aggaszt az anyagi bizonytalanság és a szállásköltség az egyik legjelentősebb kiadási tétel, nagy segítség lehet, ha a partneregyetemekkel sikerül megállapodást kötni arról, hogy olcsó szállást biztosítsanak.

Összefoglaló javaslatok

A tanulmányban említett akadályok leküzdésében fontos szerep hárul az egyetemi Erasmus-irodára, a kari Erasmus-koordinátorokra és a hallgatókat összefogó Erasmus Student Network (ESN) szervezetre. A feladatok zöme három területre, a hatékonyabb kommunikációra, a szolgáltatások színvonalának javítására és a jobb együttműködésre, az érdekelt felek hatékony bevonására fókuszál.

Az egyetemi Erasmus-szervezetnek kommunikációjában olyan elemeket kell erősítenie, amelyek jobban eléri a kevésbé tudatos hallgatókat. Törekedni kell a hallgatóknak szervezett oktatáson kívüli eseményeken való megjelenésre (állásbörze, mobilitási expo, Miskolci Egyetemi Napok, szakmai napok). A fiatalok által gyakran használt kommunikációs csatornákra kell fókuszálni (közösségi oldalak, videomegosztók). A felmérések szerint az elsődleges célpontot a mesterhallgatók képezik, ezért a kommunikációnak is kiemelt csoportként kell

őket kezelnie. Mivel a megélhetés költségei bizonytalanítják el leginkább a potenciális jelentkezőket, alapvető fontosságú pontos információk szolgáltatása az egyes célországok és célegyetemek megélhetési költségeiről, valamint a többlettámogatások megszerzésének lehetséges forrásairól.

Az Erasmus-jelentkezőknek nyújtott szolgáltatások javítására két javaslat fogalmazódott meg. Fontos akadályozó tényező a nyelvtudás hiánya vagy a nyelvtudás szintje körüli bizonytalanság, ezért az Idegennyelvi Oktatási Központtal együttműködésben előzetes nyelvi szűrés kialakítása javasolt és intenzív nyelvi kurzusok meghirdetése azok számára, akiknél a nyelvi készségek erősítésre szorulnak. Az előzetes szűrés tanácsadásként is kell működjön, ahol jelzik a hallgatónak, hogy mely országok vagy mely egyetemek azok, amelyekbe az adott nyelvtudás mellett érdemes pályázni.

A hallgatói interjúkból kitűnt, hogy igen nagy igény lenne további segítség biztosítására az adminisztratív ügyek intézésében (szállásfoglalás, kiutazás megszervezése, külföldi tantárgyak kiválasztása). Ennek egy formája a gyakran ismételt kérdések adatbázisának kiépítése, sabloniratok készítése. Személyes tanácsadásra hallgatói mentorok, gyakornokok bevonásával van elsősorban mód, egyrészt mert ez nem növeli az adminisztratív létszámot, másrészt mert a hallgatók szívesebben fordulnak hallgatótársukhoz segítségért.

A hallgatók mobilitási aktivitása akkor fokozható, ha az érintetteket hatékonyabban be tudja vonni az egyetemi Erasmus-szervezet. Erősíteni kell az oktatók bevonását, akikre a toborzásban lehet támaszkodni. Másrészt azt is tudatosítani kell az oktatókban, hogy sok hallgatót az rettent el az Erasmus-úttól, hogy nem tud megegyezni a miskolci tanárokkal a kint teljesített tárgy befogadásáról, vagy ennek hiányában a vizsga teljesítésének a módjáról. Ugyancsak szükség van a korábban már Erasmusszal külföldön járt hallgatók intenzívebb bevonására, különösen a toborzás és népszerűsítés, valamint a tájékoztatás terén.

A kérdőívekre érkezett válaszok alapján összeállított regressziós modell azt mutatja, hogy az alacsonyabb hallgatói aktivitás legfontosabb magyarázója a hallgatói tájékozatlanság, az, hogy nem ismerik az Erasmus-lehetőségeket, nem tudják, hogy ki a kari koordinátor, és nem tudják, kihez fordulhatnak kérdésekkel. A tájékozatlanság leküzdéséhez a kari Erasmus-felelősök kommunikációjának erősítésére van szükség. Szükséges az aktívabb koordinatori hozzáállás és a közvetlenebb kommunikációs csatornák használata (pl. a gólyatáborok és más kari hallgatói rendezvények felhasználása a tájékoztatásra és toborzásra). A tanulmányokban való csúszás különösen a költségtérítéses hallgatóknál komoly akadály, ezért a kari koordinátor feladata annak kommunikációja, hogy a kar egyértelmű szabályokat fogadott el annak érdekében, hogy az Erasmus-mobilitás ne járjon félévcsúszással és így többlet anyagi teherrel. A nappali doktoranduszok felé a nemzetközi mobilitást akár elvárásként is kommunikálni kell.

A hallgatók félévcsúszástól való félelmét nemcsak a kommunikáció javításával kell kezelni, hanem a szolgáltatások színvonalának javításával, az admi-

nisztratív folyamatok egyszerűsítésével is. Elengedhetetlen minden karon egy egyértelmű és gördülékeny kreditbeszámítási folyamat kiépítése, amely azt is biztosítja, hogy a beszámított tárgyak Neptun-rendszerben való regisztrálása méltányolható időn belül megtörténik. Kari, illetve szakfelelősi feladat a mobilitási ablak rendszerének meghonosítása, amely legegyszerűbb formában olyan választható tárgyspektrum kialakítását jelenti, amelybe a külföldi tárgyak széles skálája beszámítható. Ezzel a megoldással elkerülhető, hogy azért mondják vissza az elnyert ösztöndíjat a hallgatók, mert nem tudtak olyan miskolci tantárgyakat találni, amelyekbe az Erasmushoz minimálisan szükséges 30 kreditnyi külföldi tárgyat elismeri számukra az egyetem.

Erősen javasolt a karok számára az eddigieknél lényegesen tudatosabb partnerhálózat-építés. Erre szükség van azért, mert a mobilitást olyan partnerek erősítik, ahova szívesen mennek a hallgatók (földrajzi-kulturális aspektus), és ahol olyan kurzusokat lehet választani, amelyek a miskolci tárgystruktúrával kompatibilisek (oktatási aspektus). Mivel sok hallgató az egyedüllétől való félelem tart vissza a pályázástól, olyan partnerszerződéseket célszerű kötni, amelyek legalább két hallgató egyidejű kiutazását teszik lehetővé.

A hallgatókat tömörítő szervezeteket az eddigieknél sokkal erősebben be kell vonni a kiutazó hallgatók toborzásába és a feljük történő kommunikációba. Az ESN hagyományosan a beérkező hallgatók fogadásában volt érintett, de a felmérés eredménye azt mutatja, hogy az érdeklődés felkeltésében, a bizonytalanságok oldásában a diáktársak ösztönzése, személyes történetei sokkal hatékonyabbak lehetnek, mint a központilag kialakított kommunikáció. Kívánatos a Miskolcon tartózkodó Erasmus-hallgatók aktivizálása is; helyi és vendégdiákoknak szervezett közös programokkal jobban felkelthető az Erasmus iránti érdeklődés.

Jegyzet

- 1 A kutatásban Bartha Zoltán, Krajcsik Zsolt, Marciniak Róbert, Réthi Gábor, Sáfrányné Gubik Andrea és Szőke Edit vettek részt. A teljes kutatási jelentés letölthető a http://erasmus.unimiskolc.hu/files/9824/BZ_SGA-KJ-Erasmus.pdf címen.

Irodalom

- Arouet, F. (2009): Competitive advantage and the new higher education regime. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 10., 21–35.
- Bokodi Sz. (2016): *Felsőoktatási programok helyzete a Tempus Közalapítványnál*. Konferencia-előadás, Miskolc-Lillafüred, 2016. november 8–10.
- Bolognai nyilatkozat (1999): *Az európai oktatási miniszterek közös nyilatkozata*. https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Letöltés: 2017. szept. 19.)

- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., Teichler, U. (2006): *The professional value of Erasmus mobility*. International Centre of Higher Education Research, University of Kassel, Kassel
- Brandenburg, U. (2014): *The Erasmus impact study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Bryła, P. (2015): The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career: A large-scale survey among Polish former Erasmus students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176., 633–641. <http://doi.org/cc9c>
- Byram, M., Dervin, F. (eds.) (2009): *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge
- Cardoso, A. (2008): Demand for higher education programs: The impact of the Bologna process. *CESifo Economic Studies*, 2., 229–247. <http://doi.org/bdshns>
- Diósi P. (1998): A magyar fiatalok külföldi tanulási és munkavállalási szándékai, illetve tapasztalatai. *Esély*, 2., 57–65.
- Engel, C. (2010): The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgian Journal of Geography*, 4., 351–363. <http://doi.org/cc9d>
- Erőss Á., Filep B., Rác K., Tátrai P., Váradi M. M., Wastl-Walter, D. (2011): Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. *Tér és Társadalom*, 4., 3–19.
- Fernández-Sainz, A., Garcia-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S. (2016): Has the Bologna process been worthwhile? An analysis of the learning society-adapted outcome index through quantile regression. *Studies in Higher Education*, 9., 1579–1594. <http://doi.org/cc9f>
- González, C. R., Mesanza, R. B., Mariel, P. (2010): The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 4., 413–430.
- Haukland, L. (2014): The Bologna process: Between democracy and bureaucracy. *Proceedings of the 10th International Academic Conference*, Vienna, June 2014, 282–299.
- Hénard, F. Diamond, L. Roseveare D. (2012): *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. OECD. <https://www.oecd.org/edu/imhe/approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf> (Letöltés: 2017. szeptember 19.)
- Honvári J. (2012): Migrációs potenciál és a potenciális tanulási migráció. Hazai hallgatók külföldi tanulási szándékai. *Tér és Társadalom*, 3., 93–113.
- Kincses Á. (2009): A Magyarországon élő külföldiek területi elhelyezkedése. *Tér és Társadalom*, 1., 119–131.
- Kincses Á., Rédei M. (2010): Centrum-periféria kérdések a nemzetközi migrációban. *Tér és Társadalom*, 4., 301–310.
- King, R., Ruiz-Gelices, E. (2003): International student migration and the European 'year abroad': Effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 3., 229–252. <http://doi.org/dqwczg>
- Kiss L. (2014): A nemzetközi hallgatói mobilitás strukturális és társadalmi-gazdasági háttéréről. In: *Eurostudent V. Kutatási zárótanulmány*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest
- Kuhn, T. (2012): Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*, 6., 994–1010. <http://doi.org/cc9g>
- L. Rédei M. (2006): Tanulási célú migráció a világban és itthon. *Demográfia*, 2–3., 232–250.
- Lavdas, K., Papadakis, N. Gidarakou, M. (2006): Policies and networks in the construction of the European Higher Education Area. *Higher Education Management and Policy*, 1., 121–131. <http://doi.org/b7rgws>
- Leuveni nyilatkozat (2009): http://www.mab.hu/web/doc/kulfold/Leuven_magyar.pdf (Letöltés: 2017. szeptember 19.)
- Mitchell, K. (2012): Student mobility and European identity: Erasmus study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 4., 490–518.
- Mitchell, K. (2015): Rethinking the 'Erasmus effect' on European identity. *Journal of Common Market*

- Studies*, 2., 330–348. <http://doi.org/cc9h>
- Palkovics L. (2016): A felsőoktatásért felelős államtitkár sajtótájékoztatója a Miskolci Egyetemen a Campus Mundi programról. http://www.uni-miskolc.hu/hirek/799/sajtotajekoztaton_mutatta_be_palkovics_laszlo_allamtitkar_a_campus_mundi_programot (Letöltés: 2017. szeptember 19.)
- Papatsiba, V. (2006): Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process. *Comparative Education*, 1., 93–111. <http://doi.org/d3wxqc>
- Parey, M. Waldinger, F. (2011): Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus. *The Economic Journal*, 551., 194–222. <http://doi.org/cfjvmp>
- Prágai közlemény (2001): Az Európai Felsőoktatási Térség felé. https://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf (Letöltés: 2017. szeptember 19.)
- Rivza, B., Teichler, U. (2007): The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 4., 457–475. <http://doi.org/b6c6r8>
- Sigalas, E. (2010): Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad. *European Union Politics*, 2., 241–265. <http://doi.org/ff774w>
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit H., Vujić, S. (2013): Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus program. *Educational Researcher*, 2., 70–77. <http://doi.org/cc9j>
- Teichler, U. (1996): Student mobility in the framework of Erasmus: Findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 2., 153–179.
- Teichler, U. (2004): Temporary study abroad: the life of Erasmus students. *European Journal of Education*, 4., 395–408. <http://doi.org/bpfn56>
- Teichler, U., Ferencz, I., Wächter, B., Rumbley, L., Bürger S. (2011): *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends*. Brussels
- Teichler, U., Janson, K. (2007): The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former Erasmus students. *Journal of Studies in International Education*, 3–4., 486–495. <http://doi.org/db8t4r>
- Váradi M. M. (2013): Migrációs történetek, döntések és narratív identitás. A tanulmányi célú migrációról – másként. *Tér és Társadalom*, 2., 96–117.
- Wilson, I. (2011): What should we expect of 'Erasmus generations'? *Journal of Common Market Studies*, 5., 1113–1140. <http://doi.org/c7dxwj>
- Yücelşin-Taş, Y. (2013): Problems encountered by students who went abroad as part of the Erasmus programme and suggestions for solutions. *Journal of Instructional Psychology*, 1–4., 81–87.