

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

JANIK HENRIETTA

Gödöllő
2024



A felsőoktatás nemzetköziesítésének lehetőségei hálózat- és magatartáselméleti vizsgálatok tükrében

JANIK HENRIETTA

GÖDÖLLŐ

2024

A doktori iskola megnevezése: Gazdaság- és Regionális Tudományok Doktori Iskola

A doktori iskola tudományága: Gazdálkodás- és szervezéstudományok

A doktori iskola vezetője: **Prof. Dr. Bujdosó Zoltán**
egyetemi tanár
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet

Témavezetők: **Dr. Naárné Dr. Tóth Zsuzsanna Éva**
egyetemi docens, oktatási rektorhelyettes
Budapesti Metropolitan Egyetem
Gazdaságtudományi és Pénzügyi Intézet

Prof. Dr. H.c. Popp József
egyetemi tanár, az MTA levelező tagja
Neumann János Egyetem
Doktori Iskola

.....
Az iskolavezető jóváhagyása

.....
A témavezetők jóváhagyása

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	1
1.1. Az értekezés felépítése	3
1.2. A kutatási téma meghatározása	3
1.3. A kutatás jelentősége	5
1.4. Kutatási célok	5
1.5. Kutatási rés	6
2. IRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	7
2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedésének története	7
2.2. Kulcsfogalmak meghatározása	8
2.3. A hallgatói mobilitások szerepe.....	10
2.4. Bibliometriai kutatások.....	12
2.5. Hálózatelmélettel kapcsolatos kutatások	13
2.6. Intézményválasztásra ható tényezők.....	15
2.7. Intézményválasztási modellek	16
2.7.1. A közgazdasági modell.....	17
2.7.2. A státusz-szerzési modell	17
2.7.3. Kombinált modellek	18
2.7.4. A fogyasztói döntéshozatali (CDM) modell.....	20
2.7.5. Toló („push”) - Húzó („pull”) modell	20
2.7.6. Választási és döntéshozatali modellek összefoglalása	22
2.8. A külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás magatartásmodellje	22
2.9. Hipotézisek és szakirodalmi megalapozásuk.....	24
2.9.1. Hipotézisek	24
2.9.2. Hipotézisek szakirodalmi megalapozása	25
3. ANYAG ÉS MÓDSZER.....	37
3.1. Bibliometriai elemzés módszertana.....	37
3.2. Hálózatelemzés módszertana.....	38
3.3. Az empirikus kutatás anyag- és módszertana.....	39
3.4. A strukturális kutatási modell.....	39
3.5. A konceptuális modell operacionalizálása.....	40

3.6.	Az adatgyűjtés menete, a minta főbb jellemzői.....	41
3.7.	A strukturális egyenletek modellezésének módszertana	45
3.8.	A csoportok közötti eltérések kimutatására alkalmazott statisztikai módszerek.....	45
4.	EREDMÉNYEK ÉS AZOK MEGBESZÉLÉSE.....	47
4.1.	A nemzetközi hallgatói mobilitás bibliometriai módszerrel történő elemzése.....	47
4.1.1.	Tematikus térkép	47
4.1.2.	Kulcsszóelemzés.....	50
4.1.3.	Közleményelemzés	52
4.1.4.	A téma nemzetközi tudományos kidolgozása	53
4.1.5.	Globális együttműködési hálózat.....	54
4.1.6.	Kulcsszótérkép vizualizációja	55
4.2.	A nemzetközi hallgatói mobilitás feltárása hálózatelemzéssel.....	58
4.3.	A mérési modell dimenziói és azok megbízhatóságának vizsgálata	61
4.4.	A mérési és strukturális modellhez tartozó eredmények	64
5.	KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK.....	75
6.	ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK.....	80
7.	ÖSSZEFOGLALÁS	82
8.	SUMMARY	84
9.	MELLÉKLETEK	86
M1	IRODALOMJEGYZÉK	87
M2	ÁBRÁK JEGYZÉKE	109
M3	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	110
M4	KÉRDŐÍV	111

BEVEZETÉS

A 21. században a világ számos globális kihívással szembesül, ezek között a legnagyobb kihívás a népesség folyamatos növekedése. A globális népesség létszáma 2050-re várhatóan meghaladja a 10 milliárd főt, ezzel párhuzamosan egyre inkább érezteti hatását a klímaváltozás is. A klímaváltozás befolyásolja a jelenleg meglévő agroökológiai potenciál földrajzi és területi struktúráját, valamint az élelmezésbiztonságot. Továbbá növekvő Délről Északra irányuló migrációval számolhatunk a fejlett országok irányába (Afrikából az Európai Unióba). A világban végbemenő globális kihívások jelentős része a fejlődő országokban fog koncentrálni és ezek lesznek azok a területek, ahol a leginkább kérdéses lesz az, hogy az ENSZ fenntartható fejlődéséhez kapcsolódó, 2030-ig, majd 2050-ig elérendő stratégiai-fejlesztési célok mennyire valósíthatók meg akár a szegénység felszámolása, akár az éhezés megszüntetése, akár az egészség és jólét vagy a minőségi oktatás területén. Ebből a szempontból a humánerőforrás fejlesztésének kiemelkedő jelentősége van, melyben a felsőoktatás mindig is meghatározó szerepet játszott. A bolygó egészét jellemző kérdés, hogy a fejlődő világ hogyan képes a jelenleginél nagyobb hatékonysággal kezelni a kihívásokat a stabil fenntartható fejlődés érdekében. Ennek egyik lehetőségét vizsgálom értekezésemben, ugyanis fontos szempont, hogy a fejlődő országokból érkezzenek tanulni akaró ambiciózus fiatalok a fejlett országokba, többek között Magyarországra is, majd az itt megszerzett tudással felvértezve térjenek vissza hazájukba. Ez egy olyan kör, amely elméletben hatékonyan működhet, a valóságban azonban számos inter- és multidiszciplináris megközelítést igénylő kérdés vetődhet fel, mivel egyszerre kell alkalmazni a közgazdaságtudományt, a szociológiát, a hálózatelemzést, ezen kívül statisztikai modelleket, valamint a kulturális antropológia kiterjedt eszköztárát.

A 21. század másik meghatározó fejlődési tendenciája a növekvő mértékű globalizáció. Maga a globalizáció nem újkeletű fogalom, hiszen az elmúlt évszázadokat fokozatosan az jellemezte, hogy egyre nagyobb mértékben szűntek meg az egyes nemzetállamok és földrajzi régiók közötti együttműködések természeti korlátai, és mindinkább kialakult az a jelenség, amelyet a modern szociológia, társadalomtudomány, politikatudomány globalizáció néven emleget. A világ ma már globális piac, ahol a történelmi és földrajzi megosztottság egyre kevésbé releváns, de a globalizáció nemcsak az üzleti életben és a politikában, hanem az oktatásban is fontossá vált. A globalizáció hatásaival, társadalmi-gazdasági összefüggéseivel könyvtárnyi irodalom foglalkozik, ezek áttekintése nyilvánvaló módon nem lehet egy doktori értekezés feladata, de kiemelés érdemel, hogy a Derrida által világfaluként jellemzett globalizálódó Földön számos egymást erősítő folyamat eredményeként, egyre nagyobb mértékben kerül előtérbe a felsőfokú intézményekben tanulók nemzetközi mobilitása, azaz a hallgatók áramlása a különböző országok között. Ez a folyamat természetesen nem tekinthető újnak, mivel a kelet-közép-európai országokból, így Magyarországról nagy számban kerültek külföldi egyetemekre diákok, akik az ott megszerzett tudást Magyarországra hozva járultak hozzá a hazai társadalmi-gazdasági fejlődéshez. Ma már olyan ikonikus nevek jelzik ennek a folyamatnak a sikerét, mint például Apáczai Csere János, aki a Németalföldön szerzett tudására alapozva szolgálta az erdélyi gazdasági-társadalmi modernizációt, tudományos életpályájának meghatározó szakasza volt a külföldön eltöltött diákévek ideje. Intenzitását és mértékét tekintve napjainkban egy olyan korszakba érkezünk, amikor a mennyiségi növekedés már minőségi változásba csap át.

Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmények közötti hallgatói mobilitás az egyes egyének olykor kalandvágtyból és egyéni ambícióktól fűtött utazását messze meghaladva egy önálló tudományos felsőoktatási szektorra nőtte ki magát, jelentős mértékben hozzájárulva ahhoz, hogy egy korábban szinte elképzelhetetlen tudástraszfer valósuljon meg, továbbá nagy hatékonysággal szolgálhatja a különböző társadalmak integrációját, a köztük végbemenő kohéziós folyamatokat, a társadalmi-gazdasági értékrendek átalakulását és az innovációs folyamatok felgyorsulását. Mindez szorosan kötődik az ENSZ fenntartható fejlődési keretirányelveinek gyakorlati

megvalósításához, hiszen ezek a tényezők, a nemzetközi hallgatói mobilitás előtérbe kerülése egyszerre szolgálja nagyon sok fenntartható fejlődési célkitűzés gyakorlati megvalósítását. Például előtérbe kerül a fejletlen régiók és kevésbé fejlett országok gazdasági fejlesztése, valamint számos egyéb probléma leküzdése, mint például az éhínség, a szegénység elleni küzdelem, az egészséges környezethez való jog, mind pedig a különböző országok közötti együttműködés lehetőségének szélesebb körű kiaknázása. Ugyanakkor a felsőoktatásban végbemenő mobilitás nagyon sok kérdést vet fel, hiszen a mobilitási rendszernek alkalmazkodnia kell az átalakuló valósághoz, pedig egyik legfőbb jellemzője a stabilitás. Az tény, hogy az európai és angolszász területeken működő egyetemek jelentős része az intézmények működéséből adódóan a stabilitásnak is egyik letéteményesei voltak. Ennek jellemző példája, hogy a legtöbb, 300 évnél régebben létező európai intézmények meghatározó része felsőoktatási intézmény, ami azt mutatja, hogy ezek az intézmények fejlődésük során évszázadokon keresztül képesek voltak egyszerre az értékek fenntartására és megújítására. Ez természetesen azt a kérdést is felveti, hogy egy olyan intézmény, amelyik működésének egyik meghatározó eleme a meglévő keretek rugalmassága, de viszonylag lassú átalakítása, hogyan lesz képes reagálni arra a gyorsan változó új helyzetre, mint a hallgatói mobilitás, azaz új, más országokból, nagyon sok esetben gyökeresen eltérő kultúrákból érkező hallgatók tömeges oktatása egy-egy olyan felsőoktatási intézményben, melyek szervesen illeszkedett az adott ország társadalmi, gazdasági és kulturális környezetébe.

A hallgatói mobilitás tehát egyszerre jelent kihívást az érintett hallgatók számára abból a szempontból, hogy hogyan képesek alkalmazkodni a fogadó ország követelményeihez, majd tanulmányaik befejezését követően hogyan tudnak ismét alkalmazkodni a saját országuk vagy más egyéb ország kultúrájához. Kihívást jelent továbbá az egyes országok és intézmények számára, hogy nemzeti szinten milyen mértékben képesek kihasználni a globalizáció és a hallgatói mobilitás kínálta lehetőségeket, ez mennyire jelent az egyes országok számára lehetőséget a küldő ország szempontjából saját fejlődésének előmozdítására, a fogadó ország szempontjából az üzleti lehetőség kihasználására és befolyásának gyakorlati érvényesítésére. Ebből a fenti felsorolásból is látható, hogy a hallgatói mobilitás kérdése makrogazdasági, gazdaságpolitikai, gazdaság-és társadalompolitikai, felsőoktatás-politikai, valamint intézmény-politikai kérdés, ugyanakkor az adott hallgatót körülvevő társadalmi-gazdasági viszonyok és szociológiai, szociálpszichológiai, pszichológiai aspektusok alapján egyaránt vizsgálható komplex jelenség. A fejlett világ fogadó országai több nemzetközi hallgatót fogadnak, sőt vonzó célpontok a világ legtehetségesebb fiataljai számára, a fejlett (központi) és a fejlődő (perifériás) országok közötti tudástermelés és terjesztés folyamatában is létrejöhetnek új kapcsolatok. A fejlett világ felsőoktatási intézményei több tehetséges diákot vonzanak, akik a fogadó országban hozzájárulhatnak a tudás termeléshez és elosztáshoz, mellyel a fejlődő országok intézményei a technológia, tudás, áruk és szolgáltatások terén egyfajta függőségi helyzetet vállalnak. A magasan fejlett infrastruktúrával, vonzó fizetéssel és fejlett kutatási létesítményekkel rendelkező országok jelentős versenyelőnyvel bírnak ahhoz, hogy olyan tehetséges nemzetközi hallgatókat vonzzanak, akik hosszú távú nemzetközi tapasztalatokat hoznak magukkal, ráadásul hozzájárulhatnak a tudásalapú gazdaság fejlődéséhez a fogadó országokban. Értekezésem a hallgatók külföldön történő tanulási szándékát és intézményválasztását meghatározó főbb tényezőkkel, illetve a problémakörnek néhány aspektusával foglalkozik. Annak érdekében, hogy megvilágítsam a hallgatói mobilitás néhány korábban nem, vagy nem kellő alaposággal elemzett kérdését, a vizsgálataim hozzájárulhatnak egyrészt a felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos hazai és nemzetközi erőfeszítések célirányosabbá tételéhez, másrészt a nemzetgazdasági és felsőoktatás-politikai tervezőmunka továbbfejlesztéséhez, valamint az intézményi nemzetköziesítési stratégia kialakításához és továbbfejlesztéséhez.

1.1. Az értekezés felépítése

Az első, bevezető fejezetben a kutatás témakörének meghatározását és lehatárolását, a problémafelvetést követi a kutatás elrendő céljának, a kutatási kérdésköröknek, valamint a kutatási réseknek a megfogalmazása.

A bevezető fejezet után a témához kapcsolódó legfontosabb szakirodalmakat elemzem a második fejezetben. A szakirodalmi fejezet áttekintést nyújt a felsőoktatás nemzetköziesedéséről, a kulcsfogalmak meghatározásától kezdve a bibliometriai és hálózatelemeléssel kapcsolatos kutatásokon keresztül az intézményválasztási modellekig bezárólag. Ezt követi a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás magatartásmodelljének bemutatása. A szakirodalmi áttekintés utolsó szakaszában ismertetésre kerülnek a hipotéziseim és azok szakirodalmi alátámasztása.

A harmadik fejezetben mutatom be a bibliometriai elemzés, a hálózatelemzés, valamint az empirikus kutatás módszertanát. Részletesen kitérek a kutatási modellre, annak elemeinek operacionalizálására. Ismertetem a kvantitatív kutatást lehetővé tevő vizsgálati eszköz legfontosabb jellemzőit. Majd kitérek a vizsgálati minta megválasztásának szempontjaira és az adatgyűjtés módjának ismertetésére. A fejezet az alkalmazott statisztikai módszerek bemutatásával zárul.

Az értekezés negyedik fejezetében részletesen bemutatom a bibliometriai kutatáshoz, a hálózatelemzéshez, valamint az empirikus kutatáshoz kapcsolódó eredményeket, az eredményeket magában foglaló végleges kutatási modellt.

Ezt követi az ötödik fejezetben az új eredmények ismertetése, a tézisek megfogalmazása. Külön kiemelem a kutatási kérdésekre kapott válaszokat, az eredmények újszerűségét, továbbá kitérek az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságára.

A hatodik fejezetben integrálom az összes kulcsfontosságú kutatási eredményt a kutatási következtetések levonása érdekében, a fejezet megvizsgálja az értekezés korlátait, és javaslatokat tesz a további vizsgálatokra.

A hetedik fejezet, az összefoglalás szakasz az elvégzett munka rövid áttekintését adja, melyben megfogalmazom a kutatás korlátait és folytatásának lehetséges irányait.

1.2. A kutatási téma meghatározása

Az elmúlt évtizedekben jelentős paradigmaváltás történt a globális felsőoktatási piacon, amelynek egyik előnye az egyetemek növekvő nemzetköziesítése. Az egyetemek nemzetközivé válása rendkívül összetett folyamat. Bár a nemzetközi hallgatói mobilitást gyakran tekintették keletről nyugatra vagy délről északra történő mozgásnak, az új szereplők megjelenése az oktatásban a globális felsőoktatási piacon elkezdte megváltoztatni a régóta fennálló mobilitási paradigmákat. A nyugati országokból érkező hallgatók mára Ázsiába mennek tanulni, de a régióon belüli mobilitás Ázsián belül is kibővült.

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD 2021) adatai szerint 2019-ben világszerte több mint 6,1 millió nemzetközi hallgatót vettek fel felsőoktatási intézményekbe, ami több, mint kétszerese a 2007-es adatnak. A külföldi felsőoktatási hallgatók száma 1998 és 2019 között évente átlagosan 5,5%-kal nőtt. Ez a szám 2030-ig várhatóan további 2,3 millióval fog növekedni, legalábbis ez volt az előrejelzés a koronavírus-járvány kitörése előtt, amely soha nem látott kihívások elé állította a nemzetközi felsőoktatást. Ez a globális járvány megrengette a nemzetközi csereprogramok és a hallgatói mobilitás jövőjét, jelentős fennakadásokat okozva az egyetemek

bezárásával, utazási korlátozásokkal, a vízumkiadás felfüggesztésével, valamint az egészségügyi és biztonsági aggályok miatt bevezetett online oktatással.

A nemzetközi trendekkel összhangban a magyar felsőoktatási piac változásaira reagálva a hazai felsőoktatási intézmények egyre inkább felismerik a nemzetközi hallgatók jelenlétének fontosságát. A folyamatosan csökkenő állami támogatás, a fizetős képzések bevezetése és a magyarországi demográfiai hullámvölgy miatt az egyetemek mindezen tényezők hatására a kiélezett hazai és nemzetközi felsőoktatási versenyben kénytelenek növelni a fizetős diplomaprogramban résztvevő nemzetközi hallgatók számát. A nemzetközi hallgatók által fizetett tandíj jelentős bevételnövekedést jelent az egyetemek számára, de a külföldi hallgatók által teremtett nemzetközi környezet előnyös a magyar hallgatók számára is.

Primer kutatásaim megalapozása és a téma aktualitásának igazolása végett célul tűztem ki, hogy átfogó szakirodalmi áttekintést készítsek. Értekezésemben számos modellből kiindulva megvilágításba kerül a hallgatók külföldi tanulási szándékának és intézményválasztásának a logikája. A nemzetközi hallgatói mobilitás az elmúlt évtizedben a tudományos kutatások népszerű témájává vált (ABDULLAH et al. 2014, GÜMÜŞ, GÖK et al. 2019, JING et al. 2020, COLLINS – LIPURA 2019, OGDEN et al. 2021, HUANG et al. 2023, MOSCOVITZ – SABZALIEVA 2023).

A növekvő számú empirikus makroszintű tanulmányok (KIM – GOLDSTEIN 2005, MARINGE 2006, YAMAMOTO 2006, RAPOSO – ALVES 2007, HO – HUNG 2008, WAGNER – FARD 2009, WEBER – VAN MOL 2023) nagymértékben bővítették a nemzetközi hallgatók célországválasztásának megértését, rámutatva a gazdasági, oktatási, politikai, társadalmi és földrajzi tényezők fontosságára mind a származási, mind a célországban, a hallgatók más országban történő diplomaszerezéssel kapcsolatos döntéshozatali folyamatában (CHOUDAHA – VAN MOL 2022).

Az elméleti rész újdonsága a vizsgált témakör átfogó elemzése, több szempontú vizsgálata, amely nemcsak a szekunder, hanem a primer adatgyűjtést is meghatározza. A kutatás elméleti jelentőségét a feltárt szakirodalmak és statisztikai adatok elemzése, míg a gyakorlati jelentőséget elsődlegesen Magyarországon elvégzett kvantitatív kutatás nemzetközi kontextusban is megvalósítható összehasonlító vizsgálata jelenti.

A témaválasztás személyes oka, hogy a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen (korábbi Szent István Egyetem) nemzetközi koordinátorként majd nemzetközi tanulmányi előadóként öt évig foglalkoztam nemzetközi és magyar hallgatókkal. Tapasztalataim szerint a hazai felsőoktatási intézményekben, kevés kivételtől eltekintve, még nem történik tervszerű, tudatos nemzetközi beiskolázási tevékenység, nemzetközi vonzerőfejlesztés. A nemzetközi felsőoktatási trendekhez igazodva a hazai felsőoktatási szakmai fórumokon is egyre gyakrabban lehet hallani a nemzetközi hallgatók intézményválasztásának fontosságáról, ezzel a tevékenységgel foglalkozó hazai szakirodalom ugyanakkor rendkívül szegény, az erre a területre vonatkozó kutatások pedig esetlegesek. Doktori értekezésem témaválasztása, kutatási eredményeim bemutatása ezáltal egyfajta hiánypótló szerepet is betölt a hazai felsőoktatási marketing szakirodalom területén. Az egyetem növekvő nemzetközi vonzerejével az intézmény nemzetközi pozícionálása is erősödik, ami pozitívan hat a nemzetköziesítési folyamatok más területeire, valamint a magyar hallgatók beiskolázására.

A külföldi hallgatói jelenlét, ahogy az értekezésemben bemutatásra kerül, nemcsak az egyetem, de az egyetem székhelyéül szolgáló városok és régiók számára is kiemelt szempont. A külföldi hallgatók jelenléte régiós szinten rendkívül jelentős gazdaságélénkítő szereppel bír. A külföldi hallgatók számának a növelése tehát nemcsak a felsőoktatási intézmények, hanem a regionális

gazdasági környezet érdekeit is szolgálja. Értekezésem ezáltal a regionális kutatások körét is gazdagítja.

Az empirikus kutatásom két főbb modulból áll: az első a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás feltárására (strukturális modell), a második pedig a vizsgált dimenziók értékeiben lévő jelentős eltérések vizsgálatára irányul, az elemzésekben fontosnak tartott jellemzők (nemek közötti különbség, a küldő ország földrajzi elhelyezkedése, a szülők felsőfokú végzettsége) alapján képzett kategóriák között. A kutatás tárgyát a hazánkban bármely felsőoktatási intézményben hallgató diákok külföldön történő tanulási szándékával és intézményválasztásával kapcsolatos vizsgálatok képezik.

Értekezésemben arra keresem a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják a külföldi diákok más országban folytatott tanulási szándékát és intézményválasztásukat.

1.3. A kutatás jelentősége

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

1.4. Kutatási célok

Ebben a fejezetben a doktori kutatásom során megfogalmazott kutatási céljaimat ismertetem.

Az értekezés célja az volt, hogy

- Big Data elemzéssel feltárja a nemzetközi hallgatói mobilitás területén kialakult kutatási hiányosságokat;
- Hálózatelemzéssel beazonosítja a kialakult klasztereket és regionális csomópontokat;
- Empirikus kutatással feltárja a nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékára és intézményválasztására ható főbb dimenziókat.

Ennek érdekében a következő központi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

A témakör bibliometriai elemzésével milyen kutatási irányok fogalmazódnak meg?

Milyen klaszteresedés figyelhető meg a nemzetközi mobilitások hálózatelemzéssel történő feltárásával?

Mely tényezők befolyásolják a nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékát és intézményválasztását?

Van-e kapcsolat a nemek, a küldő ország földrajzi elhelyezkedése, és a szülők felsőfokú végzettsége, valamint a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás között?

A kérdések megválaszolásához figyelembe kellett venni azokat a társadalmi, gazdasági és környezeti tényezőket, amelyek befolyásolhatják a döntéshozatali folyamatot.

1.5. Kutatási rés

A nemzetközi hallgatói áramlás, amely a hallgatók oktatási célú, határokon átnyúló mozgását vizsgálja, dinamikusan fejlődő kutatási terület. Annak ellenére, hogy jelentős előrelépés történt a nemzetközi hallgatói mobilitást befolyásoló tényezők megértésében (GATFIELD – CHEN 2006, WILKINS et al. 2012), még mindig vannak olyan kutatási hiányosságok, amelyek megoldásra várnak.

Az egyik kutatási hiányosság a nemzetközi hallgatók döntéshozatali folyamatát befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos. Míg sok kutatás (ALTBACH 1991, MCMAHON 1992, MAZZAROL – SOUTAR 2002, HUANG et al. 2023) összpontosított azokra a tényezőkre, amelyek vonzzák a diákokat az egyes országokba, mint például az oktatás minősége, az ösztöndíjak elérhetősége és a foglalkoztatási lehetőségek, addig kevesebb figyelmet fordítottak magára a döntéshozatali folyamatra. Több kutatásra van szükség például annak megértéséhez, hogy a diákok hogyan mérlegelik a különböző tényezőket, amikor arról döntenek, hogy hol tanuljanak, és hogy ezek a tényezők hogyan hatnak egymásra.

Egy másik kutatási hiányosság a nemzetközi hallgatók tapasztalataihoz kapcsolódik. Bár van néhány kutatás (CHEN 2007, MARINGE – CARTER 2007, LLEWELLYN-SMITH – MCCABE 2008, NACHATAR et al. 2014, GYAMERA – ASARE 2023) amely azt vizsgálja, hogy a nemzetközi hallgatók milyen kihívásokkal és lehetőségekkel szembesülnek a fogadó országban, több elemzésre van szükség annak megértéséhez, hogy ezek a tapasztalatok származási országonként, tanulmányi területenként és más demográfiai tényezők szerint hogyan változnak. Emellett több kutatásra van szükség a nemzetközi hallgatói mobilitás hosszú távú eredményeinek, például a karrierlehetőségekre és a globális mobilitásra gyakorolt hatásnak a vizsgálatához.

A harmadik kutatási hiányosság a nemzetközi hallgatói mobilitás fogadó országra gyakorolt hatásával kapcsolatos. Vannak kutatási eredmények (DREHER – POUTVAARA 2005, CANTWELL et al. 2018, WATERS 2012, ROBSON – WIHLBORG 2019), amely a nemzetközi hallgatói mobilitás gazdasági hatását vizsgálja, további kutatásra van szükség a nemzetközi hallgatói mobilitás társadalmi és kulturális hatásainak megértéséhez. Például hogyan járulnak hozzá a nemzetközi hallgatók a sokszínűséghez az egyetemen és a szélesebb közösségben, és ez hogyan hat a társadalmi kohézióra és a kultúrák közötti megértésre.

Összességében ezeknek a kutatási hiányosságoknak a kezelése segíthet a nemzetközi hallgatói mobilitás mélyebb megértésében, továbbá olyan szakpolitikák és gyakorlatok kialakításában, amelyek támogatják a nemzetközi hallgatók és az őket befogadó országok és intézmények sikerét.

2. IRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedésének története

A globális felsőoktatás az egyetemek nemzetközivé válásával egyidejűleg globális konvergencián és differenciálódáson megy keresztül. Az intézményi struktúrák több, erőteljes változása egy integráltabb globális egyetemi hálózat kialakulásához vezet (JACOBS 2022). A legjobb hallgatókért és oktatókért folyó nemzetközi verseny, a nemzetközi tantervi konvergencia és az akkreditációs rendszerek szabványosítása, a nemzetközi kutatási együttműködések, a globális rangsorolási rendszerek és a nemzetközi hallgatói beiratkozást lehetővé tevő bevándorlási politikák mind a globális konvergencia irányába történő elmozdulást jelzik (ALTBACH – KNIGHT 2007, (SVENSSON – WIHLBORG 2010, RIZVI 2011, GAO 2018, KIRK et al. 2018, KLASSEN – SÁ 2020).

A felsőoktatás nemzetköziesítése világszerte dinamikus zajló folyamat, amelynek a megragadása éppen ezért nem könnyű feladat. E folyamatot gyakran a hallgatói mobilitásra és az idegen nyelven nyújtott képzésekre egyszerűsítik le, pedig a felsőoktatás nemzetköziesedése ennél többet jelent. Több mint egy évtizede Bologna volt az a politikai téma, amely köré az európai felsőoktatási rendszerek nagyobb fokú koherenciájának a fokozására, valamint e rendszerek reformjára és korszerűsítésére irányuló erőfeszítéseket szervezték. Bologna kreatív és dinamikus folyamatnak bizonyult, többféle közvetett és közvetlen hatással. A sikere jelentősen meghaladta az eredeti nyilatkozatot aláírók szándékait és törekvéseit. Bolognának azonban most szembe kell néznie a változásokkal – mind a gazdasági és politikaiakkal, mind a társadalmi, kulturális és tudományosakkal (KÁTAI – TÓTH 2020).

A felsőoktatás nemzetköziesedése mögött Európában jelenleg két erőteljes motor áll. Az egyik az Európai Unió társadalompolitikai programja, amely az európai közösség építéséhez kapcsolódik, a másik tisztán piaci, a cégeknek igényük van egy globális toborzói bázisra az oktatásban. A megnövekedett globalizáció az országok gazdasági egymásrautaltságához vezet, és a fizikai távolság elveszíti jelentőségét (VASA – ANGELOSKA 2020). Az éles versenyben való eredményes részvétel tudatos stratégiát és megfelelő erőforrásokat, illetve azok hatékony felhasználását igényli. A társadalompolitikai közösségépítő célt szolgálja például az uniós finanszírozású Erasmus+ program, míg Magyarországon a keleti és déli nyitás jegyében 2013-ban indított Stipendium Hungaricum program támogatja a felsőoktatás nemzetköziesítését – részben a gazdaságpolitikai célokat szolgálva, részben pedig minőségfejlesztést generálva.

Ebből a szempontból elsősorban a gazdasági követelményekre indokolt összpontosítani, ami elveszíti a nemzetközivé válás által kínált egyedülálló lehetőségeket, gazdagítja a hallgatók és a személyzet oktatási és kutatási tapasztalatait, végül pedig katalizálja a felsőoktatás hozzájárulását a globális társadalomhoz (VINOGRADOV et al. 2015). Fontos szempont továbbá, hogy az új típusú kihívások kezeléséhez és azoknak a nemzetköziesítési stratégiákra gyakorolt következményeihez is szükség van a kutatási megközelítések átdolgozására. A felsőoktatás nemzetközivé válásának rendszerszintű változásához a holisztikusabb, interdiszciplináris és transzverzális megközelítés révén átgondolást igényel a tudás, a kutatás és az oktatás konceptualizálásának a módja (ROBSON – WIHLBORG 2019).

A nemzetköziesítés a globális oktatás, különösen a felsőoktatás szerves részévé vált. Évente diákok milliói utaznak át az országhatárokon, hogy külföldön szerezzenek diplomát. Az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Ausztrália hagyományosan a legnagyobb szereplő a nemzetközivé vált felsőoktatás piacán, a nemzetközi hallgatói létszám közel felét fogadják. Ezek a klasszikus úti célok azonban veszítenek a piaci részesedésükből, mivel a régiókon belüli preferencia egyre növekszik a régiók közötti oktatási cserékkal szemben, sőt számos ázsiai országnak lenyűgöző eredményei vannak abban, hogy vonzó tanulmányi

célpontként népszerűsítsék magukat (HUANG et al. 2023). Ázsia leghíresebb desztinációi közé tartozik Japán, Kína, Dél-Korea, India, az utóbbi években pedig Szingapúr és Malajzia is (TONG 2021). Míg a felsőoktatás nemzetközivé tételével foglalkozó szakirodalomban számos részletes elemzés található ezekről a hagyományosan és feltörekvően népszerű országokról, a kevésbé népszerű úti célok között nagy a különbség. A valóság tehát az, hogy bár egyes országok népszerűbbek, mint mások, tanulmányi célpontokként az országok többségének megvan a maga nemzetköziesítési menetrendje, amely összegezve a nemzetközi hallgatói mobilitás másik felét képezi.

A külföldi hallgatói mobilitás gyakran az agyelszívás egyik eszközének is tekinthető, aminek negatív következményei vannak és lehetnek a küldő ország szempontjából (ez az ún. „brain drain” jelenség). Ezek a hallgatók azonban a hazájukban is hozzájárulhatnak a tudástranszferhez, a technológia korszerűsítéséhez és a kapacitásépítéshez, feltéve, hogy a tanulmányaik után hazatérnek, vagy szoros kapcsolatot tartanak fenn hazájuk állampolgáraival (JANIK – TÓTH-NAÁR 2021). A mobil hallgatók olyan tudásra tesznek szert, amelyet gyakran közvetlen személyes interakciók révén osztanak meg, lehetővé téve hazájuk a globális tudáshálózatokba való integrálódását. Egyes kutatások azt sugallják, hogy a tengeren túli hallgatók száma jó előre jelzi a jövőbeni tudósok ellentétes irányú áramlását, ugyanakkor bizonyítékot szolgáltat a szakképzett munkaerő nemzetek közötti jelentős mozgására. Ezenkívül úgy tűnik, hogy a hallgatói mobilitás mélyebben formálja a nemzetközi tudományos együttműködési hálózatokat, mint akár egy közös nyelv, akár a földrajzi vagy a tudományos közelség (BHANDARI 2019, KOVÁCS – VASA 2020, HUANG et al. 2023).

2020-ban a világ felsőoktatási intézményei bezártak, hogy megelőzzék a koronavírus-járvány terjedését, ami potenciálisan több, mint 3,9 millió, OECD-országokban tanuló nemzetközi és külföldi hallgatót érintett (UNESCO 2022). A tagállamoknak nemzeti helyreállítási és ellenállóképesség növelését szolgáló terveket kellett készíteniük, amelyekben meghatározzák a 2021-2023-ra vonatkozó reform- és beruházási programjukat (POMÁZI 2020).

E változásoknak súlyos következményei lehetnek a nemzetközi hallgatók mobilitása szempontjából az elkövetkező években (OECD 2021). A szakirodalmi források egyöntetűen hangsúlyozzák a koronavírus és a digitális oktatási formák terjedése közötti aktuális kapcsolatot. A világ számos országában kellett rövid idő alatt személyes oktatásról digitális képzésre váltani, ami segítette az online képzések terjedését (NACIRI et al. 2020, PRAGHOLAPATI 2020). Az online képzési formák, online kurzusok, vagyis a MOOC¹-ok elterjedése mellett virtuális kollaborációs platformok is jelen vannak a felsőoktatásban, ahol az online gyakorlat, a kutatás, a virtuális és a valóságos tér párhuzamos használatával történik.

2.2. Kulcsfogalmak meghatározása

Ez a szakasz az értekezésemben használt legfontosabb fogalmak meghatározását mutatja be. A kutatók és a gyakorlati szakemberek számtalan terminológiát használtak ugyanarra az identitásra vagy jelenségre a felsőoktatás területén.

Nemzetközi vagy külföldi hallgató?

Az UNESCO (2022) definíciótára alapján nemzetközi hallgatók azok a személyek, akik fizikailag átlépték a két ország közötti nemzetközi határt azzal a céllal, hogy oktatási tevékenységben vegyenek részt a célországban, ahol az adott hallgató célországa eltér a származási országától.

¹ *Massive open online course*, azaz tömeges nyílt online kurzus. Olyan webes kurzusokat sorolunk ide, amelyek korlátlan részvételt és online hozzáférést biztosítanak az interneten keresztül egy egyetemi előadáshoz – alapesetben ingyenesen.

Nem minősül nemzetközi hallgatói mobilitásnak a különböző oktatási rendszerek közötti bármely transzfer, amely nem jár a nemzetközi határ fizikai átlépésével. Különösen a következők nem tartoznak a nemzetközi hallgatói mobilitás formái közé:

- távoktatási programok, amelyeket más országban székhellyel rendelkező intézmények biztosítanak a saját országukban vagy származásukban élő hallgatók számára;
- külföldi székhelyű intézmények által a származási országban kínált, külföldi diplomához vezető programok.

A nemzetközi hallgatók vagy a célországhoz rendelhetők, mint beutazó nemzetközileg mobil hallgatók, vagy a származási országhoz, mint a kiutazó nemzetközi hallgatókhoz.

A szakirodalomban a tanulmányi céllal érkező külföldi hallgatókat a „nemzetközi hallgató”, a célországban élő (de nem a tanulmányai okán érkező) külföldi állampolgárságú hallgatókat „külföldi hallgató” elnevezéssel illetik (KASZA 2014, DERÉNYI 2014).

Tisztázásra szorul a „külföldi hallgató” és a „tengeren túli hallgató” fogalomköre is. Ezen túlmenően a köznyelvi terminológiákat is használják erre a csoportra, mint például: nem helyi diákok (BODYCOTT – LAI 2012); ázsiai diákok, elsősorban az ázsiai kontinens keleti és délkeleti régiójára utalva (WATSON 1998, TANI 2008); és nem angolul beszélő diákok (MARGINSON 2011). Az általam használt kulcsfontosságú terminológiák azonosításának és meghatározásának célja, hogy hozzájáruljon az értekezés egészen belüli világos kommunikációhoz. Ez az értekezés a „nemzetközi hallgató” terminológiát alkalmazza, akik:

- Magyarországtól eltérő ország állampolgárai vagy állandó lakosai;
- jogszerű lakóhellyel rendelkeznek Magyarországon kívül;
- kizárólag oktatási céllal tartózkodnak Magyarországon ideiglenes hallgatói vízummal.

Migráció vagy mobilitás?

Definíciószerűen a migrációt és a mobilitást néha felcserélve használják, máskor pedig különálló fogalmakként kezelik. A „mobilitás” a földrajzi mozgás rövidebb (tizenkét hónapnál rövidebb) periódusát jelezheti, következésképpen a „migráció” hosszabb távú (több, mint tizenkét hónapos) hallgatói mozgást ír le. Ez utóbbi meghatározást használja az ENSZ (Egyesült Nemzetek Szervezete) és számos, de nem minden migrációs adatbázis fogadja el (ANDERSON – BLINDER 2019). Az IOM (International Organization for Migration/Nemzetközi Migrációs Szervezet) például olyan definíciót használ (IOM 2011), amelyben nincs meghatározott időintervallum.

A mobilitás és a migráció közötti kettősséget azért kritizálták, mert nem írták le, hogyan lehet a földrajzi mozgást egy okból elindítani és egy másik miatt folytatni, továbbá a migráció és a visszatérés olykor tervezett, máskor azonban nem előre tervezhető (HALLBERG ADU 2019).

Hasznosabb a „mobilitást” a mozgás képességének tekinteni, ami számos kutató szerint napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bír (BAUMAN 2000, CARLING 2002, CASTLES et al. 2005, JONSSON 2014). DE HAAS (2014) a mobilitást a szabadsághoz hasonlítja, kölcsönözve SEN (2011) „fejlődés, mint szabadság” fogalmát.

Értekezésemben az ENSZ definíciójának megfelelően elsősorban a „migrációt” fogom használni hosszabb távú, több, mint tizenkét hónapos nemzetközi mozgásokra, szemben a rövid távú „utazásokkal”, és fenntartom a „mobilitás” szót, hogy ezt jelenthesse „a nemzetközi vándorlás képessége” (HALLBERG ADU 2019).

Nemzetköziesedés

KNIGHT (2009) szerint a nemzetköziesedést egyesek nemzetközi tevékenységek (mobilitás, nemzetközi együttműködés) sorozatának tekintik, míg más megközelítések az oktatás másik országba történő exportjának tekintik. Egyes értelmezések szerint ez a tanterv kiterjesztése nemzetközi és interkulturális dimenzióval, míg mások a nemzetköziesedést olyan folyamatnak tekintik, amely az egyetem nemzetközi ranglistán elfoglalt pozíciójának javítását célozza.

A nemzetköziesedés nem új keletű fogalom, bár jelentéséről hosszú évek óta komoly vita folyik. A politikatudományban és a kormányzati kapcsolatokban régóta alkalmazzák, míg az oktatási szektorban csak az 1980-as évektől találkozhatunk vele (KNIGHT 2009).

Negyven évvel ezelőtt az egyetem nemzetközi tevékenységei közé tartozott a projektfejlesztés, a külföldi hallgatók fogadása, valamint a tudományos és kulturális partnerségek kialakítása. Valójában 25 éve jelent meg a nemzetköziesedés fogalma, amikor a tevékenységekre is utalt (külföldön tanulás, nyelvtanulás, intézményi együttműködés). Napjainkban elmozdulás történt a tudományos mobilitás, valamint a kereskedelmi és marketing-orientált tevékenységek irányába. Nőtt a nemzetközi hálózatok és együttműködések szerepe is (KNIGHT 2009).

2.3. A hallgatói mobilitások szerepe

A hallgatói mobilitás volumenének növekedése révén annak gazdasági jelentősége megkérdőjelezhetetlen. A tehetségek megszerzése mellett ma már a bevételszerzés is központi szerepet tölt be az egyetemek számára a külföldi hallgatók toborzása kapcsán. Kutatások sokasága szerint a külföldi hallgatók jelenléte egy egyetem, az annak székhelyéül szolgáló város, és tágabb értelemben a célország számára gazdasági hasznot jelent.

A hallgatók mobilissá válását számos körülmény befolyásolja, amelyek közül a szakirodalom kiemeli a hallgatók nemét, társadalmi és gazdasági háttérét, nyelvi kompetenciáit és személyiségét (DREHER – POUTVAARA 2005), vagyis az idegen nyelvek megfelelő szintű ismerete javítja a külföldi tanulmányok esélyét a hallgatók esetében, míg a hallgató családjának rosszabb anyagi helyzete rontja azt (FINDLAY et al. 2006; CHRISTIE 2007).

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

A hallgatói mobilitás az oktatás nemzetköziesedésének egyik leginkább látható eleme (BYRAM – DERVIN 2008, KOVÁCS – TARÓSSY 2017; LUKÁCS et al. 2020). Alapvető célja egyrészt az európai identitás és polgárság megerősítése, tudatosítása, az európai kulturális sokszínűség és multikulturalizmus elősegítése (KING – RUIZ-GELICES 2003), másrészt a külföldi tapasztalattal felvértezett munkavállalók hatékonyabb tudáshasznosítása (HONVÁRI 2012). A külföldi tanulmányok jelentős előnyökkel járnak a hallgatók tanulási folyamatában és kompetenciáik fejlesztésében:

- olyan elméleti tudást lehet megszerezni, mely a küldő intézményben nem vagy alacsonyabb szinten biztosított;
- társadalmi, gazdasági és kulturális tapasztalatok szerezhetőek a fogadó országban;

- sikeres tanulmányokat lehet folytatni az alapvetően határokon átívelő 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 (BRACHT et al., 2006).

CHOUDADA (2012) új terminológiát vezet be, amely a kihelyezett képzésben részt vevő hallgatókat „glocal” írja le, akik helyi szinten kapnak globális képzést. Ez az új hallgatói szegmens az elkövetkező években jelentős növekedést fog mutatni, ezért kiemelt figyelmet kell fordítani rá (HUANG et al. 2023). A glocal hallgatók elkötelezettek a globális tanulmányok iránt, ugyanakkor saját régiójukban teljes mértékben ki akarják használni ennek előnyeit. Emellett magas színvonalú idegen nyelvű oktatásban szeretnének részesülni, külföldi intézmény magas presztízsű diplomája révén munkaerő-piaci előnyhöz jutnak, ugyanakkor ezen célok elérése érdekében nem kívánják elhagyni lakóhelyüket.

A hallgatók nemzetközi mobilitásuk eredményeként tudományos és kulturális előnyhöz jutnak, jobb elhelyezkedési eséllyel lépnek be a munkaerőpiacra, ritkábban lesznek munkanélküliek, jobbak a karrierkilátásaik és magasabb fizetésre tesznek szert tanulmányaik után (BURMANN – DELIUS 2017). A hallgatói mobilitás több milliárd dolláros iparág: évente 30 milliárd USD-t tesz ki, vagyis az OECD országoknak nyújtott szolgáltatások kereskedelmének 3% -át (GARGANO 2008).

A nemzetközi hallgatói mobilitás egy kelet-nyugati tengelyt követett, és egy évtizedek óta elterjedt mag-periféria megkülönböztetést támogat (ALTBACH 2004, KONDAKCI et al. 2018, WATERS 2012, WALLERSTEIN 2004). A migrációs áramlások származási országai és célországai egyenetlenek, és általában olyan gazdasági előnyöket produkálnak, amelyek a világ meghatározó gazdasági és politikai hatalmai számára előnyösek (CANTWELL et al. 2018, WATERS 2012). A hagyományos desztinációk a gyarmatosítás állapotában léteznek, ami mély hierarchikus egyenlőtlenségekhez vezetett a nemzetközi hallgatói mobilitás történelmi mintáiban (QUIJANO 2007, SASSEN 1996). A gyarmati kötelékek és hálózatok fennmaradása a nemzetközi mobilitásban abban a diszharmóniában is megnyilvánul, mint a külföldi hallgatók ellentmondásai, amelyeket díjfizetésük és tehetségük miatt „kívánatosnak”, de a migrációs politika és a hallgatók biztonságban tudása miatt „nem kívánatosnak” tartanak (KING – RAGHURAM 2013, YAO 2021). Valójában a hagyományos úti célok, mint például az Egyesült Államok, annyira tandíjfüggőek a nemzetközi hallgatóktól, hogy a nemzetközi hallgatói létszám mindössze 1%-os növekedése 18%-kal növelte a személyes újrainyitásra való elmozdulás valószínűségét a globális COVID-19 világjárvány idején (WHATLEY et al. 2022). Mindazonáltal a hagyományos desztinációk nemzetközi hallgatói felvételének abszolút értékben történő túlhangsúlyozása relatív értelemben inkább háttérbe szorítja a tervezett és feltörekvő desztinációk növekvő jelentőségét. Kisebb hálózatok léteznek és gyakran rejtve vannak a nagyobb közösségeken belül. Ezért olyan analitikus megközelítésekre van szükség, amelyek a migrációs áramlások relatív változásaira összpontosítanak, hogy felerősítsük a tervezett és kialakulóban lévő regionális csomópontok növekvő befolyását a nemzetközi hallgatói mobilitásban.

2.4. Bibliometriai kutatások

A bibliometriai feltérképezés fontos kutatási téma a bibliometria területén (egy áttekintésért lásd BORNER et al. (2005)). A bibliometria magában foglalja bizonyos publikációk vagy dokumentumok kvantitatív elemzését, beleértve a szerzőket, a témákat, a publikációs információkat, az idézett forrásokat és még sok más. A bibliometriai elemzés megvizsgálhatja, hogy maga a kommunikációs folyamat mennyire tudományos. A bibliometriai vizsgálatok lehetővé teszik bizonyos tudományterületek tendenciáinak azonosítását az adott terület szakirodalmának mérésével (CAVIEZEL et al. 2018, RAMADHAN et al. 2023).

A legtöbb bibliometriai kutatás több szoftvert használ, például a Gephi-t, Leximancert és VOSviewert az adatok vizualizálására (DONTHU et al. 2021). Az adatbázis és a szerzői azonosító algoritmus fejlesztésével az akadémikusok mobilitási pályája nyomon követhető olyan két fontos bibliográfiai adatbázisban szereplő publikációkon keresztül, mint a Scopus és a Web of Science (WoS)² (ROBINSON-GARCIA et al. 2016). Ezt a két adatbázist hagyományosan „arany szabványnak” tekintik a folyóiratcikkek lefedettsége és a bibliometriai adatok tekintetében (HARZING – ALAKANGAS 2016, LÓPEZ-DUARTE et al. 2021, MACHÁČEK et al. 2022). Ezzel a számszerűsíthető módszerrel az olyan bibliometriai adatok, mint a szerzők affiliációi, az egyes tudósok publikációi és a hivatkozások, átfogóbb képet adhatnak az akadémiai mobilitásról. A különböző adatkészletek összevonásával a kutatók azonosítani tudnak egy adott szerzőt a publikációk között, és nyomon követhetik a tudósok milliós mobilitási pályáját (VERGINER – RICCABONI 2021).

A nemzetközi hallgatói mobilitás országonként és régióként eltérő módon jelenik meg. SHEN et al. (2022) a Higher Education folyóiratban megjelent cikket vizsgálta, melyekből megállapította, hogy néhány ország hagyományos fogadó ország, ahol a nemzetközi hallgatók mozgása nagyobb arányban történik befelé, mint kifelé, ilyen például az Egyesült Államok, Ausztrália, az Egyesült Királyság, Oroszország és Kanada (SHEN et al. 2022). Ezzel szemben néhány országban a kiutazó diákok száma magasabb, mint a beutazóké, például Kínában, Indiában, Vietnámban, Kazahsztánban, Brazíliában és Kolumbiában. A régió belüli be- és kiutazó mobilitás egyes országok esetében dominál, ami számos európai országra igaz. Észrevehető, hogy miközben a hallgatók továbbra is a hagyományos fogadó országokba mozognak, a mobilitás iránya megfordult más országokba, például Kínába, Lengyelországba és Törökországba (KUREK-OCHMAŃSKA – LUCZAJ 2021, XU et al. 2022, SEGGIE – ÇALIKOĞLU 2023). Ezek a különbségek és változások azt jelentik, hogy bár a nemzetközi hallgatói mobilitás globális jelenséggént vizsgálható, a témával kapcsolatos kutatásokat kontextusba kell helyezni.

A tudományos közleményekben szereplő kutatási régiók összeállítása után SHEN et al. (2022) megállapította, hogy a jelenlegi tudományos érdeklődés központi régiói elsősorban olyan országokból állnak, amelyekben erős gazdasági vagy politikai hatalommal rendelkeznek, míg a periferián vagy a félperiferián lévő országok viszonylag kevés figyelmet kaptak. Emellett a kutatás módszertani szintjén a kvalitatív és kvantitatív tanulmányokat nagyjából hasonló arányban alkalmazzák, míg kevesebb tanulmányban alkalmaznak kombinált modelleket.

LÓPEZ-DUARTE et al. (2021) tanulmányában a nemzetközi hallgatói mobilitást elemzi Európában. A 2000 és 2018 között megjelent és a bibliometriai eszközök széles skálájával azonosított, nagy hatású cikkek minőségi tartomelemzését dolgozta ki. A kulcsszavas keresés

² A Web of Science (WoS; korábbi nevén Web of Knowledge) egy olyan fizetős platform, amely (jellemzően az interneten keresztül) hozzáférést biztosít több olyan adatbázishoz, amelyek különböző tudományágak tudományos folyóiratainak, konferencia-kiadványainak és egyéb dokumentumainak hivatkozási és idézettségi adatait tartalmazzák. Eredetileg az Institute for Scientific Information (Tudományos Információs Intézet) hozta létre. Jelenleg a Clarivate (korábban a Thomson Reuters szellemi tulajdonnal és tudománnyal foglalkozó üzletága) tulajdonában van.

révén a végleges adatkészlet 137 cikket tartalmaz. Szembetűnő ennek a szakirodalomnak a növekvő és szerteágazó terjedése: a cikkek több, mint 70%-a az elmúlt 6 évben jelent meg, és a cikkek mintegy 50%-a pedig olyan folyóiratokban jelent meg, amelyeknek a fókuszában nem az oktatás áll, hanem különböző diszciplínák (pl. gazdaság, mérnöki tudományok, orvostudomány, turizmus) széles skálája. Az ebben a cikkcsoportban részt vevő tudósok száma a kutatóközösség e terület iránti érdeklődését mutatja. A hálózatok szerepe egy másik fontos kérdés: a közlemények több, mint felében külső (35%) és/vagy nemzetközi (25%) együttműködésről van szó. Ezzel szemben a nem akadémiai intézményekkel való együttműködés kivételesen ritka, mivel az adatállományban szereplő cikkek mindössze 4%-ának (társ)szerzői politikai döntéshozók/megvalósítók, intézményi szereplők (az egyetemi területen túl) vagy cégvezetők, továbbá a cikkek kevesebb, mint 20%-a támaszkodik külső pénzügyi támogatású kutatási projektekre (LÓPEZ-DUARTE et al. 2021).

A POITRAS és LARIVIÈRE (2023) által elemzett országok és országcsoportok többségében az Egyesült Államok felé irányuló mobilitás csökkent, különösen a fiatalabb korosztály esetében, míg a globális mobilitás inkább enyhén nőtt vagy stabil maradt. Kína, Irán és Oroszország az egyedüli olyan országok, amely az Egyesült Államok felé irányuló mobilitás növekedését mutatták. A nemzetközi oktatás egyre jelentősebbé válik mind az indiai, mind az amerikai (USA) egyetemeken. Az Egyesült Államok a nemzetközi hallgatók első számú befogadó országa világszerte; India Kína után a második helyen áll a külföldön tanuló diákok külföldre küldésében (JACOBS 2022).

2.5. Hálózatelmélettel kapcsolatos kutatások

A nemzetközi hallgatói mobilitás hálózatelemzése a hallgatók oktatási célú, határokon átnyúló mozgásában részt vevő különböző szereplők közötti kapcsolatok és kölcsönhatások tanulmányozása. A hálózatelemzés célja a mobilitási minták megértése, a kulcsfontosságú szereplők és befolyásoló tényezők azonosítása, valamint a nemzetközi hallgatói áramlások dinamikájának és motivációinak feltárása. A nemzetközi hallgatói mobilitás terén végzett hálózatelemzés célja, hogy jobban megértsük ezt az összetett és gyorsan fejlődő területet, valamint az, hogy a fenntartható és méltányos nemzetközi oktatási rendszerek kialakítását támogató szakpolitikák és gyakorlatok segítségével tájékozódjunk.

LARSEN (2016) egy térbeli, hálózat- és mobilitáselméletek felhasználásával készült elemzést javasolt a felsőoktatás nemzetköziesedésének elemzésének elméleti keretének kiszélesítésére. Azzal érvelt, hogy jelentős problémák vannak a nemzetközivé válás belföldön és külföldön történő megkülönböztetésével. Ezen a bináris kereten belül dolgozni azt jelenti, hogy ragaszkodunk ahhoz a nézethez, hogy bizonyos nemzetköziesedési stratégiák helyi környezetben hatékonyak, mások pedig hatástalanok. A mobilitáselméletek különösen a társadalmi, térbeli és antropológiai kutatásokat egyesítik, egyesítve „a szociológia néhány tisztán „társadalmi” aggályát (egyenlőtlenség, hatalom, hierarchiák) a földrajz „térbeli” aggályáival (terület, határok, lépték) és az antropológia és a médiatudomány „kulturális” aggodalmaival (diskurzusok, reprezentációk, sémák), miközben mindegyiket a szubjektumok, terek és jelentések együttes felépítésének relációs ontológiájával befolyásolják” (WU et al. 2020). Röviden, a térelméletek azzal foglalkoznak, hogy a teret hogyan építi fel és változtatja meg benne az emberi tevékenység, és hogyan változtatják meg és alakítják az emberi tevékenységet a térbeli elrendezések. A nemzetközi szintér a helyi egyetemeken belül épül fel, amelyek viszont az identitásukat befolyásoló és formáló nemzetközi jelenségeken keresztül épülnek fel (LARSEN 2016). A hálózatelméletekkel kapcsolatban CASTELLS (2000) azt állította, hogy a helyek tere a gyakorlat, a jelentés, a funkció és a lokalitás egymással szorosan összefüggő kontinuitásán alapul, míg az áramlások tere azokból az anyagi elrendezésekből áll, amelyek lehetővé teszik a helyek egyidejűségét. Ezek a tér- és hálózatelméletek olyan kitekintést adnak, amelyen keresztül megvilágításba kerül a hallgatók

globális mobilitási problémájának összetettsége, miközben szélesebb és sokrétű perspektívából mutatják be e kérdéskör megértését.

A tendenciák további elemzéséhez érdemes kiemelni a világnyelvek szerepét a külföldi hallgatók toborzásában. Azokban az országokban van a legtöbb külföldi diák, ahol az anyanyelv a világ legszélesebb körben használt nyelvei közé tartozik, ilyen például az angol, a francia, a német, az orosz és a spanyol. Egyre gyakoribb, hogy azok az országok, ahol nem az angol az anyanyelv, angol nyelvű kurzusokat kínálnak (Dánia, Finnország, Hollandia, Svédország és más európai országok), kivéve a dél-európai egyetemeket (Spanyolország, Olaszország, Görögország), Ausztriát, Oroszországot, ahol szinte nincs angol nyelvű képzéskínálat (DE WIT 2012).

Az elmúlt években a nagy egyetemek felismerték, hogy a tengerentúli kihelyezett képzési központok hatékony módszert jelentenek hallgatóik számának növelésére, valamint márkájuk és imázsuk globális megerősítésére. A fióktelepek az anyaintézmény neve alatt működnek, és az anyaintézmény nevében adnak ki diplomát. A kihelyezett intézmények száma folyamatosan bővül (WILKINS et al. 2012).

VÖGTLE és WINDZIO (2016) tanulmányában azt vizsgálta, hogy a bolognai folyamathoz való csatlakozás milyen hatással volt a nemzetek közötti hallgatói mobilitás mintáira és mozgatórugóira. Hálózati elemzéseik eredményei azt mutatták, hogy a nemzetek közötti hallgatócsere-hálózatok időben stabilitást mutatnak. E hálózatok középpontjában az Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Franciaország és Németország áll; ezek a fogadó országok vonzzák a legnagyobb arányban a mintájukban szereplő országok diákjait. A legjelentősebb kapcsolatok a határmenti országok között vannak. A bolognai folyamatban való tagság hatással van a mobilitási mintákra, és a hatás mértéke a vizsgált időszakok során növekszik.

Különböző elméleti kereteket figyelembe véve HOU és DU (2022) tanulmánya azt állítja, hogy a feltörekvő országok gazdasági és felsőoktatási fejlődése, valamint az országok közötti gazdasági és politikai kapcsolatokban bekövetkezett változások új nemzetközi hallgatói mobilitási mintákat eredményeztek. Az eredmények azt mutatják, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás nem korlátozódott néhány nyugati fejlett országra, ahogy azt általában gondolják. Megállapították, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitási hálózat klaszteresedési együtthatója folyamatosan csökkent a vizsgált időszakban, és a közösségi differenciálódás is igen jelentős volt, ami azt jelzi, hogy a regionalizáció egyre inkább előtérbe kerül. Valójában a tipikus célországok dominanciája csökkent, miközben néhány regionális csomópont gyorsan kialakult (HOU – DU 2022).

A nemzetközi hallgatói áramlások jelentős átalakulásokon mennek keresztül. A főbb toborzó országok vonzereje a világ új, népszerű célpontjainak (regionális nemzetközi oktatási központok a Közel-Keleten és Délkelet-Ázsiában, kisebb európai országok stb.) megjelenésével felhígult (SIN et al. 2022).

A jövőben az intézményeknek nemcsak a nemzetközi hallgatói létszám növelése érdekében kell újításokat bevezetniük, hanem a nemzetközi hallgatói létszámot olyan megfelelő támogató szolgáltatásokkal is egyensúlyba kell hozniuk, amelyek elősegítik a hallgatók sikerességét, beleértve a karrierrel és a foglalkoztathatósággal kapcsolatos elvárásokat is (CHOUDAHA 2017).

WU és HOU (2022) amellett érvelnek, hogy a dinamikus és folyamatszerű megközelítés fontos a nemzetközi diákok törekvéseinek és mobilitásának újragondolásához, mivel nemcsak olyan árnyalatokat azonosít, amelyek sokszínűbbé teszik a nemzetközi oktatás különböző egyének számára jelentett értelmezését – különösen a globális déli országokban a kevésbé privilegizált háttérrel rendelkezők számára –, hanem áthidalja az olyan kettősségeket is, mint a képzelet és a valóság, az ígéret és a bizonytalanság, valamint a strukturális erő és a cselekvőképesség, amelyeket a nemzetközi hallgatói mobilitás szakirodalma általában külön kezel.

GLASS és CRUZ (2023) eredményei azt mutatják, hogy a hálózat általános sűrűsége évről évre folyamatosan növekedett, az országok közötti kapcsolatok számának háromszorosával, mivel a befolyás szélesebb körben és egyenletesebben oszlott meg a hálózaton belül a nagyobb számú központi országok között. Ahogy a rangsorban szereplő tervezett és feltörekvő célországok egyetemeinek száma megduplázódott, a hálózat szerkezete a multipolaritás irányába mutatott elmozdulást, ahol az országok változatosabb csoportja nagyobb relatív befolyást gyakorolt a teljes hálózatban. Az eredmények azt sugallják, hogy bár a nemzetközi hallgatói mobilitásban a mag és a periféria közötti dinamika továbbra is fennáll, azonban elkezdett kissé eltolódni, mivel a tervezett és feltörekvő ázsiai, dél-amerikai, afrikai és közel-keleti oktatási központok nagyobb és változatosabb alcsoportja egyre nagyobb befolyást gyakorol a teljes hálózatra (GLASS – CRUZ 2023, HUANG et al. 2023).

2.6. Intézményválasztásra ható tényezők

AZMAT et al. (2013) szerint a célországban megcélzott intézmény vonzereje és tudásszintje, a szülőhelyhez való földrajzi közelség és könnyebb megközelítés, a hallgatók által elérhető szervezeti támogatások és a fogadó ország felsőoktatásának költség szintje pozitívan befolyásolja a felvételizők döntését, amit MCMAHON (1992) a célország gazdaságának a hallgatókat küldő ország gazdaságához mért nagyságával, a két ország közötti kulturális kapocs meglétével és a szülőföldi támogatás jelenlétével egészíti ki. AZMAT et al. (2013) a szülőhely elhagyására ösztönző taszító tényezőként említi a családi körülményeket, a demográfiai és gazdasági helyzetet, továbbá a helyben elérhető felsőoktatás színvonalát. ADORJÁN (2018) szerint a kínai hallgatók a hazai továbbtanulás kapcsán taszító tényezőként élik meg a kínai felsőoktatás frontális jellegét, az interakció hiányát az oktatásmódszertanban és a rendszertelen tananyagot. KECZER (2016) szerint mindez azért okoz problémát Kínának, mert a külföldön tanuló hallgatók jelentős hányada nem tér vissza szülőhazájába.

A külföldi továbbtanulást befolyásoló tényezők közül kiemelendő a felvételiző hallgatók szűkebb környezete, családjuk és barátaik véleménye, támogatása. A diákok egy része számára a család már a házas társat és a saját gyermekeket jelenti. Emellett jelentősen befolyásolja a felvételizők döntését saját nyelvismeretük, demográfiai jellemzőik, amelyek különböző kultúrák esetén eltérő hatással lehetnek a továbbtanulási szándéokra és lehetőségekre, továbbá befolyásoló tényező lehet a továbbtanulni vágyók tanulmányi lehetőségekkel kapcsolatos tájékozottsága és informálódási lehetőségei is (BARTHA – GUBIK 2018). BEINE et al. (2014) szerint a felvételiző diákok intézményválasztására pozitív hatással van a saját honfitársaik jelenléte az adott egyetemen vagy főiskolán, mivel azt feltételezik, hogy jobb kapcsolati tőkével rendelkeznek majd a fogadó intézményben, ami segít nekik a felmerülő problémák megoldásában, a tapasztalatok átadásában. KÉRI (2019) szerint ezt a szájreklámnak is nevezett jelenséget kiemelt figyelemmel kell követnie a felsőoktatási intézményeknek, hiszen a felvételiző hallgatók intézményválasztását nagyban befolyásolhatja az adott egyetem jelenlegi vagy korábbi hallgatóinak véleménye. TÓTH és KISS (2017) szerint ugyanakkor az intézményválasztást befolyásoló vonzó és taszító tényezők egy részére a felsőoktatási intézmény nem, vagy csak igen közvetett módon tud hatást gyakorolni.

Vonzó tényező lehet ugyanakkor például egy elérhető ösztöndíj a célországban, amely biztosítani tudja a felvételiző hallgató majdani megélhetését. További vonzó tényező, ha egy befogadó ország a mérsékelt tandíjak mellett a megélhetés költségeit tekintve is megfelel a felvételiző diákok számára (YERAVDEKAR – TIWARI 2014).

A külföldi hallgatók intézményválasztási preferenciáját több körülmény is befolyásolja. Az ország – és azon belül az egyetem – kiválasztása során az anyagiaknak komoly jelentősége van, emellett

a felsőoktatási intézményekben zajló idegen nyelvű képzések tradíciói is hatnak a leendő hallgatók felvételi döntésére. A beiskolázást végző ügynökségek szerepe is tekintélyes az intézményválasztási folyamatban, azonban KÉRI (2016) szerint a legjobb marketing továbbra is a barátok, családok ajánlása.

Az intézményválasztás során a célország felsőoktatási rendszerének, illetve konkrétan a célintézménynek a fejlettsége is pozitív ösztönzőként hathat, ennek befolyásolása azonban komoly kiadásokat tesz szükségessé az egyetemek részéről. Az Európai Unió társfinanszírozásában megvalósuló fejlesztési programok anyagi fedezetet biztosítanak az intézmények infrastrukturális- és humán tőkefejlesztési beruházásaihoz is (VASA et al. 2014).

A felsőoktatás nemzetköziesedésére vonatkozó „push” és „pull” faktorok egy egészen újszerű, az akkreditációval és a képzésszervezéssel is összefüggő modellje kezd elterjedni a saját környezetüket stratégiai szemlélettel alakító negyedik generációs egyetemek megjelenésével. Ennek megfelelően a „húzó” faktor új megközelítése szerint a felsőoktatási intézmény képzési kínálata illeszkedik a piacon megjelenő kereslet elvárásaihoz. A „toló” faktor újszerű értelmezése szerint pedig maga az egyetem generál keresletet a képzési portfóliójához (LUKOVICS – ZUTI 2014).

A felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók elégedettsége kulcsfontosságú a felsőoktatási rendszer és azon belül az idegen nyelven zajló képzések fenntarthatósága szempontjából (JANIK et al. 2023). A magyar intézmények és az ott folyó képzések megítélése javult az utóbbi időkben. Általánosságban elmondható, hogy a kreditmobilitás keretében az országba érkező külföldi hallgatók elégedettsége mindig magasabb a teljes idejű mobilitásba belevágó nemzetközi hallgatókénál, akik változatos tapasztalatokról számolnak be felmérések során. Általános probléma az egyetemeken kívüli világban az angol nyelv ismeretének hiánya, ami jelentősen megnehezíti az ügyintézés. A hallgatók arra is panaszkodnak, hogy az egyetemek kissé magukra hagyják őket (BERÁCS 2018). MALOTA és GYULAVÁRI (2018) szerint a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók a szépségre, a kedvességre, a barátságosságra, a békés jellegre, a segítőkésziségre, a megfizethetőségre, Budapestre, a kultúrára, továbbá a biztonságra és nyugalomra asszociáltak az ország kapcsán, mint pozitív tényezőkre.

2.7. Intézményválasztási modellek

A felsőoktatás iránti kereslettel kapcsolatos elméletek és kutatások alapvető és szerves részét képezi a hallgatók intézményválasztása. Az évek során különböző elméleteket és modelleket szintetizáltak e bonyolult döntéshozatali folyamat tanulmányozására (VRONTIS et al. 2007). A hallgatói választási modellek az 1980-as évek elején jelentek meg. A legtöbb tanulmány, amely az egyetemválasztási folyamatot próbálta megérteni, a következő kategóriák valamelyikébe sorolható: közgazdasági modell, státuszszerezési modell és kombinált modell (HOSSLER et al. 1989). Ezek a választási modellek segítenek a kutatóknak megérteni, hogy a felsőoktatási intézményválasztásra vonatkozó döntéshozatal bonyolult és hosszadalmas folyamat, amelyet sokféle tényező befolyásol (KUSUMAWATI 2013). Ezek a modellek a felsőoktatással kapcsolatos kutatásokban számos általános fogyasztói magatartás- és döntéshozatali modellel állnak kapcsolatban.

2.7.1. A közgazdasági modell

A közgazdasági modell, más néven az emberi tőkebefektetési modell a klasszikus közgazdász modellből származik, amely azt sugallja, hogy a döntések minden szempontból tökéletesen és teljesen racionális helyzetben születnek (LEE 2015). A közgazdasági modell alapvetően kvantitatív és a racionalitáson alapul, feltételezve, hogy a döntéshozónak a vásárlási döntést megelőzően világos és jól meghatározott célja van. A közgazdasági modell feltételezi, hogy a diákok maximalizálni akarják a hasznosságukat és minimalizálni a kockázataikat. Más szóval, egy adott intézmény kiválasztása a diákok által vélt előnyökön alapul (VRONTIS et al. 2007). Minél nagyobb az előny, annál nagyobb a valószínűsége, hogy azt az intézményt választják. A racionális döntéseket a rendelkezésükre álló információk alapján hozzák meg. KOTLER – FOX (1995) egy átfogó döntéshozatali modellt vezetett le, amely alapvetően a közgazdasági modellre épül. A gazdasági modell hatása nyomon követhető a PERNA (2006) által kidolgozott keretrendszerben is, ahol a szerző bemutatja, hogy a hallgatók a felsőoktatási intézményt a költség-haszon szempontok alapján választják ki. A várható előnyöket – akár pénzbeli, akár nem pénzbeli jutalmakat – összevetik az egyetemre járás várható költségeivel. Eközben CROSSMAN – CLARKE kutatása (2010) ismét megerősíti a közgazdasági elmélet fontosságát az emberi viselkedés alakításában. Az emberek megvizsgálják a lehetséges költségeket és hasznokat, mielőtt döntést hoznának. Minél nagyobb a gazdasági haszon, annál motiváltabbak az emberek arra vonatkozóan, hogy megfontolják a lehetőséget (CROSSMAN – CLARKE 2010).

Értekezésem azt is felméri, hogy a nemzetközi hallgatók mennyire elégedettek azzal a döntéssel, amelyet a kulcsfontosságú befolyásoló tényezők alapján hoztak. Az értekezésben vizsgálom továbbá az elégedettségi szint és a jövőbeni szájról-szájra történő fogyasztói ajánlással kapcsolatos magatartásuk közötti kapcsolatot. A gazdasági modell racionalitásáról szóló vita tovább hangsúlyozza, hogy a modell általában figyelmen kívül hagyja a belső dimenziók, köztük az egyéni társadalmi-gazdasági háttér, a személyes jellemzők, a tanulmányi képességek és a törekvések hatását a diákok választására (WU 2014). A korlátozások és viták ellenére a közgazdasági modell továbbra is népszerű a hallgatók döntési mechanizmusaihoz kapcsolódó kutatásokban.

2.7.2. A státusz-szerzési modell

A státusz-szerzés modellje (HEARN 1984, SEWELL et al. 1980) vagy a szociális modell a szociálpszichológia tudományágához tartozik, és elsősorban a pszichológiai és kognitív folyamatokra összpontosít. Ez a modell általában inkább kvalitatív, mint kvantitatív (LEE 2015). A státusz-szerzési modell gyakran a spektrum másik végén helyezkedik el a közgazdasági modellel szemben, elutasítva azt a feltételezést, hogy a felsőoktatási intézményválasztás racionális döntés (RAPOSO – ALVES 2007). Az ilyen modellek arra összpontosítanak, hogy a társadalmi-gazdasági háttér (családi helyzet, tanulmányi képességek) hogyan alakítja a hallgatók oktatási törekvéseit (SEWELL – SHAH 1968, CARTER 1999, VRONTIS et al. 2007). A státusz-szerzési modell azt is figyelembe veszi, hogy a kulturális (nyelvi készségek, kulturális ismeretek és modorosság) és társadalmi tőke (szociális háló) szociológiai konstrukciói hogyan befolyásolhatják a hallgatók döntéshozatali folyamatait (BOURDIEU 1986). A modell figyelembe veszi mind az egyéni, mind pedig a társadalmi tényezőket, ami jobban elősegíti a kritériumok közötti különbségek feltárását (MANSKI – WISE 1983). A státusz-szerzési modell lényege az utóbbi években számos fogyasztói döntési modellbe is beépült. KOTLER – FOX (1995) például modelljükben integrálják a társadalomelméletet, hogy megmagyarázzák a család, a szociális háló és a tanulmányi feltételek hatását a diákok döntéseinek kialakításában.

2.7.3. Kombinált modellek

Egyes kutatók szerint a két modell integrációja jelentős elemzési erőt biztosít, mivel az emberi viselkedés racionális aspektusait szociológiai szempontokkal kombinálja (RAPOSO – ALVES 2007). Ezek a kombinált modellek a gazdasági és a társadalmi modellekből származó kulcsmutatókat is bevonják a választás folyamatába (JOSEPH – JOSEPH 1998, 2000). Számos kombinált modell létezik, de a legismertebbek a következők: a JACKSON-modell (1982), a HANSON és LITTEN-modell (1982), a CHAPMAN-modell (1981), valamint a GALLAGHER – HOSSLER-modell (1987).

A Jackson-modell

A JACKSON-modell (1982) szerint a hallgató a felsőoktatási intézmény kiválasztása előtt három szakaszon megy keresztül: 1. preferencia; 2. kizárás; és 3. értékelés. A hallgatók tanulási törekvései a preferencia szakaszában alakulnak ki, de ezek a törekvések szorosan kapcsolódnak a tanulmányi eredményükhöz. A családi háttér és a hallgató társadalmi környezete befolyásolhatja ezeket a törekvéseket. Ezután a hallgatók egy olyan folyamaton mennek keresztül, amelynek során kizárnak néhány intézményt a leendő intézmények listájáról. A kizárási folyamat a hallgató rendelkezésére álló erőforrásoktól függ. Intézményi tényezők, például a minőség, a tandíj és az elhelyezkedés, eredményezhetik egy potenciális felsőoktatási intézmény kizárását. A kizárás után alakul ki a kiválasztott felsőoktatási intézmények végleges listája. A végső szakaszban a hallgatók értékelik és minősítik a megmaradt felsőoktatási intézményeket, majd meghozzák a döntésüket (VRONTIS et al. 2007).

A Hanson és Litten-modell

A HANSON és LITTEN modell (1982) szintén három szakaszból áll: 1. a szándék; 2. a vizsgálat; és 3. a jelentkezés és beiratkozás. A három szakaszon belül öt különböző folyamat létezik, amelyeken a diák áthalad: 1. egyetemi törekvések és döntés a középiskola utáni továbbtanulásról; 2. a keresési folyamat kezdeményezése; 3. információgyűjtés; 4. jelentkezés elküldése; és végül 5. beiratkozás. A felsőoktatási intézményválasztást számos változó befolyásolja, többek között: a tanuló családi háttere, személyes tulajdonságai, a középiskola jellemzői és a felsőoktatási intézmény jellemzői, hogy csak néhányat említsünk (VRONTIS et al. 2007).

Chapman-modell

A CHAPMAN-modell (1981) szerint a hallgatói jellemzők a külső hatásokkal együtt alakítják ki a hallgató általános elvárásait az egyetemi élettel kapcsolatban. A hallgatói jellemzők közé tartozik a társadalmi-gazdasági státusz és az iskolai alkalmasság (tanulmányi teljesítmény és oktatási törekvések), míg a külső hatások közé tartoznak a hallgatót körülvevő meghatározó személyek (szülők, barátok és a középiskola személyzete) és az egyetem jellemzői (költség, elhelyezkedés, program és a felsőoktatási intézmény marketingtevékenysége). A Chapman-modell a hallgató választását a keresés előtti és a keresési szakaszra bontja. A család jövedelme közvetlenül befolyásolja, hogy milyen felsőoktatási intézményt választanak a keresést megelőző szakaszban. Ezenkívül a hallgatók azt a felsőoktatási intézményt részesítik előnyben, amelyik megfelel a tanulmányi képességeiknek (CHAPMAN 1981). A kezdeti megfontolások után a hallgatók ezután folytatják az információgyűjtést az egyes intézményekről.

Hossler és Gallagher modell

A legtöbb választási modellhez hasonlóan a GALLAGHER – HOSSLER (1987) modellje is három szakaszból áll: 1. szándék; 2. keresés; és 3. választás. Ez a modell a hallgatók választását egy szekvenciális fázisban írja le, és a felsőoktatás folytatására vonatkozó döntéssel kezdődik, majd felsőoktatási intézménykeresési folyamatba kezd, mielőtt végül kiválasztja a felsőoktatási

intézményt. A hallgatók motivációs tényezői a felsőoktatási tanulmányok folytatására többek között a társadalmi-gazdasági szempontok és mások hozzáállása (GALLAGHER – HOSSLER 1987). Miután a szándék kialakult, a hallgatók a következő fázisban proaktívan keresik az intézményeket. A keresési szakaszban a diáknak az intézménnyel szembeni érdeklődése és aggodalma változhat. A választás és a döntés akkor fejeződik be, amikor a hallgató eldönti, hogy melyik intézményben kíván továbbtanulni (CHIA 2011).

A kombinált modellek kritikája

A 2.7.3. szakaszban bemutatott kombinált modellek lehetővé teszik a kutatók számára, hogy a nemzetközi diákok kiválasztási folyamatát gazdasági és társadalmi szempontból egyaránt befolyásoló kulcsfontosságú tényezőket azonosítsák (RAPOSO – ALVES 2007). A legfontosabb közös vonás ezek között a modellek között a háromlépcsős folyamat: 1. kialakult szándék; 2. kiválasztási folyamat; 3. a választást megelőző értékelés. Másrészt e modellek között a legfontosabb eltérés abban rejlik, hogy a különböző szakaszokban eltérő tényezők befolyásolják a diákok szándékát (JOSEPH – JOSEPH 2000, VRONTIS et al. 2007, FERNANDEZ 2010, ZAMRI – NORDIN 2013). Bár számos kutató egyetértett abban, hogy e kombinált modellek háromlépcsős megközelítése hasznos a felsőoktatási intézményválasztásban, e modelleknek azonban vannak hiányosságaik.

VRONTIS et al. (2007) szerint a HANSON és LITTEN modell (1982) a JACKSON-modell (1982) és a CHAPMAN-modell (1981) keresztezése. Az előbbi inkább hallgatóközpontú modell, míg az utóbbi az intézmény-alapú változókat hangsúlyozza (HANSON – LITTEN 1982). A Jackson-modellben a szituációs tényezők lényegesen kisebb szerepet játszanak a szociológiai tényezőknél, mint például a családi háttér, a tanulmányi eredmény, a törekvések és az erőforrások a hallgató adott felsőoktatási intézmény iránti preferenciájában. A modellt gyakran kritizálják amiatt, hogy nem magyarázza meg explicit módon, hogyan alakulnak ki a kezdeti intézményi halmazok (VRONTIS et al. 2007, KUSUMAWATI 2013). Ezzel szemben HANSON és LITTEN modellje (1982) a szituációs tényezők sokaságát javasolja, a hallgatói jellemzőktől kezdve a kulturális és környezeti tényezőkön át az egyetemi jellemzőkig. A HANSON és LITTEN modellben (1982) található tényezők közül néhány a Chapman-modellben (1981) is megjelenik, így például a társadalmi-gazdasági státusz, a diákok teljesítménye, a szülők és a kortársak, a felvételi politika és a programok.

Az URBANSKI-modell (2000) a GALLAGHER – HOSSLER (1987) modelljéhez hasonló, szándékon, információkeresésen és választási folyamaton alapuló egyetemválasztási modellt javasolt. A PERNA-modell (2006) azt magyarázza, hogy a gazdasági, szociológiai, kulturális, politikai kontextus és demográfiai tényezők hogyan alakítják a diákok választását. A modell azt mutatja be, hogy a hallgatók a felsőoktatási intézményt a költség-haszon szempontok alapján választják ki. A várható előnyöket – akár pénzbeli, akár nem pénzbeli jutalmakat – összevetik az egyetemre járás várható költségeivel. Ezen kívül szociológiai és kulturális tényezők is befolyásolhatják a hallgatók végső döntését a kiválasztási folyamat során.

Egy másik tanulmányban egy kutatócsoport, VRONTIS et al. (2007) egy átfogó és felhasználóbarátabb hallgatói választási modellt dolgozott ki a Hanson és Litten modell (1982), a CHAPMAN-modell (1981) és a JACKSON-modell (1982) integrálásával. A különböző perspektívák összeillesztésével e kutatók célja, hogy egy leíróbb, a fejlett országok kontextusára jellemző kortárs intézményválasztási modellt nyújtsanak. Másrészt a RADFORD-modell (2009) kibővítette az URBANSKI-modellt (2000). Ezek a tanulmányok azt magyarázták, hogy a hallgatók hogyan választják ki a kívánt felsőoktatási intézményt, ami általában egy összetett és sokrétű folyamatot foglal magában.

2.7.4. A fogyasztói döntéshozatali (CDM) modell

A fogyasztói döntéshozatali (Consumer Decision-Making/CDM) modellek vagy a fogyasztói magatartásmodellek a felsőoktatási kutatás újabb és átfogóbb modelljei a hallgatók összetett döntéshozatali folyamatának előrejelzésére. A CDM-modell egy elméleti modell, amelyet a fogyasztói magatartás és az annak háttérében álló ok-okozati tényezők megértésére használnak (BLACKWELL et al. 2017, VRONTIS et al. 2007). Ezek a modellek a fogyasztói magatartás elméletéből származnak, amely a modern marketingfilozófia alapját képezi. BLACKWELL et al. (2017) a fogyasztói magatartást úgy határozzák meg, mint az emberek által a termékek és szolgáltatások beszerzése, fogyasztása és elidegenítése során végzett tevékenységeket. A gazdasági és társadalmi elérési modellek elemeit vegyítve a CDM-modellek azt állítják, hogy felhasználóbarát, ugyanakkor pragmatikus szemléletet nyújtanak a marketing szakembereknek a hallgatók döntéshozatali folyamatának jobb előrejelzéséhez (LEE 2015). Ez a filozófia felismeri, hogy a vállalkozások sikeréhez a marketingstratégiák kialakításakor a fogyasztók igényeit és szükségleteit kell a középpontba állítani (SCHIFFMAN – KANUK 2007). Az elmúlt két évtizedben számos általános CDM-modellt dolgoztak ki különböző kutatók (LEE 2015).

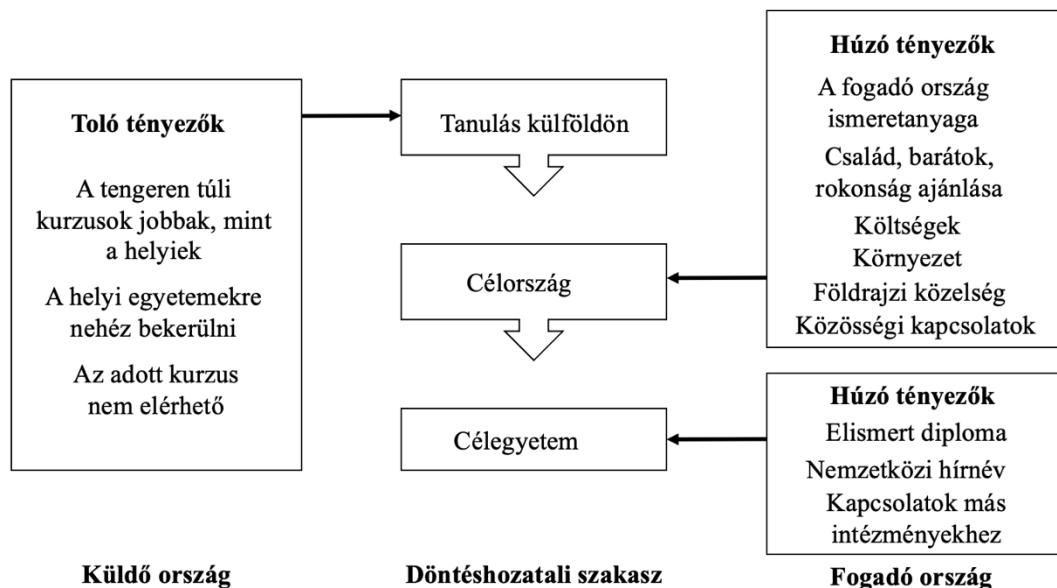
2.7.5. Toló („push”) - Húzó („pull”) modell

A toló-húzó elméletet kezdetben a migrációval kapcsolatos kérdések vizsgálatára alkalmazták (LEE 1966), mielőtt széles körben alkalmazták volna a nemzetközi diákok mobilitásának kutatására. A toló-húzó elmélet története már a 19. századra visszavezethető, amikor ERNST RAVENSTEIN (1885) a *Journal of the Statistical Society* folyóiratban megjelentette „The Law of Migration” című tanulmányát, amelyben a szerző azt állította, hogy a migrációt „push and pull” folyamatok szabályozzák. A toló-tényezők olyan kedvezőtlen tényezők, amelyek arra készítetik az embereket, hogy elköltözzenek jelenlegi helyzetükből. Ezzel szemben a húzó-tényezők olyan kedvező tényezők, amelyek vonzzák az embereket az új helyre való költözésre (DORIGO – TOBLER 1983). Más szóval a toló-húzó tényezők okozati hatásai segítenek meghatározni a migrációs áramlások nagyságát és irányát (PORTES – BÖRÖCZ 1989).

MCMAHON (1992) a legkorábbi kutatók között volt, aki a toló-húzó elméletet az 1960-as és 1970-es években az Egyesült Államokban élő nemzetközi diákok vizsgálatára alkalmazta. A toló-húzó elméletet széles körben alkalmazták a nemzetközi hallgatói mobilitás kutatásában, a hallgatók migrációs mintáinak feltárásában (ALTBACH 1991, MAZZAROL – SOUTAR 2002). A nemzetközi hallgatói mobilitással összefüggésben a toló tényezők a származási ország kedvezőtlen helyzetére utalnak, amely a hallgató külföldi tanulmányok melletti döntését kezdeményezi (GATFIELD – CHEN 2006). Ezzel szemben a húzó tényezők gyakran a fogadó ország vonzerejével és intézményi jellemzőivel vagy tulajdonságaival hozhatóak összefüggésbe (MAZZAROL – SOUTAR 2002, WILKINS et al. 2012).

A legtöbb kombinált modellhez hasonlóan a toló-húzó elmélet is három szakaszban ábrázolja a hallgatók döntéshozatali folyamatát (1. ábra), amely a következőkkel kezdődik: 1. a külföldi tanulmányok elhatározása; 2. ezt követi a tanulmányi célpont kiválasztása; és végül 3. a kívánt felsőoktatási intézmény kiválasztása (CHEN 2007). A külföldi tanulási szándék egy sor (belső és külső tényezők által egyaránt gerjesztett) toló-tényező hatására alakulhat ki az anyaországon belül. A toló tényezők általában a származási ország kedvezőtlen politikai és/vagy gazdasági körülményei által okozott negatív körülményekre utalnak (CHEN 2007). A szándék kialakulása után a következő fázis a fogadó ország kiválasztása. Ebben a fázisban a húzó tényezők (az országra vonatkozó tényezők széles skálája) vonzóbbá tehetnek egy országot egy másikkal. Az országvonzó tényezők közé tartozhat például az ország imázsa, kultúrája, nyelve, politikai stabilitása, megélhetési költségei, közelsége, vízumügyintézés és migrációs ügyek (MAZZAROL – SOUTAR 2002). A harmadik szakaszban a diákok kiválasztják a kívánt intézményt. Ebben a szakaszban

számos további húzó faktor (intézményi tényezők kötege) különbözteti meg az egyik intézményt a másiktól. A húzó tényezők általában pozitívak és vonzóak (MAZZAROL – SOUTAR 2002, CHEN 2007, MARINGE – CARTER 2007, LLEWELLYN-SMITH – MCCABE 2008). Valójában SINGH és társai (2014) tanulmányukban megállapították, hogy a húzó faktorok sok szempontból jelentősebb hatással vannak a diákok választására, mint a toló tényezők. Az intézményi húzó faktorok közé tartoznak például: az intézmény imázsa, hírneve, minősége, programjai, tanulmányi díjai, elhelyezkedése, munkahelye, környezete és létesítményei.



1. ábra: Push-pull modell

Forrás: saját szerkesztés Mazzarol és Soutar (2002) elmélete alapján

Számos korábbi tanulmány használta a toló-húzó elméletet, mint mechanizmust a nemzetközi hallgatói döntések megértéséhez (MCMAHON 1992, MAZZAROL – SOUTAR 2002, BINSARDI – EKWULUGO 2003, MARINGE – CARTER 2007, BODYCOTT 2009, CHENG et al. 2013, ZHENG 2014, HUANG et al. 2023). A toló tényező szemszögéből nézve a küldő ország kormánya számára némi visszatekintést mutat arra, hogy a hallgatók miért részesítik előnyben az egyik tanulmányi célországot a másikkal szemben. A kormányok dolgozhatnak azon, hogy országuk gyenge tulajdonságait fejlesszék, hogy javítsák a hazai piac vonzerejét és csökkentsék a helyi diákok elvándorlását (AHMAD – BUCHANAN 2015). A húzó faktorok szempontjából a hallgatók számára vonzó tényezők megértése segít a fogadó országnak és a felsőoktatási intézményeknek abban, hogy korszerűbb nemzetközi toborzási stratégiát alakítsanak ki. Egyes kutatók kiterjesztették a toló-húzó elméletet azzal a javaslattal, hogy az egyes intézményeknek rendelkezniük kell saját húzó-tényezőikkel, hogy megkülönböztessék magukat a piacon (MAZZAROL – SOUTAR 2002, MARINGE – CARTER 2007). A toló-húzó elmélet holisztikus és zavartalan képet nyújt a nemzetközi hallgatói mobilitási mintákról és trendekről (Lee, 1996 =? (LEE 1966, PORTES – RUMBAUT 1990, CINEL 1991).

Toló („Push”) - Húzó („pull”) modell kritikája

A toló-húzó keretrendszer népszerűsége ellenére ezt az elméletet kritika érte, mivel túlságosan nagy hangsúlyt fektet a tanulók döntéseire ható külső erőkre, és elhanyagolja a személyes tényezőket. A hallgatók személyes és szociológiai hátterük – például egyéni preferenciáik és

jellemzőik, társadalmi-gazdasági státuszuk, nemük, motivációik és törekvéseik – alapján eltérően reagálhatnak a toló és húzó tényezőkre, amelyeket fontos figyelembe venni a hallgatók felsőoktatási intézményválasztásának megértéséhez (WILKINS et al. 2012). PIMPA (2003) kritizálta továbbá a toló-húzó elmélet túlságosan leegyszerűsített jellegét, mivel csak három szakaszból áll (a külföldi tanulmányok elhatározása, az ország, majd a felsőoktatási intézmény kiválasztása). A szerző amellett érvel, hogy a kurzusok és a város kiválasztása ugyanolyan fontos, és ezeket is be kellene vonni a keretrendszerbe.

2.7.6. Választási és döntéshozatali modellek összefoglalása

A nemzetközi hallgatók választása és döntéshozatala a tengeren túli oktatással kapcsolatban valóban összetett. A legtöbb hallgatói választási modell a közgazdasági vagy szociológiai elméleti nézőpontból származik, az újabb modellek pedig mindkét nézőpontot ötvözik a hallgatók választásának és döntéshozatali folyamatának magyarázatában. A hallgatók választási modellje általában akkor ér véget, amikor a választás megtörtént (azaz miután a hallgatók elküldték jelentkezésüket/beiratkozásukat a felsőoktatási intézménybe), míg a CDM-modell a vásárlás utáni magatartást vizsgálja, az elégedettségi szintet értékelve.

A hallgatói választási modellt és a CDM-modellt eredetileg a fejlett országok, különösen az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Ausztrália kontextusára alapozva tervezték, amelyek a nemzetközi hallgatói piac meghatározó szereplői. Mind a hallgatói választási modellt, mind a CDM-modellt széles körben elfogadták a nemzetközi felsőoktatási kutatásokban. Számos tanulmány módosította és kibővítette ezeket a modelleket, hogy alkalmazkodjanak az adott kutatási kontextushoz.

E modellekből számos tényezőt azonosítottak (MURPHY 1981, HILL 1995, KUSUMAWATI et al. 2010, LEE 2015, MARINGE 2006, ELDEGWY et al. 2022) a hallgatók választása és döntéshozatala tekintetében. Ezek a tényezők nagyjából a személyes, a származási országgal, a fogadó országgal, az intézménnyel, harmadik féllel és az elégedettséggel kapcsolatos dimenziókba sorolhatók. A tényezők minden egyes kategóriája alkalmazható a hallgatók döntéshozatali folyamatának különböző szakaszainak magyarázatára. Egyes tényezők átfedik és ellentmondanak egymásnak, ami a nemzetközi hallgatók döntéshozatali folyamatának összetettségét mutatja.

A hallgatók választási modelljei és a fentebb tárgyalt toló-húzó elmélet segítenek kialakítani az értekezés elméleti alapjait. Az értekezés egyik kutatási célja, hogy megvizsgálja a nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékának, valamint felsőoktatási intézmény választásának és döntéshozatalának legfontosabb befolyásoló tényezőit, ugyanis ezek a modellek és elméletek jobb utólagos magyarázatot adhatnak a hallgatók viselkedésének megértésére.

2.8. A külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás magatartásmodellje

A Magyarországon valamely felsőoktatási intézményben hallgató diákok külföldön történő tanulási szándékát és intézményválasztásra ható tényezők vizsgálatára irányuló empirikus kutatásom konceptuális keretét szintén az Ajzen-féle tervezett magatartás elmélete (TPB/Theory of Planned Behaviour) képezi. Az Ajzen-féle tervezett magatartási modell alapján az egyén magatartási szándékát három pszichológiai előre jelző tényező határozza meg: a viselkedési hiedelmek, a normatív hiedelmek és kontroll hiedelmek. A viselkedési hiedelmek pozitívan vagy negatívan befolyásolják a viselkedéshez való hozzáállást, a normatív hiedelmek pozitívan befolyásolják a szubjektív normákat, a kontroll hiedelmek pedig pozitívan befolyásolják az észlelt viselkedési kontrollt. A viselkedési hiedelmek személyes tapasztalatokon, információforrásokon és következtetéseken alapulnak. A viselkedési hiedelem az egyénnek egy viselkedés végrehajtásának lehetséges következményeiről alkotott elképzelése (AJZEN 1991). A szubjektív

norma az az észlelt társadalmi nyomás, amely arra ösztönöz, hogy részt vegyünk, avagy sem egy viselkedésben (AJZEN 2006). A szubjektív norma az egyén egy adott viselkedésről alkotott felfogása és a megfelelésre vagy konformitásra irányuló motiváció erőssége, figyelembe véve a többi érintett meggyőződését (AJZEN 2011).

Az észlelt viselkedéskontroll nemcsak közvetlenül, hanem a viselkedési szándékon keresztül közvetetten is hatással van a magatartásra. Az észlelt viselkedéskontroll arra utal, hogy az emberek hogyan érzékelik, hogy képesek bizonyos viselkedési formákat végrehajtani (Ajzen, 2006). A struktúra magában foglalja azt a könnyedséget vagy nehézséget, amellyel egy személy egy adott feladathoz vagy viselkedéshez viszonyul. A TPB-ben a kognitív viselkedéskontroll a viselkedési teljesítményt támogató vagy akadályozó tényezők teljes hozzáférhető kontrollja. Az észlelt viselkedéskontroll az egyén értékelése arról, hogy az egyén képes-e részt venni egy tervezett viselkedésben a viselkedés végrehajtásának észlelt képessége és észlelt nehézsége/könnyűsége alapján (AJZEN 2011).

Az elmélet szerint az emberi viselkedés célirányultsága miatt a viselkedés közvetlen meghatározója a szándék (AJZEN 1991, AJZEN 1998), ami egyfajta motivációs tényezőt jelent: azt jelzi, hogy a személy mennyi erőfeszítést hajlandó tenni a viselkedés végrehajtása érdekében. Így minél erősebb a szándék egy viselkedés végrehajtására, annál valószínűbben következik be a viselkedés (AJZEN 1991). A szándék a viselkedés oki tényezője; ez azt is jelenti, hogy ha a szándékot erősítjük, akkor ezzel a viselkedés megjelenésének valószínűségét növeljük (AJZEN 2012). Azokban az esetekben, amikor a viselkedés megvalósítása teljesen a személy kontrollja alatt áll, a szándék önmagában előre jelzi a viselkedést (AJZEN 1991), ahogy azt a modell előzménye, az indokolt cselekvés elmélete (TRA/Theory of Reasoned Action) feltételezte (MADDEN et al. 1992). A személy kontrollja azonban többnyire nem teljes, mert a viselkedés megvalósítására egyéb tényezők is hatnak. Emiatt egészítette ki Ajzen az indokolt cselekvés elméletét az észlelt viselkedési kontroll (PBC/Perceived Behavioural Control) fogalmával, amit a szándék mellett a viselkedés másik meghatározójának tekint (AJZEN 1991, AJZEN 2002). A fogalom összetett, pontos tartalmára vonatkozóan eltérő meghatározásokat találunk. Egyrészt jelenti azt, hogy a személy mit gondol arról, hogy a viselkedést mennyire lesz könnyű vagy nehéz végrehajtani (AJZEN – MADDEN 1986), másrészt, hogy az illető mennyire érzi magát képesnek az adott viselkedés végrehajtására (AJZEN 1991).

A szándékot a viselkedéssel kapcsolatos attitűdök, a szubjektív normák és az észlelt viselkedéskontroll határozza meg (AJZEN – MADDEN 1986, AJZEN 1991). A szándékot motivációs változónak és a célzott viselkedés kontextus-specifikus képviselőjének tekintik (BLOOM 2000). Számos tanulmány vizsgálta a szándék és a viselkedés közötti összefüggéseket különböző területeken, az eredmények azt mutatják, hogy a szándék lényeges viselkedési előre jelző (WARSHAW – DAVIS 1984, ATHIYAMAN 2002, TARIQ et al. 2017). A viselkedési szándék azt jelzi, hogy az egyének milyen mértékű erőfeszítést és összetett munkát hajlandóak végezni a viselkedés során (AJZEN 1991, AJZEN 2006). A szándék előrejelzése három meghatározó tényezőn keresztül érhető el: a viselkedéssel kapcsolatos attitűd, a szubjektív norma és az észlelt viselkedéskontroll (MCEACHAN et al. 2011). Az emberi viselkedést a viselkedési szándékok ösztönzik, amelyeket a mögöttes meggyőzések befolyásolnak (AJZEN 2002). Az emberi viselkedés a szándék körül forog, hogy megragadja a viselkedést befolyásoló és az emberek cselekedeteit előnyben részesítő tényezőket. A motivációs, viselkedési tényezők azonosítása és megértése kulcsfontosságú annak megértésében, hogy az egyén miért folytat egy viselkedést a társadalomban a viselkedés megváltoztatása érdekében (NCHISE 2012, JOKONYA 2015).

Számos kutató (CHEN – ZIMITAT 2006, GATFIELD – CHEN 2006, BANDYOPADHYAY – BANDYOPADHYAY 2015, NGUYET 2021) a hallgatók külföldön történő tanulási szándékának és intézményválasztási logikájának vizsgálatakor az Ajzen-féle tervezett magatartás elméletéből (TPB/Theory of Planned Behaviour) indul ki (AJZEN 1991).

CHEN és ZIMITAT (2006) a TPB-t megfelelő modellként validálták a transznacionális oktatási célpontok kiválasztásának, mint fogyasztói magatartásformának vizsgálatára. Ausztrália számára a tajvani diákoknak a célország felsőoktatásával kapcsolatos attitűdje vagy felfogása volt a legnagyobb jelentőségű a tengerentúli tanulási szándékuk kialakításában. A család és a barátok befolyása fontosabb volt, mint a szükséges erőforrások figyelembevétele az Egyesült Államokban való tanulási szándék kialakításában. Ezek a különbségek alapot adnak az ezekre az országokra szabott marketingtervek mérlegeléséhez.

GATFIELD és CHEN (2006) a kínai diaszpóra országokat képviselő tajvani hallgatók mintájából vizsgálják a hallgatók amerikai, brit és ausztráliai tanulmányi szándékát. Három kutatási kérdést tárnak fel, és az eredmény bemutatja a tervezett magatartás elmélete modelljének felsőoktatási marketing kontextusban való alkalmazásának hasznosságát és meglátásait.

Bár számos kutatás készült már, az ritkábban fordult elő, hogy ezeket a kutatásokat azon hallgatók szemszögéből végezték volna, akik még nem döntöttek a külföldi tanulmányok mellett. TREBILCOCK és NANERE (2020) Indonéziát vizsgálja, amely egykor az ausztrál nemzetközi diákok egyik kiemelkedő származási országa volt. Az Ausztráliában való tanulási szándékot a tervezett magatartás elméletén keresztül vizsgálják, mely eredménye, hogy a kulturális etnikai hovatartozás jobb mutatója lehet a külföldön történő tanulási szándéknak, mint a politikai határok általánosan elfogadott elhatárolása. NGUYET (2021) tanulmánya a tervezett magatartás elméletében szereplő tényezők és a családi kohézió közötti kapcsolatot tárja fel a diákok külföldi tanulmányi szándékával kapcsolatban. BANDYOPADHYAY és BANDYOPADHYAY (2015) a TPB modellt kiegészítette és megállapította, hogy a személyes fejlődéssel, a szakmai fejlődéssel és az intellektuális fejlődéssel kapcsolatos elvárások közvetlenül befolyásolják a diákok külföldi tanulmányi programokban való részvételi szándékát.

Általánosságban elmondható, hogy minél pozitívabbak a viselkedéshez való hozzáállás és szubjektív normák, annál erősebb az észlelt viselkedési kontroll, az egyén szándéka egy bizonyos magatartás gyakorlására. A magatartás megfelelő szintű tényleges ellenőrzése mellett feltételezhető, hogy amikor lehetőségek adódnak, az egyének meg is valósítják a szándékait. A szándék mindig előrevetíti a magatartást, melyet jelen értekezésemben nem vizsgálok.

2.9. Hipotézisek és szakirodalmi megalapozásuk

Ebben az alfejezetben a kutatás során megfogalmazott hipotéziseimet és az azokat megalapozó szakirodalmi forrásokat ismertetem.

2.9.1. Hipotézisek

Az értekezés tíz kutatási hipotézist állít fel.

A H1-H7 hipotézisek a külföldön történő tanulási szándékhoz és intézményválasztáshoz kapcsolódnak.

H1: A külföldön történő tanulási szándék közvetlen hatással van az intézményválasztásra.

H2: Az e-szájreklám pozitívan befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H2_a), és az intézményválasztást (H2_b).

H3: A küldő országok intézményeibe vetett alacsony intézményi bizalom erősíti a külföldön történő tanulás szándékát (H3_a), illetve befolyásolja az intézményválasztást (H3_b).

H4: A küldő országok hallgatóinak kulturális tudatossága kedvezően befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát (H4_a), és az intézményválasztást (H4_b).

H5: A külföldön történő tanulási szándékot (H5_a), és az intézményválasztást (H5_b) kedvezően befolyásolja a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése.

H6: A hallgatók közvetlen, általuk kedvezőnek ítélt emberi környezete statisztikailag igazolható módon visszahúzó erőt jelent a külföldön történő tanulási szándékra (H6_a), és az intézményválasztásra (H6_b).

H7: A külföldön történő tanulási szándékra (H7_a), és az intézményválasztásra (H7_b) kedvező hatással van a hallgatók későbbi karriercéljaikhoz kapcsolódó attitűdje.

A H8-H10 hipotézisek a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás nemek közötti különbségeivel, valamint a küldő ország földrajzi elhelyezkedésével és a szülők felsőfokú végzettségével kapcsolatos összefüggéseket tárják fel.

H8: A férfiak és a nők között jelentős eltérés van a külföldön történő tanulási szándékban (H8_a), és az intézményválasztás fontosságának megítélésében (H8_b).

H9: A küldő ország földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H9_a), és az intézményválasztást (H9_b).

H10: A szülők végzettsége hatással van a külföldön történő tanulási szándékra (H10_a), és az intézményválasztásra (H10_b).

2.9.2. Hipotézisek szakirodalmi megalapozása

H1: A külföldön történő tanulási szándék közvetlen hatással van az intézményválasztásra.

A külföldön történő tanulási szándék közvetlen hatással lehet a felsőoktatási intézmény kiválasztására. Ha egy hallgatónak erős a vágya, hogy külföldön tanuljon, akkor valószínűleg olyan intézményeket fog figyelembe venni, amelyek erős nemzetközi programokkal vagy más országok egyetemeivel való partnerségekkel rendelkeznek. Olyan intézményeket is kereshetnek, amelyek olyan szakokat vagy kurzusokat kínálnak, amelyek megfelelnek a külföldi tanulmányokkal kapcsolatos érdeklődési körüknek és céljaiknak. Emellett a külföldi tanulmányokat fontolgató hallgatók számára fontos lehet az intézmény hírneve a globális kapcsolatok és a tudományos színvonal szempontjából. Olyan intézményeket is kereshetnek, amelyek erős háttértámogatási rendszerrel rendelkeznek a nemzetközi hallgatók számára, például segítséget nyújtanak a vízumkérelmekkel és a kulturális alkalmazkodással kapcsolatban.

Annak vizsgálata, hogy mi mozgatja a diákokat egy adott célállomás felé, olyan módszertani kihívásokat jelent, amelyeket megfigyelési tanulmányok segítségével nehéz leküzdeni. Az egyik legfontosabb kihívás ahhoz a tényhez kapcsolódik, hogy azok a szempontok, amelyek a hallgatókat egy adott célállomásra vonzhatják, gyakran nagymértékben korrelálnak egymással. A széles kulturális és szórakoztató kínálattal rendelkező városok gyakran azok, ahol a legismertebb egyetemek találhatóak, de egyben azok is, ahol a megélhetési költségek magasabbak. Ezért nagyon nehéz értékelni az egyes tényezőknek a célállomás-választás magyarázatára gyakorolt elszigetelt ok-okozati hatását. További probléma a szisztematikus önszelekcióval kapcsolatos, amely abból ered, hogy a különleges jellemzőkkel vagy preferenciákkal rendelkező hallgatók szisztematikus módon beiratkozhatnak bizonyos tudományágakra és karokra. Ez nagymértékben befolyásolhatja a külföldi tanulmányaik feltételeit (PETZOLD – MOOG 2018), valamint azt a lehetőségüket, hogy sajátos jellemzőkkel rendelkező úti célt válasszanak (BALLATORE 2020). A cserediákok célállomás-választását ugyanis általában a hazai egyetemmel/az otthoni karral megállapodást kötött intézmények listája korlátozza. Ez azt eredményezi, hogy a hallgatók jellemzői és a sajátos jellemzőkkel rendelkező úti célok választásának lehetőségét befolyásoló feltételek

összekeverednek a megfigyelési tanulmányokban, ami akadályozza a célállomás jellemzőinek a választás irányában játszott szerepének torzítatlan becslését.

A különböző jellemzőkkel rendelkező diákok eltérő preferenciákat mutathatnak a külföldi tanulmányi időszak célállomásának kiválasztása tekintetében. A meglévő kutatások például kimutatták, hogy a korábbi külföldi tapasztalatokkal rendelkező és a transznacionális társadalmi gyakorlatokat már ismerő egyének eltérő egyéni attitűdökkel rendelkeznek, különösen a más kultúrákkal való kapcsolatfelvételre való hajlandóság és képesség tekintetében (PETZOLD 2017); továbbá a különböző tanulmányi teljesítménnyel rendelkező diákok eltérő időpreferenciákat mutatnak, amelyek befolyásolják döntéseiket (HORN – KISS 2018). Bár ezek a szempontok vitathatatlanul fontosak a hallgatók külföldi tanulási szándékával kapcsolatos döntéseinek magyarázatában, a nemzetközi hallgatói mobilitással kapcsolatos meglévő kutatásokban még mindig kevésbé vannak feltárva.

AL AMMARI (2022) kutatásában úgy definiálta a szándékot, hogy az egy „olyan állapot, amely kötelezettséget jelent arra, hogy a jövőben egy vagy több cselekvést hajtsanak végre a diákok egy konkrét terv szerint annak érdekében, hogy külföldre költözhessenek”.

WU et al. (2020) tanulmányából kiderül, hogy a szándék pozitívan befolyásolja a globális mobilitás megvalósítását. A strukturális egyenletek modellezése (SEM/Structural Equation Modeling) és a logisztikus regressziós modell világos képet ad a változók közötti kapcsolatokról, és azt mutatja, hogy a szándék a globális mobilitás megvalósításának kulcsmutatója. A mobilitási szándékok megvalósítására vonatkozó logisztikus regressziós egyenlet azt mutatja, hogy a tengerentúli tapasztalattal rendelkező egyetemi hallgatóknak lehetőségük volt arra, hogy 1,064-szer gyakrabban valósítsák meg globális mobilitási szándékaikat, mint a tengerentúli tapasztalattal nem rendelkezők.

Az egyetem tulajdonságai közé tartoznak az egyetem sajátos egyedi jellemzői, mint például a program elérhetősége, a felvételi kritériumok, az iskola fizikai megjelenése, az oktatás minősége (rangsor) és/vagy jellemzői, valamint az érdeklődésre számot tartó program kínálata (WINTRE et al. 2015).

COLLINS et al (2022) felmérésében kiderült, hogy az ösztöndíjlehetőségek után a hallgatókat jobban érdekli az egyetem nemzetközi hírneve/rangsora. Az eredmények azt mutatták, hogy „az egyetem magas színvonalú oktatást kínál” és „az egyetem jó besorolású” konstrukciók voltak a legfontosabb okok, amiért ezt a felsőoktatási intézményt választották. ROCCA és WASHBURN (2005) tanulmányában is a hírnév volt az első helyen a fontossági listán.

A fogadó egyetem hírneve tehát szintén kulcsfontosságú. A hallgatók nagyobb valószínűséggel részesítik előnyben azokat a desztinációkat, ahol jó az egyetem hírneve, és kerülnek azokat a célpontokat, ahol az egyetem nem ismert. Az egyetem hírneve különösen fontos azoknak a hallgatóknak, akik már rendelkeznek nemzetközi profillal, és azok számára, akik különösen jó tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (LEVATINO 2022).

H2: Az e-szájreklám pozitívan befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H2_a), és az intézményválasztást (H2_b).

A mai digitális korban a leendő diákok rengeteg információhoz férhetnek hozzá az egyetemekről az Interneten. Ahhoz, hogy hatékony stratégiákat dolgozzanak ki a diákok toborzására, az egyetemeknek meg kell érteniük, hogy a diákok milyen információforrásokat használnak a döntéshozatali folyamat során (ARECES et al. 2016). Az Internet az egyik legfontosabb információforrás (JAMES-MACEACHERN – YUN 2017). Az egyetemi honlapok gyakran az első forrást jelentik a potenciális diákok számára, hogy tájékozódjanak az egyetemekről és a

programkínálatról (GAI et al. 2016). Az egyetemekről szóló kiadványok szintén a leggyakrabban használt és legjobban értékelt források (WILLICH et al. 2011). A pozitív vélemények és ajánlások kedvező képet alakíthatnak ki egy adott intézményről, és növelhetik annak valószínűségét, hogy a diák az adott intézményt választja. Ugyanakkor a negatív vélemények és tapasztalatok elriaszthatják a leendő diákokat attól, hogy fontolóra vegyenek egy lehetséges célintézményt. Így az e-szájreklám kritikus szerepet játszik a hallgatók megítélésének és a tanulási helyszínnel kapcsolatos döntéseinek alakításában. Ezért fontosnak tartom, hogy az egyetemek figyelemmel kísérjék online hírnevüket és kapcsolatba lépjenek a leendő hallgatókkal ezeken a platformokon, hogy pozitív képet alakítsanak ki magukról, és növeljék esélyeiket a hallgatók vonzására és megtartására.

Napjainkban a felsőoktatási környezet egyre versenyképesebbé vált, ennek következtében számos egyetem piacorientált stratégiát alkalmaz; a hallgatói toborzás egyre fontosabb téma az egyetem számára ebben az egyre fokozódó globális piaci versenyben. Ennek érdekében a kifinomult toborzási stratégiák kidolgozásához az egyetemeknek világos képet kell kapniuk arról, hogy a hallgatók hogyan és miért választanak egyetemet. COLLINS et al. (2022) szerint az egyetemeknek tudniuk kell, hogy milyen üzeneteket kell közvetíteniük a különféle médiacsatornákon keresztül, az időzítés és a célcsoportok beazonosítása fontos paraméter, melyek alapján meg kell győzniük a potenciális hallgatókat a jelentkezésről és később a beiratkozásról.

A szájról-szájra kommunikációt (Word-of-mouth communication, WOM) úgy definiálták, mint közvetlen, nem kereskedelmi célú, szemtől-szembeni beszélgetéseket olyan emberek között, akik már tapasztaltak egy terméket vagy szolgáltatást, és olyanok között, akik fontolgatnak egy terméket vagy szolgáltatást (ARNDT 1967). A digitális korban azonban a WOM-kommunikáció nem kizárólag közvetlen beszélgetéseket jelent, hanem online kommunikációt vagy e-szájreklámot (eWOM) az olyan információs csatornákon keresztül, mint például a közösségi hálózatok (ERKAN – EVANS 2016). A közösségi média az egyik új médium, amelyet széles körben használnak a hallgatói toborzás során (GALAN et al. 2015, SHIELDS – PERUTA 2019). A közösségi média az emberi interakció és kommunikáció kulcsfontosságú részévé vált, amely nagy hatással van az emberek viselkedésére és döntéseire, és az „e-szájreklám (eWOM)” kategóriájába sorolható (MANGOLD – SMITH 2012). A közösségi hálózatokon keresztül az emberek kialakíthatták virtuális közösségeket, hogy megosszák, kicseréljék és továbbítsák posztjaikat vagy termékekkel és szolgáltatásokkal kapcsolatos megjegyzéseiket egy szélesebb közönségnek (CHU – KIM 2011, JEONG – JANG 2011).

A szájről-szájra kommunikáció (WOM/Word-of-mouth) a márkákkal, termékekkel, szolgáltatásokkal, vállalatokkal és szervezetekkel kapcsolatos személyközi kommunikáció, amely hatással van a fogyasztók vásárlási döntéseire (JAMAL et al. 2009). Ez a fajta kommunikáció a marketing megbízhatóbb formája, mely hatékony eszköz lehet. Az egyén közvetlen ajánlásai hatalmas hatással rendelkeznek és hatással vannak a döntésekre is. A WOM a nemzetközi oktatási piac számára is hatékony promóciós eszköz. Mivel a modern társadalom egyre intenzívebbé válik a kommunikáció és a tartalommegosztás terén, az egyetemeknek alkalmazkodniuk kell a kommunikációs stratégiák legújabb változásaihoz, hogy megkülönböztessék magukat és jobban tudják a hallgatók felé közvetíteni küldetésüket.

A szájről-szájra kommunikáció az egyik legerősebb promóciós forma, amelyet a tengerentúlról toborozni kívánó oktatási intézmények felhasználhatnak (MAZZAROL 1994). Minél több olyan diák tanul egy fogadó országban, vagy minél több olyan családtagja van, aki más okokból látogat el az adott országba, annál fontosabbá válik ez a tényező. Az Egyesült Államok várhatóan előnyben van ezen a téren, mivel nagyszámú nemzetközi hallgató tanult korábban ott.

A hallgatói elégedettség egy népszerű téma a nemzetközi felsőoktatási kutatásokban. Ezeket a tanulmányokat általában a hallgatók fogyasztás utáni magatartásának bemutatására végzik, amely

a hallgatók elvárásaival és a felsőoktatási intézmény általuk érzékelt szolgáltatási teljesítményével kapcsolatosak. Az elégedettségi szint megértésének fontosságát nem lehet aláásni, mivel az bizonyítja, hogy ha a hallgatók elégedettek a felsőoktatási intézmény szolgáltatásaival, akkor lojálisak lesznek az intézményükhöz. ARAMBEWELA és HALL (2011) szignifikánsan erős kapcsolatot állapított meg az elégedett hallgatók pozitív szájreklám és a hallgatói megtartás között. Pozitív szájreklám esetén a hallgatók valószínűleg ajánlják családtagjaiknak és barátaiknak, hogy tanulmányokat folytassanak azon az egyetemen, amellyel elégedettek (SLETHAUG – MANJULA 2012). A pozitív szájreklám nemcsak a hallgatók megtartását javítja, hanem az egyetem jobb márkaépítését is eredményezi (ARAMBEWELA – HALL 2011). Ez javíthatja a felsőoktatási intézmény hitelességét és presztízsét, ami végül növelheti a hallgatók számát (MARZO-NAVARRO et al. 2005).

H3: A küldő országok intézményeibe vetett alacsony intézményi bizalom erősíti a külföldön történő tanulás szándékát (H3_a), illetve befolyásolja az intézményválasztást (H3_b).

A küldő országok felsőoktatásába vetett alacsony intézményi bizalom minden bizonnyal erősítheti a külföldi tanulmányok szándékát, és befolyásolhatja az intézményválasztást. Ha a hallgatók úgy látják, hogy az oktatás minősége és a tanulmányi, valamint karrier sikerek lehetőségei korlátozottak a hazájukban, akkor nagyobb lehet a külföldi tanulási szándék kialakulásának esélye. Azok a hallgatók, akik olyan országokból érkeznek, ahol a felsőoktatásba vetett intézményi bizalom alacsony, nagyobb valószínűséggel választanak olyan egyetemeket, amelyek nemzetközileg elismertek és erős hírnévnek örvendenek a tudományos kiválóság terén. Ennek oka, hogy úgy tekinthetnek ezekre az intézményekre, mint amelyek megbízhatóbb oktatást kínálnak, mint a hazájukban működő intézmények.

HALAPUU et al. (2013) tanulmánya az intézményi bizalom szerepét vizsgálja a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök kialakulásában a kisebbségi és a többségi lakosság tagjai körében. A bizalomra való összpontosítást több okból is fontosnak véli. Először is, a bizalom az egyik legfontosabb szintetikus erő a társadalmon belül, amely összeköti az embereket egymással, és ösztönzi az egyének közötti együttműködést (SIMMEL 1950). Az intézményi bizalom a társadalomban a bizalom egyik legfontosabb dimenziója, és megmutatja, hogy az emberek hogyan érzékelik az intézmények működését (STOKES 1962). A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök vizsgálatával összefüggésben nem elhanyagolható az intézményi bizalom változékony jellege. Az intézményekbe, köztük a politikai intézményekbe vetett bizalom nem olyan stabil, mint a társadalmi bizalom (MILLER 1974). Az intézményi bizalom változhat az egyén élete során a különböző tapasztalatok eredményeként, de a politikai eredményekre, a politikával kapcsolatos információkra stb. adott válaszként is. A változékonyság azt is jelenti, hogy az intézményi bizalom (és az általa befolyásolt jelenségek) részben a hatalmon lévők által kezelhető. Magának az intézményi bizalomnak számos összetevője van, mint például az intézményekkel kapcsolatos attitűdök, egyéni politikai megfontolások, politikai eredmények stb. (HETHERINGTON 1998).

Az alacsony intézményi bizalom (alacsony intézményi bizalom a hazai felsőoktatási rendszer iránt, alacsony bizalom a hazai felsőoktatási személyzet iránt, alacsony bizalom a diploma értékében a származási országban) külföldi tanulásra való hatását eddig nem, vagy csak érintőlegesen vizsgálta a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás témájához kapcsolódó szakirodalom.

H4: A küldő országok hallgatóinak kulturális tudatossága kedvezően befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát (H4_a), és az intézményválasztást (H4_b).

Feltételezésem szerint a kulturális tudatosság pozitívan befolyásolhatja a hallgatók külföldön történő tanulási szándékát és az intézményválasztást. A kulturálisan tájékozott diákok gyakran nyitottabbak és elfogadóbbak a különböző kultúrákkal szemben, így nagyobb valószínűséggel keresik a nemzetközi tapasztalatokat. Az is előfordulhat, hogy jobban érdekli őket, hogy olyan intézményekben tanuljanak, amelyek sokszínű hallgatói populációt és multikulturális környezetet kínálnak. Ezen túlmenően a kulturálisan tudatos diákok jobban megérthetik a külföldi tanulmányok előnyeit, például az új perspektívák megismerését, a kultúrák közötti kommunikációs készségek fejlesztését és a globális tudatosság növelését. Ez motiváltabbá teheti őket a külföldi tanulmányi lehetőségek keresésére, és nagyobb valószínűséggel választják azokat az intézményeket, amelyek erős nemzetközi programokat kínálnak.

McKEOWN (2009) szerint a külföldi tanulmányok fogalma egy olyan tanulmányi tapasztalat, amelynek során a hallgatók fizikailag elhagyják hazájukat, hogy egy külföldi fogadó országban egyetemi tanulmányokat folytassanak, kulturális interakciókat és más kapcsolódó tevékenységeket folytassanak. A külföldi tanulmányi programban való részvétel előnyei közé tartozik a multikulturális tudatosság növekedése, a nagyobb idegennyelv-tudás, a jobb szakmai és személyes fejlődés, valamint a jobb tanulmányi teljesítmény (HADIS 2005). A külföldi tanulmányok várhatóan felkészítik a diákokat az aktív globális állampolgárságra is, ami lehetővé tenné a külföldi diákok számára, hogy erősítsék a nemzetközi fejlesztési erőfeszítéseket és javítsák országuk külföldi megítélését (TARRANT et al. 2014).

A hallgatók általános elképzelései a külföldi tanulmányi programokról (mint például a program relevanciája a diplomatervezésben, a városnézés stb.) és a hallgatók interkulturális tudatosságának szintje (BENNETT, 2004) a külföldi tanulmányi programoktól várt előnyök három típusát befolyásolja: személyes fejlődés, szakmai fejlődés és intellektuális fejlődés (CARLSON et al. 1990). A személyes növekedéssel, a szakmai fejlődéssel és az intellektuális fejlődéssel kapcsolatos elvárások viszont közvetlenül befolyásolják a diákok külföldi tanulmányi programokban való részvételi szándékát (INGRAHAM – PETERSON 2004, BANDYOPADHYAY – BANDYOPADHYAY 2015). Az interkulturális tudatosság lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy megértsék a saját kultúrájuktól eltérő kultúrákat és alkalmazkodjanak azokhoz (BENNETT, 2004). A külföldi tanulmányi programoktól elvárják, hogy elősegítsék a fogadó ország eddig ismeretlen kultúrájának megismerését és megértését (SPRADLEY 1979). A kulturálisan különböző egyénnel való kommunikáció kulcsfontosságú (GOLDSTEIN – KIM 2006). A külföldi tanulmányok tapasztalati tanulás révén kulturális elmélyülést biztosíthatnak a hallgatóknak, amikor a diákok helyi szálláshelyeken laknak, helyi ételeket esznek, helyi professzorokkal és diákokkal érintkeznek, és megismerik a helyi szokásokat. Ezért a külföldi tanulmányok sokkal többet nyújthatnak a diákoknak, mint csupán más kultúrák leíró jellegű megismerését (JONES 2003), valamint növelhetik a diákok interkulturális kompetenciáját, mint a személyes érés fejlődési folyamatát, amelynek során a tanuló az interkulturális tudatosság alacsonyabb szintjéről egy magasabb szintjére fejlődik (KOSKINEN – TOSSAVAINEN 2004). Ez valószínűleg a hallgatók globális perspektívájának és világszemléletének javulását és a globalizált munkahelyre való jobb felkészültségét eredményezi (CARLSON – WIDAMAN 1988).

Az interkulturális kompetencia fejlesztése az interkulturális tudatosság révén kulcsfontosságú előny, amely a külföldi tanulási programokból származhat. A kevés mobilitási tapasztalattal rendelkező hallgatók interkulturális kommunikációs félelmet szenvedhetnek el, ami a tőlük eltérő kulturális háttérű társaiktól való valós szorongást jelenti (NEULIEP – MCCROSKEY 1997). Az interkulturális kommunikáció magas szintű hiánya negatív hatással lesz a hallgatók külföldi tanulmányokban való részvételi szándékára, ezért az egyetemi tanácsadóknak meg kell próbálniuk eloszlatni ezt a félelmet, és az interkulturális tudatosság pozitív eredményeire kell összpontosítaniuk.

BANDYOPADHYAY és BANDYOPADHYAY szerint (2015) az interkulturális tudatossággal kapcsolatos pozitív elvárások kialakítása elősegíti a pozitív elvárások kialakítását a tanulók személyes növekedésével, szakmai fejlődésével és intellektuális fejlődésével kapcsolatban. Ha a hallgatók megértik, hogy a külföldi tanulmányokban való részvétel önellátóbbá teszi őket, fejleszti vezetői készségeiket, segíti őket a szakmai irányvonal megtalálásában, az idegen nyelvek jártasabbá teszi őket, és elősegíti tanulmányi teljesítményüket, akkor nagyobb valószínűséggel vesznek részt benne. A külföldi tanulmányokkal kapcsolatos pozitív hiedelmeket több szinten kell megerősíteni, nem csak az egyetemi tanácsadókat/adminisztrátorokat kell bevonni, hanem az oktatókat (különösen azokat, akik külföldi tanulmányi utakra ösztönzik a hallgatókat), a szülőket és más befolyással bíró mentorokat is. Az ilyen részvétel elősegíti a „kulturális tőke” felépítését, amely hajlamosabbá teszi a hallgatókat a külföldi tanulmányokban való részvételre (SALISBURY et al. 2009).

A külföldi tanulmányi programok mellett, hogy javítják a diákok más kultúrák megértésének és az azokhoz való alkalmazkodásnak a képességét, a saját kultúrájuk jobb megértését is elősegíthetik azáltal, hogy összehasonlítják azt a fogadó kultúrával és kívülről szemlélik azt (INGRAHAM – PETERSON 2004). A diákok így jobban megismerhetik saját nemzeti identitásukat (DOLBY 2004). Mindezen potenciális előnyök miatt a külföldi tanulmányi programokban való részvétel elsődleges célja a kultúrák közötti tudatosság (YANG et al. 2011).

A gazdasági vagy kulturális okokból kifelé irányuló tanulási célú mobilitást számos országban valósították meg nemzetközi szolgáltatási tanulási programokon keresztül, amelyekben a hallgatók részt vehetnek a kultúrák közötti párbeszédben, és reflektálhatnak egymás tapasztalataira (E. CORYELL et al. 2016). A kifelé irányuló mobilitás növeli a felfelé irányuló mobilitás lehetőségeit, ugyanakkor kihívást jelent a tanulás már kialakult kulturális mintái számára. SOUTO-OTERO et al. (2013) megállapította, hogy az Erasmus és a nem Erasmus hallgatók között az egyik különbség a társadalmi és kultúrák közötti tudatosság szintje, amely általában magasabb az Erasmus hallgatók körében. A programba való belépés akadályai közé tartoznak többek között a felmerülő költségek és a hallgatók társadalmi-gazdasági háttére. Ezek a megfigyelések rávilágítanak a hallgatói mobilitás kockázataira (kreditelismerés, költségek és haszon) és a személyes szorongások (társadalmi tényezők) kezelésének fontosságára.

Az egyetemeknek ismerniük kell azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák azokat a döntési szabályokat, amelyeket a hallgatók a felsőoktatási intézmény kiválasztásánál alkalmaznak a toborzási stratégiájuk továbbfejlesztéséhez. A szakirodalomból kiderül, hogy a hallgatók több elsődleges okot is felsorakoztatnak a külföldi tanulás mellett: (1) az egyéni fejlődés, az autonómia, az önbizalom és az önállóság megszerzésének igénye, (2) az élet és a tanulás eredményeként a „multikulturálisra” való törekvés egy másik kultúrában és területen (3) szakmai teljesítmény és anyagi haszon (RESTAINO et al. 2020, WEN – HU 2018).

A nemzetközi hallgatók más módon is hozzájárulhatnak a felsőoktatási környezethez, kulturális szempontból azáltal, hogy elősegítik az interkulturális kompetenciák fejlesztését hallgatótársaik körében, miközben pozitívan befolyásolják az intézmény nemzetközivé válási törekvéseit. A kulturális hozzájárulásokon túlmenően munkahelyeket is teremtenek, és felbecsülhetetlen értékű tudományos innovációt és technológiai fejlesztéseket adnak a helyi közösségnek. Ezért az egyetemeknek ismerniük kell a különböző országokból érkező hallgatóknak nyújtott szolgáltatások fejlesztési lehetőségeit, és ennek az átalakításnak hosszú távú szervezeti stratégiájuk részét kell képeznie. E megközelítés sikere az egyetem valamennyi alkalmazottjának interkulturális megértésétől függ. Ezért az interkulturális tudatosságról szóló képzések és szemináriumok, a különböző kultúrákból érkező hallgatók hatékony tanítási módszerei és a hallgatók sokszínűségének kezelésére irányuló stratégiai kezdeményezések segíthetnek ennek megértésében (COLLINS et al. 2022).

WU et al. (2020) tanulmányában arra keresték a választ, hogy a kulturális tudatosság pozitívan befolyásolja-e a globális mobilitás szándékait, valamint, hogy a kulturális tudatosság pozitívan befolyásolja-e a globális mobilitás megvalósítását. Eredményei azt mutatják, hogy a tengerentúli tapasztalattal rendelkező egyetemi hallgatók 1,057-szer gyakrabban értettek egyet a kulturális tudatosság fontosságával, mint mások. WU et al. (2020) hipotézisének, miszerint a kulturális tudatosság pozitívan befolyásolja a globális mobilitás megvalósítását, negatív együttthatója volt a SEM modellben.

H5: A külföldön történő tanulási szándékot (H5_a), és az intézményválasztást (H5_b) kedvezően befolyásolja a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése.

A fogadó ország felsőoktatási intézményeinek minőségéről alkotott pozitív kép jelentősen befolyásolhatja a hallgatók külföldi tanulási szándékát és az intézményválasztást. Amikor a hallgatók külföldi tanulmányok folytatását fontolgatják, jellemzően kutatást végeznek a fogadó ország felsőoktatási intézményeinek minőségét értékelve. Ha az intézmények hírneve pozitív, az pozitívan befolyásolhatja a hallgató szándékát arra vonatkozóan, hogy külföldön tanuljon az adott országban. Továbbá a fogadó ország felsőoktatási intézményeinek minőségéről alkotott pozitív megítélés befolyásolhatja az intézményválasztást is. A hallgatók nagyobb valószínűséggel választanak olyan nagy hírnévvel rendelkező intézményt, amelyről úgy vélik, hogy minőségi és világszerte elismert oktatást és képzést nyújt. Az adott országhoz fűződő kulturális, gazdasági és történelmi kapcsolatok, valamint az adott ország oktatásának észlelt minősége szintén fontos szerepet játszik a külföldi tanulmányok helyszínéül szolgáló ország kiválasztásában.

Az észlelt minőség a nyújtott szolgáltatások összessége, és a fogyasztók által megítélt eredmény (RADDER – HAN 2013).

A felsőoktatási intézmény hírneve a legfontosabb tulajdonság, amely befolyásolja az egyének döntéshozatalát a felsőoktatási tanulmányi céldesztnáció kiválasztásában (GRAHAM – LYNCH 1981, HAGEL – SHAW 2009), valamint vonzerőt jelent a nemzetközi diplomát szerzett hallgatók mobilitása (FINDLAY 2011) is.

Az olyan pénzügyi megfontolások, mint a tandíj, a pénzügyi támogatás, az ösztöndíjak, a szállás- és utazási költségek, valamint a részmunkaidős munka rendelkezésre állása, rendkívül fontosak a nemzetközi hallgatók számára az egyetem kiválasztásakor (CHEN 2008). A hallgatók döntéseiket az egyetemen felmerülő egyéb költségekre is alapozzák. Mielőtt választanak, megbecsülik, mennyi pénzt kell majd költeniük az egyetemi éveik alatt. Ez nem csak az egyetemi díjakat jelenti, hanem a szállás és az utazási költségeket is. A pénzügyi támogatás és az ösztöndíjrendszer csökkenti a felmerülő költségeket; ezért a pénzügyi támogatás hatása egy másik jelentős tényező, amely befolyásolja a hallgatók intézményválasztását (AYDIN 2015).

A nemzetközi hallgatói áramlás mögött meghúzódó elméleteket az intézményeknek komolyan kell venniük, mivel a különböző nemzetiségű és kultúrájú hallgatók megkövetelik, hogy megértsék változatos igényeiket, elvárásaikat és a nyújtott szolgáltatásokkal kapcsolatos elképzeléseiket (PASWAN – GANESH 2009). Ezért az egyetemeknek fejleszteniük és bővíteniük kell az egyetemi mikrokozmoszt, az oktatókkal kapcsolatos és tudományos támogató szolgáltatásaikat, valamint a társadalmi interakciót támogató szolgáltatásaikat (COLLINS et al. 2022).

H6: A hallgatók közvetlen, általuk kedvezőnek ítélt emberi környezete statisztikailag igazolható módon visszahúzó erőt jelent a külföldön történő tanulási szándéokra H6_a, és az intézményválasztásra H6_b.

A szakirodalomban nincs egyértelmű konszenzus arról, hogy a diákok általuk kedvezőnek ítélt közvetlen társadalmi környezete visszatartó erővel bír-e a külföldi tanulmányok és az intézményválasztás szempontjából. Egyes tanulmányok szerint azok a diákok, akiknek erős szociális hálójuk és támogató rendszerük van a hazájukban, kevésbé fontolgatják a külföldi tanulmányokat, mert kényelmesen érzik magukat és kötődnek jelenlegi környezetükhöz (AL AMMARI 2022).

Más tanulmányok azonban azt sugallják, hogy azok a diákok, akik pozitívan ítélik meg társadalmi környezetüket, valójában nagyobb valószínűséggel fontolgatják a külföldi tanulást, mert van önbizalmuk és támogatásuk az új lehetőségek felfedezéséhez. Végül soron az egyes diákok külföldi tanulmányokkal kapcsolatos attitűdjét és motivációit számos összetett tényező befolyásolja, beleértve a személyes preferenciákat, a kulturális normákat, a családi elvárásokat, az anyagi megfontolásokat és az oktatási célokat. Fontos, hogy az intézmények megértsék ezeket a tényezőket, és személyre szabott támogatást és forrásokat nyújtsanak, hogy a diákok megalapozott döntéseket hozhassanak a külföldi tanulmányokkal kapcsolatban.

A rövid távú hallgatói mobilitással kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a közösségi hálózatok, különösen a kortársak, mennyire fontosak az élettapasztalatok megosztásában, tanácsadásban és ajánlásokban (BEECH 2014).

Az eredmények rávilágítanak a korábbi nemzetközi tapasztalatok figyelembevételére a cserediákok preferenciáinak feltárása során. Különbségek vannak a külföldi tartózkodásban már tapasztalattal rendelkező és/vagy nemzetközi környezetben tanult hallgatók („kozmetopolita hallgatók”) és az ilyen tapasztalatokkal nem rendelkező hallgatók között (LEVATINO 2022).

COLLINS et al. (2022) eredményei azt mutatják, hogy a nemzetközi hallgatók inkább a közeli, személyes kapcsolatokat használják az egyetemmel kapcsolatos kezdeti információk megszerzéséhez. Elsődleges információ forrásaik az egyetemről a barátok, rokonok, akik korábban már jártak a kiválasztott intézményben. Más korábbi tanulmányok eredményei azt mutatták, hogy a barátok az egyetemről szóló szükséges információk forrásai a leendő hallgatók számára. Továbbá más rokonok és középiskolai tanárok tanácsai bizonyítottan ösztönzik vagy akadályozzák a diákokat az egyetemre való jelentkezésben (PERNA 2006).

A gazdasági költségeken túl szociális, pszichológiai és ráfordított „extra idő” költségek társulnak a hallgató szeretteitől való elszakadásához, magához a mobilitáshoz és az új feltételekhez való alkalmazkodás folyamataihoz, valamint a célországba való beilleszkedéshez (LEVATINO 2022).

A család kulcsfontosságú befolyást gyakorol a nemzetközi hallgatók intézményválasztására. A külföldi hallgatók családjainak anyagi helyzete, elvárásaik, a fogadó országról való tájékozottság, a családi kultúrán belüli versenyképesség szintje és meggyőzőképességük erősen befolyásolja a külföldi hallgatók intézményválasztását (PIMPA 2003). A családtagok nézetei sokféle befolyást gyakorolhatnak az egyén viselkedésére, és az otthoni családtól kapott bátorítás lényeges tényezővé válik, amelyet figyelembe kell venni a döntések meghozatalakor (PIMPA 2003). A család ösztönzése alapvető tényező, amelyet figyelembe kell venni, amikor a hallgató úgy dönt, hogy külföldi tanulmányokat fog folytatni. Különösen a baráti vélemények befolyásolják a hallgatók oktatási intézményeinek kiválasztását (MOOGAN et al. 1999). YANG (2007) szerint a baráti tanácsok erősen befolyásolják a hallgatók külföldi tanulmányi szándékát. PETRUZZELLIS et al. (2010) tanulmányában szerepel, hogy a közvetlen emberi környezettől származó információ és támogatás a meggyőződés olyan tényezője, amely erősen befolyásolja az egyéni megismerést.

A hallgatók életéhez legközelebb álló személyek javaslatai és perspektívái vélhetően befolyásolják a fogadó ország felsőoktatásra vonatkozó döntését. Akár a családdal, rokonokkal vagy barátokkal a célországban, a társas kapcsolatok befolyásolhatják a diák külföldi tanulmányi szándékát (LEE – MORRISH 2012).

A világvárvány következtében csökkent a szülők nyitottsága a gyermekeiknek az egyetemi beiratkozási döntéssel kapcsolatos autonómiája felé (ELDEGWY et al. 2022).

Mint minden szektorban, az oktatási piacnak is megvannak a tulajdonosai, az oktatási intézményei és a fogyasztói, a diákok (ELSHARNOUBY 2016). Más szektorokkal ellentétben azonban az oktatási piacon a fogyasztók nehezen tudják értékelni a szolgáltatás minőségét a vásárlás előtt (PASWAN – GANESH 2009), mivel főként a látható szolgáltatásbővítési elemekre támaszkodnak, nem pedig „az oktatás alapvető tartalmára” (ELSHARNOUBY 2016). Ezért annak érdekében, hogy az oktatási intézmények extra értéket adhassanak alapvető oktatási szolgáltatásaikhoz, az oktatási intézményeknek elő kell mozdítaniuk olyan lehetőségeiket, mint az egyetemi élet, az akadémiai és szociális támogatási lehetőségek, valamint a pénzügyi támogatási szolgáltatások (ZHAI 2002, PASWAN – GANESH 2009). Ami ezen szolgáltatások minőségének értékelését illeti, a hallgatók felvétele előtt vannak olyan kulcsfontosságú mutatók, mint az öregdiákok kapcsolatai, mások ajánlásai és/vagy a márka hírneve (RAJAMMA et al. 2007), (ELSHARNOUBY 2016).

H7: A külföldön történő tanulási szándékra (H7_a), és az intézményválasztásra (H7_b) kedvező hatással van a hallgatók későbbi karriercéljaikhoz kapcsolódó attitűdje.

A hallgatók jövőbeli karriercéljaikkal kapcsolatos attitűdjei pozitívan befolyásolhatják a külföldi tanulmányi szándékot és az intézményválasztást. Azok a diákok, akiknek világos karriercéljaik vannak, és motiváltak ezek elérésére, értékes lehetőségként tekinthetnek a külföldi tanulmányokra, hogy új készségeket, ismereteket és tapasztalatokat szerezzenek, amelyek segítenek nekik karriercéljaik elérésében.

Emellett azok a diákok, akik erősen érdeklődnek egy adott képzési terület iránt, nagyobb valószínűséggel választanak olyan intézményt, amely az adott területen kiemelkedő, függetlenül attól, hogy az a saját országukban vagy külföldön található. Egy mérnöki tudományok iránt érdeklődő diák dönthet úgy, hogy egy másik országban található, tekintélyes mérnökképzéssel rendelkező egyetemen tanul, hogy hozzáférjen a terület legújabb technológiáihoz és kutatásaihoz. Korábbi kutatások rámutattak arra, hogy a diákok tisztában vannak azzal, hogy a külföldi tanulmányok alatt közvetlenül megtapasztalják és felfedezik az új dolgokat, hozzáférhetnek egy fejlett civilizációhoz, kultúrához és társadalomhoz, különösen élvezhetik a fejlett és modern oktatást, kapcsolatba léphetnek sok baráttal a világ minden tájáról.

A hallgatók úgy gondolhatják, hogy a magasabb hírnévvel rendelkező fogadó egyetem magasabb karrierlehetőségeket kínálhat a diploma megszerzése után (PETZOLD – MOOG 2018).

NYE (1990) „soft power” elmélete sajátos szemüveget biztosít a nemzetköziesedés kölcsönös függőségének és összetettségének vizsgálatához a felsőoktatás kontextusában világszerte (NYE 2004, NYE 2005). A „soft power” átalakítási modellje szerint az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban a felsőoktatás egyre nagyobb hatással van a világméretű gazdasági, politikai és társadalmi erőkre, amelyek a világ gazdaságát mozgatják. A felsőoktatásba való nemzetközi beiratkozás növelése mind az Egyesült Királyságban, mind az Egyesült Államokban alapvető fontosságú azon kormányok és oktatási intézmények számára, amelyek átfogó nemzetköziesítési menetrendet kívánnak biztosítani, amely összhangban van a fokozott globális kapacitásépítéssel és a globálisan versenyképes orientációval (LI 2018). A hallgatók szemszögéből nézve a globális mobilitás a karrierépítés tekintetében a személyes „soft power” növelésének lehetőségét rejti magában. Összefoglalva, a fokozott globális mobilitás háttérében a globális versenyhez kapcsolódó személyes és nemzeti célok egyaránt állnak.

A „soft power” fogalmának kiterjesztése érdekében KNIGHT (2015) azzal érvelt, hogy a felsőoktatásnak vezető szerepet kell vállalnia a tudásdiplomácia fogalmának előmozdításában, hogy elkerülje a „soft power” referenciakeretébe való beleragadást, amely csak az önérdékre és a dominanciára összpontosít, mindez pedig hatással lehet a hallgatói döntésekre. Hallgatói szemszögből a globális mobilitásban megvan a lehetőség, hogy fokozza a személyes „soft power”-t a karrierfejlesztés tekintetében.

A meglévő szakirodalomban (WINTRE et al. 2015) a pénzügyi okok valamennyi válaszban megmutatkoztak (pl. olcsóbb tandíj, mint más országokban vagy ugyanazon ország egyetemén), ugyanakkor nem voltak az egyetemi ösztöndíjakra való utalások.

BACCI és BERTACCINI (2021) szerint minden egyes egyetemi helyszínhez kapcsolódik egy életminőségi (QOL³) index, amely a következő területekkel kapcsolatos konkrét szempontokat foglalja össze: életszínvonal, üzlet és munka, környezeti és egészségügyi szolgáltatások, népesség és társadalom, közbiztonság és szabadidő.

Ha figyelembe vesszük a külföldi tanulmányi időszak előnyeit, a jobb munkaerő-piaci lehetőségeket tekintjük az egyik fő potenciális előnynek (LEVATINO 2022). A szakirodalom valóban kimutatta, hogy azok a diplomások, akik külföldön töltenek időt, nagyobb valószínűséggel magasabb fizetéssel rendelkeznek, mint azok, akik nem (KRATZ – NETZ 2018).

AL AMMARI (2022) kutatásában a következőképpen definiálta a külföldi tanulás hozadékait: „Egy cél vagy egy konkrét dolog felé irányuló tendencia, amelyet a vágy, az érzések, a hiedelmek vagy a viselkedés motivál, arra készíteti a hallgatót, hogy utazzon, mely pozitív előnyökkel jár”.

Összességében a diákok jövőbeli karriercéljaikkal kapcsolatos attitűdjei jelentős szerepet játszhatnak a külföldön történő tanulási szándékuk megerősítésében és az intézményválasztásban. Fontos, hogy a diákok alaposan mérlegezzék karrierterveiket, és azt, hogy a külföldi tanulmányok hogyan segíthetnek céljaik elérésében. Az egyetemválasztás egyik kulcsfontosságú szempontja a hallgatók számára kínált jó karrier lehetősége a jövőben. A nemzetközi hallgatók pályafeltárása és tényleges jövőbeli karrierelvárásai is befolyásolják egyetemi intézményválasztásukat (AYDIN 2015).

H8: A férfiak és a nők között jelentős eltérés van a külföldön történő tanulási szándékban (H8_a), és az intézményválasztás fontosságának megítélésében (H8_b).

YUE és LU (2022) alátámasztotta, hogy az egyének külföldi tanulmányi szándéka eltér a nemük, az életkoruk és a szülők iskolai végzettsége szerint. Míg a külföldi tanulmányok terén a nemek közötti különbség, miszerint a nők nagyobb valószínűséggel tanulnak külföldön, mint a férfiak, széles körben elismert, nincs konszenzus a férfiak és a nők külföldi tanulmányi szándékának különbségeiről. Bár LINDSAY (2014) azt állította, hogy nincsenek jelentős különbségek a külföldi tanulási szándékok között a nemek tekintetében, a legtöbb tanulmány (pl. SALISBURY et al. 2010, HURST 2019, VAN MOL 2022) egyetértett abban, hogy a nők motiváltabbak a külföldi tanulmányok terén, mint a férfiak. HURST (2019) a nők felfelé irányuló mobilitását és osztályreprodukcióját az otthon elhagyásával teszi egyenlővé. Emellett az idősebb hallgatókról megállapították, hogy vonakodóbbak a külföldi tanulmányoktól, mint a fiatalabbak (POPE et al. 2014), mivel több társadalmi kötelezettségük (pl. teljes munkaidős állás) és családi felelősségük (pl. házastárs és gyermekek) van. A külföldi tanulás nehéz döntés lehet számukra, mivel fel kell függeszteniük jelenlegi munkájukat és egy időre el kell hagyniuk otthonukat. E nehézségek miatt

³ Quality of Life index

KIM és GOLDSTEIN (2005) megállapította, hogy az idősebb hallgatóknak alacsonyabbak a külföldi tanulmányi szándékaik, mint a fiatalabbaknak.

A külföldi tanulmányokban való részvétel a férfi hallgatók körében évtizedek óta állandó, mindössze 35%-os (CLOUGHLY 1991, IIE 2014). Míg az anekdotikus szakirodalom (DESOFF 2006, REDDEN 2008) a nemek közötti egyenlőtlenség okait találgatja, például azt, hogy több nőnek van bölcsészeti- és társadalomtudományi szakja, valamint idegen nyelvek szakja, amelyek a külföldi tanulmányi részvételt tekintve a leggyakoribbak, addig kevés empirikus tanulmány vizsgálta a férfi hallgatók külföldi tanulmányokban való részvételét (SHIRLEY 2006, BAILEYSHEA – WALL 2009, SALISBURY et al. 2010).

LUCAS – AUSTIN (2009) vegyes módszerekkel végzett vizsgálata gazdag elemzést tett lehetővé. Tanulmányában megállapította, hogy a férfi hallgatókat a szórakozás, a kulturális értékek, a kapcsolati háló építés, valamint a karrierlehetőségek motiválták a külföldi tanulmányokra. Lucas azt állította, hogy az eredmények azt sugallják, hogy a férfiasság hagyományos fogalmihoz való ragaszkodás szerepet játszik a férfi hallgatók külföldi tanulmányokkal kapcsolatos döntéshozatali folyamataiban. Lucas vizsgálatában a férfi hallgatók többsége azt az elképzelést fogalmazta meg, hogy a férfinak elő kell mozdítania karrierjét és sikereket kell elérnie. A LUCAS – AUSTIN (2009) és SALISBURY, et. al (2010) eredményeire építve a külföldi tanulmányi részvételben mutatkozó nemek közötti különbségekkel foglalkozó újabb kvalitatív kutatások a külföldi tanulmányi programokkal kapcsolatos férfi egyetemi hallgatók megítélésére (THIROLF 2014), valamint a külföldön tanuló férfiak nemi identitásával kapcsolatos tapasztalataira (YANKEY 2014) összpontosítottak. Ezek a kvalitatív tanulmányok olyan berögzült nemi hiedelmeket találtak, mint például, hogy a férfiaknak „kenyérkeresőnek” kell lenniük (THIROLF 2014), és a férfiak a sport, a tanulmányok és a karrier révén fejezik ki versenyképességüket, hogy meghatározzák sikerüket (YANKEY 2014).

H9: A küldő ország földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H9_a), és az intézményválasztást (H9_b).

A küldő ország földrajzi elhelyezkedése befolyásolhatja a diákok külföldi tanulási hajlandóságát és az intézményválasztást. A fogadó országban beszélt nyelv fontos szerepet játszhat.

MAZZAROL és SOUTAR (2002) felmérése szerint a külföldön történő tanulási szándék vizsgálatakor a földrajzi közelség kevésbé volt fontos a legtöbb diák számára.

H10: A szülők végzettsége hatással van a külföldön történő tanulási szándéokra (H10_a), és az intézményválasztásra (H10_b).

A szülők iskolai végzettsége hatással lehet arra, hogy gyermekeik külföldön kívánnak-e tanulni, és hogy milyen intézményt választanak. Ennek több oka is van. Először is, a magasabb iskolai végzettségű szülők jobban megérthetik a külföldi tanulmányok előnyeit, például a különböző kultúrák és nyelvek megismerését, a jobb álláslehetőségeket és a személyes fejlődést. Nagyobb valószínűséggel bátorítják gyermekeiket arra, hogy a külföldi tanulmányokat életképes lehetőségnek tekintsék. Másodsor, a magasabb iskolai végzettségű szülők több anyagi forrással rendelkezhetnek gyermekeik külföldi tanulmányainak támogatására, ami megvalósíthatóbbá teheti ezt a lehetőséget gyermekeik számára. Harmadszor, a magasabb iskolai végzettségű szülők jobban ismerhetik a világ egyetemeit és főiskoláit, ami segíthet a gyermekeiknek abban, hogy megalapozott döntést hozzanak a tanulmányaik helyszínéről. Személyes kapcsolatokkal vagy hálózatokkal is rendelkezhetnek, amelyek információt és útmutatást nyújthatnak a jelentkezési folyamathoz (YUE – LU 2022).

ELDEGWY (2022) felmérésből kiderül, hogy az engedelmesség és a tekintély tisztelete a keleti országokban magasabb, ezért a szülők hatalma és tekintélye is erősebb ezekben az országokban, amikor gyermekük továbbtanulása van előtérben.

A szülők iskolai végzettsége is meghatározóan befolyásolja az egyének külföldi tanulási szándékát (MILLER 2008, POPE et al. 2014). A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők hajlamosak arra ösztönözni gyermekeiket, hogy a középfokú tanulmányok befejezése után felsőfokú tanulmányokat folytassanak, és több javaslatot adnak a tanfolyamválasztásra (SALISBURY et al. 2010). Emellett a magasán képzett szülőkkel rendelkezők általában magasabb jövedelmű családokból származnak, és jobb középiskolákba járnak, ami finanszírozhatja a beiratkozásukat, és kedvet adhat nekik a külföldi tanulmányokhoz (KIM – LAWRENCE 2021). CARLSON et al. (1990) kutatása szerint, azok a külföldön tanuló diákok, akik korábban már utaztak, magasán képzett szülőkkel rendelkező családból származnak. TERANISHI (2007) megjegyezte, hogy a latin származású szülők hezitálása, hogy hagyják-e gyermekeiket otthonuktól távol utazni, az etnikai kulturális normák, amelyek a szoros családi egységet az élet létfontosságú részét hangsúlyozzák, vagy az utazás megtapasztalásának hiánya, mind kihívást jelenthet a hallgatók toborzásában. Van néhány bizonyíték arra, hogy az anyák nagyobb mértékben közvetítik a kulturális értékeket, mint az apák (LIPPE – HARTMANN 1996). Korábbi tanulmányok kimutatták, hogy az egyetemi végzettségű szülők pozitív hatással vannak számos kimenetelre, beleértve a társadalmi-gazdasági és iskolai végzettség szintjét, a szakmai törekvéseket és a látogatott intézmény típusát (PASCARELLA – TEREZINI 2005). Ily módon az egyetem előtti kulturális és társadalmi tőke valószínűleg befolyásolta a hallgatók oktatási döntéseit mind az egyetem előtt, mind pedig a tanulmányok során (BOURDIEU 1986, SALISBURY et al. 2009). A hasonló iskolai háttérrel rendelkező szülők nagyobb befolyással bírnak a gyermekeik tanulmányi döntéseire, továbbá azok a szülők, akik nem jártak egyetemre, nem rendelkeznek a szükséges információkkal a különböző egyetemi kínálatról, ezáltal az első alkalommal döntéshozókká válnak (ELDEGWY et al. 2022).

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

A fejezet öt részre tagolódik. Az első két alfejezetben az empirikus kutatás alátámasztására szolgáló két módszertan, a bibliometriai elemzés módszertana, valamint a hálózatelemzés módszertana kerül bemutatásra, a harmadik részben az empirikus kutatás folyamatát szemléltetem, mely további öt kisebb alfejezetre tagolódik, melyekben bemutatásra kerül a kutatási modell, a konceptuális modell operacionalizálása, az adatgyűjtés menete, a minta főbb jellemzői, a strukturális egyenletek modellezésének (SEM) módszertana és az adatelemzéshez használt szoftverek, végül pedig a csoportok közötti eltérések kimutatására alkalmazott statisztikai módszerek.

3.1. Bibliometriai elemzés módszertana

A szakirodalom bibliometriai analízissel történő elemzése segítheti a szakirodalom trendjének vizsgálatát. A bibliometriai módszerek bibliográfiai adatokat használnak a tudományterületek struktúráinak azonosítására (ZUPIC – ČATER 2014). Az elemzés vizualizálhatja a szakirodalom feltérképezését a keresőkből összegyűjtött adatbázis kinyerésével. Az R csomag egy jól asszimilált statisztikai szoftver a bibliometriai elemzés és a grafikus elemzés között. Ha az R-t bibliometriai elemzéshez használjuk, a bibliometriai csomagok egyesével telepíthetők. Ebben a fejezetben a legtöbb vizualizációt az Rstúdió belüli Bibliometrix csomaggal végeztem. A szakirodalmi adatbázis elemzése értékes, mert megbízható információkat ad. Az elemzés különböző változatokra bontható, például a dokumentum, a kulcsszavak és a kutatási területek együttműködése alapján. Az Rstúdió 3.0.1 verziót⁴(ARIA – CUCCURULLO 2017), a Biblioshiny⁵-t (RASHID et al. 2021) és a VOSviewer⁶ (VAN ECK – WALTMAN 2010, PERIANES-RODRIGUEZ et al. 2016) azért használják, mert képesek hatékonyan dolgozni nagy adatgyűjteményekkel, és különféle érdekes látványelemeket, elemzéseket és vizsgálatokat kínálnak. Az RStúdió egy integrált fejlesztőkörnyezet az R-hez, a statisztikai számításokhoz és grafikához használt programozási nyelvhez. Két formátumban érhető el: Az RStúdió Desktop egy hagyományos asztali alkalmazás, míg az RStúdió Server egy távoli szerveren fut, és lehetővé teszi az RStúdió elérését egy webböngésző segítségével. Az Rstúdió, a Biblioshiny és a VOSviewer publikációs térképeket, szerzői térképeket vagy folyóirattérképeket is készíthet társidézési hálózatok alapján, vagy például kulcsszótérképeket építhet fel (SHUKLA et al. 2019, MARTÍNEZ-LÓPEZ et al. 2020).

A Bibliometrix-Biblioshiny szoftver segít a felhasználóknak interaktív vizualizációkat készíteni a bibliográfiai adatokból. Az összetett adatok vizuális elemekkel történő ábrázolásával a tematikus térképek segíthetnek a felhasználóknak a minták és tendenciák gyors azonosításában, és megkönnyíthetik az adatok szélesebb közönséggel való közlését.

Értekezésemben a Web of Science (WoS) Core Collection szakirodalmi adatbázisból dolgoztam. Az összes dokumentumot egyetlen forrásfájlba egyesítettem. Letöltöttem a BibTex fájlt a Web of Science Core Collection adatbázisából. Az adattömbök összegyűjtését követően, azokat Excel fájlba konvertáltam.

A bibliometriai elemzést egyrészt a VOSviewer szoftver, másrészt az Rstúdió környezetében elérhető Biblioshiny (JONES – GATRELL 2014) alkalmazás segítségével végeztem el.

⁴ A program szabadon hozzáférhető a www.rstudio.com oldalon.

⁵ A program szabadon hozzáférhető a www.bibliometrix.org/home/index.php/download oldalon.

⁶ A program szabadon hozzáférhető a www.vosviewer.com oldalon.

3.2. Hálózatelemzés módszertana

A társadalmi hálózatelemzést (Social Network Analysis/SNA) széles körben használják a minták azonosításának és dinamikus modellezésének hatékony eszközeként. Mint interdiszciplináris megközelítés, az SNA fogalmi és módszertani eszközöket biztosít a kölcsönhatásban lévő rendszerek közötti kapcsolati struktúra mélyreható elemzéséhez (WASSERMAN – FAUST 1994). Ennek az elemzési módszernek a nemzetközi hallgatói mobilitás vizsgálatára való alkalmazása új és részletesebb megértést hozott a hallgatók országválasztása mögött meghúzódó dinamikáról (CHEN – BARNETT 2000, BARNETT et al. 2016, KONDAKCI et al. 2018).

A kutatás elvégzéséhez az UNESCO oldalán található nyilvános adatbázist (UNESCO, 2022) használtam fel, a hálózat elemzésére a Cytoscape (SHANNON et al. 2003) programot alkalmaztam. A Cytoscape programot kifejezetten hálózatelemzésre alkották meg. Ez egy szabad hozzáférésű, döntően Java programkörnyezetben fejlesztett program, amelynek alapvető célja kezdetben a biológiai hálózatok, ezen belül is a különböző génszekvenciák feltárása volt, napjainkban már nagyon sok más területe is alkalmazható. Két meghatározó előnye van: az egyik, hogy nagyon jól vizualizálható és viszonylag egyszerűen kezelhető menürendszerrel vezérelhető programról beszélünk, melyet folyamatosan fejlesztenek, a másik jelentős előnye, hogy a program funkcionalitását a különböző felhasználói csomagok tovább bővítik, jelenleg közel száz ilyen felhasználói csomag áll rendelkezésre, amelyek a speciális fogyasztói igényeket képes kielégíteni. Ezek közül a CytoNCA (SAITO et al. 2012) programot használtam azért, mert a Cytoscape alapértelmezett moduljai nem adnak lehetőséget az irányított gráf gráfelméleti jellemzőinek meghatározására, a CytoNCA viszont módot nyújt arra, hogy kvantifikálja az irányított súlyozott gráf csomópontjainak, azaz az egyes országoknak a gráfelméleti jellemzőit, továbbá azt, hogy milyen szerepet töltenek be a gráf egészének felépítésében.

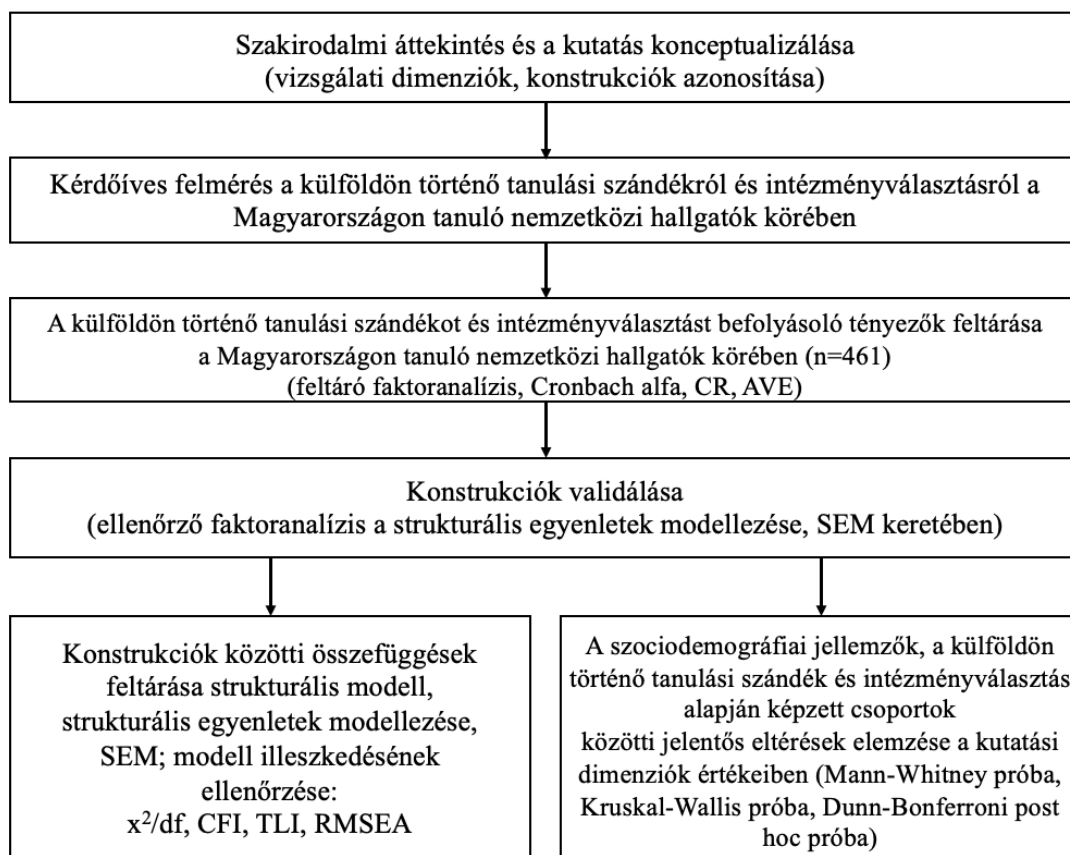
Munkám során a nemzetközi hallgatói hálózat és a hallgatói mobilitás komplex megismerésére törekedtem, ennek a legegyszerűbb lehetőségét a hálózatelemzés kínálja, mivel ebben az esetben tipikusan olyan társadalmi jelenségről van szó, amikor nagyszámú ország vesz részt ebben a folyamatban, akik részben küldenek, részben pedig fogadnak hallgatókat, illetve az országok közötti kapcsolatot minőségi oldalról a hallgatói mobilitás léte vagy nem léte, mennyiségi oldalról pedig a hallgatói mobilitás intenzitása, azaz a küldött és fogadott hallgatók száma határozza meg. Ebből adódóan egy olyan modellel közelíthető meg a nemzetközi hallgatói mobilitás, amely egy matematikai értelemben gráffal, napjainkban gyakoribb szóhasználattal élve hálózattal írható le.

A hálózat két alapvető jellemzője a hálózatban lévő csomópontok és a hálózat csomópontjai közötti kapcsolatok. A hálózatban levő csomópontok vagy „node”-ok a küldő illetve a fogadó országoknak felelnek meg, a hálózat élei, azaz a ennek a gráfnak a különböző csúcsait összekötő matematikai értelemben is éleknek tekintett fogalomnak pedig a hálózatban történő mozgások azaz a hallgatói mobilitás intenzitása felel meg. A hálózat abból a szempontból sajátosnak tekinthető, hogy egy olyan gráf, amelyiknél az egyes élek irányítottságát is értelmezzük, tehát az egyes élek vektornak tekinthetők. A vektor irányultsága azt fejezi ki, hogy melyik országból melyik országba történik a hallgatói áramlás és ilyen értelemben irányított, súlyozott gráfot vizsgálunk. A súlyozásnak a hallgatói mobilitás száma felel meg, hiszen nyilvánvaló, hogy nagyon kevés információt adna csak az a tény, hogy adott országból adott országba van vagy nincs hallgatói mobilitás. Ebben az esetben akkor tehetjük teljessé az elemzést, hogyha figyelembe vesszük azt, hogy ennek vannak különbségei, azaz a vizsgált gráf egy súlyozott, irányított gráfnak tekinthető.

Tekintettel az utóbbi években körülöttünk lévő változásokra, indokoltnak tartottam a globális hallgatói áramlások legfrissebb felmérését, így minél pontosabb képet nyújtva a jelenleg végbemenő hálózatosodásról.

3.3. Az empirikus kutatás anyag- és módszertana

Ez az alfejezet további öt, a teljes empirikus kutatás tárgyát felölelő kisebb alfejezetből áll. Az első alfejezetben a kutatási modell, a másodikban a kutatás operacionalizálása kerül meghatározásra, a harmadik alfejezetben az adatgyűjtés menete, a negyedikben a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás feltárása (strukturális modell) kerül bemutatásra. Az ötödik fejezet a vizsgált dimenziók értékeiben mért jelentős eltérések vizsgálatára irányul, ebben a fejezetben az elemzésekben fontosnak tartott egyéb jellemzők (nemek, a küldő ország földrajzi elhelyezkedése, a szülők felsőfokú végzettsége, első generációs hallgató) alapján képzett kategóriák közötti eltérések kimutatására alkalmazott statisztikai módszerek kerülnek bemutatásra.

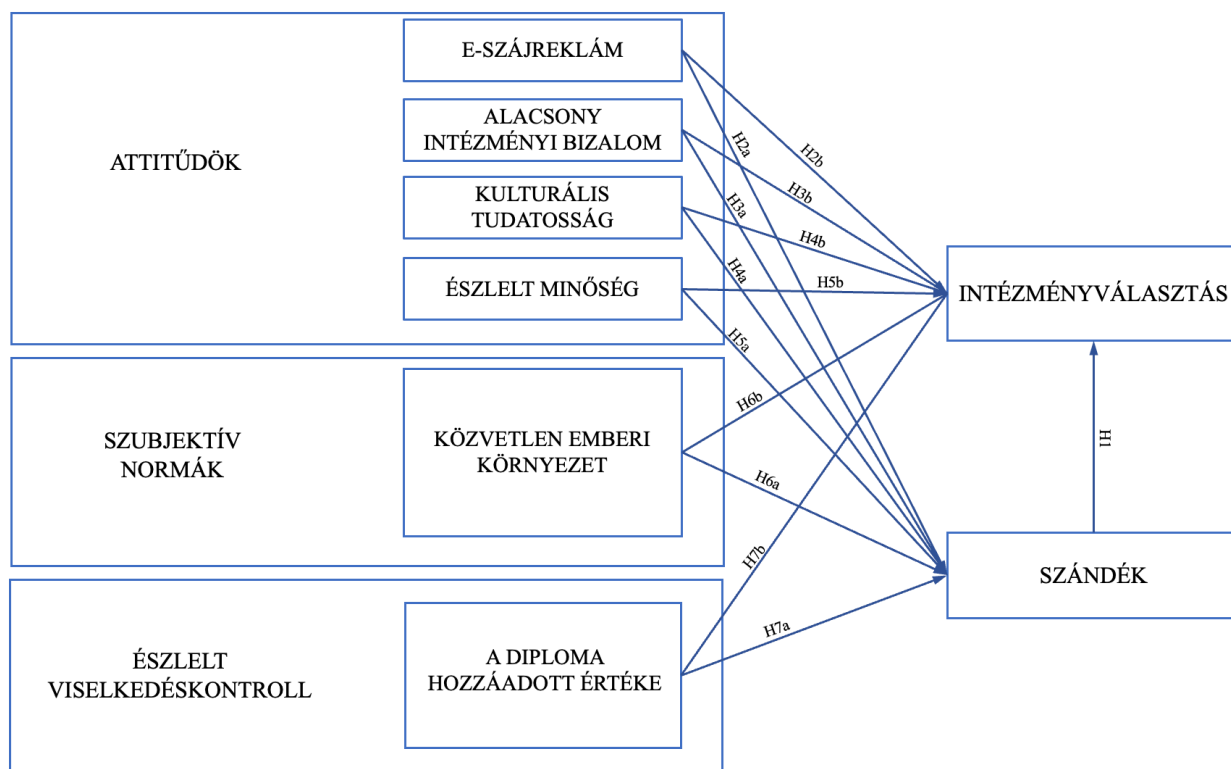


2. ábra: Az empirikus kutatás menete

Forrás: saját szerkesztés a kutatási munkám menete alapján

3.4. A strukturális kutatási modell

A külföldön történő tanulási szándékkal és intézményválasztással kapcsolatos attitűdöket és viselkedési elemeket magába foglaló mérési és strukturális modell nyolc látens konstrukciót tartalmaz (3. ábra).



3. ábra: Az Ajzen-féle tervezett magatartás elméletére épülő konceptuális modell
 Forrás: saját szerkesztés a kutatásom során alkalmazott konceptuális modell alapján

3.5. A konceptuális modell operacionalizálása

Az eredeti konceptuális modellnek megfelelően nyolc kutatási dimenzió lett azonosítva, két céldimenzió (Intézményválasztás és Szándék) és hat magyarázó dimenzió. Az operacionalizált kutatási modell az egyes kutatási dimenziók (konstrukciók) alkotóelemeit (itemeit) bemutató mérési modellből és a dimenziók közötti kapcsolatokat elemző strukturális modellből áll. A kutatásban az alábbi dimenziók szerepelnek: E-szájreklám, Alacsony intézményi bizalom, Kulturális tudatosság, Észlelt minőség, Közvetlen emberi környezet, Észlelt viselkedéskontroll, Szándék, Intézményválasztás (a dimenziók részletes bemutatása a 2.9 fejezetben került kifejtésre) (1. táblázat).

1. táblázat: A konstrukciók operacionalizálása

E-szájreklám (REZA JALILVAND – SAMIEI 2012)	
EWM1	Gyakran gyűjtök információkat a diákok online hallgatói véleményekből, mielőtt egyetemet választok.
EWM2	Ha nem olvasom el a diákok online egyetemi értékeléseit, amikor kiválasztom a célállomást, akkor aggódom a döntésem miatt.
EWM3	Amikor egyetemet választok, a hallgatók online értékelései bizakodóvá tesznek az adott egyetemen való tanulással kapcsolatban.
Alacsony intézményi bizalom (HALAPUU et al. 2013)	
LTR1	Alacsony intézményi bizalom a hazai felsőoktatási rendszer iránt.
LTR3	Alacsony bizalom a hazai felsőoktatási személyzet iránt.
LTR4	Alacsony bizalom a diploma értékében a származási országban.
Kulturális tudatosság (CHANG – CHOU 2021, WU et al. 2020)	
CAW1	Pozitív tudatosság az idegen kultúrákról.
CAW2	Nagyfokú tisztelet az idegen szokások iránt.
CAW3	Úgy vélem, hogy a globális mobilitás a karrierépítés tekintetében növelheti a személyes "soft power"-t.

CAW4	A külföldi élet és kultúra iránti vonzalom.
Észlelt minőség (LIM et al. 2015)	
PQU1	A külföldi tanulmányaim megtervezéséhez elegendő információra van szükség.
PQU2	Fontos a minőségi szállás/kollégium elérhetősége.
PQU3	A minőségi szabadidős tevékenységek elérhetősége fontos.
PQU4	Fontos a minőségi szolgáltatási szint az egyetemen.
Közvetlen emberi környezet (TUNG et al. 2021, AMMARI 2022)	
DEP1	A barátaim nagy hatással voltak az egyetemi beiratkozásomra.
DEP2	Talán ott fogok tanulni, ahol a barátaim tanulnak.
DEP3	A külföldi egyetemre való beiratkozási döntésemet a nemzetközi öregdiákok befolyásolták.
A diploma hozzáadott értéke (Észlelt viselkedéskontroll) (MAZZAROL et al.1997, AMMARI 2022, JIN et al. 2022)	
PBC1	A külföldi egyetemi diploma segít abban, hogy magas fizetéssel járó állást kapjak.
PBC2	A külföldi egyetemen szerzett diplomával bővülnek a karrierlehetőségeim, ha visszatérek a hazámba.
PBC3	A külföldi egyetemen szerzett diplomám után magas jövedelemmel rendelkezem majd.
PBC4	A külföldi tanulmányok felszabadítanak arra, hogy azt dolgozhassak, amit szeretnék.
PBC5	Egy külföldi egyetemen való diplomaszerezés után kiváló egészségügyi ellátásban lesz részem a fogadó országban.
PBC6	A külföldi tanulmányok lehetőséget adnak arra, hogy a diploma megszerzése után a fogadó országban kínáljanak állást.
PBC7	A külföldi egyetemen való diplomaszerezés alatt magas színvonalú szociális hálót építetek fel.
PBC8	A külföldi tanulmányok javítani fogják az életminőségemet.
Szándék (TUNG et al. 2021, AMMARI 2022)	
INT1	Fontolgattam, hogy külföldön fogok tanulni.
INT2	Nagyon érdekel a külföldön való tanulás.
INT3	Arra számítottam, hogy külföldön fogok tanulni.
INT4	Nagy a szándékom, hogy külföldön tanuljak.
Intézményválasztás (ROCCA – WASHBURN 2005, MAZZAROL – SOUTAR 2002)	
INC1	Az egyetemnek jó hírneve van.
INC2	Nagyon magas színvonalú intézmény ezen a területen.
INC4	Ez az intézmény jó gyakorlati képzést biztosít.
INC5	Ebben az intézményben lehetőség van továbbtanulásra (PhD).
INC6	Ebben az intézményben szerettem volna tanulni.

Forrás: saját kutatás során alkalmazott operacionalizálás alapján

3.6. Az adatgyűjtés menete, a minta főbb jellemzői

Az empirikus kutatáshoz szükséges adatok a saját online kérdőíves megkérdezésből származnak. A kérdőív online felületét a LimeSurvey⁷ kérdőívszerkesztő szoftverrel alakítottam ki. A célsokaságot a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók képezték. A felmérésben való részvétel önkéntes volt, a kérdőívek véletlenszerű megkérdezés alapján, anonim módon kerültek kitöltésre.

A primer kutatásba bevont hallgatókat személyesen vagy segítők közreműködésével kértem az online kérdőív kitöltésére. Ezen kívül az online kérdőív linkje a magyarországi felsőoktatási intézmények intézményi koordinátorai részére is kiküldésre került (a Tempus Közalapítvány, valamint az Agrárminisztérium által). A vizsgált intézmények körét nem kívántam lehatárolni annak érdekében, hogy az egész országra kiterjedő mintát kapjak, amelyben több intézménytípus is megtalálható.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók mobilitási szándékának mérésére ötfokú Likert-skálán mért állítások szolgáltak. A skála egyes értéke a teljes egyet nem értésnek, az ötös pedig a

⁷ A LimeSurvey egy nyílt forráskódú online felmérési rendszer kiváló minőségű online felmérések készítéséhez. Elérhető a <http://limesurvey.com> oldalon.

teljes egyetértésnek felelt meg. A kérdőív 46 kérdést tartalmazott, mely teljes terjedelemben megtalálható az M4 számú mellékletben.

A fő kérdéscsoportok a következők voltak:

Általános információk

Családra vonatkozó kérdések

Tanulmányokra vonatkozó kérdések

Szándékra vonatkozó kérdések

Intézményválasztásra vonatkozó kérdések

További észrevételek

Az online felület 2022. október 29-e és 2022. december 17-e között állt nyitva kitöltésre, 461 teljesen kitöltött kérdőív adata került kiértékelésre. A tanulmány egyszerű véletlenszerű mintavételi módszert alkalmazott a mennyiségi adatok gyűjtésére.

A jelen tanulmány retrospektív dizájnra alapul, amelyben a résztvevőket arra kérték, hogy emlékezzenek vissza, milyen tényezők befolyásolták döntésüket a magyarországi tanulmányok mellett. A retrospektív tervezés célja az volt, hogy megkerüljem az egyének véleményének „finomhangolásával” kapcsolatos aggodalmakat a jövőbeli feladatokra adott válaszok tekintetében.

Az általam alkalmazott kutatási módszer alapvetően a hallgatók közvetlen megkérdezésére irányult. Kiemelkedő jelentősége van annak, hogy milyenek is voltak azok a hallgatók, akik a válaszokat adták, milyen szociodemográfiai jellemzőkkel írható le a minta.

Hangsúlyozom, hogy értekezésemben alapvetően a Magyarországon tanuló külföldi hallgatókat vizsgáltam, így nem lehetett olyan ambícióm, hogy globális képek nyerjek a tudatosan külföldön élő hallgatók globális értékrendjéről, attitűdjéről, motivációjáról. Azokra a hallgatókra korlátozódott a minta, akik Magyarországra érkeznek és ennek a hallgatói alapsokaságnak egy részéből vettem mintát, jelen fejezet ennek a mintának az alapvető szociodemográfiai jellemzőit foglalja össze.

Ennek ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy kellő mértéktartással, kontextusba helyezve legyen képes majd értelmezni azokat az eredményeket, amelyeket a hallgatói attitűdök megismerése során kaptam.

Ha a minta alapvető jellemzőit kíséreljük meg elemezni, akkor jól látható, hogy a mintában megközelítően azonos volt a férfiak és nők aránya, azaz mintegy 52% volt a férfiak és 46,6 % volt a nők aránya, 0,5% fölött volt azok relatív aránya, akik nemi hovatartozásukról nem kívántak nyilatkozni. Ez annyiban érdekes, hogy a magyar felsőoktatás egészében napjainkban már a nők (52%) túlsúlyát figyelhetjük meg (Oktatási Hivatal, 2023).

A vizsgált minta életkora a magyarországi felsőoktatásban tanulók életkorához képest magasabb volt, ez részben a küldött országok sajátosságaival magyarázható, részben pedig azzal, hogy viszonylag jelentős volt a doktori és mesterképzésben résztvevő hallgatók aránya és ezzel magyarázható az, hogy az összes válaszadó 45%-a a 26 és 40 év közötti generációból került ki (2. táblázat). A 18-25 évesek aránya a legmagasabb, 53,1%. A válaszadók között több, mint 1,5 % volt azok aránya, akik 40 évesnél idősebbek voltak. Nyilvánvaló, hogy ez a Magyarországra érkező külföldi hallgatók élethelyzetével is magyarázható és értelmezhető, hiszen sok esetben csak viszonylag hosszú gyakorlati tapasztalat vagy elhúzódo felsőoktatási tanulmányokat követően tudnak bekapcsolódni a külföldi oktatás rendszerébe. A Magyarországra érkező hallgatók egy része már családban él, ezért viszonylag magas volt a gyermekkel rendelkezők aránya, majdnem 12%-ot ért el részesedésük a teljes mintában.

A nemzetközi és hazai szakirodalomban jól dokumentált, hogy a szülők iskolai végzettsége pozitív módon befolyásolja a gyermekek iskolai végzettségét, ezzel a kérdéssel a magyar szakirodalom is évek óta foglalkozik és az egyik első alkalmazása volt az útelemzés felhasználásának. Ennek bizonyítása jól látható az adatokból, hogy a Magyarországra tanulni érkezettek esetén az apa több, mint a fele (55%) felsőfokú végzettséggel rendelkezett, az anya iskolai végzettsége ennél általában alacsonyabb volt, ez ugyancsak jól magyarázható abból a gyakran paternalista családi struktúrából, amiből a hozzánk érkező hallgatók jöttek, azonban itt is a küldő ország átlagánál sokkal magasabb, mintegy 45%-os volt azok részaránya, akik egyetemi végzettséggel rendelkeztek.

A küldő országokból hazánkba érkezők viszonylag magasabb szociodemográfiai státuszát jól jellemzi, hogy az érzékelt jövedelem szempontjából az összes válaszadó több, mint 20%-a, azaz minden ötödik válaszadó úgy nyilatkozott, hogy a család jövedelem szintje az országos átlag alatt van és a válaszadóknak kevesebb, mint egyharmada nyilatkozott úgy, hogy alacsony vagy messze az átlag alatti a jövedelem szintje, ami azt jelenti hogy Magyarországra a tág értelemben vett középosztály gyerekei érkeznek tanulni a küldő országokból. Ez jól magyarázható azzal a ténnyel, hogy az oktatás viszonylagos elmaradottságából következően nagyon sok esetben maga az a lehetőség, hogy valaki képes legyen egy idegen nyelven folyó kutatásba bekapcsolódni alapvetően a család jövedelmi helyzetétől függ. A család anyagi helyzetével kapcsolatos vizsgálatok ugyanezt a vélekedést támasztják alá, azaz a közép- és felső középosztályból származó hallgatók érkeznek Magyarországra.

Az Oktatási Hivatal (2023) adatai alapján a kutatás félévében (2022/2023 őszi szemeszter) a 62 942 fő külföldi hallgató közül 25 036 fő BSc/BA (40%), 13 005 fő MSc/MA (21%) és 5 042 fő doktori képzésben (8%) hallgató tanult hazánk valamely felsőoktatási intézményében. Jelen kutatásban a válaszadók többsége (41%) az MSc/MA képzésben végezte tanulmányait, de viszonylag magas volt (39%) az alapképzésben tanulók aránya is (2. táblázat). A két csoport összes részesedése a teljes mintában közel 80% volt. A doktori képzésben tanulók részaránya ugyancsak viszonylag jelentős, 17% volt. Ez annyiban kedvező, hogy a magyar felsőfokú képzési stratégiának egyik fontos része, hogy a hozzánk külföldről érkező hallgatók lehetőleg a minél magasabb képzettséget adó, azaz MSc/MA képzésekbe iratkozzanak be. Ezt az a tény is alátámasztja, hogy egyre több fejlődő ország indít BSc/BA a képzéseket és képzési programokat, ebből adódóan ezeket az alap képzettségeket és alap képességeket a küldő országban is megszerezhetik már a hallgatók.

Megállapítható, hogy magasabb szintű képzési programokba kapcsolódnak be a hallgatók, hogy hazájukba visszatérve várhatóan ők már vezető, irányító pozíciókba kerülnek, akár a versenyszférában, akár a közigazgatásban, azaz még nagyobb hatékonysággal alkalmazhatják a Magyarországon elsajátított ismereteket, a gyakorlatban is hozzájárulva a küldő és a fogadó ország (ebben az esetben hazánk) közötti társadalmi, gazdasági kapcsolatok további erősödéséhez.

A minta összetétele sajátos módon tükrözi azt az intézményi háttérrel, akik a legnagyobb arányban fogadnak külföldről hazánkba érkező diákokat, ugyanakkor a mintából az is kitűnik, hogy a válaszadók többsége a közép-magyarországi régióban lévő intézményekben tanult, ebből adódóan az olyan nagy hírű intézmények, amelyek meghatározó szerepet játszanak egyébként a Magyarországra érkező külföldi hallgatók fogadásában, tehát a klasszikus egyetemi városok, mint például Debrecen, Szeged vagy Pécs a mintában alulreprezentáltak voltak, de így is látható, hogy a mintában a felsőoktatás sokszínűsége is megjelent, hiszen éppúgy voltak hallgatók a klasszikus tudományegyetemi képzésről, például az Eötvös Loránd Tudományegyetemről, mint a hagyományos mérnökképzés fellegrájából, a Budapesti Műszaki Egyetemről (9,5%), valamint a Corvinus Egyetemről (18,7%), de szerepeltek a mintában olyan hallgatók is, akik a viszonylag kisebb, újonnan egyetemmé alakult intézményekben tanultak, mint például az Eszterházy Károly Egyetem vagy a Széchenyi István Egyetem.

A minta egyik jellemzője volt, hogy viszonylag magas (36,2%) volt a korábbi Szent István Egyetemen (SZIE), jelenleg Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetemen (MATE) tanulók száma, akik a teljes mintának több, mint az egyharmadát képezték. Fontos figyelembe vennünk, hogy a korábbi Szent István Egyetem, jelenleg Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem alapvetően egy multidiszciplináris intézményként határozható meg, ahol egyaránt vannak természettudományi, klasszikus mérnöki képzési szakok, például agrármérnök képzés, a gépészmérnök képzés, valamint a gazdálkodás- és szervezéstudományokat oktató képzési programok.

A felmérés eredményeit illetően a szakok széles skálája képviseltette magát: műszaki tudomány (21,3%), gazdaságtudomány (19,5%), mezőgazdaság (14,8%), társadalomtudomány (11,3%), informatika (11,1%), orvos- és egészségtudomány (8,9%), művészettudomány (7,2%), természettudomány (5%), jog (0,4%), sporttudomány (0,7%). A felmérésben résztvevők édesanyjának 47, míg édesapjának 56%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel.

Fontos megjegyezni, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók jelentős része (32,5%) úgy tudja végezni tanulmányait, hogy közben családi támogatásban is részesül, ez az összes megkérdezett hallgatónak mintegy harmadát teszi ki, a másik részük viszont olyan ösztöndíj konstrukcióban is tanul, ahol a küldő ország finanszírozza ezt a képzést, ez 40%-ot tett ki, és azoknak az aránya is viszonylag jelentős (21,3%), akik saját megtakarításukat használják.

A hallgatók számára egy teljesítményösztöndíj is jelent az, ha tudják, hogy korlátozott a tanulmányaik folytatásához rendelkezésre álló anyagi erőforrás. Ez ellentétes lehet azzal az attitűddel, ami például egy állami ösztöndíjjal tanuló magyar hallgató esetén megnyilvánulhat.

2. táblázat: A minta szociodemográfiai és egyéb jellemzői

változó	kategória	százalék
nem	férfi	53
	nő	47
életkor	18-25	53,1
	26-40	45,1
	40 feletti	1,7
gyermekkel rendelkezik	igen	12
	nem	88
egyetemi végzettség (édesanya)	igen	47
	nem	53
egyetemi végzettség (édesapa)	igen	56
	nem	44
képzési szint	BSc/BA	39
	MSc/MA	41
	PhD	17
	egyéb	3
felsőoktatási intézmény	Eötvös Loránd Tudományegyetem	9,5
	Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	0,2
	Budapesti Corvinus Egyetem	18,7
	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	2,4
	Óbudai Egyetem	2,0
	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	2,8
	Széchenyi István Egyetem	0,4
	Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem/Szent István Egyetem	36,8

Debreceni Egyetem	3,0
Dunaújvárosi Egyetem	2,4
Miskolci Egyetem	7,8
Károli Gáspár Református Egyetem	2,4
Állatorvostudományi Egyetem	7,8
Budapesti Metropolitan Egyetem	0,2
Szegedi Tudományegyetem	1,5
Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem	0,6
	n=461

Forrás: saját kutatás a szociodemográfiai és egyéb jellemzők alapján

3.7. A strukturális egyenletek modellezésének módszertana

A látens konstrukciók feltáró (exploratív) elemzését a főkomponens-analízissel végeztem el. A hipotetikus modell érvényességét, a kutatási dimenziókat képező látens változók megbízhatóságát, ellenőrző faktoranalízissel (CFA/Confirmatory Factor Analysis) ellenőriztem. Az ellenőrző faktoranalízisre a strukturális egyenletek modellezésén (SEM/Structural Equation Modeling) belül került sor (BYRNE 2010). A látens struktúrák belső konzisztenciáját a Cronbach-féle alfa alapján ellenőriztem. A szakirodalomban nincs egyértelműen meghatározva a megfelelő belső konzisztenciát jelző Cronbach-alfa értéke (TABER 2018), ugyanis ezen érték függ a látens konstrukciót alkotó itemek (állítások) számától is. Ezért a több kutató (CORTINA 1993, NUNNALLY – BERNSTEIN 1994, HENSON 2001, DIJKSTRA – HENSELER 2015, VASKE et al. 2016, HAIR et al. 2021) által javasolt 0,65-0,80 értékintervallumba eső Cronbach-alfa értékeket megfelelőnek tartottam a látens konstrukciók belső konzisztenciáinak vizsgálatakor.

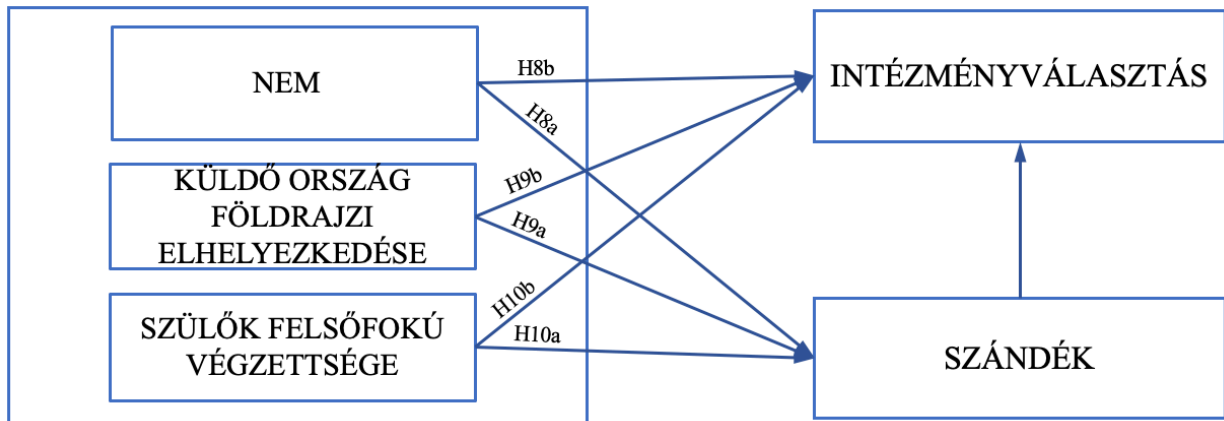
A látens konstrukciók érvényesség-ellenőrzésére az átlagos kivonatolt (magyarozott) variancia (AVE/Average Variance Extracted) és az összetétel-megbízhatósági (CR/Composition Reliability) mutatókat alkalmaztam. Az AVE értéke azt jelzi, hogy az adott látens változót alkotó indikátorok varianciáinak átlagosan mekkora hányada tömörül a mesterséges változóban. A mutató 0,5-nél magasabb értéke számít elfogadhatónak (BAUMGARTNER – HOMBURG 1996, HULLAND 1999, HAIR et al. 2021). Az összetétel-megbízhatósági mutató (CR) az adott látens struktúrát képező megfigyelt indikátorok (állítások) esetében a közös varianciához fejezi ki. A CR értékére vonatkozó küszöbkritérium alapján a modellben szereplő minden látens változó CR értékének el kell érnie a 0,7-et (HAIR et al. 2021), de a feltáró jellegű kutatásoknál a 0,6 feletti érték is elegendő a modell megbízhatóságának megerősítésére (NUNNALLY – BERNSTEIN 1994). Amennyiben az átlagos magyarozott variancia mutató értéke nem éri el a 0,5-ös küszöbértéket, de az összetétel-megbízhatósági mutató értéke meghaladja a 0,7-es értéket, a látens struktúrák megbízhatósága elfogadható (FORNELL – LARCKER 1981, CHIN 1998, LAM 2012).

A strukturális modell illeszkedési mutatói esetében a következő elfogadási tartományokat alkalmaztam: relatív Chi-négyzet, az abszolút illeszkedési mutató (χ^2/df) 3 alatti értékét (2,250) tartottam megfelelőnek (BOATWRIGHT et al. 1999, KIM – BENTLER 2006), a BENTLER (1990) féle összehasonlító illeszkedési mutató (CFI/Comparative Fit Index) és a TUCKER és LEWIS (1973) féle TLI (Tucker-Lewis index) 0,9-et elérő értékeit elfogadhatónak ítélt meg, az RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) illeszkedési mutató 0,08 alatti értéke (0,052) jó illeszkedésre utal (HU – BENTLER 1999). A vizsgálatok lefuttatásához az IBM SPSS Statistics 27.0 és az AMOS 23.0 szoftvereket használtam.

3.8. A csoportok közötti eltérések kimutatására alkalmazott statisztikai módszerek

Mivel a Kolmogorov–Smirnov próba (NOE 1972, FREEDMAN 1979) szignifikáns eredménye alapján több vizsgálati dimenzió esetében nem volt igazolható az értékek normális eloszlása, a két kategória (pl. férfiak és nők) közötti eltéréseket a Mann–Whitney (AHMAD 1996,

MACFARLAND – YATES 2016) nemparaméteres próbával vizsgáltam, a kettőnél több kategória esetében (pl. küldő ország földrajzi elhelyezkedése) pedig a Kruskal–Wallis próbát (KATZ – MCSWEENEY 1980, VARGHA – DELANEY 1998) alkalmaztam a kategóriák közötti jelentős eltérések kimutatására a vizsgált dimenziók értékeiben. A Kruskal–Wallis próba szignifikáns eredménye esetében a jelentős eltérést mutató csoportok meghatározására a Dunn–Bonferroni post hoc próbát (BAILEY 1977, KIRK 1982) alkalmaztam (4. ábra).



4. ábra: A csoportok közötti eltérések kimutatásának kutatási modellje
 Forrás: saját szerkesztés a kutatási modellem alapján

4. EREDMÉNYEK ÉS AZOK MEGBESZÉLÉSE

4.1. A nemzetközi hallgatói mobilitás bibliometriai módszerrel történő elemzése

A témakörbe illeszkedő publikációkat, bibliográfiai adatokat a $TS=((„student mobility”) AND („higher education”))$ algoritmus segítségével gyűjtöttem össze, a kutatási adatokhoz 2023. január 20-án jutottam hozzá.

A bibliometriai elemzés során nyert adatokat elemezve megállapítható, hogy az első témakörbe vágó tanulmány 1992-ben jelent meg. A dokumentumok számának éves növekedési dinamikája mintegy 5,3% volt, ami mérsékelt növekedési dinamikának felel meg, hogyha a többi szakterületre közölt és azokra meghatározott éves növekedési átlag értékekkel hasonlítjuk össze a vizsgált adatbázis időbeli dinamikájának alakulását. A vizsgált szakirodalom az érdeklődés középpontjában áll és számos olyan szakirodalmi forrást tártam fel, amelyek napjainkra már az egyik alapját képezik a vizsgált adatbázisnak. Az átlagot meghaladó, 11 feletti citáció jellemez egy-egy szakirodalmi forrás felhasználását. A vizsgált adatbázis összesen több, mint 63000 szakirodalmi hivatkozást tartalmazott, ezért joggal tekinthetjük a vizsgált adatokat Big Data jellegű adatoknak. Az adatbázisba összesen 2000 dokumentum került be. Viszonylag nagyszámú forrás tartalmazta ezeket a dokumentumokat, összesen 862 szakirodalmi forrás, tehát folyóirat vagy könyv vagy egyéb tudományos közleményben voltak megtalálhatóak ezek a dokumentumok. Azt, hogy ezek hogyan oszlottak meg, a jelen fejezet későbbi részében fogom bemutatni. A dokumentumok készítésében 4000-ret is meghaladó számú szerző vett részt.

A felsőoktatás dinamikájával foglalkozó elemzések jelentős része ma már csapatmunkát igényel, ezt jól igazolja az a tény, hogy a vizsgált dokumentumok csupán 12%-a egyetlen szerző munkája volt. A dokumentumok szerzői között láthatóan interdiszciplináris teamek jöttek létre és az igényes elemző munka napjainkban már egyaránt szükségessé teszi a felsőoktatás pedagógiában, a szociológiában, a szervezet dinamikában és más egyéb területeken például az alkalmazott matematikában történő elmélyülést, a módszerek kiterjedt alkalmazását. Az összes vizsgált szakirodalmi közlemény közel negyede nemzetközi együttműködés keretében készült és jól kivehető az is, hogy a szakirodalmi dokumentumok jelentős része eredeti folyóirat közlemény volt, viszonylag kicsi a könyvfejezetek, illetve a konferencia előadások száma és aránya. Összefoglalva megállapítható, hogy a dokumentumok nagy száma és számottevő hivatkozása és a szerzők kiterjedt kapcsolati hálója, valamint az idézett művek nagy száma alapján globális áttekintés készítésére nyílik lehetőség a felhasznált dokumentumok segítségével.

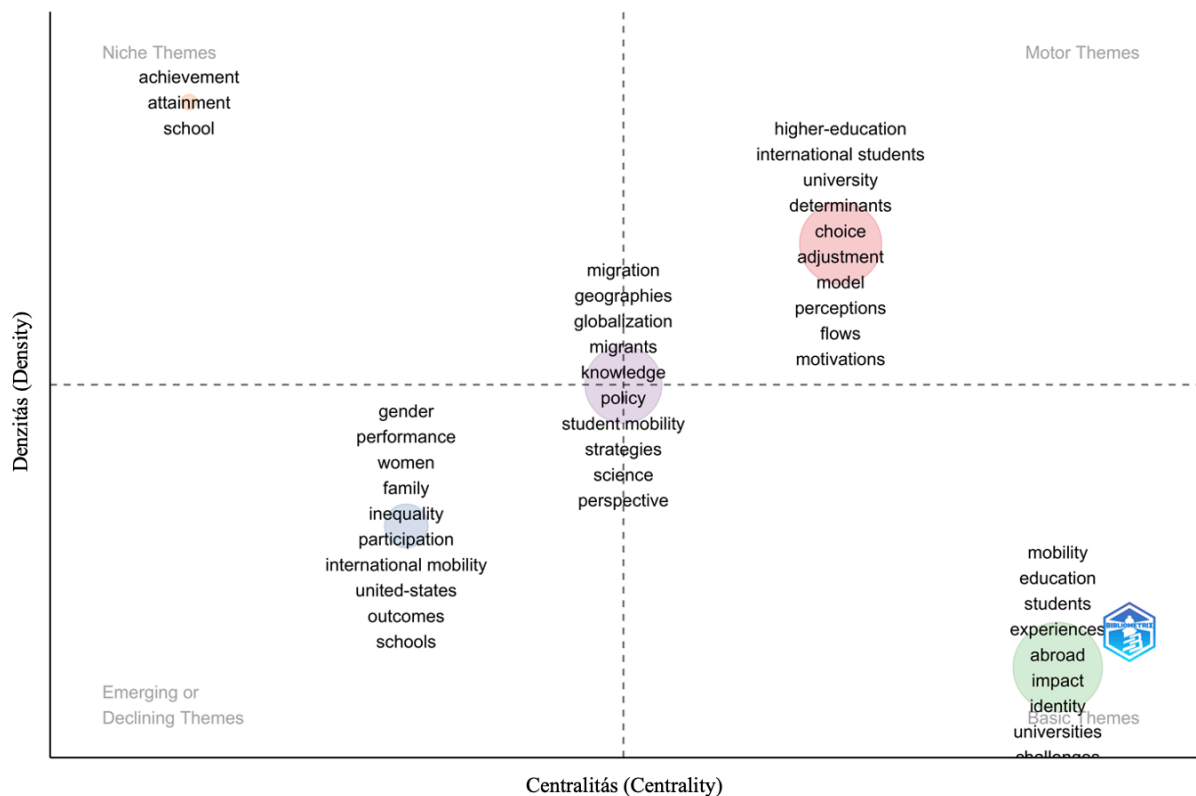
4.1.1. Tematikus térkép

Kutatásaim során fontos célkitűzésem volt, hogy a különböző releváns kifejezések együttes előfordulása alapján klasztereket képezek a különböző témakörökből és ezeket a klasztereket elhelyezzem egy olyan kétdimenziós síkban, melynek egyik dimenziója az adott kérdéskör centralitását jelenti. A centralitás azt fejezi ki, hogy a különböző szakirodalmi források milyen mértékben idézik a vizsgált témakört, mennyire áll ez a problémakör az érdeklődés középpontjában, valamint mennyire tekinthetők ismeretelméleti szempontból fundamentális jelentőségűnek azok a problémák, melyekkel a különböző szerzők foglalkoztak. Kifejezi továbbá azt, hogy a bennük lévő ismeretek alapján az egyes létrehozott klaszterek milyen mértékben alkotják a többi klaszter működésének alapját. A másik dimenzió az adott kérdéskörbe tartozó, egymáson belüli publikációk egymásközi hivatkozását méri, ezt sűrűségnek nevezzük. A sűrűség azt jelenti, hogy milyen intenzitású az adott kérdéskörrel foglalkozók egymás közötti párbeszéde, továbbá milyen mértékben hivatkozzák egymást. Olyan mértékben új és speciális a téma, hogy az adott témakör kutatói ezt csak szigetszerűen vizsgálják, ebből következően nincs közöttük intenzív párbeszéd. A téma annyira marginálisnak tekinthető, hogy az adott tudományos közeg nem, vagy

más tudományterületeken vitatja az adott kérdést, tehát elképzelhető, hogy például a felsőoktatásban van olyan szociológiai, vagy a kérdéskörnek a gender aspektusait megvizsgáló problémakör, amelyik a felsőoktatást tartalmazó szöveg korpusz és publikációs korpusz alapján jelentéktelennek tekinthető, de attól még értelemszerűen jelentőséggel bírhat azokban az szociálpedagógiai, szociálpszichológiai kutatásokban, amelyek más aspektusban foglalkoznak ugyanezzel a társadalomtudományi jelenséggel. Ebből az következik, hogy ha a két vizsgált dimenzió egyidejű és egységes figyelembevétele történik meg, akkor egy olyan síkbeli ábrázolásra nyílik lehetőségünk, amikor a két dimenzió szimultán alkalmazásával azok egymáshoz képesti viszonyát mérjük.

A szerzők kulcsszavai alapján egy konceptuális térképet rajzoltam fel, két dimenzióval (5. ábra). Ha a két vizsgált dimenziót egy síkra vetítjük, akkor két különböző dimenzió mentén tehát centralitás (centrality) és a sűrűség (density) értékek mentén lehetőségünk van arra, hogy a különböző témakörök egymáshoz viszonyított pozícióját is meghatározzuk. A sűrűség és a centralitás alapján a nemzetközi szakirodalomban az vált gyakorlattá, hogy négy kérdéskör köré bontják a különböző klasztereket, melyek a következők: „motoros” témák (motor themes), „rés” témák (niche themes), „feltörekvő vagy hanyatló” témák (emerging or declining themes), „alap” témák (basic themes) (BRETAS – ALON 2021). Van egy olyan klaszter, ahol a centralitás és a sűrűség egyaránt nagyon magas, ezeket a témakör kidolgozói és ennek a kutatási módszernek a megalapítói motoros témáknak nevezték. Ezek a motoros témák onnan kapták a nevüket, hogy egyszerűen nagyon intenzíven hivatkozzák őket nem csak az adott klaszterbe tartozó, hanem a klaszteren kívüli szakirodalmi források is. A motoros témák közös jellemzői egyrészt az, hogy a tudományos kutatás számára alapvető paradigmaként jelennek meg az itt előforduló fogalmak, másrészt a nagyon intenzív tudományos párbeszéd az adott klaszterbe tartozó publikációkat készítőik között, melyet az adott klaszteren belüli magas idézettség és sűrűségi érték mutat.

Vannak olyan klaszterek, ahol a centralitás érték alacsonyabb, a sűrűség viszont jelentős. Ide olyan témák tartozhatnak, amelyek az adott tudományos közösség egésze szempontjából még kevésbé tekinthetők a kutatási kánon integráns részének, viszont már van egy olyan közeg, aki ezzel rendkívül intenzíven foglalkozik. Vannak olyan témakörök is, amelyeknél a centralitás és a sűrűség érték is alacsony, ez két dologgal magyarázható. Egyrészt annyira új a téma, hogy itt még az adott témakörön belül dolgozó kutatók között is csak nagyon alacsony intenzitású párbeszéd alakult ki, másrészt a témakör már kikerül a tudományos érdeklődés homlokteréből. Végül vannak olyan témák is, amelyeknél egy magas szintű centralitás és egy alacsony szintű sűrűség érték a jellemző, ezek általában a fundamentálisnak tekinthető témák. Ezek azok a kérdéskörök egy-egy témakörben, ahol a tudományos megismerés már elért egy olyan szintet, hogy az itt közölt ismeretek a tudományos kutatás alapján tekinthetők és itt a kutatók közötti párbeszéd már viszonylag alacsonyabb értékű, ugyanakkor az ezekre történő hivatkozás értelemszerűen magasabb. Az értekezésemben ebben a részében a fenti négy síknegyedből álló modellt alkalmaztam az egyes témák értelmezésére és térbeli elhelyezésére, illetve a különböző témák vizsgálatára (5. ábra). Az egyik nagy téma a motoros témák (a jobb felső negyedben lévő „motor themes”) között magával felsőoktatással, a felsőoktatási intézmények választásának helyzetével szerepével foglalkozik. A témakör kutatói itt megkíséreltek valamilyen általánosabb érvényű következtetésekre is eljutni, ezzel magyarázható ez a modell, mint keresőszó, a „perception”, mint érzékelés és a hallgatói mozgásoknak a korszerű eszközökkel történő vizsgálata, például a hálózatelemzés alkalmazása is ebben a kérdéskörben jelenik meg. Összességében megállapítható, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás kutatásával kapcsolatos kiemelt fontosságú kérdésnek ítélt meg a hallgatói mobilitást elősegítő tényezők köre: a motiváció kutatás, valamint a hallgatói áramlások lehetőleg kvantitatív matematikai statisztikai és hálózatelemzési módszerekkel történő vizsgálata.



5. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörben megjelent tudományos művekben előforduló kulcsszavak tematikus térképe

Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

A kevésbé intenzíven kutatott témák közé tartoznak a hallgatói előmenetellel, a hallgatói sikerességgel és az esetleges lemorzsolódással kapcsolatos kutatások, az egyes témák jelentősége a körök méretével is megközelítően arányos, viszonylag kis fontosságot kapott ez a téma és alapvetően a kérdéskör kutatói egymással vitatkoznak és nem épült még be ez a tudományos köztudatba, de várhatóan ez egy olyan speciális „rés” témának tekinthető (a bal felső negyedben lévő „niche themes”), amelyik a következő évtizedekben elképzelhető, hogy motoros témává fog válni.

Vannak olyan feltörekvő vagy hanyatló témák (a bal alsó negyedben lévő „emerging or declining themes”), amelyek napjainkban még nem állnak az érdeklődés középpontjában és a rájuk történő hivatkozások száma ebben a korpuszban viszonylag alacsony. Itt olyan problémakörök vetődnek fel, mint például a nemek, a hallgatói teljesítmény, a nemzetközi mobilitás egészének vizsgálata és az Egyesült Államok szerepe, ebből az is adódik, hogy ezeknek a kérdésköröknek egy része a jövőben még fokozottabb jelentőséget fog kapni, gondolok itt például a nemek közötti eltéréssel kapcsolatos kérdések vizsgálatára. Ugyanakkor az Egyesült Államok szerepe, jelentősége a nemzetközi hallgatói mobilitásban valószínűleg hosszú időn keresztül játszik majd szerepet ezekben a vizsgálatokban, mert az Egyesült Államok továbbra is jelentős központja a nemzetközi hallgatói mobilitásnak és az amerikai műszaki, tudományos, technológiai, kulturális és sport dominanciája a világban várhatóan a következő generációk során is jelen lesz, tehát lehet hogy már nem készül ebben a témában annyi tudományos igényű publikáció, mint korábban, de valószínűleg ez hosszú időn keresztül a közbeszédnek és tudományos érdeklődésnek integráns része marad. Vannak olyan kutatási témák, ahol közepes mértékűnek tekinthető mind a centralitás, mind pedig a sűrűség mértéke, tipikusan ilyen a hallgatói mobilitások földrajzi és geopolitikai

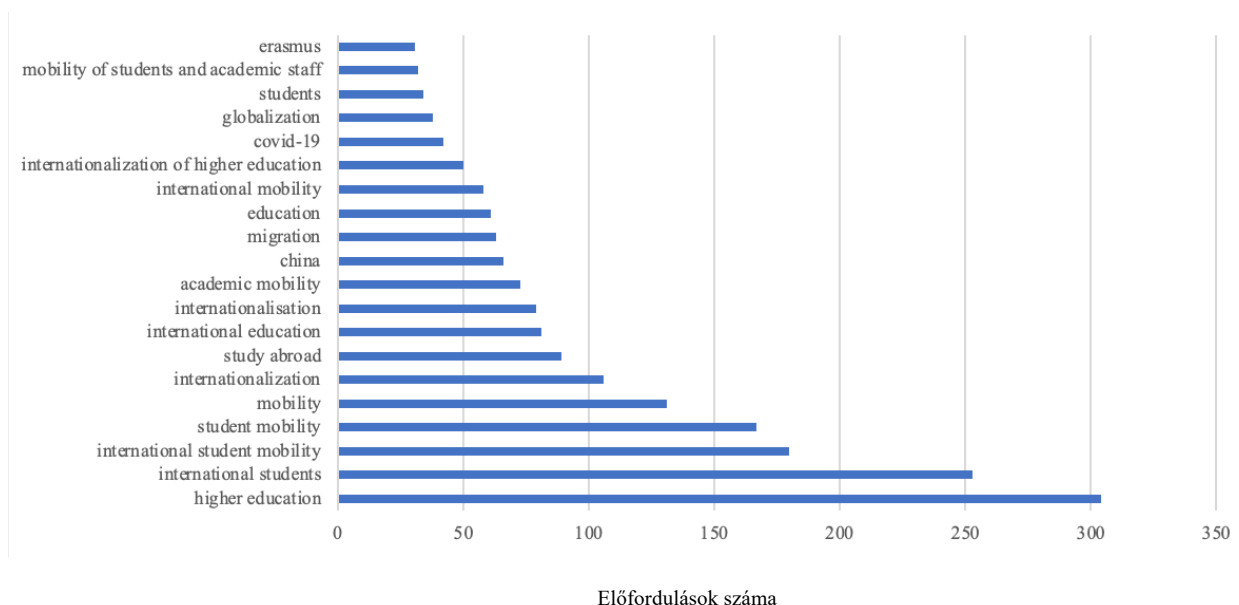
összefüggéseivel kapcsolatos vizsgálatait, valamint az ezen hallgatói mobilitás és az intézményi stratégiák közötti szinergiák és kapcsolati hálók, rendszerek vizsgálatát.

Vannak olyan kérdéskörök, ahol az adott témakör központi jelentőségű ugyan, jelentős mértékben érkeznek hivatkozások az adott kérdéskörről, de a témakör kutatói között viszonylag alacsony intenzitású párbeszéd van. Ezek a témák ún. „alap” témának tekinthetők (a jobb alsó negyedben lévő „basic themes”), ide tartozik a hallgatók külföldön szerzett tapasztalataival kapcsolatos vizsgálatok, illetve a külföldi hallgatói mobilitás hatásainak tanulmányozása mind a küldő, mind a fogadó ország szempontjából. Azok a nemzeti identitással kapcsolatos kérdések is ide kerültek, amelyek egyrészt a hallgatói mobilitás, másrészt pedig a hallgatók közérzetét befolyásolják. Ezek a tényezők részben azért kaptak alacsonyabb sűrűség értéket, mert ezek a vizsgálatok döntően a nemzetközi hallgatói mobilitás korszakának a hajnalán, tehát a nyolcvanas-kilencvenes években álltak a tudományos érdeklődés középpontjában, másrészt pedig azért, mert ezek az összefüggések már kevésbé kapcsolódnak a felsőoktatási mobilitás kutatásával kapcsolatos korpusz anyagához, sokkal inkább olyan szociológiai, szociálpszichológiai művekben és folyóiratok hasábjain folynak az ezekkel kapcsolatos viták, amelyek más aspektusból próbálják vizsgálni a kérdéskört.

4.1.2. Kulcsszóelemzés

Ha arra keresünk választ, hogy milyen főbb koncepciók jellemzik a vizsgált alapsokaságot, a vizsgált Big Data halmazt, akkor nyilvánvaló, hogy ennek az egyik legegyszerűbb és legkézenfekvőbb megoldása a szövegelemző módszerek alkalmazása. Ezek közül a szövegelemző módszerek közül a Bibliometrix-Biblioshiny elnevezésű beépített szövegelemző modulját alkalmaztam, amelyik nagyon egyszerű szövegelemzésre kínál lehetőséget, így nem állítom, hogy teljeskörűen alkalmaztam a korszerű „text analysis” lehetőségeit, de arra ez elégségesnek tűnt, hogy képet kapjak azokról a legfőbb kérdésekről, amelyek itt megjelentek.

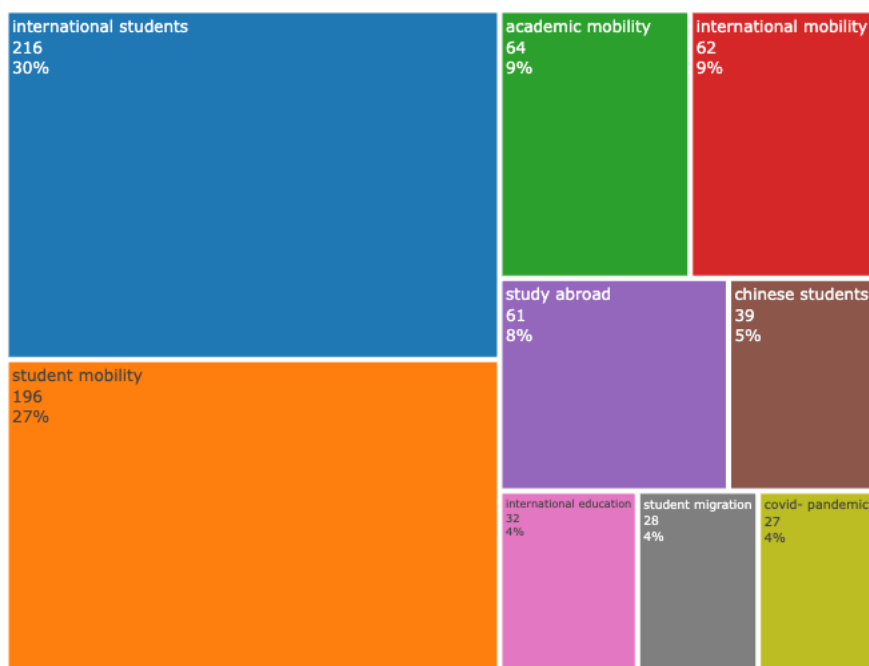
Ezek közül a tényezők közül kiemelendő, hogy a legfontosabb húsz kulcsszó között nyilvánvalóan a külföldi tanulás lehetőségei jelentek meg és érdekes módon „Kína” önálló címszót képez csakúgy, mint a „COVID-19”, valamint az „Erasmus” programok, illetve megjelent az akadémiai dolgozók mobilitásának a kérdése is, ezzel a további vizsgálatok során úgy lehet tovább fejleszteni, hogy a különböző cikkek címeire, kulcsszavaira és absztraktjaira kiterjedten alkalmazom a modern szövegelemzés módszerét (6. ábra). Ebben az esetben az úgynevezett nem keresőszavakat a „stop words”-ök közé be kell majd illesztenem, mivel ezek melyek nem szükségszerűen hordoznak többlet információt a vizsgálatkor. Ennek a részletes elemzése azonban meghaladja a jelen értekezés kereteit, de a későbbiekben javaslom, hogy a téma kutatója ezzel az aspektussal is foglalkozzon.



6. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött legfontosabb húsz kulcsszó
 Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

Ha az együttesen előforduló kulcsszavakat elemezzük, akkor jól látható, hogy a nemzetközi hallgatók a nemzetközi hallgatói mobilitás várakozásaiknak megfelel, és mint szókombináció alapvető szerepet játszik, de érdekes kiemelni, hogy a kínai hallgatók szerepe és a COVID-19 pandémia külön is megjelenik. Az akadémiai stábok nemzetközi mobilitásának is fontos szerepe van, tehát a hallgatói mobilitással együttes mozgásra érdemes a továbbiakban figyelmet fordítanunk (7. ábra).

A nemzetközi hallgatói mobilitással kapcsolatos kulcsszavak vizsgálatához bemutatom a kilenc legjobban rangsorolt kulcsszót a társítások száma és a kapcsolatuk intenzitási szintje alapján. A „nemzetközi hallgatók” volt az első kulcsszó. A kulcsszavak azokat a szavakat tükrözik, amelyek gyakran megjelennek a nemzetközi hallgatói mobilitással kapcsolatban. A kulcsszóelemzés eredménye azt jelenti, hogy a tanulmányban felhasznált dokumentumok között a nemzetközi hallgatói mobilitás kifejezés a dokumentumok 30 százalékában megtalálható volt. Ez a kifejezés más kulcsszavakkal, például a hallgatói és akadémiai mobilitás, a külföldön történő tanulás kulcsszavakkal van hálózatba kapcsolva, amelyeknek ugyanaz a céljuk, de tartalmuk és hatókörük eltérő. Pontosabban, ahogy az azonosított kulcsszavak között látható, Kína ismét önálló elemként jelenik meg. Ez az eredmény a jövőbeni tanulmányok számára implikációkkal szolgál, hogy felismerjék azokat a mozgatórugókat, amelyek miatt Kína a legjelentősebb ország a nemzetközi hallgatói mobilitás tanulmányaiban. Emellett támpontot ad a nemzetközi hallgatói mobilitással kapcsolatos tanulmányok még érintetlen területeire.

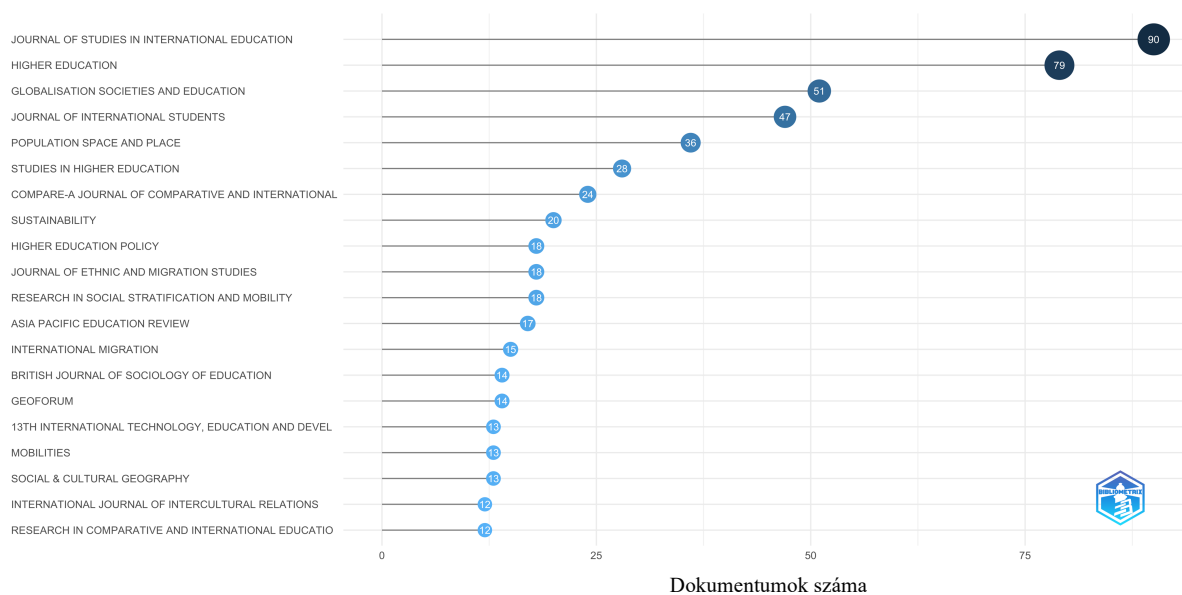


7. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött kulcsszavak képzése és elemzése

Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

4.1.3. Közleményelemzés

A témakörrel foglalkozó legfőbb folyóiratok széles körű információt adnak arról, hogy a különböző tudományos területek mely régiói foglalkoznak a nemzetközi hallgatói mobilitás problémakörével. Várakozásainknak megfelelően alapvetően a felsőoktatás pedagógiával, a felsőoktatás politikával foglalkozó nemzetközi folyóiratoknak volt meghatározó helyük és szerepük a vizsgált összes folyóirat között (8. ábra). A folyóiratok közül kiemelendők a Journal of Studies in International Education és a Higher Education folyóiratok, de hangsúlyos, hogy ebben az esetben is megjelentek olyan folyóiratok, amelyek az elmúlt években kaptak növekvő jelentőséget, ilyen például a Sustainability, amely mára a gyors publikálás és a „szerző fizet” elven alapuló innovatív publikálási megoldásokat előtérbe állító MDPI kiadó folyóirataihoz tartozik. Nem elhanyagolható, hogy a nemzetközi konferenciáknak is jelentőségük volt ezen a területen. Ezt azért tartom fontosnak kiemelni, mert így a nemzetközi konferenciák beemelésével lehetőség nyílik az olyan, bizonyos értelemben a „grey literature”-nek, vagyis szürke irodalomnak tekintett tudományos ismeretek és tudástőke bevonására és megjelenítésére is, amelyik egyébként nem került volna be a vizsgálatok közé, így annak a hallgatólagosan meglévő tacit tudásnak a feltárására is mód nyílt, amelyik alapvetően a témával foglalkozó gyakorlati szakemberek, például a nemzetközi hallgatói mobilitást lebonyolító akadémiai és adminisztratív szakemberek körében halmozódott fel az elmúlt évtizedekben.

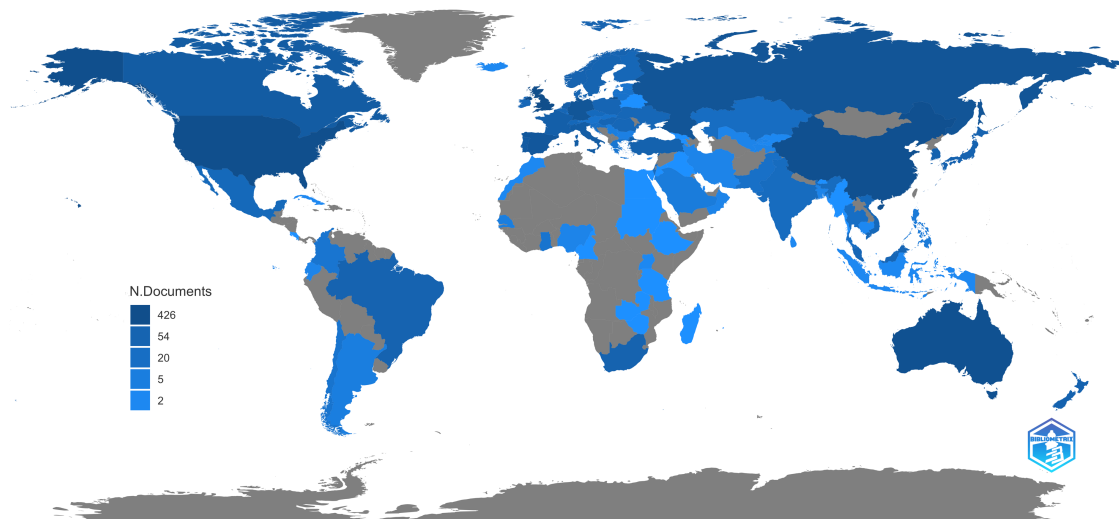


8. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében vizsgált legfontosabb közlemények
 Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

4.1.4. A téma nemzetközi tudományos kidolgozása

A nemzetközi hallgatói mobilitás kutatása és ennek elemzői kiértékelése alapvetően a hagyományosan kiemelkedően jelentős felsőoktatással rendelkező országokhoz kötődik (9. ábra). Kiemelendő, hogy rendkívül jelentős volt a hallgatói mobilitás aránya az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban, valamint nagy számban érkeztek külföldi hallgatók történelmi okokból kifolyólag Németországba és Olaszországba is. Itt olyan nagy hagyományokkal rendelkező felsőoktatási kultúrát képviselő globális felsőoktatási hatalmakról van szó, amelyek ezt a pozíciót több évszázad alatt építették ki, hiszen közzismert, hogy a németalföldi, a német, az olasz egyetemek mindig is az adott régió vagy az adott kontinens kultúrájának meghatározó letéteményesei voltak. Számos, viszonylag új szereplő is megjelenik ez a piacon, ezek között kiemelendő Kínának a jelentős szerepe is. A szakirodalomban jól dokumentált, hogy a külföldön tanult kínaiak jelentős szerepet játszanak egyrészt a kínai gazdasági-társadalmi-műszaki modernizáció megvalósításában, a tudományos forradalomban, ugyanakkor a korábbi kínai hallgatók napjainkban már jelentős mértékben hozzájárulnak például a nyugat-európai és az észak-amerikai kontinens országainak tudományos sikereihez is.

Kiemelendő az is, hogy Ausztrália kutatói is nagy számban publikálnak, az ország lakosságára vetítve a témával kapcsolatos publikációk száma igen magas, ez jól magyarázható azzal a szereppel, amit Ausztrália ma betölt a délkelet ázsiai térség fejlesztésében, illetve az ott lezajló hallgatói mobilitásban. Érdekes ugyanakkor az is, hogy az orosz részarány is viszonylag jelentős, Oroszország az ötödik legnagyobb tudományos publikáció kibocsájtó ezen a területen, megelőzve Németországot. Ez azért kiemelkedő jelentőségű, mert a műszaki technológiai fejlődés számos területén ennél sokkal kedvezőtlenebb az orosz tudomány helyzete. Ez valószínűleg elsősorban azzal magyarázható, hogy az orosz felsőoktatási intézmények, mint a későbbiekben látni fogjuk továbbra is jelentős szerepet játszanak az egykori szovjet utódállamok szakember állománnyal való kinevelésében.

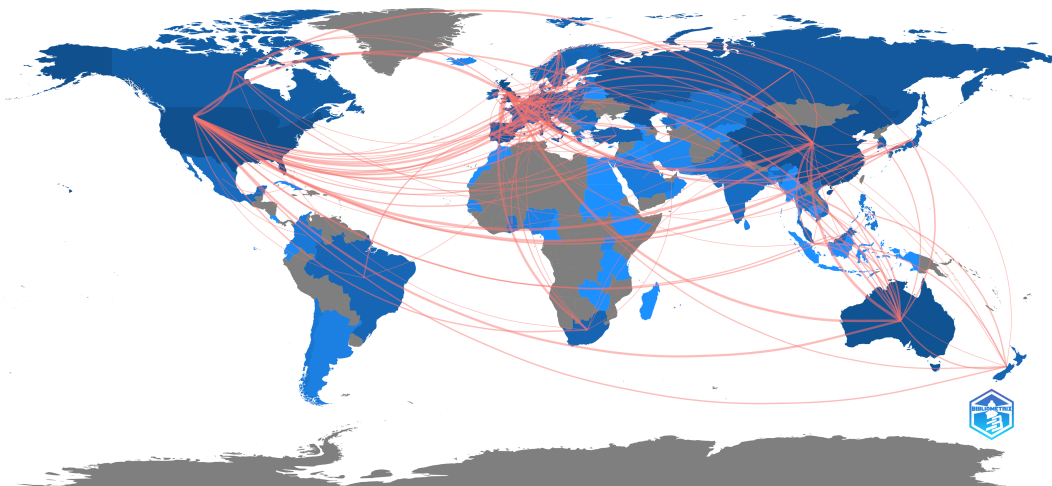


9. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás nemzetközi tudományos kidolgozása
 Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

4.1.5. Globális együttműködési hálózat

A vizsgált témakör definíciószerűen nem szorosan kapcsolódik a nemzetközi együttműködésekhez, ezért itt különösen jelentős szerepe van annak, hogy mik is azok a nemzetközi kapcsolati hálók vagy az együttműködési háló, amelyik a publikációk szerzői közötti együttműködést jellemzi. Ezt jól szolgálja az úgynevezett kollaborációs térképek elkészítése (10. ábra). Ezek a térképek úgy készültek el, hogy a különböző térképeken az eltérő színintenzitások a különböző országok jelenlétét vizsgálják a tanulmányozott publikációs térben, a közöttük lévő kapcsolatok intenzitását pedig az őket összekötő vonalak, gráfelméleti értelemben élek, vastagsága jellemzi. Ebből jól látható, hogy a társszerzői kapcsolatok viszonylag kiegyenlítettek, tehát várakozásainkkal ellentétben viszonylag kevés az olyan kapcsolatpár, amelyik csak egy-egy országpárt kötne össze, hanem sokféle színes együttműködési kapcsolati háló bontakozik ki a különböző országok kutatóinak együttműködését elemezve. A hálózatépítést piros és kék színekkel jelöltem. A kék szín azokat az országokat jelöli, amelyek hozzájárultak a nemzetközi hallgatói mobilitással kapcsolatos tudományos tanulmányokhoz világszerte, míg a piros szín az ezen országok közötti együttműködési hálózatot mutatja.

Amint az a térképen is látható, Afrika, Dél-Amerika és Ázsia egyes részei lemaradásban vannak a világ többi részével való együttműködés kialakításában a nemzetközi mobilitással kapcsolatos tudományos publikáció létrehozásában. Európa, Észak-Amerika, Ázsia egyes részei és Ausztrália azonban együttműködést hozott létre a vizsgált terület témájában. A hálózatépítés eredménye tehát azt jelenti, hogy Kína számos együttműködést kötött különböző országokkal. Az értekezés eredményei szerint Kína, Japán, az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság az együttműködésben vezető országok, mivel a hálózatépítés elterjedése elsősorban tőlük függ.



10. ábra: A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött globális együttműködési hálózat

Forrás: saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862

4.1.6. Kulcsszótérkép vizualizációja

A különböző témakörök egymáshoz történő kapcsolódását célszerű úgy is vizsgálni, hogy a cikkekben megjelenő kulcsszavak vagy kulcs kifejezések együttes előfordulását vesszük figyelembe és ezeknek az együttes előfordulásoknak az aránya alapján készítünk klasztereket a különböző témakörökből (11. ábra). A klaszterek meghatározása a VOSviewer szoftver segítségével történt, ahol a szoftver algoritmusát előzetes feltételezés híján elfogadtam, mely alapján hét klaszterbe sorolja a vizsgált témaköröket. A VOSviewer saját klaszterezési technikával rendelkezik (WALTMAN et al. 2010), és ezt a klaszterezési technikát használtam a csoportokra történő felosztáshoz. Az egyes témaköröket eltérő színekkel jelöltem, a színek a különböző klasztereket jelölik, azaz hét klaszter elkülönítésére nyílt lehetőségem az algoritmus szerint úgy, hogy a különböző kulcsszavak és kulcs kifejezések relatív jelentőségét eltérő méretű körökkel jellemeztem. Azok a fogalmak, amelyek gyakrabban fordulnak elő, azok nagyobb átmérőjű körökbe kerültek. A hét klaszter egymástól térben és síkban is elkülönül (11. ábra). Ez azt jelenti, hogy az egymáshoz képest értelmezhető relatív távolságuk, illetve a köztük levő átfedések is jól tanulmányozhatóak. Minden kifejezést egy kör ábrázol, egy kifejezés mérete azt tükrözi, hogy hány publikációban találták meg az adott kifejezést, és a két kifejezés közötti távolság megközelítőleg jelzi a kifejezések rokonságát. A kifejezések rokonságát az együttes előfordulások alapján határoztam meg. Minél nagyobb tehát azon publikációk száma, amelyekben két kifejezés egyaránt megtalálható, annál erősebb a kapcsolat a kifejezések között. A színek olyan kifejezéscsoportokat jelölnek, amelyek viszonylag erősen kapcsolódnak egymáshoz. Ezeket a csoportokat a VOSviewer fentebb már említett klaszterezési technikájával azonosítottam. A vizualizációban a kifejezések közötti legerősebb kapcsolatokat görbe vonalakkal is jeleztem.

A következő, 2-es számú klaszter zöld színnel van jelölve, tagjai arra keresnek választ, hogy a hallgatók tudatában, gondolkodásában milyen változásokat idézett elő a hallgatói mobilitás, ez a klaszter már alapvetően a szociálpszichológia oldaláról közelíti meg a témát, figyelembe véve a tapasztalatok, az érzékelés, a percepció, valamint az alkalmazkodás kérdéskörét. Az Egyesült Államok és ismételten Kína, önálló elemként jelenik meg a klaszterben. A szociálpszichológiai vizsgálatok új megközelítése, az úgynevezett akkulturációs stressz fogalma kerül elő. A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok közötti találkozásból eredő kulturális és pszichológiai változásokat akkulturációnak nevezi a szakirodalom (BERRY 2003, BERRY – SAM 2016). Az akkulturáció centrális témájának pszichológiai elmélyítéséhez elkerülhetetlen az identitás problematikája, ez a kulcsszó is része a klaszternek.

A piros színnel jelölt 3-as klaszter a hallgatói migrációt, a hallgatói mobilitás problémáját veti fel. Ebben a kérdésben az is megjelenik, hogy a hallgatói mobilitás milyen módon segíti vagy milyen módon jelenik meg a globális migrációs folyamatokban, azaz a hallgatói mobilitást a globális migrációs folyamatok egyik alrendszerének tekinti. Látható, hogy itt a leggyakrabban alkalmazott szó a migráció, a globalizáció, a földrajzi elkülönülés, továbbá az ábrán megjelennek bizonyos országok, például Hong-Kong és az Egyesült Királyság, valamint értelemszerűen megjelenik a családi stratégiák kérdése, illetve a földrajzi mobilitás problémaköre is. A munkaerőpiac és a származási országba történő visszatérés kérdésköre is ezen klaszter része. Ez a klaszter sötétkék színnel jelenik meg.

A 4-es, okkersárga színnel jelölt klaszterben a szándék, az intézményválasztás, a nemek közötti különbözőségek, a nők helyzete körvonalazódik a kulcsszó halmazban.

Az 5-ös, lila színnel jelölt klaszterben a kulturális különbözőségek, a tapasztalatszerzés, a perspektívák, a kompetenciák kerülnek előtérbe. Ebben a klaszterben a kurrikulumok nemzetközi átviteli rendszere, a kredit transzfer rendszerek, az oktatási programok kombinálása és ezeknek a kompatibilitása és interoperabilitása, a gyakorlati megvalósítás kérdései kerülnek előtérbe.

A 6-os klaszter világoskék színnel jelenik meg. A várakozásainknak megfelelően a „mobilitás” és a „felsőoktatás” fordul leggyakrabban elő, ugyanakkor itt tapasztalhatjuk az olyan szavak jelentését, mint a „hálózatosodás”, a „flow”, azaz a hallgatói áramlás, a „döntéshozatal”, valamint a „felkészült szakemberek migrációja”. Érdekes módon ebben a klaszterben jelenik meg az Egyesült Királyság és Kína is. Hangsúlyos az is, hogy a 6-os klaszter számos területen viszonylag nagyfokú összefonódást tartalmaz a 3-as és 5-ös klaszterrel, és ez jól látható a síkban is. Tehát ebben az esetben a vizsgálatok alapvető eszközei a mobilitás hajtóerői, de már ebben az esetben növekvő jelentőséget kapnak az olyan szociológiai tényezők is, mint például a társadalmi hálózatok épülése, fejlődése, illetve a hálózatosodás kérdése.

A másik, ennél lényegesen kisebb, 7-es klaszter narancssárga színnel van feltüntetve, mely klaszter a politikatudomány és a politológia oldaláról közelíti meg a felsőoktatási mobilitás kérdését és arra keresi a választ, hogy a különböző országok közötti migráció hogyan illeszkedik az adott ország geopolitikai stratégiájába. Ezen klaszter homlokterébe kerül a „soft power”, mint fogalom. A globális mobilitás „soft power”-re gyakorolt hatását az a megfigyelés is alátámasztja, hogy a technológia, az oktatás és a gazdasági növekedés egyre fontosabbá válik a „soft power” kialakításában, míg a földrajz, a népesség és a nyersanyagok egyre kevésbé fontosak (LI, 2018). A „soft power” fogalmát a különböző országok ki- és beutazó nemzetközi oktatással kapcsolatos politikáivá alakították át. Jellemző módon ebben a klaszterben meghatározó szerepe van az olyan szavaknak, mint például a „stratégia” a „politika” vagy a „toborzás” és érdekes módon itt jelenik meg „Ázsia” is, amely közismerten jelentős szerepet játszik a nemzetközi hallgatói mobilitásban. Érdekes azt is látni, hogy a síkbeli elhelyezkedés alapján viszonylag nagy átfedés van az 3-as klaszterrel, melynek oka, hogy a migrációval való kezelés és az adott ország stratégiai a felsőoktatási mobilitás szempontjából szorosan összefüggenek egymással.

3. táblázat: Az egyes klaszterekhez tartozó kulcsszavak jegyzéke

1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter	4. klaszter	5. klaszter	6. klaszter	7. klaszter
akadémiai mobilitás	akkulturációs stressz	foglalkoztathatóság	teljesítmény	külföld	kínai hallgatók	Ázsia
Ausztrália	alkalmazkodás	családi stratégiák	célok elérése	Kína	döntéshozatal	kihívások
agyelszívás	hozzaállás	földrajzi elhelyezkedés	választás	kompetencia	meghatározó tényezők	nemzetközi hallgató
dinamikák	karrier	globalizáció	család	kultúra	áramlások	politika
angol nyelv	kínai	Hong-Kong	nemek	kurrikulum	felsőoktatás	toborzás
Európa	egyetemi hallgató	nemzetközi hallgatói mobilitás	hatás	desztináció	nemzetközi migráció	soft power
innováció	diverzitás	munkaerőpiac	egyenlőtlenség	oktatás	mobilitás	stratégiák
nemzetköziesítés	tapasztalat	migráció	szándék	cserediák	motiváció	egyetemek
tudás	identitás	mobilitások	nemzetközi mobilitás	tapasztalatok	hálóztok	
nyelv	nemzetközi hallgatók	perspektíva	eredmények	egészség	minőség	
motiváció	modell	visszatérés	részvétel	otthon	kiválasztás	
tengerentúli	észlelés	transznacionális felsőoktatás	jelenlét	kilátások	külföldi tanulás	
minták	elégedettség	Egyesült Királyság hallgatói	nők	megfontolások	Egyesült Királyság	
politika	stressz	munkavállalás				
tudomány	Egyesült Államok					
hallgató	egyetem					
hallgatói mobilitás						

Forrás: saját kutatás

Összefoglalva megállapítható, hogy alapvetően hét fő irányra lehet bontani azokat a kutatásokat, amelyekkel a vizsgált kérdéskör foglalkozik. Ezek nagyon összetett, eltérő mélységű és eltérő horizontú kérdések, tehát ez mutatja a nemzetközi hallgatói mobilitás összetettségét. Amint az előzőekben bemutattam, a vizsgált klaszterek egy része a hallgatói mobilitást a makrogazdasági és társadalomstratégiai kérdések, valamint a nemzetközi erőviszonyok, a „soft power” oldaláról közelítik meg, míg más kérdések szociálpszichológiai megközelítéseket vizsgálnak. Vannak olyan publikációk is, amelyek a különböző országokban a felsőoktatási mobilitás menedzseléséhez kapcsolatos szervezési jogi és egyéb aspektusait vizsgálják a kérdésnek és a felsőoktatási pedagógia, illetve a felsőoktatás szervezése szempontjából kísérelnek meg választ adni arra a kérdésre, hogyan lehetne növelni a hallgatói mobilitást és mit kell tenni annak érdekében, hogy a hallgatói mobilitás jobban illeszkedhessen részben a hallgatók, részben pedig a küldő és a fogadó ország geostratégiai és geopolitikai, valamint nemzetpolitikai céljainak eléréséhez (MOSCOVITZ – SABZALIEVA 2023).

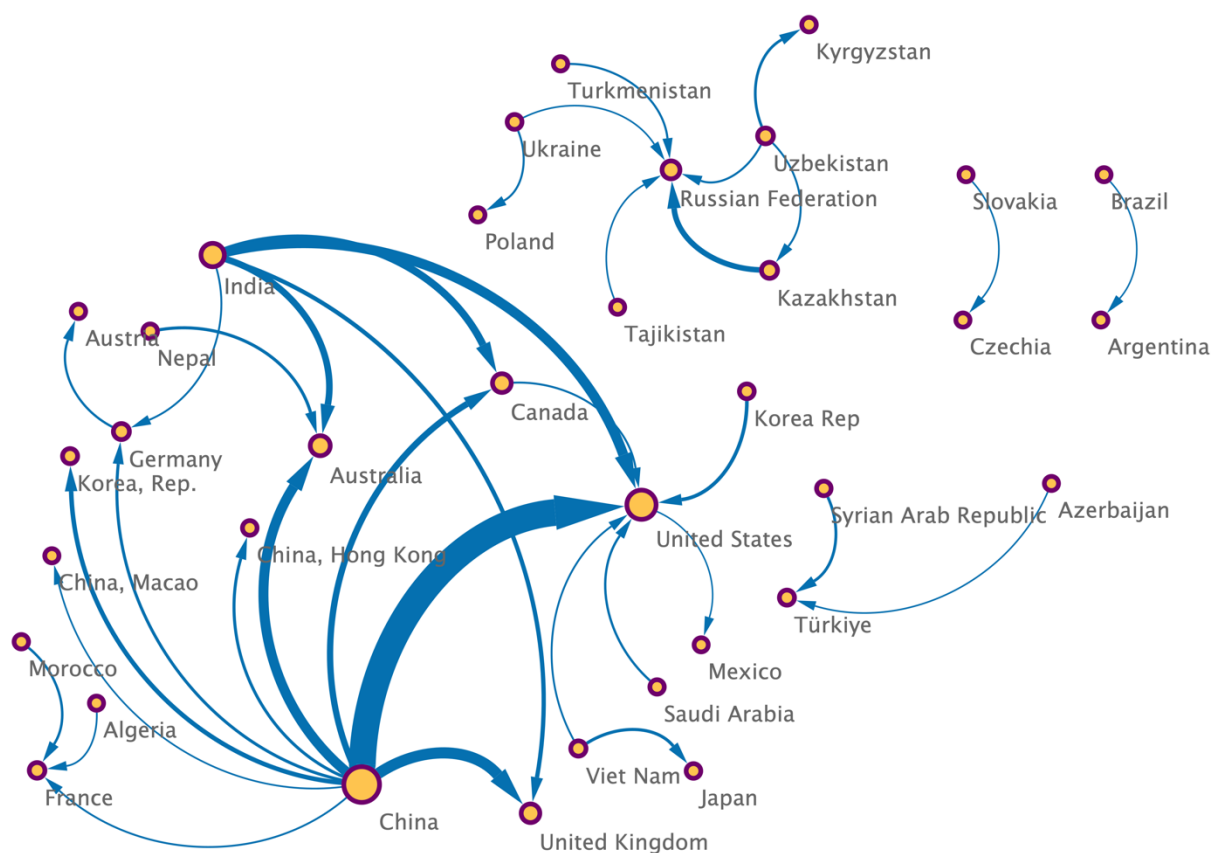
4.2. A nemzetközi hallgatói mobilitás feltárása hálózatelemzéssel

Amikor az egyes országok közötti hallgatói mobilitást vizsgáljuk, akkor ebből egy rendkívül komplex hálózat képe bontakozik ki a szemünk előtt, amelyekben nagyon sok csomópont és nagyszámú él található. A csomópontok jelképezik ebben a rendszerben a küldő, illetve a fogadó országokat, az élek pedig a hallgatók áramlását az egyik országból a másikba. Amennyiben a hálózat egészét kíséreljük meg elemezni, akkor ezt matematikai módszerekkel viszonylag egyszerűen le tudjuk írni a különböző középpontiság mutatók alapján, de vizualizációja és áttekinthetősége értelemszerűen sokkal nehezebb lesz, mert a különböző országok közötti hallgató áramlás nehezen képezhető le. Ebből adódóan célszerű, hogyha a legfontosabb globális hallgatói mozgásokat egy viszonylag szűkebb körre bontjuk a küldő, illetve a fogadó országok tekintetében. Vizsgáltam, hogy amennyiben a 20 ezer főnél nagyobb, országok közötti hallgatói mozgást veszem figyelembe, akkor ez milyen összefüggésekkel jellemezhető és hogyan vizualizálható.

A legjelentősebb hallgatói mobilitásban szerepet játszó országok között is óriási különbséget lehet megfigyelni. Az alapvető különbség az egyes országok közötti mobilitásban ott van, hogy vannak olyan országok közötti mobilitások, amelyek döntően részben a történelmi, kulturális hagyományokra, kapcsolatokra, illetve a közös nyelvre és a földrajzi közelségre alapozódnak (HUANG et al. 2023), ilyen például a szíriai, azerbajdzsáni diákok megjelenése a török felsőoktatásban, illetve a szlovákiai fiatalok tanulása a hagyományosan magas szintű cseh egyetemeken, továbbá a Brazília és Argentína közötti hallgatói mozgás. Sajátos mikrokozmoszt láthatunk az egykori szovjet utódállamok közötti hallgatói mobilitás feltárása során. Jól látható, hogy van egy nagyon kifejezett mozgás ezen országok között. A hallgatói mobilitás szempontjából figyelemre méltó tehát a volt szovjet tagköztársaságok közötti hallgatóáramlás. Jól látható, hogy nagy létszámú hallgató érkezik Kazahsztánból Oroszországba. Hasonló áramlás figyelhető meg Tádzsikisztánból, Üzbegisztánból, Kirgizisztánból és Türkmenisztánból is jelentős hallgatói réteg érkezik az oroszországi föderáció területére. Jelentős részük vélhetően olyan egykori vagy jelenlegi orosz állampolgárok családjából származik, ahol inkább az oroszot használták anyanyelvként a családon belüli kommunikációban. Ebből adódóan számukra bizonyos esetekben elképzelhető, hogy nehézséget okoz a hazájuk felsőoktatásába történő beilleszkedés, nem beszélve arról, hogy számos területen az orosz felsőoktatás továbbra is magas szintű képzést tud nyújtani gyakran olyan specializációkkal, amelyek a küldő ország felsőoktatásában nem elérhetőek. Szembetűnő az Ukrajna és Lengyelország közötti hallgató áramlás, itt is valószínűleg jelentős szerepe van a nyelvi és kulturális kapcsolatok hasonlóságának és annak a ténynek, hogy a történelmi mozgásokból adódóan sokaknak élnek rokonai Lengyelországban. Az ilyen típusú áramlások tehát sokkal inkább egy lokális hallgató áramlás koncepciójába illeszkednek bele és nem beszéltünk ebben az esetben a hallgató globális mozgásáról. Ugyanakkor van egy olyan jelentős kiterjedésű nemzetközi áramlás, ahol már hangsúlyosan megjelenik a hallgatók valódi nemzetközi mobilitása, a felsőoktatási mobilitás nemzeteken átnyúló hatása. A legnagyobb hallgatói létszám Kínából jelenik meg a nemzetközi felsőoktatásban és kiemelendők Kínából az Egyesült Államok területére történő hallgatói mozgások (12. ábra).

Ez az elmúlt 20 évben erősödött meg rendkívül nagy mértékben, hosszú időn keresztül sokan ezt az amerikai „brain drain”, tehát az agyszívás egyik fő eszközének tartották. A legtehetségesebb kínai fiatalok amerikai egyetemeken kaphattak ösztöndíjat, esetleg sport ösztöndíjat és ezt követően munkavállalóként is az Egyesült Államokban helyezkedtek el. Ugyanakkor az elmúlt évtizedben ez a tendencia már alábbhagyott, továbbra is nagyon sok kínai fiatal érkezik az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeibe, de annak meghatározó hányada már vissza is tér Kínába, mert Kínában olyan ösztönző programokat dolgoztak ki, amelyek vonzóvá és a munkaerőpiacon versenyképesé teszik az Amerikában végzett hallgatók számára a Kínába történő visszatérés lehetőségét. A kínai-amerikai felsőoktatási kapcsolatokat értelemszerűen jelentős mértékben javította az is, hogy a jól ismert politikai okokból a hidegháború időszakában a tajvani értelmiségieket gyakorlatilag az Egyesült Államok felsőoktatási intézményei képezték ki, tehát az amerikai egyetemeknek, főiskoláknak nagyon jelentős tapasztalataik halmozódtak fel azzal kapcsolatban, hogy melyek azok a kulturális dimenziók, amelyekre a kínai hallgatók megtartása és fogadása esetén érdemes külön is megkülönböztetett figyelmet fordítani. A kínai hallgatóáramlás természetesen nem csak az Egyesült Államok területére korlátozódik, hanem nagyszámú hallgató érkezik Kínából Ausztráliába és az Egyesült Királyságba is. Növekvő tendenciája van az Indiából az Egyesült Államokba, Kanadába, Ausztráliába történő hallgató áramlásnak. Ezek nyilvánvalóan India szerepében jelentős mértékben megkönnyítik ezt a folyamatot, hogy a brit nemzetközösség tagjaként az indiai közép és felsőfokú oktatás nyelve az angol és ebből adódóan sokkal egyszerűbb az indiai hallgatók integrációja az angolszász felsőoktatási rendszerekbe, mint például Kína esetén.

A tengerentúli diákok többsége angol nyelvű országokban tanul. Az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok és Ausztrália például az összes nemzetközi diák több, mint 40%-át fogadja világszerte (SIMONDS et al., 2023).



12. ábra: Globális hallgatói áramlások
 Forrás: saját szerkesztés, CytoNCA

A nemzetközi hallgatóáramlást nyilvánvalóan számos egyéb geopolitikai és gazdaságpolitikai tényező is befolyásolja, ennek jellemző példája, hogy az Egyesült Államok, Kanada és Mexikó által létrehozott NAFTA⁸, az észak-amerikai szabadkereskedelmi zóna kialakításának hatására mind Kanadából az Egyesült Államokba, mind pedig az Egyesült Államokból Mexikóba erőteljes hallgatói áramlást tapasztalhatunk. Hangsúlyos, hogy Indiából relatíve nagyszámú hallgató érkezik Németországba, Németországból pedig viszonylag jelentős hallgatói áramlást állapítottam meg Ausztria felé. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben valószínűleg a különböző felsőoktatási intézmények közötti komparatív előnyök kihasználásáról lehet szó. Érdekes Franciaország szerepe a nemzetközi felsőoktatási hálózatban. Franciaországban hagyományosan nagy jelentősége volt az észak-afrikai jelenlétnek, ezt azzal igyekeznek kompenzálni és fenntartani a francia tudomány, kultúra, technológia észak-afrikai jelenlétét, a francia cégek tartós piaci jelenlétét, hogy a frankofón identitásra alapozva rendkívül nagy számban fogadnak Marokkóból, Tunéziából, Algériából hallgatókat a különböző francia egyetemeken, továbbá kifejezetten olyan felsőoktatási

⁸Association of International Educators/Nemzetközi Oktatók Szövetsége a világ legnagyobb és legváltozatosabb nonprofit szövetsége, amely a nemzetközi oktatás és csereprogramok iránt elkötelezett, és olyan politikák és gyakorlatok előmozdításán dolgozik, amelyek ma és az elkövetkező generációk számára egy jobban összekapcsolt, békésebb világot biztosítanak.

programokat dolgoznak ki, amellyel a küldő ország sajátosságai messzemenően illeszkednek. Ilyen például a Montpellier környékén kialakított agropolisz, amelynek egyik fő profilja éppen a mediterrán és afrikai térség mezőgazdaságának fejlesztésére irányuló speciális tudásátadás az odaérkező hallgatók részére. Ez azért lehet különösen fontos, mert jól megmutatja, hogy egy adott fogadó országnak, ha versenyképes akar lenni a világpiacon, akkor hogyan kell alkalmazkodni ezekhez a sajátos hallgatói igényekhez és ami különösen kiemelendő, hogy aránylag kevés meghatározó európai országot találunk a legfontosabb cél, illetve küldő országok piacán, ami azt mutatja, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás jelenleg azért döntően a hagyományos klasszikus angolszász országok, illetve Kína és India, valamint a frankofón országok közössége között zajlik. Ez alátámasztja azt, hogy a többi európai országnak, főleg a Németországon és Franciaországon kívüli európai uniós tagállamoknak bőségesen van még lehetőségük arra, hogy ezekben a folyamatokba bekapcsolódjanak és olyan módon vegyenek részt a nemzetközi felsőoktatási kínálat alakításában, ami a piac hatékony szereplőjévé teszi őket.

4.3. A mérési modell dimenziói és azok megbízhatóságának vizsgálata

A kutatási dimenziók mérésére szolgáló látens konstrukciók megbízhatóságának vizsgálata a mérési modell elemeinek megfelelő érvényességét igazolja (4. táblázat). Az ellenőrző faktoranalízis eredményeként kapott súlyértékek három állítás kivételével minden esetben meghaladják a 0,6-ot (a legalacsonyabb érték 0,602). A skálák belső konzisztenciáját mérő Cronbach-alfa mutató legalacsonyabb értéke 0,701, ami a konstrukciók erős belső konzisztenciáját jelzi. Az átlagos kivonatolt (magyarázott) variancia (AVE/Average Variance Extracted) két látens változó esetében nem érte el a 0,5-ös értéket, az összetétel- megbízhatósági mutató (CR/Composition Reliability) viszont ezen konstrukciók mindegyike esetében meghaladta a 0,7-es értéket, így a kutatási dimenziók jól mérhetőek a modellben. A következő állítás: „Ebben az intézményben lehetőség van továbbtanulásra (PhD)” az alacsony belső konzisztencia értéke miatt kizárásra került a modellből.

4. táblázat: A külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás strukturális dimenziójához tartozó konstrukciók leíró statisztikai és megbízhatóságuk vizsgálatának eredményei

Konstrukció/Elemek	Kód	Átlag (szórás)	Súly	Cronbach-alfa	CR	AVE
E-szájreklám (eWOM)		3,12 (1,02)		0,768	0,853	0,530
Gyakran gyűjtök információkat online hallgatói véleményekből, mielőtt egyetemet választok.	EWM1	3,20 (1,22)	0,757			
Ha nem olvasom el a diákok online egyetemi értékeléseit, amikor kiválasztom a célállomást, akkor aggódom a döntésem miatt.	EWM2	2,77 (1,29)	0,657			
Amikor egyetemet választok, a hallgatók online értékelései bizakodóvá tesznek az adott egyetemen való tanulással kapcsolatban.	EWM3	3,30 (1,21)	0,766			
Alacsony intézményi bizalom (Low institutional trust)		2,55 (1,27)		0,895	0,941	0,740
Alacsony intézményi bizalom a hazai felsőoktatási rendszer iránt.	LTR1	2,59 (1,38)	0,862			
Alacsony bizalom a hazai felsőoktatási személyzet iránt.	LTR3	2,47 (1,39)	0,870			
Alacsony bizalom a diploma értékében a származási országban.	LTR4	2,60 (1,42)	0,848			
Kulturális tudatosság (Cultural awareness)		3,83 (0,90)		0,800	0,881	0,528

Pozitív tudatosság az idegen kultúrákról.	CAW1	3,77 (1,08)	0,827		
Nagyfokú tisztelet az idegen szokások iránt.	CAW2	3,66 (1,18)	0,799		
Úgy vélem, hogy a globális mobilitás a karrierépítés tekintetében növelheti a személyes "soft power"-t.	CAW3	4,15 (0,97)	0,692		
A külföldi élet és kultúra iránti vonzalom.	CAW4	3,80 (1,22)	0,559		
Észlelt minőség (Perceived quality)		4,09 (0,08)		0,825	0,897 0,560
A külföldi tanulmányaim megtervezéséhez elegendő információra van szükség.	PQU1	3,88 (1,00)	0,645		
Fontos a minőségi szállás/kollégium elérhetősége.	PQU2	3,94 (1,12)	0,749		
A minőségi szabadidős tevékenységek elérhetősége fontos.	PQU3	4,15 (0,95)	0,828		
Fontos a minőségi szolgáltatási szint az egyetemen.	PQU4	4,30 (0,86)	0,759		
Közvetlen emberi környezet (Dependence on people around)		2,39 (1,07)		0,701	0,807 0,467
A barátaim nagy hatással voltak az egyetemi beiratkozásomra.	DEP1	2,61 (1,39)	0,779		
Talán ott fogok tanulni, ahol a barátaim tanulnak.	DEP2	2,10 (1,20)	0,725		
A külföldi egyetemre való beiratkozási döntésemet a nemzetközi öregdiákok befolyásolták.	DEP3	2,45 (1,32)	0,519		
Észlelt viselkedéskontroll (Perceived behaviour control)		3,61 (0,84)		0,873	0,923 0,475
A külföldi egyetemi diploma segít abban, hogy magas fizetéssel járó állást kapjak.	PBC1	3,57 (1,09)	0,812		
A külföldi egyetemen szerzett diplomával bővülnek a karrierlehetőségeim, ha visszatérek a hazámba.	PBC2	3,85 (1,12)	0,606		
A külföldi egyetemen szerzett diplomám után magas jövedelemmel rendelkezem majd.	PBC3	3,33 (1,15)	0,799		
A külföldi tanulmányok felszabadítanak arra, hogy azt dolgozhassak, amit szeretnék.	PBC4	3,58 (1,23)	0,699		
Egy külföldi egyetemen való diplomaszerezés után kiváló egészségügyi ellátásban lesz részem a fogadó országban.	PBC5	2,84 (1,23)	0,586		
A külföldi tanulmányok lehetőséget adnak arra, hogy a diploma megszerzése után a fogadó országban kínáljanak állást.	PBC6	3,83 (1,17)	0,664		
A külföldi egyetemen való diplomaszerezés alatt magas színvonalú szociális hálót építek fel.	PBC7	3,83 (1,04)	0,669		
A külföldi tanulmányok javítani fogják az életminőségemet.	PBC8	4,13 (0,99)	0,644		
Szándék (Intention)		4,50 (0,68)		0,814	0,897 0,565
Fontolgattam, hogy külföldön fogok tanulni.	INT1	4,62 (0,72)	0,701		
Nagyon érdekel a külföldön való tanulás.	INT2	4,60 (0,74)	0,882		
Arra számítottam, hogy külföldön fogok tanulni.	INT3	4,18 (1,10)	0,602		
Nagy a szándékom, hogy külföldön tanuljak.	INT4	4,49 (0,85)	0,793		
Intézményválasztás (Institution choice)		3,83 (0,91)		0,825	0,897 0,566
Az egyetemnek jó hírneve van.	INC1	3,90 (1,07)	0,831		
Nagyon magas színvonalú intézmény ezen a területen.	INC2	3,92 (1,06)	0,871		
Ez az intézmény jó gyakorlati képzést biztosít.	INC4	3,54 (1,18)	0,651		
Ebben az intézményben lehetőség van továbbtanulásra (PhD).	INC5*	3,53 (1,35)	0,423		

Ebben az intézményben szerettem volna tanulni. INC6 3,83 (1,15) 0,625

*kizárásra került

Forrás: saját felmérés, n=461

Az állításokra adott értékelések nagyobb szóródást mutatnak a Kulturális tudatosság, az Észlelt minőség, a Közvetlen emberi környezet, a Szándék dimenziók esetében. Az ötfokú Likert-skálán meghatározott átlagos értékek a Közvetlen emberi környezethez tartozó állítások esetében a legalacsonyabbak (4. táblázat). Ez azt jelzi, hogy közvetlen emberi környezethez tartozó magatartás gyengén nyilvánul meg a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékra és intézményválasztásra irányuló döntésekben.

A modell dimenzióinak ötfokú Likert-skálán meghatározott átlagos értékei megerősítik, hogy a Közvetlen emberi környezethez tartozó magatartás kevésbé jellemző a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatókra. Egyedül ezen dimenzió (2,39) és az Alacsony intézményi bizalom (2,55) dimenzióhoz tartozó átlagos érték alacsonyabb a skála „közömbös” hármas szintjénél. Érdekes, hogy a Szándék mért szintje (a skála átlaga: 4,50) viszonylag magas a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók esetében.

Minden adatelemzés előtt Kolmogorov–Szmirnov statisztikai tesztet alkalmaztam a minta normalitásának vizsgálatára. Az adatvizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanulmányban szereplő összes változó nem normális eloszlású, mivel az összes p-érték kisebb, mint 0,05. Ezért az adatelemzéshez alternatív, nem parametrikus statisztikai teszteket használtam. Mann–Whitney U-teszteket végeztem annak megállapítására, hogy a nemek, a szülők felsőfokú végzettsége és a származási ország/kontinens között vannak-e szignifikáns különbségek a skálákra adott válaszok tekintetében.

A diszkriminancia-érvényesség teljesülése a Fornell–Larcker-kritérium segítségével igazolható: az AVE-értékek négyzetgyökei valamennyi látens konstrukció esetében nagyobbak, mint az egyes változók közötti korrelációs együtthatók (5. táblázat).

5. táblázat: A diszkriminancia-érvényesség teljesülésének ellenőrzése a Fornell-Larcker-kritérium alapján

	E-szajreklám	Alacsony intézményi bizalom	Kulturális tudatosság	Észlelt minőség	Közvetlen emberi környezet	Észlelt viselkedés-kontroll	Szándék	Intézmény-választás
E-szajreklám	0,728							
Alacsony intézményi bizalom	0,057	0,860						
Kulturális tudatosság	0,171	0,191	0,727					
Észlelt minőség	0,200	0,169	0,444	0,748				
Közvetlen emberi környezet	0,272	0,196	0,107	0,110	0,683			

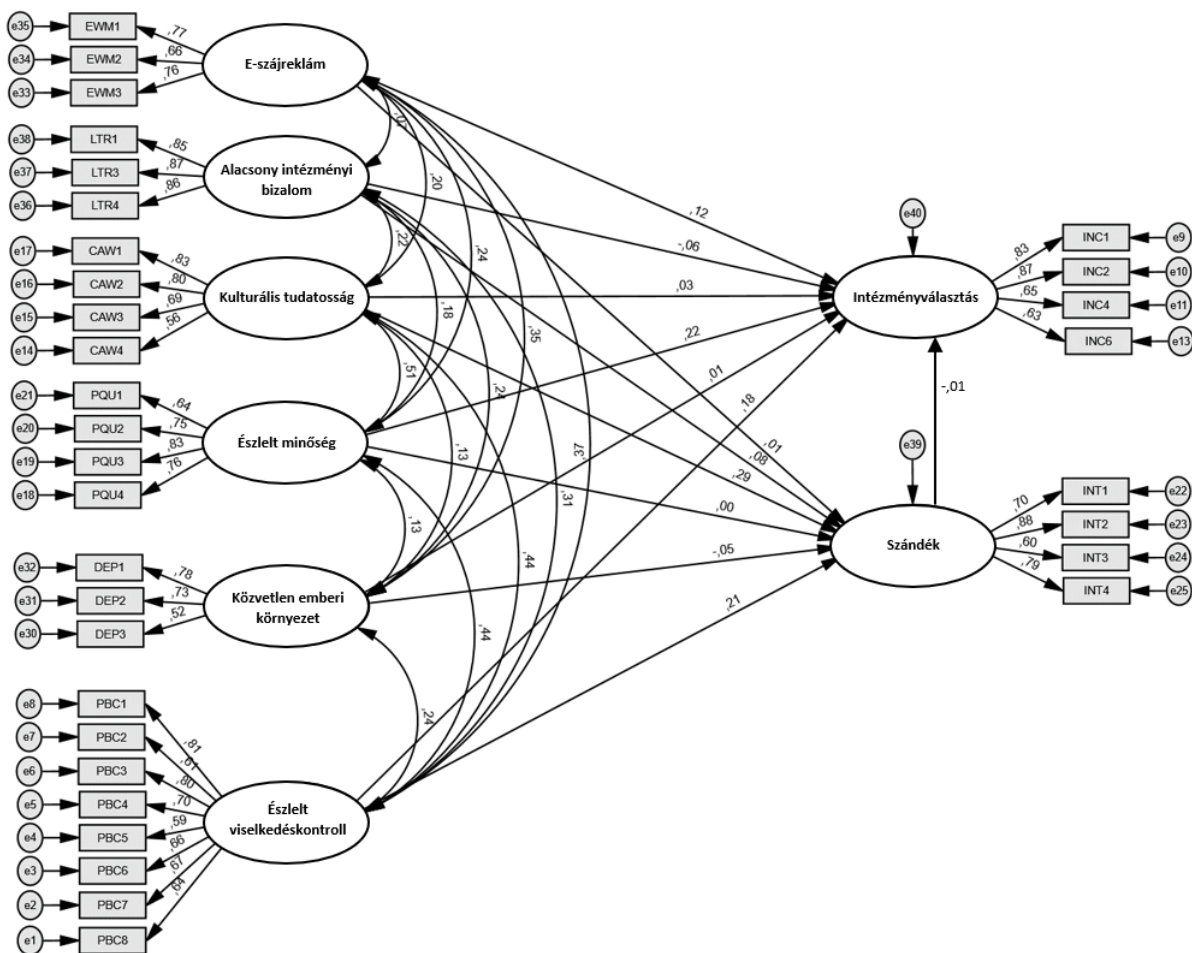
Észlelt viselkedés-kontroll	0,308	0,273	0,392	0,399	0,204	0,689		
Szándék	0,112	0,178	0,337	0,212	0,066	0,311	0,752	
Intézmény-választás	0,200	0,049	0,208	0,302	0,105	0,290	0,107	0,752

Dőlt értékek=az AVE-értékek négyzetgyökei

Forrás: saját felmérés, n=461

4.4. A mérési és strukturális modellhez tartozó eredmények

A mérési és strukturális modellhez tartozó eredményeket a 13. ábra mutatja be. A modell dimenzióit összekötő nyilakhoz tartozó értékek a kapcsolatok erősségét mérő standardizált regressziós együtthatók. A strukturális modell együtthatói alapján megállapítható, hogy a vizsgált tényezők között az észlelt minőség ($\beta=0,22$, $p=0,001$) befolyásolja a legerősebben az intézményválasztást és az észlelt viselkedéskontroll ($\beta=0,21$ $p=0,001$) befolyásolja a legjobban a külföldön történő tanulási szándékot.



13. ábra: A mérési és strukturális modellhez tartozó eredmények

Forrás: saját felmérés, n=461

H1: A külföldön történő tanulási szándék közvetlen hatással van az intézményválasztásra.

Beigazolódott az, amit a modell is előre jelzett, hogy a külföldön történő tanulási szándék és az intézmény megválasztása nem egyenlő egymással. Az eredmények alapján nem igazolható hatás ($p=0,933$), a szándék tehát nincs hatással az intézményválasztásra, a H1 hipotézis elvetésre került (6. táblázat).

6. táblázat: A H1 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H1 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H1 A külföldön történő tanulási szándék közvetlen hatással van az intézményválasztásra.	szándék→ intézményválasztás	0,01	0,103	0,933	nem igazolható hatás	A H1 hipotézis elvetésre került

Forrás: saját kutatás

H2: Az e-szájreklám pozitívan befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H2_a) és az intézményválasztást (H2_b).

A H2_a esetében nem igazolható hatás ($p=0,859$), tehát az e-szájreklám nem befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot, míg a H2_b hipotézis esetében meglehetősen gyenge, pozitív hatás ($\beta= 0,12$, $p=0,050$) alakult ki, így megállapítható, hogy az e-szájreklám hatással van az intézményválasztásra, ennek ellenére a H2 hipotézis csak részben nyert igazolást (7. táblázat).

7. táblázat: A H2 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H2 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H2a. Az e-szájreklám pozitívan befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot.	e-szájreklám→ szándék	0,01	0,033	0,859	nem igazolható hatás	A H2 hipotézis részben nyert igazolást
H2b. Az e-szájreklám pozitívan befolyásolja az intézményválasztást.	e-szájreklám→ intézményválasztás	0,12	0,061	0,050	meglehetősen gyenge pozitív hatás	

Forrás: saját kutatás

H3: A küldő országok intézményeibe vetett alacsony intézményi bizalom erősíti a külföldön történő tanulás szándékát (H3_a), illetve befolyásolja az intézményválasztást (H3_b).

Az alacsony intézményi bizalom nem befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát ($p=0,126$), valamint az intézményválasztást ($p=0,288$) (8. táblázat).

8. táblázat: A H3 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H3 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H3a. A küldő országok intézményeibe vetett alacsony intézményi bizalom erősíti a külföldön történő tanulás szándékát.	alacsony intézményi bizalom→szándék	0,08	0,023	0,126	nem igazolható hatás	A H3 hipotézis elvetésre került
H3b. A küldő országok intézményeibe vetett alacsony	alacsony intézményi bizalom→ intézményválasztás	0,06	0,042	0,288	nem igazolható hatás	

intézményi bizalom erősíti az intézményválasztást.						
--	--	--	--	--	--	--

Forrás: saját kutatás

H4: A küldő országok hallgatóinak kulturális tudatossága kedvezően befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát (H4_a), és az intézményválasztást (H4_b).

A kulturális tudatosság gyenge pozitív hatást gyakorol ($\beta=0,29$, $p<0,001$) a külföldön történő tanulási szándéokra (9. táblázat). A kulturális tudatosság azonban nem befolyásolja jelentősen az intézményválasztást ($p=0,596$). A H4 hipotézis részben igazolást nyert.

9. táblázat: A H4 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H4 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H4a. A küldő országok hallgatóinak kulturális tudatossága kedvezően befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát.	kulturális tudatosság→szándék	0,29	0,037	<0,001	gyenge pozitív hatás	A H4 hipotézis részben nyert igazolást
H4b. A küldő országok hallgatóinak kulturális tudatossága kedvezően befolyásolja az intézményválasztást.	kulturális tudatosság→intézményválasztás	0,03	0,068	0,596	nem igazolható hatás	

Forrás: saját kutatás

H5: A külföldön történő tanulási szándékot (H5_a), és az intézményválasztást (H5_b) kedvezően befolyásolja a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése.

Nem igazolható a külföldön történő tanulási szándék hatása a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélésére ($p=0,942$). Az intézményválasztást azonban kedvezően befolyásolja az észlelt minőség ($\beta=0,22$, $p=0,001$), így a H5 hipotézis részben nyert igazolást (10. táblázat). Ezt CHEN et al. (2007) tanulmánya is magyarázza, amely szerint az észlelt minőség egy bizonytalansági faktor a pozitív utazási szándékban, mivel nem garantálja a hallgatók általános elégedettségét, így nem játszik szerepet a külföldön történő tanulási szándék befolyásolásában. LIM et al. (2015) kutatása azt igazolja, hogy a hallgatók számára irreleváns az, hogy a szolgáltatás minőségével kapcsolatosan elegendő információ áll rendelkezésre, avagy sem. A kutatócsoport egyik hipotézise az, hogy az észlelt minőség és a külföldi hallgatók utazási szándéka között szignifikáns összefüggés van. Számos tanulmány kimutatta, hogy a céldesztinációban észlelt minőség közvetlenül vagy közvetve befolyásolja a viselkedési szándékot (ÖZDEMİR – ŞİMŞEK 2015).

10. táblázat: A H5 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H5 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H5a. A külföldön történő tanulási szándékot kedvezően befolyásolja a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése.	észlelt minőség→szándék	0,00	0,050	0,942	nem igazolható hatás	A H5 hipotézis részben nyert igazolást

H5b. Az intézményválasztást kedvezően befolyásolja a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése.	észlelt minőség→ intézményválasztás	0,22	0,092	0,001	az észlelt minőség gyenge pozitív hatást gyakorol az intézmény választásra	
--	--	------	-------	--------------	--	--

Forrás: saját kutatás

H6: A hallgatók közvetlen, általuk kedvezőnek ítélt emberi környezete statisztikailag igazolható módon visszahúzó erőt jelent a külföldön történő tanulási szándékra H6_a, és az intézményválasztásra H6_b.

Az eredmények azt mutatják (11. táblázat), hogy a közvetlen emberi környezet nincs hatással sem a szándékra ($p=0,379$), sem pedig az intézményválasztásra ($p=0,924$). A felsőoktatás szolgáltatásközpontú megközelítésével szemben CLAYSON és HALEY (2005) a társadalmi marketingorientáció szerepére helyezik a hangsúlyt. A társadalmi marketingorientáció során a partnerség nemcsak az oktató és hallgató között, hanem az összes érintett között fennáll (szülő, alumni, kormány, üzleti élet szereplői, stb.). Ez a modell hosszabb távú kapcsolatok kiépítését jelenti, mint az én-központú vevőmodell. Fontossá válik a partnerek közötti folyamatos visszajelzés. A hallgatóknak felelősségük van a többi érintett felé, ezáltal egy náluk szélesebb közösségben vesznek részt partnerként. Büszkének lesznek ezáltal magukra és az intézményre, melynek hosszú távon sok pozitív haszna lesz a társadalom egészére.

11. táblázat: A H6 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

H6 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H6a. A hallgatók közvetlen, általuk kedvezőnek ítélt emberi környezete statisztikailag igazolható módon visszahúzó erőt jelent a külföldön történő tanulási szándékra.	közvetlen emberi környezet→ szándék	0,05	0,028	0,379	nem igazolható hatás	A H6 hipotézis elvetésre került
H6b. A hallgatók közvetlen, általuk kedvezőnek ítélt emberi környezete statisztikailag igazolható módon visszahúzó erőt jelent az intézményválasztásra.	közvetlen emberi környezet→ intézményválasztás	0,01	0,051	0,924	nem igazolható hatás	

Forrás: saját kutatás

H7: A külföldön történő tanulási szándékra H7_a és az intézményválasztásra H7_b kedvező hatással van a hallgatók későbbi karriercéljaikhoz kapcsolódó attitűdje.

Az észlelt viselkedéskontroll gyenge pozitív hatást ($\beta=0,21$, $p=0,001$) gyakorol a külföldön történő tanulási szándékra és meglehetősen gyenge pozitív hatást ($\beta=0,18$, $p=0,008$) gyakorol az intézményválasztásra (12. táblázat). Ez a hipotézis tehát teljes mértékben igazolást nyert.

12. táblázat: A H7 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan

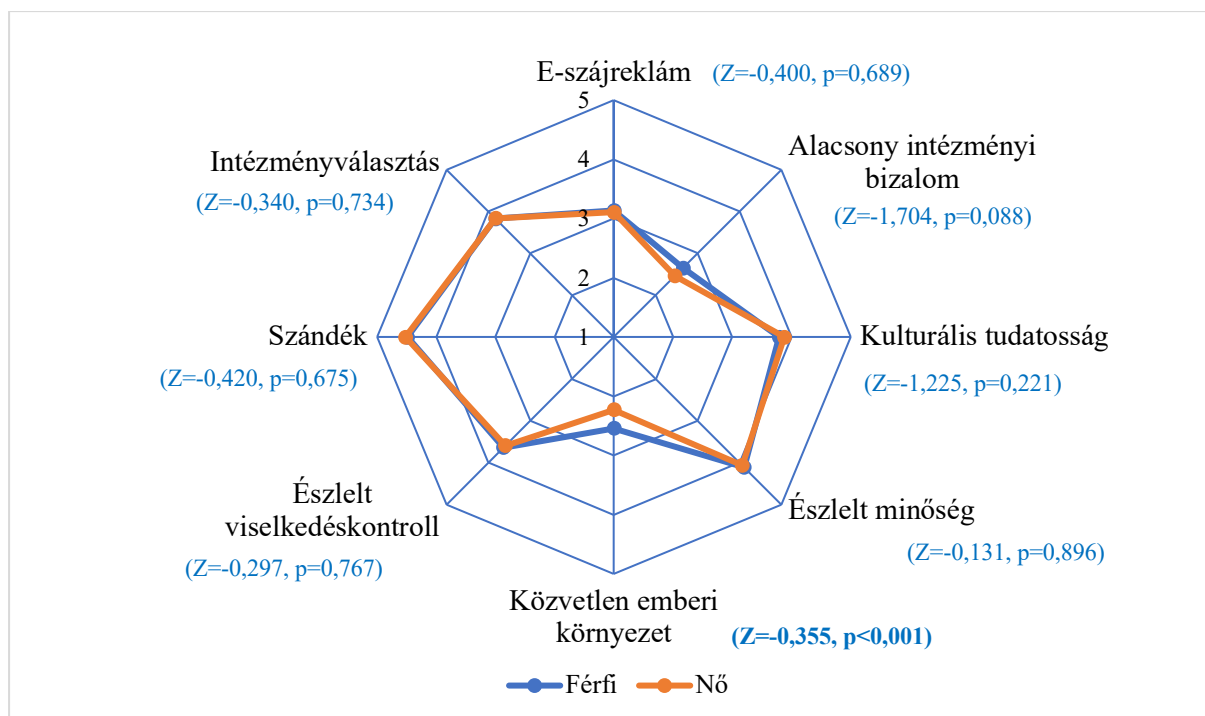
H7 hipotézis	Vizsgált hatás	Béta	S.E.	p-érték	Eredmény	Következtetés
H7a. A külföldön történő tanulási szándékra kedvező hatással van a hallgatók későbbi karriercéljaikhoz kapcsolódó attitűdje.	észlelt viselkedéskontroll→ szándék	0,21	0,052	0,001	az észlelt viselkedéskontroll gyenge pozitív hatást gyakorol a szándékra	A H7 hipotézis igazolást nyert
H7b. Az intézményválasztásra kedvező hatással van a hallgatók későbbi karriercéljaikhoz kapcsolódó attitűdje.	észlelt viselkedéskontroll→ intézményválasztás	0,18	0,094	0,008	meglehetősen gyenge	

Forrás: saját kutatás

Összességében megállapítható, hogy az összes, a strukturális modellhez kapcsolódó kutatási hipotézis közül egy igazolást nyert (H7), három részben nyert igazolást (H2, H4, H5), három hipotézis pedig elvetésre került (H1, H3, H6) az empirikus kutatás eredményei alapján.

H8: A férfiak és a nők között jelentős eltérés van a külföldön történő tanulási szándékban (H8_a), és az intézményválasztás fontosságának megítélésében (H8_b).

A Mann–Whitney próba csak a közvetlen emberi környezet dimenzió esetében igazolt jelentős eltérést a férfiak és a nők között ($Z=-0,355$, $p<0,001$). A férfiak számára jelentősen nagyobb súllyal bír az ismerősök és barátok véleménye a külföldi tanulási szándékukat, illetve az intézményválasztási döntésüket tekintve (14. ábra).



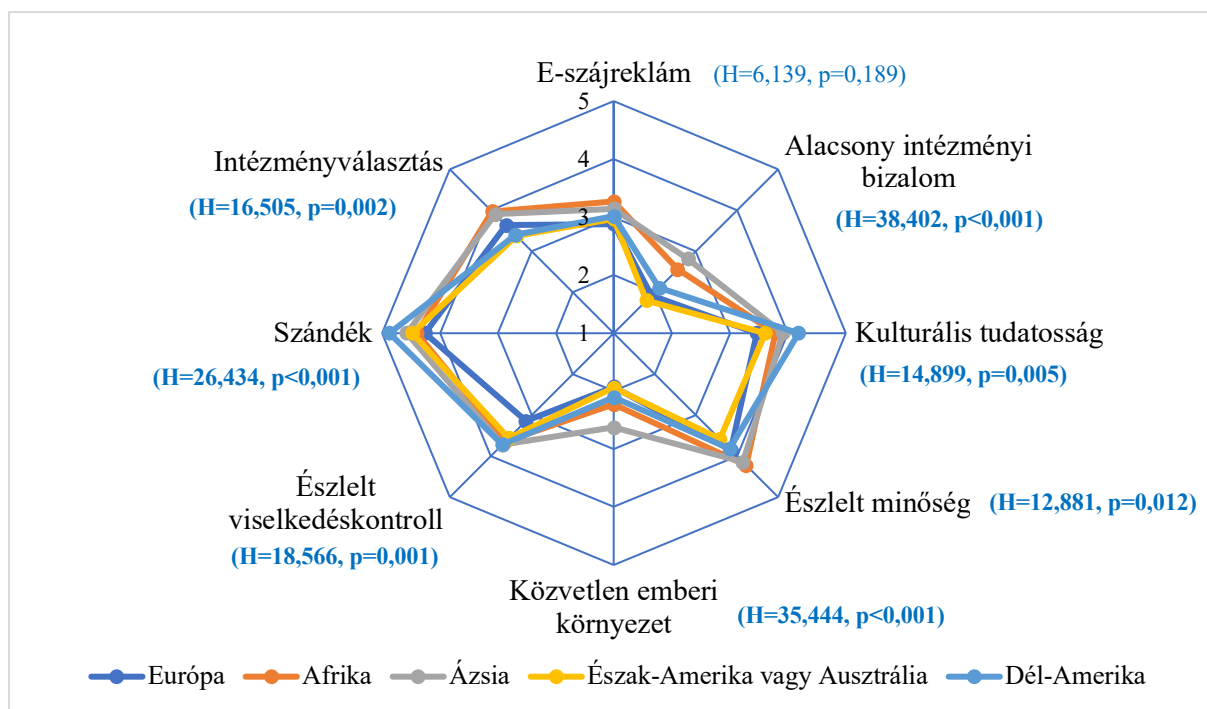
14. ábra: A nemek közötti eltérések vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében

Forrás: saját felmérés, n=461

A nem esetében tehát csak a közvetlen emberi környezet fontosságának a megítélésében igazolható jelentős eltérés a férfiak és a nők között. Statisztikai számításaim eredményeit igazolta az is továbbá, amelyet korábbi kutatások (MOOGAN – BARON 2003, BRIGGS 2006) is alátámasztottak, hogy a férfiak számára fontosabb a közvetlen emberi környezet dimenzió, mint a nők számára. SHIRLEY (2006) eredményei alapján a szülők és más rokonok nagyobb pozitív hatást gyakoroltak a nőkre, mint a férfiakra. MOOGAN és BARON (2003) felmérésből kiderül, hogy a nők számára fontosabb az oktatás minősége, míg a férfiak számára az intézmény hírneve, jelen kutatásban azonban nem mutatkozik meg szignifikáns különbség ezen dimenziók tekintetében. SALISBURY et al. (2010) a Wabash National Study of Liberal Arts Education felmérésén keresztül elemezték a bejövő elsőéves hallgatók mintáját, és megállapították, hogy a nők külföldi tanulmányok iránti szándékát leginkább a hatósági személyek és a sokszínűségre és különbözőségeire (pl. faj, osztály, nem, vallás) összpontosító kurzusok befolyásolták, míg a férfiak külföldi tanulmányok iránti szándékát leginkább a kialakuló személyes értékek, az integrált tanulási tapasztalatok és a kortársak hatása befolyásolta.

H9: A küldő ország földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot (H9_a), és az intézményválasztást (H9_b).

Az e-szájreklám kivételével valamennyi vizsgált dimenzió értékében jelentős különbségek állapíthatók meg a küldő ország földrajzi elhelyezkedésének vonatkozásában (15. ábra).



15. ábra: A kontinensek közötti eltérések vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében
 Forrás: saját felmérés, n=461

A Kruskal–Wallis próbák szignifikáns eredményéhez (H=38,402, p<0,001) tartozó Dunn–Bonferroni post hoc próba (13. táblázat) igazolja, hogy az Ázsiából és Afrikából érkező hallgatókra jelentősen nagyobb mértékben jellemző a küldő ország felsőoktatási intézményeibe vetett bizalom az Észak-Amerikából vagy Ausztráliából, illetve Európából érkező társaikhoz képest. Az ázsiai és afrikai hallgatók esetében a legalacsonyabb a diploma értékébe vetett bizalom a származási országukban. Ázsia nem mutat jelentős eltérést Afrikához képest, viszont az összes többi

kontinenshez képest (Észak-Amerika és Ausztrália, Dél-Amerika, Európa) Ázsia esetében jóval alacsonyabb az intézményi bizalom a felsőoktatási rendszer, a felsőoktatásban dolgozó adminisztratív személyzet iránt.

13. táblázat: A küldő országok kontinensei közötti jelentős eltérések vizsgálata a külföldön történő tanulási szándékban, valamint az intézményválasztásban

Dimenziók	Próbastatisztika értéke, p-érték	Jelentős eltérések (a Dunn–Bonferroni próba eredményei alapján)
E-szajreklám	H=6,139, p=0,189	n.sz.
Alacsony intézményi bizalom	H=38,402, p<0,001	Ázsia, Afrika > Észak Amerika vagy Ausztrália, Európa
Kulturális tudatosság	H=14,899, p=0,005	Ázsia, Dél-Amerika > Európa
Észlelt minőség	H=12,881, p=0,012	Afrika > többi kontinens, kivéve Ázsia
Közvetlen emberi környezet	H=35,444, p<0,001	Ázsia > többi kontinens
Észlelt viselkedéskontroll	H=18,566, p=0,001	Dél-Amerika, Ázsia, Afrika > Európa
Szándék	H=26,434, p<0,001	Dél-Amerika > Ázsia, Afrika, Európa
Intézményválasztás	H=16,505, p=0,002	n.sz. Afrika, Ázsia > többi kontinens

n.sz.= nem szignifikáns

Forrás: saját felmérés, n=461

Afrika, Ázsia, Észak-Amerika és Ausztrália, valamint Dél-Amerika esetében magasabb, míg Európa esetében alacsonyabbak a kulturális tudatossághoz tartozó értékek. Afrika, és Dél-Amerika esetében jelentősen erősebb a külföldi élet és kultúra iránti vonzalom az Európából érkezett hallgatókhoz képest. Ezek a hallgatók úgy vélik, hogy a globális mobilitás a karrierépítés tekintetében növelheti a személyes „soft power”-t. Jobban jellemző rájuk a pozitív tudatosság az idegen kultúrákról, valamint nagyobb tiszteletet mutatnak az idegen szokások iránt.

Három csoport alakult ki az észlelt minőség tekintetében. Észak-Amerika és Ausztrália, Dél-Amerika, valamint Európa esetében alacsonyabbak az értékek. Afrikában magasabbak és Ázsiához képest nincs szignifikáns eltérés, viszont az összes többi kontinenshez képest az Afrikából érkező hallgatók esetében jelentősen magasabb az észlelt minőség értéke. Ez azt jelenti, hogy az Afrikából érkező hallgatók úgy vélik, hogy a külföldi tanulmányaik megtervezéséhez elegendő információra van szükségük, továbbá ezen hallgatóknak a legfontosabb a minőségi szállás/kollégium, a minőségi szabadidős tevékenységek elérhetősége és az egyetem szolgáltatási szintjének a minősége.

A közvetlen emberi környezet dimenzió esetében megállapítható, hogy az Ázsiából érkező diákokat befolyásolja leginkább a közvetlen emberi környezetük (H=35,444, p<0,001), ezek a hallgatók úgy gondolják, hogy ott fognak tanulni, ahol a barátaik is tanulnak. Az Ázsiából érkező hallgatók külföldi egyetemre való beiratkozási döntését jobban befolyásolták a nemzetközi öregdiákok, mint az Észak-Amerika és Ausztrália, Dél-Amerika, Európa és Afrikából érkező diákokat. Mivel az ázsiai országok főként a régióban lévő azonos hallgatói állományért versengenek, érthető a kutatási eredményem, miszerint az ázsiai hallgatókat befolyásolja leginkább a közvetlen emberi környezet dimenzió. Észak-Amerika és Ausztrália, Dél-Amerika, Európa és Afrika esetében ez az érték alacsonyabb, így ezekről a kontinensekről érkező diákokat kevésbé befolyásolja a közvetlen emberi környezet.

Az Észlelt viselkedéskontroll dimenzió esetében Észak-Amerika, Ausztrália és Európa alkot egy csoportot, továbbá Észak-Amerika, Ausztrália, Afrika, Ázsia, Dél-Amerika pedig egy másikat

képez. Afrika, Ázsia, Dél-Amerika között, ezen országok esetében az észlelt viselkedéskontroll értéke jelentősen magasabb ($H=18,566$, $p=0,001$), az Európából érkező hallgatókhoz képest. A külföldi tanulmányok hasznosságának a megítélése tehát Afrika, Ázsia és Dél-Amerika esetében a legmagasabb. Európa esetében alacsonyabb ez az érték, ez azt jelenti, hogy ezen kontinensekhez tartozó országokból érkező hallgatók esetében kevésbé fontos a végzést követő életminőség, a diplomaszerzés alatt megszerzett szociális háló, a hazájába visszaérkező hallgató karrierlehetősége vagy akár a diplomaszerzést követő magas jövedelem. Az európai hallgatók gondolják a legkevésbé azt, hogy a külföldi egyetemi diploma segíti őket abban, hogy azt dolgozhassanak, amit szeretnének. Afrika, Ázsia és Dél-Amerika esetében a hallgatók úgy ítélik meg, hogy fontos a diplomaszerzést követő egészségügyi ellátás a fogadó országban.

Az Ázsiából, Észak-Amerikából és Ausztráliából érkező hallgatók nyitottabbak a külföldön való tanulási szándék iránt az Európából érkező hallgatókhoz képest. A legmagasabb értéket azonban az Észak-Amerikából és Ausztráliából, Dél-Amerikából érkező diákok esetében mértük, Európához, Ázsiához és Afrikához képest. Ez azt jelenti, hogy a Dél-Amerikából érkező hallgatókat érdekli leginkább a külföldön való tanulás és az ő esetükben a legnagyobb a külföldi tanulás iránti szándék ($H=26,434$, $p<0,001$) (13. táblázat).

Az intézményválasztáson belül két eltérő csoport figyelhető meg a számításokban. Az egyikhez Észak-Amerika és Ausztrália, Dél-Amerika, valamint Európa tartozik. Ebben az esetben kevésbé fontosak az intézményválasztási szempontok. Ázsia magasabb értékkel rendelkezik Észak-Amerikához és Ausztráliához, valamint Dél-Amerikához képest. Afrika nem mutat jelentős eltérést Ázsiához képest, azonban az összes többi kontinenshez képest jelentősen magasabb az intézményválasztás értéke. Ebből az következik, hogy az Afrikából és Ázsiából érkező diákok számára a legfontosabb az, hogy a célegyetemnek jó hírneve legyen, magas színvonallal bírjon, jó gyakorlati képzést biztosítson és ezek a diákok vallják azt, hogy abban az intézményben szerettek volna tanulni, ahova felvételt nyertek.

A küldő ország kontinensének tehát jelentős hatása mutatható ki valamennyi vizsgált dimenzióra, kivéve az e-szájreklámot. Ez az eredmény ellentmond annak a korábbi kutatásnak, miszerint a szájreklám jelentős hatással van a fogyasztói magatartásra, és különösen nagy hatással van a külföldön történő tanulási szándékra (HEROLD 2015).

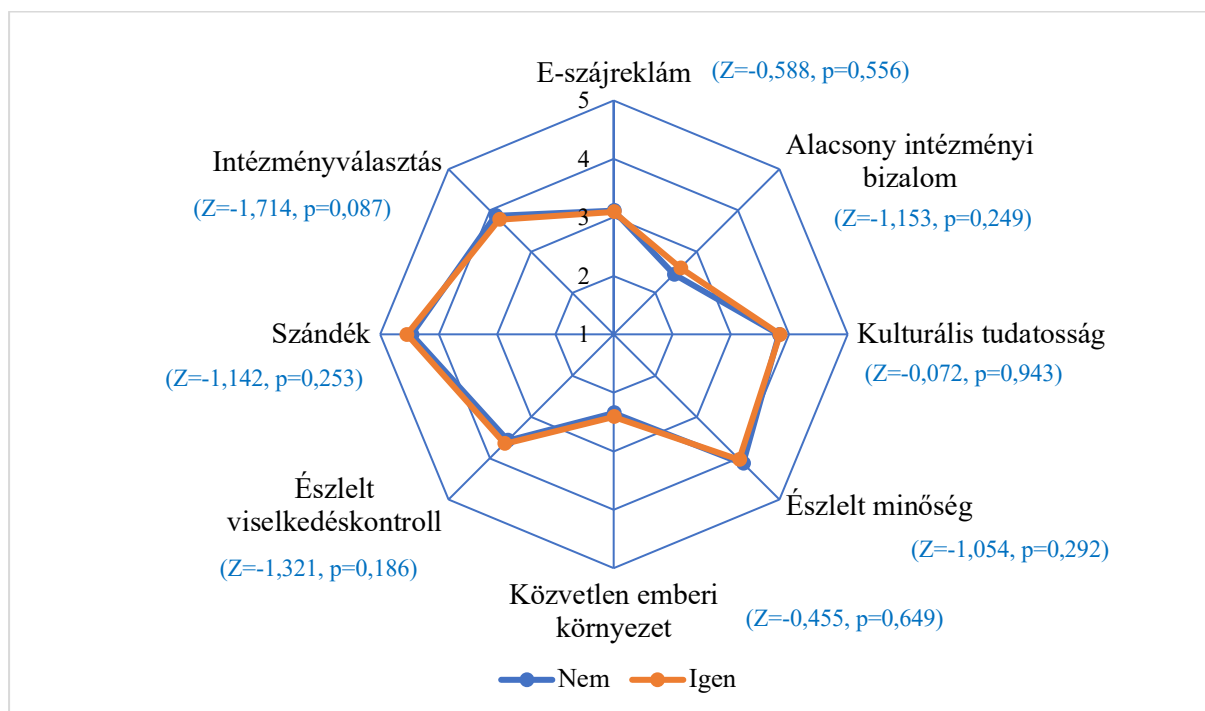
A csoportok közötti eltérésekhez kapcsolódó eredmények összefoglalva tehát alátámasztották a H9 hipotézist abban a tekintetben, hogy az e-szájreklám kivételével valamennyi vizsgált dimenzió értékében jelentős különbségek állapíthatók meg a kontinensek között.

H10: A szülők végzettsége hatással van a külföldön történő tanulási szándékra (H10_a), és az intézményválasztásra (H10_b).

Az anya felsőfokú végzettsége nem befolyásolja jelentős mértékben a vizsgált dimenziók értékeit, az apa felsőfokú végzettsége pedig jelentős hatással van mind a külföldi tanulási szándékra, mind az intézményválasztásra. Az, hogy a hallgató elsőgenerációs diplomás lesz-e, szintén jelentősen befolyásolja a külföldi tanulási szándékot és az intézményválasztást. A nemzetközi hallgatók körében elvégzett empirikus kutatás nem igazolta az édesanya felsőfokú végzettségének hatását a külföldön történő tanulási szándékra és intézményválasztásra (13. táblázat).

A Mann–Whitney próba eredménye alapján a vizsgálati dimenziókban nem igazolhatóak jelentős eltérések azok között, akik esetében az anya rendelkezett felsőfokú végzettséggel és azon hallgatók között, akiknél az anya nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel. Nem volt jelentős hatása a dimenziók értékére annak, hogy az anya rendelkezik vagy sem felsőfokú végzettséggel (16. ábra). A szülők pályaeorientációja a családban élő gyermekeik felé a gyermekeik jövőbeli pályafutása szempontjából jelentőséggel bír (THANH NHAN 2010). Korábbi kutatások (MOOGAN –

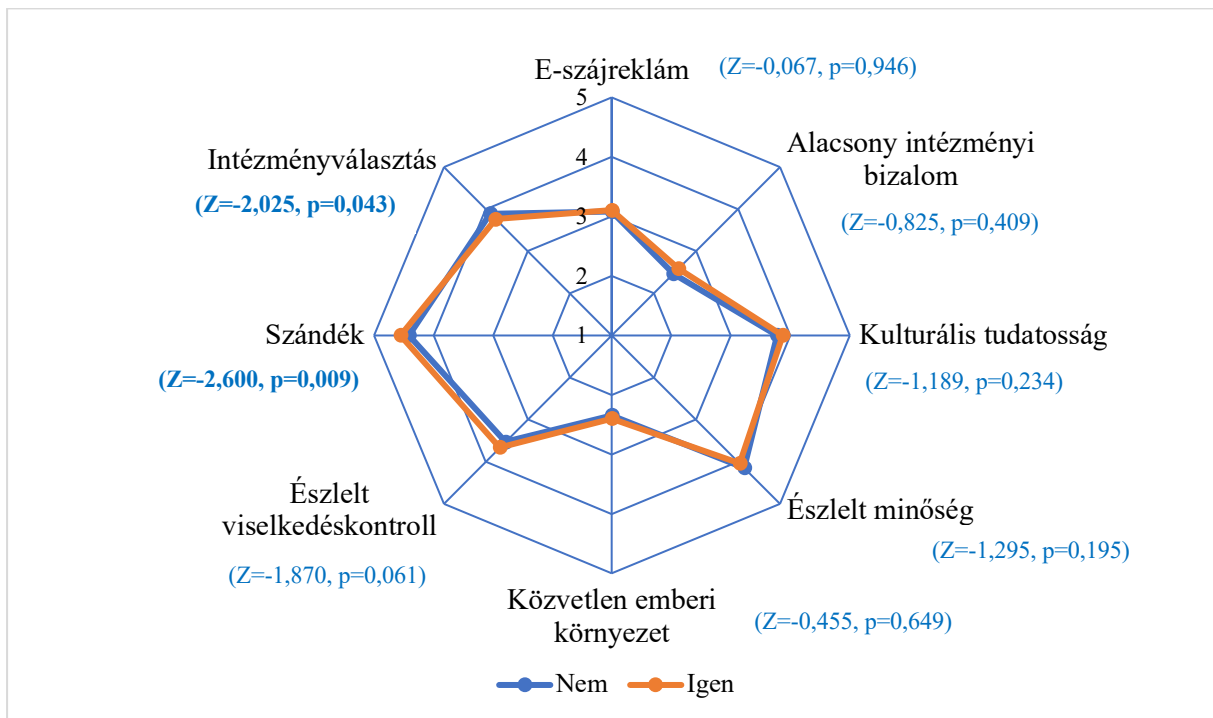
BARON 2003) eredményei azt mutatták, hogy a problémaelőkészítés szakaszában a férfiakat nagyobb valószínűséggel a szüleik ismertették meg a felsőoktatási intézménnyel, mint a nőket, és azok a hallgatók, akik korábban döntöttek úgy, hogy felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, kevésbé a tanárokra, hanem inkább a szülőkre támaszkodhattak.



16. ábra: Az anya felsőfokú végzettségének vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében
Forrás: saját felmérés, n=461

A nemzetközi hallgatók körében elvégzett empirikus kutatás két esetben igazolta az apa felsőfokú végzettségének hatását a külföldön történő tanulási szándékre és intézményválasztásra (13. táblázat).

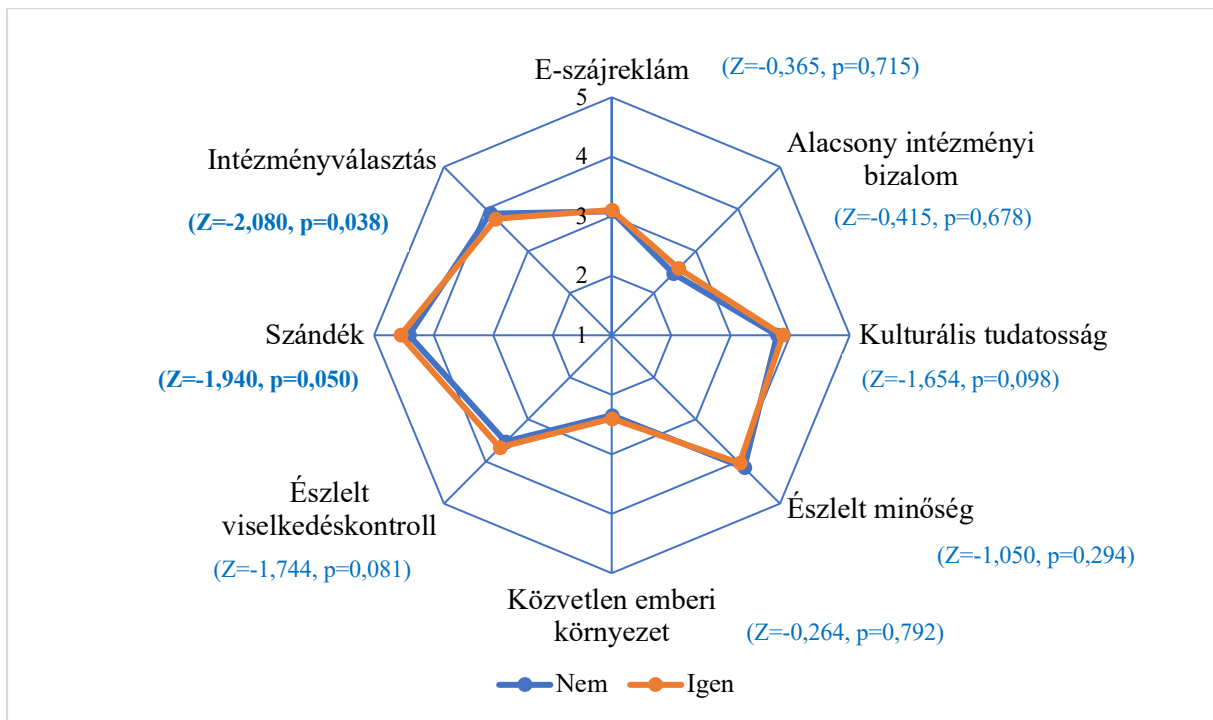
Amennyiben a hallgató apja rendelkezett felsőfokú végzettséggel, ez esetben magasabb a külföldön történő tanulási szándék szerepe (Mann–Whitney próba: $Z=-2,600$, $p=0,009$), tehát azon hallgatók, akiknek apja rendelkezett felsőfokú végzettséggel arra számítottak, hogy külföldön fognak tanulni, valamint jobban érdekelte őket a külföldön való tanulás. Amennyiben a hallgató apja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, abban az esetben magasabb volt az intézményválasztás szerepe (Mann–Whitney próba: $Z=-2,025$, $p=0,043$), tehát az, hogy az egyetemnek jó hírneve legyen, jó gyakorlati képzést biztosítson, magas színvonalú intézmény legyen. A többi dimenzió esetében nem igazolható szignifikáns eltérés (17. ábra).



17. ábra: Az apa felsőfokú végzettségének vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében
 Forrás: saját felmérés, n=461

A nemzetközi hallgatók körében elvégzett empirikus kutatás egyetlen esetben igazolta az első generációs hallgató hatását a külföldön történő tanulási szándékokra és intézményválasztásra (13. táblázat). Az első generációs diplomások esetében (tehát amely hallgatónak sem az édesapja, sem az édesanyja nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel) az intézményválasztás fontosabb, mint a nem első generációs hallgatóknak, itt erős különbség mutatkozik meg (Mann–Whitney próba: $Z=-2,080$, $p=0,038$).

A szándék esetében a határon van az érték (Mann–Whitney próba: $Z=-1,940$, $p=0,050$), az empirikus szignifikancia szint meghaladta az 5%-ot, előfordulhat, hogy a minta elemszám növelésével kimutathatóvá válna a hatás. A többi dimenzió esetében nem igazolható szignifikáns eltérés (18. ábra).



18. ábra: Az első generációs hallgató vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében
 Forrás: saját felmérés, n=461

A H10 hipotézisre vonatkozóan pedig a nemzetközi hallgatók körében elvégzett empirikus kutatás két esetben igazolta az apa felsőfokú végzettségének hatását a külföldön történő tanulási szándéokra és intézményválasztásra (13. táblázat).

Következésképpen az értekezés eredményei alátámasztják a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás fontosságának perspektíváját és a kutatási dimenziók elemei közötti részben pozitív kölcsönhatásokat.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az értekezés fő kutatási célja három komponensből állt.

1. Big Data elemzéssel feltárni a nemzetközi hallgatói mobilitás területén kialakult kutatási hiányosságokat;
2. Hálózatelemzéssel beazonosítani a kialakult klasztereket és regionális csomópontokat;
3. Empirikus kutatással feltárni a nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékára és intézményválasztására ható főbb dimenziókat.

Ezen célok elérésének első lépése a szakirodalmak áttekintése volt.

1. A bibliometriai elemzés során megállapítottam, hogy a dokumentumok és azokra történt hivatkozások nagy száma és a szerzők kiterjedt kapcsolati hálója, valamint az idézett művek magas száma alapján globális áttekintés készítésére nyílik lehetőség a felhasznált dokumentumok segítségével. A kevésbé intenzíven kutatott témák közé tartoznak a hallgatói előmenetellel, a hallgatói sikerességgel és az esetleges lemorzsolódással kapcsolatos kutatások. A motoros témák között magával a felsőoktatással, a felsőoktatási intézmények választásának helyzetével, szerepével foglalkozó témakörök említhetők. A témakör kutatói itt megkíséreltek valamilyen általánosabb érvényű következtetésekre is eljutni, ezzel magyarázható a „modell”, mint keresőszó, a „perception”, mint érzékelés és a hallgatói mozgásoknak a korszerű eszközökkel történő vizsgálata, például a „hálózatelemzés” alkalmazása ebben a kérdéskörben jelenik meg. Vannak olyan feltörekvő vagy hanyatló témák, amelyek napjainkban még nem állnak az érdeklődés középpontjában, ilyen például a nemek, a hallgatói teljesítmény, a nemzetközi mobilitás egészének vizsgálata és az Egyesült Államok szerepe. Az alap témák közé tartoznak a hallgatók külföldön szerzett tapasztalataival kapcsolatos vizsgálatok, illetve a külföldi hallgatói mobilitás hatásainak tanulmányozása mind a küldő, mind a fogadó ország szempontjából. Azok a nemzeti identitással kapcsolatos kérdések is ide kerültek, amelyek egyrészt a hallgatói mobilitást, másrészt pedig a hallgatók közérzetét befolyásolják.

2. A hallgatóáramlás hálózatelemzéssel történő feltárásakor a 20 ezer főnél nagyobb, országok közötti hallgatói mozgások vizsgálata során azt a következtetést vontam le, hogy jelentős szerepe van a nyelvi és kulturális kapcsolatok hasonlóságának, illetve a közös nyelvnek és a földrajzi közelségnek. A küldő és a fogadó ország földrajzi közelsége szintén fontos befolyásoló tényező lehet a hallgatók mozgásában. Bár a legtöbb toló-húzó tényezőnél kevésbé fontos, mégis segít megmagyarázni a kanadai diákok Egyesült Államokba, a koreai diákok Japánba és az indonéz diákok Ausztráliába irányuló erős áramlását.

Továbbá megállapítottam, hogy nagy létszámú hallgató érkezik Kazahsztánból, Tádzsikisztánból, Üzbegisztánból, Kirgizisztánból és Türkmenisztánból Oroszország területére. A legnagyobb hallgatói létszám Kínából jelenik meg a nemzetközi felsőoktatásban és kiemelt érdemelnek a Kínából az Egyesült Államok, Ausztrália és az Egyesült Királyság területére történő hallgatói mozgások. Növekvő tendenciája van az Indiából Németországba, az Egyesült Államokba, Kanadába, valamint Ausztráliába történő hallgatói áramlásnak. Ugyanakkor Franciaországban hagyományosan nagy jelentősége volt az észak-afrikai jelenlétnek, a frankofón identitásra alapozva rendkívül nagy számban fogadnak Marokkóból, Tunéziából, valamint Algériából hallgatókat.

3. A kutatási célokhoz igazodóan tíz kutatási hipotézist fogalmaztam meg.

Az első hét hipotézis a külföldön történő tanulási szándékhoz, és az intézményválasztáshoz kapcsolódik. A nyolcadik hipotézis a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás nemek közötti különbségeivel kapcsolatos összefüggéseivel foglalkozik, míg a kilencedik

hipotézis a küldő ország földrajzi elhelyezkedésével foglalkozik. A tizedik hipotézis a szülők felsőfokú végzettségével való kapcsolódásokat tárja fel.

A többdimenziós skálát egy sor feltáró és ellenőrző vizsgálaton keresztül fejlesztettem ki és teszteltem, amelyek azt mutatják, hogy az megbízható és érvényes. A jelentős számú aldimenzió ellenére a folytatásban ez a struktúra a javasolt modell alapján magas belső érvényességet mutatott. A kutatók számára éppen ezért lehetséges, hogy a validált skálára támaszkodva vizsgálják a hallgatók külföldön történő tanulási szándékát, az intézményválasztást és az ezeket befolyásoló dimenziókat. Ez a kutatás tehát a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás újszerű, empirikusan igazolt konceptualizációját javasolja, továbbá empirikusan bizonyítja a modell érvényességét.

A strukturális egyenletmodellezés alkalmazásával bebizonyosodott, hogy a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás egyes dimenziói kölcsönösen befolyásolják egymást. Beigazolódtott az, amit a modell is jelzett előre, hogy a külföldön történő tanulási szándék és az intézmény megválasztása nem egyenlő egymással. Az eredmények alapján nem igazolható hatás, a szándék tehát nincs hatással az intézményválasztásra. Annak kiválasztása, hogy melyik felsőoktatási intézménybe jelentkezzenek, a nemzetközi hallgatók számára nagy kockázattal járó döntés, mivel hosszú távú következményekkel jár a hallgatók jövőbeli életére és karrierjére nézve. A hallgatók döntése a rendelkezésre álló információk kombinációján alapul.

A kutatásom során rámutattam, hogy az e-szárjreklám nem befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot, azonban az e-szárjreklám hatással van az intézményválasztásra.

A felsőoktatás nemzetközivé válásának egyik legfontosabb kérdése, hogy a multikulturális környezetben mennyire zökkenőmentes az információátadás. A nemzetköziesítésben élenjáró angolszász felsőoktatási intézmények esetében ez nem kérdőjelezhető meg, hiszen a képzés nyelve eleve az angol. Azokban az országokban azonban, ahol nem az angol a hivatalos nyelv, a tudomány művelése és átadása során nagy gondot kell fordítani az idegen nyelv megfelelő használatára. Erre a hallgatók is kiemelt figyelmet fordítanak, hiszen a magyar egyetemi oktatók angol nyelvtudása meghatározó szempont a kiválasztási folyamatban.

Magyarországon az alacsony népesség miatt a felsőoktatás hazai piaca meglehetősen korlátozott, ezért létfontosságú, hogy nemzetközi hallgatók toborzásával bővítse globális piacát. Mivel a felsőoktatási piac egyre inkább versenyhelyzetbe kerül és egyre inkább fogyasztóközpontúvá válik, a felsőoktatási szolgáltatóknak azonosítaniuk kell azokat a kulcsfontosságú tényezőket, amelyek befolyásolják a hallgatók döntését a felsőoktatási intézmények kiválasztásában. Ez segíthet a felsőoktatási intézményeknek abban, hogy vagy azonnal módosítsák jelenlegi marketingstratégiáikat, vagy új marketingstratégiákat dolgozzanak ki annak érdekében, hogy e tényezők alapján stratégiai szempontból pozícionálják magukat a piacon. A marketing stratégiák kutatásai további kutatási irányt jelenthetnek kutatásomban. Igazolást nyert, hogy az alacsony intézményi bizalom nem befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát és az intézményválasztást. Beigazolódtott, hogy nincs szignifikáns kapcsolat az alacsony intézményi bizalom és a külföldre utazási szándék között.

Nem igazolható hatás a külföldön történő tanulási szándék és a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése között. Az intézményválasztást azonban kedvezően befolyásolja az észlelt minőség. Az egyetemeknek tudniuk kell, hogy mely tényezők befolyásolják a hallgatók által hozott döntéseket, amikor beiratkoznak egy intézménybe, hogy javítsák az intézményi toborzási stratégiáikat. Az intézmény tudományos hírneve az egyik oka annak, hogy a hallgatók egyetemet válasszanak. Az egyetem észlelt minősége összefüggésbe hozható a kínált szolgáltatásokkal vagy az oktatási és kutatási programok minőségével. Számos tanulmány kimutatta, hogy a nemzetközi hallgatók egyetemválasztási döntését a leendő intézmény különféle

tulajdonságai befolyásolják, mint pl. a személyzet minősége, a kívánt programok elérhetősége, a tanterv minősége, az olyan létesítmények minősége, mint a könyvtárak, informatikai és szociális létesítmények, az egyetemi infrastruktúra, az oktatási időn kívüli tényezők, mint például a sport, a szabadidő vagy az étkezési lehetőségek.

A kutatási eredmények alapján megállapítottam, hogy a közvetlen emberi környezethez tartozó magatartás gyengén nyilvánul meg a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándékra és intézményválasztásra irányuló döntéseikben. Ezzel szemben TUNG et al. (2021) szerint a közvetlen emberi környezet pozitívan hat a külföldi tanulási szándékra. AL AMMARI (2022) megállapította, hogy nincs szignifikáns kapcsolat az emberi környezet és a külföldi tanulás szándéka között. COLLINS et al. (2022) szerint az egyetem és a korábbi hallgatók közötti kapcsolat megerősítése az öregdiákok egyesületein és/vagy más eszközökön keresztül hasznosnak bizonyulhat a bejövő nemzetközi hallgatók számának növelése szempontjából. JIN et al. (2022) tanulmányában kimutatta, hogy a nemzetközi öregdiákok külföldön való tanulási szándékra történő hatása a diákok életében napjainkban nem jelentős.

A strukturális modell együtthatói alapján megállapítható, hogy a vizsgált tényezők között az észlelt minőség befolyásolja a legerősebben az intézményválasztást és az észlelt viselkedéskontroll befolyásolja leginkább a külföldön történő tanulási szándékot. TUNG et al. (2021) szerint a külföldi tanulás várható hozadéka pozitív és jelentőségteljes hatással van a külföldön történő tanulási szándékra. Tanulmányában rávetít arra, hogy a vietnami diákok már a külföldi tanulmányok előtt tudatában vannak a külföldi tanulmányok előnyeinek és hátrányainak. Ez a felfogás befolyásolja a viselkedési szándékokat. A fogadó országba való jövőbeli karrier/bevándorlás kilátásai a karrierrel, az életmóddal, az élethelyzettel, a bevándorlással és a jobb jövőbeli karrierlehetőségekkel kapcsolatos motivációs tényezőket tartalmazta a fogadó országban.

Igazoltá vált a küldő ország földrajzi elhelyezkedésének vizsgálata során az e-szájreklám, a kulturális tudatosság, az észlelt minőség és az intézményválasztás dimenziók kivételével a külföldön történő tanulási szándék céldimenzióra való jelentős hatása. Az Ázsiából érkező hallgatók esetében a legalacsonyabb a diploma értékébe vetett bizalom a származási országukban. Az Ázsiából érkező hallgatókat befolyásolja leginkább a közvetlen emberi környezet, ezek a hallgatók úgy gondolják, hogy ott fognak tanulni, ahol a barátaik is tanulnak. A nyelv jelentős akadályt jelenthet a nemzetközi diákok számára, és ha olyan helyen tanulnak, ahol a barátaik is tanulnak, az nyelvi támogatást nyújthat. A barátok segíthetnek a nyelvi nehézségek leküzdésében, a helyi hatóságokkal való kommunikációban és az egyetemi rendszerben való eligazodásban, ami megkönnyítheti az Ázsiából érkező nemzetközi diákok számára az idegen országba való beilleszkedést. Bár a legtöbb ázsiai ország a nyugati országokba irányuló nettó hallgatói kiáramlás problémájával szembesül, a régió belül a hallgatók regionalizálódásának vagy horizontális mobilitásának tendenciája van kialakulóban.

Európa esetében alacsonyabb az észlelt viselkedéskontroll értéke, ezen kontinensekhez tartozó országokból érkező hallgatók esetében kevésbé fontos a diplomaszerezést követő életminőség, a diplomaszerezés alatt megszerzett szociális háló, a hazájába visszaérkező hallgató karrierlehetősége vagy akár a diplomaszerezést követő magas jövedelem. Az európai hallgatók gondolják a legkevésbé azt, hogy a külföldi egyetemi diploma segíti őket abban, hogy azt dolgozhassanak, amit szeretnének. Bebizonyosodott, hogy a Dél-Amerikából érkező hallgatókat érdekli leginkább a külföldön való tanulás és az ő esetükben a legnagyobb a külföldi tanulás iránti szándék.

Empirikus úton igazoltam, hogy amennyiben a hallgató édesapja rendelkezett felsőfokú végzettséggel, abban az esetben magasabb a külföldön történő tanulási szándék szerepe, tehát azon hallgatók esetében, akiknek édesapja rendelkezett felsőfokú végzettséggel arra számított, hogy külföldön fog tanulni, valamint jobban érdekelte a külföldön történő tanulás. Amennyiben a

hallgató édesapja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, abban az esetben magasabb az intézményválasztás szerepe, tehát az, hogy az egyetemnek jó hírneve legyen, jó gyakorlati képzést biztosítson, magas színvonalú intézmény legyen. Az első generációs diplomások esetében (tehát amely hallgatónak sem az édesapja, sem az édesanyja nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel) az intézményválasztás fontosabb, mint a nem első generációs hallgatók esetében, itt erős különbség mutatkozik meg.

Érdeemes továbbá kiemelni, hogy a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás szerepét eddig nem kutatták széleskörűen. Így értekezésem lehet az első, amely a külföldön történő tanulás és intézményválasztás validált skáláját mutatja fel.

Értekezésemben egyfajta korlátként fogalmazódik meg a nyelvi különbségek vizsgálata a hallgatók intézményválasztási döntéseiben, külföldön való tanulási szándékaiban. Nyilvánvalóan minél nagyobb a különbség két nyelv között, annál nagyobb kihívást jelenthet az egyén számára egy bizonyos országba, akár csak egy rövidebb időintervallumra költözni. Igaz ugyan, hogy az oktatás nyelve ma szinte általánosan az angol, de a hallgatók életminősége szempontjából nyilvánvalóan nem közömbös, hogy a mindennapi életben történő eligazodáshoz mekkora energia-befektetéssel tudják megszerezni a szükséges nyelvtudást. Bizonyos képzési területeken (mindenekelőtt az orvoscépzésben) a fogadó ország nyelvének elfogadható ismerete a tanulmányok folytatásának is feltétele. Mint ilyenek, a nyelvi különbségek jelentős költségtenyezőnek tekinthetők a külföldre történő költözéssel kapcsolatos döntéshozatali folyamatokban. A nyelvi közelség tekinthető ennek a hordozhatóságnak a proxy-jának. Minél közelebb van a nyelv nyelvi szempontból (nagyobb közelség), annál könnyebben alkalmazható a forrásországi nyelvtudás a célországban (ISPHORDING – OTTEN 2014), és előfordulhat, hogy kevesebb erőfeszítést igényel a fogadó ország nyelvének megtanulása. Ezt szem előtt tartva várható, hogy a diákok nagyobb valószínűséggel költöznének nyelvi közelségi országokba, mivel a mobilitással kapcsolatos költségek ekkor alacsonyabbak lehetnek az új nyelv elsajátításához szükséges erőfeszítések tekintetében. A beutazó hallgatóknak általában nem sokkal a fogadó országba érkezésük után nyelvi kurzusokon kell részt venniük, ami jelentős nyelvi kihívást jelenthet.

A kapcsolódási tényezők, köztük a nyelv, hozzájárulnak a hallgatói mobilitás magasabb arányához, de a tanulmányok nem határozták meg kifejezetten a nyelvi közelség szerepét. A nyelvi közelség szerepének további elemzése fontos, mivel a nyelv a nemzetközi hallgatók tudományos, társadalmi és gazdasági integrációja szempontjából is létfontosságú. A nyelvi közelség elősegítheti a nemzetközi hallgatói mobilitást, míg a nyelvi távolság hátráltathatja. Az országok közötti nyelvi távolság szoros kapcsolatot mutathat a tágabb értelemben vett kulturális távolsággal, és a nyelvi távolság, mint változó a tisztán nyelvi hatás mellett az országok közötti kulturális és történelmi kapcsolatok hatását is megragadhatja (OVCHINNIKOVA et al. 2022).

Kutatásomnak nem volt tárgya és így nem világít rá a nemzetközi akadémiai mobilitásra. Jól dokumentált tény, hogy a nemzetközi akadémiai mobilitás fontos szerepet játszott a tudomány világméretű, gyors fejlődésében vagy a tudomány globalizációjában. A tanulmányok azt is megmutatják, hogy a nemzetközi akadémiai mobilitás hozzájárul a nemzeti kutatási rendszerek fejlesztéséhez. Ugyanakkor megfigyelhető a regionalizáció előretörése a felsőoktatásban és a tudományban egyaránt. A nemzetközi akadémiai mobilitás ebben játszott szerepe további elemzést érdemel.

A nemzetközi hallgatói mobilitás kutatása a változó globális háttér előtt zajlik. A nacionalizmus erősödése, a tudomány politizálása, a tudás cenzúrája, és a nemzetbiztonság hangsúlyozása a globális mobilitás szigorúbb ellenőrzéséhez vezetett. A technológia fejlődésével, a növekvő környezettudatossággal kapcsolatos utazások, a COVID-19 világjárvány és az ebből fakadó

utazási korlátozások, a virtuális mobilitás és a „táv-nemzetközivé válás” minden eddiginél nagyobb jelentőséggel bír.

Ennek a kutatásnak hasonló korlátai vannak, mint bármely keresztmetszeti kutatásnak. A vizsgálatban szereplő szándékok viselkedéssé alakítását tovább érdemes kutatni.

6. ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

1. Bibliometriai elemzés keretében ábrázoltam a témakör nemzetközi tudományos kidolgozottságának térképét, kidolgoztam a globális tudományos együttműködés hálózatát, valamint elkészítettem a nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében megjelent közlemények kulcsszó-hálózatát.
2. Interdiszciplináris megközelítéssel feltártam a nemzetközi hallgatói mobilitást hálózatelemzéssel, mely lehetőséget biztosított a kölcsönhatásban lévő rendszerek közötti kapcsolati struktúra mélyreható elemzéséhez. Ennek az elemzési módszernek a nemzetközi hallgatói mobilitás vizsgálatára való alkalmazása új és mélyebb megértést hozott a hallgatók országválasztása mögött meghúzódó dinamikáról.
3. Kidolgoztam a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás motivációinak mérésére alkalmas – az e-szajreklámot, a kulturális tudatosságot, a küldő ország felsőoktatási intézményeibe vetett bizalmat, az észlelt minőséget, a közvetlen emberi környezetet, az észlelt viselkedéskontrollt, mint magyarázó dimenziókat magában foglaló – modellt, melyet validáltam a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves megkérdezés adatai alapján.
4. Megállapítottam, hogy a közvetlen emberi környezet gyengén befolyásolja a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulással és intézményválasztással kapcsolatos döntéseiket. Statisztikailag kimutattam, hogy a férfiak számára jelentősen fontosabb a közvetlen emberi környezet a nőkhöz képest, tehát a férfiak egyetemi beiratkozására erősebb hatással vannak a barátaik és a nemzetközi öregdiákok. Bizonyítottam, hogy a külföldön történő tanulási szándék nem befolyásolja az intézményválasztást. Igazoltam, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók kulturális tudatossága, a külföldi élet, illetve kultúra iránti vonzalmuk gyenge pozitív hatással vannak a külföldön történő tanulási szándékukra. Kimutattam, hogy az e-szajreklám, a hallgatói vélemények, online értékelések hatással vannak az intézményválasztásra. Igazoltam, hogy a külföldi hallgatók intézményválasztását kedvezően befolyásolja az észlelt minőség, mely az elérhető minőségi szálláslehetőségeket, a szabadidős tevékenységeket, valamint a megfelelő tájékoztatást foglalja magában.
5. Empirikus úton igazoltam, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók esetében az észlelt viselkedéskontrollt alkotó elemek, azaz a végzést követő magasabb életszínvonal, jobb karrierlehetőségek gyenge pozitív hatást gyakorolnak a külföldön történő tanulási szándékra és meglehetősen gyenge, de pozitív hatást gyakorolnak az intézményválasztásra. Empirikus úton bizonyítottam, hogy a Dél-Amerikából érkező hallgatók esetében a legnagyobb a külföldön történő tanulási szándék. Az Afrikából és Ázsiából érkező hallgatók számára nagyobb fontossággal bírnak az intézményválasztás kritériumai. Empirikus úton igazoltam, hogy erősebb volt a külföldön történő tanulási szándék azon hallgatók esetében, akiknek apja rendelkezett felsőfokú végzettséggel. Amennyiben a

hallgató apja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, ebben az esetben magasabb az intézményválasztás szerepe. Az első generációs diplomások számára (tehát amely hallgatónak sem az édesapja, sem az édesanyja nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel) az intézményválasztás fontosabb, mint a nem első generációs hallgatók számára, ebben az esetben erős különbség mutatkozik meg.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

A doktori értekezésem elméleti kereteit a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz kapcsolódó hazai és nemzetközi irodalom, valamint a nemzetközi hallgatói mobilitás bibliometriai és hálózatelemleti vizsgálata alapján határoztam meg. Az empirikus kutatáshoz szükséges adatokat online megkérdezés keretében gyűjtöttem össze. Az empirikus kutatás két főbb modulból állt, az első a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás feltárására (strukturális modell), a második a vizsgált dimenziók értékeinek – a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók egyéb jellemzői– jelentős eltéréseinek vizsgálatára irányult. A bibliometriai elemzés és szakirodalmi áttekintés mellett hálózatelemzés készült, majd a kutatást vizsgálандó fogalmak és változók meghatározása (a vizsgálati dimenziók, konstrukciók azonosítása) következett. Ezt követte a kérdőíves felmérés külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás témában a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók körében. A kérdőívet összesen 461 fő töltötte ki.

A bibliometriai elemzés során megállapítottam, hogy a dokumentumok nagy száma és arra történt számottevő hivatkozás, valamint a szerzők kiterjedt kapcsolati hálója, valamint az idézett művek nagy száma alapján globális áttekintés készítésére nyílik lehetőség a felhasznált dokumentumok segítségével. Összességében megállapítottam, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás kutatásával kapcsolatos kiemelt szempont a hallgatói mobilitást elősegítő tényezők köre: a motiváció kutatás, valamint a hallgatói áramlások – lehetőleg kvantitatív matematikai statisztikai és hálózatelemzési módszerekkel történő – vizsgálata.

A hálózatelemzés rámutatott arra, hogy kevés meghatározó európai országot találunk a legfontosabb cél-, illetve küldő országok piacán, ami arra enged következtetni, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás jelenleg azért döntően a hagyományos klasszikus angolszász országok, illetve Kína és India, valamint a frankofón országok közössége között zajlik. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nemzetközi hallgatók bizonyos országokba irányuló áramlását olyan tényezők is befolyásolhatják, mint a történelmi kapcsolatok, a bevándorlási politikák, az ösztöndíj-lehetőségek és a diaszpóra közösségek jelenléte ezekben az országokban. Összességében az oktatási lehetőségek, a személyes körülmények, a kulturális kapcsolatok, a nyelvi előnyök, a megfizethetőség, az ösztöndíjak és a diplomáciai kapcsolatok kombinációja hozzájárul a különböző desztinációkra irányuló hallgatói áramlási minták kialakításához.

Kutatásomban megállapítottam, hogy a külföldön történő tanulási szándék nem befolyásolja a hallgatók intézményválasztását. A strukturális egyenletmodellezés alkalmazásával bebizonyosodott, hogy a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás egyes dimenziói kölcsönösen befolyásolják egymást. A kutatásom során rámutattam, hogy az e-szájreklám nem befolyásolja a külföldön történő tanulási szándékot, azonban az e-szájreklám hatással van az intézményválasztásra. Igazolást nyert, hogy az alacsony intézményi bizalom nem befolyásolja a külföldön történő tanulás szándékát és az intézményválasztást. Nem igazolható hatás a külföldön történő tanulási szándék és a fogadó ország felsőoktatási intézményei minőségének pozitív megítélése között, az intézményválasztást azonban kedvezően befolyásolja az észlelt minőség. A kutatási eredmények alapján megállapítottam, hogy a közvetlen emberi környezethez tartozó magatartás gyengén nyilvánul meg a Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók külföldön történő tanulási szándéka és intézményválasztásra irányuló döntéseikben.

A strukturális modell együtthatói alapján megállapítható, hogy a vizsgált tényezők között az észlelt minőség befolyásolja a legerősebben az intézményválasztást és az észlelt viselkedéskontroll befolyásolja a legjobban a külföldön történő tanulási szándékot. Statisztikai számításaim eredményeit igazolta az is továbbá, hogy a férfiak számára fontosabb a közvetlen emberi környezet dimenzió, mint a nők számára. Igazoltá vált a küldő ország földrajzi elhelyezkedésének vizsgálata esetében az e-szájreklám, a kulturális tudatosság, az észlelt minőség és az intézményválasztás dimenziók kivételével a külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás aspektusára való

jelentős hatása. Az Ázsiából érkező hallgatók esetében a legalacsonyabb a diploma értékébe vetett bizalom a származási országukban, ugyanakkor ezen hallgatókat befolyásolja leginkább a közvetlen emberi környezet, ezek a hallgatók úgy gondolják, hogy ott fognak tanulni, ahol a barátaik is tanulnak. A férfiak számára jelentősen nagyobb súllyal bír az ismerősök és barátok véleménye a külföldi tanulási szándékukat, illetve az intézményválasztási döntésüket tekintve. Európa esetében alacsonyabb az észlelt viselkedéskontroll értéke, az ezen kontinenshez tartozó országokból érkező hallgatók esetében kevésbé fontos a diplomaszerezést követő életminőség, a diplomaszerezés alatt megszerzett szociális háló, a hazájába visszaérkező hallgató karrierlehetősége vagy akár a diplomaszerezést követő magas jövedelem.

Az európai hallgatók gondolják a legkevésbé azt, hogy a külföldi egyetemi diploma segíti őket abban, hogy azt dolgozhassanak, amit szeretnének. Bebizonyosodott, hogy a Dél-Amerikából érkező hallgatókat érdekli leginkább a külföldön való tanulás és az ő esetükben a legnagyobb a külföldi tanulás iránti szándék. Empirikus úton igazoltam, hogy amennyiben a hallgató édesapja rendelkezett felsőfokú végzettséggel, abban az esetben magasabb a külföldön történő tanulási szándék szerepe, tehát azon hallgatók esetében, akiknek édesapja rendelkezett felsőfokú végzettséggel arra számított, hogy külföldön fog tanulni, valamint jobban érdekelte a külföldön való tanulás. Amennyiben a hallgató édesapja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, abban az esetben magasabb az intézményválasztás szerepe, tehát az, hogy az egyetemnek jó hírneve legyen, jó gyakorlati képzést biztosítson, magas színvonalú intézmény legyen. Az első generációs diplomások esetében (tehát amely hallgatónak sem az édesapja, sem az édesanyja nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel) az intézményválasztás fontosabb, mint a nem első generációs hallgatók esetében, itt erős különbség mutatkozik meg.

Kutatásom, amely a külföldön való tanulási szándék és az intézményválasztás szinte minden aspektusára kiterjed, és ezeket egyetlen, integrált rendszerként, új értelmezéssel értelmezi, új megvilágításba helyezi ezt az összetett kérdést. Mindezek eredményeként úgy vélem, hogy értekezésem széleskörű, rendszerezett információs bázisának köszönhetően forrásként szolgálhat a témával kapcsolatos további vizsgálatok, kutatások számára, különös tekintettel arra, hogy az értekezés szűkebb témakörében viszonylag kevés kutatási eredmény jelent meg magyar nyelven.

8. SUMMARY

The theoretical framework of my doctoral thesis was based on the Hungarian and international literature related to international student mobility, as well as on bibliometric and network theory studies of international student mobility. The data for the empirical research was collected through an online survey. The empirical research consisted of two main modules, the first one exploring the relationships between study abroad intentions and institution choice and their dimensions (structural model), the second one examining the significant differences in the values of the dimensions under study - other characteristics of international students studying in Hungary. In addition to the bibliometric analysis and literature review, a network analysis was carried out, followed by the conceptualisation of the research (identification of the study dimensions and constructs). This was followed by a questionnaire survey on study abroad intentions and institution choice among international students studying in Hungary. A total of 461 respondents completed the questionnaire.

In the bibliometric analysis, I found that the large number of documents, the high number of citations and the extensive network of contacts of the authors, as well as the large number of works cited, allow for a global overview of the documents used. In conclusion, I have found that a priority issue for research on international student mobility is the range of factors that facilitate student mobility: research on motivation and the study of student flows, preferably using quantitative mathematical statistical and network analysis methods.

The network analysis has shown that there are few dominant European countries in the main destination and sending country markets, suggesting that international student mobility is currently mainly between the traditional classical Anglo-Saxon countries and the China-India-Francophone community.

However, it is important to note that the flow of international students to certain countries may also be influenced by factors such as historical links, immigration policies, scholarship opportunities and the presence of diaspora communities in these countries.

Overall, a combination of educational opportunities, personal circumstances, cultural connections, language advantages, affordability, scholarships and diplomatic relations contribute to the patterns of student flows to different destinations.

In my research, I found that the intention to study abroad does not influence students' choice of institution. Using structural equation modelling, it has been shown that some dimensions of study abroad intention and institution choice interact. In my research, I have shown that eWOM do not affect the intention to study abroad, but eWOM do affect the choice of institution. It was confirmed that low institutional trust does not influence the intention to study abroad and the choice of institution. There is no evidence of an effect between intention to study abroad and positive perceptions of the quality of higher education institutions in the host country, but perceived quality has a positive effect on institution choice. Based on the research findings, I found that attitudes related to the immediate human environment are weakly reflected in the study abroad intention and institution choice decisions of international students studying in Hungary. Based on the coefficients of the structural model, it can be concluded that among the factors examined, perceived quality has the strongest influence on institution choice and perceived behavioural control has the strongest influence on intention to study abroad. The results of my statistical calculations also confirmed that the dependence on people around dimension is more important for men than for women. The significant impact of the dimensions of eWOM, cultural awareness, perceived quality and institution choice, with the exception of the dimensions of geographical location of the sending country, on the aspect of study abroad intention and institution choice, was confirmed. Students from Asia have the lowest level of confidence in the value of their degree in

their country of origin, but are most dependent by their people around, believing that they will study where their friends study. For men, the opinions of friends and relatives carry significantly more weight in their intention to study abroad or to choose an institution. In Europe, perceived behavioural control is lower, and students from this continent are less concerned about the quality of life after graduation, the social network they have acquired during their studies, the career prospects of the student when they return home, or even the high income they earn after graduation. European students are the least likely to think that a degree abroad will help them to work in the job they want. It has been shown that students from South America are the most interested in studying abroad and have the greatest intention to study abroad. Empirically, it was confirmed that if the student's father had a tertiary education, the role of the intention to study abroad was higher, i.e. students whose father had a tertiary education expected to study abroad and were more interested in studying abroad. If the student's father did not have a tertiary education, the role of the choice of institution was higher, i.e. the university had a good reputation, provided good practical training, and was of high quality. In the case of first generation graduates (i.e. where neither the father nor the mother of the student has a tertiary education), the choice of institution is more important than for non-first generation students, where a strong difference is found.

My research, which covers almost all aspects of study abroad intentions and institutional choice, and interprets them as a single, integrated system with a new interpretation, sheds new light on this complex issue. As a result of all this, I believe that my thesis can serve as a source for further studies and research on the topic, especially considering that relatively few research results have been published in Hungarian on the narrow topic of the thesis.

9. MELLÉKLETEK

M1 IRODALOMJEGYZÉK

1. ABDULLAH, D., AZIZ, M.I.A., IBRAHIM, A.L.M., 2014. A ‘research’ into international student-related research: (Re)Visualising our stand? *Higher Education* [online]. 67 (3), pp. 235–253. Available from: <http://www.jstor.org/stable/43648651>.
2. ADORJÁN, M., 2018. Modern társadalmi és gazdasági kihívások kínai egyetemi hallgatók szemszögéből. In: *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció*. pp. 153–161.
3. AHMAD, I.A., 1996. A Class of Mann—Whitney—Wilcoxon Type Statistics. *The American Statistician* [online]. 50 (4), pp. 324–327. Available from: <https://doi.org/10.1080/00031305.1996.10473561>.
4. AHMAD, S., BUCHANAN, F.R., 2015. Motivation factors in students decision to study at international branch campuses in Malaysia. *Studies in Higher Education*. pp. 1–18.
5. AJZEN, I., 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* [online]. 50 (2), pp. 179–211. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190020T>.
6. AJZEN, I., 1998. Models of human social behavior and their application to health psychology. *Psychology & Health*. 13 (4), pp. 735–739.
7. AJZEN, I., 2002. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology* [online]. 32 (4), pp. 665–683. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>.
8. AJZEN, I., 2006. *Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire*.
9. AJZEN, I., 2011. Behavioral interventions: Design and evaluation guided by the theory of planned behavior. In: *Social Psychology and Evaluation*. pp. 74–100.
10. AJZEN, I., 2012. The theory of planned behavior. In: *Handbook of Theories of Social Psychology*. pp. 438–459.
11. AJZEN, I., MADDEN, T.J., 1986. Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology* [online]. 22 (5), pp. 453–474. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022103186900454>.
12. ALTBACH, P.G., 1991. Impact and adjustment: foreign students in comparative perspective. *Higher Education* [online]. 21 (3), pp. 305–323. Available from: <https://doi.org/10.1007/BF00132723>.
13. ALTBACH, P.G., 2004. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management* [online]. 10 (1), pp. 3–25. Available from: <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>.
14. ALTBACH, P.G., KNIGHT, J., 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education* [online]. 11 (3–4), pp. 290–305. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
15. AL AMMARI, A., 2022. The Factors Influencing the Intention of Libyan Youth to Migrate Abroad. University of Rome “Tor Vergata”.
16. ANDERSON, B., BLINDER, S., 2019. Who Counts as a Migrant? Definitions and their Consequences. *University of Oxford*.
17. ANON., n.d. NCHISE, A. C., 2012. An Empirical Analysis of the Theory of Planned Behavior A Review of Its Application on E-democracy Adoption Using the Partial Least Squares Algorithm.

18. ARAMBEWELA, R., HALL, J., 2011. The interactional effects of the internal and external university environment, and the influence of personal values, on satisfaction among international postgraduate students. *Studies in Higher Education*. 2011.
19. ARECES, D., RODRÍGUEZ-MUÑIZ, L., SUÁREZ-ÁLVAREZ, J., ROCA, Y., CUELI, M., 2016. Information sources used by high school students in the college degree choice. *Psicothema*. 28, pp. 253–259.
20. ARIA, M., CUCCURULLO, C., 2017. bibliometrix : An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*. 11 (4), pp. 959–975.
21. ARNDT, J., 1967. Role of Product-Related Conversations in the Diffusion of a New Product. *Journal of Marketing Research* [online]. 4 (3), pp. 291–295. Available from: <https://doi.org/10.1177/002224376700400308>.
22. ATHIYAMAN, A., 2002. Internet users' intention to purchase air travel online: an empirical investigation. *Marketing Intelligence & Planning* [online]. 20 (4), pp. 234–242. Available from: <https://doi.org/10.1108/02634500210431630>.
23. AYDIN, O., 2015. University Choice Process: A Literature Review on Models and Factors Affecting the Process. *Yuksekokretim Dergisi*. 5.
24. AZMAT, F., OSBORNE, A., ROSSIGNOL, K., JOGULU, U., RENTSCHLER, R., ROBOTOM, I., MALATHY, V., 2013. Understanding aspirations and expectations of international students in Australian higher education. *Asia Pacific Journal of Education*. 33.
25. BACCI, S., BERTACCINI, B., 2021. Assessment of the University Reputation Through the Analysis of the Student Mobility. *Social Indicators Research* [online]. 156 (2), pp. 363–388. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02322-x>.
26. BAILEY, B.J.R., 1977. Tables of the Bonferroni t Statistic. *Journal of the American Statistical Association* [online]. 72 (358), pp. 469–478. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2286821>.
27. BAILEYSHEA, C., WALL, A., 2009. Factors that affect American college students' participation in study abroad. *ProQuest Dissertations and Theses* [online]. Available from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/factors-that-affect-american-college-students/docview/89198123/se-2?accountid=28776>.
28. BALLATORE, M., 2020. Des origines aux destinations: l'importance des « lieux » dans les parcours des étudiants Erasmus. *Migrations Société*. N°180, p. 113.
29. BANDYOPADHYAY, S., BANDYOPADHYAY, K., 2015. Factors Influencing Student Participation In College Study Abroad Programs. *Journal of International Education Research (JIER)*. 11, p. 87.
30. BARNETT, G.A., LEE, M., JIANG, K., PARK, H.W., 2016. The flow of international students from a macro perspective: a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* [online]. 46 (4), pp. 533–559. Available from: <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1015965>.
31. BARTHA, Z., GUBIK, A.S., 2018. Institutional determinants of part-time mobility of higher education students within Erasmus program countries (in Hungarian: A felsőoktatási hallgatók Erasmus-programországokon belüli részképzéses mobilitásának intézményi meghatározói). *Marketing & Menedzsment*. 52, pp. 33–46.
32. BAUMAN, Z., 2000. *Globalization: The human consequences*. Columbia University Press.
33. BAUMGARTNER, H., HOMBURG, C., 1996. Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of*

- Research in Marketing* [online]. 13 (2), pp. 139–161. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0167811695000380>.
34. BEECH, S.E., 2014. Why place matters: imaginative geography and international student mobility. *Area* [online]. 46 (2), pp. 170–177. Available from: <http://www.jstor.org/stable/24029963>.
 35. BEINE, M., NOËL, R., RAGOT, L., 2014. Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review* [online]. 41, pp. 40–54. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775714000338>.
 36. BENNETT, M.J., 2004. Becoming interculturally competent. In: *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. pp. 62–77.
 37. BENTLER, P.M., 1990. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*. 107 (2), pp. 238–246.
 38. BERÁCS, J., 2018. Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás. In: *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 147–170.
 39. BERRY, J.W., 2003. Conceptual approaches to acculturation. In: *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC, US: American Psychological Association. pp. 17–37.
 40. BERRY, J.W., SAM, D.L., 2016. Theoretical perspectives. In: D.L. SAM and J.W. BERRY, eds. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* [online]. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 11–29. Available from: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-acculturation-psychology/theoretical-perspectives/41CD2295D0222B9A546946A2A9B03053>.
 41. BHANDARI, R., 2019. Global Student and Talent Flows: Reexamining the Brain Drain Equation. *International Higher Education*. pp. 6–7.
 42. BINSARDI, A., EKWULUGO, F., 2003. International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning* [online]. 21 (5), pp. 318–327. Available from: <https://doi.org/10.1108/02634500310490265>.
 43. BLACKWELL, R., MINIARD, P., ENGEL, J., RAHMAN, Z., 2017. *Consumer Behavior*.
 44. BLOOM, L., 2000. Intentionality and Theories of Intentionality in Development. *Human Development - HUM DEVELOP*. 43, pp. 178–185.
 45. BOATWRIGHT, M.A., OUIMET, J.A., MIDDLETON, T., 1999. *Can High-Choice College Set Be Linked to College-of-Enrollment?*
 46. BODYCOTT, P., 2009. Choosing a higher education study abroad destination: What mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of Research in International Education* [online]. 8 (3), pp. 349–373. Available from: <https://doi.org/10.1177/1475240909345818>.
 47. BODYCOTT, P., LAI, A., 2012. The Influence and Implications of Chinese Culture in the Decision to Undertake Cross-Border Higher Education. *Journal of Studies in International Education* [online]. 16 (3), pp. 252–270. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315311418517>.
 48. BORNER, K., CHEN, C., BOYACK, K., 2005. Visualizing Knowledge Domains. *Annual Review of Information Science and Technology*. 37, pp. 179–255.
 49. BOURDIEU, P., 1986. The forms of capital. In: J. RICHARDSON, ed. *Handbook of theory and research for sociology of education*. Greenwood Press. pp. 241–260.

50. BÖRJESSON, M., 2017. The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 43, pp. 1256–1275.
51. BRACHT, O., ENGEL, C., JANSON, K., OVER, A., SCHOMBURG, H., TEICHLER, U., 2006. The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report. Presented to the European Commission - DG Education and Culture.
52. BRETAS, V.P.G., ALON, I., 2021. Franchising research on emerging markets: Bibliometric and content analyses. *Journal of Business Research* [online]. 133, pp. 51–65. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296321003118>.
53. BRIGGS, S., 2006. An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education* [online]. 31 (6), pp. 705–722. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075070601004333>.
54. BURMANN, M., DELIUS, A., 2017. Student Mobility in Tertiary Education. *ifo DICE Report, ifo Institute - Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich*.
55. BYRAM, M., DERVIN, F., 2008. *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing.
56. BYRNE, B.M., 2010. *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, 2nd ed.* Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, 2nd ed. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
57. CANTWELL, B., LEE, J.J., MLAMBO, Y.A., 2018. International graduate student labor as mergers and acquisitions. *Journal of International Students*. 8 (4), pp. 1483–1498.
58. CARLING, J., 2002. Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 28, pp. 5–42.
59. CARLSON, J.S., BUM, B.B., USEEM, J., YACHIMOWICZ, D., 1990. *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates*. 37th ed. Greenwood Publishing Group.
60. CARLSON, J.S., WIDAMAN, K.F., 1988. The effects of study abroad during college on attitudes toward other cultures. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 12 (1), pp. 1–17. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/014717678890003X>.
61. CARTER, D.F., 1999. THE IMPACT OF INSTITUTIONAL CHOICE AND ENVIRONMENTS ON AFRICAN-AMERICAN AND WHITE STUDENTS' DEGREE EXPECTATIONS. *Research in Higher Education* [online]. 40 (1), pp. 17–41. Available from: <https://doi.org/10.1023/A:1018770210560>.
62. CASTELLS, M., 2000. Materials for an exploratory theory of the network society1. *The British Journal of Sociology* [online]. 51 (1), pp. 5–24. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00005.x>.
63. CASTLES, S., MILLER, M., AMMENDOLA, G., 2005. The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. *American Foreign Policy Interests*. 27.
64. CAVIEZEL, V., FALZONI, A.M., VITALI, S., 2018. Motivations and Expectations of Students' Mobility Abroad: A Mapping Technique. In: F. MOLA, C.

- CONVERSANO and M. VICHI, eds. *Classification, (Big) Data Analysis and Statistical Learning*. Cham: Springer International Publishing. pp. 87–95.
65. CHANG, D.-F., CHOU, W.-C., 2021. Detecting the Institutional Mediation of Push–Pull Factors on International Students’ Satisfaction during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*. 13, p. 11405.
66. CHAPMAN, D.W., 1981. A Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*. 52 (5), p. 490.
67. CHEN, C., ZIMITAT, C., 2006. Understanding Taiwanese students’ decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management*. 20 (2), pp. 91–100.
68. CHEN, L.-H., 2007. East-Asian Students’ Choice of Canadian Graduate Schools. *International Journal of Educational Advancement* [online]. 7 (4), pp. 271–306. Available from: <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150071>.
69. CHEN, R., 2008. Financial Aid and Student Dropout in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. In: J.C. SMART, ed. *Higher Education* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands. pp. 209–239. Available from: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6959-8_7.
70. CHEN, T.-M., BARNETT, G.A., 2000. Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education* [online]. 39 (4), pp. 435–453. Available from: <https://doi.org/10.1023/A:1003961327009>.
71. CHENG, M.Y., MAHMOOD, A., YEAP, P.F., 2013. Malaysia as a regional education hub: a demand-side analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management* [online]. 35 (5), pp. 523–536. Available from: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.825412>.
72. CHIA, A., 2011. A Study of the Factors Influencing Students’ Selection of a Private Educational Institution in Singapore and the Marketing Implications for the Institution. *SSRN Electronic Journal*.
73. CHIN, W.W., 1998. Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly* [online]. 22 (1), pp. vii–xvi. Available from: <http://www.jstor.org/stable/249674>.
74. CHOUDADA, R., 2012. The rise of ‘glocal’ students and transnational education. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/jun/21/opportunities-in-transnational-education>.
75. CHOUDAHA, R., 2017. Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*. 42, pp. 1–8.
76. CHOUDAHA, R., VAN MOL, C., 2022. International Mobility and Migration of Degree-Seeking Students. In: D.K. DEARDORFF, H. DE WIT, B. LEASK and H. CHARLES, eds. *The Handbook of International Higher Education*. New York: Routledge.
77. CHRISTIE, H., 2007. Higher Education and Spatial (Im)Mobility: Nontraditional Students and Living at Home. *Environment and Planning A: Economy and Space* [online]. 39 (10), pp. 2445–2463. Available from: <https://doi.org/10.1068/a38361>.
78. CHU, S.-C., KIM, Y., 2011. Determinants of consumer engagement in electronic word-of-mouth (eWOM) in social networking sites. *International Journal of Advertising* [online]. 30 (1), pp. 47–75. Available from: <https://doi.org/10.2501/IJA-30-1-047-075>.

79. CINEL, D., 1991. *The national integration of Italian return migration, 1870-1929*. Cambridge: Cambridge University Press.
80. CLAYSON, D.E., HALEY, D.A., 2005. Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners. *Marketing Education Review* [online]. 15 (1), pp. 1–10. Available from: <https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>.
81. CLOUGHLY, C., 1991. Pomona College: Factors influencing students' decisions to study abroad. In: B.B. BURN, ed. *Integrating study abroad into undergraduate liberal arts curriculum: Eight institutional case studies*. Greenwood Press. pp. 65–89.
82. COLLINS, A., ŞİMŞEK, H., TAKIR, A., 2022. Choosing a Higher Education destination: Marketing of where, why and how? *Journal of Marketing for Higher Education* [online]. pp. 1–22. Available from: <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2048431>.
83. COLLINS, F., LIPURA, S., 2019. Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: a critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation Societies and Education*.
84. CORTINA, J.M., 1993. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. 78 (1), pp. 98–104.
85. CROSSMAN, J.E., CLARKE, M., 2010. International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education* [online]. 59 (5), pp. 599–613. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>.
86. DE HAAS, H., 2014. Migration Theory: Quo Vadis? <http://www.imi.ox.ac.uk/publications/working-papers/wp-100-2014>.
87. DE WIT, H., 2012. Student Mobility Between Europe and the Rest of the World: Trends, Issues and Challenges. In: A. CURAJ, P. SCOTT, L. VLASCEANU and L. WILSON, eds. *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands. pp. 431–439. Available from: https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_24.
88. DERÉNYI, A., 2014. A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In: Zs. VEROSZTA, ed. *A mozgás tere - A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok, Campus Hungary tanulmánykötet*. Budapest: Balassi Intézet. pp. 11–52.
89. DESOFF, A., 2006. Who's not going abroad? *International Educator*. 15 (2), pp. 20–27.
90. DIJKSTRA, T.K., HENSELER, J., 2015. Consistent Partial Least Squares Path Modeling. *MIS Quarterly*. 39 (2), pp. 297–316.
91. DOLBY, N., 2004. Encountering an American Self: Study Abroad and National Identity. *Comparative Education Review*. 48 (2), pp. 150–173.
92. DONTU, N., KUMAR, S., MUKHERJEE, D., PANDEY, N., LIM, W.M., 2021. How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *JOURNAL OF BUSINESS RESEARCH*. 133, pp. 285–296.
93. DORIGO, G., TOBLER, W., 1983. PUSH-PULL MIGRATION LAWS. *ANNALS OF THE ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS*. 73 (1), pp. 1–17.
94. DREHER, A., POUTVAARA, P., 2005. *Student Flows and Migration: An Empirical Analysis* [online]. Available from: https://EconPapers.repec.org/RePEc:ces:ceswps:_1490.
95. E. CORYELL, J., STEWART, T., WUBBENA C., Z., VALVERDE-POENIE, T.C., SPENCER, B.J., 2016. *International Service-Learning: Study Abroad and Global Citizenship Development in a Post-Disaster Locale*.

96. ELDEGWY, A., ELSHARNOUBY, T., KORTAM, W., 2022. The Rising Veto Power of the Checkbook: An Empirical Investigation of Parents' Impacts on Their Children's University Enrollment. *International Journal of Customer Relationship Marketing and Management*. 13, pp. 1–22.
97. ELSHARNOUBY, T.H., 2016. Participation behaviour among international students. *International Journal of Educational Management*. 30 (5), pp. 679–697.
98. ERKAN, I., EVANS, C., 2016. The influence of eWOM in social media on consumers' purchase intentions: An extended approach to information adoption. *Computers in Human Behavior*. 61, pp. 47–55.
99. FERNANDEZ, J., 2010. An exploratory study of factors influencing the decision of students to study at Universiti sains Malaysia. *Kajian Malaysia*. 28(2).
100. FERNEX, A., VRIES, E., LIMA, L., 2016. Articulating perspectives on international and social mobility in higher education. *European Journal of Higher Education*. 7, pp. 1–12.
101. FINDLAY, A., KING, R., STAM, A., RUIZ-GELICES, E., 2006. Ever Reluctant Europeans. *European Urban and Regional Studies*. 13 (4), pp. 291–318.
102. FINDLAY, A.M., 2011. An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. *International Migration*. 49 (2), pp. 162–190.
103. FORNELL, C., LARCKER, D.F., 1981. Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research* [online]. 18 (3), pp. 382–388. Available from: <http://www.jstor.org/stable/3150980>.
104. FREEDMAN, L.S., 1979. The use of a Kolmogorov--Smirnov type statistic in testing hypotheses about seasonal variation. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 33 (3), pp. 223–228.
105. GAI, L., XU, C., PELTON, L., 2016. A netnographic analysis of prospective international students' decision-making process: implications for institutional branding of American universities in the emerging markets. *Journal of Marketing for Higher Education*. pp. 1–18.
106. GALAN, M., LAWLEY, M., CLEMENTS, M., 2015. Social media's use in postgraduate students' decision-making journey: an exploratory study. *Journal of Marketing for Higher Education*. 25.
107. GALLAGHER, K.S., HOSSLER, D., 1987. Graduation Rates In Higher Education Programs: What Enrollment Trends Show. *The Review of Higher Education*. 10 (4), pp. 369–372.
108. GAO, Y., 2018. A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries. *Higher Education* [online]. 76 (2), pp. 317–336. Available from: <http://www.jstor.org/stable/45116699>.
109. GARGANO, T., 2008. (Re)conceptualizing International Student Mobility: The Potential of Transnational Social Fields. *Journal of Studies in International Education* [online]. 13 (3), pp. 331–346. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315308322060>.
110. GATFIELD, T., CHEN, C., 2006. Measuring Student Choice Criteria Using the Theory of Planned Behaviour: The Case of Taiwan, Australia, UK, and USA. *Journal of Marketing for Higher Education* [online]. 16 (1), pp. 77–95. Available from: https://doi.org/10.1300/J050v16n01_04.

111. GLASS, C.R., CRUZ, N.I., 2023. Moving towards multipolarity: shifts in the core-periphery structure of international student mobility and world rankings (2000–2019). *Higher Education* [online]. 85 (2), pp. 415–435. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00841-9>.
112. GOLDSTEIN, S.B., KIM, R.I., 2006. Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations*. 30 (4), pp. 507–521.
113. GRAHAM, H., LYNCH, J., 1981. Modelling the Student University Choice Process through the Use of Conjoint Measurement Techniques. *European Research*. 9 (4), pp. 158–170.
114. GÜMÜŞ, S., GÖK, E., ESEN, M., 2019. A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education* [online]. 24 (5), pp. 495–517. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>.
115. GYAMERA, G.O., ASARE, W., 2023. A critical examination of factors influencing international students' choice to study in Ghanaian higher educational institutions. *Cogent Education* [online]. 10 (1), p. 2186014. Available from: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2186014>.
116. HADIS, B.F., 2005. Why Are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 11 (1), pp. 30–57.
117. HAGEL, P., SHAW, R., 2009. How Important is Study Mode in Student University Choice? *Higher Education Quarterly*. 64, pp. 161–182.
118. HAIR, J., HULT, G.T.M., RINGLE, C., SARSTEDT, M., DANKS, N., RAY, S., 2021. *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R: A workbook*.
119. HALAPUU, V., PAAS, T., TAMMARU, T., 2013. *Is institutional trust related to the attitudes towards immigrants in Europe? A study of majority and minority population* [online]. Norface Research Programme on Migration, Department of Economics, University College London. Available from: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:nor:wpaper:2013014>.
120. HALLBERG ADU, K., 2019. Student migration aspirations and mobility in the global knowledge society: The case of Ghana. *Journal of international Mobility*. N°7, p. 23.
121. HANSON, K.H., LITTEN, L.H., 1982. Mapping the road to academe: A review of research on women, men, and the college selection process. *The undergraduate woman: Issues in educational equity*. pp. 73–97.
122. HARZING, A.-W., ALAKANGAS, S., 2016. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics* [online]. 106 (2), pp. 787–804. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1798-9>.
123. HEARN, J.C., 1984. The Relative Roles of Academic, Ascribed, and Socioeconomic Characteristics in College Destinations. *Sociology of Education* [online]. 57 (1), pp. 22–30. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2112465>.
124. HENSON, R.K., 2001. Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. (Methods, plainly speaking). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* [online]. 34, pp. 177+–177+. Available from:

<https://link.gale.com/apps/doc/A80370171/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=e2a7fc06>.

125. HEROLD, K., 2015. *IMPACT OF WORD-OF-MOUTH ON CONSUMER DECISION-MAKING: AN INFORMATION PROCESSING PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF A HIGH-INVOLVEMENT SERVICE*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 665.
126. HETHERINGTON, M.J., 1998. The Political Relevance of Political Trust. *The American Political Science Review* [online]. 92 (4), pp. 791–808. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2586304>.
127. HILL, F.M., 1995. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education* [online]. 3 (3), pp. 10–21. Available from: <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>.
128. HO, H., HUNG, C., 2008. Marketing mix formulation for higher education. *International Journal of Educational Management* [online]. 22 (4), pp. 328–340. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513540810875662>.
129. HONVÁRI, J., 2012. Migrációs potenciál és a potenciális tanulási migráció. Hazai hallgatók külföldi tanulási szándékai. *Tér és Társadalom*. 26 (3), pp. 93–113.
130. HORN, D., KISS, H.J., 2018. Which preferences associate with school performance?—Lessons from an exploratory study with university students. *PLOS ONE*. 13 (2), pp. e0190163–e0190163.
131. HOSSLER, D., BRAXTON, J., COOPERSMITH, G., 1989. Understanding Student College Choice. Higher Education: Handbook of Theory and Research.
132. HOU, C., DU, D., 2020. The changing patterns of international student mobility: a network perspective, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48 (1), pp. 248–272. Available from: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1797476>
133. HU, L., BENTLER, P.M., 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* [online]. 6 (1), pp. 1–55. Available from: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
134. HUANG, Y.-H.I., WU, C.-T., GUO, C.-Y., KANG, J.-L., 2023. Diversified patterns and future prospects of international student mobility: a multi-level analysis from global and Asian perspectives. *Higher Education Research & Development* [online]. pp. 1–16. Available from: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2174083>.
135. HULLAND, J., 1999. Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Management Journal* [online]. 20 (2), pp. 195–204. Available from: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199902\)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO).
136. HURST, A.L., 2019. Class and Gender as predictors of study abroad participation among US liberal arts college Students. *Studies in Higher Education* [online]. 44 (7), pp. 1241–1255. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1428948>.
137. IIE, 2014. *Open doors report 2014*.
138. INGRAHAM, E.C., PETERSON, D.L., 2004. Assessing the Impact of Study Abroad on Student Learning at Michigan State University. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10 (1), pp. 83–100.
139. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM), 2011. *World Migration Report 2011 Communicating Effectively about Migration*. Geneva.

140. ISPHORDING, I., OTTEN, S., 2014. Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants. *Journal of Economic Behavior & Organization* [online]. 105 (C), pp. 30–50. Available from: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:jeborg:v:105:y:2014:i:c:p:30-50>.
141. JACKSON, G.A., 1982. Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* [online]. 4 (2), pp. 237–247. Available from: <http://www.jstor.org/stable/1164016>.
142. JACOBS, E., 2022. The homogenizing and diversifying effects of migration policy in the internationalization of higher education. *Higher Education*. 83, pp. 1–17.
143. JAMAL, A., FOXALL, G., EVANS, M.J., 2009. *Consumer behaviour*. 2nd ed. Wiley-Blackwell.
144. JAMES-MACEACHERN, M., YUN, D., 2017. Exploring factors influencing international students' decision to choose a higher education institution. *International Journal of Educational Management*. 31 (3), pp. 343–363.
145. JANIK, H., TÓTH-NAÁR, Z., 2021. Macroeconomic indicators and student mobility: a case study of the African countries most actively involved in FAO student mobility. *Economic Annals-XXI*. 190 (5-6(2)), pp. 75–85.
146. JANIK, H., TÓTH-NAÁR, Z., VINOGRADOV, S., 2023. Examining the aspects of institution choice in connection with the internationalization of higher education, *Decision Making: Applications in Management and Engineering*, 6(1), pp. 282–302. Available from: <https://doi.org/10.31181/dmame060113032023j>.
147. JEONG, E., JANG, S., 2011. Restaurant experiences triggering positive electronic word-of-mouth (eWOM) motivations. *International Journal of Hospitality Management*. 30, pp. 356–366.
148. JIN, C., LI, B., JANSEN, S.J.T., BOUMEESTER, H.J.F.M., BOELHOUWER, P.J., 2022. What attracts young talents? Understanding the migration intention of university students to first-tier cities in China. *Cities* [online]. 128, p. 103802. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0264275122002414>.
149. JING, X., GHOSH, R., SUN, Z., LIU, Q., 2020. Mapping global research related to international students: a scientometric review. *Higher Education* [online]. 80 (3), pp. 415–433. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00489-y>.
150. JOKONYA, O., 2015. Validating Technology Acceptance Model (TAM) during IT Adoption in Organizations. In: *2015 IEEE 7th International Conference on Cloud Computing Technology and Science (CloudCom)*. pp. 509–516.
151. JONES, O., GATRELL, C., 2014. Editorial: The Future of Writing and Reviewing for IJMR. *International Journal of Management Reviews* [online]. 16 (3), pp. 249–264. Available from: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12038>.
152. JONES, W.H., 2003. Over the Wall: Experiences with Multicultural Literacy. *Journal of Marketing Education* [online]. 25 (3), pp. 231–240. Available from: <https://doi.org/10.1177/0273475303257552>.
153. JONSSON, G., 2014. Jónsson, Gunvor. 2014. Non-migrant, Sedentary, Immobile, or “Left Behind”? Reflections on the Absence of Migration. In: Abdalla, E. B. M., Barros, D. D. & Berthet, M. (eds.) *Spaces in Movement. New Perspectives on Migration in African Settings*. Cologne: Rüdiger Köppe Verlag.

154. JOSEPH, M., JOSEPH, B., 1998. Identifying needs of potential students in tertiary education for strategy development. *Quality Assurance in Education*. 6 (2), pp. 90–96.
155. JOSEPH, M., JOSEPH, B., 2000. Indonesian students' perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: strategic implications. *International Journal of Educational Management* [online]. 14 (1), pp. 40–44. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513540010310396>.
156. KASZA, G., 2014. A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai megragadása. In: Zs. VEROSZTA, ed. *A mozgás tere - A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok, Campus Hungary tanulmánykötet*. Budapest: Balassi Intézet. pp. 53–82.
157. KÁTAI, H., TÓTH, Z.N., 2020. Mobilitási hajlandóság és területi irányai a Szent István Egyetemen. In: H. BÁLINT, K. ZSOMBOR and F. PÉTER, eds. *Közgazdász Doktoranduszok és Kutatók VI. Nemzetközi Téli Konferenciája*. Budapest. pp. 170–178.
158. KATZ, B.M., MCSWEENEY, M., 1980. A Multivariate Kruskal-Wallis Test With Post Hoc Procedures. *Multivariate Behavioral Research* [online]. 15 (3), pp. 281–297. Available from: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1503_4.
159. KECZER, G., 2016. Felsőoktatás Kínában 2. Decentralizáció, piacosítás, privatizáció és nemzetközi nyitás. *Közép-Európai Közlemények*. 9 (1), pp. 147–157.
160. KÉRI, A., 2016. A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók motivációjának vizsgálata = The Study of Foreign Students' Motivation about Learning in Hungary. *E-conom*. V.
161. KÉRI, A., 2019. International student motivations, expectations, satisfaction and loyalty. Qualitative longitudinal research among master's students at the University of Szeged (In Hungarian: Nemzetközi hallgatói motivációk, elvárások, elégedettség és lojalitás – kvalitatív longitudinális kutatás a Szegedi Tudományegyetemen mesterképzést végzett hallgatók körében). *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*. 50 (1), pp. 41–54.
162. KIM, H.S., LAWRENCE, J.H., 2021. Who Studies Abroad? Understanding the Impact of Intent on Participation. *Research in Higher Education* [online]. 62 (7), pp. 1039–1085. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11162-021-09629-9>.
163. KIM, K.H., BENTLER, P.M., 2006. Data Modeling: Structural Equation Modeling. In: J.G. JUDITH L. GREEN GREGORY CAMILLI GREGORY CAMILLI PATRICIA B. ELMORE PATRICIA ELMORE, ed. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Routledge.
164. KIM, R.I., GOLDSTEIN, S.B., 2005. Intercultural Attitudes Predict Favorable Study Abroad Expectations of U.S. College Students. *Journal of Studies in International Education* [online]. 9 (3), pp. 265–278. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315305277684>.
165. KING, R., RAGHURAM, P., 2013. International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population Space and Place*. 19, pp. 127–137.
166. 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*. 9 (3), pp. 229–252.
167. KIRK, R., 1982. *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Brooks/Cole.

168. KIRK, S.H., NEWSTEAD, C., GANN, R., ROUNSAVILLE, C., 2018. Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education* [online]. 76 (6), pp. 989–1005. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>.
169. KLASSEN, M., SÁ, C., 2020. Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities. *Higher Education*. 79.
170. KNIGHT, J., 2009. Internationalisation: Key concepts and elements. In: *Internationalisation of European higher education: : An EUA/ACA Handbook*. Raabe Academic Publishers. pp. 1–24.
171. KNIGHT, J., 2015. Moving from soft power to knowledge diplomacy. *International higher education*. 80 (8–9).
172. KONDAKCI, Y., BEDENLIER, S., ZAWACKI-RICHTER, O., 2018. Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*. 75 (3), pp. 517–535.
173. KOSKINEN, L., TOSSAVAINEN, K., 2004. Study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing. *International Journal of Nursing Practice* [online]. 10 (3), pp. 111–120. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2004.00470.x>.
174. KOTLER, P., FOX, K.F.A., 1995. *Strategic marketing for educational institutions*. 2nd ed. Prentice-Hall.
175. KOVÁCS, V.I., TARÓSSY, I., 2017. *Joint Modules and Internationalisation in Higher Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang D.
176. KOVÁCS, Z., VASA, L., 2020. A statikus paraméterek és a tényezómátrix dinamikus geopolitikai hatássá konvertálása az innovációs környezet fejlesztésével Szingapúrban. In: D. TIBOR, ed. *Új paradigmák a vállalatokkal való egyetemi együttműködésben*. Budapest. pp. 22–33.
177. KRATZ, F., NETZ, N., 2018. Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education* [online]. 43 (2), pp. 375–400. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1172307>.
178. KUREK-OCHMAŃSKA, O., LUCZAJ, K., 2021. ‘Are you crazy? Why are you going to Poland?’ Migration of Western Scholars to Academic Peripheries. *Geoforum*. 119, pp. 102–110.
179. KUSUMAWATI, A., 2013. Students’ perceptions of choice criteria in the selection of an Indonesian public university.
180. KUSUMAWATI, A., YANAMANDRAM, V.K., PERERA, N., 2010. University marketing and consumer behaviour concerns: the shifting preference of university selection criteria in Indonesia”. 2010 Asian Studies Association of Australia 18th Biennial Conference (pp. 1-16). Adelaide, South Australia. In: *Asian Studies Association of Australia 18th Biennial Conference*. Adelaide. pp. 1–16.
181. LAM, L.W., 2012. Impact of competitiveness on sales people’s commitment and performance. *Journal of Business Research* [online]. 65 (9), pp. 1328–1334. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296311003705>.
182. LARSEN, M., 2016. *Internationalization of higher education: An analysis through spatial, network, and mobilities theories*. New York: Palgrave MacMillan US.
183. LEE, A.K.K., 2015. Revealing the Unspoken: Malaysian Students’ Intrinsic Influences in Selecting the UK for Higher Education Migration.

184. LEE, C.K.C., MORRISH, S.C., 2012. Cultural Values and Higher Education Choices: Chinese Families. *Australasian Marketing Journal* [online]. 20 (1), pp. 59–64. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2011.10.015>.
185. LEE, E.S., 1966. A Theory of Migration. *Demography* [online]. 3 (1), pp. 47–57. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2060063>.
186. LEVATINO, A., 2022. What do exchange students value when choosing a destination for their study period abroad? A conjoint experiment. *Globalisation, Societies and Education* [online]. pp. 1–20. Available from: <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2033111>.
187. LI, J., 2018. *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Springer.
188. LIM, C.C., LIM, H.L., NG, S.Y., PHAN, Y.X., 2015. *Determinants of travel intention among foreign student in Malaysia-perspective from push-pull motivations*.
189. LINDSAY, A., 2014. The Gender Gap in Study Abroad. [online]. Available from: <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/2734/>.
190. LIPPE, A. Von Der, HARTMANN, E., 1996. Mothers as Mediators of Meaning in the Development of Cognitive Competence in Egyptian Preschool Children.
191. LLEWELLYN-SMITH, C., MCCABE, V., 2008. What is the attraction for exchange students: The host destination or host university? Empirical evidence from a study of an Australian University. *International Journal of Tourism Research*. 10, pp. 593–607.
192. LÓPEZ-DUARTE, C., MALEY, J.F., VIDAL-SUÁREZ, M.M., 2021. Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics* [online]. 126 (11), pp. 8957–8980. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>.
193. LUCAS, J.M., AUSTIN, A., 2009. Where are all the males?: A mixed methods inquiry into male study abroad participation. *ProQuest Dissertations and Theses* [online]. Available from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/where-are-all-males-mixed-methods-inquiry-into/docview/304949857/se-2?accountid=28776>.
194. LUKÁCS, E., ZSOLT, K., KATALIN, V., BÁLINT, F., 2020. A „Keleti nyitás” politika a magyar felsőoktatás és a Széchenyi István Egyetem nemzetköziesítésében. *Külügy Szemle*. 19 (1), pp. 80–104.
195. LUKOVICS, M., ZUTI, B., 2014. Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*. 28, pp. 77–96.
196. MACFARLAND, T.W. YATES, J.M., 2016. Mann–Whitney U Test. In: *Introduction to Nonparametric Statistics for the Biological Sciences Using R*. Cham: Springer International Publishing. pp. 103–132.
197. MACHÁČEK, V., SRHOLEC, M., FERREIRA, M.R., ROBINSON-GARCIA, N., COSTAS, R., 2022. Researchers’ institutional mobility: bibliometric evidence on academic inbreeding and internationalization. *Science and Public Policy* [online]. 49 (1), pp. 85–97. Available from: <https://doi.org/10.1093/scipol/scab064>.
198. MADDEN, T.J., ELLEN, P.S., AJZEN, I., 1992. A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 18 (1), pp. 3–9.
199. MALOTA, E., GYULAVÁRI, T., 2018. A magyar kultúraszemélyiség észlelésének különbségei a magyarok és a külföldiek között. *Turizmus Bulletin*. 18.

200. MANGOLD, W.G., SMITH, K.T., 2012. Selling to Millennials with online reviews. *Business Horizons* [online]. 55 (2), pp. 141–153. Available from: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:bushor:v:55:y:2012:i:2:p:141-153>.
201. MANSKI, C.F., WISE, D.A., 1983. *College Choice in America* [online]. Harvard University Press. Available from: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674422285>.
202. MARGINSON, S., 2011. Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model. *Higher Education* [online]. 61 (5), pp. 587–611. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>.
203. MARINGE, F., 2006. University and Course Choice: Implications for Positioning, Recruitment and Marketing. *International Journal of Educational Management*. 20, pp. 466–479.
204. MARINGE, F., CARTER, S., 2007. International students' motivations for studying in UK HE. *International Journal of Educational Management* [online]. 21 (6), pp. 459–475. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513540710780000>.
205. MARTÍNEZ-LÓPEZ, F., MERIGO, J.M., GÁZQUEZ-ABAD, J., RUIZ REAL, J., 2020. Industrial marketing management: Bibliometric overview since its foundation. *Industrial Marketing Management*. 84, pp. 19–38.
206. MARZO-NAVARRO, M., PEDRAJA-IGLESIAS, M., PILAR RIVERA-TORRES, M., 2005. Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education* [online]. 13 (1), pp. 53–65. Available from: <https://doi.org/10.1108/09684880510578650>.
207. MAZZAROL, T., 1994. *A Model of Sustainable Competitive Advantage of Service Exports: The Example of Australian Education*. Perth.
208. MAZZAROL, T., KEMP, S., SAVERY, L., 1997. *International students who choose not to study in Australia: An Examination of Taiwan and Indonesia*.
209. MAZZAROL, T., SOUTAR, G.N., 2002. “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management* [online]. 16 (2), pp. 82–90. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>.
210. MCEACHAN, R.R.C., CONNER, M., TAYLOR, N.J., LAWTON, R.J., 2011. Prospective prediction of health-related behaviours with the Theory of Planned Behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*. 5 (2), pp. 97–144.
211. MCKEOWN, J., 2009. The impact of study abroad on college student intellectual development. *Higher Education - Dissertations and Theses*.
212. MCMAHON, M.E., 1992. Higher education in a world market. *Higher Education* [online]. 24 (4), pp. 465–482. Available from: <https://doi.org/10.1007/BF00137243>.
213. MILLER, A.H., 1974. Rejoinder to “Comment” by Jack Citrin: Political Discontent or Ritualism? *American Political Science Review* [online]. 68 (3), pp. 989–1001. Available from: <https://www.cambridge.org/core/article/rejoinder-to-comment-by-jack-citrin-political-discontent-or-ritualism/F58846E6412D2AE2408798C9858DDD9D>.
214. MILLER, M.A., 2008. The Privileges of the Parents. *Change: The Magazine of Higher Learning* [online]. 40 (1), pp. 6–7. Available from: <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.6-7>.
215. MOOGAN, Y.J., BARON, S., 2003. An analysis of student characteristics within the student decision making process. *Journal of Further and Higher Education*

- [online]. 27 (3), pp. 271–287. Available from: <https://doi.org/10.1080/0309877032000098699>.
216. MOOGAN, Y.J., BARON, S., HARRIS, K., 1999. Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. *Higher Education Quarterly* [online]. 53 (3), pp. 211–228. Available from: <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00127>.
217. MOSCOVITZ, H., SABZALIEVA, E., 2023. Conceptualising the new geopolitics of higher education. *Globalisation Societies and Education*.
218. MURPHY, P.E., 1981. Consumer Buying Roles in College Choice: Parents' and Students' Perceptions. *ERIC*. 56 (2), pp. 140–150.
219. NACHATAR SINGH, J.K., SCHAPPER, J., JACK, G., 2014. The Importance of Place for International Students' Choice of University: A Case Study at a Malaysian University. *Journal of Studies in International Education* [online]. 18 (5), pp. 463–474. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315314523990>.
220. NACIRI, A., BABA, M., ACHBANI, A., KHARBACH, A., 2020. Mobile Learning in Higher Education: Unavoidable Alternative during COVID-19. *Aquademia*. 4, p. 20016.
221. NEULIEP, J.W., MCCROSKEY, J.C., 1997. The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports* [online]. 14 (2), pp. 145–156. Available from: <https://doi.org/10.1080/08824099709388656>.
222. NGUYET, N.A., 2021. The relationship between planned behavior family factors and intention to study abroad: A survey in Vietnam. *Linguistics and Culture Review* [online]. 5 (S4), pp. 2266–2286. Available from: <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1972>.
223. NOE, M., 1972. The Calculation of Distributions of Two-Sided Kolmogorov-Smirnov Type Statistics. *The Annals of Mathematical Statistics* [online]. 43 (1), pp. 58–64. Available from: <http://www.jstor.org/stable/2239897>.
224. NUNNALLY 1924-1982 (VIAF)1254802, J.C., BERNSTEIN, I.H., 1994. *Psychometric theory* [online]. 3rd ed. New York : McGraw-Hill. Available from: <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:000331515>.
225. NYE, J., 2004. The Decline of America's Soft Power: Why Washington Should Worry. *Foreign Affairs*. 83, p. 16.
226. NYE, J.S., 1990. Soft power. *Foreign Policy*. p. 153.
227. NYE, J.S.Jr., 2005. The rise of China's soft power. *Wall Street Journal*.
228. (OECD), O. for E.C., D., 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators* [online]. OECD. Available from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.
229. OGDEN, A.C., STREITWIESER, B., MOL, C. Van, 2021. *Ogden, A., B. Streitwieser, and C. Van Mol, eds. Education Abroad (2021): Bridging Scholarship and Practice. Abingdon: Routledge*. 1st ed. Routledge.
230. OKTATÁSI HIVATAL, 2023. Available from: https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=statisztika
231. OVCHINNIKOVA, E., MOL, C. Van, JONES, E., 2022. The role of language proximity in shaping international student mobility flows. *Globalisation, Societies and Education* [online]. pp. 1–12. Available from: <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2070132>.

232. ÖZDEMİR, G. and ŞİMŞEK, Ö., 2015. The Antecedents of Complex Destination Image. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 175.
233. PASCARELLA, E.T., TERENCEZINI, P.T., 2005. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Wiley.
234. PASWAN, A.K., GANESH, G., 2009. Higher Education Institutions: Satisfaction and Loyalty among International Students. *Journal of Marketing for Higher Education* [online]. 19 (1), pp. 65–84. Available from: <https://doi.org/10.1080/08841240902904869>.
235. PERIANES-RODRIGUEZ, A., WALTMAN, L., VAN ECK, N.J., 2016. Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting. *Journal of Informetrics* [online]. 10 (4), pp. 1178–1195. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751157716302036>.
236. PERNA, L.W., 2006. STUDYING COLLEGE ACCESS AND CHOICE: A PROPOSED CONCEPTUAL MODEL. In: J.C. SMART, ed. *HIGHER EDUCATION: Handbook of Theory and Research* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands. pp. 99–157. Available from: https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_3.
237. PETRUZZELLIS, L., ROMANAZZI, S., 2010. Educational value: how students choose university. *International Journal of Educational Management* [online]. 24 (2), pp. 139–158. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513541011020954>.
238. PETZOLD, K., 2017. Cosmopolitanism through mobility: Physical-corporeal or virtual-imagined? *The British journal of sociology*. 68.
239. PETZOLD, K., MOOG, P., 2018. What shapes the intention to study abroad? An experimental approach. *Higher Education* [online]. 75 (1), pp. 35–54. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0119-z>.
240. PIMPA, N., 2003. The influence of family on Thai students' choices of international education. *International Journal of Educational Management*. 17 (5), pp. 211–219.
241. POITRAS, C., LARIVIÈRE, V., 2023. Research mobility to the United States: a bibliometric analysis. *Scientometrics* [online]. 128 (4), pp. 2601–2614. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04657-x>.
242. POMÁZI, I., 2020. A Covid-19-járvány rendszerszintű következményei, tanulságai és lehetséges kiutak. *Külügyi Szemle*. 19 (4), pp. 3–12.
243. POPE, J.A., 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* [online]. 25 (2), pp. 97–118. Available from: <https://doi.org/10.1080/08975930.2014.896232>.
244. PORTES, A., BÖRÖCZ, J., 1989. Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on its Determinants and Modes of Incorporation. *International Migration Review* [online]. 23 (3), pp. 606–630. Available from: <https://doi.org/10.1177/019791838902300311>.
245. PORTES, A., RUMBAUT, R.G., 1990. *Immigrant America: A portrait*. Berkeley, California: University of California Press.
246. POWEL, S., 1994. “Lifestyle not cost the deciding factor.”
247. PRAGHOLAPATI, A., 2020. COVID-19 impact on students. <https://edarxiv.org/895ed>.

248. QUIJANO, A., 2007. COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. *Cultural Studies* [online]. 21 (2–3), pp. 168–178. Available from: <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>.
249. RADDER, L., HAN, X., 2013. Perceived quality, visitor satisfaction and conative loyalty in the South African heritage museums. *International Business and Economics Research Journal*. 12, pp. 1261–1272.
250. RADFORD, A.W., 2009. Where do they go? How gender, race and social class shape high school valedictorians' paths to their undergraduate institutions.
251. RAJAMMA, R.K., PASWAN, A.K., GANESH, G., 2007. Services purchased at brick and mortar versus online stores, and shopping motivation. *Journal of Services Marketing*. 21 (3), pp. 200–212.
252. RAMADHAN, I.A., MULYADI, H., MACHMUD, A., 2023. Islamic Consumer Behavior A Bibliometric Analysis. *International Economic and Finance Review*. 2 (1), pp. 30–48.
253. RAPOSO, M., ALVES, H., 2007. A model of university choice: an exploratory approach.
254. RASHID, S., REHMAN, S.U., ASHIQ, M., KHATTAK, A., 2021. A Scientometric Analysis of Forty-Three Years of Research in Social Support in Education (1977–2020). *Education Sciences* [online]. 11 (4), p. 149. Available from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/scientometric-analysis-forty-three-years-research/docview/2531386680/se-2?accountid=28776>.
255. RAVENSTEIN, E.G., 1885. The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London* [online]. 48 (2), pp. 167–227. Available from: <https://doi.org/10.2307/2979181>.
256. REDDEN, E., 2008. Women abroad and men at home. *Inside Higher Ed*.
257. RESTAINO, M., VITALE, M.P., PRIMERANO, I., 2020. Analysing International Student Mobility Flows in Higher Education: A Comparative Study on European Countries. *Social Indicators Research* [online]. 149 (3), pp. 947–965. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02282-2>.
258. REZA JALILVAND, M., SAMIEI, N., 2012. The impact of electronic word of mouth on a tourism destination choice. *Internet Research* [online]. 22 (5), pp. 591–612. Available from: <https://doi.org/10.1108/10662241211271563>.
259. RIZVI, F., 2011. Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching* [online]. 17 (6), pp. 693–701. Available from: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625145>.
260. ROBERTSON, R., 1992. *Globalization: Social theory and global culture*. SAGE Publications Ltd.
261. ROBINSON-GARCIA, N., CAÑIBANO, C., WOOLLEY, R., COSTAS, R., 2016. Tracing scientific mobility of Early Career Researchers in Spain and The Netherlands through their publications.
262. ROBSON, S., WIHLBORG, M., 2019. Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal* [online]. 18 (2), pp. 127–134. Available from: <https://doi.org/10.1177/1474904119834779>.
263. ROCCA, S.J., WASHBURN, S.G., 2005. Factors Influencing College Choice of High School and Transfer Matriculants into a College of Agriculture. *NACTA Journal* [online]. 49 (1), pp. 32–38. Available from: <http://www.jstor.org/stable/43765922>.

264. SAITO, R., SMOOT, M.E., ONO, K., RUSCHEINSKI, J., WANG, P.-L., LOTIA, S., PICO, A.R., BADER, G.D., IDEKER, T., 2012. A travel guide to Cytoscape plugins. *Nature Methods* [online]. 9 (11), pp. 1069–1076. Available from: <https://doi.org/10.1038/nmeth.2212>.
265. SALISBURY, M.H., PAULSEN, M.B., PASCARELLA, E.T., 2010. To See the World or Stay at Home: Applying an Integrated Student Choice Model to Explore the Gender Gap in the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education* [online]. 51 (7), pp. 615–640. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9171-6>.
266. SALISBURY, M.H., UMBACH, P.D., PAULSEN, M.B., PASCARELLA, E.T., 2009. Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education*. 50 (2), pp. 119–143.
267. SASSEN, S., 1996. Losing Control?: Sovereignty in an Age of Globalization.
268. SCHIFFMAN, L.G., KANUK, L.L., 2007. *Consumer behaviour*. 9th ed. New Jersey: Prentice Hall.
269. SEGGIE, F.N., ÇALIKOĞLU, A., 2023. Changing patterns of international academic mobility: the experiences of Western-origin faculty members in Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* [online]. 53 (1), pp. 1–18. Available from: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1868975>.
270. SEN, A., 2011. *Development as Freedom*. Reprint edition. Anchor.
271. SEWELL, W.H., HAUSER, R.M., WOLF, W.C., 1980. Sex, Schooling, and Occupational Status. *American Journal of Sociology*. 86 (3), pp. 551–583.
272. SEWELL, W.H., SHAH, V.P., 1968. Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations. *American Journal of Sociology* [online]. 73 (5), pp. 559–572. Available from: <https://doi.org/10.1086/224530>.
273. SHANNON, P., MARKIEL, A., OZIER, O., BALIGA, N.S., WANG, J.T., RAMAGE, D., AMIN, N., SCHWIKOWSKI, B., IDEKER, T., 2003. Cytoscape: a software environment for integrated models of biomolecular interaction networks. *Genome research* [online]. 13 (11), pp. 2498–2504. Available from: <http://europepmc.org/abstract/MED/14597658>.
274. SHEN, W., XU, X., WANG, X., 2022. Reconceptualising international academic mobility in the global knowledge system: towards a new research agenda. *Higher Education*. 84.
275. SHIELDS, A.B., PERUTA, A., 2019. Social media and the university decision. Do prospective students really care? *Journal of Marketing for Higher Education*. 29 (1), pp. 67–83.
276. SHIRLEY, S.W., 2006. The Gender Gap in Post-Secondary Study Abroad: Understanding and Marketing to Male Students.
277. SHUKLA, N., MERIGÓ, J., LAMMERS, T., MIRANDA, L., 2019. Half a century of Computer Methods and Programs in Biomedicine: A bibliometric analysis from 1970 - 2017. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*. 183, p. 105075.
278. SIMMEL, G., 1950. *The Sociology of Georg Simmel*. Edited by K. H. Wolff. Translated by K. H. Wolff. New York: Free Press. Macmillan Publishing Co., Inc.
279. SIMONDS, A.N., HAMID, J.A.B.D., KHATIBI, A.L.I., AZAM, S.M.F., 2023. UNDERSTANDING INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY FROM A DEVELOPING NATION’S PERSPECTIVE. *Russian Law Journal*. 11 (7s).
280. SIN, C., TAVARES, O., AGUIAR, J., AMARAL, A., 2022. More students and more diverse: new trends in international mobility to Portugal. *Tertiary Education*


- and Management* [online]. 28 (2), pp. 135–153. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09090-y>.
281. SLETHAUG, G., MANJULA, J., 2012. Slethaug, G., Manjula, J. (2012): The business of education: Improving international student learning experiences in Malaysia, , vol.2, no.6, pp. 179-199. *World Journal of Social Sciences*. 2 (6), pp. 179–199.
282. 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* [online]. 42 (2), pp. 70–77. Available from: <https://doi.org/10.3102/0013189X12466696>.
283. SPRADLEY, J.P., 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
284. STOKES, D.E., 1962. Popular Evaluations of Government: And Empirical Assessment. In: H. CLEVELAND and H.D. LASSWELL, eds. *Ethics and Bigness: Scientific, Academic, Religious, Political, and Military*. New York: Harper and Brothers. pp. 61–72.
285. SVENSSON, L., WIHLBORG, M., 2010. Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education*. 60, pp. 595–613.
286. TABER, K.S., 2018. The Use of Cronbach’s Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*. 48 (6), pp. 1273–1296.
287. TANI, M., 2008. Raising the in-class participation of Asian students through a writing tool. *Higher Education Research & Development* [online]. 27 (4), pp. 345–356. Available from: <https://doi.org/10.1080/07294360802406817>.
288. TARIQ, J., SAJJAD, A., USMAN, A., AMJAD, A., 2017. The role of intentions in facebook usage among educated youth in Pakistan: An extension of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*. 74, pp. 188–195.
289. TARRANT, M.A., RUBIN, D.L., STONER, L., 2014. The Added Value of Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*. 18 (2), pp. 141–161.
290. TEICHLER, U., 2003. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education* [online]. 7 (4), pp. 312–341. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315303257118>.
291. TERANISHI, C., 2007. Impact of Experiential Learning on Latino College Students’ Identity, Relationships, and Connectedness to Community. *Journal of Hispanic Higher Education*. 6, pp. 52–72.
292. THANH NHAN, D., 2010. Career orientation for children. *Family and Gender Studies Journal*. (5), pp. 27–38.
293. THIROLF, K.Q., 2014. Male College Student Perceptions of Intercultural and Study Abroad Programs. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 51 (3), pp. 246–258.
294. TONG, L., 2021. Higher education internationalization and diplomacy: Successes mixed with challenges. A case study of Hungary’s Stipendium Hungaricum scholarship program. *Hungarian Educational Research Journal* [online]. 10 (4), pp. 382–400. Available from: <https://akjournals.com/view/journals/063/10/4/article-p382.xml>.

295. TÓTH, E., KISS, M., 2017. Satisfaction survey of foreign students at the Faculty of Economics of the University of Debrecen (in Hungarian: A külföldi hallgatók elégedettségi felmérése a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán). *Debreceni szemle*. 25 (4), pp. 499–511.
296. TREBILCOCK, P., NANERE, M., 2020. The myth of a homogeneous Indonesia: differing Indonesian ethnic perceptions of Australian international education. *Studies in Higher Education* [online]. 45 (3), pp. 608–621. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665008>.
297. TUCKER, L.R., LEWIS, C., 1973. A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* [online]. 38 (1), pp. 1–10. Available from: <https://doi.org/10.1007/BF02291170>.
298. TUNG, P., THANH, N., NGUYET, N., 2021. Planned Behavior and Intention to Study Abroad Concerning Family Rally Relationship: Case in Vietnam. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 1, pp. 86–94.
299. UNESCO, 2022. Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students. <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students#>.
300. URBANSKI, R., 2000. Factors Influencing Student College Choice at a Northeastern Minnesota Tribal College.
301. VANECK, N.J., WALTMAN, L., 2010. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics* [online]. 84 (2), pp. 523–538. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>.
302. VAN MOL, C., 2022. Exploring explanations for the gender gap in study abroad: a case study of the Netherlands. *Higher Education* [online]. 83 (2), pp. 441–459. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00671-7>.
303. VARGHA, A., DELANEY, H.D., 1998. The Kruskal-Wallis Test and Stochastic Homogeneity. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* [online]. 23 (2), pp. 170–192. Available from: <https://doi.org/10.3102/10769986023002170>.
304. VASA, L., ANGELOSKA, A., 2020. Foreign direct investment in the Republic of Serbia: Correlation between foreign direct investments and the selected economic variables. *Journal of International Studies*. 13 (1), pp. 2071–8330.
305. VASA, L., SPALLER, E., TÖMBÖLY, T., 2014. Higher education innovation challenges (In Hungarian: Felsőoktatási innovációs kihívások). In: A. TOMPOS and L. ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, eds. *The meeting of science and practice/A tudomány és a gyakorlat találkozása*. Győr: Széchenyi István Egyetem. pp. 1–11.
306. VASKE, J., BEAMAN, J., SPONARSKI, C., 2016. Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*. pp. 1–11.
307. VERGINER, L., RICCABONI, M., 2021. Talent goes to global cities: The world network of scientists' mobility. *Research policy*. 50, p. 104127.
308. VINOGRADOV, S., FEKETE-FARKAS, M., TÓTH-NAÁR, Zs., 2015. Determinants of the Labor Market Success of students graduated in Szent István University in Hungary. *VADYBA: Journal of Management* [online]. 27 (2), pp. 27–31. Available from: [https://old.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2\(27\)2015.pdf](https://old.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2(27)2015.pdf).
309. VÖGTLE, E., WINDZIO, M., 2016. Networks of international student mobility: enlargement and consolidation of the European transnational education space? *Higher Education*. 72.

310. VRONTIS, D., THRASSOU, A., MELANTHIOU, Y., 2007. A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research* [online]. 60 (9), pp. 979–989. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296307000604>.
311. WAGNER, K., FARD, P., 2009. Factors Influencing Malaysian Students' Intention to Study at a Higher Educational Institution. *E-Leader Kuala Lumpur*. 365.
312. WALLERSTEIN, I., 2004. *World-Systems Analysis* [online]. An Introduction. Duke University Press. Available from: <https://doi.org/10.1515/9780822399018>.
313. WALTMAN, L., VAN ECK, N.J., NOYONS, E., 2010. A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*. 4, pp. 629–635.
314. WARSHAW, P.R., DAVIS, F.D., 1984. Self-understanding and the accuracy of behavioral expectations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 10 (1), pp. 111–118.
315. WASSERMAN, S., FAUST, K., 1994. *Social network analysis: Methods and applications*. Social network analysis: Methods and applications. New York, NY, US: Cambridge University Press.
316. WATERS, J.L., 2012. Geographies of International Education: Mobilities and the Reproduction of Social (Dis)advantage. *Geography Compass* [online]. 6 (3), pp. 123–136. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2011.00473.x>.
317. WATSON, D., 1998. Characteristics Influencing Asian Students' Learning in Contemporary Australian Classrooms. *Journal of Studies in International Education* [online]. 2 (2), pp. 99–116. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315398002002006>.
318. WEBER, T., VAN MOL, C., 2023. The student migration transition: an empirical investigation into the nexus between development and international student migration. *Comparative Migration Studies* [online]. 11 (1), p. 5. Available from: <https://doi.org/10.1186/s40878-023-00329-0>.
319. WEN, W., HU, D., 2018. The Emergence of a Regional Education Hub: Rationales of International Students' Choice of China as the Study Destination. *Journal of Studies in International Education* [online]. 23 (3), pp. 303–325. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315318797154>.
320. WHATLEY, M., CASTIELLO-GUTIÉRREZ, S., 2022. Balancing finances, politics, and public health: international student enrollment and reopening plans at US higher education institutions amid the COVID-19 pandemic. *Higher Education* [online]. 84 (2), pp. 299–320. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00768-7>.
321. WILKINS, S., BALAKRISHNAN, M.S., HUISMAN, J., 2012. Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*. 16 (5), pp. 413–433.
322. WILLICH, J., BUCK, D., HEINE, C., SOMMER, D., 2011. *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn Hannover*: . HIS HochschulInformations-System GmbH.
323. WINTRE, M.G., KANDASAMY, A.R., CHAVOSHI, S., WRIGHT, L., 2015. Are International Undergraduate Students Emerging Adults? Motivations for Studying Abroad. *Emerging Adulthood* [online]. 3 (4), pp. 255–264. Available from: <https://doi.org/10.1177/2167696815571665>.

324. WU, D., HOU, S., 2022. International student mobility as “aspiration on the go”: stories from African students at a Chinese university. *Higher Education*. 85.
325. WU, Q., 2014. Motivations and Decision-Making Processes of Mainland Chinese Students for Undertaking Master’s Programs Abroad. *Journal of Studies in International Education* [online]. 18 (5), pp. 426–444. Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315313519823>.
326. WU, S.-J., CHANG, D.-F., SUN, F.-R., 2020. Exploring College Student’s Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery. *Education Sciences*. 10, p. 218.
327. XU, X., BRAUN STŘELCOVÁ, A., MARINI, G., HUANG, F., CAI, Y., 2022. International academics in mainland China: what do we know and what do we need to know? *European Journal of Higher Education*.
328. YAMAMOTO, TELLİ G., 2006. University evaluation-selection: a Turkish case. *International Journal of Educational Management* [online]. 20 (7), pp. 559–569. Available from: <https://doi.org/10.1108/09513540610704654>.
329. YANG, M., 2007. What attracts mainland Chinese students to Australian higher education. 4.
330. YANG, M., WEBSTER, B., PROSSER, M., 2011. Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students’ study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations* [online]. 35 (1), pp. 69–78. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710001045>.
331. YANKEY, J.B., 2014. Dude, where’s my passport?: An exploration of masculine identity of college men who study abroad.
332. YAO, C.W., 2021. *Global positional competition and interest convergence: Student mobility as a commodity for U.S. academic imperialism*. J.J. Lee. New Brunswick: Rutgers University Press.
333. YERAVDEKAR, V.R., TIWARI, G., 2014. Internationalization of Higher Education and its Impact on Enhancing Corporate Competitiveness and Comparative Skill Formation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 157, pp. 203–209. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814058431>.
334. YUE, Y., LU, J., 2022. International Students’ Motivation to Study Abroad: An Empirical Study Based on Expectancy-Value Theory and Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology*. 13.
335. ZAMRI, K.A., NORDIN, R., 2013. Assessing factors influencing students’ choice of Malaysian public university: A Rasch model analysis. *International Journal of Applied Psychology*. 3 (1), pp. 19–24.
336. ZHAI, L., 2002. Studying international students: Adjustment issues and social support. *Journal of International Agricultural and Extension Education*. 11 (1), pp. 97–104.
337. ZHENG, P., 2014. Antecedents to international student inflows to UK higher education: A comparative analysis. *Journal of Business Research* [online]. 67 (2), pp. 136–143. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014829631200313X>.
338. ZUPIC, I., ČATER, T., 2014. Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods* [online]. 18 (3), pp. 429–472. Available from: <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>.

M2 ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. <i>ábra</i> : Push-pull modell <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Mazzarol és Soutar (2002) elmélete alapján	21
2. <i>ábra</i> : Az empirikus kutatás menete	39
3. <i>ábra</i> : Az Ajzen-féle tervezett magatartás elméletére épülő konceptuális modell.....	40
4. <i>ábra</i> : A csoportok közötti eltérések kimutatásának kutatási modellje	46
<i>Forrás</i> : saját szerkesztés a kutatási modellem alapján	46
5. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörben megjelent tudományos művekben előforduló kulcsszavak tematikus térképe <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862.....	49
6. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött legfontosabb húsz kulcsszó <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862.....	51
7. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött kulcsszavak képzése és elemzése <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862.....	52
8. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében vizsgált legfontosabb közlemények <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862.....	53
9. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás nemzetközi tudományos kidolgozása <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862	54
10. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében létrejött globális együttműködési hálózat <i>Forrás</i> : saját szerkesztés Web of Science Core Collection adatbázis alapján, n=862.....	55
11. <i>ábra</i> : A nemzetközi hallgatói mobilitás témakörben megjelent közlemények kulcsszó-hálózata (<i>Forrás</i> : saját szerkesztés a Web of Science Core Collection adatbázis alapján (n=862) VOSviewer segítségével, a vizualizáció interaktív változata online elérhető a https://tinyurl.com/25fypjc5 oldalon vagy a következő QR-kódon: 	56
12. <i>ábra</i> : Globális hallgatói áramlások	60
<i>Forrás</i> : saját szerkesztés, CytoNCA.....	60
13. <i>ábra</i> : A mérési és strukturális modellhez tartozó eredmények.....	64
<i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461	64
14. <i>ábra</i> : A nemek közötti eltérések vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében <i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461	68
15. <i>ábra</i> : A kontinensek közötti eltérések vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében <i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461.....	69
16. <i>ábra</i> : Az anya felsőfokú végzettségének vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében <i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461.....	72
17. <i>ábra</i> : Az apa felsőfokú végzettségének vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében <i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461.....	73
18. <i>ábra</i> : Az első generációs hallgató vizsgálata a kutatási dimenziók értékelésében	74
<i>Forrás</i> : saját felmérés, n=461	74

M3 TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A konstrukciók operacionalizálása	40
2. táblázat: A minta szociodemográfiai és egyéb jellemzői	44
3. táblázat: Az egyes klaszterekhez tartozó kulcsszavak jegyzéke	58
4. táblázat: A külföldön történő tanulási szándék és intézményválasztás strukturális dimenziójához tartozó konstrukciók leíró statisztikai és megbízhatóságuk vizsgálatának eredményei.....	61
5. táblázat: A diszkriminancia-érvényesség teljesülésének ellenőrzése a Fornell-Larcker-kritérium alapján	63
6. táblázat: A H1 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	65
7. táblázat: A H2 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	65
8. táblázat: A H3 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	65
9. táblázat: A H4 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	66
10. táblázat: A H5 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	66
11. táblázat: A H6 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	67
12. táblázat: A H7 hipotézis tesztelésének részletei az egyes feltételezésekre vonatkozóan	68
13. táblázat: A küldő országok kontinensei közötti jelentős eltérések vizsgálata a külföldön történő tanulási szándékban, valamint az intézményválasztásban	70

M4 KÉRDŐÍV

Questionnaire /Kérdőív

Kérdőív elnevezése: Factors affecting international students studying in Hungary/ A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok külföldi tanulási szándékát és intézményválasztását befolyásoló tényezők

General information/Általános információk (4 kérdés)

Nº		
q1	Please mark your continent of origin! (1) Europe (2) Africa (3) Asia (4) North America (5) Central America (6) South America (7) Australia	Kérjük, jelölje meg, mely kontinensről jött! (1) Európa (2) Afrika (3) Ázsia (4) Észak-Amerika (5) Közép-Amerika (6) Dél-Amerika (7) Ausztrália
q2	Please mark your country of origin!	Kérjük, jelölje meg, mely országból jött!
q3	How old are you? 18-25 26-40 above 40	Hány éves Ön? 18-25 26-40 40 felett
q4	Please mark your gender! male female non-binary	Kérjük, jelölje a nemét! férfi nő nembináris

Information about your family/Információk a családról (5 kérdés)

q5	Do you have any children? Yes No	Van gyermeke? Igen Nem
q6	Does your mother have a university degree? Yes No	Édesanyja rendelkezik felsőfokú végzettséggel? Igen Nem
q7	Does your father have a university degree? Yes No	Édesapja rendelkezik felsőfokú végzettséggel? Igen Nem
q8	Your monthly income compared to the average income? significantly below average below average average	Az Ön havi jövedelme az átlagjövedelemhez képest? jelentősen az átlag alatt átlag alatti átlagos

	above average significantly above average	átlag feletti jelentősen átlag feletti
q9	What is the material status of your household? significantly below average below average average above average significantly above average	Milyen anyagi helyzetben van a háztartása? jelentősen az átlag alatt átlag alatti átlagos átlag feletti jelentősen átlag feletti

Information about your studies/Információk a tanulmányokról (4 kérdés)

q10	What is your level of study? Higher Vocational Education BA/BSc MA/MSc Postgraduate Specialist Training PhD	Milyen szinten tanul Ön? Felsőoktatási szakképzés BA/BSc MA/MSc Posztgraduális szakképzés PhD
q11	Please mark the university you study at! Eötvös Loránd University Budapest Business School Budapest University of Technology and Economics Corvinus University of Budapest Eszterházy Károly University Liszt Ferenc Academy Óbuda University Pázmány Péter Catholic University Széchenyi István University Szent István University/ Hungarian University of Agriculture and Life Sciences University of Debrecen University of Dunaújváros University of Miskolc University of Pannonia Other, namely:	Kérjük, jelölje meg az egyetemet, ahol tanul! Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapesti Gazdasági Egyetem Budapesti Műszaki Egyetem Budapesti Corvinus Egyetem Eszterházy Károly Egyetem Liszt Ferenc Akadémia Óbudai Egyetem Pázmány Péter Katolikus Egyetem Széchenyi István Egyetem Szent István Egyetem/ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Debreceni Egyetem Dunaújvárosi Egyetem Miskolci Egyetem Pannon Egyetem Egyéb, nevezetesen:
q12	Please select your field of education! Agricultural Science Computer Science and Information Technology Legal Science Economic Science Health Science Arts, Arts and Humanities, Arts Education Engineering Science Social Science	Kérjük, válassza ki az oktatási területet! Agrártudomány Informatika Jogtudomány Gazdaságtudomány Egészségtudomány Művészetek, művészetek és bölcsészettudományok, művészeti oktatás Mérnöki tudományok Társadalomtudomány

	Teacher Training Sport Science Natural Science	Tanárképzés Sporttudomány Természettudomány
q13	How are you funding your study? Mark all that apply. Family support Scholarship from my home country Personal savings Other (please specify)	Hogyan finanszírozza a tanulmányát? Jelölje be az összeset, amelyik Önre vonatkozik. Családi támogatás Hazai ösztöndíj Személyes megtakarítások Egyéb (kérjük, adja meg)

Information about your intensions (INT)/Információk a külföldön való tanulási szándékról (4 elem)

Please rate your opinion related to the following statements on the five-point Likert scale: 1=Disagree strongly, 5=Agree Strongly!/Kérjük, értékelje az alábbi állításokkal kapcsolatos véleményét az ötfokozatú Likert-skálán: 1= határozottan nem ért egyet, 5= határozottan egyetért!

INT1	I have considered going to study abroad.	Fontolgattam, hogy külföldön fogok tanulni.
INT2	I am very interested in studying abroad.	Nagyon érdekel a külföldön való tanulás.
INT3	I expected to study abroad.	Arra számítottam, hogy külföldön fogok tanulni.
INT4	My intension to study abroad is high.	Nagy a szándékom, hogy külföldön tanuljak.

Low institutional trust (LTR)/Alacsony intézményi bizalom (3 elem)

LTR1	Low trust in higher education system in the home country.	Alacsony intézményi bizalom a hazai felsőoktatási rendszer iránt.
LTR3	Low trust in academic staff in the home country.	Alacsony bizalom a hazai felsőoktatási személyzet iránt.
LTR4	Low trust in value of diploma in home country.	Alacsony bizalom a diploma értékében a származási országban.

Cultural awareness (CAW)/Kulturális tudatosság (3 elem)

CAW1	Positive awareness of foreign cultures.	Pozitív tudatosság az idegen kultúrákról. A külföldi élet és kultúra iránti vonzalom.
CAW2	High respect for foreign customs.	Nagyfokú tisztelet az idegen szokások iránt.
CAW3	I think global mobility has the potential to enhance personal soft power with respect to career development.	Úgy vélem, hogy a globális mobilitás a karrierépítés tekintetében növelheti a személyes "soft power"-t.

Perceived quality (PQU)/Észlelt minőség (4 elem)

PQU1	Sufficient information is required to plan my study abroad.	A külföldi tanulmányaim megtervezéséhez elegendő információra van szükség.
PQU2	Availability of quality accommodation/dormitory is important.	Fontos a minőségi szállás/kollégium elérhetősége.
PQU3	Availability of quality facility is important.	A minőségi szabadidős tevékenységek elérhetősége fontos.
PQU4	I feel I am really a part of the group of people I work with.	Fontos a minőségi szolgáltatási szint az egyetemen.

Dependence on people around (DEP)/Közvetlen emberi környezet (3 elem)

DEP1	My friends have a great influence on my university enrollment.	A barátaim nagy hatással voltak az egyetemi beiratkozásomra.
DEP2	Maybe I will study where my friends are studying.	Talán ott fogok tanulni, ahol a barátaim tanulnak.
DEP3	My decision to enroll in university abroad was influenced by international alumni.	A külföldi egyetemre való beiratkozási döntésemet a nemzetközi öregdiákok befolyásolták.

Perceived behaviour control (PBC)/Észlelt viselkedéskontroll (8 elem)

PBC1	Having a university degree abroad will help me get a job with a high salary.	A külföldi egyetemi diploma segít abban, hogy magas fizetéssel járó állást kapjak.
PBC2	Graduating from foreign universities will expand my career opportunities when I return to my home country.	A külföldi egyetemen szerzett diplomával bővülnek a karrierlehetőségeim, ha visszatérek a hazámba.
PBC3	After graduating in a foreign university I will have generous income.	A külföldi egyetemen szerzett diplomám után magas jövedelemmel rendelkezem majd.
PBC4	Studying abroad will set me free to work whatever I like.	A külföldi tanulmányok felszabadítanak arra, hogy azt dolgozhassak, amit szeretnék.
PBC5	After graduating in a foreign university, I have excellent medical services.	Egy külföldi egyetemen való diplomaszerezés után kiváló egészségügyi ellátásban leszek a fogadó országban.
PBC6	Studying abroad will give me the opportunity to get a job there after being graduated.	A külföldi tanulmányok lehetőséget adnak arra, hogy a diploma megszerzése után a fogadó országban kínáljanak állást.
PBC7	After graduating in a foreign university I accumulate a high-quality social network.	A külföldi egyetemen való diplomaszerezés alatt magas színvonalú szociális hálót építek fel.
PBC8	Studying abroad will improve my life quality.	A külföldi tanulmányok javítani fogják az életminőségemet.

Information about your institution choice/Információk az intézményválasztásról (8 elem)

Please rate your opinion related to the following statements on the five-point Likert scale: 1=Disagree strongly, 5=Agree Strongly!/Kérjük, értékelje az alábbi állításokkal kapcsolatos véleményét az ötfokozatú Likert-skálán: 1= határozottan nem ért egyet, 5= határozottan egyetért!

EWOM1	I frequently gather information from students' online student reviews before I choose a university.	Gyakran gyűjtök információkat a diákok online hallgatói véleményekből, mielőtt egyetemet választok.
EWOM2	If I don't read students' online university reviews when I choose a destination, I worry about my decision.	Ha nem olvasom el a diákok online egyetemi értékeléseit, amikor kiválasztom a célállomást, akkor aggódom a döntésem miatt.
EWOM3	When I choose a university, students' online reviews make me confident in studying at that university.	Amikor egyetemet választok, a hallgatók online értékelései bizakodóvá tesznek az adott egyetemen való tanulással kapcsolatban.

To what extent did the following considerations play a role in choosing the current institution?/ Milyen mértékben játszottak szerepet a következő szempontok a jelenlegi intézmény kiválasztásában?

INC1	The university has a good reputation.	Az egyetemnek jó hírneve van. Ebben az intézményben szerettem volna tanulni.
INC2	It is a very high-quality institution in this field.	Nagyon magas színvonalú intézmény ezen a területen.
INC4	This institution provides good practical training.	Ez az intézmény jó gyakorlati képzést biztosít.
INC5	There is an opportunity for further study (PhD) in this institution.	Ebben az intézményben lehetőség van továbbtanulásra (PhD).
INC6	I wanted to study at this institution.	Ebben az intézményben szerettem volna tanulni.

Do you have any further comments about the survey or topic of research?/ Van további észrevétele a felméréssel vagy a kutatás témájával kapcsolatban?