

Budapesti Corvinus Egyetem  
Közgazdaságtudományi Kar  
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

„Magyar Felsőoktatás 2011”  
Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek

Műhelykonferencia  
Vitaanyag

2012. január 25

## Előszó

A 20. század második felétől olyan folyamatok zajlottak le a fejlett nyugati országok felsőoktatásában, amelyek következtében intézményrendszerük gyökeresen átalakult. A gyors és igen jelentős hallgatói létszámexpánzió, valamint a tudományok differenciálódása és a tudományos teljesítmény korábban nem ismert ütemű megnövekedése jelenti a fő folyamatokat, amelyek változó gazdasági és társadalmi környezetben zajlottak le. Az 1960-as évek látványos, és akkor megállíthatatlannak látszó gazdasági fellendülése adta a hátszelet, amelyben a jóléti állam nagyvonalúan fejlesztették a felsőoktatást és a tudományos kutatást. A hatalmas beruházásokat finanszírozó állam értelemeszerűen meghatározta a fejlesztés irányait, ami a korábban is állami fennhatóság alatt álló európai felsőoktatásban nem keltett nagyobb megütközést (az Egyesült Államokban, ahol ez ebben a formában korábban ismeretlen volt, már igen).

A viták akkor bontakoztak ki, amikor a gazdasági növekedés megállt, és a kormányzatok csökkentették a szektorra fordítható támogatásokat. Mi több, elszámoltathatóságot, átláthatóságot kezdtek megkövetelni a közpénzekből fenntartott intézményektől. Közben a finanszírozási, szabályozási rendszert olyan módon alakították át, hogy az ösztönözze (késztette, kényszerítette) az intézményeket a saját (külső) bevételek megszerzésére. A gazdasági élet szereplőivel való együttműködés megkerülhetetlen követelménnyé vált, ami kiegészült a kutatás fokozatosan iparszerűvé válásával, a versenyzetetésen alapuló pályázati rendszerrel. Ez már tényleges gazdálkodási, vállalkozói gondolkodást igényelt az intézményektől. A tömegessé válás kezelése sorozatos felsőoktatási reformokat indukált a kormányzatok részéről, a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás pedig egyre inkább igényelte az innovatív szemléletet, magatartást. Az erőforrásokért folyó verseny és a sokféle társadalmi igény következtében differenciálódott az intézmények köre, az egyediségre való törekvés a sikeres működés (vagy egyáltalán a túlélés) egyik fontos feltételévé vált.

A 21. század fordulóján nyilvánvalóvá vált, hogy felsőoktatásnak újra kell fogalmaznia társadalmi szerepét ahhoz, hogy elfogadtathassa magát a meglehetősen kritikus, időnként ellenséges környezettel. Érdemi együttműködést kell kiépítenie minden vele kapcsolatban lévő érdekelt, érintett féllel. Ehhez átláthatóvá kell tennie működését, fel kell vállalnia az összetett társadalmi igényekkel való szembesülést, explicitté kell tennie diverzifikáltságát. Ehhez azonban elkerülhetetlen a korábbi beidegződésektől való megszabadulás és a teljesen nyitott, a gyors időbeli változásokra is érzékeny szemléletmód követése.

A továbbiakban három különböző, de egymással összefüggő témakörrel foglalkozunk. Először a felsőoktatás diverzifikálódásával, az intézményi missziók sokféleségével kapcsolatos nemzetközi trendekkel és hazai vonatkozásokkal. A sokféle feladat teljesítése feltételezi az azt ösztönző finanszírozási rendszer működését, ami a második témakörünk. Viszonylag kevés igazi stratégiai figyelem irányul a felsőoktatás egy viszonylag új, de gyorsan növekvő jelentőségű vonatkozására, a nemzetköziesedésre, amely a harmadik rész tárgya.

Az egyes témakörökhöz tartozó fejezetek szerzői:

I. fejezet: Hrubos Ildikó, professor emerita

II. fejezet: Temesi József, egyetemi tanár

III. fejezet: Berács József, egyetemi tanár

Budapest, 2012. január 9.

## I. A felsőoktatási intézmények missziói

### Differenciálódás és homogenizálódás

A XX. század második felében a fejlett országok felsőoktatási rendszereiben egymással párhuzamosan differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás zajlott le. Ennek hátterében több, különböző típusú folyamat, jelenség állt. Elsőként érdemes említeni a tudomány fejlődéséből kiinduló hatást (amelyről a kutatói diskurzusban és a közbeszédben is viszonylag kevés szó esik): új tudományok születését, a hagyományos tudományok kereteit szétfeszítő, explicit formában is megjelenő specializációt. Ennek hatására az egyetemeken új karok, tanszékek létesültek, korábbi tanszékek szakmailag önálló részre váltak és új szervezeti egységet alkottak. Mindez a kutatási tevékenység sokrétűvé válásához és a képzési programok burjánzásához vezetett. Több figyelmet kapott a hallgatói létszámexpenzió, ami nyilvánvalóan a hallgatók társadalmi (előképzettség, motiváció, életkor, élethelyzet szerinti) összetételének heterogéné válását eredményezte. Válaszul megjelent az egyetem mellett a rövidebb, gyakorlatorientált képzési programokat hirdető „nem egyetem” szektor, amely különböző formákban épült ki az egyes régiókban, országokban, felsőoktatási modellekben.

A diplomásokat befogadó munkaerőpiac ugyancsak gyökeresen megváltozott: az üzleti világ, a szolgáltatási szektor is megjelent a maga igényeivel, a szociális állam kiépítése következtében sok új munkahely létesült, korábban nem ismert munkalehetőségeket kínálva. A felsőoktatás feladataival kapcsolatos értékek, elvárások is bővültek. A magasan képzett munkaerő kibocsátása és a kutatás mellett kiemelt értékévé vált az esélyegyenlőség támogatása, a középfokú oktatásból érkezők elégtelen felkészültségének pótlása, a környező társadalom (a régió) szolgálata kulturális, szociális téren is.

A gazdasági értelemben vett hatékonyság, a kutatási eredmények közvetlen hasznosítása ugyancsak előtérbe került, ami elindította a gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem skálán való gondolkodást és gyakorlatot, mi több, megjelent e skálának a kibővítése azzal a magatartás típusal, amelyben a felsőoktatási intézmény egyenesen a gazdaság motorja, az innováció bázisa. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a megállíthatatlannak tűnő hallgatói létszámexpenzió és az ezzel együtt járó állandó finanszírozási nehézségek szorításában mindenütt válságban lévő felsőoktatás csak akkor tud kilépni kritikus helyzetéből, ha elfogadhatja magát a társadalommal, ha szembenéz a sokrétű szereppel, felelősséggel.

A felsőoktatás azonban nagyon (egyések szerint szélsőségesen) komplex rendszer, amelyben nem egyirányúak a folyamatok. A differenciálódással párhuzamosan homogenizálódás is lejátszódott. A tömegessé válásból és a tudományok differenciálódásából adódó kihívásokra sok szempontból hasonló válaszokat adtak a világ különböző régióiban. A korábban markánsan eltérő felsőoktatási modellek (brit, kontinentális európai, amerikai) kölcsönösen közeledni kezdtek egymáshoz, miközben nem tűntek el az eredeti modellek fundamentális jellemzői. Az akkreditációs rendszer homogenizáló hatása könnyen belátható, de a támogatások pályázati rendszerben való elosztása ugyancsak ilyen irányba hat. Az európai integrációs folyamat alapvetően homogenizáló hatású, a felsőoktatást közvetlenül érintő nagy projektek – az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség létrehozása – pedig már egészen konkrét formában célozták meg az összehangolást. Végül az akadémiai világot is elérő globalizáció még szélesebb értelmezést adott a jelenségnek.

A sokféleség tehát bonyolult jelenségek együttes hatásának köszönhető, amelyet ebben az összetettségében érdemes vizsgálni.

### **Az intézményi differenciálódás jelensége Európában**

Bár az európai felsőoktatási reform alapvető elgondolása a képzési rendszerek azonos elvek és modell szerinti átalakítása volt (az átjárhatóság elősegítése céljából), a megvalósítás során inkább további diverzifikálódás következett be. Ez részben a reformtól teljesen független folyamatok következtében történt, de – paradox módon – maga a reform is ebbe az irányba hatott, elsősorban nemzeti szinten (főleg a többciklusú képzési rendszer bevezetésével). Az első látásra könnyen értelmezhető jelenség összetevőinek feltárása, empirikus azonosítása, és a jelenség kezelése azonban nem könnyű feladat.

A reform első tíz évének értékelésével foglalkozó vizsgálódások eredményei arra utalnak, hogy az intézmények funkcionális diverzitását lényegében mindenütt elfogadják, természetesen átfedésekkel (egy-egy intézmény többféle funkciót is betölthet). Az oktatás és az alkalmazott kutatás értelemszerű eleme az intézmények missziójának, az alapkutatás viszont csak az egyetemek feladata. Ez azonnal hierarchikus elemet visz a gondolkodásba, presztízs és finanszírozás szempontjából. Gondot okoz, ha sokféle funkció ellátását vállalja az intézmény, mivel elég nehéz ez esetben a kellő átláthatóságot biztosítani a szereplők, érintettek számára, továbbá az intézményhálózat szintjén fragmentálódáshoz vezethet, ami megdrágítja a rendszer működtetését. A tevékenységek szűk szakmai spektrumának művelése viszont sebezhetővé teszi az intézményt, és tartalmi értelemben is járhat kedvezőtlen következményekkel. Az intézmények kooperációja ebből a szempontból jó megoldás.

Az értékek hierarchiája mindig utat talál magának, ezért a vertikális diverzitás nagyobb figyelmet kap, mint a horizontális (miközben a társadalmi elvárások természete éppen a horizontális diverzitás elfogadását igényelné). Az „akadémiai sodrás” ereje igen erős, de lehetne akár „kutatási sodrásról” is beszélni, jelezve, hogy a két dolog nem azonos egymással, és a verseny (főleg a nemzetközi verseny) sokszor öngerjesztő módon, irracionális mértékben főleg az utóbbit erőlteti.

A diverzifikálódást és a homogenizálódást hajtó erők konfliktusa, együtt járása bonyolult helyzetet teremt. Ez megjelenik a nemzeti (regionális) és a globális szint konfliktusában (a globális szint ugyanis elsősorban a kutatás kiemelésére kényszerít). A programdiverzitás (tantárgyi diverzitás) viszont nemzeti szinten okoz konfliktust. A kormányzatok a kevésbé diverzifikált – ezért látszólag olcsóbb – megoldásokat szeretnék látni, az akkreditációs rendszer ugyanezt támogatja, továbbá az akadémiai értékek és az érintettek egy részének véleménye szerint is helyesebb. A társadalom és a gazdaság reális igényeit megjelenítő, életszerű, praktikus erők, szempontok azonban mégis sikerrel hatnak ellene.

Érdemes felfigyelni az intézmények szempontjából külső, valamint belső diverzitás megkülönböztetésére és együttes mozgására. A belső sokszor hasonlóan erős, mint a külső. Növekedése természetesnek mondható folyamat, kérdés azonban, hogy milyen szintig tekinthető kedvezőnek az intézmény működése szempontjából (semmiképpen nem abszolút érték). A nemzetköziesedés folyamata, az intézményi összevonások, valamint az interdiszciplináris megközelítések előtérbe kerülése növelte a belső diverzitást. Másfelől megállapítható, hogy az elitképzéshez inkább a belső homogenitás, a tömegképzéshez a heterogenitás ad kedvezőbb feltételeket.

A jelenség jobb megértése érdekében érdemes megkülönböztetni a formális és az informális diverzitást, ami összefügg a szabályozás, az intézményi autonómia és a verseny kérdésével. Bár a formális diverzitás és az autonómia elvileg pozitív korrelációban van egymással, kapcsolatuk azonban ennél bonyolultabb. Mindenesetre az intézményi autonómia csak akkor vezet tényleges diverzifikálódáshoz, ha a finanszírozási rendszer és a „szimbolikus szabályozás” kifejezetten támogatja azt. A szabályozók viszont csak akkor tudnak a diverzitás irányába hatni, ha nagy az intézményi autonómia. Ugyanakkor nagyon egyszerű, de fontos igazság, hogy az alulfinanszírozott intézmények minden lehetséges forrást igyekeznek (kényszerülnek) igénybe venni, függetlenül történelmileg kialakult intézményi identitásuktól, vállalt missziójuktól. Minden intézmény igyekszik „valakikre hasonlítani”, hogy megkapja az elvileg versenyztetésen alapuló támogatást, és nem saját egyediségét, a másokhoz képest felmutatható különbségét hangsúlyozza.

A modern kontinentális európai egyetem az ún. integrált modell szerint épült ki, amelyben az állam által alapított egyetemek és más felsőoktatási intézmények – saját

szektorukon belül – elvileg azonos feladatokat látnak el, hivatalos formában nem különböztethetők meg, sorrendbe nem állíthatók. Ezzel szemben az amerikai felsőoktatás kezdettől fogva diverzifikált volt, a rendszer lényegéhez tartozott az erőforrásokért való verseny. Ezért Európában nem könnyű elfogadtatni a sokféleséget, mint értéket, sőt követelményt a felsőoktatás szereplőivel, köztük a kormányzatokkal és a professzori kar jó részével.

Mindazonáltal az utóbbi évtizedben lezajlott változások hatásait realitásként kezelve, az európai felsőoktatásról szóló dokumentumok ma már általánosan elfogadott elvként kezelik, hogy a sokféleség az európai egyetemek jelentős értéke, előnyös tulajdonsága. Ebben az Európai Bizottság és az Európai Egyetemi Szövetség egybehangzó álláspontot képvisel (előbbi főleg a hatékonyságot, utóbbi az akadémiai értékek őrzésének szempontjait tartva szem előtt). Ha feltárjuk és jobban megértjük ezt a sokféleséget, tudatosabban állíthatjuk azt az érintettek, a társadalom egésze szolgálatába.

A sokféleség először is segíti a hallgatókat az érdeklődésüknek és élethelyzetüknek megfelelő képzési program kiválasztásában, saját társadalmi mobilitásuk értelmezésében, esetleg felsőoktatási pályafutásuk ívének korrigálásában, a munkaerőpiacra való találkozásban. A munkaerőpiacnak is elemi érdeke, hogy a végzett hallgatók széles választéka álljon rendelkezésre munkavállalóként. A különböző érdekcsoportok politikai szükségleteit a diverzifikált rendszer ki tudja elégíteni, míg ha nem létezik intézményi sokféleség, a rendszeren belül állandó vitákra lehet számítani. Az elitképzés és a tömegképzés hatékony megvalósítása csakis diverzifikált rendszerben képzelhető el, a felsőoktatási intézmények akkor tudnak hatékonyan működni, ha mindegyikük azzal foglalkozik (foglalkozhat), amihez legjobban ért. A felsőoktatási innovációhoz is jobb feltételeket teremt a sokféleség, mert könnyebb, kevésbé kockázatos valamely reformot kipróbálni az intézmények egy kisebb, meghatározott típusában. Összefoglalóan megállapítható, hogy a diverzifikált rendszer rugalmasabb, stabilabb, fokozottan kliens orientált, mint az egységes rendszer.

Ezek az előnyök azonban csak akkor bontakoznak ki, ha a sokféleség átlátható. Indokolt tehát egy osztályozási rendszer kidolgozása, amely rendszer segítséget adhat a felsőoktatás szereplőinek – köztük a kormányzatoknak – a tájékozódásban, a döntés előkészítésben. Az európai és a nemzeti felsőoktatás-politika hatékonyabb lehet, ha nem akar minden intézményt azonos módon kezelni.

### **A hierarchikus és a vertikális szemlélet**

A sokféleség megjelenítésére igen hatásosan hívta fel a figyelmet az ezredfordulón kibontakozó nemzetközi rangsorkészítési hullám (nemzeti rangsorok készítésével már

korábban is próbálkoztak, a nemzetközi rangsorok megjelenése pedig további ösztönzést adott az elterjedésüknek). Természetesen elsősorban a nemzetközi rangsorok váltották ki az igazi éles vitákat: a rangsorkészítés módszereiről, a felhasznált mutatók (indikátorok) kiválasztásáról, minőségéről, no meg az eredmények értelmezéséről, hasznosításáról. Az ilyen típusú vállalkozásoknál szinte szükségszerűen megnyilvánuló leegyszerűsítések, szisztematikus torzítások mellett elvi kérdések is élesen felvetődtek. Miközben az intézmények rangsorba állítása fontos adalék a teljesítmény, a minőség emelését is szolgáló versenyben, jól szolgálhatja az érintettek tájékoztatását, az is kiderült, hogy a gyorsan kibontakozó rangsor fértisizmus paradox hatásokkal járhat. Például arra ösztönzi a toplistába kerülőket (kerülni vágyókat), hogy csakis a kritikus indikátorokra koncentráljanak (pénzt és energiát nem kímélve), esetleg a minőségi szempontokat is háttérbe szorítva, a lemaradókat pedig arra, hogy mondjanak is le egyébként tényleg fontos indikátorok javításáról.

Miközben a rangsorolás a különbségtevést célozza meg, valójában homogenizáló hatást fejt ki azzal, hogy ugyanazt a mércét állítja mindenki elé. Az intézmények igazi tartalom nélkül utánozzák, imitálják a lista él-mezőnyébe jutottakat (monkey policy), pedig igazán az javítaná verseny-pozíciójukat, ha egyediségüket hangsúlyoznák. A legáltalánosabb szinten felvethető: tényleg az a fontos, hogy melyek a világon a legjobb egyetemek, nem pedig az, hogy melyek a világ számára legjobbak? A kérdés arra utal, hogy a rangsorkészítők által fontosnak ítélt teljesítmények, jellemzők nem fedik le mindazokat a feladatokat, amelyeket a felsőoktatási intézményeknek el kell látniuk, hogy betölthessék társadalmi küldetésüket. A rangsorkészítők általában olyan teljesítményeket keresnek, amelyek viszonylag jól mérhetők, továbbá amelyek az akadémiai elit érdeklődésének előterében állnak.

A fentiekben jelzett társadalmi igényeken túl a rangsorok körüli tapasztalatok is ösztönözték az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálására irányuló munkálatok megindítását. A U-Map-ként ismert projekt osztályozási rendszer létrehozását tűzte ki céljául.<sup>1</sup> Nem tipológiát kívánt készíteni (hangsúlyozottan nem elméleti osztályozást kívánt megvalósítani), hanem empirikus bázisra épülő rendszert. Kritériumok együttesét dolgozta ki, amelynek alapján azonosítani lehet az intézmények – eltérő feladataik alapján kialakuló – csoportjait. Az így kialakított osztályozás azzal, hogy kimutatja a hasonlóságokat és különbözőségeket, segít megérteni a jelenséget, növeli az átláthatóságot. Alapvető jellemzője, hogy felhasználóbarát, mégpedig a lehető legszélesebben értelmezett felhasználói körre vonatkozóan.

Az osztályozás szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítással, de lényeges különbség, hogy – az utóbbitól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet, nem fogalmaz meg

---

<sup>1</sup> A projekt leírását lásd: [http://www.u-map.org/U-MAP\\_report.pdf](http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf)



valamely sztenderdet, vagy minimum követelményt. Az osztályozási rendszer egyértelműen nem rangsorkészítés eszközéül szolgál. Bár nyilvánvalóan több ponton van hasonlóság a két módszer között, lényegesek a különbségek. A rangsorok – természetüknél fogva – mindig hierarchiában gondolkodnak, ami idegen az osztályozástól, ugyanis utóbbi analitikus jellegű. A rangsorok főleg az intézmények történelmileg kialakult presztízsét fejezik ki, az osztályozás pedig a tényleges intézményi viselkedés jelen állapotának mérésén alapul. A rangsorkészítők sokszor szembesülnek azzal az akadállyal, hogy fontos adatok hiányoznak a hivatalos adatbázisokból, közleményekből. A hiányt szakértői elemzésekkel pótolják. A szakértők viszont általában nem képesek egy-egy intézmény működésének minden fontos elemét átlátni. Az osztályozási rendszer más úton jár: meglehetősen széles körű indikátorrendszer kialakítására saját adatbázist kíván létrehozni, az információkat hivatalos adatközlésekből és kontrollált survey jellegű vizsgálatokból gyűjti, és csak végső esetben fordul az intézményekhez. Míg a rangsor soha nem működik semleges információként, megváltoztathatja az intézmények viselkedését, nem várt reakciókat, hatásokat válthat ki az érintettek, a kliensek körében, addig az osztályozási rendszer segítséget ad az intézmények és partnereik munkájához. Valószínűleg nem lehet elkerülni, hogy egyesek rangsorkészítésre használják majd az osztályozást, hiszen ez egy tanulási folyamat. A két megközelítés egyébként összekapcsolható. Az osztályozás azonosíthatja a ténylegesen összehasonlítható intézmények csoportjait, amelyeket már relevánsabban lehet rangsorolni.

A fenti megfontolások alapján a projekt alkotói a következő alapelveket rögzítették. A rendszer empirikus adatok felhasználásával épül fel, az intézmények jelenlegi jellemzőit figyelembe véve, nem pedig előzetesen meglévő, szabályozási típusok alapján (pl. egyetem, főiskola, vagy a fenntartó típusa). Többdimenziós jellegű, többféle érintett szereplő szempontjait veszi figyelembe, hogy utóbb mindenki a saját érdeklődése alapján használhassa. Nem hierarchikus, sem a vizsgálati dimenziók, sem az azokon belüli indikátorok tekintetében. Minden felsőoktatási intézmény számára releváns. Leíró, nem pedig normatív jellegű. Nem értékeli az intézményeket az egyes dimenziók vagy indikátorok alapján. Megbízható és ellenőrizhető adatokat használ, meglévő adatokra támaszkodik, nem igényel további adatfelvételeket.

Többféle kísérlet és szakmai kontroll után a modell hat dimenzióban írja le az intézmények tevékenységét: oktatás és tanulás, a hallgatók összetétele, kutatás, tudástranszfer, nemzetközi orientáció, regionális elkötelezettség (ezekhez összesen 22 indikátort rendeltek). A dimenziók köre jelzi azt a törekvést, hogy a rendszer a hagyományos felsőoktatási feladatokon, az oktatáson és kutatáson túl meg tudja ragadni az ún. harmadik missziót is. Ez a szempont az utóbbi években került előtérbe az intézmények értékelésénél (előzménye a fentiekben érintett diskurzus a felsőoktatás megváltozott társadalmi szerepéről, felelősségéről). A harmadik misszió körébe

sorolható tevékenységek különböző – részben az oktatás, illetve a kutatás küldetéseihöz kapcsolódó, részben e hagyományos feladatokon túlmutató – feladatokat foglalnak magukba. Jelentős részük nem tekinthető újnak, hiszen a felsőoktatási intézményekre korábban is jellemző volt bizonyos szintű – elsősorban az oktatáshoz és a kutatáshoz kapcsolódó – társadalmi szerepvállalás. A harmadik misszió vizsgálata tehát nem az ide tartozó tevékenységek újdonság-értéke miatt indokolt, hanem azért, mert napjainkra ezek a társadalomnak nyújtott szolgáltatások egyre hangsúlyosabban, mindinkább explicit formában jelennek meg a felsőoktatási intézmények vállalt feladatai között (technológia transzfer, innováció, tanácsadás, nem hagyományos hallgatói csoportok bevonása, a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentése stb.)<sup>2</sup>

### **Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények tevékenység szerinti csoportjainak azonosítására**

A magyar felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények sokfélesége, az utóbbi 20 évben felgyorsult differenciálódása jól ismert és sokszor hivatkozott jelenség. Természete, jelentősége egy-egy dimenziót vagy indikátort illetően folyamatos vizsgálódások tárgya. A dimenziók összekapcsolására, a többféle szempont rendszerbe foglalt, együttes kezelésére azonban eddig nem került sor. Jelenlegi (2010-2012-es futamidejű) kutatásunkban erre tettünk kísérletet, amely közvetlenül támaszkodik az európai modellépítés tapasztalataira, mintegy hazai kipróbálásának tekinthető. Célunk egyfelől az, hogy új megközelítésben, az eddigi kérdésselvetéseket félretéve, jobban megismerjük felsőoktatási rendszerünk sokféleségének természetét. Intellektuálisan ezúttal az bizonyult a legnehezebb feladatnak, hogy félretegyük a megszokott, automatikusan hierarchiában való gondolkodást. Most az a kérdés, hogy az intézmények mit tesznek, és nem az, hogy azt milyen jól teszik (ami szintén fontos kérdés, de csak az előbbi megválaszolása után következik). Figyelmünk a tevékenység egészére, annak sokrétűségére irányul, anélkül, hogy az egyes tevékenység típusoknak fontossági sorrendet tulajdonítanánk (amit érdemes megtenni, de előbb fel kell térképezni az „egészet”). Ettől a megközelítéstől azt reméljük, hogy megtudjuk, mennyire van úgy az, amit evidenciaként kezelünk (hiszen „semmi sincs egészen úgy”). Másfelől az Európai Felsőoktatási Térségben született kezdeményezés megismertetésével fel kívánjuk hívni a figyelmet arra, hogy a magyar felsőoktatásról szóló diskurzus során soha nem szabad megfeledkezi az európai (nemzetközi) környezetről, hiszen maga a jelenség sem áll meg az országhatároknál.

A vizsgálati dimenziók rögzítésekor és az indikátorok operacionalizálásakor a U-Map modellből indultunk ki, de figyelembe vettük a hazai adottságokat. Olyan

---

<sup>2</sup> Az ezzel foglalkozó európai projekt eredményeit lásd: <http://e3mproject.eu>

indikátorokat használtunk, amelyeknél hivatalos, az intézményekre teljes körű (vagy meghatározott körű) adatokat nyújtó forrásokra támaszkodhattunk, illetve ellenőrizhető survey jellegű adatgyűjtések eredményeit vettük igénybe. (A hat dimenzióban összesen 27 indikátorral dolgoztunk. Az adatforrások természetéből adódóan alapvetően a 2009/2010. tanévre vonatkozó adatokat használtuk).<sup>3</sup>

Klasszifikációs munkánk eredményeinek bemutatása előtt érdemes néhány jól ismert tényre utalnunk. A magyar felsőoktatás intézményhálózata meglehetősen összetett az intézmények mérete szempontjából. A vizsgálat időpontjában 69 felsőoktatási intézményből 34 igen kicsi a hallgatói létszámot illetően (ezer fő alatti). Ezek döntően egyházi intézmények és főleg főiskolák. A magánintézmények ugyancsak jellemzően kisebbek. A 10 ezer fő feletti intézmények viszont kizárólag állami fenntartásúak, az egyetemek pedig jellemzően nagyobb méretűek, mint a főiskolák. Ebből következnek a hallgatói létszám megoszlásának jellemzői. A hallgatók döntő többsége (86,7%) állami intézménybe jár, intézménytípus szerint pedig közel  $\frac{3}{4}$ -e egyetemekre. Érthető, hogy a kormányzat és más érdekeltek figyelme elsősorban e szektorokra irányul, a szabályozási rendszer kialakításánál ezek szempontjait veszik figyelembe, miközben a nem-állami intézmények sokféle, többnyire speciális társadalmi igényt elégítenek ki, a főiskolai szektornak pedig jelentős szerepe van a közvetlen munkaerő-piaci igények vonatkozásában.

Szakmapolitikai viták tárgya az egyetemi és a főiskolai státusz megkülönböztetésének kérdése (különösen a Bologna reform, a többszintű képzés bevezetése kapcsán), és ennél még élesebben hangzik el időről-időre az a kritika, hogy túl sok felsőoktatási intézmény van Magyarországon. Az intézmények jelenlegi száma egyébként egy kettős folyamat eredményként alakult ki. Egyfelől az 1990-es évek végén lezajlott egy nagyszabású intézményi összevonási (integrációs) folyamat az állami szektorban, ami csökkentette az intézmények számát (de utóbb létrejöttek új állami intézmények). Másfelől az 1990-es társadalmi, politikai fordulat következtében szélesebb lehetőség nyílt magán és egyházi felsőoktatási intézmények alapítására, ami megindított egy ilyen hullámot (pl. a kiségyházak, valamint az újjáalakult szerzetesrendek sorra hozták létre felsőoktatási intézményeiket, és sorra alakultak a magán felsőoktatási intézmények, az akkor tényleges hiányt betöltő gazdasági-üzleti, társadalomtudományi profillal).

A mapping eljárással azt kívántuk feltárni, hogy tevékenységük alapján az intézmények milyen csoportjai rajzolódnak ki, ami segítheti a kép finomítását, és a tisztánlátást a fentiekben megfogalmazott vitakérdésekben. Több elemzési módszerrel dolgoztunk és dolgozunk. Most a klaszterelemzés alapján kialakult intézményi

---

<sup>3</sup> A kutatás elméleti hátterének és módszereinek bemutatását lásd: Hrubos Ildikó: Intézményi sokféleség a felsőoktatásban. In: Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 8. (<http://nfk.uni-corvinus.hu>)

csoportokat mutatjuk be. Az egyes csoportok, az azok alakításában szerepet játszó indikátorok sokoldalúan jellemezhetők adatbázisunk alapján. Az alábbiakban elsősorban a képzés fő jellemzőit adjuk meg a klaszterek tömör bemutatásánál (miközben természetesen több más jellemző is hozzájárult a csoport létrejöttéhez).<sup>4</sup>

### **Az intézmények főbb csoportjai**

(Az egyes klaszterekbe tartozó intézmények felsorolását a Melléklet tartalmazza)

#### *1. klaszter: kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést nyújtó egyházi főiskolák*

Ez a legnagyobb létszámú klaszter, 16 intézményt foglal magába. Profilját tekintve homogén, az intézmények jellemzően a vallási, hitéleti területen tevékenykednek. A magas intézményszám mellett ezek az intézmények a legkisebbek, a teljes csoport részesedése az összes hallgatóból 1% (az összes szakból pedig 1,6%).

#### *2. klaszter: kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági-üzleti, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák*

Hét intézmény tartozik ide - összeköti őket az, hogy mindegyik alapítványi fenntartású és kis hallgatói létszámmal működik. Budapesti és nem budapesti székhelyűek is vannak közöttük. Az összes hallgató 3,8%-át, míg a szakok 3%-át fedik le; nagyon kicsi (két-háromszáz fős) intézmények éppúgy megtalálhatók itt, mint több ezer hallgatót befogadók.

#### *3. klaszter: nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák*

Tíz intézményt foglal magába, domináns a gazdasági-üzleti képzési profil, amely mellett megjelenik a műszaki terület és más területek is (pedagógusképzés). Nagy múltú és fiatalabb intézmények, budapesti és vidéki, állami és magán intézmények egyaránt megtalálhatók e csoportban. A hallgatók közel ötödét ezek az intézmények képzik, tehát nagyobb méretűek, és viszonylag erős specializáltságukat jelzi, hogy az oktatott szakok aránya ennél alacsonyabb, 14,8%.

#### *4. klaszter: speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák*

11 intézmény tartozik ide, tíz főiskola és egy speciális szakmai irányultságú egyetem (amely éppen most – intézményi integráció következtében – nagyobb és összetettebb profilú egyetem részévé válik), melyek vegyesen állami, magán, és egyházi

---

<sup>4</sup> A klaszterelemzés eredményeinek, a klaszterek tartalmának részletesebb bemutatását lásd: Horváth Ákos: Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására. In: Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 8. (<http://nfk.uni-corvinus.hu>)

fenntartásúak. Képzési profiljuk eléggé szűk és intézményenként eltérő (szociális, tanárképző, művészeti, gazdasági-üzleti, közigazgatási), és fontos, hogy az egyházi fenntartású intézményekben is van világi képzés. Hallgatóik száma alapján kisebb intézmények, és ezen arányuknál valamivel kisebb arányban részesednek a teljes szakkínálatból (3,7 illetve 3%).

*5. klaszter: széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek*

11 egyetem és egy főiskola tartozik ide (amely időközben egyetemi státuszba került), állami és egyházi fenntartásúak, budapestiek és nem budapesti székhelyűek. Több intézmény különböző korábbi képzőhelyek összeolvadásából jött létre. Jelentős mester és doktori képzést folytatnak, kutatási tevékenységük intenzitása viszont eléggé különböző. A hallgatók legnagyobb részét ez a klaszter fogadja be (39,6%), ennél valamivel alacsonyabb az arány a szakok tekintetében (34,5%).

*6. klaszter: speciális profilú, viszonylag kis egyetemek*

Hét egyetem tartozik ide, amelyek nagyon speciális képzési kínálattal és magas szintű képzettségekkel rendelkeznek. Egyházi és állami fenntartásúak is vannak közöttük. Profiljukat tekintve hasonlítanak a negyedik klaszterhez, ám ezek az intézmények az adott képzési területen, tudományterületen (művészet, hittudományi) egyedülállóak. A hallgatók 0,9%-át, a szakok 5,3%-át képviselik.

*7. klaszter: klasszikus egyetemek*

Négy állami egyetem tartozik a klaszterbe: nagy a hallgatói létszámuk (31,9%), igen széles a szakkínálatuk (36,9%) és sokrétű képzést folytatnak, továbbá intenzív kutatási tevékenységük okán tartoznak egy csoportba.

*8. klaszter: nemzetközi egyetemek*

Két magánegyetem tartozik ide, amelyek egymástól sok tekintetben különböznek, mégis egy klaszterbe sorolta őket az a körülmény, hogy más felsőoktatási intézményektől erősen eltérnek, képzési profiljuk speciális, szűk területű, és nem folytatnak képzést minden szinten. Mind forrásaikban, mind képzésükben jelentős a külföldi orientáció. A hallgatók 0,1%-át oktatják, a lefedett szakok aránya 0,7%.

### **Néhány következtetés**

A mapping filozófián és metodológián alapuló klaszterelemzés szemléletesen mutatta meg a magyar felsőoktatási intézmények sokféleségét és az újszerű, az utóbbi két évtizedben lezajló folyamatok – a hallgatói létszámexpanszió és a felsőoktatás társadalmi,

---

jogi, gazdasági környezetében bekövetkezett változások – által generált új helyzetet, egyben a hosszabb idő alatt kialakult struktúrák stabilitását.

Az egyetem-főiskola törésvonal ebben a megközelítésben is megjelenik, hiszen a törvényi szabályozás értelemszerűen megkülönbözteti tevékenységi körüket (elsősorban a képzési fokozatok tekintetében). Ugyanakkor mind a főiskolák, mind az egyetemek jelentős különbségeket mutatnak. Az intézmények három csoportja különül el egyértelműen: a kis egyházi főiskolák, a klasszikus, nagy állami egyetemek és a külföldi egyetemek. A többi csoport esetében jelentős a csoporton belüli diverzifikáltság, esetenként a kifejezett egyediség (főleg a szakmai spektrum tekintetében). Ugyanakkor egymáshoz hasonló tevékenységgel működhetnek a fenntartók két vagy mindhárom típusához tartozó intézmények. Az erőforrásokért folyó verseny ebben a körben ilyen kontextusban érthető meg.

Az intézmények számáról folyó – a lényegét általában nem érintő, ezért terméketlen – viták megelőzhetők lennének, ha az egyetlen tanulmányi területet művelő, kis hallgatói létszámot befogadó intézmények „akadémia” vagy „intézet” elnevezést kapnának, és a statisztikákban az egyetemek és a főiskolák kategória mellett harmadikként, mint egyéb felsőoktatási intézmények szerepelnének (sok európai ország hasonló gyakorlatának megfelelően). Így jóval kisebb lenne az egyetemek és főiskolák együttes száma (bár a felsőoktatási intézmények száma nem változna), ami a tényleges helyzetet jobban tükrözné és megkönnyítené az interpretálását. Ez nem érintené azt, hogy a feltételek megléte esetén ezek az intézmények is hirdethetnének fokozathoz vezető képzési programokat (ugyanúgy, mint jelenleg).

Az elemzés rávilágított azokra a korlátokra, amelyek abból adódnak, hogy egyes dimenziókban, elsősorban a Tudástranszfer és a Regionális elkötelezettség dimenzióban nem állnak rendelkezésre megfelelő, az intézményekre teljes-körű, hivatalos adatok. Pedig lehetséges, hogy a felsőoktatási intézmények egy része éppen ezeken a területeken (a harmadik misszió teljesítésében) tud kibontakozni, fontos társadalmi-gazdasági szerepet betölteni, és további, finomabb csoportjaik is azonosíthatók lennének, ha volnának megfelelő adatok. (A klaszterelemzés alapján azonosítani lehetett azokat az intézményeket, amelyek tevékenységében nagy súlyt kap a felsőfokú szakképzés, a munka melletti képzés, a nem tipikus életkorúak képzése. Ezt tekinthetjük a harmadik misszió megjelenésének.)

A kvantitatív munkát – többek között ezért - kiegészítettük az intézményi honlapok elemzésével. Ezzel kívántuk – mintegy – ellenőrizni a kialakult klaszterek érvényességét. Így tudtunk tartalmas információt nyerni pl. a regionális szerepvállalásról, amely igen jelentős hangsúlyt kap az intézmények egy részénél (nyilvánvalóan a nem fővárosi intézményeknél), és jellegzetesen különböző szinteket céloz meg. A honlapokon megjelenített intézményi missziók tömören foglalják össze a vállalt feladatokat, amelyek

már a jövőre, a törekvésekre utalnak, nem is elsősorban a jelenre. Ezzel az egyediséget és a dinamikát próbáltuk megragadni. A honlapelemzés megerősítette a kvantitatív módszerrel azonosított klasztereket, egyben az egyes klasztereken belüli differenciákra is rámutatott. Kiemelésre érdemes, hogy a főiskolák felénél szerepel a kutatás-fejlesztés, mint a tevékenységek természetes vagy kifejezetten fontos területe (az egyetemek esetében ez magától értetődő), és az ehhez társuló innováció, technológia- és tudástranszfer folyamataiban való részvétel vállalása is jellemző rájuk. A harmadik misszió vonatkozásában megállapítható, hogy a részben az oktatási és a kutatási tevékenységhez kapcsolódó, részben a szűkebb vagy tágabb környezet számára nyújtott szolgáltatásokban testet öltő társadalmi szerepvállalás a legtöbb intézménynél nagy hangsúlyt kap. Ez azt jelzi, hogy az intézmények felismerték, felismerik a harmadik misszióhoz tartozó küldetéselemek körének bővülésében rejlő lehetőségeket, ezért a jelenleg még kuriózumnak számító intézményi feladatok (például a környezetvédelem) további térnyerésére is lehet számítani.<sup>5</sup>

Végül a hierarchikus szemlélettől és szakmapolitikai előítéletektől tartózkodó megközelítés arra is rávilágít, hogy nagyon fontos az egyes intézmények vagy az intézmények egyes csoportjainak értékelése, teljesítményének mérése, de ezen túlmenően érdemes a rendszer egészére is figyelni. Hiszen elvileg lehetséges, hogy előbbiek jól teljesítik vállalt feladatukat, a rendszer egészében azonban hiányosságok vannak a széles értelemben vett, vagy hosszabb távban megfogalmazható társadalmi igények tekintetében.

---

<sup>5</sup> A honlapelemzés eredményeinek részletes bemutatását lásd: Bander Katalin: Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján. In: Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 8. (<http://nfkk.uni-convinus.hu>)

**Melléklet** Az egyes klaszterek tagjai

Klaszterek	Intézmény neve
	1
Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák	A Tan Kapuja Buddhista Főiskola Adventista Teológiai Főiskola Baptista Teológiai Akadémia Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola Egri Hittudományi Főiskola Esztergomi Hittudományi Főiskola Gál Ferenc Hittudományi Főiskola Győri Hittudományi Főiskola Pápai Református Teológiai Akadémia Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola Pünkösdi Teológiai Főiskola Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola Sárospataki Református Teológiai Akadémia Sola Scriptura Teológiai Főiskola Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola Szent Pál Akadémia
	2
Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák	Általános Vállalkozási Főiskola Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Modern Üzleti Tudományok Főiskolája Nemzetközi Üzleti Főiskola Tomori Pál Főiskola Wekerle Sándor Üzleti Főiskola Zsigmond Király Főiskola
	3
Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák	Budapesti Gazdasági Főiskola Dunaújvárosi Főiskola Eötvös József Főiskola Eszterházy Károly Főiskola Gábor Dénes Főiskola Károly Róbert Főiskola Kecskeméti Főiskola Kodolányi János Főiskola Nyíregyházi Főiskola Szolnoki Főiskola



Klaszterek	Intézmény neve
	4
Speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák	Apor Vilmos Katolikus Főiskola Budapest KortársTánc Főiskola Harsányi János Főiskola Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Magyar Táncművészeti Főiskola Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete Rendőrtiszti Főiskola Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola Wesley János Lelkészképző Főiskola Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem
	5
Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek	Budapesti Corvinus Egyetem Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Budapesti Műszaki Főiskola Kaposvári Egyetem Károli Gáspár Református Egyetem Miskolci Egyetem Nyugat-magyarországi Egyetem Pannon Egyetem Pázmány Péter Katolikus Egyetem Semmelweis Egyetem Széchenyi István Egyetem Szent István Egyetem
	6
Speciális profilú, kisebb egyetemek	Debreceni Református Hittudományi Egyetem Evangélikus Hittudományi Egyetem Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Magyar Képzőművészeti Egyetem Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem Színház-és Filmművészeti Egyetem
	7
„Klasszikus” egyetemek	Debreceni Egyetem Eötvös Loránd Tudományegyetem Pécsi Tudományegyetem Szegedi Tudományegyetem
	8
Nemzetközi egyetemek	Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem Közép-európai Egyetem

## II. Finanszírozási rendszer

### A felsőoktatás tömegessé válása és hatása a finanszírozásra

A nyugat-európai országok többsége már az 1960-as években szembesült azzal a kihívással, hogy a kor követelményeinek megfelelően egyre nagyobb arányban ültesse be a 18-25 éves korosztályt az egyetemi padosorokba. Az ekkor formálódó „új gazdaság”, a technikai fejlődés (ebben is elsősorban az információs technológiák robbanásszerű fejlődése) és a globalizáció első szakasza mind ugyanabba az irányba mutatott. Képzett állampolgárokra, képzett munkaerőre volt szükség, különösen akkor, ha Európa lépést akart tartani az Egyesült Államokkal, Japánnal. Az ekkor kezdődő létszámnövekedés az új évezred közepére érte el azt a szintet, ahol a 19-24 éves korosztály mintegy 40%-a belépett a felsőoktatás különböző típusú programjaiba.<sup>6</sup>

Európában a felsőoktatás hagyományosan a közjavak közé tartozik, finanszírozása állami forrásokból történik. Az intézmények túlnyomó többsége állami fenntartású, magánintézményt alig, profitorientált intézményt elvétve találunk. Így a létszámnövekedés gátjává először az állami költségvetés vált, mivel még a fejlett országok sem képesek állami forrásokból duplájára, triplájára emelni a felsőoktatási kiadásokat. Hogyan lehet kezelni ezt a problémát? Merre induljanak el a nemzeti kormányok, mi a megoldás: tandíj, magánosítás, a versenyszféra bevonása, intézményi diverzifikáció?

Az 1999-ben elinduló Bologna-folyamat az európai színterre helyezte át ezeknek a kényes politikai kérdéseknek a megoldását<sup>7</sup>. A többciklusú képzésre való áttérés közben ugyan kommunikációjában elsősorban a nemzetközi mobilitás elősegítését vagy az oktatás társadalmi céljainak megvalósítását helyezte előtérbe, ám nyilvánvalóvá vált,

---

<sup>6</sup> A felsőoktatás egyes statisztikáinak részletekbe menő tárházát szolgáltatják az OECD által megjelentetett „Education at a Glance” kötetek. A 2011-es kötetben (<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>) a felsőoktatást végzettek kor szerinti arányáról több elemző tábla is található.

<sup>7</sup> A Bologna-folyamatról sok helyen találunk aktuális elemzéseket, dokumentumokat. Az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) „hivatalos” Bologna honlapja (<http://www.ehea.info/>) állandóan frissíti az információkat. A legutóbbi Budapest és Bécs által közösen rendezett miniszteri szintű Bologna konferencia nyilatkozata az eredeti célok folytonosságának hangsúlyozása mellett hitet tett az akadémiai szabadság, az egyetemek autonómiája és elszámoltathatósága mellett és a felsőoktatást az állam felelősségi körébe tartozóan a gazdasági növekedés és jólét egyik motorjaként határozta meg. A nyilatkozat szól az elégedetlenségről is, amit elsősorban a diákok megnyilatkozásai és demonstrációi fejeztek ki, ám ezeket a Bologna-folyamat végrehajtási problémájaként tekintik ([http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)). A Bologna-folyamattal kapcsolatos vélemények, elégedettségi mutatók 2007-ig az általában kétévenként kiadott „Trends” kötetekben jelentek meg, a hatodik kötet a Trends 2010 elnevezést viseli: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>. Az igényesen előkészített és elemzett kérdőívekből, valamint intézményi látogatásokból kirajzolódó kép általában jóval kritikusabb, mint a miniszteri találkozókat hivatalos anyagai.

hogy a rövidebb ciklusokra osztás és a foglalkoztathatóság középpontba helyezése által gazdasági-költségvetési előnyöket, könnyítéseket várnak el a rendszertől.

## Költségmegosztás

A jelenlegi európai felsőoktatás finanszírozási szakirodalmában egyre nagyobb teret kap a költségmegosztás elvi és gyakorlati kivitelezése<sup>8</sup>. A háttérben természetesen nem csak a költségvetés gondjai állnak, hanem józan közgazdasági érvelés is. Az oktatás és ezen belül a felsőoktatás külső gazdasági hatásainak elemzése régi téma a közgazdaságtanban. Iskolapéldaként szokták tekinteni, amikor arról van szó, hogy az egyénekbe fektetett oktatási beruházás társadalmi szintű hasznot hoz. Közgazdasági szempontból ez az alapja a felsőoktatás „ingyenességének”. Az elemzések ugyanakkor kimutatták, hogy miközben mindannyian jól járunk azáltal, hogy minden gazdasági és társadalmi funkciót magas szinten végeznek el nekünk és helyettünk, ún. egyéni haszon is keletkezik. Az erre vonatkozó kutatások szerint az egyéni hasznot – országonként eltérő mértékben – kimutathatóak például úgy, hogy megvizsgáljuk: egy év pótlólagos részvétel az oktatásban mekkora kereseti többletet jelent a végzetek életkeresetében<sup>9</sup>.

Az 1. ábra a 2006-ban számított belső megtérülési rátákat mutatja egyes országokban: ha a felsőoktatás költségeit az egyénbe fektetett beruházásként tekintjük, akkor ezek a ráták egyfajta hozammutatóként értelmezhetők. A kutatások általánosságban is azt igazolják, hogy Európában a volt szocialista országokban ezek a ráták magasabbak az EU más országaiénál. Ezen érvelés szerint tehát az oktatásban

---

<sup>8</sup> A 2004 és 2008 közötti felsőoktatási fejleményekről tudományos igénnyel számol be az OECD két kötete: Tertiary Education for the Knowledge Society: VOLUME 1: Special features: Governance, Funding, Quality - VOLUME 2: Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. Mint a címekből látható, szinte minden jelentős témát érintenek a kötetek tanulmányai, alapos nemzetközi kutatási eredményekre támaszkodva, és nem csak Európára, hanem a világ minden részére kiterjedő nemzetközi összehasonlításokban. A Tempus Közalapítvány magyarra fordította és kiadta ezt a két fontos kötetet. Letölthető például a <http://www.ftt.hu/Portals/0/OECDvol1HU.pdf> linkről. A kötetek rendkívül hasznos és jó leírást adnak a felsőoktatás finanszírozási modelljeiről, azok megvalósulásáról. A részletes magyarzó és összehasonlító táblázatokat esettanulmányok is kiegészítik.

A CHEPS holland kutatóintézet vezette nemzetközi konzorcium az európai felsőoktatás finanszírozási és irányítási reformjait elemezte összességében és ország-tanulmányok révén:

<http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202010/Funding%20Reform/> és

<http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202010/Governance%20Reform/>

Az összefoglalókból láthatóan az európai felsőoktatásban változatos modelleket alkalmaztak az elmúlt 15 évben, ám kirajzolódik az a trend is, ahogyan a finanszírozás többszatomássá válik. Ennek vizsgálatára egy jelenleg is futó nemzetközi kutatás vállalkozik. Az első eredmények 2008-ban jelentek meg a pénzügyileg fenntartható egyetemekről. A teljes költség alapú finanszírozásról szóló kötet:

[http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/Financially\\_Sustainable\\_Universities\\_Towards\\_Full\\_Costing\\_in\\_European\\_Universities.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Financially_Sustainable_Universities_Towards_Full_Costing_in_European_Universities.sflb.ashx), míg a 2011-ben megjelent legújabb eredmények a kutatást szponzoráló EUA honlapján az egyetemek forrásbevonásának különböző módjairól szólnak:

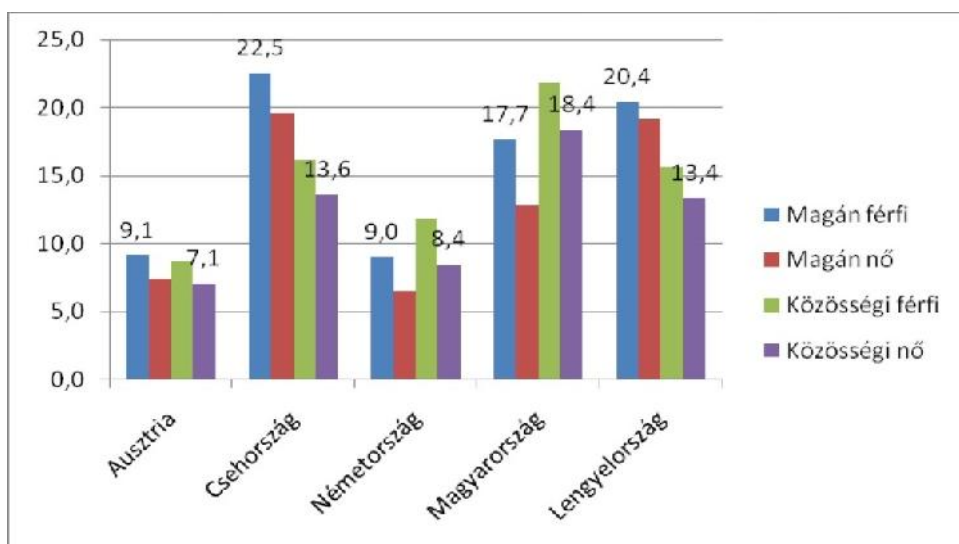
[http://www.eua.be/Pubs/Financially\\_Sustainable\\_Universities\\_II.pdf](http://www.eua.be/Pubs/Financially_Sustainable_Universities_II.pdf).

<sup>9</sup> A téma közgazdasági vonatkozásainak egyik szakértője Varga Júlia, akinek Oktatás-gazdaságtan (1998, Közgazdasági Szemle Alapítvány) című könyve részletesen tárgyalja az itt felvetett kérdéseket.

hosszabb ideig részt vevőknek nem lenne igazságos minden költséget a többiekre, a társadalom egészére hárítaniuk.

A nemzetközi gyakorlat messze nem egységes. Megfigyelhetők azonban tendenciák. A felsőoktatás költségeit sok országban megosztják az állam, a tanulók (családjaik) és a gazdasági szereplők között. Ez utóbbinak főleg az USA-ban és a vele hasonló kultúrájú országokban van nagy szerepe, leginkább adományok, ösztöndíjak révén. Európában ez nem terjedt el.

**1. ábra** A felsőoktatás belső megtérülési rátái a magán- és közösségi szektorban, nemek szerint, 2006



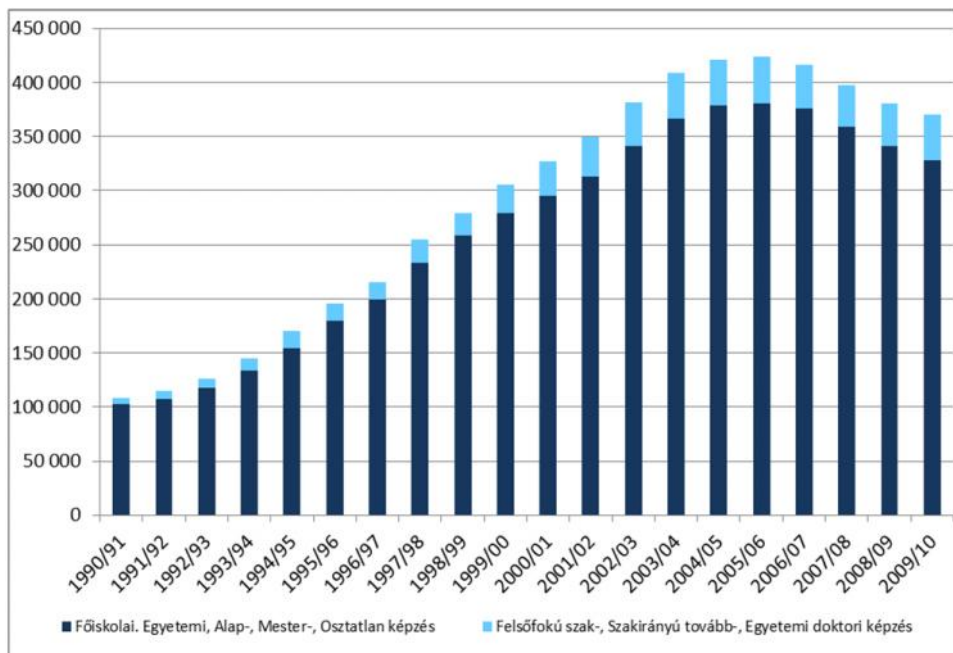
**Forrás:** Education at a Glance, 2010<sup>10</sup>

Az egyéni és családi hozzájárulásnak vannak szociális hátrányai. Most és itt kell fizetni: ezt nem minden egyén vagy család tudja megtenni. A legtöbb ország politikusai ezért arra törekcszenek, hogy méltányossági elemeket építsenek be a rendszerbe. Ezek az állami ösztöndíjtól az államilag támogatott hitelekig, adókonstrukciókig terjednek.

Magyarországon a gazdaság szereplőinek felsőoktatási szerepvállalása elenyésző, hagyománya nincs, az adórendszer nem ösztönzi.

A magyar felsőoktatás bővülése 1990 és 2010 között igen látványos: mint az a 2. ábrán látható, a teljes létszám négyszeresére nőtt.

<sup>10</sup> Idézi az FTT által kiadott "A magyar felsőoktatás szabályozásának stratégiai megalapozása" c. anyag: <http://www.ftt.hu/>

**2. ábra** A magyar felsőoktatás hallgatói létszáma 1990-2010

Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok, 2009: [http://db.nefmi.gov.hu/statisztika/fs09\\_fm/](http://db.nefmi.gov.hu/statisztika/fs09_fm/)

A nappali tagozaton, teljes idejű, első oklevélért tanuló hallgatók zöme ugyan államilag támogatott (értsd: saját maga szempontjából gyakorlatilag költségmentesen, „ingyen” tanul, csak életvitelét kell finanszíroznia), ám ez az arány egyre csökken, a 2000. évi 90%-ról 2010-re 80%-ra változott. A nappali tagozaton tanulók számát és ebből az államilag finanszírozott részarányt mutatja az 1. táblázat.

**1. táblázat** Az állami finanszírozású hallgatók részaránya a nappali tagozatos képzésekben

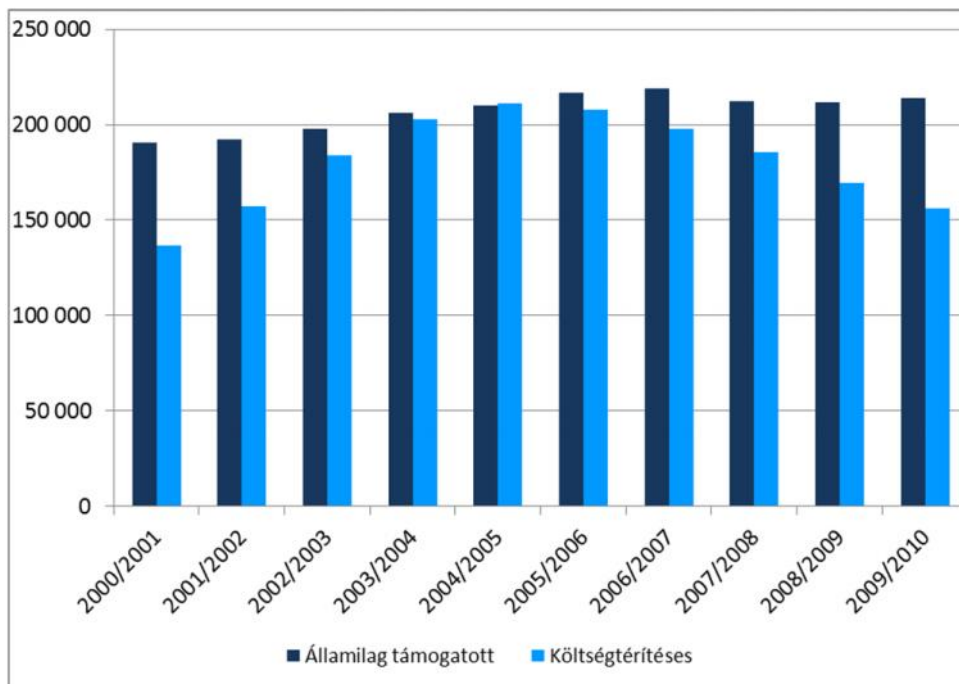
Tanév	Államilag támogatott képzésben részesülők	
	száma	%-a
2000/01	162 296	92.40
2001/02	165 307	89.64
2002/03	170 419	87.50
2003/04	178 215	86.13
2004/05	181 170	84.04
2005/06	185 350	84.06
2006/07	187 675	82.66
2007/08	185 096	80.24
2008/09	184 243	80.37
2009/10	183 458	80.58

Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok, 2009

Állami fenntartású intézményekben tanul az összes felsőoktatási hallgató mintegy 85%-a, a fenti adatok azonban nem csak őket tartalmazzák, hanem azokat a hallgatókat is, akik egyházi, alapítványi vagy magánintézményben kapnak állami finanszírozást (számuk ugyan az összes létszámhoz viszonyítva elenyésző, ám ezen intézmények közül több esetében saját hallgatói létszámuk 50%-a fölött van, gyakorlatilag a létezés és fennmaradás biztosítékaként).

A többségében költségtérítést fizető esti-levelező, illetve másoddiplomáért tanuló hallgatókkal együtt tekintve a költségtérítést fizető alapszakos hallgatókat is, arányuk a teljes hallgatói populációban 2004-ben elérte az 50%-ot. Azóta ez az arány először stagnált, majd csökkenni kezdett, jelenleg mintegy 40%. Ők azok, akik különböző típusú költségtérítéseket fizetnek. Amíg nagysága csekély, ezt a költségtérítést – tárgyalásunk szempontjából: megosztott költséget – nevezhetnénk hallgatói hozzájárulásnak, ám a hallgatói normatívához közelítő vagy azt elérő nagyságrendeknél valójában tandíjról van szó, bármilyen eufemisztikus kifejezést is használnak rá. Az elmúlt 5 év trendje (ahogyan ez a 3 ábrán látható) egyrészt a fizető tagozatok és képzések hallgatói létszámának csökkenését mutatja, másrészt viszont a fizetőképes kereslet csökkenéséről is tanúskodik.

3. ábra Az állami finanszírozású és a költségtérítéssel rendelkező hallgatók száma



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok, 2009

Az állami felsőoktatás dominanciája mellett is megengedhető magánintézmények működése. A „not for profit” és a „for profit” intézmények fenntartótól függően különböző missziókkal dolgoznak, ám a vegyes intézményrendszer egyrészt minőségi problémák kiéleződését jelentheti, másrészt pedig versenyegyenlőségi és társadalmi mobilitási problémákat vet fel. Európában a profitorientált magánintézmények száma elenyésző. Hangsúlyozandó, hogy az európai vitákban soha nem a felsőoktatás piacosításáról van szó. Mindaddig, amíg a felsőoktatási intézmények megőrzik az oktatás és a kutatás egységét és autonómiájuk révén a tulajdonosok profitérdeke helyett e két elem minőségét együttesen helyezik előtérbe, valamint a klasszikus universitas eszme szerint oktatók és hallgatók egyenrangú közösségének definiálják magukat, a piaci elemek csak korlátozottan érvényesülhetnek. Ez nem mond ellent annak, hogy a hatékony gazdálkodás elvét érvényesíteni lehessen, s ebbe akár a verseny is bekapcsolják.

Magyarországon is vannak magán felsőoktatási intézmények és felmerül ezek bővítésének lehetősége. Ha viszont egy magánintézménynek fizetnie kell a teljes infrastruktúrát, a tanárokat és minden ráakódó költséget, akkor a magánintézmény tandíja elviselhetetlenül magas lesz az átlagos magyar családok számára. Aki pedig meg

tudja ezeket a tandíjakat fizetni, kétszer is meggondolja – főleg a mester- vagy a doktori képzésben – hogy ne külföldre adja-e be inkább a jelentkezését. A mai magyar felsőoktatási magánpiacot látva látványos fejlődés nem várható. A jelenleg működő magyar magánintézmények a legolcsóbban kivitelezhető társadalomtudományi képzéseket célozták meg, terjeszkedésük anyagilag behatárolt. Egy mindkét fél számára előnyösnek látszó – már kipróbált – megoldás az volt, hogy az állam a magánintézményekkel szerződést kötött bizonyos mennyiségű és minőségű diploma kiadására. Ezzel a megoldással témánk szempontjából az a baj, hogy nem visz többletforrást a rendszerbe: amit az állam a magánintézménynek ad, azt az állami intézményrendszerből veszi el. Tehát csak akkor javasolható ez az út, ha az állam biztos abban, hogy valahol nem akar kapacitást kiépíteni, vagy nem tud olyan minőséget felmutatni, mint amit a magániskola vállal: ekkor érdemes szerződni vele.

Hogyan függ össze a finanszírozás módja a többciklusú Bologna-típusú rendszerrel? A rugalmas, több be- és kilépési ponttal rendelkező szakszerkezet könnyebben tudja a tömegeket kezelni, s ha például az alapképzések finanszírozására szűkíthető az állami támogatás szerepe, akkor az egyéb formákban már könnyebb a forrásmegosztásról alkudozni az érintettekkel. Több európai országban még így is rákényszerültek azonban arra, hogy az alapképzésben is tandíjat vezessenek be<sup>11</sup>. A tiltakozás nem maradt el: mindannyian emlékszünk az elmúlt évtized diákdemonstrációira London, Párizs vagy Bécs utcáin. Ám tény, hogy a költségmegosztás valamilyen formája gyakorlatilag minden európai ország felsőoktatási finanszírozásában megjelent.

### **A felsőoktatásba való bejutás és a hallgatók finanszírozásának magyar törvényi modelljei**

A 2005-ös és 2012-es törvényekben megfogalmazódó legújabb magyar modellek két lényeges állami aktust egyaránt tartalmaznak: az állami intézmények kapacitásainak felmérését (meghatározását) és az államilag finanszírozott létszámok képzési területenkénti meghirdetését. Filozófiájuk azonban gyökeresen eltérő.

A 2005-ös törvényben foglaltak szerint az alapképzésben és a mesterképzésben minden évben egyes képzési területekre vonatkozó államilag finanszírozott kvóta jelenik meg. Elvileg a felvételizők jelentkezései révén alakul ki az, hogy egy adott intézmény egy adott szakra hány hallgatót vehet fel. Ez egy *a hallgatói választások által irányított rendszer*. Az egységes felvételi pontszámok szerint egy bizonyos képzési területen az első helyes jelentkezések alapján sorba állítják a hallgatókat és a legnagyobb pontszámtól lefelé elkezdődik a jelentkezők hozzárendelése az intézményekhez. Ez az

<sup>11</sup> A tényekről jó áttekintést ad a <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1205705.PDF> táblázata.



eljárás addig folytatódik, míg vagy a képzési területi limitet, vagy a minimális felvételi ponthatárt el nem érték. Eközben persze egyes intézményi kapacitások betelhetnek, ekkor a hallgatót, aki a betelt intézményi kapacitású helyre jelentkezett, az eljárás félreteszi, és majd csak akkor veszi elő újra, ha a második helyes jelentkezések betöltése kerül sorra. Ha az első helyen megjelöltek alapján sem a képzési terület limitjét, sem a minimális felvételi ponthatárt nem érték el, akkor az eljárás a második helyes jelentkezésekkel folytatódik, ahol a még „el nem kelt” hallgatókat helyezi el ugyanezen logika alapján, és így tovább. Ebben a rendszerben nagyon fontos a hallgatók számára saját képességeik és a preferencia sorrend alapos átgondolása: ha nem elég magas pontszámot ér el valaki, és erős versenyben feltöltődő intézményekbe/szakokra jelentkezett az első néhány helyen, akkor könnyen lehet, hogy csak a sokadik helyes jelentkezése alapján sorolják be valahová, vagy az is megeshet, hogy sehová nem tud bekerülni.

Mivel a felvételizők szakra jelentkeznek (az intézmény megjelölésével), ezért elvileg ebben a rendszerben egy adott képzési területen csak az eljárás végén „derül ki”, hogy mi lett a szakok létszámának megoszlása és az intézményi létszámok megoszlása. Az állam ellenérdekelt lehet abban, hogy a szakok részarányát kizárólag a hallgatói szándékok vezéreljék. Azok az intézmények pedig, amelyek több szakot is indítani kívánnak egy képzési területen belül, abban érdekeltek, hogy az intézményen belüli szaklétszám megoszlás ne automatikusan alakuljon ki. Az állam részéről tehát felmerülhet egyes szakok minimum-maximum létszámainak szabályozása, az intézmény pedig esetleg szeretné megosztani a belső kapacitását szaklimitek megadásával. Míg az elmúlt öt évben az állami szaklimitek az alapképzésben nem váltak gyakorlattá, az intézményeknél megengedték a szakonkénti minimum és maximum létszámok megadását és ezt az eljárásokban figyelembe is vették. Az állami szabályozás a képzési területeken belül odáig terjedt, hogy az államilag finanszírozott létszámok megadásánál külön-külön vették figyelembe a képzési formákat (esti, levelező).

A fentebb vázolt eljárás akkor tud „tisztá” formában működni, ha az alábbi két követelmény egyike teljesül:

- a felvételizők egy adott képzési területen csak államilag finanszírozott helyekre jelentkezhetnek,
- ha vannak államilag finanszírozott és költségtérítéssel rendelkező helyek, akkor a felvételi lapon az összes államilag finanszírozott helyre jelentkezésnek meg kell előznie az összes költségtérítéssel rendelkező helyekre történő jelentkezést.

Mivel a felsőoktatási törvény szerint azonos intézmény azonos szakjain azonos típusú programban tanuló hallgatók közül egyesek lehetnek államilag finanszírozottak, mások pedig költségtérítéssel, ezért a magyar gyakorlatban a második követelmény

válhatott volna valóra. Ez a szabályozás élt ugyan egy rövid ideig, ám az elmúlt évek gyakorlatában a jelentkezők szabadon választhatták meg a finanszírozási forma preferencia sorrendjét is, azaz ha nagyon be akartak egy adott intézmény adott szakjára kerülni, akkor előkelő helyre írhatták be a költségtérítéses képzésbe történő felvételi szándékukat. Ennek a lehetőségnek azonban csak akkor van értelme, ha az intézményeknek megengedik, hogy kapacitásaikban külön megjelöljék az államilag finanszírozott és költségtérítéses helyek alsó és felső korlátait is egy-egy szaknál, adott képzési formában. Ez így is történt. Ezáltal a hallgatói stratégiai lehetőségek ugyan ismét bővültek (és a képzési terület szakmegoszlása tovább deformálódhatott), ugyanakkor az intézménynek is manőverezési lehetősége nyílt a belső szakmegoszlás irányításában, paradox módon ezzel persze visszahatva a képzési terület szakmegoszlására.

Mit jelentett a költségtérítéses státusz? Az állam a következőképpen gondolkodott. Nem tudom a teljes kiépített kapacitásomat állami költségvetési pénzből hallgatókkal feltölteni és működtetni. A politikai kényszer is arra visz azonban (lásd a globális expanziós trendet), hogy hallgatókat vegyek fel és ne kapacitást csökkentsek. Ezért lehetőséget adok arra, hogy a felsőoktatásba kíváncszó és a minimum minőségi szintet megüthető felvételiző tömeg az állami finanszírozási korlát ellenére saját költségen belépjen a képzésekbe. Mindenki jól jár: a tanulni vágyók tanulhatnak, a költségvetés terhei nem nőnek.

Ez azonban csak a felszínen látszik ilyen egyszerűnek. Méltányossági, igazságossági kérdések merülnek fel. Lehet-e egy felvételi vizsga ingtag eredménye alapján hosszú évekre eldönteni, hogy ki tanul az állam pénzén és ki a magáén? Hogyan lehet a hátrányos helyzetű diákokat behozni a rendszerbe, hogyan lehet a társadalmi mobilitást megőrizni? Nem csábít-e egy ilyen rendszer arra, hogy az állam egyre kevesebbet fordítson a felsőoktatásra? De pénzügyi problémák is jelentkeznek. Mennyi legyen a költségtérítés? Hogyan lehet egyes szakok képzési költségeit kiszámítani? Megengedhető-e a keresztfinanszírozás? Végül a nagy kérdés: milyen piaci elemek kerülnek be ezáltal a felsőoktatásba?

A 2012-es új törvény munkálatai során egy új szabályozási modell körvonalazódott. Az új elképzelés egy olyan rendszerbe ágyazódik be, ahol az állami finanszírozásnak a GDP-hez viszonyított aránya (egy alacsony szinten) rögzül, a költségvetés terhei nem nőnek. A képzési területek államilag finanszírozott (és részben finanszírozott) hallgatói létszámai most is adottak, ám most már a szakokra és intézményekre vonatkozó számok is államilag rögzített értékek. Ez egy *állami döntések által irányított rendszer*. A hallgatók most is preferencia sorrendet állítanak fel, és az eljárás is hasonló, mint amit fentebb részleteztünk. Ám az eljárás lefutása lényegesen megváltozik a szűkített államilag finanszírozott létszámok, az intézményi kvóták és az intézményi szaklimitek következtében. Egyrészt fontos azt hangsúlyozni, hogy most nem jöhet ki más szak- vagy intézményi létszám megoszlás, mint amit az eljárás elején megadtak. Másrészt a

hallgatói szándékok hamar beleütköznek a felállított intézményi korlátokba. Végül pedig a felvételizők igen hamar átterelődnek a költségtérítéses kategóriákba. Ezek egyike gyakorlatilag az eddigi költségtérítéssel egyező terheket jelent (miközben részben államilag finanszírozottnak neveződik, hiszen nem fizeti ki a teljes önköltséget), míg a másik része az önköltséget fizető forma. Mindennek folyamányaként a felvételi jelentkezőknek stratégiát kell változtatniuk: ha államilag finanszírozott helyet keresnek, akkor kompromisszumot kell kötniük az intézményválasztást illetően (hacsak nem kiemelkedő tudású jelentkezőről van szó). Bizonyos képzésekbe egyes intézmények esetében gyakorlatilag csak önköltséges státuszban lehet majd bejutni.

Az államilag meghatározott létszámok mögött a képzési területeket illetően az a gondolat húzódik meg, hogy a munkaerőpiac szükségletei előre láthatók és a képzések ennek megfelelően kalibrálhatók, az intézményi oldalon pedig a regionális politikai megfontolások is figyelembe vehetők. Nyilvánvaló, hogy elvi szinten ez a rendszer is rejt előnyöket, éppen azáltal, hogy a hallgatói választások irányította eljárás hátrányait nem tartalmazza. Ám új kérdéseket is felvet. Hogyan lehet a munkaerő-piaci igényeket előrejelezni? Nem feszíti-e szét a szigorú szabályozást a magán felsőoktatás vagy a külföldi kínálat? Mennyi a képzések önköltsége? Nem válik-e politikai lobbiharcok prédájává az intézményi létszámok meghatározása? Hogyan dől el az, hogy egy intézmény életképtelen? És a méltányossági, igazságossági kérdések is csak felerősödnek.

### **A költségtérítéses képzés gyakorlati megvalósulásáról**

A magyar felsőoktatásban a hallgatók jelentős része fizet költségtérítést. Árnyalja a képet, hogy az alapképzésben jóval kevesebben, a további képzési szinteken sokan, vagy szinte mindenki fizet költségtérítést. Az alapképzésben az egyre magasabb és a családok számára egyre nagyobb terhet jelentő költségtérítés „igazságosabbá tételére” az a törvényi módosítás következett be, hogy egyes tanévekre az egyén számára a tanulmányi eredmény alapján „átsorolások” voltak lehetségesek egyik státuszról a másikba. Ez a rendszer egyrészt a tanulmányok lebonyolítása szempontjából aggályos:

- Ellentmond a kreditrendszer egyik fontos alapelveinek, amely szerint a hallgató a megszabott tanulmányi időn belül saját döntése szerint lassíthatja vagy gyorsíthatja tanulmányait.
- Működtetését erősen befolyásolja a mintatanterv rugalmassága: mennyire köti meg a tárgyfelvételt valamilyen előfeltételt jelentő tárgy teljesítése (időbeni választhatóság), illetve mekkora a szabadon választható tárgyak aránya (lista szerinti választhatóság). Rugalmatlan tanterv esetében akár egy-két tárgy „fizetést meghatározóvá” válhat.

- Adminisztratív követése nehézkes, kivételek nagy számban fordulnak elő, ezek kezelése általában nem megnyugtató, vitákhoz, fellebbezésekhez, akár bírósági megkeresésekhez vezethet.
- Ha a tandíjfizetés tanulmányi eredményhez kötött, felerősödik a „jegyalku” és a kisebb ellenállás irányában történő tárgyfelveétel.

Másrészt viszont az igazi problémát maga a hallgatók megosztása jelenti kétféle státuszú hallgatóra. Ez ugyanis azt jelenti, hogy egyébként homogén tanulmányi csoportoknál sérül az egyenlő bánásmód elve. A tiszta megoldás az, ha minden hallgató azonos összeg fizetésére kötelezett (ez akár 0 is lehet – ekkor van teljes, mindenkire kiterjedő tandíjmentesség, vagy 100% – ekkor a képzés önköltsége) és ez az összeg szakterülettől független, egységes mértékű. A külföldi példák nem véletlenül ebbe az irányba mutatnak.

Az egységes alaptandíjat bevezető országok ezt a lépést azért tették meg, hogy bővítsék a felsőoktatáshoz való hozzáférést, ám mindenhol összekötik ezt a rendszert kiegészítő elemekkel. Ahol az alaptandíj nem magas, ott a megélhetési költségekkel együtt még akkora lehet a családi teher, amit az alacsony jövedelmű családok nem bírnak el. Ezt megoldhatja egy azonnali vagy halasztott törlesztésű diákhitel rendszer. Magyarországon működik az Európában legsikeresebb diákhitel rendszer.<sup>12</sup> S ez még fejleszthető, továbbgondolható – valamint kiegészíthető a hátrányos helyzetű fiatalok (családjaik) közvetlen támogatásával (erre is léteznek példák). Akár alacsony, akár magas az alaptandíj, megoldás lehet az is (lásd Angliát), hogy az állam ezt az összeget megelőlegezi az egyén számára és munkába állás után jövedelemtől függően kell visszafizetni (ez történhet külön adónemként is).

A fontos elem az egységesség, minden állampolgár (és velük együtt minden uniós állampolgár) azonos elven történő méltányos kezelése.

## **Munkaerőpiac és szakstruktúra**

Újra és újra felmerül a kínálatnak, azaz a felsőoktatás szakszerkezetének a munkaerőpiaci prognózisokhoz igazodó átalakítása. Ez legtöbbször illúziónak bizonyul, különösen akkor, ha ezt ténylegesen egyes szakok mélységében szeretnék elérni. A foglalkoztatási struktúra finomszerkezetű előrejelzése mindig bizonytalan, főleg ha arra gondolunk, hogy itt 5-8 éves időtávokról van szó. Ahol ma a felsőoktatásban bővíteni-szűkíteni szeretnénk, ott a kapacitások átalakításának időigénye mellett az átfutási idővel

---

<sup>12</sup> Lásd például Csillag Tamás előadásának írásos változatát az egyik előző jegyzetponton már említett konferenciasorozat 2010. márciusában megjelent második kötetében:

[http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK\\_sorozat/NFKK\\_4\\_v1.1.pdf](http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_4_v1.1.pdf)

(minimálisan a képzés hossza) is számolni kell. Leépíteni könnyebb, átstrukturálni nehezebb. Mivel az esetleges tévedések korrekciója is hosszú időt vesz igénybe, s közben mérhető károk keletkezhetnek, minimalizálni kell a hibázás lehetőségét.

De még ha jól látunk is bizonyos tendenciákat és megfelelő kapacitás átcsoportosítással reagálunk rá, akkor is kérdéses, hogy milyen módon győzhető meg a keresleti oldal? Ha egy képzésre nem jelentkeznek a hallgatók, akkor manapság nem lehet egyszerűen átírányítani őket erre a területre, hanem hihető módon vonzóvá kell azt tenni. Mondhatjuk ugyanis azt, hogy egyes szakok végzettjeire nem lesz szükség, de ha a családok vagy egyének azt tekintik vonzónak, akkor nehéz erről lebeszélni őket. Ha pedig olcsón felépíthető képzésekről van szó, ahol a magánkínálat könnyen megjelenhet, az adminisztratív tiltás sem lenne feltétlenül hatásos. (Jó példa erre az üzleti képzés. A magánintézmények gyakorlatilag majdnem kizárólag erre a területre koncentrálnak. Az üzleti képzésben kínálati oldalról szinte piaci viszonyok uralkodnak.)

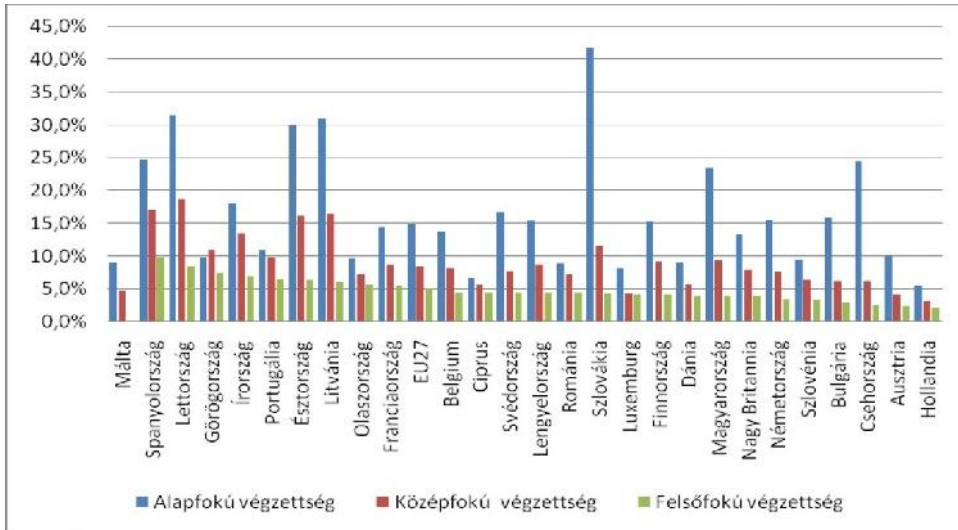
A szabályozott szakmák munkaerő-piaci prognózisa jobban működik. Ha eltekintünk a külföldi munkavállalások esetleges tömeges megjelenésétől egyes szakmákban, akkor annyi mindenképpen előre látható, hogy például az orvosi vagy a mérnöki képzésben (akár szakágakra lebontva) növekedésre vagy csökkenésre van-e szükség. Az állami kapacitások ehhez igazodhatnak.

Óva intenék azonban attól, hogy a felsőoktatás szerepét mechanikusan a munkavállalók kiképzéseként képzeljük el. A foglalkoztatási struktúra és a képzési struktúra soha nem fog egybeesni. Miközben a szolgáltatások adják a nemzeti jövedelem egyre nagyobb százalékát, nem egyes szolgáltatásokra kell az alapképzésekben kiképezni fiataljainkat, hanem arra, hogy egy-két év alatt ezekben az ágazatokban megtalálják az induló helyüket, majd változtathassanak, érvényesíthessék egyéni képességeiket. Az oly nagyon óhajtott vállalkozók zöme sem vállalkozói szakon végez majd valahol. A bölcsész, jogász, közgazdász képzésekben végzetek rugalmasan fognak tudni alkalmazkodni a munkahelyi kínálathoz. A társadalomtudományi szakokon végzetek nem pályaelhagyók, ha nem a szak oklevele szerinti munkát végzik! (Sőt, ugyanez igaz nagyon sok természettudományi és mérnöki szakra is.) Mindannyian jól járunk, ha munkánk vagy pihenésünk, szórakozásunk feltételeinek megteremtését a „bolognai ciklusok” első szintjén végzetekre bizzuk. Ez a fő oka annak, hogy a világon mindenütt a beiskolázási arányok növekedése történik. Egy ország akkor képes eredményes gazdaságot és társadalmat építeni, ha állampolgárai minél több ismerettel, tudással, készséggel rendelkeznek, s ezt életpályájuk során – az élethosszig tartó tanulás lehetőségeit kihasználva – változatos módon alkalmazzák.

Érdemes arra is kitérni, hogy a jelenlegi diplomás munkanélküli helyzet igényel-e sürgős beavatkozást? Az európai összehasonlító adatok a 4. ábrán azt mutatják, hogy ebben a tekintetben Magyarországon nagyon jól állunk, az egyik legalacsonyabb

diplomás munkanélküli aránnyal rendelkezünk (miközben az ábrán az is látható, hogy hol igazán rossz a helyzetünk: az alapfokú végzettségűeknél).

**4. ábra** Munkanélküli arányok a különböző végzettségek szerint Európában



Forrás: Eurostat, 2007, idézi az FTT stratégiai anyaga: <http://www.ftt.hu/>

## Javaslatok

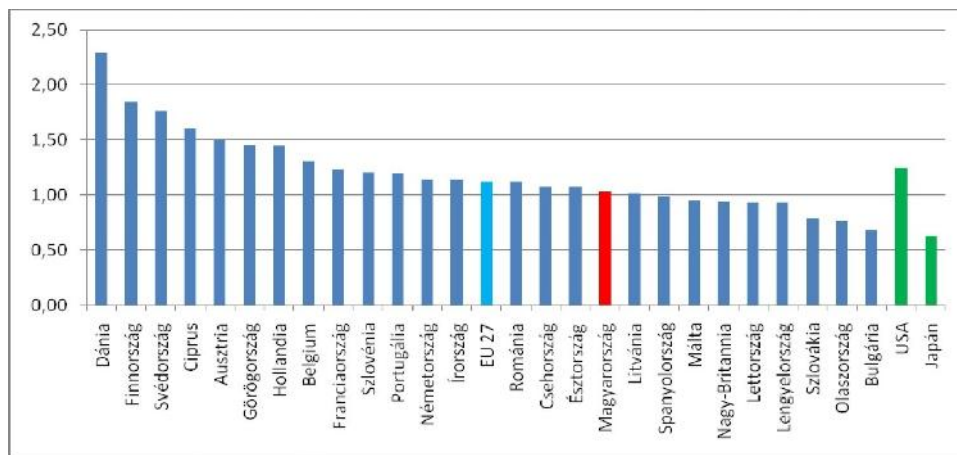
Az elmúlt 20 év magyar felsőoktatásának finanszírozási és szerkezeti folyamatainak eredményeképpen egy olyan helyzet alakult ki, ahol a GDP-ből a felsőoktatásra fordított összeg aránya hosszabb távú negatív hatások nélkül nem csökkenthető.<sup>13</sup>

Igaz ugyan, hogy az 5. ábra adatai szerint GDP alapon történő összehasonlításban az EU átlaghoz közel vagyunk, ám ezzel egyrészt csak az alsó harmad tetején lévő pozíciót tudjuk tartani, másrészt pedig ugyanaz az 1% volumenben az EU összeg alig több mint a felét jelenti.

<sup>13</sup> A magyar felsőoktatás finanszírozásának helyzetéről alapos áttekintést és elemzéseket találunk Polónyi István tanulmányaiban, például az egyik az NFKK konferencia-sorozatának első kötetében jelent meg:

[http://nfk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kutakozpontok/NFKK/NFKK\\_sorozat/NFKK\\_fuezetek\\_1.pdf](http://nfk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutakozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_fuezetek_1.pdf)

5. ábra A felsőoktatásra fordított összeg a GDP arányában



Forrás: Eurostat 2007

A gazdasági és társadalmi hatékonysági célok érdekében kapacitások átcsoportosítására van szükség a regionális szerkezeten és a tudományterületi szerkezeten belül egyaránt. A legújabb felsőoktatási törvény koncepcionális megalapozásában ez egyrészt úgy jelent meg, mint a vidéki felsőoktatás támogatásának szükségessége, másrészt pedig a munkaerőpiac és a felsőoktatási szakszerkezet illeszkedési problémája. Elég egyszerűen belátható azonban, hogy egyik esetben sem megoldás az, hogy ahol az egyensúlytalanság okán fölösleget látunk, onnan kivonunk erőforrást, de ezt egyben a rendszerből is kivesszük. Nem: ezt az erőforrást át kell csoportosítani azokra a helyekre, ahol fejlesztésre van szükség.

Elvileg a finanszírozási, felvételi és állami kapacitás meghatározási rendszer következetes összekapcsolása mindegyik képzési területen hozzájárulhat a strukturális problémák megoldásához és az állami finanszírozás racionalizálásához vezethet.

A kapacitások oldaláról tekintve: az állam megmondhatja, hogy hol épít ki kapacitásokat és mekkorák legyenek azok. Ahol téved, vagy ahol a kereslet akár a munkaerőpiac, akár a hallgatók oldaláról nagyobb az állami kapacitásoknál, ott elvileg (az eredeti szándékait pénzügyi okokból módosító hallgatói felvételi döntésektől eltekintve) a belépők magyar magániskolákat vagy külföldi képzéseket is választhatnak. Mint azt jeleztük, itt is megjelenhet egy állami eszköz, „kapacitás vásárlása” a magánintézményektől.

Mivel az állami kapacitások az állami felsőoktatási intézményrendszert jelentik, itt vissza kell utalnunk vitaindítónk első fejezetére, ahol az erre vonatkozó elemzés eredményeit mutattuk be. Miközben nyilvánvalóan ez az a pont, ahol kimondottan

szakpolitikai megfontolások is beléphetnek (az ország felsőoktatási „lefedettségének” egyenletesebbé tétele, egy-egy intézmény regionális szerepe, foglalkoztatási centrumok és felsőoktatási centrumok összekötése, stb.), ám a fenntarthatóság szem előtt tartása nélkül meghozott döntések előbb-utóbb problémákat okozhatnak. Itt említendő meg az is, hogy mivel a demográfiai előrejelzések alapján a jelentkezők száma csökken (lásd később a 7. ábrát), a kapacitásoknak ehhez a csökkenő létszámhoz kell igazodnia.

A felvételi rendszer oldaláról tekintve: az egységes felvételi ponthatár (adott szakterületen, tehát nem szakon) minőségi belépési korlátot húz meg. Az ezen belüli szabad hallgatói választás (meghatározott számú szak esetében az intézményre is rámutató jelentkezés a felvételi lapon) a reális szakterületi intézményi kapacitáskorlátokkal együtt biztosíthatja az egyéni szándék és az állami szabályozás együttes hatását.

Eddigi fejtegetéseinkkel összhangban a finanszírozás minél egyszerűbb, fenntartható, ám ugyanakkor méltányos modelljét látjuk célszerűnek. Mivel az intézményi költségek 70-80%-a Magyarországon bérköltség, ezért el kell vetnünk az eszközigényesség alapján radikálisan különböző képzési normatívák mítoszát. Ez különösen akkor nem tartható, ha a felsőoktatási intézmény költségei között nem jelenik meg az amortizáció, a létesítmények állami tulajdonban vannak, felújításuk nem periodikusan és automatikusan betervezett, a fejlesztések forrását pedig kizárólag pályázatok alkotják. Ha az állam a költségek egy jelentős részét külön finanszírozza úgy, hogy azt be sem építi az intézmény éves költségvetésébe, akkor a normatívának sokkal kisebb terjedelmet kell átfognia.

Ha az állam vállalja az általa szükségesnek tartott és kiépített, saját tulajdonában lévő infrastruktúra fenntartását, felújítását és fejlesztését, akkor azt hosszabb távú (például 5 éves) szerződésekben rögzítheti, az intézményi menedzsmentre bízva a konkrét lebonyolítást és a működtetést. Ha a fentiek nem csak a képzéshez, hanem a kutatáshoz szükséges alapfeltételeket is tartalmazzák, akkor egy-egy intézménynek csak sajátos, különleges kutatási céljaira kell pályázati forrásokból finanszírozást szereznie. Az intézményi szerződések – a kiinduló állapot ismeretében – pár hónap alatt letárgyalhatók és megköthetők. Vonzó tulajdonsága egy ilyen rendszernek, hogy általa a kormányzatnak a továbbiakban abszolút kiszámítható pénzügyi kötelezettségei vannak és csak a felügyelettel kell foglalkoznia. Tagadhatatlan viszont, hogy ez bizonyos szempontból egy állami tervezési és működtetési modell. Látni fogjuk azonban, hogy van intézményi szabadságfok is.

Másik egyszerűsítő vonása egy ilyen rendszernek, hogy a szakterületi képzési normatívák most már könnyen alapul szolgálhatnak a hallgatói költségrészesedés meghatározásához. Az egymáshoz közeli (a bérben hasonló, a képzés közvetlen eszközigényében eltérő) normatívák mellett könnyen bevezethető az alapszakokon az

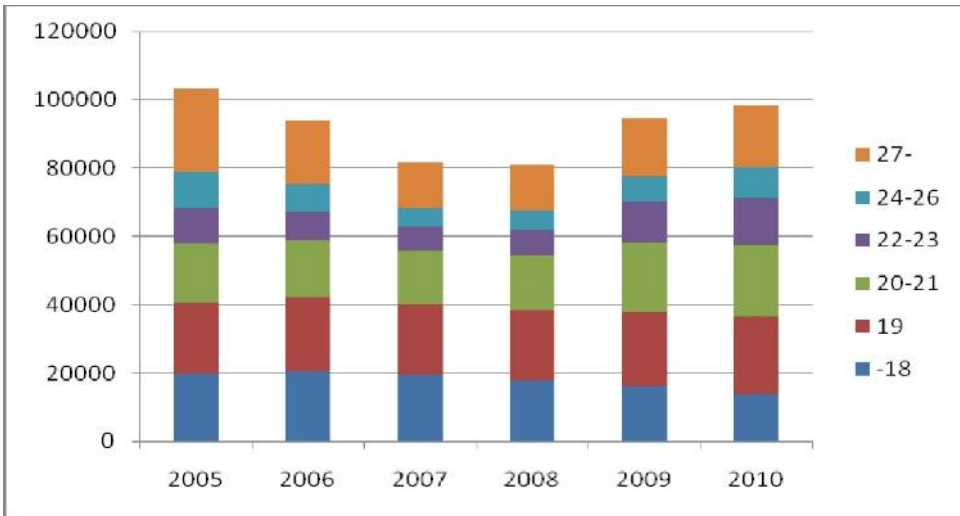


egységes hallgatói hozzájárulás. A nem alapszakos képzések költségtérítései pedig nem tartalmaznak egyszeri nagyobb beruházásokat, abban a tartományban mozognak, ami ésszerű egy család vagy egyén számára, s nem diszkriminál egyes szakokat, képzési területeket.

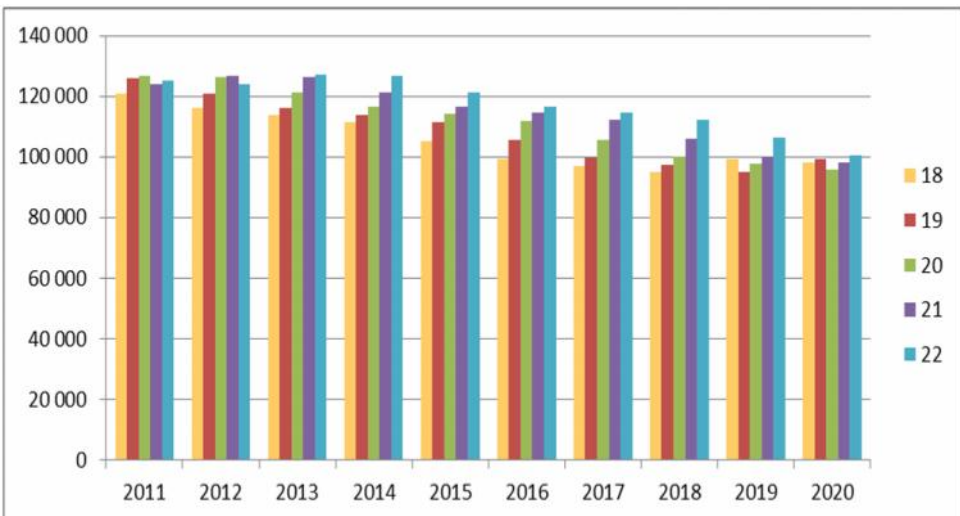
Az állam alapesetben nem vállalja magára a hallgatói lét költségeit. Az ilyen jellegű intézményi szolgáltatások piaci alapon oldódnak meg. Az intézmény szerződést köt valamely pályázati úton kiválasztott szolgáltatóval a kollégiumi ellátásra, sport- és kulturális központok, éttermek, egyéb szolgáltatási egységek működtetésére. A hallgató ugyan választhatja azt, hogy nem veszi igénybe ezeket, ám mivel a biztos kereslet miatt jellemzően alacsony árakkal dolgoznak, kihasználtságuk még így is magas fokú lesz. Nem tartozik ide a könyvtár és a számítógépes hálózat működtetése, ezek a képzési költségek között jelennek meg.

Az intézményi menedzsment számára ugyan az alapképzések jelentik a biztos alapot, ám a további, teljes képzési költségtérítésű hallgatói bevételek adják azt a lehetőséget, hogy speciális eszközökkel emeljék a képzési színvonalat, versenyképes fizetéseket adjanak egyes oktatóknak és munkatársaknak, egyedi fejlesztéseket hajtsanak végre. Ez emeli az intézmény presztízsét és tovább bővíti a szabad gazdálkodás kereteit (miközben az intézmény gazdálkodásának felügyeletére „intézményi költségvetési tanácsok” létrehozása lenne célszerű). Figyeljük meg, hogy az állam támogatása a nem alapképzésekben is megjelenik, hiszen azok költségtérítésében csak a képzési normatívának megfelelő költségek vannak benne, az infrastruktúra, a fejlesztés nem.

Mindez együtt egy kiszámolható költségvetési terhet jelent, s az intézményi gazdálkodásnak is marad tere. A kiszámolhatóság egyik eleme az elkövetkező évek demográfiai determináltsága. A felsőoktatásba jelentkezők számának az új évezredbeli csökkenését mutató 6. ábra trendjét sajnos a 2020-ig a 18-22 éves korosztályok létszámát előreszámító 7. ábra is alátámasztja.

**6. ábra** A felsőoktatásba felvettek korosztályos megoszlása

Forrás: Felvi, idézi az FTT stratégiai anyaga

**7. ábra** A 18-22 évesek száma a magyar népességben 2020-ig

Forrás: TeIR adatfeldolgozás: [https://teir.vati.hu/szoc\\_aqazat/index\\_public.html](https://teir.vati.hu/szoc_aqazat/index_public.html)

Hosszabb idő elteltével arányában több elem kerülhet át az intézményileg menedzselte, hallgató által finanszírozott költségek közé. E tandíjas-költségtérítési rendszer méltányossági problémáit természetesen orvosolni kell. A lakosság jelenlegi

helyzetében a költségvetésnek vállalnia kell azt, hogy a legalacsonyabb jövedelmű családok gyermekeinek (megfelelő feltételek és azok komoly ellenőrzése mellett) tandíjfelmentést ad. Ezen kívül állami tanulmányi ösztöndíjrendszer is működhet, kiterjedve a nem alapszakos képzésekre is. Az állami költségvetés ezeket az összegeket a jelenleg is beszédett, de más rendszerben kiosztott kötelező vállalati befizetésekből tudja fedezni.

Az is nyilvánvaló, hogy a már létező, sikeres diákhitel rendszer kiterjesztése, továbbfejlesztése (pl. nemzetközi mobilitások támogatásával, szakmai gyakorlatok támogatásával) is célszerű.

Végül nagyon fontos az, hogy egyfajta szemléletváltás jöjjön létre a vállalati oldal önkéntes hozzájárulásait illetően: elsősorban a nem alapszakos képzések ösztöndíj alapjainak megteremtése révén, illetve a kutatási támogatásokban. Az adórendszer kialakításakor olyan kedvezményes adózási formákra van szükség, amelyek a hatékony felsőoktatás-piaci szféra együttműködéseket motiválják, és eredményeikkel ellensúlyozni tudják annak hatását, hogy ezek az összegek kikerülnek a közvetlen költségvetési keretektől.

### III. Nemzetköziesedés: egy lehetséges kitörési pont a felsőoktatásban

A globális világ egyik triviális paradigmája, hogy a nemzetállamok határai egyre inkább átjárhatókká válnak és a társadalmi, gazdasági versenyképességnek egyre fontosabb fokmérője a nemzetközi folyamatokba való bekapcsolódás. Ez tükröződik vissza a vállalatok és nemzetek versenyképességét a magyar gazdaság szempontjából vizsgáló publikációkban,<sup>14</sup> valamint a stratégiai kutatásokban is<sup>15</sup>. Szinte triviális és a politikusok által is hangoztatott bölcsesség, hogy egy ország felzárkózását a világ élmezőnyéhez (lásd Finnország, Írország vagy az ázsiai kistigrisek, különösen Dél-Korea példáját), az oktatásba és ezen belül a felsőoktatásba történő egyéni és társadalmi beruházások alapozták meg.<sup>16</sup>

A gazdasági válság és az elhibázott gazdaságpolitikák következtében beszűkülő állami források időszakában egy felzárkózó országnak fokozottabban kell keresni azokat az ágazatokat, ahol relatív versenyelőnye van a nemzetközi piacon. Kiindulásul két tételt és egy következtetést fogalmazunk meg.

1. A magyar tudományos kutatás és a felsőoktatás a gazdasági fejlettség GDP-ben mért színvonalához képest *viszonylagos fejlettséget* mutat, jóllehet az elmúlt évtizedben ez az előny csökkenni látszik.
2. A szolgáltatási tevékenység, mint a felsőoktatás, *helyhez kötöttsége egyre inkább csökken*, így már nem nyújt védelmet a nemzetközi versennyel szemben.

---

14 Chikán Attila szerk.: *A multinacionális vállalatok szerepe a hazai KKV-ék versenyképességének a növelésében*, BCE Versenyképességkutató Központ, 2011

Nagy-Palánkai-Miklós-Endrődi-Baranyi: *Internationalisation (Transnationalisation) of the Enterprise Sector*. Working Paper, Corvinus University of Budapest, 2011

15 Porter, Michael: *The Competitive Advantage of Nations*, New edition with updates in an Introduction by the author, MacMillan Business, 1998

16 Tanulságos, ahogy az elhíresült gyémánt modell alapján Porter elemzi a természeti erőforrásokban szegény dél-koreai felzárkózást. „A koreai emberek, vállalatok és a kormányzat egyaránt nagy befektetést tettek a termelési tényezők fejlesztésébe. ... A koreai fejlődés legszembetűnőbb és legfontosabb sajátossága a koreaiak *elkötelezettsége az oktatás iránt*. Ez az elkötelezettség a legmagasabb, amit a vizsgált országok között tapasztaltam, ez az összes koreai szülő legfőbb prioritása. A koreai szülők 84,5%-a kívánt gyerekének főiskolai szintű képzést biztosítani 1987-ben.... A hazai oktatási rendszert kiegészítve nagyszámú koreai tanuló külföldön...Az 1987/88-as tanévben 20 520 koreai diák (10 000 lakosra vetítve 5 fő) tanult az USA-ban, 73%-uk a mesterképzésen.” (Porter:1998, 466-467. old.)

Következtetés: a magyar tudomány és a felsőoktatás csak akkor tudja megőrizni – a demográfiai és más kedvezőtlen tendenciák ellenére – a hazai iparágak közötti versenyképességét, ha „előremenekül” és nemzetközileg válik versenyképessé.

Az új felsőoktatási törvény a nemzeti minőségi oktatást és kutatást tűzi ki célul, amelybe beleérthetjük a „minőségi” szó szinonimájaként a nemzetközi jelzőt is. Vitaanyagunk fő célkitűzése, hogy ráirányítsa a figyelmet a felsőoktatás nemzetköziesedésére, amelynek fejlesztése nélkül véleményünk szerint 10-20 éven belül a perifériára kerül ez az ágazat. A magyar kormány 2012 januárjában, (helyesen) egy növekedési paktum megkötésére készül a pénzügyi szektorral, hogy ne süllyedjünk gazdasági depresszióba. Javasoljuk, hogy ennek mintájára *a kormány kössön nemzetközi versenyképességi növekedési paktumot a felsőoktatással*, hogy

- a legtöbb alkalmazottat foglalkoztató magyar ágazat, a felsőoktatás, húzó ágazattá válhasson,
- a magyar vállalatok képzett szakemberekkel való ellátása biztosítsa a gazdaság nemzetközi versenyképességét, a növekedési potenciál megteremtését hosszabb távon.

Egy ilyen paktum megkötése politikai pártállástól függetlenül, olyan célok megvalósítására összpontosítaná a figyelmet, amely mind az állampolgárok (szülők, diákok), mind a felsőoktatási intézmények számára vonzó lehet. Beviszi a verseny gondolatát a felsőoktatásba, de annak terepét a mindenki által látható belső erőforrások szűkülése miatt, a nemzetközi szintérré helyezi. Ez a folyamat már megindult, amikor

- a kutató és a kiváló egyetemi címek, valamint az azt támogató pályázati források kiosztásra kerültek,
- az ERASMUS, CEEPUS és más csereprogramok révén közelebb kerültünk ahhoz az Európai Felsőoktatási Térség célhoz, hogy 2020-ra a végzett hallgatók legalább 20%-a legalább egy félévet külföldön is tanuljon,
- több mint 10 000 magyar állampolgárságú diák szülei döntöttek úgy, hogy külföldön taníttatják gyermeküket,
- több mint 3000 magyar kutató külföldön vállalt állást,
- már 20 000 külföldi állampolgárságú diák szeretne magyar diplomát szerezni,
- 2001-2010 között közel 60 000 publikáció jelent meg az ISI Web of Science által jegyzett folyóiratokban magyar társszerzőséggel,
- az Országos Doktori Tanács honlapján minden doktori iskola tagnak fel kell tüntetnie szakmai életrajzában a publikációinak impakt faktorát és idézettségi mutatóját,

- büszkén, vagy szégyenkezve említjük, hogy a sanghaji Jiao Tong Egyetem, a Financial Times, a CHE, vagy más szervezet által készített nemzetközi rangsorokban hol szerepelnek a magyar egyetemek,

és folytathatnánk a sort jobban vagy kevésbé jól ismert, a szeretett vagy a kevésbé kedvelt mutatószámok felsorolásával.

A magyar felsőoktatás nemzetközi jellegének erősítése hozzásegíthetné a magyar társadalmat annak a problémának (paradoxonnak) a kezeléséhez, amit a szociológusok jól érzékelnek, miszerint a *felsőoktatás tömegessé válása* megnyitotta ugyan az utat a szélesebb tömegek számára a felsőoktatásba való bekerüléshez, egyidejűleg azonban *csökkent a szegényebbek aránya a jobb egyetemeken, különösen a külföldi egyetemeken*.

A társadalmi esélyegyenlőség megteremtése továbbra is fontos feladat, de ha a magyar felsőoktatás megőrzi, sőt fejleszti nemzetközi versenyképességét, akkor nagyobb esélye lesz a szegényebb rétegeknek idehaza jó egyetemhez, főiskolához jutni. Ha saját intézményében természetessé válik, hogy a mindennapokban kell az idegen nyelvet használni, külföldi diákokkal közös csoportban dolgozni, a nemzetközi szakirodalmat olvasni, akkor közelebb kerülünk Széchenyi álmához, a kiművelt emberfők számának növeléséhez.

Ezen bevezető gondolatok és a témakör pozicionálása után a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja által korábban szervezett konferenciák, valamint kutatások eredményeire támaszkodva mutatunk be olyan koncepciókat illetve statisztikákat, amelyek alátámasztják érvelésünket, illetve megalapozzák általános javaslatainkat.<sup>17</sup>

## **A nemzetköziesedés jelentőségéről**

A felsőoktatás versenyképességét vizsgáló publikációkban,<sup>18</sup> a felsőoktatási intézmények sokat vitatott, de mindenki által nagyon figyelt rangsoraiban<sup>19</sup> megjelenik a

---

<sup>17</sup> A TEMPUS Közalapítvány megbízásából három éve kutatásokat végzünk az egyetemek nemzetköziesedésének különböző dimenzióiról, közöttük a diák mobilitásról. A BCE által elnyert TAMOP kutatás keretében pedig a felsőoktatás nemzetközi piacorientációját vizsgáljuk, amelyben az üzleti életben szokásos exportpiaci-orientáció fogalomkeretére is támaszkodunk. A kutatások jelentős része a TKA Bologna Füzetek 3. és 8. kötetében, valamint az NFKK Füzetek különböző számaiban jelent meg. Itt csak megemlítjük, hogy expliciten nem hivatkozunk rá, de indirekt módon támaszkodunk a kutatásainknak irányt adó Berács József: Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés, *Competitio*, 2008, VII. évf. 2. szám, 35-48 old. című szakcikkekben kidolgozott rendszerezésre. A hallgatók, kutatók(oktatók), egyéb szolgáltatások mint „export-termékek”, mint a nemzetközi piaci vonzerő letéteményesei jelennek meg a felsőoktatásban.

<sup>18</sup> Barakonyi Károly: A felsőoktatás versenyképességéről, *Vezetéstudomány*, 2010, 41(12), 4-19

hivatkozás a nemzetközi jellegre. A tudomány definíció szerint nemzetközi, nem ismeri a nemzeti határokat, csak a tudósoknak lehetnek nemzeti hovatarozásai. Az egyetemek feladata a tudományos és innovációs értékteremtés<sup>20</sup>, amely csak nemzetközi keretekben értelmezhető. A korszerű közlekedési, logisztikai rendszerek révén a 21. században új lendületet vesz és értelmet nyer a *migráció* általában és annak tanulmányi célú területe<sup>21</sup>. Amikor a diák és tanár mobilitásról van szó, akkor gyakran a külföldiek foglalkoztatásának a problémájába, a munkaerő szabad áramlásának nemes céljába botlunk, ahol nem csupán a Bevándorlási Hivatal bürokráciájával kell megküzdeni, hanem a magyar emberek külföldiekkel kapcsolatos előítéleteivel, a másság elfogadásával is.

Közgazdasági, marketing, piaci szempontból nézve bármilyen kis ország tetszőleges iparágát, az *exportképesség* tűnik az egyik legátfogóbb jellemzőnek, amely alapján megítélhetjük, hogy mennyire versenyképes. Véleményünk szerint ez érvényes a felsőoktatásra is, mint speciális iparágra, amennyiben kellően definiáljuk a fogalmainkat.<sup>22</sup>

Jogosan tehető fel a kérdés, hogy miért van szükség nemzetköziesedésre, kinek jó ez? Mindnyájunknak megvannak a válaszai, mint pl. a közgazdászoké, akik a nemzetközi kereskedelem komparatív előnyre építő stratégiája alapján a gazdasági növekedés forrását látják benne. A Nemzetközi Oktatás Európai Társaságának (EAIE) egyik kiadványa,<sup>23</sup> amely a minőségbiztosítást és a nemzetköziséget vizsgálta, táblázatba foglalta, hogy makro- és mikro-szinten milyen célkitűzések fogalmazhatók meg. Miután a társaság kiemelten a diákok mobilitásával foglalkozik, ezért a célok megvalósítását szolgáló eszközök/stratégiák, valamint a nemzetköziesedés eredményei is ebben a relációban jelennek meg. *Feltételezik, hogy az egyén és a társadalom is jobban jár, ha nemzetközivé válik.* Természetesen ennek a nézetnek is vannak ellenzői és az a kérdés is felvethető, hogy van-e a nemzetköziesedésnek valamilyen optimális szintje, amely után már nem célszerű növelni? Például az orvosképzésben már mind a négy magyar egyetemen meghaladja a külföldi hallgatók aránya az 50%-ot. Kell-e ezt még tovább növelni? A választ az intézményeknek maguknak kell megadniuk.

---

<sup>19</sup> Török Ádám: Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 2006, 53(4), 310-329

<sup>20</sup> Náray-Szabó Gábor: Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): *"Magyar Felsőoktatás 2010"* Konferencia előadások, NFKK Füzetek 6, 2011. március, 24-30 old.

<sup>21</sup> L. Rédei Mária: A térbeli mobilitás a szellemi tőke növelésének alapja, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): *"Magyar Felsőoktatás 2010"* Konferencia előadások, NFKK Füzetek 6, 2011. március, 31-43 old.

<sup>22</sup> Török Ádám – Kovács Bernadett: A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): *"Magyar Felsőoktatás 2010"* Konferencia előadások, NFKK Füzetek 6, 2011. március, 9-23 old.

<sup>23</sup> Van Galen, A. (ed.): *Internationalisation and Quality Assurance*, EAIE Professional Development Series for International Educators 4, 2010, EAIE, Amsterdam

A nemzetközi trendek nagyon egyértelműek. A statisztikák által leginkább lefedett terület a diák mobilitás. A fejezet végén az amerikai Institute of International Education (IIE) által készített „Project Atlas: Trends and Global Data 2011” kiadvány fő számait mutatjuk be, amelyek látványosan szemléltetik a dinamikus változást. Az OECD adatai alapján, 2010-ben, kb. 3,7 millió külföldi hallgató tanult a világ különböző országaiban. A vezető USA részesedése az elmúlt évtizedben 28%-ról 20%-ra csökkent, miközben abszolút értékben jelentősen nőtt és elérte a 723 ezer főt 2010-ben. A nyolc vezető országot magába foglaló koncentrációs mutató 66%-ról 70 %-ra nőtt, jelezve, hogy a kis országok még nem ismerték fel eléggé ennek az iparágak a jelentőségét. Az angolszász területen Ausztrália emelkedik ki, ahol kormányzati szintre emelték a külföldi hallgatók toborzását, ahol a 8 vezető egyetem (Go8) összefogott annak érdekében, hogy összehangolja nemzetközi marketingstratégiáját. Németországot és Spanyolországot leszámítva minden más vezető ország növelte részesedését a 10 év alatt. *A leglátványosabb fejlődést Kína és Kanada mutatta, akik kiszorították Spanyolországot és Belgiumot a 8 vezető ország közül, a 4. és a 7. helyet foglalva el.*

Kínában óriási ütemben nőtt (közel megötszöröződött) az elmúlt évtizedben a felsőoktatási intézmények kapacitása. Már világelső a 25 milliós hallgatószámával, akik között 1% a külföldiek száma. Viszont a legújabb becslések szerint 1,27 millió kínai tanul külföldön (a China Daily közlése szerint, amit más mértékadó források nem támasztanak alá), azaz ötször annyian, mint amennyi külföldit Kína fogad. A fejezetvégi ábra E grafikonja szerint a globális nemzetközi diákforgalomban Nyugat-Európa vezet a földrészek rangsorát, de szorosan mögötte van Kelet-Ázsia és a Csendes Óceáni térség, másfél-másfél milliós forgalommal. Észak-Amerika közel háromszor annyi hallgatót fogad, mint amennyit évente kiküld. Közép- és Kelet-Európa egyensúlyt tart a kiutazó és a beérkező hallgatók között.

A kutatók, oktató és egyéb egyetemi alkalmazottak külföldi munkavállalásairól sajnos nem rendelkezünk ilyen részletezettségű és megbízhatóságú adatokkal. Kivéve az Amerikai Egyesült Államokat, ahol az időszakos Opendoors kiadványokból tudhatjuk, hogy pl. 2006-ban 831 magyar diák tanult és 408 magyar kutató dolgozott amerikai egyetemeken, kutatóintézetekben. (Ugyanez az adat Romániára 3225, illetve 719, míg Ausztriából 843 diákra 436 kutató jutott, nagyságrendileg megfelelő a magyar számoknak.)

### **Kapcsolódás az európai egyetemek osztályozását szolgáló indikátor rendszerhez**

A TÁMOP projekt keretében a felsőoktatás sokféleségével foglalkozó kutatás az európai U-Map modell hazai adaptálását próbálta ki (lásd Hrubos Ildikó tanulmányát). Témánk szempontjából fontos megjegyezni, hogy a U-Map beemelte a nemzetközi orientációt, mint önálló dimenziót, a felsőoktatási intézmények feltérképezési rendszerébe. Ezzel az



oktatás, a kutatás, a tudástranszfer, és a regionális elkötelezettség mellett a nemzetköziesedés is megjelent, mint az intézmények tevékenységének egyik fontos eleme. Remélhető, hogy ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a nemzeti oktatási kormányzatok és a felsőoktatási intézmények nagyobb figyelmet fordítsanak a nemzetközi orientáció kérdésére, és gazdagodni fog a témával kapcsolatos rendszeres adatgyűjtés (európai szinten is).

A U-Map modellben az intézmények tevékenységének egy-egy dimenzióját néhány kiemelt mutatóval jellemzik, olyanokkal, amelyek egyfelől tömören jellemzik az adott dimenziót, másfelől az adatok is rendelkezésre állnak. A hazai modellben a következő indikátorok szerepelnek, amelyeknél feltüntettük a 2010-es adatokat is:

- E/1 A külföldi, fokozatszerző hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%) 7,5%
- E/2 A csereprogramok keretében beérkező hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%) 0,6%
- E/3 A csereprogramok keretében kiutazó hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%) 1,1%
- E/4 Külföldön tartózkodók aránya az akadémiai stábben (%) 0,4%
- E/5 Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben (%) 1,5%
- E/6 A nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül (%) 2,2%

Amennyiben nem az intézményi tevékenységek egészét vizsgáljuk, és célunk nem a nagyobb intézményi csoportok megragadása, hanem kiemelten a nemzetközi irányultságot, aktivitást kívánjuk jellemezni, akkor további mutatók bevetésével kell dolgoznunk. Például, hogy honnan, milyen országokból jönnek a hallgatók? Hová, milyen országokba utaznak a mi hallgatóink? Milyen tudományterületeken tanulnak elsősorban a külföldi hallgatók? Milyen időbeli változás, trend figyelhető meg? Mely egyetemek, karok, vagy éppen szakok járnak élen a mobilitásban? Korábbi kutatásainkban<sup>24</sup> a diplomát nyújtó képzésen tanuló külföldi hallgatók vonatkozásában számos ilyen kérdésre adtunk választ.

Tulajdonképpen a U-Map modell további indikátorai is jelentős részben vizsgálhatók nemzetközi kitekintésben, még akkor is ha az egyes indikátorok értékei sok intézmény esetében nullát, vagy nulla közeli értéket vesznek fel.

---

<sup>24</sup> Berács József – Malota Erzsébet – Zsótér Boglárka: A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, Bologna Füzetek 8, 2011, Tempus Közalapítvány, Budapest

A következőkben a nemzetközi jelenlét leglátványosabb területével, a mobilitással foglalkozunk.

## Külföldi hallgatók a diplomaszerező képzésben Magyarországon

Az elmúlt évtizedben töretlenül nőtt a külföldi hallgatók száma. 2001 őszén még 11 783 külföldi hallgató folytatott tanulmányokat hazánkban diplomaszerezés céljából, a 2009/2010-es tanévben pedig már 54%-kal több, azaz 18 154 fő. Mindez azt eredményezte, hogy megnőtt az összes hallgató között a külföldiek aránya, a 2001 és 2005 közötti időszakban stabil 3,4%-ról 4,9%-ra. (2. táblázat)

**2. táblázat** Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

	2005/2006	2006/2007	2008/2009	2009/2010
Összes hallgató	424 161	397 704	381 033	370 331
Ebből külföldi hallgató	14 491	15 459	16 916	18 154
<b>Külföldi hallgató %</b>	<b>3,4%</b>	<b>3,9%</b>	<b>4,4%</b>	<b>4,9%</b>
Nappali hallgató	231 482	242 893	242 928	242 701
Ebből külföldi hallgató	10 974	12 212	13 681	15 035
<b>Külföldi hallgató %</b>	<b>4,7%</b>	<b>5,0%</b>	<b>5,6%</b>	<b>6,2%</b>

A külföldi hallgatók többsége (82,8%) a nappali tagozaton tanul, ahol magasabb és szintén emelkedő a külföldi hallgatók aránya. Öt év alatt 4,7%-ról 6,2%-ra nőtt, ami azért is öröndetes, mert a nappali hallgatók abszolút száma sem csökkent ebben az időszakban. A magyar hallgatók esetében tapasztalt trend jelent meg a külföldi hallgatóknál is, amikor a képzési tagozatokra tekintünk. Az esti képzés és a távoktatás jelentősen visszaesett, ahol az utóbbi azért is meglepő, mert az internetes, online technológia megjelenése a felsőoktatásban azt az ígéretet hordozta, hogy egyetemünk ezen az értékesítési úton inkább hozzáférhetővé válnak a külföldi hallgatók számára. De nem ez történt. A levelező képzés abszolút értékben tartja magát a 2 700 fővel, de jelentősége relatíve csökken.

*Mi várható 2020-ra?* Ha az elmúlt évtized növekedése folytatódik, akkor lineáris trendet feltételezve évente 800 fővel fog nőni a külföldi hallgatók száma, így 2020-ra elérheti a 26 000 főt. Amennyiben optimista feltételezéssel élünk és azt gondoljuk, hogy:

- a globalizáció és az EU erőteljesebb nemzetköziesedést diktál,
- az oktatási kormányzat stratégiai kérdésnek tekinti ezt az ügyet,
- az egyetemek és főiskolák túlélésük és nemzetközi versenyképességük érdekében kiemelten kezelik ezt a témát,

akkor reális lehetőség van *2020-ra megduplázni, azaz 40 000 főre emelni* a külföldi hallgatók számát. Optimistább forgatókönyvek is készíthetők, ha nagy gazdasági makro-összefüggésekbe helyezük a témát, és egy igazi felzárkózást biztosító gazdasági növekedést vizionálunk egymillió új munkahellyel 2020-ra. Ekkor a felsőoktatás stratégiai szerepét tekintve húzó ágazat lehet, és a kb. 300 000 főre apadó magyar hallgatói kör mellett akár *60 000 fő is lehet külföldi*. Egyidejűleg azonban legalább 30 000 magyar állampolgárságú diák tanulhat külföldön. (Ma a számuk kb. 14 000 főre tehető). A kutatói és hallgatói migráció<sup>25</sup> a globalizáció hatására fokozódni látszik, és ebben Magyarország a hallgatói fogadás oldaláról az élen jár. 2006-ban a világ országai között, a külföldi hallgatók abszolút száma alapján képzett rangsorban az előkelő *23. helyet foglaltuk el* (Open Doors 2006), a GDP alapján számított helyezésnél kedvezőbb pozíciót.

60 000 külföldi hallgató kiszolgálása háromszor annyi munkaerőt jelent, mint a mostani közel 20 000 főé. Ha a 40 000 új diák kiszolgálásának teljes költségét, munkaerőigényét nézzük, akkor 20 főre egy-egy oktatót és egyéb szolgáltatót számítva, csak *a felsőoktatásban 4 000 új munkahely teremődhet, vagy őrződhet meg*. Ehhez már a kormány, a KKV-ék számára az Új Széchenyi tervben nyújtott támogatáshoz hasonló összeget nyújthatna a felsőoktatási intézmények számára is. Természetesen ez kis szám a megcélzott egymillió új munkahelyhez képest, de tovagyrűző hatását tekintve egyáltalán nem elhanyagolható. Ugyanis a külföldi hallgatók költési szerkezete olyan, hogy minden 1 forint tandíjhoz legalább 1 forint egyéb költség társul, az itt tartózkodásra, megélhetésre, lakásra, stb. Ez alapján *további 4 000 új munkahely* teremődhet az országban külföldi piaci forrásból.

Földrajzi és tartalmi szempontból is nagy jelentősége van annak, hogy milyen *stratégiai ország csoportokat* hozunk létre a külföldi hallgatókból. Célunknak leginkább egy hármas csoportosítás felel meg: szomszédos országok – egyéb európai országok – más földrészek. A világ több mint 120 országából érkeznek hozzánk külföldi hallgatók, de csak 27 olyan ország volt a 2009/2010 tanévben, ahonnan több mint 100 fő érkezett. Őket tüntettük fel a *3. táblázatban*.

Az első csoportba azokat soroljuk, akik a *szomszédos országokból* jöttek és döntően magyar nyelven tanulnak. Róluk gyakran még az egyetemi vezetők, dékánok sem tudják, hogy külföldiek, nem jelennek meg külön entitásként, elkeverednek a magyar állampolgárságú hallgatók között. A kettős állampolgárság még inkább felerősítheti ezt a helyzetet. Számuk lassan, de még mindig növekszik, annak ellenére, hogy számarányuk csökken az összes külföldi hallgatón belül. 2007-ben 54%-ot tett ki az arányuk, 2009-ben pedig még mindig magas, de már csak 47,6%. Ez 6 százalékos részesedés-csökkenést jelent két év alatt.

---

<sup>25</sup> L. Rédei Mária: A térbeli mobilitás a szellemi tőke növelésének alapja, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): *"Magyar Felsőoktatás 2010"* Konferencia előadások, NFKK Füzetek 6, 2011. március, 31-43 old.

**3. táblázat** Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban ország-csoportonként 2009/2010-ben, a 100 főnél többet küldő országok

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

Forrás: Statisztikai Tájékoztatók, Felsőoktatás, OKM (NEFMI),2010

A szomszédos országok között *Románia vezet a rangsort*, abszolút számban ugyan csökkenő, de még mindig 3000 főt meghaladó hallgató létszámmal. A csökkenés valószínűleg két okra vezethető vissza. Egyrészt az uniós tagság miatt a romániai magyar fiatalok számára is megnyílt Nyugat-Európa, és többen választják ezt az irányt. (Németországban és Franciaországban pl. határozottan megnőtt a romániai diákok száma, miként az USA-ban is). Másrészt az elmúlt években emelkedett az *erdélyi egyetemek magyar nyelvű programjain* tanuló hallgatók száma. A Babes-Bolyai Egyetemen a 37 000 román hallgató mellett 10 600 magyar nemzetiségű hallgató is tanul, közülük 7336 fő a magyar nyelvű tagozaton<sup>26</sup>. A másfél milliós magyar erdélyi lakosságot tekintve a Babes-Bolyai 7,1 magyar hallgatót produkál 1000 magyar lakosra vetítve.

A Magyarországon tanuló 3000 romániai hallgató nagy része magyar identitású, azaz 2 Magyarországon tanuló hallgató jut 1000 lakosra. De mi a potenciális lehetőség? Magyarországon 2009-ben az 1000 lakosra jutó felsőoktatási intézményben tanuló

<sup>26</sup> Marga, Andrei: Quality and Excellence. The strategy for excellence of Babes-Bolyai University, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): „Magyar Felsőoktatás 2009” Konferencia előadások, NFKK Füzetek 4, 2010. március, 73-88 old.

hallgatók száma 37 fő volt. Ennek alapján számolva, *Romániában 55 500 magyar anyanyelvű hallgatót kellene regisztrálni*, ha nem lenne mobilitás. A kisebbségi lét hátrányos helyzete mindaddig fennáll, amíg nem tudunk elszámolni azzal, hogy miért nem kerül be ennyi romániai magyar hallgató a felsőoktatásba. Ha így nézzük, akkor a 3000 Magyarországon tanuló romániai magyar diák csak 5,4%-át adja a potenciális piacnak. Ez egyáltalán nem nagy szám és senkinek sem lehet érdeke, hogy csökkenjen. Inkább az, hogy növekedjen, különösen akkor, ha növekedne a Magyarországról Romániába utazó magyar hallgatók száma is.

A szomszédos országok közül *Szlovákiából, Ukrajnából és Szerbiából növekvő számú hallgató* érkezett továbbra is. Ha az 1000 magyar nemzetiségű lakosra vetítjük az itt tanulók számát, akkor rendre 5,0 fő, 6,5 fő, illetve 4,6 főhöz jutunk<sup>27</sup>. A számok egyértelműen tükrözik, hogy minél kisebb a magyar lakosság, annál inkább szükség van az anyaország támogatására. Másrészt, ha ezeket a számokat is a 37 fős magyar értékhez viszonyítjuk, akkor nem látunk okot a csökkenésre, különösen, ha megfontoljuk, hogy a magyar nyelvű képzés lehetőségei ezekben az országokban kisebbek, mint Romániában.

Stratégiai szempontból viszont fel kell vetni két aszimmetriát a szomszédos országok viszonylatában. Egyrészt nagyon kevés magyarországi diák tanul a szomszédos országokban, másrészt nagyon kevés román, szlovák, szerb, ukrán tanul nálunk. Könnyebbnek látszik a magyar hallgatók ösztönzése arra, hogy Kolozsváron, Nagyváradon, Csíkszeredán, Temesváron, Pozsonyban, Kassán, Révkomáromban, Szabadkán, Újvidéken, Ungváron, stb. a magyar nyelvű képzésen tanuljanak. Ehhez „csak” arra lenne szükség, hogy a magyar kormányzat az uniós célokkal összhangban felvegye ezeket az egyetemeket a Felsőoktatási Tájékoztatóba, mint olyan egyetemeket, amelyekre a magyar hallgatók a magyar egyetemekhez hasonló eséllyel pályázhatnak.<sup>28</sup>

Ami a *román, szlovák, szerb, ukrán hallgatók magyarországi tanulmányait* illeti, itt a nyelvi korlátok inkább számításba jönnek. Ennek leküzdésére szolgál, hogy a magyar egyetemek több nyelven (angol, német, francia) kínáljanak vonzó programot számukra, és hogy a nemzetköziség érezhető legyen a magyar egyetemeken. Ne érezze magát senki elszigetelve. Ehhez persze szükség van arra, hogy a külföldi hallgatók száma országos szinten is megnövekedjen.

---

<sup>27</sup> Berács József – Malota Erzsébet – Zsótér Boglárka: A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, Bologna Füzetek 8, 2011, Tempus Közalapítvány, Budapest

<sup>28</sup> Ebből a szempontból példa értékű lehet a Babes-Bolyai Egyetem, amelyen jelenleg 1093 külföldi hallgató tanul. Ebből 421 fő román etnikai származású (pl. Moldova Köztársaságból). Növekvő, de még mindig csak 83 fő jött Magyarországról (pl. pszichológiai diplomát szerezni). Miért csak ennyi, kérdezhetnénk? Hiszen Moldova sokkal távolabb van Kolozsvártól, mint a Nagy Alföld. Valószínűleg a „fejekben” kell rendet teremteni és komolyan venni, hogy a határok légiesülnek. (Marga, Andrei: Quality and Excellence, The strategy for excellence of Babes-Bolyai University, in: Berács-Hrubos-Temesi (szerk.): „Magyar Felsőoktatás 2009” Konferencia előadások, NFKK Füzetek 4, 2010. március, 73-88 old.)

A második csoportba a *többi európai országot* soroljuk. Ezt a kategóriát *Németország* vezeti egyre növekvő létszámmal. Közel 2000 német hallgató tanul nálunk. Ezt követi Norvégia és Svédország évek óta stabil második és harmadik helyezéssel. Ugyanez mondható el a 4-6. helyen álló Ciprusról, Oroszországról és Görögországról. (A táblázatban csak azt az országot tüntettük fel, ahol 100 főnél nagyobb a hallgatói létszám.) Nagy kérdés, hogy miben tudunk versenyképesek lenni a fejlett országok felsőoktatásához képest? Az alacsony ár (tandíj) fontos tényező, de nem meghatározó. Elsősorban az akadémiai tartalom határozza meg a vonzerőt. Az orvosi képzés rendelkezik ezzel, valamint azzal a stratégiai előnnyel is, hogy korlátozott a bejutásra jogosult hallgatók száma az anyaországban. A legnagyobb kihívás a magyar felsőoktatás számára, hogy más diszciplínák esetében is tudjon versenyképes programot, megfelelő szolgáltatást nyújtani.

A harmadik csoportba több mint 20 százalékkal a *más földrészekről* érkező hallgatók kerültek. A nemzetközi mobilitási trendekkel összhangban<sup>29</sup> itt következett be a legnagyobb százalékos változás. *Irán* nagymértékben előrelépett és az első helyre került 848 hallgatóval. (Csak összehasonlításként, kb. ennyi magyar hallgató tanul az USA-ban, de jóval változatosabb képzési programokban.) A korábbi első Izrael stabil hallgatószámot (808) jelent továbbra is. 2007-hez képest *Nigéria*, egy afrikai ország került az 5-ről a 3. helyre, *Törökország* pedig a 7.-ről a 4. helyre. Ez utóbbi esetében igen rövid időszak alatt 100%-os növekedés, egyfajta „áttörés” következett be.

Sajnálatos, hogy *Vietnám* a 2007-es évhez képest (208 fő) már csak 185 fővel képviselteti magát. Nagyon *lassú a legnagyobb potenciált hordozó kínai diákok számának a növekedése*. A 260 fő és az országok rangsorában elfoglalt 14. hely azt jelzi, hogy sem a magyar egyetemek, sem a magyar kormányzat nem érti ennek a piacnak a sajátosságát. Annak ellenére, hogy az elmúlt esztendőben miniszterelnöki látogatásokra került sor, illetve a magyar miniszterelnök stratégiai partnernek tekinti a Távol-Keletet. Itt lenne lehetőség az orvosi mellett más tudományterületeken is hallgatókat toborozni. Kína erőteljesen fejleszti a felsőoktatását, de ennek ellenére nem csökken a külföldre menő hallgatók száma.

Nagy potenciál van *Afrika és Ázsia más országaiban* is a jövőre nézve. Ennek néhány jelét már most is tapasztalhatjuk, ha a 100 fő alatti külföldi hallgatót adó országok trendjeit vizsgáljuk. Láttuk *Nigéria* 3. helyre kerülését. Ígéretes *Kamerun*, ahonnan 10 éve még egyetlen hallgató sem jött, ma pedig már 48 fő tanul hazánkban (csak viszonyításként, Németországban a több mint 5000 kameruni diák vezeti az afrikai országok listáját). *Mongólia* (55 fő), *Kazahsztán* (33 fő), vagy *Azerbajdzsán* (27 fő) jelentős potenciális piac lehet, ha egy-egy egyetem, vagy a kormányzat célzott

---

<sup>29</sup> Opendoors 2006, Report on international educational exchange, Institute of International Education, USA

marketingstratégiát követ. Az agrártermékek esetében használt és bevált közösségi marketing eszközök bevetésére lenne itt is szükség.

### **Külföldi hallgatók a 10 kiemelt egyetemen**

Az egész felsőoktatásra megfigyelhető változások, struktúrák csak korlátozottan érvényesek az egyes egyetemekre. A kutató és kiváló egyetem címet elnyerő 10 intézmény, amely a Web of Science alapján a 2004-2008 közötti időszakban a legtöbb publikációt adta, a külföldi hallgatók fogadásában is vezető szerepet tölt be, a Miskolci és a Pannon Egyetem kivételével.

A kiválasztott 10 egyetemen tanuló 13 160 külföldi hallgatóból 12 040 hallgató jött 25 országból. Ezt a rangsort *Németország* vezeti 1841 fővel és *Ausztria* zárja 101 fővel (4. táblázat). A változatos portfólió, azt jelenti, hogy egymástól is lehetne tanulni, ha stratégiai szövetségre lépnének az egyes egyetemek a külföldi hallgatói toborzásban. *Kína* esetében pl. három egyetem, a *Budapesti Corvinus Egyetem*, a *Debreceni Egyetem* és a *Pécsi Tudományegyetem* rendelkezik több tapasztalattal. Az országosan is első *Debreceni Egyetem* vezeti a legtöbb ország esetén a rangsort, példát mutatva arra, hogy egy vidéki egyetem nem csak az orvosi képzésben tud jelentős külföldi hallgatószámot produkálni, ami innovatív marketingstratégiára vall.

Ha a kiválasztott 10 egyetemet nézzük, ahol az orvosi karok is elhelyezkednek, akkor azt látjuk, hogy a 13 160 hallgatóból 3679 fő (28,7%) részesült állami támogatásban. Az orvosi karokkal rendelkező egyetemeken, illetve az orvosi karokon ez az arány alacsonyabb. A *Semmelweis Egyetem* 7,4%-ával szemben a *Budapesti Corvinus Egyetem* 74%-kal képviseli a másik végletet. Az *Eötvös Loránd Tudományegyetem* és a *Miskolci Egyetem* rendelkezik még 50% feletti állami támogatott külföldi hallgatói aránnyal. Minél magasabb az állami támogatottak aránya, annál kisebb erőfeszítést kell tenni a hallgatók megszerzéséért (ebben vezet a *Budapesti Corvinus Egyetem*), míg fordítva, minél kisebb ez az arány, annál nagyobb piaci munkára van szükség a hallgatók megszerzésében (ebben vezet a *Semmelweis Egyetem*). A *Debreceni Egyetem* 24%-kal az átlag alatt helyezkedik el.

**4. táblázat** Külföldi hallgatók száma a vizsgált 10 egyetemen a 25 legtöbb hallgatót küldő ország szerint, 2009/2010 tanév

	BCE	BME	ELTE	SE	DE	PTE	SZTE	ME	PE	SZIE	Összesen
Németország	75	25	24	660	50	488	250	0	4	265	1841
Románia	247	100	221	48	512	56	136	17	17	111	1465
Szerbia	221	27	102	29	17	76	660	4	9	17	1162
Szlovákia	137	125	308	84	124	69	46	123	30	42	1088
Irán	12	166	9	192	190	124	128	0	1	4	826
Izrael	0	5	10	313	318	28	114	0	0	8	796
Ukrajna	141	40	115	42	294	32	32	31	5	30	762
Norvégia	2	3	7	207	138	207	47	0	0	123	734
Svédország	7	5	16	141	116	69	34	0	0	38	426
Nigéria	9	37	3	25	177	20	47	0	0	1	319
Törökország	13	38	25	53	79	17	53	0	2	6	286
Ciprus	2	80	2	82	51	12	18	0	0	18	265
Amerikai Egyesült Államok	33	44	5	59	59	25	20	0	0	9	254
Görögország	3	25	3	94	11	28	16	0	0	4	184
Írország	4	1	1	24	1	19	6	0	0	124	180
Kanada	9	2	4	64	33	32	19	0	0	7	170
Vietnám	35	36	5	10	73	0	3	0	0	1	163
Kína	52	6	5	10	49	33	3	1	3	0	162
Szaúd-Arábia	0	0	7	11	103	8	23	0	0	3	155
Nagy-Britannia	3	4	3	29	81	12	3	1	0	15	151
Spanyolország	15	40	3	18	2	49	19	0	0	3	149
Japán	2	1	4	29	35	33	38	0	0	4	146
Franciaország	34	41	7	28	13	8	3	0	1	9	144
Koreai Köztársaság	10	0	2	22	44	26	6	0	0	1	111
Ausztria	13	1	3	63	4	12	2	0	3	0	101
Összesen	1079	852	894	2337	2574	1483	1726	177	75	843	12040

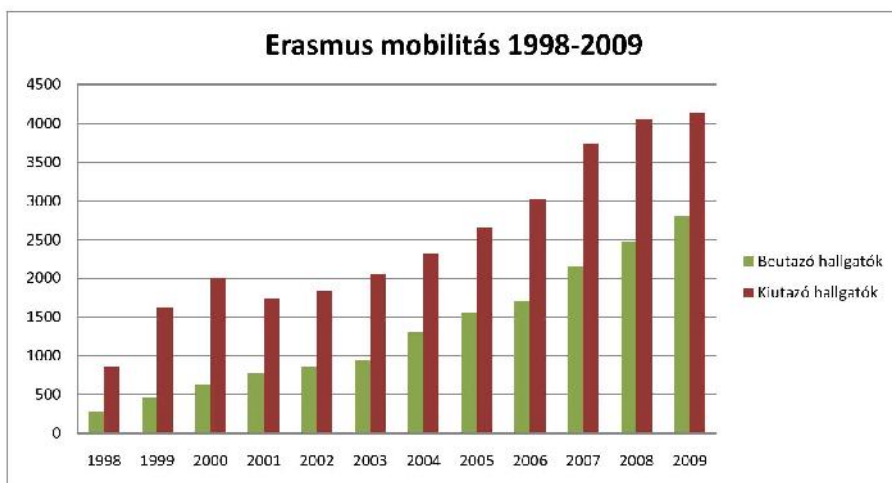
### Az Erasmus programban megvalósuló magyar diák, tanár és személyzeti mobilitás erősítése

Miután az Erasmus program az Európai Unióból kap támogatást, ezért ennek nyilvántartása példamutató. Az 1998-ban induló hallgatói mobilitásban az első években csak a harmadát fogadtuk a kiutazó hallgatóknak, ami jelezte, hogy nem voltunk eléggé



ismertek a külföldi intézmények számára. Az évtized végére azonban szűkült az olló, így a 2009/2010-es tanévben kiutazó 4140 magyar hallgató (átlagosan 1 szemeszteres tartózkodást feltételezve) ellentételezéséként 2804 külföldi hallgatót fogadtunk (8. ábra). Ebben az időszakban kb. 200 000 hallgató vett részt az európai csereprogramban.

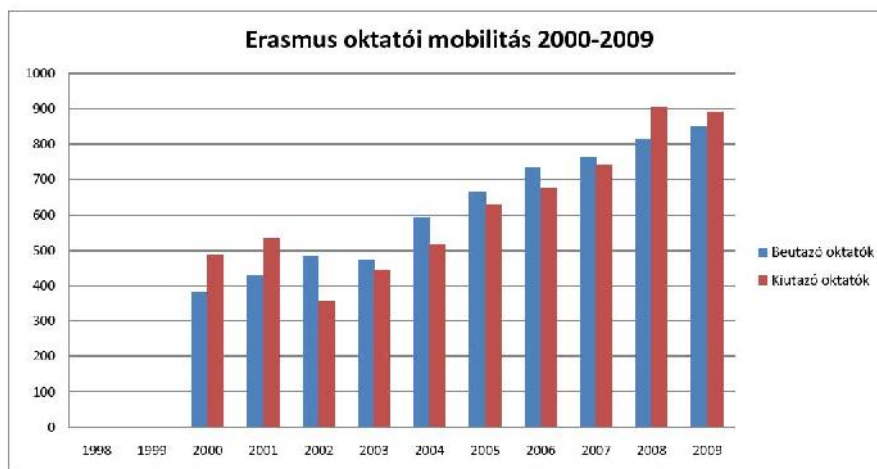
8. ábra Erasmus hallgatói mobilitás 1998-2009



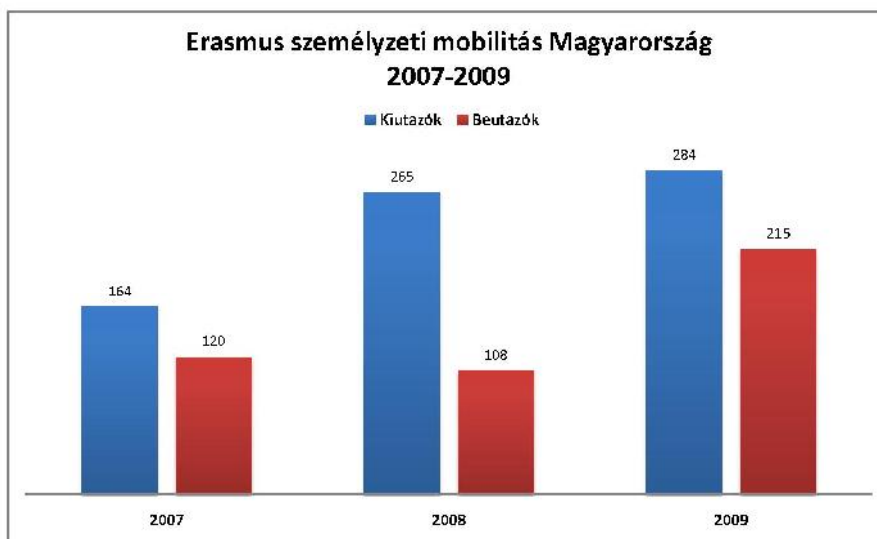
Forrás: Tempus Közalapítvány honlap

Az oktatói mobilitás terén (9. ábra) kiegyensúlyozott forgalom valósult meg, érvényesült a kölcsönösség, az utóbbi két esztendő magyar kiutazói többletével. Az évi 900 fős létszám 1 hetes átlagos oktatási időtartamából kiindulva, 15 hetes szemesztereket feltételezve, évente már 30 tanár-év oktatási teljesítményt végeznek magyar tanárok külföldön. A kapcsolatépítés szempontjából természetesen ennek sokkal nagyobb a hatása. Az itt tanuló külföldi Erasmus hallgatók közel 50%-a jelezte egy kérdőíves kutatásban<sup>30</sup>, hogy a tanáraik biztatására választották a külföldi országot, egyetemet. Ez a biztatás pedig sokkal erősebb abban az esetben, ha a külföldi tanárok is eljönnek Magyarországra és pozitív élményekkel távoznak.

<sup>30</sup> Berács József – Malota Erzsébet – Zsótér Boglárka: A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, Bologna Füzetek 8, 2011, Tempus Közalapítvány, Budapest

**9. ábra** Erasmus oktatói mobilitás, 2000-2009

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

**10. ábra** Erasmus személyzeti mobilitás, 2007-2009

Az Erasmus személyzeti mobilitás (10. ábra) később indult és alacsonyabb intenzitású, mint a diák és a tanár kiutazás. A 2009/2010-es tanévben kiutazó 284 fő 46 hetes éves munkaidejével számolva kb. 6 személyzet-év munkaidőt töltött külföldön. A professzionális kiszolgálás azt követeli meg, hogy ez a mobilitás nagyságrendekkel növekedjen.

Áttekintve a mobilitás három fő szereplőjét leíró trendeket, felmerül a kérdés: milyen stratégiai célok rendelkezhetők az Erasmus által biztosított nemzetköziesedéshez? Például az, hogy megtöbbszöröződjön, vagy hogy bizonyos országok felé tereljük a magyar hallgatókat, illetve bizonyos országokból ösztönözzük a beutazást. Az egész periódust felölelő 1998-2009-es időszakban a négy legfontosabb célország Németország, Franciaország, Olaszország és Finnország voltak. Az elmúlt néhány esztendőben új irányok is kezdenek kialakulni. Így pl. megnőtt Lengyelország, Portugália, Törökország és Svédország vonzereje a magyar hallgatók számára.

A Magyarországra érkező hallgatók országok szerinti megoszlását vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az első négy ország megegyezik a kiutazó hallgatók rangsorával (5. táblázat). Ezután azonban nagyobb változatosságot tapasztalhatunk az egész időszak egészére, de különösen az elmúlt évekre vonatkozóan. A legszembetűnőbb különbség az, hogy a fejlődő, vagy a közepesen fejlett országokból, illetve a szomszédos országokból is megindult az Erasmus hallgatók beáramlása. *Törökország mutatja a legdinamikusabb változást.* A 2009/2010-es tanévben már 113 magyar hallgató választotta célországgként, és 333 török diák érkezett hozzánk (ezzel Németország és Franciaország után a 3. legnagyobb küldő ország lett). Milyen stratégiai célok rendelkezhetők ehhez a tényhez? Egyrészt törekedhetnénk kiegyensúlyozottságra, azzal a céllal, hogy a kölcsönösen magas diákcsera egy intenzívebb gazdasági kapcsolatnak teremti meg a szakemberellátását. Másrészt viszont ismerve azt, hogy a török diákok nagy arányban tanulnak külföldön, diplomát nyújtó képzéseken (Magyarországon is 323 török diák tanult a jelzett tanévben, amellyel a 4. helyett foglalták el Irán, Izrael és Nigéria után a nem európai küldő országok rangsorában), pozitív szinergiára van lehetőség. Az a török hallgató, aki egy félévet töltött az alapképzés során Erasmus program keretében Magyarországon, visszajöhet később a mesterképzésre teljes diplomáért.

**5. táblázat** Erasmus beutazó hallgatók száma 1998-2009 között, a 10 legnagyobb küldő ország szerint

Sorrend	Küldő ország	2000/2001	2009/2010	1998/1999- 2009/2010
1.	Németország	91	425	2 466
2.	Franciaország	102	348	2 097
3.	Olaszország	88	180	1 321
4.	Finnország	120	106	1 266
5.	Spanyolország	45	276	1 139
6.	Törökország	0	333	918
7.	Hollandia	37	111	704
8.	Lengyelország	0	233	678
9.	Portugália	19	117	667
10.	Belgium	17	78	480
1-10.	Együtt	519	2 207	11 736
11-30.	Együtt	105	597	2 476
<b>1-30.</b>	<b>Összesen</b>	<b>624</b>	<b>2 804</b>	<b>14 212</b>

Az Erasmus programban különböző mértékben vesznek részt a magyar felsőoktatási intézmények. Az elemzés számára az 6. táblázatban rangsoroltuk a 15 legnagyobb intézményt.

A felsőoktatási intézmények tudományos teljesítménye alapján besorolt *kutató egyetemek* (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Semmelweis Egyetem) ezen rangsorban rendre az 1., 4., 5., 7., és a 11. helyet foglalják el. A *kiváló egyetemi* besorolást kapott intézmények (Pécsi Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Szent István Egyetem, Pannon Egyetem, Miskolci Egyetem) a rangsorban rendre a 2., 3., 8., 12. és 15. helyhez jutottak. A rangszámok alapján itt is a kutató egyetemek mutatnak jobb helyezést, jóllehet szórással. Az egyetemek közé csupán egy főiskola tudott beintegrálódni, a 6. helyre sorolt Budapesti Gazdasági Főiskola. Ha azonban a legújabb trendeket nézzük, akkor a 2009/2010-es tanév alapján már a Kodolányi János Főiskola (102 fő) és a Nyugat-Magyarországi Egyetem is bekerülne a top 15-be, kiszorítva onnan a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemet és a Széchenyi István Egyetemet.

Felmerül a kérdés, hogy milyen szakterületek vannak nagyobb arányban reprezentálva a diákcserében? A társadalomtudományi, üzleti és jogi képzés 47%-ot fed le, magyarázatot adva arra is, hogy miért a Budapesti Gazdasági Főiskola és a Kodolányi János Főiskola került be a top 15-be. A második helyen a bölcsészettudományi és a művészeti tanulmányi terület áll, és csak ezt követi a műszaki

tudományos képzés. Az egészségügyi ágazatok alacsony aránya (4%) talán azért meglepő, mert az orvosi képzések adják a fizetős külföldi hallgatók 80%-át. Az egyetemek bevételre koncentráló stratégiája nem engedi érvényesülni a nemzetköziesedés szempontjából kiaknázható szinergiákat. Sőt, ismerve a végzett orvosok ország-elhagyási stratégiáját, talán tudatos is az a mód, ahogyan az orvosi karok elzárják egymástól a magyar és a külföldi hallgatókat, ezzel is megpróbálva csökkenteni a végzett hallgatók nemzetközi munkaerő-piaci versenyképességét.

**6. táblázat** Kiutazó Erasmus hallgatók számának intézményi rangsora az 1998-2009-es évek alapján

Rangsor	Intézmény	2000/2001	2009/2010	1998/1999- 2009/2010
1.	Eötvös Loránd Tudományegyetem	212	516	3 573
2.	Pécsi Tudományegyetem	284	377	3 253
3.	Budapesti Corvinus Egyetem	132	459	2 929
4.	Szegedi Tudományegyetem	149	343	2 589
5.	Debreceni Egyetem	186	308	2 250
6.	Budapesti Gazdasági Főiskola	157	238	1 923
7.	Budapesti Műszaki Egyetem	119	255	1 833
8.	Szent István Egyetem	130	124	1 110
9.	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	49	158	979
10.	Óbudai Egyetem	69	103	870
11.	Semmelweis Egyetem	58	106	782
12.	Pannon Egyetem	74	86	773
13.	Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	74	68	743
14.	Miskolci Egyetem	46	106	669
15.	Széchenyi István Egyetem	35	61	534
1-15.	Együtt	1 774	3 408	24 980
16-65.	Együtt	227	732	5 070
<b>1-65.</b>	<b>Összesen</b>	<b>2 001</b>	<b>4 140</b>	<b>30 050</b>

Az egyetemi tanulmányok mellett az Erasmus lehetőséget nyújt arra is, hogy a hallgatók szakmai gyakorlatot szerezzenek külföldön. A 2009/2010-es tanévben mintegy 600 fő dolgozott 15 országban ilyen konstrukcióban. Ezáltal új program kapcsolódott be a négy évtizedes múltra tekintő AIESEC szakmai gyakorlatok mellé.

## Tudományos kutatás

A Magyar Tudományos Akadémia minden második évben beszámol a Parlamentnek az elmúlt két év hazai tudományos kutatásairól, a nemzetközi megjelenésről. A nemzetközi szereplést az ISI *Web Of Science* (WOS) alapján értékeli, jóllehet az akadémiai világ egy része kétkedéssel fogadja ezeket a számokat. Véleményünk szerint sok más indikátor mellett, ennek is helye van általában a kutatás, de kiemelten a kutatások nemzetközi „értékesítése” szempontjából. Az Erasmus mobilitáshoz hasonló mélységű adatbázissal rendelkezünk, amelynek az egyetemekre és tudományterületekre lebontott, idősoros elemzése, a [www.hungarianscience.org](http://www.hungarianscience.org) honlapon érhető el. Az adatbázis feldolgozásának filozófiájáról, módszeréről, illetve az első eredményekről Kampis és szerzőtársai számolnak be<sup>31</sup>.

Az adatbázis az elmúlt 10 esztendőben (2001-2010) 59 694 dokumentumot regisztrált, amelynek legalább egy magyar szerzője volt. 9 olyan intézmény volt ahonnan évente legalább 100 publikációt jegyeztek a munkatársak. Ezek rendre: MTA (18 526), SOTE (7961), SZTE (7533), ELTE (6873), DE (6401), BME (5208), PTE (4327), SZIE (2076), PE (1767). A 10. helyen álló CEU a 668 publikációval, már évente csak 60-as átlag számot mutat. A 27 legtöbbet publikáló intézmény között viszont megjelent a Richter Gedeon és az EGIS is, jelezve, hogy a gyógyszeripari kutatások terén az alap és az alkalmazott kutatások egyaránt magas szinten vannak.

*A világ tudományos kutatásából való részesedésünk (0,4%) az elmúlt évtizedben stagnált, majd enyhé csökkenést mutatott, miközben a régió országainak többsége enyhén növekedett, egyesek látványos eredményeket értek el. Románia az évtized elején mért 0,2-es részesedését 2010-re megduplázta és már megelőzte Magyarországot. Csehország és Lengyelország is növekedő trendet mutat*

A fenti rendszerekben vizuálisan is kimutathatóan, a közgazdasági, üzleti, menedzsment témájú publikációk alacsony részesedéssel szerepelnek. Ezért is érdemes őket külön is vizsgálni, miként tettük a TKA megbízásából folytatott kutatásban.<sup>32</sup> Ebben a magyarországi 20 közgazdasági, menedzsment és gazdálkodási doktori iskola 197 törzstagjának a publikációit az ODT honlap, a WOS és a Google Scholar alapján is elemeztük, majd rangsoroltuk az iskolákat. Ezek szintén jó mutatói a nemzetközi piaci értékelésnek. Az ISI WOS rendszerben 1152 publikációt azonosítottunk a teljes életműre vonatkozóan, ami 5,85 publikáció/fő átlagot eredményez nagyon nagy szórással. Miként a doktori iskolákra jutó 57,6 publikáció/doktori iskola is nagy szórást takar (a legkevesebb 4, míg a legtöbb 289 publikáció volt). Ez alapján levonhatjuk azt a

<sup>31</sup> Kampis György – Soós Sándor – Gulyás László: A magyar tudomány intézményi szerkezete és kompetenciái, 2001-2010 a Reuters-Thomson – ISI Web of Science adatbázis alapján, *Magyar Tudomány*, 2011, 172(8), 963-980

<sup>32</sup> Berács József – Malota Erzsébet – Zsótér Boglárka: A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, *Bologna Füzetek* 8, 2011, Tempus Közalapítvány, Budapest

következtetést, hogy a doktori iskolák akkreditációjánál egyelőre még nem játszott szerepet a legrangosabb nemzetközi lapokban történő publikálás, annak ellenére, hogy az alapítóknak a honlapon is fel kell tüntetni az impakt faktoros cikkeiket.

### **Általános javaslatok**

Az oktatási kormányzatnak (tulajdonosnak) elő kellene írnia, hogy a felsőoktatási intézmények az intézményfejlesztési, stratégiai céljaik között a nemzetköziesedést, illetve annak jól mérhető paramétereit, egyértelműen fogalmazzák meg és kommunikálják a munkatársaik felé. Ezen célok teljesüléséhez is kellene kötni az intézményvezetők premizálását.

### **Oktatás - hallgatók**

A külföldi hallgató általában, a fizetős külföldi hallgató pedig kimondottan jót tesz a felsőoktatásnak. Az elmúlt évtizedben mindenféle tudatos kormányzati, tulajdonosi támogatás, ösztönzés nélkül is megduplázódott a számuk. Azok az intézmények, amelyek képesek kiszolgálni a külföldi hallgatók igényeit, általában is magas minőségű szolgáltatást nyújtanak. *A külföldi hallgató a minőségi oktatás szintetikus, a tulajdonos kormányzat számára nagyon egyszerűen mérhető mutatószáma*, amire építeni lehetne a finanszírozásnál is. A nemzetközivé válásnak egy fontos mutatója, amely szoros kapcsolatban van a tudományos kutatással. Amennyiben a kormányzat komolyan gondolja a felsőoktatás minőségének és nemzetközi versenyképességének az emelését, akkor hasonló módon kellene a felsőoktatáshoz viszonyulni, mint bármilyen exportképes ágazathoz. Javaslataink:

1. A kormány tűzze ki célként, hogy *2020-ra megháromszorozza, azaz 60 000 főre emeli a külföldi hallgatók számát*. Ha az eddigi trend extrapolációját elvégezzük, akkor „magától is” megkétszereződne. Véleményünk szerint azonban a Bologna folyamat, mint pl. a 3+2 rendszerre való átállás, negatív sajátosságai miatt ebben a trendben megtorpanás fog bekövetkezni, ha nem lesznek rásegítő intézkedések.
2. A kormányzat *közösségi marketing* eszközeit (miként pl. az agrárterületen teszik a bor és más termékek értékesítése érdekében) a felsőoktatásra is terjessze ki, diákvásárokon való kollektív részvétel, reklámanyagok készítése és más marketing eszközök támogatásával. A turizmushoz hasonlóan kellene ország-kampányokat szervezni ott ahol ígéretes növekedés prognosztizálható. A fejlődő világ (pl. Afrika, Vietnám, stb.) tehetséges diákjai számára több központi *ösztöndíjat* kellene felajánlani, amelyek hosszabb távon anyagilag is megtérülnének a magasabb hallgatói létszám, valamint a gazdasági kapcsolatokra kifejtett hatás következtében.

3. Miként a középiskolában a kormányzat támogatást nyújt az idegen nyelven folyó oktatáshoz, ugyanúgy a hallgatók költségvállalása mellett *támogatni kellene az idegen nyelven oktató intézményeket* a felsőoktatásban is. A hallgatók idegen nyelven felvett tárgyainak meghatározott kredit számai után járna támogatás. Ez a gyakorlatban használható nyelvtudást garantálná, és nem csupán a nyelvvizsgálóhoz kötné a diplomaszerezést. Ezáltal hallgatóink bátrabban vállalkoznának külföldi tanulmányokra is.

### **Kutatás – oktatók**

1. Azon egyetemek számára, amelyek *külföldi neves tanárokat* alkalmaznak, a fizetés 50%-át a kormányzat biztosítsa egy erre elkülönített alapból, amire pályázni lehet. Az MTA Lendület programjának mintájára szülessen program a felsőoktatásra is, amelyre nemzeti hovatartozás nélkül lehet jelentkezni.
2. A *nemzetközi publikációk* ISI – WEB of Science alapján mért teljesítmény, amely a kutató egyetemek besorolásának egyik fontos paramétere, szolgáljon alapul, tudományterületi célszámok megfogalmazásával, 5 éves periódusra vonatkozóan a kutatási pénzek 50%-ának az elosztásához
3. Az MTA, valamint olyan puffer szervezetek, mint a MAB, az ODT, az OTKA, az akkreditációnál, a kutatási pénzek, fokozatok odaitélésénél fokozottabban vegyék figyelembe a nemzetközi aspektust, jobban támaszkodjanak a nemzetközi közösség véleményére.

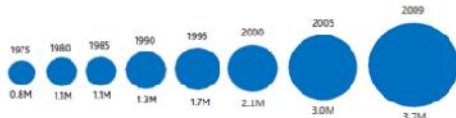
### **Egyéb szolgáltatások**

1. A nemzetközi tevékenység igényli a jól képzett szakembereket az oktatási adminisztrációban is. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy a diplomáciai testületekben szolgálatot teljesítők pályafutásában vonzó terület lehessen az oktatási intézményekben való munkavállalás.
2. Teremtődjön meg a hatékony információ szolgáltatás szervezeti kerete a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének a mérésére. A nemzetközi rangsorokban való jobb szereplés kerüljön be a kormányzati ösztönzési rendszerbe.



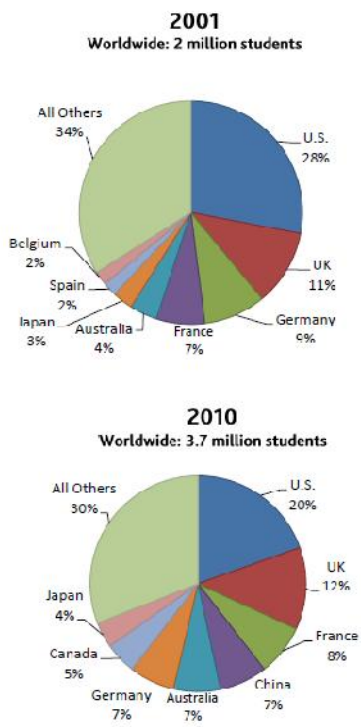

Project Atlas®: Trends and Global Data 2011

**A. International Students Worldwide, Selected Years**



Source: OECD Education at a Glance, 2011

**B. Top 8 Host Countries of Globally Mobile Students, 2001 & 2010**



Source: Atlas of Student Mobility  
<http://www.iie.org/projectatlas>

**C. International Enrollment as a Percentage of Total Higher Education Enrollment for Top Countries 2009/10**



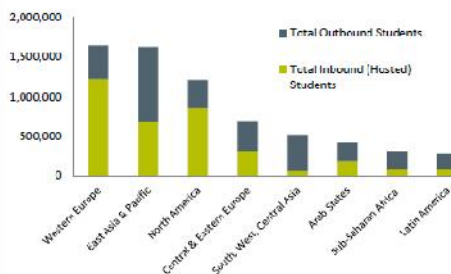
Source: Atlas of Student Mobility

**D. Top Host Destinations Worldwide, 2009 and 2010**

Destination	2009 Total Int'l Students	2010 Total Int'l Students
U.S.	690,923	723,277
UK	415,585	455,600
France	266,448	283,621
China	238,184	265,090
Australia	253,717	258,827
Germany	244,776	252,032
Canada	161,679	174,760
Japan	132,720	141,774

Source: Atlas of Student Mobility

**E. Global International Educational Exchange Balance, 2009**



Source: Atlas of Student Mobility and UNESCO, 2011

Project Atlas® was launched in 2001 with support from the Ford Foundation and is now supported by the Bureau of Educational and Cultural Affairs of the U.S. Department of State and the participating organizations in each country. The goal of this collaborative global project is to share accurate and timely data on student mobility at the higher education level, addressing the need for improved research on academic migration and comparability of mobility data among leading host and sending countries.