

Varga Aranka – Vitéz Kitti – Széll Krisztián

<sup>1</sup> Pécsi Tudományegyetem

<sup>2</sup> Pécsi Tudományegyetem

<sup>3</sup> ELTE PPK

## Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében

*A felsőoktatás fejlesztési céljai között egyre meghatározóbb a hallgatói létszám növelése (hallgatók toborzása), a lemorzsolódás csökkentése, valamint az akadémiai kiválóság támogatása.*

*Ezek a fejlesztési irányok egyértelműen fókuszba helyezik azokat a hallgatói csoportokat, amelyek alulreprezentáltak a hazai felsőoktatásban (hátrányos helyzetűek, roma/cigány hallgatók, külföldiek, fogyatékkal élők stb.). Úgy véljük, hogy egy felsőoktatási intézmény inkluzivitását jelzi, hogy ezek a csoportok milyen mértékben jelennek meg és jutnak előre felsőfokú tanulmányaikban. Helyzetfeltáró kutatásunk célja, hogy idősorosan áttekintsük a Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói létszámának alakulását, valamint a hallgatók és képzéseik fő jellemzőit, különös tekintettel az inkluzivitás fókuszában lévő hallgatókra. Elemzésünk a folyamatelvést szem előtt tartva a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (az előrehaladás jellemzői) és a kimenet (eredményességi mutatók) jellemzőire fókuszál, s az általános tendenciák megragadására törekszik.*

### Inklúzió és felsőoktatás

Az inklúzió tudományos és szakpolitikai megközelítése az utóbbi évtizedekben szerte a világon folyamatosan és több szempontból módosult, széles körben elterjedt. Látható, hogy a kölcsönös befogadás elvárása egyre nagyobb mértékben jelenik meg, és a folyamatosan és dinamikusan változó társadalmi, intézményi környezetre való sikeres reagálás mikéntjét jelenti, vagyis, hogy milyen módon alkalmazkodik a különbözőségekhez, és hogyan harcol a diszkrimináció, illetve a kirekesztés (*exclusion*) ellen (Williams és mtsai, 2005).

Az inkluzivitásra törekvés – különböző formában és területen – a régmúlta nyúlik vissza. Témánk szempontjából példaként szolgálnak azok az egyetemek, universitasok, melyek befogadó központokként funkcionáltak a középkortól (Kéri, 2015). Elmondható, hogy más társadalmi együttélési stratégiák (pl. asszimiláció, szegregáció stb.) ellenében az inklúzió csak a 20. század végétől vált a demokratikus társadalmak normájává (*social inclusion*), mely felerősítette a befogadó oktatás terjedését is. (Forray és Varga, 2011; Schiffer, 2011). Jellemző az is, hogy folyamatosan bővül az inklúzió szempontjából

fókuszba kerülő személyek, csoportok köre (Varga, 2015). A felsőoktatásban egyre inkább az *Inclusive Excellence* (IE) kifejezés használatos, mely szerint az inkluzív rendszerekben a méltányosság együtt jár a kiválóság növekedésével (Arató és Varga, 2015). Ezt a megállapítást alátámasztják az egyre bővülő felsőoktatási fejlesztések és az azokhoz kapcsolódó kutatások eredményei (Milem és mtsai, 2005; Smith, 2014; Gertz és mtsai, 2018; Jeffries, 2019; Sanger és Gleason, 2020) is.

Az inklúzió oktatási vonatkozásának sokszínűségét jelzi tehát, hogy a felsőoktatási akadémiai kiválóság növelésének egyik eszközeként a diverz tanulási környezet jelenik meg. A tanulók különbözősége (*diversity*) adódhat személyes, öröklött tulajdonságokból, és/vagy társadalmi helyzet, illetve a kulturális környezet hatásából. A diverzitás egyéni szinten multidimenziális, vagyis sokféle (kiemelkedő vagy hátrányt okozó) személyes tulajdonság alkot egységet (Dezső, 2015), mely tulajdonságok fejlődését erősen befolyásolja a szociális és a kulturális környezet. A diverzitás értelmezése a nemzetközi szakirodalomban eltérő, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulreprézantált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és latin-amerikai (Harris és Lee, 2019), illetve a fogyatékkal élő hallgatók esetén (Lombardi és mtsai, 2013; Burgstahler, 2015), míg Kanadában (Guo és Jamal, 2007) vagy Nyugat-Európában (Cooper, 2010) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző szexuális orientációt, azaz a szexuális kisebbségeket (*sexual minority*) (Magnus és Lundin, 2016; Harris és Lee, 2019), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (Guo és Jamal, 2007; Harris és Lee, 2019). A tudományos vizsgálódások Európa-szerte az alábbi szempontok figyelembevételével különböztetik meg a felsőoktatásban alulreprézantált diverz csoportokat: (1) nemek közötti eltérések, (2) életkor szerinti különbségek, (3) felnőttek felsőoktatási részvétele, (4) alacsony gazdasági-társadalmi státusz, háttér, (5) szülők alacsony iskolai végzettsége, (6) etnikai, kulturális, vallási vagy nyelvi kisebbséghez való tartozás, (7) bevándorló státusz, (8) fogyatékoság (Széll, 2016).

A felsőoktatással kapcsolatos inklúzió jelentőségében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, akik addig alulreprézantáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nők, a fogyatékkal élők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (Casey, 2016). Ezen expanziós és diverzifikációs folyamat létrejötté (új hallgatói csoportok, képzési formák, kutatási és szolgáltatási tevékenységek) hazánkban is végbement (Híves és Kozma, 2014; Polónyi, 2014). A magyarországi kutatóműhelyek vizsgálatai ezen csoportok lemorzsolódásának, perzisztenciájának (Pusztai-Szigeti, 2018), rezilienciájának, inklúziójának (Ceglédi, 2018; Varga és mtsai, 2020) hátterét tárták fel, rámutatva az intézményi támogató tényezők fontosságára is. Hazánkban is meghatározó szereppel bír a felsőoktatás nemzetköziesítése, a külföldi hallgatók arányának növekedése, mely alapvetően befolyásolja a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját és klímáját is (Lannert és Derényi, 2020). Hurtado és munkatársai (2012) a felsőoktatási intézményi klíma vizsgálata kapcsán sorra idézik azokat a kutatásokat, amelyek szerint az alulreprézantált csoportok bizonyos kritikus tömegére van szükség ahhoz, hogy szervezeti változás menjen végbe (Arató és Varga, 2015; 2018). A sokszínű egyetemi környezet ugyanis sajátos intellektuális atmoszférát teremt. Amellett érvelnek, hogy a kulturális csoportok intézményi arányával párhuzamosan megváltozik a csoportok közötti társas kapcsolattartás minősége is (Chang és mtsai, 2004). A felsőoktatás értékközvetítő funkciója, a kulturális elfogadás attitűdjeinek erősítése, a társadalmi ítéletalkotás képessége akkor fejlődhet, ha a tanulási folyamat aktív információfeldolgozást igényel a hallgatók részéről, s lehetőség van a meglévő és új tudások összeütköztetésére (Chang, 2001).

## Kutatási előzmények

Az elmúlt években a Pécsi Tudományegyetemen zajlott, a Befogadó Egyetem Program bölcsőjének tekinthető komplex kutatás számos konkrét gyakorlati lépést javasolt a PTE inkluzivitásának növelése érdekében (Arató és Varga, 2015; 2018). A nemzetközi szakirodalmakkal, kutatási eredményekkel és trendekkel összhangban az eredmények arra mutattak rá, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása mint egyetemi felelősség és cél az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkori jóllétét egyaránt segíti, melyhez nélkülözhetetlenek a konkrét beavatkozási stratégiák (Bailey és Dynarski, 2011; Myres, 2013; Arató és Varga, 2015, 2018). Az intézmények fejlesztésének stratégiáiban így egyaránt helyet kapnak az oktatási tér fejlesztésére (Burgstahler, 2015), az oktatói tevékenységek szélesítésére (May és Bridger, 2010) és a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (Burgstahler, 2015) vonatkozó programelemek. Mindez egybecseng azzal a nemzetközi kutatási eredménnyel, mely szerint a helyi, nemzetközi és globális problémák integrálása is szükséges ahhoz, hogy megfelelő, az egyénekhez illeszkedő tanulási és tanítási környezetet teremtsenek, mely a nemzetköziesedő oktatás transzverzális természetére is reflektálni képes (European Universities Association, 2020).

2018-ban ezen elvek mentén elindult a PTE-n a Befogadó Egyetem Programiroda mint ernyőszervezet, mely a kutatócsoport által javasolt stratégiai lépéseket hivatott a gyakorlatban elősegíteni. A kezdeti lépésekhez szükség volt egy helyzetfeltáró kutatásra, melyben a PTE tíz karának felsővezetői számoltak be a látókörükben lévő, befogadás fókuszú programokról és szolgáltatásokról. A kutatás arra mutatott rá, hogy a támogató programok egyetemi kurzusok, mentorprogramok és szakkollégiumok formájában segítik ezen csoportok sikeres előrehaladását (Varga és mtsai, 2019).

A kutatás folytatásának tekinthetők a befogadást segítő programok vezetőivel felvett mélyinterjúk (N = 10). Az interjúelemzés eredményei azt mutatták, hogy a programok

---

*Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikroközösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására. Láthatóvá vált, hogy a kisközösségek egyidejűleg nyújtanak kortárs-támogatást és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és egyúttal a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulnak. A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosabban körvonalazódott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számmal jelen vannak olyan nehézségekkel küzdő hallgatók, akik nincsenek a támogató programok látókörében, de megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését, a méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék.*

---

legtöbbször célcsoportjuk azonosítását követően alulról építkező kezdeményezésként és egymástól függetlenül indult el. Jellemző az is, hogy a vizsgált programok elsősorban a támogatott célcsoportból alkotott közösségekben folynak, és nagyon kevés olyan tevékenység száma, melyek a célcsoport aktivitására építve az egyetemi polgárokat mozgósítva (pl. érzékenyítve) hatnak az intézményi környezetre is. A vizsgált programok diaszpóraszerűen működnek, mivel általában nem, vagy csak esetlegesen tudnak egymás létezéséről. Biztató kutatási eredmény, hogy az egyetemi vezetés elköteleződött a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok felé, sokféle támogató program működik, a Karok nyitottak az együttműködés felé, és több esetben szóba került a környezet érzékenyítésének kiterjesztése minden egyetemi polgár számára.

A PTE szervezeti oldalának vizsgálata mellett egy kérdőíves kutatás tárta fel, hogy a PTE diverz hallgatói köre (N = 809) mennyire részese az egyetemi közösségi és tudományos életnek, illetve, hogy mutatnak-e különbséget a társadalmi hátránnyal küzdők a bevonódásban. Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikro-közösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására. Láthatóvá vált, hogy a kisközösségek egyidejűleg nyújtanak kortárs-támogatást és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és egyúttal a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulnak. A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosabban körvonalazódott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számszámmal jelen vannak olyan nehézségekkel küzdő hallgatók, akik nincsenek a támogató programok látókörében, de megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését, a méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék. Fontos átgondolni, hogy milyen módon érhető el már a kezdetektől a hallgatók nagyobb mértékű bevonódása, ezzel segítve az erősebb kötődést és az egyetemi polgárrá válást.

## Elemzési keret

### *Kutatási kérdések*

Elemzésünk a hallgatók Neptunban elérhető személyes és képzési adatain alapul, vagyis ezen adatok adta kereteken belül folyamatelvűen, statisztikai adatok mentén vizsgálja a bemenet (bekerülés), a folyamat (előrehaladás és lemorzsolódás) és a kimenet (eredményesség) jellemzőit, módosításait és mutatóit. Ennek értelmében az elemzés helyzetfeltáró, leíró jellegű kutatásként értelmezendő, és azokat az adatokban, tendenciákban látható összefüggéseket tárja fel, melyek a diplomaszerezésre vannak hatással, kiemelt figyelmet fordítva a befogadás fókuszában lévő alulreprezentált csoportokra.

Elemzésünkben a bemenet oldaláról arra keressük a választ, hogy milyen arányban lépnek be a befogadás fókuszában lévő (alulreprezentált hallgatói) csoportok az egyetemre, a különböző karokra<sup>1</sup>, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben, továbbá, hogy mi jellemzi ezeket a hallgatói csoportokat és képzéseiket. A folyamat szempontjából arra próbálunk választ adni, hogy milyen utat járnak be az egyes hallgatói csoportok, miként

<sup>1</sup> Általános Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvostudományi Kar (ÁOK), Bölcsészlet és Társadalomtudományi Kar (BTK), Egészségtudományi Kar (ETK), Közgazdaságtudományi Kar (KTK), Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (KPVK), Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK), Műszaki és Informatikai Kar (MIK), Művészeti Kar (MK), Természettudományi Kar (TTK)

alakulnak a képzéseik státusza, van-e ebben változás az elmúlt évtizedben. A kimenet kapcsán pedig azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben, időtávon, eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig, valamint, hogy milyen az átlagos diplomaszerezési arány, illetve időtáv a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok esetén képzési szintek és karok szerint.

### *Adatok és módszerek*

Az elemzés során fontos csoportképző háttérváltozóként jelent meg az állampolgárság és az előnyben részesítés, vagyis mind a bemenet, mind a folyamat, mind a kimenet kapcsán két hallgatói csoportra (külföldi és előnyben részesített hallgatók) részletesebben is fókuszálunk. Az állampolgárság változóban (1) magyar, (2) magyar és külföldi – a legtöbb esetben valamely környező ország állampolgára: szerb, román, horvát, ukrán – kettős, valamint (3) külföldi állampolgárságot különböztettünk meg. Az előnyben részesített hallgatókat alapvetően öt jól elkülöníthető kategóriába soroltuk: (1) tanulási, pszichés fejlődési zavarral élők, (2) hátrányos helyzetűek, (3) testi/értelmi fogyatékkal élők, (4) gyermeket vállalók és (5) egyéb hátránnyal élők. Ezen felül a folyamat és a kimenet kapcsán fontos háttérváltozó az ösztöndíj és az adott képzés státusza is. Az ösztöndíjakkal kapcsolatos adatbázisban eredetileg hét jogcímtípus volt rögzítve: (1) alaptámogatás, (2) egyéb, a felsőoktatási intézmény térítési és juttatási szabályzatában meghatározott ösztöndíj (pl. Kriszbacher Ösztöndíj), (3) intézményi szakmai, tudományos és közéleti ösztöndíj, (4) nincs megadva, (5) ösztöndíj jogcím (pl. Új Nemzeti Kiválóság Program), (6) rendkívüli szociális ösztöndíj és (7) tanulmányi ösztöndíj. Jól látható, hogy az eredeti kategóriák között nem minden kategória egyértelmű (pl. nincs megadva, ösztöndíj jogcím), mely esetek csaknem az összes eset tizedét teszik ki. A képzés státuszát hét kategóriába soroltuk be: (1) abszolvált, (2) aktív képzés, (3) befejezett képzés, (4) befejezett képzés (nyelvvizsga nélkül) – mely kategóriát utólag, a nyelvvizsga hiányában kiadott oklevelek alapján hoztuk létre, (5) megszünt képzés, (6) passzív képzés és (7) záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik).

Vizsgálatunk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező valamennyi PTE-s hallgatóra (68 602 fő, melyből 18,1% a külföldi hallgató) és a hozzájuk tartozó valamennyi képzésre (83 067 db) kiterjedt. Ez azt is jelenti, hogy vannak hallgatók, akik kettő vagy több évben is belekezdtek valamilyen képzésbe a PTE-n. Mivel az adatbázisban az összes olyan hallgató szerepel, akikhez a vizsgált időszakban képzés vagy képzések köthetőek, ezért az adatbázis nem mintaként kezelendő, hanem olyan adathalmazként, amely a teljes populációt lefedi. A végső adatbázis elkészítésekor az alapvető rendező elv a képzési szintű összekapcsolás volt (azaz egy képzés egy soron jelenik meg). A döntés mögött az átláthatóbb adatbázis-szerkezet és elemzés kialakítása, illetve megvalósítása húzódot meg. Hallgatói szintű éves elemzést kizárólag a bemenet kapcsán a hallgató személyes jellemzői mentén végeztünk, a többi elemzés a képzések szintjén valósult meg. Ennek alapvetően az az oka, hogy a képzések megkezdésének éve szerint vizsgálva nem tapasztalható lényeges különbség a képzést kezdő hallgatói létszám és a képzések száma között (1. táblázat). Ebből következően a képzések alapján feltárt jellegzetességek, tendenciák és az azokból levont következtetések hallgatói szinten is érvényesek.

1. táblázat. A PTE hallgatók és képzéseik száma évenként, 2010–2019

Évek	Hallgatók száma	Képzések száma
2010	9 471	9 675
2011	10 133	10 401
2012	8 304	8 500
2013	7 289	7 471
2014	7 728	7 862
2015	7 237	7 408
2016	7 401	7 594
2017	7 833	8 046
2018	7 675	7 863
2019	8 079	8 247
Összesen	–	83 067

Megjegyzés: A „Hallgatók száma” oszlopban az adott évben képzést kezdő hallgatók szerepelnek. Ha egy hallgató kettő vagy több évben is elkezdett egy-egy képzést a PTE-n, akkor ő minden érintett év sorában szerepel. Ebből adódóan az egyes évek hallgatólétszámai nem összegezhetők.

Mivel az elemzett adatbázis teljes körűnek tekinthető, ezért az elemzés során egyszerű leíró statisztikák (gyakorisági eloszlások, kereszttáblák) segítségével vizsgáltuk az adatok alapján körvonalazható helyzetképet, tendenciákat és a kutatási kérdéseinkre adható válaszokat.

## Eredmények

### Bemenet

#### Általános tendenciák

Az előzőekben közölt 1. táblázatban jól látható, hogy a PTE-n képzést kezdő hallgatók száma a 2010 és 2019 közötti időszak első éveiben volt a legmagasabb, ezt követően viszont 8000 fő alá csökkent, és csak 2019-ben emelkedett újra 8000 fő fölé. Az adott évben a PTE-n képzést kezdő hallgatók között a női hallgatók aránya 58–61% között, a hallgatók átlagéletkora 25–26 év között mozgott a vizsgált periódusban. A vizsgált időszakra általánosságban elmondható, hogy az adott években képzést kezdő hallgatók többsége (25–32%) Baranya megyei állandó lakcímmel rendelkezett, közel ötödük pedig a szomszédos Tolna és Somogy megyéből érkezett. Kiemelendő még a külföldi hallgatók (8–23%), valamint a fővárosi állandó lakcímmel rendelkezők aránya is (6–7%). Amennyiben a hallgatók állandó lakcímének településtípusa szerint vizsgálódunk, látható, hogy a legtöbben megyeszékhelyekről, megyei jogú városokból jönnek az egyetemre (35–40%). Az adatok azt is mutatják, hogy 2010 óta megkétszereződött a képzési idejük alatt kollégiumi elhelyezést igényelők aránya: 2010-ben még csak a képzést kezdő hallgatók 15%-a, 2019-ben már a 30%-a igényelt kollégiumi elhelyezést. A 2010–2013 között képzést kezdő hallgatók csaknem fele részesült valamilyen ösztöndíjban a képzése ideje alatt, ami a vizsgált periódus végére folyamatosan csökkent: 2019-ben 30% alatti az arány. A csökkenő tendencia értelmezéséhez azonban mindenképpen fontos kiemelni,

hogy az ösztöndíj kategória összevontan kezeli a tanulmányi, tudományos, szociális, alaptámogatás és egyéb jogcímen kapott ösztöndíjakat, vagyis az utóbbi években kezdők körében még nem biztos, hogy megjelenik bámféle tanulmányi-tudományos eredményhez köthető ösztöndíj. Nyelvvizsgával a vizsgált időszak elején a képzést kezdők csaknem hattizede, a végén már csak alig több mint fele rendelkezett. Az adatok szerint az is elmondható, hogy alapvetően kevés a hallgatói mobilitásban részt vevő hallgatók aránya a PTE-n (1–5%).

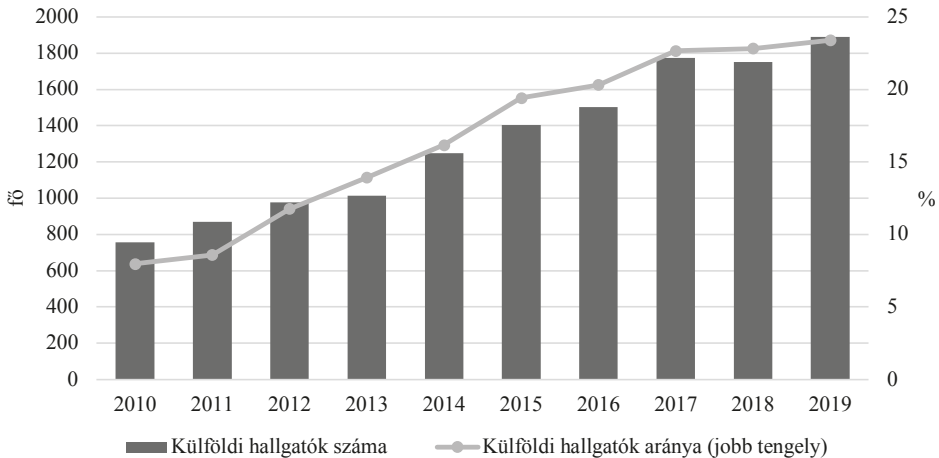
Az egyes években induló képzések legnagyobb arányban (36–45%) főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc) voltak. A mesterképzések (MA/MSc) aránya 10% felett alakult a vizsgált időszakban, hozzáátve, hogy 2012-től ez az arány folyamatosan csökkenő tendenciát mutat (2012: 18,2%, 2019: 11,9%). Az egyetemi vagy osztatlan (azaz 5–6 éves) képzések aránya 15 és 20% között változott a vizsgált években. Doktori képzés a vizsgált képzések 4–5%-a, míg a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések, valamint a szakirányú továbbképzések aránya 5–10% között mozgott. A diplomát nem adó képzések (nemzetközi program képzései, előkészítő tanulmányok, részismereti képzések, vendéghallgatók) aránya az egyes években induló képzések kevesebb mint 10%-át teszi ki. A legtöbb képzés (évenként a képzések mintegy ötöde) a BTK-hoz tartozik, de 10% körüli arányt képviselnek az ETK, az MIK, a KTK, az ÁOK, az ÁJK, valamint a TTK képzései is. Az egyes években induló képzések között 2010-ről (63,3%) 2019-re (73,3%) 10 százalékponttal emelkedett a nappali képzések aránya, ami nagymértékben köszönhető a külföldi hallgatók létszámnövekedésének, hiszen a külföldi hallgatók csaknem mindegyike nappali képzéshez köthető. Ugyanígy a külföldi hallgatói létszám növekedésének eredménye, hogy az induló képzések között nagymértékben nőtt az angol nyelvű képzések aránya: 2010-ben a képzések mindössze 4%-a zajlott angol nyelven, 2019-re viszont már több mint egyötöde. A német nyelvű képzések aránya érdemben nem változott, 2–3% között alakult.

A külföldi hallgatók és képzéseik jellemzőinek alakulása 2010 és 2019 között

A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (1. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight, 2008; Derényi, 2014). Lannert és Derényi (2020) megkülönböztette még a külső-belső nemzetköziesítésen kívül a mennyiségi-minőségi nemzetköziesítési formákat is. A PTE a jelenlegi 20% feletti külföldi hallgatói jelenléttel már a nemzetköziesítés harmadik fázisába sorolható, ahol nem csupán a mennyiségi, de a minőségi nemzetköziesítési is cél. Ezt jellemzi, hogy szervezeti oldalról

*A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (1. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight, 2008; Derényi, 2014).*

már tartalmi, minőségi és kulturális elemekre is figyel az intézmény. Jellemző továbbá a „hallgatócentrikus megközelítés és a nyitottság a másfajta kultúrákra, a valódi kíváncsiság a tapasztalatok iránt és az intézmény értékeinek valós helyértékén való kezelése” (Tempus Közalapítvány, 2018. 25.).



1. ábra. A PTE külföldi hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között

A külföldi hallgatók jellemzően 22–23 évesen kezdik meg a tanulmányaikat a PTE-n. A külföldi hallgatók kollégiumi elhelyezés iránti igénye a 2010–2016-os periódusban képzést kezdők között 30% alatt alakult, azonban 2017-től már lényegesen magasabb az arány, a 2018-ban és 2019-ben képzést kezdők már csaknem fele volt kollégista. Egy 2016-ban végzett, 1566 külföldi hallgatót érintő kutatás szerint míg Budapesten leginkább bérelt lakásokban élnek a külföldi hallgatók, addig vidéken ezen hallgatók 61%-a kollégiumban lakik. A Stipendium Hungaricumban részt vevő hallgatók nagyobb arányban laknak kollégiumban, mint az Erasmus hallgatók (Malota, 2016). A Tempus Közalapítvány 2018-as vizsgálata rávilágított arra is, hogy a keleti nyitás jegyében megjelentek azok a hallgatók, akik kevés saját erőforrással rendelkeznek, így a kollégiumi ellátottság fejlesztése a fővárosban és vidéken is elengedhetetlen (Tempus Közalapítvány, 2018).

A külföldi hallgatók körében az is megfigyelhető, hogy évről évre kevesebb a valamilyen okból ösztöndíjat szerző hallgatók aránya (6,1% 2010-ben, míg 1,1% 2019-ben), ami egyrészt köszönhető annak, hogy az elmúlt években képzést kezdők nem feltétlenül ismerik a lehetőségeket, illetve juthatnak hozzá ösztöndíjakhoz. Ugyanakkor az is beszédes adat, hogy ez a csökkenés az évek többségében abszolút számban is csökkenő létszámot jelez. Malota (2016) kutatása alapján is elmondható, hogy a külföldi hallgatók majd 70%-a egyáltalán nem kap egyéb ösztöndíjat mobilitása során, a magyar államtól 11%-uk és egyéb magyar alapítványtól/szervezettől vagy vállalattól pedig 2,7%-uk kap anyagi segítséget tanulmányaihoz.

Az egyetemi vagy osztatlan képzéseken folyamatosan magas a külföldi hallgatók aránya, ezen képzések harmada-negyztizede külföldi hallgatókhoz tartozik. A külföldi hallgatók utóbbi években tapasztalható térnyerése főként az alapképzések (0,6-ről 9,7%-ra), a mesterképzések (1,6-ről 17,9%-ra) és a doktori képzések (4,4-ről 15,5%-ra) esetében érhető tetten. Ez a tendencia érvényes a hazánkban 2013 óta futó Stipendium Hungaricum program esetében is, ahol egyértelműen az alap- és osztatlan képzéseken



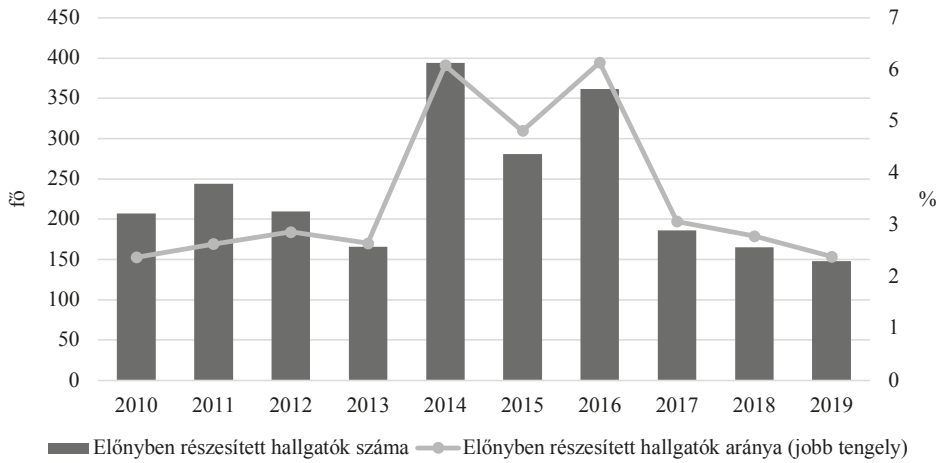
a legmagasabb a külföldi hallgatók részvétele 2015 és 2017 között (Hangyál és Kasza, 2018). A nemzetközi program képzéseit, az előkészítő tanulmányokat, a részismereti képzéseket és a vendéghallgatói képzéseket főként külföldi hallgatók veszik igénybe, így ezeken a képzéseken igen magas, 90% feletti a külföldi hallgatók aránya.

Összességében elmondható, hogy a KPVK, az ÁJK és az ÁOK kivételével mindegyik karon jelentősen emelkedett a külföldi hallgatók képzéseinek aránya. Ugyanakkor lényeges különbség, hogy míg a KPVK-n és az ÁJK-n, mondhatni, tradicionálisan alacsony (5% alatti) ezen képzések aránya, addig az ÁOK-n jelenik meg rendre a legtöbb külföldi hallgató – a karon minden évben a képzések közel hattizede köthető külföldi hallgatóhoz. Magas a külföldi hallgatók aránya a GYTK képzésein is, azzal a különbséggel, hogy ezen a karon az induló képzések száma az ÁOK képzéseinek körülbelül egytizedét teszi ki. Az utóbbi években a BTK, a TTK, az MK, valamint az MIK képzéseinek egyötödét külföldiek veszik igénybe. Ezeken a karokon jellemző a nemzetköziesítéssel kapcsolatos programok és szolgáltatások nyújtása is a külföldi hallgatók egyetemi életbe történő bevonódottságának növelése érdekében (Varga és mtsai, 2019).

A külföldi hallgatók egyértelműen a nappali képzéseken jelennek meg, a levelező képzések aránya elenyésző (0,6–4,1%). A külföldi hallgatók képzéseinek többsége angol nyelvű képzés, hozzáátve, hogy erőteljes az angol nyelvű képzések térnyerése a külföldi hallgatók képzésein belül (2010: 42,8%, 2019: 81,7%). Ezzel párhuzamosan a német, valamint a magyar nyelvű képzések (mely utóbbira minden bizonnyal a külhoni magyarok jártak) részaránya meredeken csökkent az elmúlt években, évtizedben. Az adatokból az is kitűnik, hogy a magyar hallgatók elenyésző aránya jár angol nyelvű képzésekre.

#### *Az előnyben részesített hallgatók és képzéseik jellemzőinek alakulása 2010 és 2019 között*

Mivel előnyben részesítés címén többletpontot magyar állampolgársággal (is) rendelkezők igényelhetnek (legalábbis magyarországi hatóság által kiállított dokumentum szükséges a jogosultság igazolásához), ezért a valamilyen okból előnyben részesítettek arányát (azaz azok arányát, akik előnyben részesítés címén többletpontot kaptak a felvételi eljárás során) célszerű a magyar állampolgársággal (is) rendelkezők körében vizsgálni. Összességében az látható, hogy az előnyben részesített hallgatók aránya 2010 és 2013 között 2–3 százalék között stagnált, ezt követően egy nagyobb emelkedés és némi stagnálás figyelhető meg egészen 2016-ig – amikor is az arány 5–6 százalék között alakult –, majd 2017-ben erőteljes visszaesés és csökkenő tendencia látható (az arány újból 3% alá csökkent) (2. ábra). Ez a tendencia megyei szinten is érvényesült, hozzáátve, hogy a legmagasabb arányok Észak-Magyarország (Heves, Nógrád), Dél-Dunántúl (Tolna, Somogy), Észak-Alföld (Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg) és Dél-Alföld (Békés, Csongrád) egyes megyéiből érkezők körében láthatók. Ugyanez a tendencia településtípus szerint is érvényesül, kiemelve, hogy minél kisebb településről érkezik a hallgató, annál valószínűbb, hogy valamilyen okból előnyben részesül, hozzáátve, hogy az arány a községekből érkezők esetén sem emelkedett 9% fölé a vizsgált időszak egyik évében sem.



2. ábra. A PTE előnyben részesített hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között

Az előnyben részesített hallgatók közül a legtöbben valamilyen tanulási-pszichés fejlődési zavar (hiperaktivitás, diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia stb.) miatt részesültek előnyben a vizsgált időszakban (átlagosan 36%-uk), melyet a hátrányos helyzet (átlagosan 26%-uk) és a testi/értelmi fogyatékkal élés (átlagosan 24%-uk) követ. A magyarországi felsőoktatásba felvételt nyert hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) hallgatók kapcsán általánosságban elmondható, hogy létszámuk 2008 és 2018 között folyamatosan csökkent, melynek alapvető oka a jogszabályváltozásban keresendő (Hegedűs, 2020; Proity, 2020). A HHH hallgatók aránya viszont a HH/HHH jogcímen belül nőtt, aminek egyik lehetséges oka az utógondozói ellátásban részesülők HHH kategóriába történő átsorolása (Proity, 2020. 477.). A gyermekvállaláshoz kötődően az előnyben részesülők kevesebb mint tizede kapott többletpontokat, míg egyéb hátrány jogcímen (félárva, nagycsaládos) kevesebb mint huszada. Több kategóriába az előnyben részesülők kevesebb mint 5%-a tartozik.

Az előnyben részesített hallgatók átlagéletkora némi emelkedést mutat: a vizsgált időszak első 7 évében még 25 év alatt volt az átlagéletkor, míg az utóbbi három évben már meghaladta a 25 évet. Az előnyben részesített hallgatók között lényegesen magasabb a kollégiumi elhelyezést igénylők aránya, mint azon hallgatók körében, akik nem kaptak ilyen jogcímen többletpontokat: a 2010-ben képzést kezdők esetében még azonos arány (15%) figyelhető meg a kollégisták arányában a két csoporton belül, ugyanakkor a későbbi években az előnyben részesítettek (csaknem) négytizede igényelt kollégiumi elhelyezést a képzési ideje során, míg az előnyben nem részesítettek körülbelül egy-egyede. Kiemelendő, hogy az előnyben részesült hallgatókon belül évről évre nagyobb ingadozás figyelhető meg a kollégiumi elhelyezést igénylők arányában.

Az is elmondható, hogy azon hallgatók körében, akik részesültek valamilyen jogcímen előnyben, magasabb az ösztöndíjban részesülők aránya (az egész időszakban 50% feletti), mint azok körében, akik nem részesültek. Utóbbiak esetében a képzésük ideje alatt ösztöndíjat kapók aránya csökkenő tendenciát mutat (2010: 51%, 2019: 35,9%). Az egy-két éve képzést kezdő előnyben részesített hallgatóknál is megfigyelhető, hogy több mint felük ösztöndíjas, ami minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a kezdeteiktől kapnak valamilyen, tanulmányi eredménytől független szociális ösztöndíjat.

Általánosságban az is látható, hogy az előnyben részesített hallgatók kisebb aránya (50% körüli arányok) rendelkezik valamilyen szintű, illetve típusú nyelvvizsgával, mint

az előnyben nem részesített hallgatók (60% feletti arányok). Ennek is lehet köszönhető, hogy az előnyben részesített hallgatók körében általában alacsonyabb a képzésük ideje alatt mobilitásban részt vevők aránya. A 2018-ban és 2019-ben képzést kezdő előnyben részesített hallgatók között még nem volt olyan hallgató, aki részt vett volna hallgatói mobilitásban, miközben a másik hallgatócsoportban annak ellenére megjelennek ilyen hallgatók, hogy kvázi még nagyon „friss” a képzésük, azaz a képzésük elején járnak. Következésképpen elmondható, hogy az adatok alapján indokolt lenne a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók intenzívebb és célzott támogatása, ösztönzése annak érdekében, hogy szélesebb legyen az a hallgatói kör, amely él a mobilitás lehetőségével.

A vizsgált időszakot tekintve a felsőfokú/felsőoktatási szakképzéseken belül a legmagasabb a valamilyen okból előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzések aránya (3–11%), de az átlaghoz képest némiképp magasabbak az arányok a főiskolai vagy alapképzések (2–8%) és a mesterképzések (1–7%) esetében is. 2016-ig az előnyben részesített hallgatók képzéseinek több mint héttizede nappali képzés volt, ezt követően azonban lényegesen lecsökkent a nappali képzések aránya (2019-re 61,6%-ra), mellyel párhuzamosan nőtt a levelezős képzéseké.

A karok szerint vizsgálva kijelenthető, hogy a valamilyen okból előnyben részesített hallgatók a legkevesébe az ÁOK képzésein jelennek meg: a többi karhoz viszonyítva az ÁOK képzéseinek – melyek száma 3–400 körül mozgott a vizsgált időszakban – lényegesen kisebb aránya (átlagosan 1%-a) tartozik előnyben részesített hallgatóhoz. Ezt támasztották alá az ÁOK felsővezetői által kitöltött kérdőív és a szolgáltatás vezetőikkel készített interjúk eredményei is, melyekből kiderült, hogy a kar a befogadás fókuszában lévő csoportok közül hangsúlyosan a külföldi hallgatókra és legkevesébe a fogyatékkal élő és a cigány/roma hallgatókra fókuszál (Varga és mtsai 2019; 2020). Mindebből az feltelezhető, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok is kevésbé választják az ÁOK képzéseit, szemben a többi kar által nyújtott képzésekkel.

### *Folyamat és kimenet*

#### *Általános tendenciák*

A továbbiakban a vizsgált periódusban megkezdett képzések státuszának alakulását (befejezett, záróvizsgálattal zárult, abszolválta, aktív, passzív, megszűnt képzések), valamint a képzések befejezésének átlagos idejét elemezzük, különös tekintettel a külföldi, illetve az előnyben részesített hallgatók által megkezdett képzésekre. Itt említjük meg, hogy a Neptun adatbázis jelentős adathiányai nem tették lehetővé olyan minőségi vagy eredményességi mutatók elemzését, mint például a tanulmányi átlag vagy a diploma értékelése, mivel ezek az adatok nem kötelezően töltendő adatmezők az adatbázisban.

A 2010–2019-es időszakban indult összes képzés negytedét (40,3%) fejezték be a hallgatók úgy, hogy teljesült a nyelvvizsga követelménye is. A képzések 3,8%-ában úgy szereztek oklevelet, hogy a COVID miatti kormányrendelet<sup>2</sup> megengedte a nyelvvizsga hiányában is az oklevelek kiadását. Záróvizsgálattal a képzések 0,1%-a zárult úgy, hogy még hiányzik a nyelvvizsga, míg az abszolválta aránya kevesebb mint 5%. A képzések csaknem egyötöde (18%) jelenleg is aktív képzés, 2,8%-át azonban passziválták, míg közel egyharmaduk szűnt meg valamilyen okból (2. táblázat). Évek szerinti bontásban – mivel adott évben induló képzéseket vizsgálunk – értelemszerűen a vizsgált periódus végére jelentősen csökken a befejezett, az abszolválta és a megszűnt képzések aránya, és számottevően nő az aktív és a passzív képzéseké.

<sup>2</sup> A Kormány 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelete a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről

2. táblázat. A képzések státusz szerinti megoszlása, 2010–2019

	Darab	Százalék
Befejezett képzés nyelvvizsgával	33 488	40,3
Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	3 120	3,8
Záróvizsgát tett (nyelvvizsga hiányzik)	78	0,1
Abszolvált	3 546	4,3
Aktív képzés	14 943	18,0
Passzív képzés	2 328	2,8
Megszűnt képzés	25 564	30,8
<i>Összesen</i>	<i>83 067</i>	<i>100,0</i>

A vizsgált időszak egészét nézve, a főiskolai vagy alapképzések (BA/BSc), valamint az egyetemi vagy osztatlan képzések esetében valamennyi karon jóval alacsonyabb a nyelvvizsga-követelmény teljesítésével befejezett képzések aránya (átlagosan 30,6%, illetve 20,1%), mint a mesterképzések (MA/MSc) vagy a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében (átlagosan 63,9%, illetve 41,7%). A doktori képzések (PhD, DLA) esetében szembeötlő, hogy rendkívül alacsony a vizsgált időszakban megkezdett képzések doktori oklevéllel történő lezárása (átlagosan 1,3%), mellyel párhuzamosan magas a megszűnt képzések (átlagosan 31,1%), valamint az abszolváltak aránya (átlagosan 39,2%) is.

#### Külföldi hallgatók képzéseinek státusza

Vélhetően a magyar és a külföldi hallgatók képzéseinek eltérő specifikumai is hozzájárulnak ahhoz, hogy a 2010–2012-es időszak kivételével – mely időszakban indult képzések valamilyen okból történő megszűnése a külföldi hallgatók esetében lényegesen magasabb, mint a magyar hallgatók esetében – a külföldi hallgatók képzései általánosságban véve magasabb arányban végződnek oklevélszerzéssel, hozzáátéve, hogy a nyelvvizsga nélküli diplomaszerezés jelentősen javítja a magyar hallgatók befejezett képzéseinek együttes arányát. Ugyanakkor a különbség a 2017 és 2019 között kezdett képzések esetében így is megmarad, mely periódusban a magyar hallgatók képzései inkább aktív képzések. Vagyis a külföldi hallgatók képzései között minden bizonnyal nagyobb arányban vannak rövid ciklusú, 1–2 év alatt befejezhető képzések, mint a magyar hallgatók képzései között. (3. táblázat).

3. táblázat. A képzések megoszlása státusz és aszerint, hogy előnyben részesített, előnyben nem részesített vagy külföldi állampolgárságú hallgatóhoz tartoznak (%), 2010–2019

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Előnyben részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	50,2	48,0	61,2	52,4	43,4	45,3	36,0	40,1	17,1	4,6
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	2,4	5,1	2,3	3,5	7,1	9,8	6,5	4,2	4,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	3,3	2,8	1,4	4,7	4,0	5,2	4,3	5,7	5,3	1,3
	Aktív képzés	0,5	0,0	2,3	1,2	6,8	7,7	19,0	19,3	49,4	74,8
	Passzív képzés	0,0	0,4	0,5	1,8	2,0	1,4	3,3	5,2	4,7	12,6
	Megszűnt képzés	43,5	43,7	32,2	35,9	36,1	30,3	30,6	25,5	19,4	6,6
	<b>Összesen (db)</b>	<b>209</b>	<b>254</b>	<b>214</b>	<b>170</b>	<b>396</b>	<b>287</b>	<b>369</b>	<b>192</b>	<b>170</b>	<b>151</b>
Előnyben nem részesített magyar hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	46,3	49,4	53,7	52,3	50,4	43,8	38,3	26,0	18,8	3,8
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	4,2	4,8	4,8	5,2	5,4	6,6	6,1	5,0	2,3	0,4
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0
	Abszolvált	5,9	5,5	6,1	6,0	6,9	6,6	5,0	3,2	2,6	0,7
	Aktív képzés	0,1	0,1	1,0	2,3	4,7	9,2	17,5	33,9	49,0	76,8
	Passzív képzés	0,0	0,1	0,6	0,7	1,5	2,5	2,9	4,9	7,5	10,0
	Megszűnt képzés	43,3	39,9	33,7	33,3	30,8	31,2	30,1	26,9	19,8	8,3
	<b>Összesen (db)</b>	<b>8700</b>	<b>9265</b>	<b>7259</b>	<b>6216</b>	<b>6176</b>	<b>5669</b>	<b>5649</b>	<b>5983</b>	<b>5856</b>	<b>6144</b>
Külföldi hallgatók	Befejezett képzés nyelvvizsgával	40,9	41,2	45,2	60,9	57,4	45,6	41,8	42,6	38,5	36,5
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
	Záróvizsgát tett (nyelvv. hiányzik)	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Abszolvált	1,3	1,2	1,7	0,7	1,5	2,6	1,4	0,4	0,2	0,1
	Aktív képzés	0,3	0,8	2,2	4,1	6,5	14,3	18,4	26,5	40,1	53,3
	Passzív képzés	0,0	0,0	0,6	1,0	0,9	1,1	3,5	4,3	7,1	5,4
	Megszűnt képzés	57,3	56,6	50,2	33,2	33,6	36,2	34,8	26,2	14,0	4,7
	<b>Összesen (db)</b>	<b>766</b>	<b>882</b>	<b>1027</b>	<b>1085</b>	<b>1290</b>	<b>1452</b>	<b>1576</b>	<b>1871</b>	<b>1837</b>	<b>1952</b>

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Együtt	Befejezett képzés nyelvvizsgálással	46,0	48,7	52,9	53,6	51,2	44,2	38,9	30,2	23,4	11,6
	Befejezett képzés nyelvvizsga nélkül	3,8	4,4	4,1	4,4	4,6	5,5	4,9	3,9	1,8	0,3
	Záróvizsgát tett (nyelv. hiányzik)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
	Abszolválta	5,5	5,1	5,4	5,2	5,8	5,8	4,3	2,6	2,1	0,5
	Aktív képzés	0,1	0,2	1,2	2,5	5,1	10,1	17,8	31,9	46,9	71,2
	Passzív képzés	0,0	0,1	0,6	0,8	1,5	2,2	3,1	4,8	7,3	9,0
	Megszűnt képzés	44,4	41,4	35,7	33,3	31,6	32,1	31,1	26,7	18,5	7,4
	<b>Összesen (db)</b>	<b>9675</b>	<b>10 401</b>	<b>8500</b>	<b>7471</b>	<b>7862</b>	<b>7408</b>	<b>7594</b>	<b>8046</b>	<b>7863</b>	<b>8247</b>

A főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések, illetve az egyetemi vagy osztatlan képzések kapcsán is elmondható, hogy a képzések befejezése a külföldi hallgatók esetében kevésbé valószínű, mint a magyar hallgatók esetében. Az előbbieket esetében a befejezett képzések átlagos aránya a vizsgált időszakban sorrendben 19,4%, 50,8%, illetve 13,2%, míg a magyar hallgatók esetén ezek az arányok a következőképpen alakulnak: 31,9%, 64,8%, illetve 24,6%. Ez a nagy eltérés az alapképzések és a mesterképzések esetében a külföldi hallgatók létszámának utóbbi években történő emelkedésének lehet a következménye, hiszen ezekben az esetekben a külföldi hallgatók aktív képzéseinek aránya 25, illetve 16 százalékponttal magasabb, mint a magyar hallgatóké. Az osztatlan képzések esetében azonban az látható, hogy a vizsgált periódusban a külföldi hallgatók képzéseinek fele, míg a magyar hallgatók képzéseinek harmada szűnt meg valamilyen okból. A magyar hallgatók doktori képzéseikhez képest a külföldi hallgatók doktori képzéseik nagyobb arányban jutnak el a fokozatszerzésig (2,5 vs 1,2%), és esetükben kisebb a megszűnt képzések aránya is (25,2 vs 31,8%)

Az alapképzéseket a külföldi hallgatók átlagosan kevesebb idő alatt fejezik be (6,4 félév), mint a magyar hallgatók (7,1 félév). Ez a mesterképzések esetén már nem mondható el, hiszen mindkét hallgatói kör átlagosan 4,1 félév alatt fejezi be az ilyen szintű képzéseit, az egyetemi vagy osztatlan képzéseknél (11,3 vs 10,5 félév) és a doktori képzéseknél (4,7 vs 3,7 félév) pedig meg is fordul a tendencia.

#### Előnyben részesített hallgatók képzéseinek státusza

A vizsgált periódusban összességében nem mutatható ki lényeges eltérés az előnyben részesített hallgatók, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek életútjában. Ez nem jelenti azt, hogy az egyes években megkezdett képzések tekintetében nincsenek különbségek – például 2012-ben 7,5, 2017-ben 14,1 százalékponttal magasabb az előnyben részesített hallgatók nyelvvizsgálással befejezett képzéseinek aránya –, hanem inkább azt, hogy átlagosan hasonlóképpen alakul a két hallgatói csoport képzéseinek státusza (3. táblázat).

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében érdemi különbség nem tapasztalható az előnyben részesített, illetve az előnyben nem részesített hallgatók képzéseinek státusz szerinti megoszlásában. Ugyanakkor a főiskolai vagy alapképzések esetében elmondható, hogy valamennyi karon az előnyben részesített hallgatók képzéseinek nagyobb aránya fejeződik be sikeresen, mint ami az előnyben nem részesített hallgatók képzéseiké.

esetében tapasztalható. A mesterképzések kapcsán már nem ilyen egyöntetű a kép, sőt, három kar (BTK, MK, TTK) esetében épp ennek fordítottja igaz, s ezen karokon a megszűnt képzések aránya is magasabb az előnyben részesített hallgatók képzési körében. Az egyetemi és osztatlan képzések esetében is inkább az mondható el, hogy az előnyben részesített hallgatók képzésének kisebb aránya fejeződik be sikeresen. Doktori képzéseken igen ritka az előnyben részesített hallgató: összesen 43 előnyben részesített hallgatóhoz tartozó képzés jelenik meg a vizsgált időszakban, melyek csaknem negyede már megszűnt képzés.

A felsőfokú/felsőoktatási szakképzések (4,3–4,4 félév), az alapképzések (7,1–7,2 félév) és a mesterképzések (4–4,1 félév) esetében, a képzések elvégzésének átlagos idejében nincs számottevő különbség az előnyben részesített és az előnyben nem részesített hallgatók képzési között. Az egyetemi vagy osztatlan képzések átlagos elvégzési ideje az előnyben részesített hallgatók képzési esetében alacsonyabb (9,6 félév), mint a nem előnyben részesített hallgatói kör képzési között (10,5 félév). A doktori képzések kapcsán már korábban is láthattuk, hogy lényegében nincsenek (az előnyben részesítettek körében egyáltalán nincsenek) sikeresen lezárt képzések a 2010–2019 periódusban indult képzések között.

Korábban láthattuk, hogy az előnyben részesített hallgatók körében magasabb a valamilyen jogcímen ösztöndíjban részesülők aránya, mint azok esetében, akik nem részesültek előnyben, ezért érdemes megvizsgálni, hogy az ösztöndíj kapcsolatba hozható-e a képzések sikeres teljesítésével. Az ösztöndíjas hallgatók képzéseit vizsgálva az a tendencia körvonalazható, hogy a korábban megkezdett képzések nagyobb valószínűséggel zárulnak sikeresen, ha ösztöndíj is társul hozzájuk. A vizsgált évtized egészére elmondható, hogy sokkal kisebb az esélye annak, hogy egy képzés megszűnik, ha ösztöndíjas hallgatóhoz tartozik. Ezek a különbségek igen jelentősek a főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések és a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében. Mindez egyúttal azt is mutatja, hogy a különböző jogcímenek elnyert ösztöndíjak segítik a hallgatók sikeres végzettségét, így ezen támogatások kiemelten fontosak lehetnek

---

*Korábban láthattuk, hogy az előnyben részesített hallgatók körében magasabb a valamilyen jogcímen ösztöndíjban részesülők aránya, mint azok esetében, akik nem részesültek előnyben, ezért érdemes megvizsgálni, hogy az ösztöndíj kapcsolatba hozható-e a képzések sikeres teljesítésével. Az ösztöndíjas hallgatók képzéseit vizsgálva az a tendencia körvonalazható, hogy a korábban megkezdett képzések nagyobb valószínűséggel zárulnak sikeresen, ha ösztöndíj is társul hozzájuk. A vizsgált évtized egészére elmondható, hogy sokkal kisebb az esélye annak, hogy egy képzés megszűnik, ha ösztöndíjas hallgatóhoz tartozik. Ezek a különbségek igen jelentősek a főiskolai vagy alapképzések, a mesterképzések és a felsőfokú/felsőoktatási szakképzések esetében. Mindez egyúttal azt is mutatja, hogy a különböző jogcímenek elnyert ösztöndíjak segítik a hallgatók sikeres végzettségét, így ezen támogatások kiemelten fontosak lehetnek azoknál a hátrányban levőknél is, akiket az egyetem nem tart számon, de szociális szempontból hasonló jellemzőkkel bírnak, mint a HH hallgatók.*

---

azoknál a hátrányban levőknél is, akiket az egyetem nem tart számon, de szociális szempontból hasonló jellemzőkkel bírnak, mint a HH hallgatók.

## Összegzés

Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a külföldi és az előnyben részesített hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N = 68 602) és képzésekre (N = 83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Jelen kutatásunk az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált.

Eredményeink idősorosán mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások (ösztöndíjak, kollégiumi elhelyezés) támogató ereje is az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és annál kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére.

Az elemzett adatbázis – minden korlátja ellenére – további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok egy részének feltárására is. Ez jelentősen hozzájárulna ahhoz, hogy jól beazonosíthatóvá váljanak azok a támogató feltételek, képzési pontok és egyetemi szolgáltatások, amelyek hozzájárulhatnak az inkluzívitás érdemi előmozdításához a PTE-n. A folyamat mélyebb megértéséhez további célzott kérdőíves felmérések, illetve kvalitatív mélyfúrások szükségesek az alulreprezentált csoportok kapcsán, s főként az olyan célcsoportok esetében, amelyekre vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal (pl. roma/cigány hallgatók vizsgálata).

A további kutatások és elemzések eredményeként adatokra alapozva tovább körvonalozódhatna, hogy miként változott a PTE hallgatói köre, milyen mértékben jelentek meg a befogadás fókuszában lévő hallgatói csoportok. Mélységében láthatóvá válnának előrehaladásuk mutatói, sikeres diplomaszerezésük, lemorzsolódásuk aránya is. Szintén képet kaphatnánk az egyetem befogadás melletti elköteleződésének és felkészültségének mértékéről szervezeti és dolgozói szinten egyaránt. A hiányosságok megfigyelése mellett az oktatási, tanulásszervezési módszerek és a hallgatók természetes tanulási környezetének változásával elérhető, inkluzív, hallgatói eredményességet elősegítő megoldások leírását is eredményezhetnék a további vizsgálódások. Az így feltárt helyzetképre helyi szinten épülhetnek olyan célzott fejlesztések, melyek eredményeképpen hosszú távon jelentősen mélyülhet a hallgatók kötődése az egyetemhez, javulhat az intézmény hatékonysága és eredményessége. A további kutatások és elemzések fontos része lenne, hogy rávilágítsanak olyan jól működő gyakorlatokra, eljárásokra, esetleges képzési jellemzőkre, amelyek a befogadás irányába mutatnak, és kiinduló pontjai lehetnek egy teljes intézményre kiterjedő stratégia megalkotásának és megvalósításának.

## Támogatás

A kutatás EFOP-3.4.3-16-2016-00005, *Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben* című pályázat keretében készült.



## Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2015, szerk.). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. Autonomy and Responsibility Study Volumes IV. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education.
- Arató Ferenc & Varga Aranka (2018). Befogadó Egyetem. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 189–206.
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. DOI: [10.3386/w17633](https://doi.org/10.3386/w17633)
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice*. Second edition. Harvard Education Press.
- Ceglédi Tímea (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem.
- Chang, M. J., Mastin, A. W. & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45, 529–553. DOI: [10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33](https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33)
- Chang, M. J. (2001). Is it More than about Getting Along? The Broader Educational Implications of Reducing Students' Racial Biases. *Journal of College Student Development*, 42(2), 93–105.
- Casey, L. (2016). *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London: Department for Communities and Local Government. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/575973/The\\_Casey\\_Review\\_Report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 19.
- Cooper, M. (2010, szerk.). *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. European Access Network.
- Derényi András (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary. Balassi Intézet. 11–52.
- Dezső Renáta (2015). Plurális intelligencia-konceptiók, tanulasközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 75–88.
- European Universities Association (2020). *Internationalisation in learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. European University Association asbl.
- Fórray R. Katalin & Varga Aranka (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Gertz, S. K., Huang, B. & Cyr, L. (2018, szerk.). *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts. International and Interdisciplinary Approaches*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1007/978-3-319-70175-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70175-2)
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 27–49. DOI: [10.47678/cjhe.v37i3.529](https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i3.529)
- Hangyál Zsófia & Kasza Georgina (2018). Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete, véleménye, elvárásai. Tempus Közalapítvány.
- Harris, T. N. & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, *Communication Education*, 68 (1) 103–113. DOI: [10.1080/03634523.2018.1536272](https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272)
- Hegedűs Roland (2020). *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Híves Tamás & Kozma Tamás (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23(2), 239–252.
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo, W. Ch., Cuellar, M. & Arellano, L. (2012). A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (szerk.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27*. Springer Science and Business Media B.V. 41–122. DOI: [10.1007/978-94-007-2950-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_2)
- Jeffries, R. (szerk.). *Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education*. IGI Global, Information Science Reference. DOI: [10.4018/978-1-5225-5724-1](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5724-1)
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Sense Publishers. DOI: [10.1163/9789087905224](https://doi.org/10.1163/9789087905224)
- Kéri Katalin (2015). Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In Arató Ferenc & Varga Aranka (szerk.), *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. 219–229.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2020). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal*, 10(4), 346–369 DOI: [10.1556/063.2020.00034](https://doi.org/10.1556/063.2020.00034)

- Lombardi, A., Murray, C. & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232
- Magnus, C. D. & Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, 76–85. DOI: [10.1016/j.ijer.2016.06.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.006)
- Malota Erzsébet (2016). *Hallgatói véleményfelmérés. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Tempus Közalapítvány
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*. The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making Diversity Work: A Researched Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities.
- Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.). *Lemorzolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sanger, C. S. & Gleason, N. W. (2020. szerk.). *Diversity and Inclusion in Global Higher Education. Lessons from Across Asia*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1007/978-981-15-1628-3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3)
- Smith, G. D. (2014, szerk.). *Diversity and Inclusion in Higher Education*. Routledge. 176. DOI: [10.4324/9781315797885](https://doi.org/10.4324/9781315797885)
- Myers, B. (2016). The Flagship Diversity Divide. *The Chronicle of Higher Education*, december 5.
- Polónyi István (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 2. 1–21.
- Proity Péter (2020). *Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban*. *Educatio*, 29(3), 465–478. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.9](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.9)
- Schiffer Csilla (2011). Inkluzív iskolák fejlesztése. *PhD-értékezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://www.ppk.elte.hu/file/nagyne\\_schiffer\\_csilla\\_dissz.pdf](https://www.ppk.elte.hu/file/nagyne_schiffer_csilla_dissz.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 10.
- Szell Krisztián (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Tempus Közalapítvány.
- Tempus Közalapítvány (2018). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Vezetői összefoglaló. Tempus Közalapítvány.
- Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem.
- Varga Aranka, Deli Kitti & Fodor Bálint (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28(4), 755–766. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.7](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.7)
- Varga Aranka, Vitéz Kitti, Orsós István, Fodor Bálint & Horváth Gergely (2020). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(3), 449–464. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.8](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8)
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Association of American Colleges and Universities.

### Absztrakt

Tanulmányunk támaszkodik azokra a hazai és nemzetközi vizsgálatokra, melyek bemutatják, miként vált a felsőoktatás jellemzőjévé a diverzitás, és ezzel összefüggésben tárgyalja az inkluzivitás kiépülésének gyakorlatát. Helyzetfeltáró kutatásunk során az inklúzió folyamatelvű modelljét alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a különböző hallgatói csoportokat a bemenet (bejutási lehetőségek), a folyamat (sikeres előrehaladás) és a kimenet (eredményességi mutatók) szempontjából a Pécsi Tudományegyetemen. Elemzésünk a 2010 és 2019 között képzéssel rendelkező hallgatókra (N = 68 602) és képzésekre (N = 83 067) terjedt ki, és a Neptunban elérhető adatokon alapult. Az elemzés háttérváltozója a diverz tanulói csoportok (előnyben részesítettek: tanulási-pszichés zavarosok, fogyatékosok, hátrányos helyzetűek, továbbá külföldiek), a kapott juttatások (ösztöndj, kollégium) és az adott képzés státusza. Eredményeink idősorosan és karokra lebontva mutatnak rá a bemenet oldaláról bizonyos hallgatói csoportok visszaszorulására (pl. hátrányos helyzetűek), illetve létszámnövekedésére (külföldiek). Láthatóvá vált a különböző juttatások támogató ereje az előrehaladás során. A diplomaszerezési adatok alapján megállapítható, hogy minél magasabb fokú a képzés, annál hosszabb ideig és annál kevésbé sikeresen teljesítenek a bemenet során előnyben részesített hallgatói csoportok – rámutatva az intézményi inkluzivitás fejlesztésének szükségességére. Jelen kutatás az elemzett adatbázis legszembetűnőbb tendenciáira fókuszált, azonban az adatbázis további lehetőségeket rejt a vizsgált csoportok tanulási életútjának fókuszáltabb nyomon követésére, a fentiekben leírtak mögött meghúzódó okok egy részének feltárására is.