



A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANTÁRGY ÉRTÉKELÉSE A STIPENDIUM HUNGARICUM ÖSZTÖNDÍJASOK VISSZAJELZÉSE ALAPJÁN

Rudnák Ildikó, Garamvölgyi Judit

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Jelen tanulmány a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen (MATE) tanuló nem magyar anyanyelvű Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók véleményét összegzi a magyar mint idegen nyelv (MID) tanulásával kapcsolatban. Mivel a magyar nyelv mint a befogadó kultúra nyelve fontos szerepet játszik a diákok minél előbbi és sikeresebb beilleszkedésében, valamint az oktatásuk többéves folyamatában, a MID-tanítás pedig az egyik kiemelkedő területe a magyarországi idegennyelv oktatásnak és interkulturális képzésnek, ezért fontosnak tartottuk megismerni az első két (kísérleti) évfolyam véleményét a tantárgy kötelezővé tételét követően. A kutatásunk célja annak igazolása volt, hogy a nemzetközi hallgatók pozitívan értékelik a magyar nyelvtanulás lehetőségét, elégedettek az intézményi feltételekkel. Mivel a tantárgy kötelezővé tétele a közelmúlthoz, 2020 szeptemberéhez köthető, a MID-tanfolyamról még nem készült elemzés, így hiánypótlónak is nevezhető a tanulmányunk.

A szakirodalmi háttér feltárásakor két nagy témát jártunk körül: elsőként a Stipendium Hungaricum (SH) ösztöndíjhoz köthető nemzetközi és hazai előnyök ismertetése mellett magáról az SH-ról adunk rövid jellemzést. Ezt követően a külföldi, jelen esetben magyar környezetben megvalósuló nyelvtanulás kulturális aspektusait járjuk körbe az interkulturalitás, a kapcsolatépítés, a nyelvi készségek és szemléletek irányából.

A nemzetközi hallgatók egyre növekvő száma szükségessé teszi a helyzetük megismerését: hogyan érzik magukat, milyen tényezők befolyásolhatják az adaptációs folyamatukat, mire van szükségük a tanulmányaik eredményesebb elvégzéséhez. A jobb körülmények kialakítása érdekében fontos megismerni, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulással kapcsolatos sikerességet és személyes fejlődésüket a külföldi tanulmányok során eltöltött időszak alatt (Roszik-Volovik & Nguyen Luu, 2020).

A kérdőíves felmérésünk – amelyben 438 hallgató választ adott – eredményei azt jelzik, hogy a MATE külföldi diákjai összességében elégedettek, és hasznosnak ítélik a kurzust, ugyanakkor a szociodemográfiai változók szerinti elemzés szignifikáns különbségeket mutat a visszajelzések alapján, amelyeket az eredmények ismertetésekor fejtünk ki részletesen.

Elméleti háttér

A külföldi tanulmányok és a magyar Stipendium Hungaricum ösztöndíj

A külföldi felsőoktatásban való részvétel a globalizált világunkban természetes jelenség: egyrészt szervesen illeszkedik az intézmények nemzetköziesítési trendjébe, másrészt pedig a

hallgatók az idegenben megszerzett szakmai tudásukon túl további, a munkaerőpiacon komolyan értékelt speciális készségeket is elsajátíthatnak a külföldi tanulmányaik során. Ez mind a fogadó intézmény, mind az érkező hallgató szempontjából előnyökkel jár, de ehhez mindkét félnek erőfeszítéseket kell tennie.

Marthy (2021) a húzó- és toló tényezők alapján csoportosítja azokat az elemeket, amelyek alapvető szerepet játszanak a külföldön való tanulás megvalósulásában. Húzó tényezők azok, amelyek a fogadó országba vonzzák a nemzetközi hallgatókat, mint az alacsonyabb tandíj, az alacsonyabb megélhetési költségek vagy egy számukra érdekes kultúra. Toló tényezőként pedig a származási országban található hiányosságokat – pl. alacsony színvonalú felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények keretszámának maximálása – említi, ami arra készteti a fiatalokat, hogy külföldi egyetemre jelentkezzenek tanulmányaik folytatása céljából. Vickers és Bekhradnia (2007) szerint a külföldi diákok számának jelentős növekedése előnyös a fogadó közösségek számára, bár lehetetlen számszerűsíteni a nemzetközi hallgatók által hozott összes előnyt. Az ösztöndíjprogramok hatalmas lehetőséget biztosítanak a kevésbé tehető, de tanulni vágyó fiatalok számára. Császár és Alpek (2018) magyarországi vizsgálatokra alapozva megállapítja, hogy a külföldi hallgatók által szállásra, megélhetési költségekre, szabadidőre, utazásra költött pénzmenyiség a tandíjakkal kiegészülve hatással van a helyi gazdaságra, és értelemszerűen hozzájárul a bruttó hazai termék értékének növekedéséhez, egyúttal a munkahelyteremtéshez is. Jelen tanulmányunkban ezen tényezőkre nem térünk ki.

A magyar egyetemeken már a rendszerváltás előtt is tanultak külföldiek, akik az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt egyéves magyar nyelvtanfolyamon vettek részt, hiszen tanulmányaikat magyar nyelven folytatták. Az új ösztöndíj-lehetőség, főleg az angol nyelvű képzések terén, ugrásszerűen fellendítette a külföldi hallgatók magyarországi jelenlétét: a Stipendium Hungaricum Programot (SHP) Magyarország kormánya a 285/2013.(VII. 26.) rendelettel hozta létre, hogy kiemelten támogassa a külföldi hallgatók magyarországi felsőoktatási tanulmányait. Működtetéséért a külügyminiszter felel, aki az ösztöndíjprogram megvalósítása során érvényesíti Magyarország külpolitikai és külgazdasági stratégiai, valamint nemzetközi fejlesztési célkitűzéseit. Lebonyolítását a Tempus Közalapítvány látja el. A program elsődleges célja a hazai felsőoktatás nemzetköziesítése, a magyar tudományos elit nemzetközi kapcsolatainak erősítése, valamint a versenyképes magyar felsőoktatás népszerűsítése (SHP, 2021). A résztvevők száma pedig folyamatosan növekszik (1. táblázat).

1. táblázat. Az SH-hallgatók száma és aránya az elmúlt években (2013–2021) Forrás: Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Információs Rendszer alapján, saját szerkesztés

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Stipendium Hungaricum programban résztvevő hallgatók (fő)	47	768	1270	2 942	5148	7440	9035	10759	11712
SH-hallgatók aránya a külföldi hallgatókon belül	0,2%	3%	5%	10%	16%	21%	24%	28%	30%

2019-ben az SHP stratégiai összefüggéseiről szóló 793/2019.(XII. 23.) kormányhatározat új irányt szabott a programnak: a nemzetközi hallgatók számára kötelezővé tette a magyar nyelv és kultúra tantárgyként való tanulását azt feltételezve, hogy ez a későbbiekben Magyarország gazdasági és diplomáciai kapcsolataira pozitívan hat majd: a nálunk diplomát szerző, a magyar kultúrát ismerő és szerető, magyarul beszélő, gazdag kapcsolati hálójával rendelkező

szakemberek hazautazásuk után Magyarország jó hírét kelthetik, újabb hallgatókat toborozva a magyar egyetemekre, ugyanakkor a maguk szakterületén értékes lehetőségeket teremthetnek az országaink közötti együttműködésre (SHP, 2022). A kiadott útmutató világos és követhető keretrendszerrel biztosít a MID-oktatás bevezetésére és lebonyolítására: a nem magyar nyelvű alap- és mesterképzésben tanuló ösztöndíjasoknak tanulmányaik első és második szemeszterében kötelező részt venniük heti 2x2 órás magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson, és a második szemeszter végére A1-es szintre kell eljutniuk (SHP, 2019). Hasonlóan a többi felsooktatási intézményhez, a MATE-n is elkezdődött a MID-kurzus oktatása a 2020/21-es tanév első félévében.

A nyelvtanulás kulturális aspektusai

A külföldi diákok – mivel angol nyelvű képzésekre jelentkeztek – szinte megérkezésük pillanatában megkezdik alap- vagy mesterszakos tanulmányaikat, amelyek sikeres abszolválása a vállalt köteleességük és egyben a céljuk is. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a létfenntartásuk kapcsán rengeteg nehézséggel kell szembenéznük, amely tünetegyüttest összefoglalóan kulturális sokknak nevezzük. A sokkultúrájú csoportokban folyó munkát a különbözőségek – jelen esetben az eltérő anyanyelv, iskolarendszer, oktatási mód, szemlélet stb. – igencsak megnehezítik, amelyekkel rendszerszinten is foglalkozni kell. Mi azonban csak azokra a kulturális elemekre fókuszálunk a következőkben, amelyek az SH-hallgatók magyar nyelvtanulásához köthetők.

Az *interkulturális nyelvszemlélet* híveként Szili (2006) megállapítja, hogy a nyelvtanulás semmilyen szintére nem képzelhető el bizonyos típusú kulturális tanulás nélkül, hiszen a nyelvoktatás – közsímeren – olyan komplex folyamat, amelyet át- meg átszönek általános nyelvoktatási és pedagógiai elvek. Nincs ez másként a mi anyanyelvünk, a magyar nyelv tanításakor sem, sőt, a multikulturális környezet adta kihívásokra is tekintettel kell lennünk. Hasonlóan vélekedik Dylman et al. (2020) azt hangsúlyozva, hogy a kultúra, a nyelv és az érzelmek kölcsönösen befolyásolhatják egymást, ami multikulturális közegben sokféleképpen tükröződik. Az interkulturális, ezen belül az etnorelatív szemléletmód kialakítása elengedhetetlen a sokkultúrájú csoportokban (Bennett, 2018; Hidasi, 2008), amely szemléletmód elsajátítása az oktatók és hallgatók közös feladata, és az így átélts sokszínűség előnyei a nyelvi készségek, képességek fejlesztésének szolgálatába is állíthatók. Hasonló véleményrel van Rózsavölgyi (2017) is, szerinte az interkulturális nyelvszemléletben is fontos szerepe van az összehasonlító tanulásnak és tanításnak. A nyelvtanulók akkor tudnak megfelelően alkalmazkodni egy adott nyelvi környezethez, ha megértik az anyanyelvük és a célnyelv közötti konceptuális különbségeket, és össze tudják hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat. Borsos et al. (2021) a digitális oktatási forma előnyeinek hangsúlyozásakor kiemeli, hogy az oktatók egymás között és a diákokkal is megoszthatják a tananyagokat, sőt, azokat közösen fejleszthetik is, ami egyértelműen erősíti az interkulturális kompetenciát.

A *tárgy kötelezővé tételéhez* kapcsolódóan Bándli (2021) egyetért a céllal, hogy a magyarul nem tudó hallgatók beilleszkedését, magyarországi boldogulását nyelvi szempontból segíteni kell, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy mivel az angol nyelven tanulmányokat folytató hallgatóknak a tanulmányaikhoz nincs szükségük a magyar nyelvre, a kötelező magyar nyelv és kultúra tantárgyat kényszerként élhetik meg, hiszen szakmai tanulmányaik prioritást élveznek a magyar nyelvi kurzusokkal szemben. Ugyanakkor az is tény, hogy bár a Magyarországon tanulók zöme angol nyelven végzi el a tanulmányait, az angol nyelvtudásuk nem segítség számukra a mindennapi boldogulásuk során (Roszik-Volovik & Nguyen Luu, 2020), amit a mi tapasztalatunk is alátámaszt. Ugyanakkor az sem mindegy, hogy a fővárosban vagy

kisebb vidéki városokban tanulnak: Gödöllőt, Gyöngyöst, Keszthelyt és Kaposvárt tekintve igaz az állítás. És valóban, éppen ez a tény az egyik legfontosabb érv a magyar nyelv elsajátítása mellett. Einhorn (2022) ugyancsak a Stipendium Hungaricum program keretében érkező hallgatók nyelvtudásbeli különbségére mutat rá, ami miatt az angolul nem megfelelő szinten beszélőknek kötelező az angol nyelvtudásuk fejlődése céljából angol nyelvórákat felvenniük, valamint az új szabályzat óta magyar mint idegen nyelvet is kell tanulniuk, ami további terhet jelent számukra. A MID-oktatás kötelezővé tétele tehát pozitív és negatív érzelmeket egyaránt kiváltott (Rudnák et al., 2022a), annak ellenére is, hogy például a magyar nyelvtudás az orvosi képzések esetében sokkal nagyobb hangsúlyt kap, hiszen olyan nyelvi szintre kell eljutniuk a medikus hallgatóknak, hogy a szükséges szakmai gyakorlatokat képesek legyenek elvégezni a magyar egészségügyi intézményekben (Einhorn, 2022). Wu és Rudnák (2021) úgy véli, a külföldi hallgatók számára a befogadó kultúra nyelvének ismerete nemcsak felgyorsítja beilleszkedésüket, hanem a befogadó kultúrában való maradást is előrevetítheti. Rudnák et al. (2022b) tanulmánya az interkulturális alkalmazkodás szerepét vizsgálta a magyar nyelvtudás szempontjából a nemzetközi hallgatók munkavállalási aspektusából, ugyanis egyre jellemzőbb az a tendencia, hogy a Magyarországon végzett külföldiek a magyar munkaerőpiacon képzelik el jövőjüket.

A kapcsolatépítés mint kulcskompetencia azért játszik fontos szerepet, mert – főleg a befogadó kultúra tagjaival, jelen esetben a magyarokkal – meggyorsíthatja és meg is könnyítheti az új kultúrába való beilleszkedést. Arkoudis et al. (2013) rámutat arra, hogy a hazai és a nemzetközi hallgatók közötti pozitív, érdemi interakció érzékelt hiánya a nemzetköziesedés egyik fő kihívása (Arkoudis et al., 2013; Yates & Wahid, 2013). A nemzetközi tapasztalathoz kapcsolódóan Halász és Rébék-Nagy (2019) vizsgálata azt mutatja, hogy azok a külföldiek, akiknek anyanyelveikkel is van szociális kapcsolatuk, sokkal lelkesebben tanulnak magyarul, bár meglátásuk szerint ritka a helyiekkel való interakció. Marthy (2021) is hasonló megállapítást tesz: a célnyelvi környezet gazdag és jó inputtal, számtalan kommunikációs és tanulási lehetőséggel, sok visszajelzéssel támogatná az intézményes keretek között folyó tanulást, azonban a hallgatók nagy része nem használja ki a magyar nyelvi környezet előnyeit. A magyar és a külföldi hallgatók közötti kapcsolatépítés tulajdonképpen kihívás az intézmények számára, ugyanis a kollégiumi elhelyezéseknél, az órarendi összeállításokban inkább az elkülönítés tapasztalható, ugyanakkor ezen gyakorlaton mindenképpen szükséges változtatni, közös platformokat kialakítani. A tanulási környezeteken belüli társas interakció nemcsak a tananyag megértését (Arkoudis et al., 2013; Etherington, 2014) segíti, hanem a tanulmányi eredményességet (Akanwa, 2015) is, valamint felkészíti a tanulókat az interkulturális munkahelyekre (Etherington, 2014). Garamvölgyi (2022) kijelenti, hogy a kulturális intelligencia egyértelműen a külföldön élés következtében fejlődik a legjobban, amihez a külföldön folytatott tanulmányok nagyban hozzájárulhatnak. Kálmán et al. (2021) a Covid-19 hatását vizsgálva megállapítja, hogy az egyetemi hallgatók esetében a társas kapcsolatok megromlásának és az ebből fakadó stressz és szorongás elkerülésének legfontosabb módja az online kapcsolatteremtés elfogadása volt ebben a nehéz időszakban is.

A nyelvi készségeket illetően Zajacz (2021, p. 175) kifejti, hogy „az írás a legtöbb nyelvtanuló számára küzdelmes és időigényes tevékenység”; „a magyar nyelv morfológiai gazdagsága miatt a nyelvtani jelenségek elsajátításához elkerülhetetlen, hogy a nyelvtanulók magas számban oldjanak meg nyelvtani gyakorlatokat”. A nemzetközi hallgatóink nyelvtanuláshoz kapcsolódó készségeinek (nyelvtan, mondatalkotás, írás, kiejtés, beszéd, beszédértés, olvasás, szókincs/szavak tanulása) felmérése során az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtan és a szövegalkotás bizonyult a legnehezebbnek számukra (Rudnák et al., 2022b). Maróti (2021) egy nagyon jellemző problémára hívja fel a figyelmet: tudatosítani kell a nyelvórán tanultak

használhatóságát a hétköznapi szituációkban, ugyanis gyakran tapasztalható, hogy a tantermi környezetben elsajátított ismereteket nem tudják, nem merik alkalmazni, vagy eszükbe sem jut használni. Az angol mint közvetítőnyelv használata nem egyértelműen sikeres a magyartanításban, Marthy (2021) arra mutat rá, hogy sok esetben a diákoknak meg kell küzdeniük a célnyelv, forrásnyelv, anyanyelv, közvetítőnyelv összehangolásával, azok különböző szerkezeinek megértésével, ami nehézséget jelent a magyarázatok értelmezésében, ugyanakkor az is tény, hogy a hallgatók angol nyelvtudása sem egységes, mert sok esetben nem beszélnek magas szinten, így az oktató általi angol nyelvű példák bemutatása sem éri el a kívánt hatást. Az okostelefonok tanórákon való használata manapság könnyít ezen a problémán, illetve előfordul, hogy az azonos anyanyelvű diákok segítik egymást. Végezetül kiemeli a szerző, hogy sajnálatos módon a hallgatók forrásnyelvi környezetben zajló nyelvtanulásához képest a MID-tanfolyam során sokkal kevésbé van lehetőségük az anyanyelv nyújtotta biztonságra hagyatkozniuk. A közvetítőnyelv elhagyása, vagyis az egynyelvű, jelen esetben a magyar nyelvű órátartás akár bizonytalanságot, az elveszettség érzetét is keltheti egyes diákokban, és ennek a módszernek az alkalmazása inkább az intenzív kurzusokra jellemzőbb, ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy az egynyelvű órátartás bizonyos idő elteltével hatékonynak mutatkozik.

A *nyelvoktatási szemléletek* aspektusából Debreczeni (2019) arra hívja fel a figyelmet, hogy nagy különbségek mutatkoznak a küldő országokra jellemző nyelvoktatási nézetek és gyakorlatok között. Dóla (2021) megállapítása is hasonló: mivel a magyart nem első idegen nyelvként tanulják a diákok, így a MID-kurzuson is azokat a módszertani fogásokat várják, amelyek által korábban elsajátították az idegen nyelv(ek)et. Ebből kifolyólag a magyartanulást folyamatosan, több-kevesebb tudatossággal összevetik korábbi tapasztalataikkal. Példaként említhető, hogy az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondolkodást megkövetelő tanulás komoly stresszornak bizonyult az ázsiai diákok számára egy nagyszabású vizsgálat eredményei alapján (Ryan & Hellmundt, 2005), hiszen ők a hagyományos, frontális stílushoz vannak szokva. Hasonlóan vélekedik Rienties és Tempelaar (2013) is, akik kimutatták, hogy a nagy hatalmi távolságú országokból (pl. Kína, Tajvan, Vietnám) érkező, a tanárközpontú oktatáshoz szokott diákoknak nehézséget okoz a diákközpontú, probléma-, projekt- és kompetenciaalapú oktatásban való boldogulás, ahol a diákok aktív részvétele a siker kulcsa. Pap (2021) kiemeli az *oktató személyének fontosságát*, hiszen az anyanyelvi tanár mint nyelvi modell motiváló, pozitív attitűdöt aktiváló és erősítő tényező, továbbá az autentikus kiejtés és nyelvi minták hordozója. Bándli (2021) tulajdonképpen továbbviszi az előző gondolatot, hozzátéve, hogy a hallgatók magyar nyelv és kultúra iránti nyitottsága, érdeklődése ösztönzőleg hat az oktatóra, és a csoport tagjai számára is egyfajta összetartó erőt biztosít. Csizér és Albert (2020) fontosnak tartja, hogy nemcsak a hallgatók egyéni különbségeit kell vizsgálni, hanem a tanulási folyamatokat, illetve azok hatásait is, ha osztálytermi környezetben valósul meg a tanulás, valamint a nyelvtanárok egyéni különbségeit és azok tanulásra/tanításra gyakorolt hatásait is egyaránt.

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a külföldi hallgatók száma folyamatosan növekszik hazánkban, ami gazdasági szempontból hasznos az oktatási intézménynek, illetve a városnak, régiónak. A kulturális különbségekből fakadó súrlódások, konfliktusok megfelelő kezelése ugyanakkor kihívást jelent, amihez egyik legfontosabb eszköz a befogadó kultúra nyelvének ismerete, és aminek főleg az egyetemi közegen kívüli térben van jelentősége. Az is tény, hogy főleg az angol nyelvű képzések népszerűek a külföldi diákok körében, akiknek az idegennyelvtudásuk között nagyok az eltérések, így sok esetben a választott szakok szakmai tárgyai mellett további nyelvtanulásra is kell energiát fordítaniuk. Éppen ezért a kétszemeszteres, száz tanórás magyar nyelvtanfolyam bevezetése nem okozhatott osztatlan sikert

körükben. A külföldi diákok magyarországi tartózkodásának mozzanatait folyamatosan vizsgálnunk kell, visszajelzést kell kérnünk ahhoz, hogy megfelelően tudjuk kezelni a beilleszkedéssel kapcsolatos nehézségeiket, valamint segíteni tudjuk őket eredeti céljuk, azaz a tanulmányaik sikeres elvégzésében. Ehhez a magyar nyelv ismerete mindenképpen kulcsfontosságú tényező. Fel kell tárnunk azokat a részleteket, amelyek – különböző háttérük miatt – a nyelvtanulás során egyeseket előbbre visznek, másokat pedig hátráltatnak, miközben a multikulturális csoport tagjai közötti hozott eltérésekre is figyelmet kell fordítani.

Módszerek

Bevezetés

Vizsgálatunk módszerül az önkitöltős kérdőíves felmérést választottuk, mert a válaszok által a megkérdezettek motívumai, véleménye, érzelmei stb. egyértelműen kimutathatók, így a módszer alkalmas leíró kutatási célra. Célunk az volt, hogy a kötelezően bevezetett tantárgy fogadtatásával kapcsolatban elégedettséget mérjünk, valamint a szociodemográfiai változók alapján rámutassunk azokra a különbözőségekre, amelyeket a későbbi évfolyamok csoportjainak tanításakor már nemcsak figyelembe tudunk venni a minél sikeresebb eredmények érdekében, hanem szükség esetén ki is tudunk küszöbölni. Tanulmányunkban a Magyar mint idegen nyelv tantárgy kötelező bevezetésének első két tanévét (2020/21 és 2021/22) vizsgáljuk az oktatott hallgatóink visszajelzésének alapján. A MID-tanítás a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) mind az öt campusán (Gödöllő, Budapest, Kaposvár, Gyöngyös, Keszthely) összehangoltan, azonos tananyag, egységes tanmenet és számonkérés alapján kezdődött, a Covid-19 járvány miatt online és jelenléti formában egyaránt. Jelen tanulmány a járvány okozta speciális helyzetre nem tér ki.

Résztvevők

A MATE campusain az első tanévre (2020/21) beiratkozott alap- és mesterszakos SH-hallgatók száma 245 volt, a kitöltőké 222, így ezen tanév hallgatói körében a kitöltés a 90,1%-os. A következő (2021/22-es) tanévben a beiratkozott alap- és mesterszakos SH-hallgatók száma 237 volt, a kitöltőké pedig 216, ami szintén magas, 91,6%-os kitöltést jelent. Ezt a magas kitöltési arányt annak is tulajdonítjuk, hogy a diákokat egyrészt biztosítottuk az anonimitásról, valamint arról, hogy a véleményüket beépítjük a következő évi oktatási programba, ezáltal segíthetik a leendő társaik tanulását. A felmérésben így összesen 438 (a 482-ből) választ kaptunk a két kérdőívre, ami megfelel a reprezentativitás kritériumának: a MATE campusainak elsőéves alap- és mesterszakos SH-ösztöndíjasainak 90,9%-a válaszolt a kérdőív kérdéseire.

Kérdőív

A felmérésben használt kérdőív annyiban tekinthető standardizáltnak, hogy a pilot-lekérdezés utáni végleges forma kialakítását követoően két alkalommal ugyanazokat a kérdéseket tettük fel mindkét évfolyamon tanuló hallgatóinknak. A kitöltés önkéntes alapon történt, és anonim volt. A kérdőív első része szociodemográfiai kérdéseket tartalmaz (nem, kor, származási ország, szak, campus), valamint a hipotézis igazolására további 30 kérdést, amelyek nagy

része Likert-skálás (1-től 5-ig), illetve néhány feleletválasztós, valamint nyitott kérdés. A Magyar mint idegen nyelv és kultúra tantárgy általános értékelése után a tantárgy gyakorlati megvalósításának folyamatát térképeztük fel a kérdőívünkben szereplő 25 db ötfokú skálás kérdéssel, amelyek a MID-tantárgy szervezésétől a kurzust záró vizsgáig kérnek véleményt a kitöltőktől. A skálás kérdések a tantárgy gyakorlati megvalósulását hivatottak bemutatni öt kategóriában, amelyeket a következőképpen neveztünk el: Oktató, Szakmaiság, Számonkérés, Tanóra, Tananyag. Egy-egy kategóriához 4-6 állítás tartozik. Az ötfokú skálát azért választottuk, mert ezen értékelés az egyetemi oktatásban is használt forma, így a hallgatói jelölés mindenki számára egyértelmű. Mivel az SH-hallgatók számára a MID legalább a második idegen nyelv, amit tanulnak, így válaszaik objektivitásában nem kételkedtünk, ugyanakkor az angol nyelvtudásuk nem egységes, több esetben alacsony szintje miatt törekedtünk a minél egyszerűbb szóhasználatra a kérdések megfogalmazásakor.

Adatfelvétel

2021 januárjában, az első félévet követően kérdeztük meg először a hallgatókat a MID-nyelvtanulásról: ez tulajdonképpen egy próbakérdezés, vagyis pilot volt, és a kiértékelés után néhány kérdést átalakítottunk, kihagytunk, illetve újakat tettünk be. Majd a lekérdezés első szakasza 2021 júniusában, illetve egy évvel később, 2022 júniusában történt. Az online kérdőív linkjét célzottan a hallgatói elérhetőségekre küldtük: az önkitöltős kérdőív és az online felvétel előnye, hogy nincs kérdezőbiztosi torzítás. Az adatgyűjtés két-két hetet vett igénybe mind a két tárgyévben, azaz 2021 és 2022 júniusában.

Kutatási kérdések

- K1: A magyar nyelvtanulás kötelezővé tétele megmutatkozik-e a tantárggyal való elégedetlenségben?
- K2: Nyelvszemléletük a multikulturális csoportban mutat-e hasonlóságokat? Kimutatható-e különbség a nemek között?
- K3: Van-e a különböző tudományterületeken tanulók értékelései között eltérés?
- K4: Befolyásolja-e a véleményüket a végzettségük?
- K5: A származási országok szerint van-e eltérés a nyelvoktatás megítélésében?

Hipotézisek

- H1: Az SH-hallgatók általános értelemben elégedettek a magyar nyelvtanfolyammal, de alapvető különbség van a nemek, az alap- és mesterszakosok, a tudományterületek, illetve a származási ország szerint. Ezen hipotézis K1 és K3–5 kutatási kérdéseken alapul.

Feltételeztük, hogy

- H1a: a női hallgatók nagyobb kedvvel tanulják és pozitívabban ítélik meg a MID-kurzust;
- H1b: a mesterszakosok – idősebb lévén – tudatosabban élnek a MID-tanulás adta lehetőséggel, pozitívabb a hozzáállásuk, véleményük, mint az alapszakosoknak;
- H1c: a gazdasági szakokon tanulók a legelégedettebbek a MID-kurzussal;
- H1d: a távol-keleti hallgatók értékelése a legpozitívabb,
- H1e: és az arab országok hallgatói a legkritikusabbak.

H2: Az SH-hallgatók elégedettek a magyar nyelvtanfolyam gyakorlati megvalósulásának a részleteivel, de alapvető különbség van a nemek, az alap- és mesterszakosok, a tudományterületek, illetve a származási ország szerint. Ezen hipotézis a K2 és a K3–5 kutatási kérdéseken alapul.

Feltételeztük, hogy

H2a: a női hallgatók pozitívabban ítélik meg a MID-kurzust, mint a férfiak;

H2b: a mesterszakosoknak pozitívabb a hozzáállásuk, mint az alapszakosoké;

H2c: a gazdasági szakokon tanulók a legelégedettebbek;

H2d: a távol-keleti hallgatók értékelése a legpozitívabb,

H2e: az arab országok hallgatói a legkritikusabbak.

Adatelemzés

Az adatokat Excel táblázatban összesítettük, az elemzéshez a táblázat és diagram megjelenítési formák mellett az IBM SPSS 27 programot használtuk egyes feltevések megfelelő igazolásához. A 2. táblázatban összefoglaltuk az elemzés során felhasznált statisztikai módszereket, amelyek segítségével a megtisztított adatbázisból kinyertük az eredményeket.

2. táblázat. Az elemzéshez használt statisztikai módszerek a hipotézisek alapján

<i>Statisztikai módszerek</i>	<i>Hipotézisek</i>
Leíró statisztika (elemszámok, gyakoriság)	– a demográfiai adatok bemutatása – H1 a, b, c, d, e, f – H2 a, b, c, d, e, f
Átlagszámítás, szórás	– H1 a, b, c, d, e, f – H2 a, b, c, d, e, f
Cronbach alpha teszt	– H2 a, b, c, d, e, f
Kétmintás T-próba	– H2 a, b
Tukey-féle B post-hoc teszt	– H2 c, d, e

A minta bemutatása

A nemek arányát vizsgálva megállapítható, hogy 233 (53%) férfi, valamint 205 (47%) női hallgatótól kaptunk válaszokat ($N = 438$). A kitöltők átlagéletkora 25 év, a legfiatalabb nappali tagozatos hallgató 18, a legidősebb 48 éves volt. Alapszakra 125-en (28,54%), mesterszakra pedig 313-an (71,46%) iratkoztak be a két tanévben. A tudományterületenkénti felosztást a MATE szakjai szerint készítettük el: agrár (159 fő, 36%), gazdasági (115 fő, 26%), műszaki (54 fő 12%), élelmiszerbiztonsági (50 fő, 12%), környezetvédelmi (37 fő, 9%) és építészeti, design (23 fő, 5%). Látható, hogy a hat kategória közül az agrár és gazdasági területen tanulnak a legtöbben, a kitöltők közel kétharmada.

A különböző kultúrákban szocializálódó külföldi hallgatók véleménye a saját tapasztalataikra építve fogalmazódik meg a magyarországi tanulmányaikkal kapcsolatban, ezáltal a kulturálisan hasonló országokból származók véleménye között kisebb eltérések vannak. A feltevéseink szerint a származási ország alapján a MID-tanulás értékelésében alapvető különbségek

vannak: a távol-keleti hallgatók a legpozitívabbak, míg az arab hallgatók értékelése a legkritikusabb (H1d, e). Mivel mindkét kultúra meglehetősen távol áll az európai kultúrától, így a távol-keletiek pozitív értékelését a magyar nyelv interaktív oktatási módjára alapoztuk, ahol lehetőségük van a kétirányú kommunikáció, a szimulációs gyakorlatok, a csoportmunka stb. kipróbálására, amely módszerek az ő oktatásukban nem jellemzők. A származási országok szerint, vagyis ahonnan a hallgatók érkeztek, öt csoportot hoztunk létre: az 1-esben európai, észak-amerikai és a volt szovjet államok hallgatói (53 fő, 12%), a 2-esben az afrikai (107 fő, 24%), a 3-asban az arab országokból (93 fő, 21%), a 4-esben a távol-keleti (143 fő, 33%), míg az 5-ösben a dél- és közép-amerikai diákok (42 fő, 21%) szerepelnek (1. ábra). Szembetűnő, hogy az európai és dél-amerikai ösztöndíjasok száma a legkevesebb a MATE campusain. Hasonló adatokat láthatunk a Magyarországra meghirdetett helyekkel kapcsolatban, hiszen még a kvótákat sem tudják feltölteni, pl. Szerbia, Bosznia-Hercegovina esetében, és egyes dél- és közép-amerikai országból – Paraguay, Uruguay, Kuba – pedig még egyáltalán nem érkezett érvényes pályázat (TKA, 2021).

Megállapítható, hogy a minta mind az életkort, a származási országot, illetve a szakokat tekintve nagyon sokszínű, ezzel együtt az is kijelenthető, hogy egyértelműen hordozza a multikulturális csoport jellemzőit is.

Eredmények és megvitatás

Az **első hipotézis** – miszerint az SH-hallgatók általános értelemben elégedettek a magyar nyelvtanfolyammal, de alapvető különbség van a nemek, az alap- és mesterszakosok, a tudományterületek, illetve a származási ország szerint – **vizsgálata**

Célkitűzésünk egyik része a tantárgy bevezetésével kapcsolatos elégedettség felmérése volt, ezért a kérdőívünk elején egy általános értékelést kértünk a 100 órás MID-tanfolyammal kapcsolatban: a „*Mindent figyelembe véve mennyire volt elégedett a MID tantárggyal*” kérdésre 5-ös skálán kellett válaszolniuk. Az átlagérték: 4,18 volt, a női kitöltőké 4,22, a férfiaké pedig 4,14. Az alapszakosok 4,13-ra, míg a mesterszakosok 4,23-re értékelték a kurzust. Ezen eredmények a nők és mesterszakos hallgatók valamennyivel pozitívabb értékelését mutatják, mint ahogyan feltételeztük is (H1a, b). A tudományterületi csoportok átlaga a következő átlagértékeket mutatja: agrár terület 4,14; gazdasági 4,07; műszaki 4,33; élelmiszerbiztonsági 4,30, környezetvédelmi 4,27; valamint az építészeti, design 4,26. A sorból a gazdasági szakok hallgatóinak az értékelése lóg ki, hiszen ez a legalacsonyabb, egyébként pedig a 4,07 és 4,33 között mozognak a tudományterületi átlagértékek. A feltételezésünk (H1c) nem igazolódott be, mert éppen a gazdasági szakon tanulók értékelték a kurzust a legkevésbé pozitívan. A származási országok csoportonkénti átlaga a következőképpen alakul:

- 1-es csoport (európai, észak-amerikai, posztszovjet országok): 4,77;
- 2-es csoport (afrikai országok): 4,06;
- 3-as csoport (arab országok): 4,06;
- 4-es csoport (távol-keleti országok): 4,15;
- 5-ös csoport (dél- és közép-amerikai országok): 4,12.

Az átlagok alapján megállapítható, hogy az 1-es csoportba tartozó diákok értékelése a legpozitívabb, míg a másik négy csoport értékei jóval alacsonyabbak, és ezen csoportok átlagértékei között nincs nagy eltérés. Megállapítjuk, hogy nem a távol-keletiek adják a legmagasabb értékeket (H1d), hanem az 1-es csoportba tartozók, vagyis az európai, észak-amerikai, ill. posztszovjet országok hallgatói voltak a legelégedettebbek, ugyanakkor az arab országok diákjai által kapott értékelés igazolja a feltevésünket (H1e).

Amennyiben továbbvizsgáljuk a származási országok szerinti adatokat, és csak a legmagasabb, azaz az 5-ös értéket vesszük figyelembe a kérdésre adott válaszoknál, akkor látható (3. táblázat), hogy az 1-es csoport diákjai 77,36%-ban adtak ötös értéket, míg a többi négy csoport 41–45%-ban értékelte a kurzust ötösre. A feltevésünk (H1d) tehát így sem igazolódott be, mert nem a távol-keleti, hanem továbbra is az 1-es csoport tagjai értékelték a legpozitívabban: ennek a csoportnak több mint 77%-a, az 53 főből 41-en, akik tehát származásukat tekintve európai, észak-amerikai, illetve a szovjet utódállamok diákjai.

3. táblázat. A MID-kurzus általános értékelése 5-ös skálán a származási országok csoportjai alapján

	<i>n</i> = 438	5-ös érték	%-os érték	1-es érték	2-es érték	%-os érték (1 és 2-es)
1-es csoport: európai, észak-amerikai, posztuszovjet országok	53	41	77,36	0	0	0
2-es csoport: afrikai országok	107	44	41,12	1	5	5,61
3-as csoport: arab országok	93	42	45,16	1	7	8,60
4-es csoport: távol-keleti országok	143	64	44,76	1	5	4,20
5-ös csoport: dél- és közép-amerikai országok	42	18	42,86	0	1	2,38
<i>összes/átlag</i>	<i>438</i>	<i>209</i>	<i>47,72</i>	<i>3</i>	<i>18</i>	<i>4,79</i>

Elégtelen, illetve elégséges értékelést csupán 21 fő adott, a minta 4,79%-a, és közöttük nem volt senki az 1-es csoportból. A legkritikusabbak a 3-as csoportból, azaz az arab országok hallgatói közül kerültek ki, de ők is csak 8,60%-ot tesznek ki, hiszen 8 fő fejezte ki elégedetlenségét ily módon a 93-ból. A másik feltevésünk, miszerint az arab diákok véleménye a legnegatívabb (H1e), igazolást nyert, de csak azzal a kitételrel, hogy a másik három csoport átlagértéke sem tér el sokkal az övéktől: az afrikaiak 5,61%-a, a távol-keletiek 4,20%-a, valamint a dél- és közép-amerikaiak 2,38%-a jelezte elégedetlenségét.

Mivel a gazdasági szakokon (*n* = 115) tanulók átlaga volt a legalacsonyabb, megvizsgáltuk származási ország aspektusból is ezt a részmintát. Az 1-es csoportba 23-an tartoznak, és az ő értékelésük 4,70. Az afrikai hallgatók (27 fő) átlaga 4,07, az arab diákoké (30 fő) 3,93, a távol-keletieké (32 fő) 3,81, míg a latin-amerikai (3 fő) diákoké 3,33. Láthatjuk, hogy a gazdasági szakokon tanulók átlagértékei közül a legalacsonyabb 3,33, míg a legmagasabb 4,70. Az 1-es csoportba tartozók továbbra is sokkal elégedettebbek az átlagos értékeknél (összátlag 4,18, gazdasági szakok átlaga 4,07), míg az arab, távol-keleti, valamint a dél- és közép-amerikai hallgatók negatívabb véleménnyel vannak a kurzusról, viszont itt a legkritikusabbak az 5-ös csoport hallgatói voltak, nem pedig az arab országból származók.

A tantárgy általános értékelésének elemzése a következőkre világít rá: az ötfokozatú skálán a legalacsonyabb átlagérték (4,06) is magasnak mondható, vagyis a minta (*N* = 438) legalább jó (4) osztályzatot adott a MID-kurzusnak, ami egyértelműen elégedettséget jelent. Ezt igazolja az a sok vélemény, amivel igazolniuk kellett az értékelésüket („*I really love the classes;*

It was useful for real life application; I am absolutely satisfied with HL classes; I enjoyed every class we had”/„Nagyon szeretem az órákat; Hasznos volt a gyakorlatban való alkalmazás szempontjából; Teljesen elégedett vagyok a HL órákkal; Minden óránkat élveztem”). Természetesen azok, akik alacsony osztályzatot adtak, más véleményt képviselnek („*It's a very difficult language; Hungarian Language is very difficult to understand and memorize because it has a lot of rule and also accent is difficult”/„Ez egy nagyon nehéz nyelv; A magyar nyelvet nagyon nehéz megérteni és megjegyezni, mert sok szabály van, és nehéz az akcentus*).

Bár a női és férfi, az alap- és mesterszakos, illetve a tudományterületi csoportok között is kimutattunk különbségeket, mégis a származási országok szerinti kategóriák esetében látunk nagyobb eltéréseket, vagyis a kulturális különbség komoly befolyással bír a hallgatói elégedettségre: az európai, észak-amerikai és posztszovjet államok hallgatóit kivéve a többség (88%) számára a magyar nyelv tanulása sokkal megosztóbb, ők az ötfokú skálának mindegyik értékét használták. Éppen ezért, ezen eredmények tudatában további részletek feltárása szükséges a különbségek érdemi megértése céljából: meg kell ismernünk a származási országok oktatási szemléletét, a gyakorolt tanítási és tanulási stílusokat, módszereket, mert csak ezek tudatában lehetünk képesek a felmért különbségeket kiegyenlíteni, a hallgatók készségtárából hiányzó módszereket átadni, sikeresen integrálni a magyar nyelvoktatás gyakorlatába. Ez azért sem egyszerű feladat, mert Yousef (2021) megjegyzi a retrospektív tanulmányában, amely az arab országokban használatos tanulási és tanítási stílusokkal foglalkozó cikkeket gyűjti össze, hogy a témában csupán néhány közzétett publikáció létezik; a legtöbbet 2012 és 2016 között adták ki Szaúd-Arábiában, az Egyesült Arab Emírségekben és Irakban vett minták felhasználásával, és egyelőre a mélyebb, nagymerítésű elemző munkák vagy még nem születtek meg, vagy nem érhetők el a kutatók számára.

Talán éppen ez a tény indokolhatja, hogy mi magunk is kezdeményezzük az arab országokból származó hallgatóink igényeinek, speciális kéréseinek feltérképezését, hogy megértsük elégedetlenségük alapjait, ezáltal pedig az oktatási szemléletmódban levő különbségeket közelíthessük egymáshoz.

Az első hipotézis (H1) a), b), és e) pontja igazolódott, a c) és d) pontok viszont nem.

A második hipotézis – az SH-hallgatók elégedettek a magyar nyelvtanfolyam gyakorlati megvalósulásának a részleteivel, de alapvető különbség van a nemek, az alap- és mesterszakosok, a tudományterületek, illetve a származási ország szerint – **vizsgálata**

A Magyar mint idegen nyelv és kultúra tantárgy általános értékelése után a tantárgy gyakorlati megvalósításának folyamatát térképeztük fel a kérdőívünkben szereplő 25 db ötfokú skálás kérdéssel, amelyek a MID-tantárgy szervezésétől a kurzust záró vizsgáig kérnek véleményt a kitöltőktől. A 4. táblázat növekvő sorrendben láttatja a válaszadók által adott értékek átlagát a kérdésekre.

4. táblázat. A MID-oktatást érintő állítások átlagértéke növekvő sorrendben, valamint a belőlük kialakított kategóriák elnevezése

	Kérdések / Állítások	Átlagérték (5 fokú skála)	Szórás
1.	A kiegészítő anyagok mennyisége (hanganyag, videó stb.)	4,03	1,16
2.	A kiegészítő anyagok minősége (hanganyag, videó stb.)	4,12	1,10
3.	A nyelvoktatás tempója	4,15	1,08
4.	A nyelvtani magyarázatok megértése	4,18	1,01

4. táblázat folytatása

	<i>Kérdések / Állítások</i>	<i>Átlagérték (5 fokú skála)</i>	<i>Szórás</i>
5.	Alkalmazott gyakorlati feladatok és csoportos feladatok	4,31	0,93
6.	Tankönyv / Lépésenként magyarul, Jó reggelt!	4,32	1,02
7.	A nyelvórák szervezése	4,35	0,94
8.	A követelmények teljesíthetősége	4,36	0,85
9.	A házi feladatok mennyisége, teljesíthetősége	4,39	0,85
10.	A MID-tanulmányokat segítő információk elérhetősége	4,39	0,95
11.	A hallgatók panaszainak és kéréseinek kezelése	4,42	0,85
12.	A MID-tanulmányi ügyek adminisztrációja	4,43	0,84
13.	A tananyagok naprakészsége	4,44	0,84
14.	A számonkérések módja (ZH, prezentáció, vizsga)	4,45	0,84
15.	A tananyagok elérhetősége	4,47	0,90
16.	Az értékelés objektivitása	4,47	0,81
17.	Az órák szakmai színvonala	4,48	0,77
18.	A nyelvoktatás minősége	4,49	0,81
19.	Az órarend betartása (elmaradt óra, késés stb.)	4,55	0,75
20.	Hallgatóbarát légkör kialakítása	4,60	0,71
21.	Az oktatóktól kapott visszajelzések mennyisége, hasznossága	4,65	0,69
22.	Az oktatók órai munkája	4,67	0,67
23.	Az oktatók elérhetősége a diákok számára	4,67	0,61
24.	Az oktatók hozzáállása az oktatáshoz	4,77	0,55
25.	Az oktatók hozzáállása a hallgatókhoz	4,78	0,53

Bár az átlagértékek eleve magasak, hiszen 4,03-nál kezdődnek és 4,78-nál végződnek, így is érdemes az átlagok mögé nézni, és a szociodemográfiai változók segítségével kimutatni az eltéréseket és a hasonlóságokat. Amint a táblázat is mutatja, az első négy sorban szereplő tényezővel voltak legkevésbé elégedettek a hallgatók:

- a kiegészítő anyagok (videók a magyar történelemről, kultúráról, kiejtést segítő gyakorlatok, fénymásolt és multimédiás nyelvtani feladatok stb.) sokaságával, és ezek nem megfelelő minőségével;
- a MID-tanfolyam tempójával, ami mint általában a nyelvkurzusok tempója „örök” vita tárgya, így nem is csodálkoztunk, hogy egyesek túl gyorsnak ítélték, ami az átlagot tekintve szintén sereghajtó érték (4,15);
- a magyar nyelvtan megértésével (4,18), készség szintű elsajátításával.

Ami viszont nagyon örömteli: az oktató kollégák órai és szakmai munkájának, hozzáállásának, a diákokkal való bánásmódjának kiemelkedő értékelése (4,67–4,78), amint az látható a táblázat utolsó négy sorában.

A 25 kérdés tartalmuk szerinti csoportosítását az Oktató, a Szakmaiság, a Számonkérés, a Tanóra, a Tananyag kategóriát az 5. táblázat mutatja be a hozzájuk tartozó kérdésekkel/állítá-
sokkal, a kategóriaátlagokkal, a szórási, valamint konzisztencia mutatóval együtt.

5. táblázat. A 25 kérdésből kialakított öt kategória

<i>Kategóriák</i>	<i>Kérdések</i>	<i>Átlag</i>
<i>Oktató</i> Átlag: 4,66 Szórás: 0,52 Cronbach alpha: 0,861	A hallgatók panaszainak és kéréseinek kezelése	4,42
	Az oktatók órai munkája	4,67
	Az oktatók elérhetősége a diákok számára	4,67
	Az oktatók hozzáállása az oktatáshoz	4,77
	Az oktatók hozzáállása a hallgatókhoz	4,78
<i>Szakmaiság</i> Átlag: 4,48 Szórás: 0,62 Cronbach alpha: 0,829	A nyelvtani magyarázatok megértése	4,18
	Az órák szakmai színvonala	4,48
	A nyelvoktatás minősége	4,49
	Hallgatóbarát légkör kialakítása	4,60
	Az oktatóktól kapott visszajelzések mennyisége, hasznossága	4,65
<i>Számonkérés</i> Átlag: 4,47 Szórás: 0,65 Cronbach alpha: 0,842	A házi feladatok mennyisége, teljesíthetősége	4,39
	A számonkérések módja (ZH, prezentáció, vizsga)	4,45
	Az értékelés objektivitása	4,47
	A követelmények teljesíthetősége	4,36
<i>Tananyag</i> Átlag: 4,28 Szórás: 0,79 Cronbach alpha: 0,878	A kiegészítő anyagok mennyisége (hanganyag, videó stb.)	4,03
	A kiegészítő anyagok minősége (hanganyag, videó stb.)	4,12
	Alkalmazott gyakorlati feladatok és csoportos feladatok	4,31
	Tankönyv / Lépésenként magyarul, Jó reggelt!	4,32
	A tananyagok naprakészsége	4,44
	A tananyagok elérhetősége	4,47
<i>Tanóra</i> Átlag: 4,37 Szórás: 0,70 Cronbach alpha: 0,835	A nyelvoktatás tempója	4,15
	A nyelvórák szervezése	4,35
	A tanulmányokat segítő információk elérhetősége	4,39
	A tanulmányi ügyek adminisztrációja	4,43
	Az órarend betartása (elmaradt óra, késés stb.)	4,55

Az öt kategória átlagértékeiből – amelyeket a Cronbach alpha teszttel ellenőriztünk, hogy egybetartoznak-e – kiolvasható, hogy az oktatók munkájával való elégedettség a legmagasabb (4,66), míg a tananyagról kevésbé elégedetten (4,28) nyilatkoztak az ötfokú skálán való érte-
léskor. A szórási mérőszámok is ebben a két kategóriában mutatják a legkisebb (0,52), illetve a legmagasabb (0,70) értéket.

Korábbi tapasztalatainkra építve azt feltételeztük, hogy a női hallgatók nagyobb kedvvel tanulják és pozitívabban ítélik meg a MID-kurzust mint férfi diáktársaik (H2a), hiszen a nyelv-
tanulás időigényes, sok írásbeli feladatot kell készíteni, rendszeresen készülni a tanórákra, ami

inkább a lányoknak jobban tetsző dolog. A 6. táblázat első két oszlopa mutatja, hogy a diáklányok mind az öt kategóriában magasabb értékekkel vannak jelen, mint a másik nem, ugyanakkor nincs szignifikáns különbség a vélemények között. Feltételezésünk (H2a) igazolódott.

6. táblázat. Nemek szerinti megítélés átlagai

Kategóriák	Nők		Férfiak	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Oktató	4,67	0,53	4,65	0,52
Szakmaiság	4,40	0,58	4,35	0,65
Számonkérés	4,38	0,63	4,20	0,66
Tanóra	4,52	0,72	4,44	0,84
Tananyag	4,51	0,67	4,42	0,72
Átlag	4,50		4,41	

A Tukey-féle B post-hoc teszt által a legnagyobb különbség a Számonkérés csoport megítélésében volt a férfi-női viszonylatban, míg a legkisebb a Tanóra csoport esetében. A kategóriák átlagainak az átlaga is 0,9-es különbséget mutat: a női megítélés ugyan pozitívabb, de nem szignifikáns az eltérés, így a feltételezésünk a nemekkel kapcsolatban szintén igazolódott (H2a).

7. táblázat. A képzési szintek szerinti megítélés átlagai

Kategóriák	Alapszakosok		Mesterszakosok	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Oktató	4,56	0,55	4,70	0,51
Szakmaiság	4,33	0,57	4,39	0,64
Számonkérés	4,26	0,68	4,29	0,63
Tanóra	4,41	0,69	4,51	0,70
Tananyag	4,38	0,74	4,50	0,81
Átlag	4,38		4,48	

Az a felvetésünk, miszerint a mesterszakon tanuló diákok hozzáállása pozitívabb, mint az alapszakosoké (H2b), szintén igazolódott. Az 7. táblázat mutatja az összevetés adatait: szignifikáns különbség itt sem mutatható ki, ugyanakkor mindegyik érték magasabb a mesterszakosok esetében. A legnagyobb különbség az Oktató és Tananyag kategóriáknál volt, míg a Számonkérés csoportról alkotott vélemény közel hasonló értéket mutatott a két csoport esetében. Az átlagok átlagát tekintve 1,0-es a különbség, a mesterszakos hallgatók pozitívabban értékelték, ami előzetes feltevésünk igazolását is jelenti (H2b).

Az a feltevésünk, miszerint a gazdasági szakokon tanulók a legelégedettebbek a MID-kurzus gyakorlati megvalósításával (H2c), egyáltalán nem igazolódott be: az ellenkezője viszont igen, ugyanis az ezen a tudományterületen tanulók adták a legalacsonyabb átlagértékeket (4,38), ami a 8. táblázatban látható.

8. táblázat. Tudományterületenkénti értékelés a MID-kurzus gyakorlati megvalósítására vonatkozóan

Tudomány-terület		Oktató	Szakmaiság	Számon-kérés	Tananyag	Tanóra
agrár n = 159	Átlag	4,67	4,44	4,45	4,27	4,33
	Szórás	0,54	0,68	0,70	0,81	0,75
gazdasági n = 115	Átlag	4,58	4,41	4,38	4,21	4,33
	Szórás	0,57	0,64	0,67	0,81	0,69
műszaki n = 54	Átlag	4,75	4,62	4,56	4,41	4,50
	Szórás	0,47	0,54	0,56	0,75	0,68
élelmiszer-biztonsági n = 50	Átlag	4,69	4,47	4,48	4,23	4,30
	Szórás	0,46	0,57	0,63	0,75	0,65
környezet-védelmi n = 37	Átlag	4,59	4,51	4,45	4,26	4,45
	Szórás	0,52	0,53	0,56	0,73	0,58
építészeti, design n = 23	Átlag	4,87	4,72	4,72	4,57	4,57
	Szórás	0,29	0,42	0,47	0,78	0,66
Összesítve	Átlag	4,66	4,48	4,47	4,28	4,37
	Szórás	0,52	0,62	0,65	0,79	0,70

A további átlagokat tekintve megállapítható, hogy a MID-oktatás gyakorlati megvalósulását legpozitívabban az építészeti, design csoport értékelte 4,69-es eredménnyel. Itt azonban meg kell említenünk, ami a felmérés limitációja is, hogy az egyes tudományterületek hallgatói létszáma meglehetősen nagy különbséget mutat, például az építészeti, design csoport 23 fő véleményét tartalmazza, ami a minta 5%-át teszi ki, az agrár csoportban viszont 159 hallgatói vélemény kumulálódik, vagyis a minta 36%-a.

Az építészeti, design csoporthoz kapcsolódik egyébként az egyik legmagasabb értékelés (4,87), amit az Oktató kategória kapott, míg a legalacsonyabb érték a gazdasági szaké (4,21) a Tananyag kategóriában. A gazdasági szakokon tanulók mindegyik kategóriában a legalacsonyabb értéket produkálták, ezáltal a feltevésünket el kell vetnünk (H2c).

A származási országok összevetése esetében feltételezésünk az volt, hogy a legmagasabb értékeket a távol-keleti hallgatók (4-es csoport), míg a legalacsonyabbakat az arab országokból származó hallgatók adják (H2d, e).

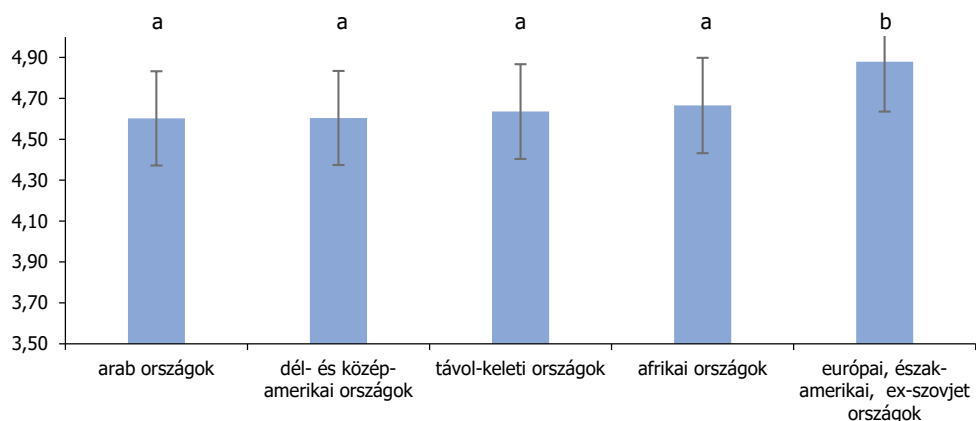
Az 9. táblázat mutatja a származási országok szerinti átlagértékeket: az 1-es csoport átlaga a legmagasabb (4,81), míg az arab országok (3-as csoport) hallgatóinak a legalacsonyabb (4,29). Megállapítható, hogy az 1-es csoport értékei mindegyik kategóriában a legmagasabbak. Tehát az átlagértékek tekintetében a H2d nem, a H2e viszont igazolódott.

Kíváncsiak voltunk, hogy ezen magas értékek szignifikáns különbséget mutatnak-e a többi csoport értékéhez képest, ezért ezen feltételezés igazolásához a Tukey-féle B post-hoc tesztet használtuk, ugyanis ezzel a módszerrel ki lehet mutatni a kettőnél több csoport értékei közötti szignifikáns különbséget.

Az Oktató kategória esetében, amint az 1. ábrán látjuk, szignifikáns különbség mutatható ki az „a” és „b” jelű csoportok között: a „b” jelű 1-es csoport hallgatói szignifikánsan magasabbra értékelték a MID-oktatók munkáját, mint a többi négy csoport diákjai.

9. táblázat. A tantárgyi értékelés kategóriái a származási országcsoportok átlagértékeivel

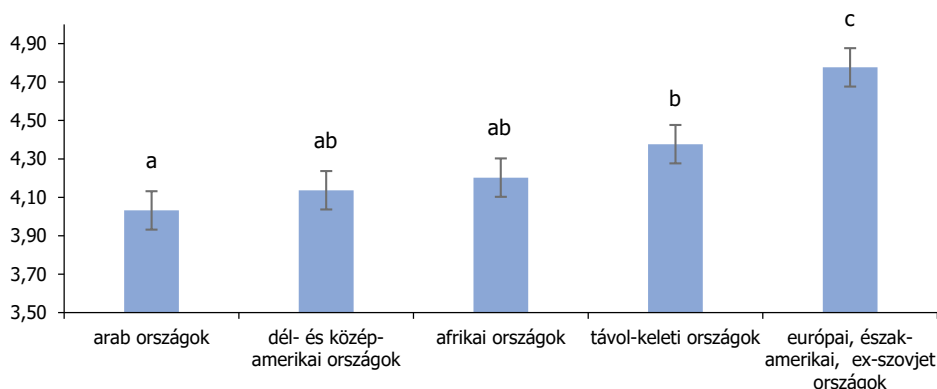
Országok		Oktató	Szakmaiság	Számonkérés	Tananyag	Tanóra
1-es csoport (európai)	Átlag	4,88	4,82	4,81	4,78	4,76
	Szórás	0,29	0,26	0,34	0,35	0,34
2-es csoport (afrikai)	Átlag	4,67	4,44	4,48	4,20	4,33
	Szórás	0,55	0,61	0,64	0,80	0,68
3-as csoport (arab)	Átlag	4,60	4,35	4,26	4,03	4,22
	Szórás	0,56	0,70	0,79	0,88	0,81
4-es csoport (távol-kelet)	Átlag	4,64	4,48	4,49	4,38	4,38
	Szórás	0,54	0,66	0,60	0,75	0,71
5-ös csoport (latin)	Átlag	4,60	4,45	4,39	4,14	4,29
	Szórás	0,49	0,54	0,58	0,77	0,63
Összesítve	Átlag	4,66	4,48	4,47	4,28	4,37
	Szórás	0,52	0,62	0,65	0,79	0,70



1. ábra
Az Oktató kategória értékelése származási csoportok szerint

A Tukey-féle B post-hoc teszt hasonló eredményeket hozott a Szakmaiság, a Számonkérés és a Tanóra tekintetében is, mint az Oktató kategóriában: az 1-es csoport, azaz az európai, észak-amerikai, posztsovjét országok hallgatói szignifikánsabban pozitívabban értékelték ebben a három esetben is, mint a másik négy csoport tagjai, ami egyáltalán nem igazolja a H2d feltevését.

A 2. ábrán a Tananyag kategória összevetése látható: szignifikáns különbség van a „c” jelű 1-es és a többi négy csoport között, valamint a távol-keletiek (4-es csoport) és arabok (3-as csoport) véleményátlagai között. Megállapítható, hogy az „a” jelű csoportok diákjai a legkevesbé elégedettek, amely egyúttal a H2e feltételezés igazolása is.



2. ábra

A Tananyag kategória értékelése származási csoportok szerint

Az SH-hallgatók elégedettsége a MID-oktatás körülményeivel az 5-ös skála magas értékeit látva beigazolódott. Ugyanakkor az eredmények származási ország szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy szignifikáns különbségek is vannak az egyes kategóriák hallgatói megítélésben, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagynunk a későbbiekben: míg az 1-es csoportba tartozó országok diákjai egyértelműen elégedettek, addig a másik négy csoport hallgatói, különösen a 3-as csoport (arab) országaiból származók kritikusabbak.

A második hipotézis (H2) a), b) és e) pontja igazolódott, a szakok és származási országok szerinti c) és d) pont viszont nem.

Következtetések és javaslatok

Felmérésünkben a MATE nemzetközi hallgatóinak véleményét kérdeztük a kötelezővé tett Magyar mint idegen nyelv tantárggyal kapcsolatban, és összegzésként a legfontosabb megállapításunk az, hogy nagyon támogató, pozitív a hallgatói értékelés, ami egyben megerősíti a magyar nyelv hasznos szerepét a diákok beilleszkedésében. Emellett a Tempus Közalapítvány előzetes elvárásai is igazolódtak.

A kérdőíves vizsgálat statisztikai módszerekkel való elemzése során bebizonyosodott, hogy a szociodemográfiai adatok alapvetően meghatározzák a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók véleményét: a női hallgatók mind az általános értékelésben, mind a tantárgy gyakorlati megvalósításának értékelésére kialakított kategóriákban magasabb értékelést, azaz pozitívabb véleményt adtak, mint a férfi hallgatók, de a különbség egyik esetben sem mutatkozott szignifikánsnak. Hasonló eredmény mutatkozott az alap- és mesterszakos diákok visszajelzéseinek értékelését követően: sem az általános, sem a megvalósítási kategóriák esetében nem kaptunk az alapszakos diáktól magasabb értékeket, mint mesterszakos társaiktól, így az előzetes feltevésünk igaznak bizonyult, miszerint a mesterszakra járók pozitívabbnak vélik a magyar nyelv és kultúra elsajátítását, bár szignifikáns különbség ebben az esetben sem volt kimutatható. A MATE SH-hallgatóinak tudományterületenkénti csoportosítása szerint általánosságban a műszaki területen tanulók voltak a legelégedettebbek. Ez azért érdekes, mert korábbi MID-oktatási tapasztalatunk is azt mutatta, hogy azok, akik ún. reál beállítottságúak, logikus gondolkodásúak, a magyar nyelv elsajátításában gyorsabb és komolyabb sikereket ér-

nek el. A műszaki szakokon tanulók mellett ugyancsak magas elégedettséget mutattak az élelmiszerbiztonsági, a környezetvédelmi, valamint az építészeti, design szakok diákjai, míg a gazdasági és agrár szakokon tanulók voltak a legkevésbé pozitív véleményűek.

A megvalósítási kategóriákban, az előbbiektől tükrében nem meglepő módon, az építészeti, design és a műszaki szakos hallgatók értékelése a legmagasabb, de az is megállapítható, hogy a tudományterületi csoportok között sem áll fenn szignifikáns különbség. A női és mesterszakos hallgatók nagyobb elégedettsége a férfi és alapszakosokéhoz képest igazolódott, így a későbbiekben a férfi és alapszakos hallgatókra nagyobb figyelmet kell fordítanunk. A tudományterületek szerinti értékek pedig arra mutatnak rá, hogy a különböző diszciplínákat tanulók között is vannak komoly véleménykülönbségek. Mivel mind az általános, mind a megvalósulási kategóriák esetében a gazdasági szakok hallgatói voltak a kevésbé elégedettek, úgy gondoljuk, ennek az okait sürgősen fel kell tárni.

A legérdekesebb eredményeket a származási országok aspektusából végzett elemzések hozták: a kurzus általános megítélésében az európai, észak-amerikai, posztszovjet országok hallgatóit tömörítő csoport 4,77-es átlaga egyértelműen az elégedettséget sugallja, és valószínűleg a nyelvoktatási szemlélet hasonló volta, a kulturális sokk enyhébb tünetei is hozzájárultak ehhez az egységes, kiváló értékeléshez. A MID-kurzus általános értékelése alapján megállapítható, hogy az európai, észak-amerikai, posztszovjet országok diákjai a legelfogadóbbak. Ugyanakkor az afrikai és arab országok hallgatói csak jónak ítélték meg kurzust a 4,06-os átlaggal. Mindenképpen meg kell találnunk a vélemények közötti nagy eltérés okát, ami egyben a további kutatási célunk is.

Szignifikáns különbségeket mutattunk ki a kurzus megvalósításával kapcsolatos megítélésben a Cronbach alpha alapján létrehozott kategóriák értékelésekor: a Tanóra, Oktató, Számonkérés és Szakmaiság tekintetében az európai, észak-amerikai, posztszovjet országok hallgatói csoport és a másik négy csoport között. A Tananyag kategória még megosztóbb eredményt hozott: a távol-keleti hallgatók és az arab országok hallgatóinak értékelése között is kimutatható volt a szignifikáns különbség. Az oktatók számára mindenképpen jelzésértékű, hogy a multikulturális csoportra jellemző diverzitással továbbra is számolniuk kell, a hallgatók által megszokott oktatási formák közötti különbségeket fel kell tárni, illetve úgy kezelni, olyan megoldásokat alkalmazni, amelyek illeszkednek a magyar oktatási szemlélet módszereihez. Egyfajta megoldást az órarendi csoportok kialakítása is hozhatna, és a kapott eredmények alapján a származási országok szerinti felosztás tűnne a legcélravezetőbbnek, de a megvalósítás szinte kivitelezhetetlen: a kisebb campusokon csak egy-egy csoport van, míg a két nagy (gödöllői és budai) campuson a sok-sok szak különböző órarendi terheltsége miatt a kijelölt időpontoktól eltérni nem lehet. Manikutty et al. (2007) a különböző kultúrákba tanulni (pl. felsőoktatásba) kiköltöző diákoknak, valamint a több kultúrából származó diákokkal foglalkozó tanároknak fogalmazott meg javaslatokat, amiket érdemes megismerni, alkalmazni. Úgy gondoljuk, ezen tanácsok megszívlelése is csökkentheti a tanórákon való diverzitást. A szerző javaslatai a kultúrakutatásokhoz kapcsolódnak, bizonyos dimenziópárok megértését – individualizmus/kollektívizmus, férfias/nőies értékek stb. –, valamint gyakorlati alkalmazását javasolja. Megjegyzendő, hogy valószínűleg a jelen tanulmány által feltárt különbségek nemcsak a MID nyelvórákon érhetők tetten, hanem a többi tanórán is jellemzők, ezért úgy véljük, hogy mind az oktatók, mind a multikulturális csoportokat alkotó hallgatók számára fontos egymás megismerése, tisztelete, a közösen lefektetett szabályok betartása, amihez elengedhetetlen a szemtől szembeni, egymáshoz igazodó kommunikáció, valamint a tudatos odafigyelés. Rudnák és Garamvölgyi (2017) korábbi empirikus felmérése kimutatta, hogy a kulturális intelligencia szignifikáns összefüggést mutat az etnorelativista attitűd szintjével:

minél magasabb a kulturális intelligencia értéke, annál közelebb áll az illető az etnorelativizmushoz, így a MID-tanórákon is elengedhetetlen az etnorelatív szemléletmód megtartása. Nguyen Luu (2013) szerint az etnorelativizmus lényege, hogy megtanuljuk felismerni és kezelni a világ észlelését érintő alapvető különbséget a kultúrák között. Ugyancsak csökkenthető a kulturálisan sokszínű csoportokon belüli különbség, ha a tagok a befogadó kultúra tagjaival közös, örömteli programokban vesznek részt, illetve a diákszálláson is vannak közösségi helyiségek, ahol találkozhatnak, ami egyébként hallgatói kívánság is („*Even Dormitory also Hungarians sperate floor and internationals students seperate floor so never meet ...*”/„*Még a kollégiumban is külön emeleten vannak a magyar és a nemzetközi diákok, így soha nem találkoznak...*”).

Végül megállapítjuk, hogy a MID-oktatókkal való elégedettség az Oktatók csoportban nemek, alap- és mesterszak, származási ország, illetve tudományterületi összevetésben is a legmagasabb értékeket hozta. Ez a nagyon komoly pozitív megerősítés egyben hatalmas elismerés is a MID-oktatók felé, ami számukra örömteli visszajelzés is egyben a munkájukról.

Irodalom

- Akanwa, E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. *Journal of International Students*, 5, 271–284. doi: [10.32674/jis.v5i3.421](https://doi.org/10.32674/jis.v5i3.421)
- Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, I., Lang, J., & Pearce, A. (2013). Finding common ground: Enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222–235. doi: [10.1080/13562517.2012.719156](https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719156)
- Bándli, J. (2021). „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 53–76). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bennett, J. M. (2018). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication* (p. 2160). Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781118783665.ieicc0182](https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182)
- Borsos, L., Kruzsliz, T., & Oszkó, B. (2021). A kollaboratív online nyelvtanulás lehetőségei és tanulságai két magyar mint idegen nyelvi projekt alapján. *Hungarológiai Közlemények*, 21(4), 90–108. doi: [10.19090/hk.2020.4.90-108](https://doi.org/10.19090/hk.2020.4.90-108)
- Csizér, K., & Albert, Á. (2020). Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: Nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 203–227. doi: [10.17670/MPed.2020.3.203](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.203)
- Debreczeni, C. (2019. május 6.). *Nekem ez kínai! A magyar nyelv tanítása kínaiaknak*. pont HU. https://ponthu.blog.hu/2019/05/06/nekem_ez_kinai_a_magyar_nyelv_tanitasa_kinaiaknak
- Dóla, M. (2021). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. L'Harmattan Kiadó.
- Dylman, A. S., Champoux-Larsson, M.-F., & Zakrisson, I. (2020). Culture, language and emotion. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(2). doi: [10.9707/2307-0919.1167](https://doi.org/10.9707/2307-0919.1167)
- Einhorn, Á. (2022). Idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia*, 122(3), 127–143. doi: [10.14232/mped.2022.3.127](https://doi.org/10.14232/mped.2022.3.127)
- Etherington, S. J. (2014). But science is international! Finding time and space to encourage intercultural learning in a content-driven physiology unit. *Advances in Physiology Education*, 38(2), 145–154. doi: [10.1152/advan.00133.2013](https://doi.org/10.1152/advan.00133.2013)
- Garamvölgyi, J. (2022). A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben [Doktori disszertáció, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem]. doi: [10.54598/002010](https://doi.org/10.54598/002010)
- Halász, R., & Rébék-Nagy, G. (2019). Az orvostanhallgatói magyar szaknyelv oktatásáról. *Porta Lingua*, 2019, 175–186.

- Hidasi, J. (2008). *Interkulturális kommunikáció* (2. kiad.). Scolar.
- Kálmán, B., Juhász, T., & Tóth, A. (2021). A COVID-19 magyar egyetemi hallgatókra kifejtett hatásai. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 25–46. doi: [10.17670/MPed.2021.1.25](https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.25)
- M. Császár, Z., & Alpek, L. (2018). A nemzetközi hallgatók vidéki egyetemvárosokra gyakorolt gazdasági szerepe Magyarországon Pécs példáján. *Közép-Európai Közlemények*, 11(2), 30–41.
- Manikutty, S., Anuradha, N. S., & Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education? *International Journal of Learning and Change*, 2(1), Article 70. doi: [10.1504/IJLC.2007.014896](https://doi.org/10.1504/IJLC.2007.014896)
- Maróti, O. (2021). Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 129–150). ELTE Eötvös Kiadó.
- Marthy, A. (2021). A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 113–127). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nguyen Luu, L. A. (2013). Interkulturális szenzitivitás. In *Interkulturális kézikönyv* (p. 102). Európai Integrációs Alap. http://www.bmbah.hu/jomla/images/tartalom/Interkulturális_Kezikonyv.pdf
- Pap, A. (2021). A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 77–112). ELTE Eötvös Kiadó.
- Rienties, B., & Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188–201. doi: [10.1016/j.ijintrel.2012.11.004](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004)
- Roszik-Volovik, X., & Nguyen Luu, L. A. (2020). Nemzetközi hallgatók vizsgálata: A felsőoktatásban való boldogulás és az elégedettség komplexitása. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). doi: [10.17627/ALKPSZICH.2020.4.139](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.4.139)
- Rózsavölgyi, E. (2017). *A magyar és az olasz téri nyelv grammatikája a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*. Lingua Franca Csoport. <https://mek.oszk.hu/17500/17559/17559.pdf>
- Rudnák, I., & Garamvölgyi, J. (2017). Cultural intelligence: Key influences. *Social Space = Przestrzen Społeczna*, 13, 1–19.
- Rudnák, I., Alshaabani, A., & Wu, J. (2022b). The relationship between perceived organizational support and the intentions of international students in Hungary to stay in Hungary: The role of conflict climate and intercultural adjustment. *Sustainability*, 14(21), Article 14025. doi: [10.3390/su142114025](https://doi.org/10.3390/su142114025)
- Rudnák, I., Nagy, K., & Nagyházi, B. (2022a). A magyar mint idegen nyelv és kultúra kötelező tantárgy bevezetése a nemzetközi hallgatók számára: Tapasztalatok a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen. In V. Fehér, L. Kalmár, & J. Raffai (Eds.), *Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban nemzetközi konferencia 2022-11-03* (pp. 153–167). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2022/Inter_ConfSubotica2022.pdf
- Ryan, J., & Hellmundt, S. (2005). Maximising international students’ „cultural capital”. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students: Improving learning for all* (pp. 13–16). Routledge.
- SHP. (2019). *A Stipendium Hungaricum ösztöndíjasok számára nyújtandó magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzus–A kurzus javasolt kimeneti követelményei*. Stipendium Hungaricum. https://tka.hu/docs/palyazatok/mid_kurzus_kimeneti_kovetelmenyek_0302.pdf
- SHP. (2021). *A Stipendium Hungaricum Program Működési Szabályzata*. Stipendium Hungaricum. https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/SH_MSZ_210730_honlap.pdf
- SHP. (2022). *A Stipendium Hungaricum Program intézményi megvalósítását segítő Végrehajtási útmutató*. Stipendium Hungaricum. https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/2022_07_05_SH_VHU.pdf
- Szili, K. (2006). *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához: A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak*. Enciklopédia.

- Vickers, P., & Bekhradnia, B. (2007). *The economic costs and benefits of international students*. Higher Education Policy Institute.
<https://www.hepi.ac.uk/2007/07/12/the-economic-costs-and-benefits-of-international-students/>
- Wu, J., & Rudnák, I. (2021). Exploring the impact of studying abroad in Hungary on entrepreneurial intention among international students. *Sustainability*, 13(17), Article 9545.
doi: [10.3390/su13179545](https://doi.org/10.3390/su13179545)
- Yates, L., & Wahid, R. (2013). Challenges to brand Australia: International students and the problem with speaking. *Higher Education Research & Development*, 32(6), 1037–1050.
doi: [10.1080/07294360.2013.806447](https://doi.org/10.1080/07294360.2013.806447)
- Yousef, D. A. (2021). Learning style instruments in Arab countries: An analysis of existing literature. *European Journal of Training and Development*, 45(4/5), 449–468.
doi: [10.1108/EJTD-06-2020-0112](https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2020-0112)
- Zajacz, Z. (2021). A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 151–183). ELTE Eötvös Kiadó.

ABSTRACT

EVALUATION OF HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES BASED ON FEEDBACK FROM STIPENDIUM HUNGARICUM SCHOLARSHIP HOLDERS

Ildikó Rudnák & Judit Garamvölgyi

Keywords: Hungarian as a foreign language, foreign students, language teaching, Stipendium Hungaricum programme

The present study summarises the opinions of non-Hungarian students studying at the Hungarian University of Agriculture and Life Sciences on the learning of Hungarian as a foreign language (MID). Hungarian, as the language of the host culture, plays an important role in their integration and in the process of their education. The survey was conducted among students in the first two academic years after the subject became compulsory. Analysis of the questionnaire survey using statistical methods reveals significant differences in the perception of the course by country of origin and in the assessment of the categories established on the basis of Cronbach's Alpha (Lesson, Course Material, Instructor, Inquiry, and Professionalism) in terms of disciplines, gender, and degree courses. The experience and feedback from students during the teaching of the subject, on the one hand, point to the various difficulties in dealing with multicultural groups and in learning Hungarian, which we must find solutions to, and, on the other hand, confirm the usefulness of introducing the subject.

Magyar Pedagógia, 124(4). 217–238. (2024)
doi: 10.14232/mped.2024.4.217

Rudnák Ildikó:  <https://orcid.org/0000-0003-1352-2126>
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
H-2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1.
Rudnak.Ildiko@uni-mate.hu

Garamvölgyi Judit:  <https://orcid.org/0000-0002-6750-6474>
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
H-2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1.
Garamvolgyi.Judit@uni-mate.hu