



elte | ppk

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár

ANDRAGÓGIA PROGRAM

Vezetője: Csehné dr. Papp Imola habilitált egyetemi docens

KASZA GEORGINA

**A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIVÉ VÁLÁSA: HAZAI FELSŐOKTATÁSI
INTÉZMÉNYI GYAKORLATOK VÁLTOZÁSA A 2010-ES ÉVEKBEN**

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Témavezető: Dr. Fábri György PhD habilitált egyetemi docens

Bíráló Bizottság

Elnök: M. Dr. Nádasi Mária professor emeritus (ELTE PPK)

Belső bíráló: Dr. Halász Gábor egyetemi tanár (ELTE PPK)

Pót belső bíráló: Dr. Rónay Zoltán egyetemi docens (ELTE PPK)

Külső Bíráló: Dr. Kovács Gergely Ferenc egyetemi docens (BCE)

Titkár: Dr. Hegyi-Halmos Nóra egyetemi adjunktus (ELTE PPK)

Tagok:

Dr. Kovács Mónika habil. egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Fehérvári Anikó habil. egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Setényi János vezető tanácsadó (Expanzió Kft.)

Dr. Mátrai Zsuzsa professor emeritus (ELTE PPK)

Póttagok:

Dr. Benkei-Kovács Balázs egyetemi adjunktus (ELTE PPK)

Dr. Stéger Csilla tanácsadó (Pricewaterhouse Coopers)

**BUDAPEST
2020**

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. A kutatás elméleti keretrendszere	5
2.1. Neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés	5
2.2. A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései	6
3. Az empirikus kutatás módszertana	10
3.1. A kutatás módszertana.....	12
3.2. A minta meghatározása	12
3.3. Az adatfelvétel és az elemzés eszközei	13
3.4. A kutatás etikai kérdései.....	14
4. A kutatás eredményei	15
4.1. A felsőoktatási mobilitás új hulláma. A hazai mobilitási tendenciák hosszú távú elemzése	15
4.2. A külföldi hallgatók véleménye a hazai felsőoktatásról, a nemzetköziesítési folyamatról	17
4.3. A felsőoktatási intézményi szereplők véleménye a nemzetköziesítési folyamatokról: a félig strukturált interjúk elemzése.....	21
5. Diskusszió.....	25
Irodalomjegyzék	31
A doktorjelölt témában megjelent publikációi	33

1. Bevezetés

A felsőoktatás nemzetköziesítése nem egy új tendencia, hanem az európai egyetemek alapvető jellemzője. Annak ellenére, hogy régi jelenségről van szó, az elmúlt közel három évtizedben új mechanizmusok, tevékenységek, új egyetemek közötti együttműködési formák alakultak ki, jelentek meg. A doktori kutatás témája a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközivé válása, a 2010-es években történő változásainak feltérképezése, valamint a nemzetköziesítési intézményi logikák feltárása. A kutatás fő célja a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatainak jellemzése, gyakorlatainak azonosítása.

A doktori disszertáció négy fő kérdésre keresi a választ. A kérdések egy része a felsőoktatás nemzetköziesítése elvontabb szintjén fogalmazódott meg, míg másik részük a nemzetköziesítés konkrét intézményi gyakorlatait, mechanizmusait vizsgálja:

1. Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?

A kérdésfelvetés során azt vizsgálom, hogy a felsőoktatási intézmények szereplői mely nemzetközi és hazai változásokat, elsősorban szakpolitikai változásokat, illetve egyéb rendszerben vagy a rendszerre ható változásokat tartják fontosnak, mely változásokat „érezkelik” mindennapi munkájuk során. Az elméleti háttér feltárása alapján, a neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítésen (Powell & DiMaggio, 1991; Bányai & Légmán, 2011) alapulva feltételezem, hogy a 2010-es években a szervezeti környezetben végbement változások (pl. a befelé irányuló hallgatói mobilitás élénkülése, valamint a felsőoktatási rendszer strukturális változásai) az intézményi izomorfizmus irányába hatottak; vagyis a szervezeti környezeti változások, a szervezeti környezetben tapasztalható bizonytalanságok hatására felerősödött az ún. kényszerítő és utánzó intézményi izomorfizmus (DiMaggio & Powell, 1983).

2. Milyen szervezeti folyamatokat, változásokat eredményeztek az elmúlt négy-öt év nemzetköziesítési folyamatai? Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának területén?

A kérdésfelvetés keretében azt vizsgálom, hogy intézményi szinten milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok tárhatók fel a nemzetköziesítés meghatározott elemeiben, pillérjeiben (Hudzik, 2011), mint például a szervezeti változások, a tantervek nemzetköziesítése, valamint a hallgatói mobilitás területén. A kérdésfelvetés során fontosnak tartom azt is vizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy egyes

intézmények a nemzetköziesítés területén „sikerebbek”, vagyis hatékonyabban alkalmazkodnak a szervezeti környezethez, illetve hatékonyak a szervezeti stabilitás fenntartásában, míg más intézmények kevésbé (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991).

3. Milyen hatásai voltak a 2010-es években a befelé, Magyarországra irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?

A kérdésfelvetés kapcsán azt vizsgálom, hogy a befelé irányuló mobilitás élénkülése (Berács, 2018) – vagyis a növekvő külföldi hallgatói létszám, és az erősödő hallgatói heterogenitás –, valamint az ahhoz kapcsolódó intézményi célok hogyan hatnak az intézmények szervezetére, mely intézményi pillérben (pl. tanterv nemzetköziesítése, szervezeti félépítés, intézményi elköteleződés), milyen változásokat eredményezett.

4. A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó célok, tevékenységek milyen intézményi logikákon keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézményekben?

Az utolsó kérdésfeltevés azt vizsgálja, hogy az intézményi gyakorlatok mögött milyen intézményi logikák húzódnak meg. Az intézményi logika az institucionalista szervezetelmélet egyik meghatározó fogalma. Ez azokat a szimbolikus és tényleges gyakorlatokat jelenti, amelyek meghatározzák az intézmény alapvető rendezőelveit, a szervezetek és egyének számára ismert, elérhető alapfelvetéseken alapulnak (Friedland & Alford, 1991).

A 2010-es évek mérlegét a fenti kérdések megválaszolásával próbálom felállítani. A kutatási téma komplex, interdiszciplináris megközelítésen alapul, amely nemcsak a kutatás elméleti háttérének kidolgozását, hanem a kutatási módszerek kiválasztását is meghatározta. Bár a doktori disszertáció kéziratának első változata 2020. március végén készült el, a benyújtás időpontjában nem hagyható figyelmen kívül a koronavírus okozta krízis, annak nemzetköziesítésre gyakorolt hatása. A járvány közép és hosszútávú felsőoktatásra gyakorolt hatása ma még kérdéses, ugyanakkor ennek kérdése a téma szakértőit, kutatóit folyamatosan foglalkoztatta az járvány alatti időszakban (Altbach & De Wit, 2020).

A doktori kutatás során az alábbi fő fogalmakat használom:

- A felsőoktatás nemzetköziesítése;
- A felsőoktatási mobilitás;
- A nemzetköziesítés intézményi szintű megközelítése;
- A neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés.

2. A kutatás elméleti keretrendszere

2.1. Neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés

A szervezetelméleti megközelítések az oktatáskutatásban gyakorta alkalmazott elméleti megközelítések (Davis & Powell, 1992). Scott (2003) meghatározása szerint a szervezeteknek azon csoportokat tekinthetjük, amelyek tagjai közös cél, célok megvalósítása, valamint egy-egy termék vagy eredmény létrehozása érdekében koordinálják, összehangolják viselkedésüket (Scott, 2003). A felsőoktatási intézmények, mint a szervezetek általában, különböznek méretükben, felépítésükben, valamint környezetüket tekintve (Scott, 2003). A felsőoktatási intézmények környezete folyamatosan változó, az intézmények és környezetük kapcsolata meghatározó hatással van az egyetemek, főiskolák szervezeti működésére, felépítésére. A doktori kutatás – más elméletekkel kiegészítve – a szervezetelméletek közül a neo-institucionalista (új intézményelmélet) elméletre támaszkodik. Az 1970-es évek végétől megjelenő új intézményelmélet a társadalmi, gazdasági, politikai és oktatási jelenségek vizsgálatának meghatározó, elkülönített elméleti megközelítése (Bányai & Légmán, 2011).

1. táblázat. A neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés fogalmai, elméleti alapjai (Forrás: McFarland & Gomez, 2013 munkája alapján, kiegészítve)

Szempontok	Neo-institucionalista elmélet fő sajátosságai
Elemzési egység	Szervezeti mező(k)
Környezet	Források és kulturális legitimizáció
Változások	Nagyobb homogenitás a szervezeti mezőben, amint a racionális mítoszok elterjednek (ezek ún. védekező, háritó stratégiák a szervezetek részéről)
Folyamatok	Intézményi izomorfizmus – racionális mítoszokon keresztül, a külső nyomások hatására történik, a legitimizáció elnyeréséért (ún. hidat képező stratégiák). Fontos további fogalmak: kényszerítő, utánzó és normatív izomorfizmus
Szerkezetek	Laza kapcsolatok, összekötések (loose coupling), szétválás a formális szerkezet és a tényleges tevékenységek között, de-coupling (ún. védekező, háritó stratégiák a szervezetek részéről)
Szükségesség	Legitimizáció megszerzése szükségszerű a túlélés, fennmaradás, szervezeti stabilitás érdekében
Fő elméletalkotók, források	DiMaggio & Powell, 1983; Davis & Powell, 1992; Meyer & Rowan, 1977; Powell & DiMaggio, 1991

A neo-institucionalista elmélet nem egy zárt, egységes elmélet, többféle fogalommal dolgozik, amelyek eltérő kutatási kérdésfeltevéseket tesznek lehetővé. Az elmélet a hangsúlyt a társadalmi kontextus vizsgálatára teszi, fókuszába azt a szervezeti környezetet helyezi, amelyben az aktorok működnek (Bányai & Légmán, 2011). Az elmélet alkalmas a gyakorlati megközelítések megragadására, a személyközi és az intézményen belüli viszonyok, mechanizmusok leírására, valamint mikro- és makrojelenségek vizsgálatára is (Bányai & Légmán, 2011; Davis & Powell, 1992). Az elmélet amellet érvel, hogy a szervezeti változások akkor történnek, amikor a környezet kikényszeríti azt – vagyis a szervezet külső és belső dinamikája közötti ellentmondások felerősödnek, és a szervezet változtatni kényszerül, biztosítva ezzel legitimitását a túlélés, szervezeti stabilitás és fennmaradás érdekében. Amikor a szervezetek az intézményesített elvárásoknak megfelelően változnak, akkor azokat a magától értetődő normák és hiedelmek összefüggésében teszik meg. Gyakran rituális, ceremoniális jellegű, amikor a szervezetek a környezeti változásoknak való megfelelés szimbólumait építik fel (DiMaggio és Powell 1983; Meyer és Rowan 1977).

Az új intézményelmélet az 1990-es évektől terjedt el a felsőoktatás-kutatásban, a különböző reformok, elsősorban a Bologna-folyamat és az európai felsőoktatási reformok kutatása során vált népszerű, gyakran alkalmazott elméleti megközelítéssé (Szolár, 2009; Yuzhuo & Mehari, 2015; Diogo, Carvalho, & Amaral, 2015). A hazai felsőoktatás-kutatásban a szervezetelméleti megközelítés főként Kozma Tamás és a nevéhez kötődő kutatóműhely kutatásaiban jelent meg (Szolár, 2009; Kozma T., 2004).

2.2. A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései

A nemzetköziesítés meghatározása nem egyértelmű, számos megközelítést, definíciós kísérletet olvashatunk a nemzetközi szakirodalomban. A felsőoktatás nemzetköziesítésének talán legelterjedtebb meghatározását Knight alkotta meg 1994-ben megjelent tanulmányában, majd a kétezres évek elején a korábbi fogalmat bővítette, módosította. Meghatározása szerint a nemzetköziesítés „olyan folyamat, amely során a nemzetközi, interkulturális és globális dimenzió beépül a felsőfokú képzés céljaiba, funkcióiba és azok megvalósításába” (Knight, 2003, old.: 2.). A fogalom hangsúlyozza a nemzetköziesítés folyamatjellegét, a nemzetközi dimenzió alatt pedig azokat a tevékenységeket érti, amelyek a nemzetközi jelleg erősítésére irányulnak. Fontos kiemelni, hogy az egyetemek létrejötte óta az intézmények nemzetközi jellege más-más formában, de mindig is meghatározó volt (Healey, 2008). A nyolcvanas évek végén a

felsőoktatás nemzetközivé válásának új korszakát figyelhetjük meg: a változó politikai és társadalmi környezet a felsőoktatási intézményeket egy új típusú nemzetközi jelenlétre ösztönözték (Teichler, 2004).

A hazai szakirodalomban az angol internationalization szó fordítására a nemzetköziesítés, nemzetköziesítés, illetve a nemzetközivé válás fogalmak terjedtek el. A hazai kutatók a különböző nemzetközi szerzők meghatározásait alkalmazzák (Horváth, Derényi, & Halász, 2008; Derényi, 2014). A fogalom az 1990-es évek végétől hangsúlyosabban jelen van a hazai szakirodalomban, elsősorban a hallgatói mobilitás jelenségének elemzéséhez használták a kutatók.

A kétezres évek elejétől egyre nagyobb számban jelentek meg azok a kutatások, elemzések, amelyek a felsőoktatás nemzetközi válását intézményi szinten vizsgálták. A szakirodalom több intézményi szintű megközelítést azonosít (Knight & de Wit, 1995; Qiang, 2003; Knight, 2004; Hénard, Diamond, & Roseveare, 2012). Az elmúlt évtizedekben megjelent szakirodalmak (Knight, 1994; Qiang, 2003), elsősorban Qiang (2003) tanulmánya, – amely a szakirodalom átfogó elemzésén alapul, – négy olyan intézményi szintű megközelítést azonosít, amelyek ugyan több, egymást átfedő szervezeti elemeket is tartalmaznak, mégis jól megragadható kategóriákat jelentenek (Qiang, 2003):

- A tevékenységalapú megközelítés (Knight, 1995; Qiang, 2003);
- A folyamatorientált megközelítés (Knight, 1994);
- A kulturális vagy etikai alapú megközelítés (Qiang, 2003);
- A kompetenciaalapú megközelítés (Qiang, 2003).

Knight 1994-es tanulmányában az egyetemek, főiskolák lényegi nemzetköziesítési folyamatait vizsgálta. E tanulmányában megjelenő szervezeti megközelítés a szervezeti tényezők fontosságát hangsúlyozta. A tanulmányban – korábbi kutatásokra, elemzésekre hivatkozva – intézményi szinten megkülönböztette a nemzetköziesítési folyamatokban szerepet játszó az ún. akadémiai és szervezeti tényezőket. Az akadémiai tényezőkként azonosította például a nemzetközi hallgatók fogadását, a nemzetközi csereprogramokat, kutatási együttműködések, míg szervezeti tényezőként jelent meg a vezetői elköteleződés, a nemzetközi iroda működése, a kommunikációs csatornák, az intézményi munkatársak érdekeltsége, bevonódása. Knight a szervezeti tényezők fontosságát hangsúlyozta, mivel érvelése szerint ezen tényezők támogatják, illetve akadályozhatják a nemzetköziesítés intézményi beépülését, valamint annak hosszabb távú fenntarthatóságát (Knight, 1994).

Komprehenzív nemzetköziesítés koncepciója

A felsőoktatás nemzetközivé válását az elmúlt évtizedekben számos kritika éri. Ezek egy része a koordinálatlan, szétaprózódott intézményi szintű gyakorlatokat tartják problémának, és az átgondolt, a nemzetközivé válást átfogóan megragadó intézményi szintű gyakorlat fontosságát hangsúlyozzák. Hudzik meghatározása szerint a komprehenzív nemzetközivé válás intézményi szinten „olyan elköteleződést jelent, amely keretében a nemzetközi és átfogó megközelítés áthatja a felsőoktatási intézmény oktatási-képzési, a tudományos, a kutatási, valamint a szolgáltatási tevékenységeit, az ezekhez kapcsolódó célok pedig az intézményi tevékenységekben kifejeződnek” (Hudzik, 2011, old.: 6.). Hudzik intézményi szinten az alábbi főbb szervezeti és akadémiai elemeket, mint lényegi pilléreket azonosította:

- megfogalmazott intézményi, stratégiai szintű elköteleződés;
- szervezeti felépítés, munkatársak;
- tantervek, tanulási eredmények, közös képzések;
- az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, intézetek, iskolák) gyakorlatai, programjai;
- hallgatói mobilitás;
- együttműködés és partnerség.

Nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home) koncepciója

Az elmúlt közel két évtizedben a nemzetköziesítés itthon, a kezdeti ellentmondásos értelmezéseket követően, elfogadott megközelítéssé vált a felsőoktatás területén. A megközelítés megjelenését azzal magyarázták, hogy az 1990-es évek végén felerősödtek a nemzetköziesítés megújítását sürgető kritikák, amelyek a nemzetközivé válás piacorientált szemléletével szemben, annak társadalmi hasznosságát, az értékközpontúságát helyezték előtérbe. A korai kritikák szerint valójában ez nem egy jól megragadható megközelítés, hanem egy „mozgalom” volt, amely túlságosan eszközjellegű, a tevékenységekre fókuszált. A nemzetköziesítés itthon értelmezése, a fogalom meghatározása az elmúlt bő egy évtizedben többször módosult (Robson, 2017). Egy 2015-ös meghatározás szerint „a nemzetköziesítés itthon megközelítés célja a nemzetközi és interkulturális dimenzió célzott integrációja – a hazai tanulási környezetben minden hallgatóra érvényes – formális és informális tantervbe” (Beelen & Jones, 2015b, old.: 69.). A nemzetköziesítés itthon erőteljesen hallgatóközpontú, megvalósítását azonban nemcsak a választható és specializált képzési programok,

kurzusok keretében, hanem a képzési program egészében fontosnak. A tanulási eredmények révén a formális tantervek mellett az informális tantervekben is kiemelt szerepet szánnak; az oktatási, tanítási gyakorlat valamennyi elemét (módszertan, tartalom) inkluzív módon áthatja. Az angol nyelven való tanítás nem feltétlenül kell, hogy megjelenjen, ugyanakkor a virtuális mobilitás, a különböző együttműködési, kollaborációs eszközök alkalmazása elengedhetetlen. A nemzetköziesítés itthon megközelítés elterjesztésében a felsőoktatási intézmény valamennyi munkatársának szerepe van, nemcsak azoknak, akik a nemzetközi ügyekkel foglalkoznak. (Jones & Reiffenrath, 2018).

3. Az empirikus kutatás módszertana

A kutatás fő kérdéseit, hipotéziseit, valamint a kapcsolódó adatgyűjtési eszközöket az alábbi táblázat foglalja össze:

2. táblázat. A doktori kutatás kérdései, hipotézisei, valamint kapcsolódó adatgyűjtési és adatelemzési módszerek

Kutatási kérdések	Kutatás hipotézisei	Adatgyűjtési eszközök	Adatelemzési módszerek
Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?	H1: A nemzetközi (európai integráció, Bologna folyamat) és hazai szakpolitikai célok kikényszerítik a hazai nemzetköziesítési folyamatokat. H2: Hazánkban a felsőoktatás nemzetköziesítésének fő pillérje a hallgatói mobilitás. H3: A szervezeti környezetben történő változások erősítik az intézményi izomorfizmus folyamatait.	Félig strukturált interjúk	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés
Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának területén?	H4: A felsőoktatási intézmények között hasonlóságok mutatkoznak az egyes nemzetköziesítési intézményi pillérekhez (hallgatói mobilitás, tantervek, együttműködés és partnerség) szervezeti változások területén. H5: Egyes hazai felsőoktatási intézmények proaktívak a nemzetköziesítés területén, míg mások kevésbé hatékonyan tudnak bekapcsolódni a nemzetközi folyamatokba, kevésbé sikeresek a szervezeti stabilitás fenntartásában. H6: A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítését meghatározza az intézmény mérete, valamint képzési területi profilja is, amelynek megfelelően eltérő stratégiai irányokat követnek.	Félig strukturált interjúk Kérdőíves felmérés	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés Statisztikai adatelemzés (egyváltozós elemzések, keresztábra, főkomponens és regresszióelemzés)

Kutatási kérdések	Kutatás hipotézisei	Adatgyűjtési eszközök	Adatelemzési módszerek
Milyen hatásai voltak az elmúlt évtizedekben a befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?	H7: A felsőoktatási mobilitás, különösen a befelé irányuló diplomamobilitás élénkülése hatással van a hazai intézmények nemzetköziesítéshez kapcsolódó stratégiai céljaira és tevékenységeire. H8: A felsőoktatási mobilitás, különösen a befelé irányuló diplomamobilitás erősödése az intézményekben szervezeti változásokat eredményez. H9: A nemzetköziesítési folyamatok átfogóan, komprehenzív módon hatnak az intézmény céljaira és tevékenységeire.	Félig strukturált interjúk Kérdőíves felmérés	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés Statisztikai adatelemzés (egyváltozós elemzések, keresztábra, főkomponens és regresszióelemzés)
A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó célok, tevékenységek milyen intézményi logikákra keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézmények szintjén?	H10: A felsőoktatási intézmények gyakorlatai, tevékenységei mögött jól azonosítható intézményi logikák húzódnak meg. H11: A nemzetköziesítés egyes megközelítései, mint például a nemzetköziesítés itthon koncepciója kevésbé elterjedt, ismert, egyes elemei azonban megjelennek a felsőoktatási intézmények céljai, tevékenységei között.	Félig strukturált interjúk Kérdőíves felmérés	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés Statisztikai adatelemzés (egyváltozós elemzések, keresztábra, főkomponens és regresszióelemzés)

3.1. A kutatás módszertana

A kutatási kérdések megválaszolása tehát komplex, interdiszciplináris megközelítést igényelt. A kutatási módszertanok közül az ún. kevert módszertani megközelítést választottam, amely önálló kutatási paradigmának tekinthető (Johnson & Christensen, 2014). A kevert módszertani megközelítés előnyeit tárgyaló szakirodalom számos érvet szolgáltat a megközelítés mellett: a trianguláció, a kiegészítő jelleg, a kidolgozás, a kezdeményezés és a kiterjesztés (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014). A kevert módszertani megközelítések közül az ún. összetartó párhuzamos felépítésű tervezési modellt alkalmaztam. Ez azt jelenti, hogy a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés nagyjából egy időben, egymástól függetlenül történt, a két módszertani paradigmán alapuló eredmények összekapcsolása, összehasonlítása az értelmezési folyamat során történt meg.

3.2. A minta meghatározása

A minta meghatározása során nem véletlen mintavételt alkalmaztam, célzott mintán (purposive sampling) szerettem volna a kutatást elvégezni (Johnson & Christensen, 2014). A nem véletlen mintavételen alapuló kutatás célja egy-egy jelenség mélyebb megértése, nem pedig egy általános kép megalkotása az adott populációról, ez a mintavételi cél igazodik a kutatás céljaihoz is.

A kvantitatív adatgyűjtés során a populáció azon külföldi hallgatók voltak, akik Stipendium Hungaricum ösztöndíj keretében tanultak hazánkban. 2018-ban összesen 7440 Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgató tanult hazánkban a felsőoktatási információs rendszer adatbázisa alapján, akik megkapták az online kérdőívet kitöltésre. A 2019. június-júliusi adatfelvétel magas válaszadási arányának és a minta nagyságának köszönhetően a kutatás céljához igazodva (nem állami intézmények, és nem kizárólag orvosi és egészségügyi területen képzést nyújtó intézmények hallgatói) összesen 6307 külföldi hallgató válaszána az elemzésére került sor.

A kvalitatív minta meghatározása során olyan célzott mintavételt alkalmaztam (Johnson & Christensen, 2014). Azon felsőoktatási intézmények kiválasztása volt célszerű, amelyekben 2015 és 2018 között, nagyobb arányban emelkedett a diplomamobilitásban, elsősorban idegen nyelven tanuló hallgatók száma, valamint a külföldi hallgatók aránya az hallgatói létszámhoz viszonyítva meghatározó, 10 százalék körüli vagy annál magasabb volt.

3.3. Az adatfelvétel és az elemzés eszközei

Elsőleges kvantitatív adatfelvételi eszköz

A kvantitatív kutatási szakaszt a Tempus Közalapítvány évenkénti, a külföldi hallgatók körében végzett online kérdőíves felmérés egyes kérdéseinek, valamint a doktori kutatáshoz kapcsolódó omnibusz-kérdések elemzése jelenti. A Tempus Közalapítvány rendszeresen végez kérdőíves felmérés adatai kutatási céllal, a megfelelő adatvédelmi szabályokat betartva elérhetők, felhasználhatók (Tempus Közalapítvány, 2019).

Az online kérdőív számos tematikus blokkja (pl. háttérváltozókra vonatkozó kérdések, a továbbtanulási döntéshez, valamint az intézmény székhelyéhez kapcsolódó kérdések) évek óta változatlan formában kerülnek a felmérésbe. A kérdések egy része Malota, 2016 munkáján alapul. A doktori kutatáshoz kapcsolódóan az online lekérdezéshez omnibusz-kérdések formájában csatlakoztam, vagyis a doktori kutatás témájához kapcsolódó tematikus blokkok (2017-ben az oktatás-tanulás minőségére, valamint 2019-ben az interkulturális kompetenciák fejlesztésére vonatkozó kérdések) kerültek bele a kérdőívbe.

Az adatbázis tisztítása, kódolása, elemzésre való előkészítése után az adatelemzést SPSS statisztikai szoftverrel végeztem. Az egyváltozós elemzések mellett a mélyebb folyamatok, összefüggések megértéséhez keresztábla-elemzést, főkomponens- és regresszióelemzést alkalmaztam (Sajtos & Mitev, 2007).

Elsődleges kvalitatív adatfelvételi eszköz

A kvalitatív adatgyűjtési eszköz a félig strukturált interjúk készítése volt. Az adatgyűjtés és elemzés célja az intézményi folyamatok részletes, mélyebb megértése, valamint az adott jelenség többszemponútú feltárása, megközelítése volt. Az interjúfonal főbb tematikus blokkjainak meghatározásánál Hudzik (2011) által meghatározott komprehenzív nemzetköziesítési intézményi pillérjeit alkalmaztam. A félig strukturált interjúk célcsoportjai a felsőoktatási intézmények munkatársai (nemzetközi ügyekkel foglalkozó, nem oktatói/kutatói beosztásban levő munkatársak, közöttük vezető és nem vezető beosztásban), oktatók (vezető és nem vezető beosztásban) és a hallgatói érdekképviselőben dolgozó, a külügyekért felelős hallgatók voltak. Összesen 46 félig strukturált interjú készült a kutatáshoz kapcsolódóan. A félig strukturált interjúk elemzése MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével történt, a tartalomelemzés és a témaelemzés módszere alapján történt (Neuendorf, 2019).

Másodlagos adatbázisok

A doktori kutatás másodlagos adatbázisai az alábbi nyilvántartási, illetve statisztikai célú adatbázisok: a felsőoktatási információs rendszer (továbbiakban FIR) statisztikai moduljának a külföldi állampolgárságú hallgatókra vonatkozó képzési szintű adatai, az Oktatási Hivatal honlapján található 2008 és 2017 közötti felsőoktatási statisztikák, valamint a korábbi évek oktatási statisztikái voltak. Az adminisztratív és nyilvántartási adatok kutatási célú felhasználása egyre gyakrabban alkalmazott kutatási eszköz, de ezek kutatási célú felhasználása bizonyos szempontból korlátozott (Veroszta, 2015). Az elemzés során igyekszem azon korlátokra is kitérni, amelyek az adatbázisok elemzése kapcsán felmerültek.

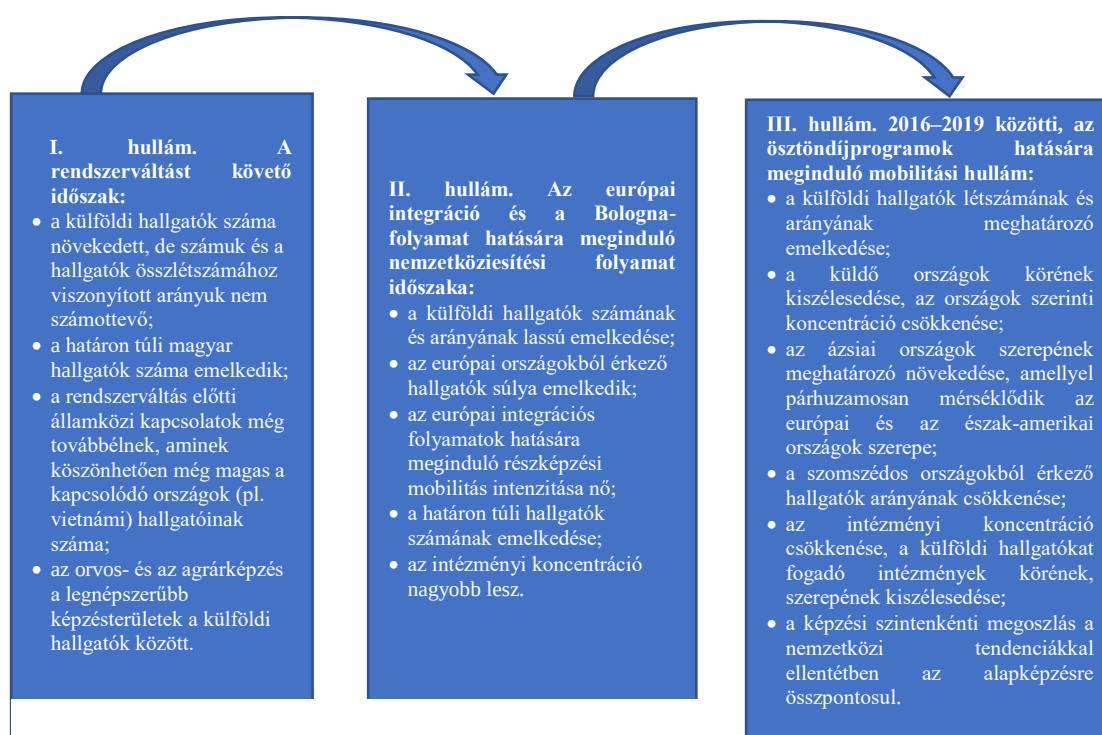
3.4. A kutatás etikai kérdései

A kutatásetikai kérdések kapcsán elsősorban a kutatás során felmerült etikai kérdések tárgyalása, valamint a kutatás hasznosságának kérdése merült fel (Johnson & Christensen, 2014). A kutatás megvalósításával kapcsolatban a kutatás módszertani lépések, a kutatás alanyaival kapcsolatos kapcsolattartást, az adatok kezelése során az egyetem kapcsolódó kutatásetikai irányelveit követtem. A kutatás megvalósítását az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága elfogadta (az engedély száma: 2019/207). A kutatásetikai kérdések között fontosnak tartom tárgyalni a kutatás hasznosságának kérdését is. Úgy gondolom, hogy a doktori kutatás témájában egy gyakori kutatási témát dolgoz fel, de elméleti megközelítésében újszerűnek tekinthető, hasznos kutatási munka lehet a terület további kutatásához, elemzéséhez.

4. A kutatás eredményei

4.1. A felsőoktatási mobilitás új hulláma. A hazai mobilitási tendenciák hosszú távú elemzése

Az alábbi fejezet a Magyarországra irányuló hallgatói mobilitás hosszú távú tendenciáit elemzi. Az elmúlt 20-25 évben a mobilitást három hullám jellemezte: (I.) az 1990-es évek, a rendszerváltást követő időszak, (II.) az európai integráció és a Bologna-folyamat hatására meginduló mobilitás a kétezres évek első éveitől nagyjából 2016-ig, majd a harmadik (III.) hullám a 2016 utáni éveket követő, 2016 és 2019 közötti, az ösztöndíjprogramok hatására meginduló mobilitási időszak.



1. ábra. A felsőoktatási mobilitás hullámai

A befelé irányuló mobilitás harmadik szakasza

A befelé irányuló mobilitás hosszú távú elemzésének részeként az ún. harmadik hullám jellegzetességeit az elmúlt közel 3-4 év, 2016 és 2019 közötti változásai alapján lehet meghatározni. Az elmúlt évek lényeges változása a külföldi hallgatók számának nagyobb arányú emelkedése, ami nem tekinthető a korábbi folyamatok szerves következményének. Ahogy Berács (2018) fogalmaz, az élénkülés nem a magyarországi felsőoktatás képzési és tudományos minőségéhez, hanem az ösztöndíjprogramokhoz köthető (Berács, 2018).

3. táblázat. A külföldi hallgatók száma és aránya, 2015–2019 (Oktatási Hivatal, 2019)

	2015	2016	2017	2018	2019
Az összes hallgató száma (fő)	295 316	287 018	283 350	281 934	285 110
A külföldi állampolgárságú hallgatók száma (fő)	26 155	28 628	32 309	35 472	38 422
Stipendium Hungaricum programban részt vevő hallgatók	1270	2942	5393	7440	9035
A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva	8,9%	9,97%	11,4%	12,6%	13,5%
Stipendium Hungaricum-hallgatók külföldi hallgatókhoz viszonyított aránya	4,9%	10,28%	16,7%	21%	23,5%

Az elmúlt három-négy éves időszak az alábbi mobilitási tendenciákat, jellegzetességeket mutatja:

- a külföldi hallgatók létszámának és arányának meghatározó emelkedése;
- a küldő országok körének kiszélesedése, az országok szerinti koncentráció csökkenése;
- az ázsiai országok szerepének meghatározó növekedése, amellyel párhuzamosan csökkent az európai és az észak-amerikai országokból érkezők száma, aránya;
- a szomszédos országokból érkező hallgatók arányának csökkenése;
- az intézményi koncentráció csökkenése, a külföldi hallgatókat fogadó intézmények, karok körének kiszélesedése;
- a képzési szintenkénti megoszlás sajátossága, a nemzetközi tendenciákkal ellen.

Az elmúlt évek külföldi hallgatóinak létszámemelkedését meghatározták az egyes kormányzati ösztöndíjprogramok. A 2013-ban elindult Stipendium Hungaricum program keretében tanuló hallgatók száma 2013 óta folyamatosan, 2016 óta pedig nagyobb arányban emelkedett. Az ösztöndíjprogram céljának megfelelően a küldő országok elsősorban ázsiai, afrikai és dél-amerikai államok. Az ösztöndíjas hallgatók többsége alapképzésen tanult: 2018-ban és 2019-ben 40 százalékuk alapképzési szakra járt. A képzési területek között az informatika, a műszaki és a gazdaságtudományi területeken tanul a legtöbb ösztöndíjas.

4.2. A külföldi hallgatók véleménye a hazai felsőoktatásról, a nemzetköziesítési folyamatról

A kétezres évektől számos kutatás tárta fel a hallgatók helyzetét, felsőoktatásról alkotott véleményét, elégedettségét; a hallgatók körében végzett adatgyűjtések a felsőoktatás-kutatás fontos eszközeivé váltak.

A 2019. évi online kérdőíves felmérésben a válaszadó hallgatók nagy százaléka, 29 százaléka Nyugat-Ázsia térségéből (pl. Jordánia, Azerbajdzsán, Törökország) származik. Emellett sok hallgató Kelet-Ázsia (13,3 százalék), Észak-Afrika (10,7 százalék) és Dél-Ázsia (10,3 százalék) országaiból jött Magyarországra tanulni. A válaszadó hallgatók 58 százaléka férfi, 42 százaléka nő; többségük (41,5 százalék) alapképzésen tanul, illetve magas a mesterképzésen tanulók aránya, az osztatlan és mesterképzésen tanulók aránya összesen 41,3 százalék. A doktori képzésen a válaszadó hallgatók 16,2 százaléka tanult. Ezek az arányok megfelelnek az alappopuláció képzési szint szerinti eloszlásának. A hallgatók elsősorban a műszaki (29 százalék) és gazdaságtudományi (18 százalék) területeken tanulnak.

Az online kérdőív alapvetően arra a kérdésre kereste a választ, hogy a külföldi hallgatók felsőoktatási intézménnyel való elégedettsége milyen tényezőktől függhet. Az elégedettség mértékét, irányait az a kérdés mutatja, hogy a külföldi hallgatók mennyire biztosak abban, hogy az adott intézményt egy újabb választás, továbbtanulási döntés esetén újra választanák-e. A külföldi hallgatók 34,3 százaléka nem választaná újra az intézményét, 26,9 százaléka bizonytalan, de talán újraválasztaná, míg 38,8 százalékuk biztosan újraválasztaná azt az intézményt, amelyben jelenleg is tanul.

A különböző tevékenységekkel, települési és intézményi szolgáltatásokkal való hallgatói elégedettség nagyon széles skálán mozog; vannak olyan szolgáltatások, amelyekkel teljes mértékben csak a külföldi hallgatók 19 százaléka elégedett igazán, de egyes szempontoknál 50 százalék feletti elégedettséget mutatnak az adatok. A vizsgált tényezők közül a külföldi hallgatók az alábbiakkal a legelégedettebbek: a közlekedési lehetőségek az adott városban, a külföldi hallgatókkal való kapcsolattartással, valamint az egyetem biztonsága. A külföldi hallgatók akadémiai és egyetemi életbe történő beilleszkedését nagyban segíti a mentorszolgáltatás, a mentorok segítőkészsége, valamint a nemzetközi iroda munkája. A hallgatók e tényezőkkel közepes mértékben elégedettek, ugyanakkor az intézményi munkatársakkal, a magyar hallgatókkal való kapcsolattartás gyakorisága, minősége nem esik egybe a külföldi hallgatók elvárásaival. A külföldi

hallgatók kevésbé elégedettek a szálláslehetőségekkel az adott városban, a magyar hallgatók segítőkészségével, a szervezett interkulturális programokkal, valamint a nem akadémiai, szabadidős programok szervezésével.

Az akadémiai tényezőkhez kapcsolódó kérdések az oktatók tanítási módszereire, valamint az angolnyelv-tudásán felül az oktatók visszajelzésének, értékelésének minőségére, kapcsolattartásának, tanácsadásának minőségére, magyarázatainak érthetőségére vonatkoztak. Az eredmények átlagosan magas elégedettséget tükröznek, de képzési szintenként eltérő elégedettséget itt is láthatunk bizonyos szempontok esetében. Az alap- és a mesterképzéses hallgatók megítélése bizonyos tényezők esetében alacsonyabb értékeket mutat, mint a doktori képzésen tanuló hallgatók értékelése. Egybehangzóan alacsonyabb elégedettségi értékelést kapott a speciális eszközök (pl. labor), könyvtári szolgáltatások és IT-eszközök elérhetősége.

4. táblázat. Egyes szervezeti és akadémiai tényezőkkel való elégedettség (1=nagyon elégedetlen, 5= nagyon elégedett)

	Összesen (százalék)				
Változók elnevezése	1	2	3	4	5
Közlekedési lehetőségek az adott városban	2,6	4,0	8,4	28,0	57
A külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás	1,6	2,6	9,5	34,8	51,4
Egyetem biztonsága	3,0	3,7	16,3	30,9	46,0
Könyvtárszolgáltatások az intézményben	3,8	6,9	15,3	32,2	41,7
Nemzetközi iroda szolgáltatásai	3,3	5,9	15,0	35,2	40,6
Oktatók által nyújtott támogatás, tanácsadás	4,3	7,4	19,3	33,3	35,7
Oktatók elérhetősége, hallgatókkal való kapcsolattartás	3,9	7,8	17,9	35,2	35,2
Könyvtári szolgáltatások	4,7	7,7	21,1	37,9	34,6
Egyetem/főiskola tudományos hírneve	3,6	7,5	21,8	36,0	31,1
Képzési program minősége	4,5	11,4	15,9	38,2	30,1

Az elemzés szerint a felsőoktatási intézmény jellege, az intézmény általános megítélése bár befolyásolja, hogy a külföldi hallgató mennyire elégedett, de más tényezők együttese (pl. mely országokból érkezett, hol és milyen szinten tanult, az intézmény székhelye, az országgal való elégedettség, tervek megvalósulása) is szerepet játszhat abban, hogy a hallgató újraválasztaná-e az adott intézményt. A válaszadás alapján talán az azonosítható, hogy a budapesti nagyobb méretű, széles képzési palettával, illetve a speciális és fókuszált palettával rendelkező intézményeket szívesebben választanák újra a hallgatók, mint a közepes méretű, főként a munkaerőpiacra fókuszáló, nem fővárosi intézményeket. Az

intézmények újraválasztást elsősorban az akadémiai tényezők befolyásolják leginkább, vagyis azt az intézményt, amelyben a külföldi hallgatók elégedettebbek a tanítás, oktatás tartalmával, az oktatásszervezéssel, valamint az oktatókkal, inkább újraválasztanák a külföldi hallgatók. A szervezeti tényezők esetében a nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolattartás (nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolat, magyar hallgatók segítőkészsége), valamint a hallgatók beilleszkedésének támogatása (pl. mentorszolgáltatás, tanácsadási szolgáltatások, a kezdeti ügyintézés során nyújtott szolgáltatások), amely szempontok leginkább magyarázzák az újraválasztás lehetőségét.

A fenti összefüggések vizsgálata azért is fontos, mert a továbbtanulási döntés során egy-egy intézmény választását nagy arányban befolyásolják a barátok, az intézménybe járó hallgatók véleménye, elégedettsége, amely hosszabb távon meghatározhatja, hogy egy-egy intézménybe kik, milyen arányban jelentkeznek, melyik intézményt választják a döntésük során. A másik érdekesség, hogy az is igazolódni látszik, hogy a külföldi és hazai hallgatók közötti kapcsolat, a hazai akadémiai és egyetemi életbe történő integráció, beilleszkedés, az ezzel kapcsolatos elégedettség az akadémiai tényezőket követően fontos tényezővé vált a hazai felsőoktatásról történő vélemény kialakításánál.

A felsőoktatás nemzetköziesítése kapcsán megjelenő cél a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése. A felsőoktatás nemzetköziesítésének egyes értelmezései szerint az interkulturális kompetenciák fejlesztése a felsőoktatás nemzetköziesítésének központi eleme. A külföldi hallgatók a szociális rugalmasság fejlesztését (60 százalék), az önbizalom (59,9 százalék), az önszabályozás (56,6 százalék) és önismeret (55,4 százalék) fejlesztését tartják fontos fejlesztési területeknek. A stresszkezelés, amely szintén fontos eleme az önmenedzselésnek, önszabályozásnak a hallgatók 54 százaléka szerint szintén fontos fejlesztendő terület. A külföldi hallgatók fontosnak tartják, hogy a fenti kompetenciaterületeket felsőoktatási intézményi környezetben fejlesszék.

5. táblázat. A külföldi hallgatók válaszainak megoszlása a Mennyire tartja fontosnak a fenti kompetenciaelemek egyetemi környezetben történő fejlesztését? c. kérdésre (N=6024)

	Fő	Százalék
Nagyon fontos	2375	39,4%
Meglehetősen fontos	1775	29,5%
Fontos	1342	22,3%
Alig fontos	466	7,7%
Nem annyira fontos	66	1,1%
Összesen	6024	100,0%

Az interkulturális kompetencia részletes értelmezéséhez természetesen egy mélyebb elemzés szükséges. Az elmúlt években az interkulturális képzések, akár az extrakurrikuláris tevékenységek akár a kurzusok keretében, egyre elterjedtebbé váltak a felsőoktatási intézményekben, amely mindenképp igényelné a téma részletes kutatását.

4.3. A felsőoktatási intézményi szereplők véleménye a nemzetköziesítési folyamatokról: a félig strukturált interjúk elemzése

A kvalitatív kutatási szakasz célja az intézményi nemzetköziesítési folyamatok mélyebb megértése, az intézményi, „helyi tudás” megismerése, a változások nyomon követése, valamint a nemzetköziesítés intézményi szintű gyakorlatainak feltárása volt.

A stratégiai elköteleződés megjelenése

A vizsgált felsőoktatási intézményekben a 2006–2010 közötti időszak a nemzetköziesítési célok határozottabb intézményi szintű megjelenésének időszaka. A vizsgált intézmények egyikében sincs érvényben különálló nemzetköziesítési stratégia; az intézményfejlesztési tervben jelennek meg a kapcsolódó célok. A nemzetköziesítés egyes területeit érintő részstratégia egy intézményben készült, néhány intézményben fogalmazódott meg egy jövőbeni, különálló nemzetköziesítési stratégia igénye. A stratégiai irányok nem feltétlenül jelennek meg formalizált módon, hanem informálisan épülnek be az intézmények mindennapi gyakorlataiba („nyílt rektori titok”). A vizsgált intézményekre jellemző, hogy alapvetően követő stratégiát folytatnak, tehát az egyes szektoriális és strukturális programok céljai határozzák meg az intézményi stratégiai irányokat. Emellett egy alkalmazkodási folyamat is jelen van, például a külső kényszerítő mechanizmusok hatására történt a szervezeten belüli folyamatok átgondolása.

Az interjúalanyok fontosnak tartják, hogy a nemzetköziesítési törekvések iránt rektori és kancellári szinten egyaránt elköteleződés legyen. A vezetői elköteleződést jelezheti, hogy a nemzetköziesítés milyen irányítási vagy operatív szinten érvényesül; például van-e nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes, vagy más területtel (oktatási, kutatási-tudományos) összekapcsolódva valósul meg. A nemzetköziesítési tevékenységekből származó bevételek nagyságát, az interjúalanyok kevésbé látták át a finanszírozás folyamatát, nem vagy csak részben tudtak az ezzel kapcsolatos kérdésekre válaszolni.

A szervezeti felépítés: a nemzetköziesítési feladatok helye, szerepe

Fontos kérdés, hogy a nemzetköziesítéshez kapcsolódó tevékenységek megvalósítását mely szervezeti egységek, milyen feladatokkal és felelősségi körökkel felruházva végzik. A nemzetközi képzési és oktatási feladatok a vizsgált intézmények többségében rektori felelősségi körbe tartoznak. A nemzetköziesítési tevékenységek az oktatási rektorhelyettes vagy a tudományos ügyekért (is) felelős rektorhelyettes, nagyobb méretű

egyetemek esetében pedig külön nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes feladat-, illetve felelősségi körébe tartoznak.

A nemzetközi „ügyekkel” foglalkozó szervezeti egységek elsődleges feladata a nemzetközi oktatási, képzési és tudományos feladatok – mint például a különböző ösztöndíjprogramok, a partnerségi együttműködések –, illetve a külföldi hallgatók támogatásának intézményi, illetve kari, intézeti szintű koordinációja. Az intézmények egy részében pár éve hozták létre a különálló „nemzetközi irodát”. Az interjúalanyok szerint a nemzetközi irodák a nemzetközi ügyekhez kapcsolódva az intézményekben katalizátor szerepet töltenek be; próbálják előre vinni a nemzetköziesítést intézményi szinten, támogatják az innovatív gyakorlatok beépítését, intézményi adaptációját.

Az interjúalanyok a nemzetköziesítéssel kapcsolatos stratégiai és operatív feladatok megvalósításával kapcsolatban az intézményi és kari/intézeti szintű testületek, bizottságok szerepét is fontosnak tartják. A bizottságok, testületek tagjai az adott bizottságtól függően változó összetételűek, belső szabályzó dokumentumok által meghatározott tagjai vannak. Ilyen testületek például a kreditátviteli bizottságok, a képzésekkel kapcsolatos döntéseket előkészítő bizottságok, hallgatói és oktatói mobilitásokkal foglalkozó bizottságok.

Az áttekintett időszakban minden vizsgált intézményben történt a nemzetközi képzési, oktatási és tudományos feladatokhoz és felelősséghez kapcsolódóan meghatározó, több szervezeti egységet is érintő szervezeti változás. Ennek fő okai az alábbiak voltak: az intézményi integrációból adódó szervezeti változások; a rektori és kancellári feladatok, felelősségek újragondolása; a vezetőváltást (rektori, rektorhelyettesi, központigazgatói, vezetői pozícióváltás) követő szervezeti változások; a nemzetköziesítési feladatok újragondolása az intézményi és a kari/intézeti szinteken, illetve az egyes szintek között; a kari, intézeti szintű szervezeti változások.

A képzési programok, tantervek nemzetköziesítése

Az idegen nyelvű kurzusok fejlesztése mindegyik felsőoktatási intézmény esetében megfogalmazódik fejlesztési célként, ez a leggyakrabban alkalmazott eszköz a képzésfejlesztés területén. A tantervek fejlesztésével kapcsolatban az interjúk az alábbi főbb területeket lehet azonosítani:

- Az idegen nyelvű kurzusok fejlesztése, amely jelenti az idegen nyelvű kurzusok számának növelését és a már meglévő kurzusok minőségének fejlesztését is.

- Az idegen nyelvű specializációk indítása, például különböző szakok együttműködésével, elsősorban interdiszciplináris keretek között történik.
- Új, fokozatot adó idegen nyelvű képzési programok indítása. Az idegen nyelvű képzések között elsősorban az angol, továbbá a német és a francia nyelvű képzések szerepelnek.
- A közös képzési vagy ún. kettős diplomát nyújtó (double/joint degree) programok indítása, amely azt jelenti, hogy más országok felsőoktatási intézményeinek együttműködésben valósul meg a képzési program. Ennek többféle együttműködési formája lehetséges.
- Nem formális keretekben történő, az akadémiai előrehaladást támogató szakmai rendezvények (pl. szakmai műhelyek, tanulmányi versenyek, tréningek) fejlesztése, megvalósítása, ezek elérhetővé tétele a nemzetközi hallgatók részére.

Az oktatók általános tapasztalata, hogy a külföldi hallgatókat kisebb (10-15 fős) csoportokban oktatják, amely szorosabb együttműködési lehetőséget kínál, bizalmasabb légkört teremt a hallgatók és az oktatók között. Az interjúalanyok szerint nagyobb lehetőség van a külföldi hallgatók tudásának behozatalára; az oktatók nyitottak arra, hogy a nemzetközi hallgatók a saját tapasztalataikat is bemutassák. Az egymástól való tanulás, vagyis az oktató-hallgató, illetve a hallgató-hallgató közötti tanulás hangsúlyosan megjelenik a külföldi hallgatók oktatása, képzése során. A digitális, online támogató eszközök használata előforduló, bár nem elterjedt gyakorlat. Jelen van az ún. telekollaborációs projektek megvalósítása, valamint a virtuális mobilitás támogatása is. Az oktatók szerint a visszajelzések, az értékelések minősége is más, a visszajelzés személyre szabottabb formában történik.

A hallgatói mobilitás aktuális kérdései

A befelé és kifelé irányuló mobilitással kapcsolatban az alábbi kérdések kerültek előtérbe: a mobilitás tendenciái, akadályai, előnyei, valamint a mobilitás támogatása. A vizsgált évek mobilitási változásait az interjúalanyok erőteljesnek érzékelik, elsősorban a befelé irányuló mobilitás esetében. Változásként értékelik a külföldi hallgatói létszám emelkedését, valamint a küldő országok bővülő köréből adódó heterogén hallgatói csoport megjelenését. A felsőoktatási intézmények esetében a befelé irányuló mobilitás kredit- vagy diplomamobilitást jelent, míg a kifelé irányuló mobilitás szinte kizárólag kreditmobilitást.

A vizsgált időszakban a befelé irányuló mobilitás egyre nagyobb hangsúlyt kapott a felsőoktatási intézmények életében. A már itt tanuló külföldi hallgatók beilleszkedésével, tanulmányi előrehaladásával kapcsolatban az interjúalanyok számos nehézséget említettek, mint például a vízumszerezés, az önköltséges hallgatók tandíjfizetési problémái, valamint a nyelvtudásból származó kihívások. A 2010-es évek második felében az interjúalanyok szerint a külföldi hallgatók toborzására nagyobb hangsúly esett az intézményekben, mint korábban. Ezt jelzi az is, hogy több intézményben új munkatársi pozíciót alakítottak ki, de vannak olyan intézmények, amelyek esetében a nemzetközi kommunikációt intézményi vagy akár kari szinten külön szervezeti egység végzi.

Az elmúlt évek egyik sokat elemzett témája volt a kifelé irányuló mobilitás alacsony intenzitása, annak lehetséges megoldása. Az interjúalanyok számos gátló tényezőt említettek, ezek három nagyobb csoportba sorolhatók. Az (1) egyéni szintű kihívások, akadályok, mint például az önbizalomhiány, a motiválatlanság, vagy a családtól, munkától való elszakadás miatti bizonytalanság, félelem. Az (2) intézményi, illetve rendszerszintű szintű folyamatokból származó kihívások között olyan tényezőket azonosíthatunk, mint a klasszikus hallgatói szerepek megváltozása, az intézményközi kapcsolatok, a képzési szintek felépítése, a kreditelismerés problematikája. Emellett jelen vannak a (3) többféle (például társadalmi, képzési, politikai) folyamat együttes hatásaként jelentkező kihívások, mint a pénzügyi problémák, finanszírozási nehézségek, az aktív nyelvtudás hiánya, valamint a biztonság kérdése. A fenti folyamatok együttes hatásaként a kifelé irányuló kreditmobilitás a 2010-es években folyamatosan csökkent, az intézmények „nagy energiákat” mozgatnak a mobilitás élénkítésére.

Együttműködések és partnerségek kialakítása

Az együttműködések, partnerségek kialakítása a felsőoktatási intézmények kiemelt feladata. Az intézmények számos formáját említették a különböző partnerségeknek, együttműködéseknek. A kutatási, tudományos célú együttműködések, mint például az oktatói, kutatói egyéni együttműködések, a szakmai hálózatokban való részvétel, különböző stratégiai partnerségek kialakítása. Az oktatási célú intézményközi együttműködések közül a közös és kettős diplomát nyújtó képzésekhez kapcsolódó együttműködések kialakítása, valamint intézményi partnerkapcsolatok kialakítása a mobilitás, hallgatói cserekapcsolatok élénkítése céljából. Az elmúlt év legfontosabb komplex, több területet átfogó intézményi együttműködési formájává vált az európai egyetemi szövetségek létrehozása.

5. Diszkusszió

Az alábbi táblázat a kutatási kérdéseket, hipotéziseket mutatja az alapján, hogy a kutatási eredmények elemzése során milyen következtetés, értékelés fogalmazható meg az egyes hipotézisek kapcsán.

6. táblázat. A kutatási hipotézisek értékelése

A kutatás fő kérdései	A kutatás hipotézisei	A hipotézisek értékelése
<i>Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?</i>	H1: A nemzetközi (európai integráció, Bologna folyamat) és hazai szakpolitikai célok kikényszerítik a hazai nemzetköziesítési folyamatokat.	Elfogadható
	H2: Hazánkban a felsőoktatás nemzetköziesítésének fő pillérje a hallgatói mobilitás.	Elfogadható
	H3: A szervezeti környezetben történő változások erősítik az intézményi izomorfizmus folyamatait.	Elfogadható
<i>Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítése területén?</i>	H4: A felsőoktatási intézmények között hasonlóságok mutatkoznak az egyes nemzetköziesítési intézményi pillérekhez (hallgatói mobilitás, tantervek, együttműködés és partnerség) szervezeti változások területén.	Elfogadható
	H5: Egyes hazai felsőoktatási intézmények proaktívak a nemzetköziesítés területén, míg mások kevésbé hatékonyan tudnak bekapcsolódni a nemzetközi folyamatokba, kevésbé sikeresek a szervezeti stabilitás fenntartásában.	További magyarázatot igényel, kétséges
	H6: A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítését meghatározza az intézmény mérete, valamint képzési területi profilja is, amelynek megfelelően eltérő stratégiai irányokat követnek.	További magyarázatot igényel, kétséges
<i>Milyen hatásai voltak az elmúlt évtizedekben a befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?</i>	H7: A felsőoktatási mobilitás, különösen a befelé irányuló diplomamobilitás élénkülése hatással van a hazai intézmények nemzetköziesítéséhez kapcsolódó stratégiai céljaira és tevékenységeire.	Elfogadható
	H8: A felsőoktatási mobilitás, különösen a befelé irányuló diplomamobilitás erősödése az intézményekben szervezeti változásokat eredményez.	Elfogadható
	H9: A nemzetköziesítési folyamatok átfogóan, komprehenzív módon hatnak az intézmény céljaira és tevékenységeire.	Az előzetes felvetés nem igazolható
<i>A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó célok, tevékenységek milyen intézményi logikákon keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézmények szintjén?</i>	H10: A felsőoktatási intézmények gyakorlatai, tevékenységei mögött jól azonosítható intézményi logikák húzódnak meg.	Elfogadható
	H11: A nemzetköziesítés egyes megközelítései, mint például a nemzetköziesítés itthon koncepciója kevésbé elterjedt, ismert, egyes elemei azonban megjelennek a felsőoktatási intézmények céljai, tevékenységei között.	Elfogadható

A felsőoktatás szervezeti környezeti változásai

Az első kérdésfelvetés során azt vizsgáltam, hogy mely nemzetközi és hazai folyamatok, elsősorban szakpolitikai változások alakították a felsőoktatási intézmények

nemzetköziesítési folyamatait, valamint a felsőoktatási intézmények szereplői hogyan érzékelik, értékelik ezeket a változásokat mindennapi munkájuk során.

Az első hipotézist (H1), amely szerint a nemzetközi (európai integráció, Bologna folyamat) és hazai szakpolitikai célok kikényszerítik a hazai nemzetköziesítési folyamatokat, a kutatás eredményei alapján elfogadhatónak találtam. Bár a nemzetköziesítés a felsőoktatás fontos sajátossága, a hazai intézményekben a nemzetköziesítés újabb folyamatai viszonylag későn, az Erasmus programba való belépés hatására indultak meg hangsúlyosan. A 2010-es évek első esztendőiben a vizsgált intézmények többségében egy lassú, óvatos, de többnyire átgondolt nemzetközi nyitás kezdődött el, számos intézmény határozta meg nemzetközi kapcsolatainak fókuszát, az együttműködések földrajzi irányait, próbálkozott a nemzetközi oktatási és képzési tevékenységei fejlesztésével. 2016 után a különböző ösztöndíjprogramok, különösen a Stipendium Hungaricum kormányzati program hatására a befelé irányuló mobilitás megélné vált. A vizsgált intézményekben ez a program nagymértékben határozta meg, kényszerítette ki a nemzetközi tevékenységek fő céljait, tevékenységeit.

A kutatás eredményei alapján az mondható, hogy hazánkban a felsőoktatás nemzetköziesítésének fő pillérje továbbra is a hallgatói mobilitás (H2), a 2010-es években pedig elsősorban a befelé irányuló hallgatói mobilitás erősítése vált meghatározóvá. A 2010-es években a nemzetköziesítés területén az egyik lényegi változás a külföldi hallgatói létszám nagyobb arányú emelkedése, valamint az összhallgatói létszámhoz viszonyított arányának növekedése volt. Ez nem egy szerves fejlődés következménye volt, hanem az ösztöndíjprogramok hatására meginduló folyamat. Ez a bővülés megkérdőjelezte az addigi gyakorlatokat elsősorban a képzés és az oktatás, valamint a támogató, hallgatói szolgáltatások területén.

Az első kérdéshez tartozó harmadik hipotézist (H3), amely szerint a nemzetköziesítéshez kapcsolódóan a szervezeti környezetben történő változások erősítik az intézményi izomorfizmus folyamatait, elfogadhatónak találom. Bár a kérdés egyes részterületeken további elemzési lehetőségeket rejt magában. Az interjúk eredményei azt érzékeltetik, hogy a 2010-es években végbement változások növelték a bizonytalanságot a felsőoktatási intézmények szervezeti környezetében. A strukturális változások, valamint az ambiciózus nemzetköziesítési törekvések hatására erősödött a bizonytalanság, amely elsősorban a kényszerítő és az utánzó intézményi izomorfizmus irányába hatott.

Szervezeti változások, izomorf folyamatok

A következő kérdésfelvetés keretében azt vizsgáltam, hogy milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok tárhatók fel a nemzetközivé válás meghatározott intézményi elemeiben, pillérjeiben (Hudzik, 2011), mint például a szervezeti felépítés, szervezeti háttér, a tantervek nemzetköziesítése, valamint a hallgatói mobilitás területén.

A felsőoktatási intézményi gyakorlatok között hasonlóságok mutatkoznak az egyes nemzetköziesítési intézményi pillérekhez kapcsolódóan (H4). Az izomorf szervezeti változás a vizsgált egyetemeken esetében a kényszerből és a bizonytalanságból következik. A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó kormányzati és nemzetközi célok sok esetben ambiciózusak, amelyek megvalósítását, az eredmények fenntartását az intézményi szereplők bizonytalannak látják. Ez a kényszer, illetve a szervezeti környezetben megfigyelhető bizonytalanság felerősíti a felsőoktatási intézmények szervezeti változtatás iránti igényét. A vizsgált intézmények mindegyikében történt meghatározó szervezeti átalakítás a 2010-es években. A szervezeti átalakítások célja a szervezeti környezethez való alkalmazkodás, valamint az intézményi és a kormányzati (vagy nemzetközi) célok összehangolása az egyetemeken oktatási és kutatási alaptevékenységeivel. A szervezeti átalakítások egyrészt a centralizáció-decentralizáció dilemmáját, másrészt a specializáció problematikáját, valamint a laza csatolásból következő működési nehézségek megoldását hordozzák magukban.

Az, hogy egyes hazai felsőoktatási intézmények proaktívak a nemzetköziesítés területén, míg mások kevésbé hatékonyan tudnak bekapcsolódni a nemzetközi folyamatokba, kevésbé sikeresek a szervezeti stabilitás fenntartásában, több tényezőtől függ (H5). A felsőoktatási intézmények az elmúlt években azzal a kérdéssel szembesültek, hogy az előttük álló, történő nemzetköziesítési folyamatokat hogyan, milyen módon kívánják becsatornázni saját működésükbe, saját értékeiken, céljaikon, illetve lehetőségeiken belül. Az interjúk alapján elmondható, hogy a stratégiai szintű elköteleződés mértéke, szintje meghatározó a nemzetközi tevékenységben. Azoknál az intézményeknél, ahol rektori és kancellári szinten is elköteleződés tapasztalható, és „reális”, jól átgondolt célokat fogalmaznak meg lassú, de hosszabb távon átgondolt nemzetköziesítési törekvések figyelhetők meg. A hipotézis igazolásához annak részletesebb magyarázata, vizsgálódása szükséges.

Azt a hipotézist, amely szerint a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait meghatározza az intézmény mérete, valamint képzési területi profilja is, csak

részben tartom elfogadhatónak, kétségesnek értékeltem, a hipotézis további magyarázatot, vizsgálódást igényel (H6). A kutatási eredmények alapján az mondható el, hogy a képzési területek közül a gazdaságtudományi, műszaki és agrárterületeken meghatározó előrelépések történtek a nemzetköziesítés területén. Ugyanakkor egyes képzési területek, mint például az informatikai képzési terület esetében találhatunk olyan intézményi példákat, amelyek proaktívak, sok külföldi hallgatót vonzanak, míg más intézmény ugyanazon a képzési területen kevésbé nyitott, egyáltalán nem rendelkezik külföldi hallgatóval vagy a külföldi hallgatók száma nagyon alacsony. Az adminisztratív folyamatokban is különbség látható az egyes tudományterületi karok, illetve az egyes intézmények nagysága, felépítése alapján.

A befelé irányuló diplomamobilitás hatása

A következő kérdésfelvetésben azt vizsgáltam, hogy a befelé irányuló mobilitás élénkülése – vagyis a növekvő külföldi hallgatói létszám és az erősödő hallgatói heterogenitás – hogyan hat a felsőoktatási intézményekre, az egyes pillérekben (pl. tanterv nemzetköziesítése, szervezeti felépítés, intézményi elköteleződés) milyen változásokat eredményezett.

Azt a hipotézist, amely szerint a felsőoktatási mobilitás erősödése hatással van a nemzetköziesítési stratégiai célokra és tevékenységekre (H7), elfogadhatónak értékeltem. A kutatás eredményei alapján az elmúlt években a hallgatói mobilitás élénkülése, amely leginkább az ösztöndíjprogramok hatásának köszönhető, elsősorban az idegen nyelvű képzések, valamint a hallgatói szolgáltatások területére volt leginkább hatással. A hallgatói mobilitás hatása megragadható a képzési programok fejlesztésében, ugyanakkor ez a hatás rekurzív; vagyis a megfelelő minőségű és elérhető képzési programok előmozdítják a hallgatói mobilitást, ám az élénkülő befelé irányuló mobilitás megteremti a képzésfejlesztés szükségességét, igényét. A külföldi hallgatók körében végzett online kérdőíves kutatás alapján az mondható, hogy azok az intézmények, amelyek az oktatási tevékenységeiket megfelelő minőségben, a hallgatói elvárásoknak megfelelően, tudják megszervezni, megvalósítani, valamint a külföldi hallgatók beilleszkedése támogatja a hallgatók sikeres akadémiai és egyetemi életben történő előrehaladását, azon intézményekkel a külföldi hallgatók is elégedettebbek.

A felsőoktatási mobilitás, különösen a befelé irányuló diplomamobilitás erősödése az intézményekben szervezeti változásokat eredményezett (H8). Az érintett időszakban a vizsgált intézmények mindegyikében történt a nemzetközi képzési, oktatási és

tudományos feladatokat érintő, meghatározó, több szervezeti egységet, kart és intézetet is befolyásoló szervezeti változás. E változások a szervezeti felépítés átalakítását, finomhangolását eredményezték, a változások mögött sok esetben az intézményi, a kormányzati, valamint a nemzetközi szakpolitikai célok összehangolása, valamint a szervezeti működés teljesítményelvű, hatékonysági szempontú átgondolása állt.

Az a hipotézis, amely szerint nemzetköziesítési folyamatok átfogóan, komprehenzív módon hatnak az intézmény céljaira és tevékenységeire (H9), nem igazolható a hazai intézmények esetében. A kutatás eredményei szerint az intézmények a korábbi gyakorlatot követve egyes pilléreket, főként a hallgatói mobilitással kapcsolatos célokat helyezik előtérbe, a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységei szétapróztak. A nemzetköziesítési tevékenységek közül a befelé irányuló hallgatói mobilitás jelent meg hangsúlyosan. Bár a 2010-es éveket intenzívebb, erősödő oktatói és intézményi munkatársi mobilitás jellemzi, ugyanakkor a kifelé irányuló hallgatói kreditmobilitás csökkenő intenzitást mutat.

A nemzetköziesítési gyakorlatokat meghatározó intézményi logikák

Az utolsó, negyedik kérdésfeltevés azt vizsgálta, hogy az intézményi gyakorlatok, tevékenységek mögött milyen intézményi logikák húzódnak meg. A felsőoktatási intézmények jól körülhatárolható intézményi logikák közelítik meg a nemzetköziesítési célokat, tevékenységeket, – az ezzel kapcsolatos hipotézist (H10) elfogadhatónak értékeltem – ugyanakkor ez intézményenként eltérő lehet. Edelstein és Douglass 2012. évi tanulmányukban azonosítják azokat az intézményi logikákat, amelyek meghúzódnak az intézmények nemzetköziesítési stratégiai céljai és tevékenységei mögött. A szerzők szerint annak, hogy egy intézmény miért vesz részt nemzetközi együttműködésekben, miért fogad nemzetközi hallgatókat, miért fejleszti képzési programjait, összetett okai, motivációi vannak. A szerzők szerint motivációk mögötti intézményi logikák jól körvonalazhatók (Edelstein & Douglass, 2012). A kutatás eredményei alapján az alábbi két intézményi logika jól azonosítható a vizsgált hazai intézmények esetében: a bevétel/erőforrás növekedését előmozdító, valamint a piacra lépés és a regionális integrációt előtérbe helyező intézményi logika.

Nemzetköziesítés itthon: gyakorlatok a hazai intézményekben

A negyedik kérdésfelvetés keretében azt is vizsgáltam, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének egyes megközelítései, kiemelten a nemzetköziesítés itthon

megközelítése, annak egyes elemei (például minden hallgatóra kiterjed, a külföldi hallgatók integrációja erősödik) jelen vannak-e, meghatározzák-e az egyes intézményi logikákat (Robson, 2017; Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019; Beelen & Jones, 2015b). A kutatás alapján azt mondhatjuk, hogy a nemzetköziesítés itthon koncepciója ismert, ám kevésbé elterjedt gyakorlat – az ezzel kapcsolatos hipotézist (H11) szintén elfogadhatónak értékeltem. A nemzetköziesítés itthon egyes elemei megjelennek a felsőoktatási intézmények céljai, tevékenységei között. Az interjúalanyok több esetben ún. belső nemzetköziesítés fogalomként hivatkoztak a nemzetköziesítés itthon megközelítésére. A nemzetköziesítés itthon lényegi eleme, amely szerint a nemzetköziesítés az intézmény minden hallgatójára kiterjed, nem elterjedt. Jól azonosítható terület például a külföldi hallgatók beilleszkedését támogató hallgatói szolgáltatások fejlesztése. Ennek fontos elemei a mentorszolgáltatások, a hallgatók számára szervezett orientációs programok, valamint az interkulturális képzések.

A COVID-19 utáni időszak: mit tanulhatunk a doktori kutatásból?

2020 első felét kétségtelenül meghatározta a COVID-19 miatt kialakult veszélyhelyzet; a közeljövőben pedig várhatóan érezhető lesz a járvány rövid és középtávú hatása a felsőoktatás nemzetköziesítése területén is. 2020. február végén, márciusban példa nélküli volt a kreditmobilitási programok leállítása, és ennek következményeként a mobil hallgatók bizonytalan helyzete kihívások elé állította a kapcsolódó intézményrendszert (Academic Cooperation Association, 2020). A járvány ugyanakkor a bizonytalanságok mellett újfajta lehetőségeket is magában rejt. Az oktatási és kutatási együttműködések új, virtuális terepre történő átállása, valamint a külföldi hallgatók újfajta támogatása állandó adaptációs kényszert helyezett a felsőoktatási intézményekre, és nagyfokú rugalmasságot is igényelt részükről. A doktori kutatásra építve a javaslatokat három pontban foglaltam össze, amelyek részletes kifejtése is megtörtént:

- A nemzetköziesítés új, átfogó intézményi megközelítése;
- A mobilitás új, fenntartható formáinak elterjesztése, szélesebb körű alkalmazása;
- Az egyéni kezdeményezések hatékony intézményi támogatása.

Bár a nemzetköziesítés alapvető szerkezete, elemei várhatóan nem változnak, stabilak maradnak, de a járvány közép- és hosszabb távú hatásainak érvényesülése elkerülhetetlennek látszik. A COVID-19 okozta válság elhúzódásával pedig ezek a hatások egyre meghatározóbbak lehetnek (Altbach & De Wit, 2020).

Irodalomjegyzék

- Academic Cooperation Association. (2020. július 30.). Post-COVID-19, the way forward is through. Forrás: The world after COVID-19. ACA Think Pieces: <https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2020/07/Irina-Ferencz-14-July-1.pdf>
- Altbach, P. G., & De Wit, H. (2020). Postpandemic Outlook for Higher Education is Bleakest for Poorer. *International Higher Education*, 102 Special Issue, 3–5. Letöltés dátuma: 2020. június 10., forrás: <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2922/productID/29/filename/article-id-2922.pdf>
- Bányai, B., & Légmán, A. (2011). Intézményi megközelítések a társadalomtudományokban. *Replika*, 74, 27–33.
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Revista de Universidad del Conocimiento (RUSC)*, 249–264. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015b). Redefining Internationalization at Home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott, *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (old.: 67–80.). Dordrecht: Springer.
- Berács, J. (2018). Nemzetköziesítés és hallgatói mobilitás. In G. Kovács, & J. Temesi (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008-2017.* (old.: 41–66.). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja.
- Davis, G., & Powell, W. (1992). Organization-Environment Relations. In M. Dunnette, & L. Hough, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2. kiad., 3. kötet, old.: 315–375.). Palo Alto, USA: Consulting Psychologist Press.
- Derényi, A. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási tapasztalatok* (old.: 11–52.). Budapest: Balassi Intézet.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 147–160.
- Diogo, S., Carvalho, T., & Amaral, A. (2015). Institutionalism and Organizational Change. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (szerk.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (old.: 114–131.). Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-45617-5
- Friedland, R., & Alford, R. (1991). Bringing Society Back In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. In W. Powell, & P. DiMaggio, *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (old.: 232–267). Chicago: University of Chicago Press.
- Healey, N. (2008). Is Higher Education in Really "Internationalising"? *Higher Education*, 55. 3., 333–355.
- Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. *A Guide for Higher Education Institutions*. OECD Publishing.
- Hudzik, J. (2011). Comprehensive Internationalization. From Concept to Action. USA: NAFSA. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/Chez_NAFSA/Resource_Library_Assets/Publications_Library/Leading%20CIZN.pdf
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (Fifth Edition. kiad.). SAGE Publications, Inc.
- Jones, E., & Reiffenrath, T. (2018. augusztus 21). Internationalisation at Home in practice. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: Curriculum and Teaching: <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs., & Nagy, B. (2014). Kevert módszertanú megközelítések, elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, IV. folyam V. évfolyam, 95–104.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. No. 7. *CBIE Research*, 7.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal Studies in International Education*, 8. 1, 5–31.

- Knight, J., & de Wit, H. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In H. de Wit (Szerk.), *Strategies for Internationalisation: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (old.: 5–98.). Amsterdam: EAIE.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Malota, E. (2016). *Hallgatói véleményfelmérés 2016. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Szerk.), *Advanced Research Method for Applied Psychology. Design, Analysis and Reporting* (old.: 211–223.). New York: Routledge.
- Oktatási Hivatal. (2019). *Felsőoktatási Információs Rendszer OSAP modul, 2013–2019*. Letöltés dátuma: 2020. január 30., forrás: Oktatási Hivatal honlapja: www.oktatas.hu
- Powell, W., & DiMaggio, P. (1991). Introduction. In W. Powell, & P. DiMaggio, *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (old.: 1–38.). University of Chicago Press.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1. 2. , 248–270.
- Robson, S. (2017). Internationalization at Home: Internationalizing the university experience of staff and students. *Educacao revista quadrimestal*, 368–374.
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Scott, R. (2003). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems* (5th Edition. kiad.). New Jersey, USA: Pearson Education International.
- Szolár, É. (2009). Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9, 27–46.
- Tempus Közalapítvány. (2019). *Éves jelentés a Tempus Közalapítvány 2018. évi működéséről*. Budapest: Tempus Közalapítvány. Letöltés dátuma: 2019. november 20, forrás: https://tka.hu/docs/palyazatok/ves_jelentes_2018.pdf
- Veroszta, Zs. (Szerk.). (2014). *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és nemzetközi folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet. Budapest: Balassi Intézet.
- Veroszta, Zs. (2015). Adminisztratív adatok társadalomkutatási kezelése. *Educatio*, 3, 3–14.
- Yuzhuo, C., & Mehari, J. (2015). The Use of Institutional Theory in Higher Education Research. In J. Huisman, & M. Tight, *Theory and Method in Higher Education Research III* (old.: 1–25.). Bingley: Emerald.

A doktorjelölt témában megjelent publikációi

- Hangyál, Zs., & Kasza, G. (2018). A Stipendium Hungaricum hallgatók véleménye a hazai felsőoktatásról. Hallgatói véleményfelmérés 2017. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Horváth, L., Hangyál, Zs., Kasza, G., & Czirfusz, D. (2020). Teach with Erasmus+ Research Report. Budapest: ELTE Department of Erasmus + and International Programmes. Letöltés dátuma: 2020. május 25, forrás: <https://teachwitherasmus.eu/sites/default/files/2020-04/TWEResearchReport.pdf>
- Kasza, G. (2011). Helyzetkép a nemzetközi mobilitásról. In T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (szerk.), *Frissdiplomások 2010* (old.: 177–192.). Budapest: Educatio Kht.
- Kasza, G. (2014). A befelé irányuló mobilitás élénkítése: intézményi példák. In G. J. Őrsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 41-64.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Kasza, G. (2014). A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai megragadása. In Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 42–69.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Kasza, G. (2017a). A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban. In Zs. Kovács, O. Kereszty, & M. Kraiciné Szokoly (szerk.), *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei: Tanulmányok* (old.: 49–66.). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasza, G. (2017b). A nemzetközi felsőoktatási mobilitás folyamatait meghatározó társadalmi-gazdasági változások, a mobilitás tendenciái. In O. Kereszty, Zs. Kovács, & S. M. Kraiciné (szerk.), *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei. Tanulmányok* (old.: 67–84.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasza, G. (2018a). Külföldi hallgatók motivációja, a választás mögötti tényezők a magyarországi továbbtanulás során. In *Innováció, kutatás, pedagógusok* (O. Endrődy-Nagy, & A. Fehérvári, old.: 612–625.). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Kasza, G. (2018b). The Impact on International Student Mobility on Higher Education Institutions in Hungary. Institutional Practices, Policies and Approaches. *Hungarian Education Research Journal*, 8., 110–113.
- Kasza, G. (2019). A befelé irányuló mobilitás hatása a felsőoktatási intézményekre. In E. Juhász, & O. Endrődy (szerk.), *OKTATÁS-GAZDASÁG-TÁRSADALOM* (old.: 662–673.). Budapest, Magyarország, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Kasza, G. (2020). Nemzetköziesítés itthon - egy koncepció értelmezési lehetőségei, megközelítései a hazai felsőoktatásban. In T. Kozma, E. Juhász, & P. Tóth (szerk.), *Tanulás és innováció a digitális korban. HUCER 2020* (old.: 40.). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Kovács, L., & Kasza, G. (2018). Learning to Integrate Domestic and International Students: The Hungarian Experience. *International Research and Review*, 48.1, 26–43.