



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

Témavezető: Dr. Fábri György habil. egyetemi docens (ELTE PPK)

Bíráló Bizottság

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

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

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

Külső Bíráló: Dr. Kováts 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 emerita (ELTE PPK)

Póttagok:

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

Dr. Stéger Csilla tanácsadó (Pricewaterhouse Coopers)

**BUDAPEST
2020**

Tartalomjegyzék

Előszó	2
1. Bevezetés	3
1.1. A kutatás célja, fő kérdései.....	3
1.2. A kutatás szükségessége.....	4
1.3. A COVID-19 járvány hatása	5
1.4. A kutatás kiemelt fogalmai.....	6
1.5. A doktori disszertáció felépítése	7
2. A kutatás elméleti keretrendszere	9
2.1. A kutatás alapvető elméleti megközelítései.....	9
2.1.1. Neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés	9
2.1.2. A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései	20
2.2. A nemzetköziesítés a felsőoktatás meghatározó trendje.....	36
2.2.1. Globalizáció és nemzetköziesítés fogalmi összehasonlítása.....	36
2.2.2. A felsőoktatás nemzetköziesítésének kritikája	39
2.2.3. A felsőoktatás szakpolitikai környezete: nemzetközi és transznacionális politikák	45
2.2.4. A felsőoktatás nemzetközivé válásának irányai, elemei Magyarországon	64
2.3. A téma nemzetközi és hazai szakirodalmának tartalmi áttekintése	81
2.3.1. A nemzetközi szakirodalom tartalmi áttekintése	81
2.3.2. A hazai szakirodalom tartalmi áttekintése	83
2.3.3. Kutatási hiányterületek azonosítása hazai kontextusban	87
3. Az empirikus kutatás módszertana	89
3.1. A nemzetközi és hazai kutatások módszertani áttekintése	89
3.2. A kutatás legfontosabb kérdései, hipotézisek és indoklásuk	90
3.3. A kutatás módszertana.....	93
3.4. A minta meghatározása	96
3.5. Az adatfelvétel és az elemzés eszközei	100
3.5.1. Elsőleges kvantitatív adatfelvételi eszköz	100
3.5.2. Elsődleges kvalitatív adatfelvételi eszköz	101
3.5.3. Másodlagos adatbázisok	104
3.6. A kutatás etikai kérdései.....	105
4. A kutatás eredményei	107
4.1. A felsőoktatási mobilitás új hulláma. A hazai mobilitási tendenciák hosszú távú elemzése ..	107
4.2. A külföldi hallgatók véleménye a hazai felsőoktatásról, a nemzetköziesítési folyamatról	128
4.3. A felsőoktatási intézményi szereplők véleménye a nemzetköziesítési folyamatokról: a félig strukturált interjúk elemzése.....	150
5. Diskusszió	193
5.1. A felsőoktatás szervezeti környezeti változásai	194
5.2. Szervezeti változások, izomorf folyamatok.....	198
5.3. A befelé irányuló diplomamobilitás hatása	200
5.4. A nemzetköziesítési gyakorlatokat meghatározó intézményi logikák.....	203
5.5. Nemzetköziesítés itthon: gyakorlatok a hazai intézményekben	205
5.6. A COVID-19 utáni időszak: mit tanulhatunk a doktori kutatásból?.....	206
5.7. A kutatás folytatására vonatkozó javaslatok	209
6. Irodalomjegyzék	210
7. Mellékletek	221
8. Tábla- és ábrajegyzék	242

Előszó

A doktori disszertáció előszavát a köszönetnyilvánításnak szeretném szentelni. A doktori kutatás sokszor magányos tevékenység, az eltelt időszakban megtanultam, milyen értékes és fontos tud lenni a közös munka, milyen a közös kutatás öröme, milyen fontosak a kutatást segítő megjegyzések, a javítási szándékú javaslatok.

A doktori kutatás témájának a felsőoktatás nemzetköziesítését választottam. A témával még a doktori tanulmányokat megelőzően kerültem kapcsolatba, a diplomás pályakövető rendszerhez kapcsolódó munkának köszönhetően. Ennek során együtt dolgozhattam Dr. Hrubos Ildikóval, akinek alapos és lelkiismeretes munkája, tudása azóta is példaként szolgál számomra.

A doktori tanulmányaim alatt dr. Kereszty Orsolya és dr. Kovács Zsuzsa által vezetett kutatói műhelyek nagyban segítettek a munkámat, vittek előre a kutatásban. Szeretném megköszönni e munkájukat, a doktoranduszokhoz való támogató hozzáállásukat. Emellett szeretném megköszönni dr. Fábri Györgynek a témavezetéssel járó feladatokat: köszönöm megbízható és inspiráló munkáját. Szeretném megköszönni a műhelyvita bírálóinak, Dr. Stéger Csillának és Dr. Rónay Zoltánnak a részletes visszajelzéseket, amelyek nagyban segítettek a disszertáció véglegesítését.

Az egyetemen nyújtott segítség mellett szeretném megköszönni a támogatást azoknak a munkatársaimnak is, akik bármilyen formában segítettek a doktori kutatás megvalósítását.

Végül, de természetesen nem utolsósorban köszönöm a családomnak, akik támogattak a doktori tanulmányaimban, a disszertáció megírásában. Köszönöm.

1. Bevezetés

1.1. A kutatás célja, fő kérdései

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 kutatás témája a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközivé válása, a 2010-es években történő változásainak feltérképezése, valamint a nemzetköziesítési intézményi logikák feltárása. Az elmúlt közel egy évtizedben a hazai felsőoktatásban is meghatározó változások indultak el a nemzetköziesítés területén is. 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 vizsgálta:

1. Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?
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?
3. Milyen hatásai voltak a 2010-es években a befelé, Magyarországra irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?
4. A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó célok, tevékenységek milyen intézményi logikákon keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézményekben?

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. A kutatás elméleti keretrendszerét a szervezetelméleti megközelítések mellett a felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései, mint például a komprehenzív nemzetköziesítés (comprehensive internationalization) és a nemzetköziesítés itthon (Internationalization at Home) adják. A szervezetelméleti megközelítések a felsőoktatási intézmények intézményi, szervezeti szintű vizsgálata

során gyakran alkalmazott elméleti megközelítések, amelyek az egyetemek és környezetük kapcsolatára, egymásra való hatásukra, illetve az abból eredő szervezeti változásokra fókuszálnak. A doktori disszertáció a neo-institucionalista (új intézményelméleti) szervezetelméleti megközelítés alapvető elméleti fogalmait alkalmazza a szervezeti folyamatok megértéséhez. A kutatás megvalósítása során fontosnak tartottam azon, elsősorban Knight által képviselt, megközelítéseket, amelyek a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének szervezeti szintű elemeit hangsúlyozták (Knight, 1994; Knight, 2003). A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű elemzéséhez továbbá a Hudzik által kidolgozott komprehenzív nemzetköziesítés (Hudzik, 2011), valamint a nemzetköziesítés itthon fogalmait, megközelítéseit alkalmazom (ATIAH, 2018; Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019).

1.2. A kutatás szükségessége

A felsőoktatás nemzetköziesítése a minőségi felsőoktatás megteremtésének alapvető eszközévé vált. Talán ezért is az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás nemzetköziesítése számos kutatás, elemzés témája volt. A kutatás szükségességét egyrészt a nemzetköziesítés tágabb, társadalmi és gazdasági hatása adja. Napjainkban megkérdőjelezhetetlenek azok az értékek, amelyek a nemzetközi képzési és kutatási együttműködések alapjaivá váltak.

A kutatás további szükségességét adja, hogy az intézményi szintű folyamatok vizsgálata, a befelé irányuló mobilitás szervezeti változásokra gyakorolt hatása kevés feldolgozásban jelent meg. A hazai szakirodalmi elemzések elsősorban a szakpolitikai környezet változásait, azokból adódó intézményi szintű változásokat, a felsőoktatási mobilitás tendenciáit tárták fel, emellett az egyéni mobilitási akadályokat, valamint a mobilitás egyénre gyakorolt hatását elemezték.

A doktori tanulmányok megkezdésekor még nem volt látható az a folyamat, amelyet a doktori kutatásomban a befelé irányuló mobilitás harmadik hullámának nevezek. Ez arra utal, hogy az ösztöndíjprogramok hatására a hazánkban tanuló külföldi hallgatók száma megemelkedett, a küldő országok köre átalakult és egy új, heterogén összetételű hallgatói csoport jelent meg a felsőoktatási intézmények meghatározott körében. Ez a folyamat a doktori kutatás során ráirányította a figyelmet azokra az intézményekre, amelyek az elmúlt pár évben nagyobb arányban növelték külföldi hallgatóik számát, valamint ahol a külföldi hallgatók összhallgatói létszámon belüli

aránya 10 százalék körülire emelkedett. A doktori kutatás tehát egy meghatározó folyamat főbb jellemzőit, jellegzetességeit mutatja be, a kutatás egyik fontos fókusza volt a felsőoktatási intézményekben, a nemzetköziesítési folyamatok hatására elinduló szervezeti változások feltárása.

1.3. A COVID-19 járvány hatása

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 globális járvány tulajdonképpen félbeszakította az addigi nemzetköziesítési folyamatokat – többek között azokat a tendenciákat, amelyeket a doktori kutatás során vizsgáltam –, illetve új kihívások elé állította a felsőoktatási intézményeket.

A nemzetköziesítési tevékenységek közül rövidtávon talán a kreditmobilitási programok felfüggesztése, a külföldi hallgatók bizonytalan helyzete, valamint a nemzetközi képzési és tudományos együttműködések felfüggesztése, elhalasztása érintette leginkább a felsőoktatást. A járvány közép- és hosszútávú felsőoktatási hatása ma még kérdéses, ugyanakkor ennek kérdése a téma szakértőit, kutatóit folyamatosan foglalkoztatja (Altbach & De Wit, 2020; Academic Cooperation Association, 2020). A felsőoktatás nemzetköziesítése területén az első kutatások a külföldi hallgatók helyzetére vonatkoztak, illetve a külföldi jelentkezők döntéseire gyakorolt hatásokat járták körül. Etikai kérdésként merült fel a külföldi hallgatók toborzásával, beiskolázásával járó felelősség.

A felsőoktatás szerepe és felelőssége a jelenlegi világunkban újra napirendre került: a kutatók szerepe, a tényeken alapuló kutatások nemcsak a járvány időszakában, hanem mindig is fontos volt. Emellett a felsőoktatási intézmények közötti egyenlőtlenségek kérdése újra a szakmai párbeszéd tárgya lett, hiszen nem lehet egységesen kezelni a felsőoktatást, intézménytípusok széles skálájáról beszélhetünk nemcsak egyes országokon belül, hanem a világ intézményeit tekintve is (Altbach & De Wit, 2020).

A felsőoktatás nemzetköziesítése kezdetektől az európai felsőoktatás alapelve – ezért a nemzetköziesítés várhatóan folytatódni fog, de a járvány hatására ezen a területen is innovációk sora indulhat el, vagy korábban megindult kezdeményezések erősödhetnek fel. Ilyen lehet a nemzetköziesítés itthon megközelítés egyes elemei, mint a költséghatékony és rugalmas mobilitási formák, a virtuális vagy a blended mobilitás

elterjedése, a területi fókuszok átalakulása, vagy a hosszabb távon fenntartható, egyetemek közötti együttműködési formák kialakítása (Altbach & De Wit, 2020).

1.4. A kutatás kiemelt fogalmai

A doktori kutatás során az alábbi fő fogalmakat használom:

A felsőoktatás nemzetköziesítése: A nemzetköziesítés számos megközelítése, értelmezése olvasható a 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. Knight az egész felsőoktatási ágazat szerepét fontosnak tartja. A doktori disszertációban e fogalom meghatározást követem. A hazai szakirodalomban a nemzetköziesítés a hallgatói mobilitás kérdéskör elemzésével kapcsolatban jelent meg, terjedt el. A felsőoktatás nemzetköziesítése minőséget erősítő, valamint a tudástranszfer szerepét számos megközelítés kiemeli.

A felsőoktatási mobilitás: A felsőoktatási hallgatók, oktatók és intézményi munkatársak tapasztalatszerzésére (tanulásra, szakmai gyakorlatra, oktatásra vagy kutatásra) irányuló, országhatárokon átnyúló tényleges vagy virtuális vándorlása. A felsőoktatási mobilitás nem egy új jelenség, hanem az európai egyetemek missziójának alapvető eleme. A hallgatói mobilitásnak három alapvető formája határozható meg: a végzettség, diploma megszerzésére irányuló ún. diplomamobilitás, a kreditek, tanulmányok előmozdítására irányuló kreditmobilitás, valamint a virtuális mobilitás, amely a 2010-es években is egyre elterjedtebb mobilitási formává vált. Az Erasmus+ program következő, 2021 utáni időszakának tervezése kapcsán kezd elterjedni az ún. blended mobilitás fogalma, amely a virtuális és a tényleges, fizikai mobilitási formákat foglalja magába. Európában a felsőoktatási mobilitás a felsőoktatás nemzetköziesítésének kiemelt tevékenysége. A doktori kutatás a befelé irányuló diplomamobilitásra fókuszál, amelynek fő oka, hogy az elmúlt években a hazánkban tanuló külföldi hallgatók száma emelkedett, amelynek következtében egy nagyobb létszámú, heterogén hallgatói csoport jelent meg a

felsőoktatási intézményekben. A kapcsolódó tendenciákat a 4.1. fejezet mutatja be. Az elemzés ugyanakkor valamennyi mobilitási formát érinti.

A nemzetköziesítés intézményi szintű megközelítése: A felsőoktatás nemzetköziesítése rendszerszinten nehezen megragadható, de intézményi szinten jól nyomon követhető, megragadható folyamat. A 1990-es évek elejétől a nemzetközi szakirodalomban megjelentek azok a munkák, amely a nemzetköziesítés intézményi szintű megközelítéseit, azok legfontosabb céljait, elemeit tárgyalják. Ilyen megközelítés a tevékenység alapú megközelítés, a szervezeti vagy folyamatorientált megközelítés és a kompetencia alapú megközelítés. A kétezres évek elején felerősödtek azok a törekvések, amelyek egy átfogó, a felsőoktatási intézmények átfogó megközelítését szorgalmazták (komprehenzív nemzetköziesítés). Ekkor jelent meg a nemzetköziesítés itthon (Internationalization at Home) megközelítése is. A fogalmakat a 2.1.2. fejezet részletesen tárgyalja.

A neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés: Az ún. nyitott szervezetelméletek közé tartozó szervezetelméleti megközelítés, amely a szervezet és a szervezeti környezet kapcsolatára, az abból adódó szervezeti változásokra fókuszál. Az elmélet középpontjában tehát a szervezeti mező fogalma áll. A neo-institucionalista – magyar fordításban az új intézményelmélet, új intézményi megközelítés – szervezetelméleti alapvetései a 1970-es évektől jelentek meg elsősorban Meyer, DiMaggio és Rowan munkáiban. Fontos fogalmai az intézményi izomorfizmus, a racionális mítoszok, a szervezeti környezet, a laza kapcsolódási formák a szervezeten belül, valamint az ún. híd és elkerülési (védekező, vagy hárító) stratégiák.

1.5. A doktori disszertáció felépítése

A doktori disszertáció a bevezető fejezet mellett négy fő fejezetből áll. Az első fejezet a doktori kutatás alapvető elméleti keretrendszerét, valamint a téma kiemelt szakirodalmi háttérét dolgozza fel. Az elméleti háttér feldolgozásában fontos szerepet kap a felsőoktatás nemzetközi és hazai környezetének, elsősorban az elmúlt évtized változásainak leírása. A kutatás elméleti háttere nemcsak a kutatási kérdések megfogalmazásához, hanem az kutatás eredményeinek értelmezéséhez is hozzájárult. A doktori disszertáció második fejezete az empirikus kutatás módszertani háttérét mutatja be. A téma komplexitása, a kutatási téma során azonosított célcsoportok, valamint a kutatás megvalósíthatósági szempontjai miatt a kevert módszertanú kutatási paradigmát alkalmaztam, amely keretében az adatgyűjtés kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési

módszerek segítségével történt. Az adatelemzés során e kutatási módszertannak megfelelően induktív és deduktív elemzési módszereket használtam. A doktori disszertáció harmadik fő része a kutatás eredményeit mutatja be. Az első alfejezet, a doktori kutatás egyik első lépését, a felsőoktatási hallgatói mobilitási folyamatok részletes, hosszabb távú elemzését tartalmazza. A második alfejezet a külföldi hallgatók körében készült kérdőíves felmérés fő eredményeit mutatja be. A harmadik alfejezet a félig strukturált interjúk elemzését dolgozza fel. A doktori disszertációt a diszkusszió zárja, amely az empirikus kutatás eredményeire, valamint a szakirodalomra támaszkodva tárgyalja a kutatás kérdései mentén a fő következtetéseket, emellett a kutatás folytatásához javaslatokat fogalmaz meg, valamint a kutatás eredményein alapuló szakpolitikai javaslatokat is azonosít.

2. A kutatás elméleti keretrendszere

2.1. A kutatás alapvető elméleti megközelítései

A fejezet a kutatás alapvető elméleti megközelítéseit tárgyalja. Az első (2.1.1) alfejezet a szervezetelméleti megközelítések közül a neo-institucionalista (új intézményelmélet) elmélet legfontosabb fogalmait mutatja be, valamint arra fókuszál, hogy ez a szervezetelméleti megközelítés hogyan alkalmazható a felsőoktatás-kutatás területén. A neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés alapjaiban járul hozzá az intézményi szintű nemzetköziesítési folyamatok megértéséhez. A fejezet második (2.1.2) része a felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítéseit, leírásait mutatja be, az akadémiai és a szervezeti tényezők szerepére fókuszálva.

2.1.1. *Neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés*

A szervezetelméleti megközelítések az oktatáskutatásban gyakorta alkalmazott elméleti megközelítések (Davis & Powell, 1992). Scott 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). Napjainkban a szervezetek elterjedté váltak, egyfajta közvetítő szerepet betöltve társadalmunkban.

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. Az egyetemek komplex társadalmi szervezetek, amelyek sajátos történettel, jellegzetes struktúrával, értékekkel, hagyományokkal jellemezhetők, történetük több évszázadra nyúlik vissza. A felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti jellegzetességeire számos hazai kutató felhívja a figyelmet (Kováts, 2009; Halász, 2009). A különböző megközelítések, elemzések a felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságainak leírása során felhívják a figyelmet a felsőoktatási intézmények történetének, fejlődési irányainak egyediségére, hangsúlyozzák az intézmények tudományterületi fókuszából eredő sajátos szervezeti jellemzőket, változásokat is. Mintzberg szervezettipológiája szerint az egyetemek professzionális szervezatként írhatók le, amelyet az operatív feladatokat ellátók nagy súlya és önállósága jellemzi, valamint a tevékenységét, működését a személyes mérlegelést nélkülöző standardok

szabályozzák (Halász, 2009). A tudományos szabadság és az intézményi autonómia az egyetemek, a felsőoktatási intézmények fontos értékei, amelyek alapvetően meghatározzák az intézmények elsődleges funkcióit. Ezek a sajátosságok eltérő alkalmazkodási képességet, szervezeti, vezetési és menedzsment gyakorlatokat, irányítási mechanizmusokat eredményeznek, valamint sajátosan jellemezhető az intézmények és környezetének viszonya, kapcsolata is (Kováts, 2009). Természetesen az intézmények sokféleségének, komplexitásának növekedésével, egyre nehezebbé válik az intézmények szervezeti sajátosságainak leírása is.

A szervezetelméleti megközelítések segítenek megérteni és interpretálni egy-egy komplex jelenséget, folyamatot. Az ún. nyitott szervezetelméletek nagyobb figyelmet fordítanak a szervezetek és környezetük kapcsolatára, mint a korábbi ún. racionális vagy természeti rendszerek elméletei, amelyek zártabb rendszerként tekintettek a szervezetekre (Scott, 2003; McFarland & Gomez, 2016). Scott meghatározása alapján a nyitott szervezetelméletek értelmezése szerint „a szervezetek nem zárt rendszerek, amelyek el vannak zárva a környezetüktől, hanem nyitottak és függenek a személyzet, az erőforrások és a külső információk áramlásától” (Scott, 2003, old.: 28–29.). A szervezeteket a környezetük folyamatosan alakítja, támogatja. „A szervezetek egymástól független folyamatok és tevékenységek összehangolt csoportja, amely alakítja a résztvevők kapcsolatait, a szélesebb anyagi-erőforrás és intézményi környezetbe beágyazva” (Scott, 2003, old.: 29.). Az 1970-es évektől elterjedt szervezetelméleti megközelítések (például a kontingencia-elmélet, az erőforrás-függőség elmélet és a hálózatelméletek) elsősorban a szervezetek és környezetük kapcsolatának vizsgálatára fókuszáltak (Davis & Powell, 1992). Ezen nyitott szervezetelméletek közé tartozik a neo-institucionalista elmélet is, amely magyar fordításban új intézményi elmélet, vagy új intézményelméletként jelenik meg (Bányai & Légmán, 2011; Szolár, 2009).

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). A neo-institucionalista elmélet a szervezetelméleti megközelítések társadalomtudományi, elsősorban szociológiai irányzata, amely azt magyarázza, hogy az egyes szervezetek miért fejlődnek, terjednek, hogyan válnak legitimmé egyik cselekvési mezőből a másikba. Az elmélet azt tárgyalja, hogy a különböző cselekvési mezőkben a

szervezetek miért hasonlítanak, miért válnak egyre hasonlóbakká például felépítésükben, működésükben és tevékenységükben (Bányai & Légmán, 2011). Az új intézményelmélet az oktatási terület kutatásában gyakran alkalmazott elméleti megközelítés. Az oktatáskutatási kérdések megfogalmazása során jogosan merülnek fel olyan kérdések, mint például – a doktori kutatás témájához kapcsolódóan – az egyetemek felépítésüket, működésüket, megfogalmazott céljaikat tekintve miért válnak hasonlókká, izomorfá különböző környezeti feltételek mellett. Meyer (1977), az új intézményelmélet egyik elméleti alapítója éppen ebből a megfigyelésből indult ki: azt a kérdést tette fel, hogy a különböző régiókban, országokban, vagyis az eltérő kulturális környezetben működő iskolák miért hasonlítanak egymásra.

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

Szemponatok	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)
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

Az elmélet lényegi fogalmai Meyer és Rowan (1977), valamint DiMaggio és Powell (1983) szinte egyidőben megjelenő tanulmányaiban bontakoztak ki, elsősorban az ő munkáikra támaszkodhatunk az alapvető fogalmak értelmezése, megértése során. Olyan fogalmakat fontos meghatározni, mint a racionális mítoszok, az izomorfizmus jelensége, a szervezeti mező fogalma, valamint a különböző, a szervezet és a környezete közötti kapcsolatból eredő ún. híd-, illetve elkerülési stratégiák (McFarland & Gomez, 2016).

Meyer és Rowan (1977) tanulmánya szerint a szervezetek a legitimitás iránti igény miatt beépítik a formális felépítésükbe azokat a (szociológiai értelemben vett) intézményeket, amelyekről azt gondolják, hogy racionálisak, például beszélhetünk a különféle szabályzatok, eljárások, klasszifikációk, formális felépítések (struktúrák) és gyakorlatok szervezetbe való beépítéséről. A szervezetek azt gondolják, hogy ezek az intézmények racionálisak, azaz legitimnek látszanak, de nem feltétlenül vizsgálják meg azok hatékonyságát, azt sok esetben magától értetődőnek tekintik (Meyer & Rowan, 1977). Ezt nevezik az elméletalkotók racionális mítoszoknak. A racionális mítoszok formális működésbe való beépítésével a szervezet a saját legitimizációját próbálja biztosítani (Meyer & Rowan, 1977). A racionális mítoszok elterjedésével a szervezetek, például az egyetemek is, bonyolult, komplex szervezetekké válnak. A racionális mítoszok a modernizációs kontextusban alakulnak ki, gyökereződnek (Davis & Powell, 1992). Az elméletalkotók szerint a kulturális beágyazódás, a kulturális rendszer szabályok, normák alkotta világa a szervezetek elsődleges környezetét jelentik, amelyek a modern államokban, a modern szakmák világában fejeződik ki leginkább (Meyer & Rowan, 1977). Az egyetemek példájával szemléltetve a racionális mítoszok fogalmát: az elmúlt évtizedekben az egyetemek számának emelkedése mellett a felsőoktatási intézmények (egyetemek) egymáshoz hasonlóan szerveződtek (alapvető tulajdonságaikat, jellemzőiket tekintve). Az új intézményelmélet szerint ennek az egyik magyarázata az, hogy a „jó egyetemről” alkotott hiedelmek, elképzelések racionális mítoszként jelennek meg, és a jó egyetem feltételezett hatékony elemeit, gyakorlatait a felsőoktatási intézmények beépítik saját szervezeti működésükbe (Meyer & Rowan, 1977).

Az elméletben kérdésként merül fel, hogy a racionális mítoszok miért maradnak fenn, a szervezetek miért tartják ezeket a mítoszokat evidenciáknak. Ezt a kérdést az elméletalkotók ún. bizalmi, meggyőződéses logikák meglétével magyarázzák (Meyer & Rowan, 1977). Ezek a logikák az elkerülés, a diszkréció és a becsületesség, sérthetlenség logikái. Az elkerülés akkor jelenik meg, amikor a különböző egységek között nincsen megfelelő interakció, az egység igazából nem lát bele a másik egység munkájába, nem kérdőjelezi meg annak gyakorlatát, teljesítményét. A diszkréció azokban az esetekben jellemző, amikor a külső ellenőrzés minimális, és nem látunk bele egy-egy professzió gyakorlatába, de a résztvevők szakmai felhatalmazással rendelkeznek. Példaként említhető a felsőoktatási oktatók, illetve pedagógusok munkája, amelyek esetében a külső ellenőrzés szinte minimális, a szervezet megbízik az oktatók munkájának minőségében, gyakorlatában, tartalmában. A becsületesség, sérthetlenség logikája arra

utal, hogy a szervezetek gyakran feltételezik, hogy a teljesítmények sérthetetlenek (Meyer & Rowan, 1977). Ez a feltételezés pedig a problémák figyelmen kívül hagyását, alábecsülését eredményezi (McFarland & Gomez, 2016).

Meyer és Rowan meghatározták az elmélet egyik alapfogalmát (Meyer & Rowan, 1977). Ez az ún. decoupling fogalma, amikor a szervezetekben a formális struktúrák és a tényleges tevékenységek elválnak vagy lazán kapcsolódnak (decoupling, loose coupling) egymáshoz. Ez a folyamat egy olyan formális mechanizmust takar, amely során a szervezetek a formális felépítésük megváltoztatásával a külső igényekre ugyan adnak választ, de a belső gyakorlatukat továbbra is megőrzik, azt továbbra is a szervezet tagjai határozzák meg (McFarland & Gomez, 2016). A szervezetek formális, ceremoniális szempontból, tehát a felszínen hasonlóak, de ez nem jelenti azt, hogy tényleges belső gyakorlatuk és tevékenységük is megváltozik, hasonlóvá válik. A decoupling lehetővé teszi a szervezeteknek, hogy alkalmazkodjanak, rugalmasan kezeljék, vagy éppen ellenálljanak a külső környezet bizonytalanságából és ellentmondásából adódó változásokat (McFarland & Gomez, 2016).

DiMaggio és Powell (1983) sokat idézett tanulmánya az elmélet olyan alapvető kérdéseire keresi a választ, mint például, hogy az egyes szervezetek miért hasonlítanak, miért hasonló a viselkedésük, a szervezeti kultúrájuk, felépítésük, miért változnak hasonló irányba, hogyan hoznak létre hasonló eredményeket. Abból a felismerésből indulnak ki, hogy ugyan a weberi értelemben vett bürokratizálódás folyamata lezajlott, a szervezetek mégis egyre homogénebbekké válnak. DiMaggio és Powell (DiMaggio & Powell, 1983) tanulmányukban az izomorfizmus jelenségét vizsgálják, amely az új intézményelmélet központi fogalmává vált. Hawley 1968-as humánökológiai definíciójából kiindulva az izomorfizmus egy olyan kényszerfolyamat, amely során az egységek, amelyek ugyanolyan környezeti feltételekkel néznek szembe, hasonlókká válnak (Reisz, 2003; DiMaggio & Powell, 1983). Az izomorfizmus kétféle lehet: versengő (a forrásokért folytatott verseny következtében, ami a modern szervezetéknél nem fenntartható) és intézményi izomorfizmus (DiMaggio & Powell, 1983). Az intézményi izomorfizmus három alapvető formáját különböztetik meg a szerzők: koerzív (kényszerítő erejű), utánzó (mímelő) és normatív izomorfizmus (DiMaggio & Powell, 1983). Ezek az analitikus megközelítések empirikusan nem különülnek el, összevegyülnek, mivel különböző tényezőkből, háttérből erednek, és eredményük is eltérő lehet. Az izomorf folyamatok ugyanakkor horizontálisak, és együttes hatásuk a

szervezet életében gyakran konfliktusokhoz vezethet (Davis & Powell, 1992). Az izomorf folyamatok analitikai keretjelleget jól mutatja Reisz (2002) tanulmánya is, amely a közép- és kelet-európai felsőoktatási folyamatokat elemezte a neo-institucionalista elméleti keret segítségével.

A koerzív (kényszerítő) izomorfizmus során a politikai befolyás alanya a fókuszszervezet. Az informális és/vagy formális nyomás más szervezetektől érkezik, olyanoktól, amelyektől a fókuszszervezet függ, valamint azon társadalmi és kulturális elvárások által, amelyek keretében a szervezetek működnek (DiMaggio & Powell, 1983). A koerzív nyomás lehet formális és informális is, és általában tehát attól a szervezettől érkezik, amelytől a fókuszszervezet függőségi viszonyban van (Davis & Powell, 1992). Vagyis az izomorf nyomás külső szereplőtől érkezik, pl. a felsőoktatási intézmények esetében az államtól, emellett érkezhethet – a felsőoktatás példájánál maradva – a különböző transznacionális, nemzetközi szervezetektől is (pl. OECD, Világbank) (Reisz, 2003). Ilyen izomorf nyomást jelentenek a Bologna-folyamat meghatározott pillérjei, elemei, mint például a többciklusú képzésre való áttéréssel kapcsolatos hazai jogszabályi változások. Az elmúlt évtizedekben a Bologna-folyamat izomorf hatása rendszeresen elemzések tárgya volt (Reisz, 2002; Brögger, 2019).

Az utánzó (mímelő) izomorfizmus egyfajta válasz a bizonytalanságra, kétértelműsége. Amikor a különböző bizonytalansági tényezők erősödnek a szervezet és környezete kapcsolatában, a szervezeti mezőben, a szervezetek elkezdik modellezni, utánozni a példának tekintett szervezeteket, vagy azokat, amelyekről azt hiszik, hogy legitimek és sikeresek (DiMaggio & Powell, 1983). Az utánzás azért történik, hogy a fókuszszervezet megvédje, fenntartsa saját erőforrásait (DiMaggio & Powell, 1983). Az utánzott szervezetek sokszor nincsenek is tudatában annak, hogy utánazzák őket, nem akarnak feltétlenül mintává válni (Davis & Powell, 1992). A modellek, utánzott gyakorlatok néha észrevétlenül bekerülnek egy-egy szervezetbe, sokszor egy-egy munkatárs által, vagy akár a szakértők általi konzultációs, tanácsadói folyamatokon keresztül. A szakértők szerepe az izomorf folyamatokban meghatározó (Reisz, 2003). Az utánzó izomorfizmus példája a sikeresnek vélt egyetemek, rangsorban szereplő egyetemek utánzása, jó gyakorlataik átvétele, ami azt a mítoszt jelzi, hogy az intézményi elismertség, „hírnév” a minőség egyik kiemelkedő mutatója (Knight, 2015). Brögger is amellett érvel, hogy a Bologna-folyamat megvalósításának monitoring technikái felerősítették az „utánzás vágyát” (Brögger, 2016).

A normatív izomorfizmus a professzionalizálódás folyamatához kapcsolódik. Az adott szakma tagjai nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a megfelelő normákat, szakmai feltételeket, a munkával kapcsolatos elvárásokat meghatározzák (Bányai & Légmán, 2011; DiMaggio & Powell, 1983). A normatív izomorfizmust kényszerítik ki például a különböző akkreditációs ügynökségek vagy a különböző szakmai hálózatok tevékenységei. Ezek a szakmai hálózatok például elősegítik a szakma alapvető normáinak létrejöttét (Reisz, 2003). Normatív izomorfizmusnak tekinthető, hogy az oktatói szakmával szemben elvárásként egyre hangsúlyosabban fogalmazódik meg a nemzetközi tapasztalatszerzés, a nemzetközi oktatói tapasztalat, az idegen nyelvű publikáció iránti igény, vagy például egy-egy intézmény nemzetközi akkreditációban való részvétele. Természetesen a hazai akkreditációs folyamatoknak is van izomorf hatása a felsőoktatás tartalmi, szerkezeti és minőségi értelmében (Hrubos, 2002). Kováts (2009) az egyetemek szervezeti és működési sajátosságait tárgyaló tanulmányában az alaptevékenységek standardizálhatóságának nehézsége kapcsán a normatív folyamatok szerepére hívja fel a figyelmet. A nemzetközi szakirodalomra alapozva azt tárgyalja, hogy az egyetemek esetében az oktatási, kutatási tevékenységek folyamatkontrollja, illetve input- és outputkontrollja számos nehézségbe ütközik, ugyanakkor az ún. magatartáskontroll segítségével biztosítják, hogy „az oktatók és kutatók – bizonyos tűréshatáron belül – az adott tudományterületnek, iskolának megfelelő normákat, közösségi gyakorlatot kövessék” (Kováts, 2009, old.: 61.).

DiMaggio és Powell (1983) tanulmánya az izomorf változást előidéző szervezetszintű és szervezeti mező szintű folyamatokat tovább részletezte: például minél inkább függ egy szervezet egy másik szervezettől, annál hasonlóbakká válnak egymáshoz, vagy például minél nagyobb a bizonytalanság az eredményesség tekintetében, minél nehezebb elérni a kitűzött célt, annál inkább modellezni, utánozni fogja az egyik szervezet a másik szervezetet. Az erőforrástól való függőség is az izomorf változást előidéző jelenségek közé tartozik, vagyis ha a szervezetek ugyanattól az erőforrástól függnék, nagy a valószínűsége, hogy ezen szervezetek hasonlóan fognak egymáshoz. Példaként említhető, hogy ha az egyetemek nagymértékben függnék ugyanattól az erőforrástól, például az állami fenntartótól, ebben az esetben a koerzív izomorf folyamatok felerősödhetnek. Az egyetemek esetében például a normatív izomorfizmus jellemző folyamat, mivel – DiMaggio és Powell szerint – ezen szervezetekben a csoporttagok kiválasztásánál fontos a tagok tudományos és szakmai háttere (DiMaggio & Powell, 1983).

DiMaggio és Powell a szervezeti mező fogalmát is meghatározták; az új intézményi megközelítés alapvető analitikai fókuszává a szervezeti mező vált (DiMaggio & Powell, 1983). A szervezeti mező azon szervezetek összessége, amelyek felépítik az intézmény életét. A szervezeti mező tagjai között interakció van, valamint hierarchikus és együttműködésen alapuló kapcsolatok jönnek létre, a tevékenységeikhez kapcsolódóan pedig növekszik a tagok közötti információáramlás. A szervezeti mező tagjai között jellemző a kölcsönös tudatosság, elismertség erősödése (DiMaggio & Powell, 1983). E meghatározás szerint a felsőoktatási szervezeti mező a felsőoktatási intézmények mellett magában foglalja például a fenntartót, az oktatási kormányzat intézményeit, a szakmai támogató szervezeteket, kiadókat, középiskolákat, továbbá a szakmai hálózatokat. A szervezeti mező felépítése nem határozható meg könnyen, elsősorban empirikus vizsgálat alapján definiálható (Davis & Powell, 1992). Oliver (1991) tanulmányának célja az volt, hogy a szervezet által a szervezeti környezet változásaira adott stratégiai válaszokat azonosítsa, a neo-institucionalista és erőforrás-függőség elméletre támaszkodva. A szerző öt alapvető stratégiai választ különböztet meg: egyetértő (elfogadó), kompromisszumra törekedő, elkerülő, visszautasító és manipuláló (Oliver, 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). DiMaggio és Powell szerint a szervezeti stabilitás és a változás az elmélet központi kérdései – az elméletalkotók a szervezet és a környezet kapcsolatának, valamint a szervezet stabilitásának kérdésére helyezik a hangsúlyt. 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). A szervezetek tehát a környezeti elvárásoknak való

megfelelés mellett a szervezeti stabilitás megőrzésére törekednek. Napjainkban a szervezeteket az intézményi környezetük jelenségei alakítják, formálják, a szervezetek a túlélés, a fennmaradás, a legitimizáció érdekében különböző gyakorlatokon, módszereken keresztül alkalmazkodnak a környezetükhöz. Az elmélet alapján a szervezetek nemcsak akkor sikeresek és biztosítják fennmaradásukat, ha gazdasági hatékonyságukat megvalósítják, hanem a társadalmi és kulturális megfelelésségüket is biztosítják. Az új intézményelmélet egyszerre helyezi a hangsúlyt a makro- és a mikrovilág vizsgálatára, vagyis például az államok jogszabályára, valamint a mindennapi interakciók világára (Davis & Powell, 1992).

Az új intézményelmélet szervezetelméleti megközelítésével szemben számos kritika is megfogalmazódott. A kritikák egy része szerint az elmélet túlságosan a szervezet és környezetének vizsgálatára fókuszál, és figyelmen kívül hagyja az egyes szervezet mint aktív szereplő és annak tagjainak intézményi változásokban betöltött szerepét. A szervezet belső változásainak elemzésénél fontos tényezőket (mint például a mikroszintű szervezeti folyamatok, emberi tényező, hatalmi és politikai folyamatok szerepe) sokszor nem veszi figyelembe (McFarland & Gomez, 2016). Szintén nehézség az intézményi izomorfizmus (elsősorban az utánzó és normatív) formáinak elkülönítése. Az elmélet empirikus alapon való fejlesztésén számos kutató dolgozik, a felsőoktatás területén is. Talán ezen elméletbeli hiányosságok miatt is jellemző, hogy a felsőoktatási szervezeti változásokat elemző tanulmányok sokszor párhuzamosan alkalmazzák a homogenizáló hatást, a divergencia-folyamatokat előtérbe helyező elméleteket, valamint a globális, nemzetközi kihívásokra adott különböző, pluralisztikus intézményi válaszokat magyarázó ún. divergencia-elméleteket (Yuzhuo & Mehari, 2015).

A neo-institucionalista megközelítés alkalmazása a felsőoktatás-kutatás területén

Ahogy a korábbi fejezetben is olvasható volt, a neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítés alapjai az oktatásban megfigyelt jelenségekre vezethetők vissza (Meyer, 1977). Meyer éppen az oktatás világában tapasztalt izomorf folyamatok kapcsán fejtette ki az elmélet alapvető fogalmait. Az elmélet a felsőoktatás-kutatás területén gyakran alkalmazott elméleti keretrendszer – akár történik rá hivatkozás, akár nem. 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).

Yuzhuo és Mehari (2015) a felsőoktatás-kutatás területén megjelent publikációk szisztematikus elemzésével azt vizsgálta, hogy az institucionalista szervezetelméleti megközelítések milyen témák kutatásában, milyen elméletekkel kiegészítve, milyen módszertant alkalmazva jelennek meg a felsőoktatás-kutatás területén. Az áttekintett publikációk közel 80 százaléka institucionalista elmélet keretében vizsgálta a felsőoktatási intézményeket. Ezek a tudományos közlemények a szervezet és környezetének kapcsolatára helyezték a hangsúlyt. A szerzők szerint az institucionalista elmélet elterjedésének lehetséges magyarázata, hogy a felsőoktatási reformok megvalósítását az intézményi környezet változására adott vezetői, stratégiai és menedzsmentválaszokként értelmezik a felsőoktatási intézmények (Yuzhuo & Mehari, 2015). A vizsgált publikációk közel 42 százalékában az új intézményelmélet mellett más, kiegészítő elméleteket is használtak a kutatók. A globalizációs elméletek, valamint a világrendszer-elmélet és a függőségi elméletek a felsőoktatás nemzetközivé válásának kutatása területén alkalmazott további elméleti megközelítések voltak (Yuzhuo & Mehari, 2015). A kutatási szinteket, valamint a témákat elemezve ugyanakkor a tanulás és oktatás, tantervfejlesztés, kutatás egyéni, programszintű és akár tanszéki, intézeti szintű vizsgálatában kevésbé alkalmazott megközelítés. Ennek egyik oka az lehet, ahogy Yuzhuo és Mehari (2015) megjegyzi, hogy a mikroszintű szervezeti (pl. programszintű) kérdések kutatása talán kevésbé elterjedt kutatási téma.

A felsőoktatás-kutatásban tehát a neo-institutionalista megközelítés, elsősorban más elméletekkel ötvözve, elterjedt elméleti keret. Példaként említhető Frolich és munkatársainak 2012-es tanulmánya, amely az institucionalista elmélet segítségével arra keresi a választ, hogy az egyes felsőoktatási intézmények hogyan kezelik, hogyan küzdenek meg az európai térségben egyre erősödő intézményi pluralizmussal. Az európai felsőoktatási térben, elsősorban a felsőoktatás kormányzásában történő változások szervezeti változásokat idéznek elő. A tanulmány egy empirikus kutatás elméleti keretének kifejtése, a tanulmány befejező része pedig olyan kutatási kérdéseket fogalmaz meg, mint hogy a felsőoktatási intézmények hogyan értelmezik a változásokat, ez miként befolyásolja a stratégiájukat. További kérdésként felmerült, hogy ezek a stratégiák ceremonálisak, vagy van valódi hatásuk az intézmények életére. A szerzők nagy hangsúlyt helyeznek a szervezeti mező vizsgálatára, a szervezeti mező (európai felsőoktatás) és szervezeti változás kapcsolatára. Érvelésük szerint a globalizáció, a többszintű kormányzás dinamizálja a szervezeti mezőt, a szervezeti mező és a szervezet között pedig a stratégiai folyamatoknak fontos hatása van a szervezet életére (Frolich,

Huisman, Slipersaeter, Bjorn, & Botas, 2013). Zapp és Ramirez (2019) tanulmányukban egy olyan analitikai keretrendszer megalkotását készítették el, amely két fontos, a felsőoktatási rendszerben végmenő átalakulási folyamatot, a nemzetköziesítési és az izomorf folyamatokat közelítették egymáshoz. E keretrendszer a szerzők szerint alkalmas az ún. globális oktatási rezsím formálódásának leírására, és olyan folyamatokat elemeznek, mint például a nemzetközi és nemzeti akkreditációs ügynökségek számbeli növekedésének, a nemzeti és nemzetközileg akkreditált egyetemek számának alakulása; valamint a regionális képesítési keretrendszerek és a nemzeti képesítési keretrendszerek megvalósítása. A szerzők szerint ezek a nemzetközi folyamatok integrációs nyomást jelentenek a felsőoktatási rendszer egyes elemeire (Ramirez & Zapp, 2019). A doktori kutatás témájához kapcsolódik, amely szintén az intézményelméletre alapul, Fischer (2019) tanulmánya. A szerző három felsőoktatási intézmény esettanulmányán keresztül azt vizsgálta, hogy az intézmények nemzetköziesítési politikája hogyan formálódott, valósult meg, valamint milyen tényezők befolyásolják negatív, illetve pozitív irányba a folyamatot (Fischer, 2019).

A hazai felsőoktatás-kutatásban a szervezetelméleti megközelítés főként Kozma Tamás és a nevéhez kötődő kutatóműhely kutatásaiban jelent meg (Szolár, 2009; Kozma T., 2004). Szintén a hazai folyamatokhoz kapcsolódó témát dolgozott fel Reisz tanulmánya, amely a közép- és kelet-európai felsőoktatási folyamatokat vizsgálja az izomorfizmus fogalmának keretében (Reisz, 2003). Csizmadia és munkatársai (2008) a hazai minőségbiztosítási folyamatok elemzése kapcsán szintén a neo-institutionalista és a kontingencia elméleti keretrendszereket alkalmazza. A 2010-es években több doktori kutatás elméleti keretrendszere is támaszkodott az új intézményi megközelítés elméleti alapjaira. Horváth (2019) doktori kutatása tanulószervezeti szempontból vizsgálta a felsőoktatási intézményeket, feltárva, hogy milyen szervezeti jellemzők segítik, vagy gátolják, hogy az intézmény tanulószervezetként viselkedjen. Horváth amellet érvel, hogy a nemzetköziesítési tevékenységek (pl. az oktatói mobilitás, a közös képzési programok) a szervezeti tanulást támogató tényezők lehetnek (Horváth L. , 2019). Pálvölgyi doktori kutatása szintén alkalmaz szervezetelméleti megközelítéseket a Bologna-implementációs folyamatok hazai intézményi szintű vizsgálatakor, amelyben számos neo-institutionalista szerző munkájára történik hivatkozás (Pálvölgyi, 2018).

A neo-institutionalista szervezetelméleti megközelítés a doktori kutatás alapvető elméleti kerete, amely segít értelmezni a szervezeti környezet folyamataiból fakadó

intézményen, szervezeten belüli változásokat. Az elméletből fakadó hiányterületek – kevés figyelem a szervezeten belül zajló racionális és stratégiai döntésekre – megértését ellensúlyozzák a felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései, elemzései, amelyek az 1990-es évektől jelentek meg a nemzetközi szakirodalomban, és amelyek nemcsak szervezetelméleti megközelítéseket, hanem például szakpolitikai megközelítéseket is felhasználnak az értelmezéshez. Ezen megközelítéseket a következő fejezet mutatja be.

2.1.2. *A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései*¹

A nemzetköziesítés meghatározása nem egyértelmű, számos megközelítést, definíciós kísérletet olvashatunk a nemzetközi szakirodalomban (1. melléklet. A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalmi meghatározásai). A nemzetköziesítés fogalmát nemcsak a felsőoktatásban zajló folyamatokra használják, hanem egyre jellemzőbb, hogy az oktatás és a képzés más alrendszerében végbemenő változásokat is ezzel a fogalommal írják le. A felsőoktatás nemzetköziesítése (internationalization in higher education) fogalom először az 1970-es évek végén jelent meg, majd az 1990-es években terjedt el a felsőoktatásban folyó vitákban, szakmai párbeszédben (Rudzki, 1995; Teichler, 2004; Knight, 2004). Fontos kiemelni, hogy az egyetemek létrejötte óta az intézmények nemzetközi jellege más-más formában, de mindig is meghatározó volt (Healey, 2008). A késő középkori, majd a kora újkori Európában az intézmények felépítése, a képzések szerkezete (hét szabad művészet), a latin nyelv közös használata elősegítette a tudósok, diákok egyes régiók közötti peregrinációját, egyetemjárását Európában. A középkori, illetve a kora újkori peregrináció kutatása az egyetemtörténet egyik fontos kutatási témája (Szögi, 2005; Hrubos, 2005). A 18. és a 19. században a felsőoktatási intézmények nemzeti jellege a nemzetállamok kialakulásának köszönhetően megerősödött. Ez a nemzeti jelleg a 20. század közepéig meghatározó volt, ám a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységei ekkor is tovább erősödtek. Az ezzel kapcsolatos törekvések elsősorban egy-egy térségen belüli mobilitás erősítését, valamint a felsőoktatási rendszerek, illetve egyes elemeinek „exportját” jelentették (de Ridder-Symoens, 1992). A nyolcvanas évek végén a felsőoktatás nemzetközivé válásának új korszakát

¹ Ez a fejezet egy korábban megjelent, saját szerzőségű tanulmány (Kasza, 2017a) egyik fejezetének átdolgozott, módosított változata.

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

A felsőoktatás nemzetközivé válása rendszerszinten egy komplex, nehezen megragadható jelenség, intézményi szinten ugyanakkor nyomon követhető és fenntartható folyamatként jelenik meg (Knight, 2003). A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalma az 1970-es évektől elterjedt nemzetközi oktatás (international education) fogalmából eredeztethető (Knight, 1994). Az 1990-es évek elején számos kutató törekedett a nemzetköziesítés fogalmának meghatározására, számos definíciós kísérletet olvashatunk a nemzetközi szakirodalomban. A jelenség egyik korai meghatározását 1991-ben Rudzki alkotta meg (Rudzki, 1995): tevékenységközpontú fogalommeghatározása alapján a nemzetköziesítés egy hosszú távú stratégiai, szakpolitikai irány, amely a nemzetközi kapcsolatok kialakítását támogatja a hallgatói mobilitás, az oktatók és intézményi munkatársak fejlesztése, valamint a tantervi innováció érdekében (Rudzki, 1995). Rudzki e meghatározást továbbgondolva 1995-ben megjelent tanulmányában a felsőoktatás nemzetköziesítését egy olyan stratégiai irányként határozta meg, amely hatással van az intézmény szervezeti változásaira, valamint akadémiai tevékenységeire, mint például a tartalomfejlesztésre vagy az oktatói munka fejlesztésére (Rudzki, 1995). A felsőoktatás nemzetköziesítésének elterjedt, talán legtöbbet idézett fogalmát Knight (1994; 2003) alkotta meg az 1990-es években, majd a kétezres évek elején a fogalmat bővítette, módosította. Knight 2003-as 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.). Knight (1994) korábbi meghatározása – „a nemzetköziesítés egy olyan folyamat, amely során a nemzetközi dimenzió beépül a felsőoktatási intézmény oktatási, kutatási és szolgáltatási funkcióiba” (Knight, 1994, old.: 3.) – a felsőoktatási intézményekre helyezte a hangsúlyt, míg az újabb meghatározás az intézményi szint mellett a szektoriális, valamint a nemzeti szintű folyamatokat emeli a középpontba (Knight, 1994; Knight 2003). Knight nemzetközi dimenzió alatt azokat a célokat, tevékenységeket vagy szolgáltatásokat értette, amelyek erősítik a felsőoktatási intézmény főbb feladatainak nemzetközi jellegét (Knight, 1994). Knight meghatározása elterjedt fogalmi meghatározás, amelyre alapozva számos olyan definíció jelent meg, amely annak kritikájára, vagy lényegi elemeire építve határozta meg a nemzetköziesítés fogalmát. Hawanini (2011) szerint a felsőoktatás nemzetközivé válása azt „az integrációs folyamatot jelenti, amelyben az intézmény és érdekelt szereplői (hallgatók, személyzet,

oktatók) globalizációs világ szereplőivé válnak” (Hawanini, 2011, old.: 5.). Elemzése szerint ez a meghatározás Knight fogalmánál tágabb meghatározás, hiszen a kutatás, az oktatás és a szolgáltatások dimenzióján túlmutat, és a meglévő struktúrák és gondolkodásmód változtatását tartja fontosnak (Hawanini, 2011).

A felsőoktatás nemzetköziesítése fogalmi meghatározásainak tárgyalása során fontos kiemelni azokat a szempontokat, amelyek a nemzetköziesítés minőségi elemeit, a minőséghez való hozzájárulását, valamint az intézmények, egyének közötti tudásáramlás, tudás-transzfer fontosságát hangsúlyozzák. A nemzetköziesítés minőséget erősítő jellegét számos kutató, elemző hangsúlyozza. Erre utal az egyik meghatározó szakmai hálózat, a European Association for International Education (EAIE) Knight (2003) definícióját továbbgondoló fogalmi meghatározása, amely a nemzetköziesítés oktatási és kutatási minőségre való hatását, annak erősítését, valamint a tágabb társadalmi környezet változásainak előmozdítását hangsúlyozza (Hunter, 2015). A nemzetköziesítés tudásáramlásban, tudás-transzferben betöltött szerepét számos kutató kiemeli (De Wit & Knight, 1995).

A hazai szakirodalomban az angol internationalization szó fordítására a nemzetköziesítés, nemzetköziesedés, illetve a nemzetközivé válás fogalmak terjedtek el. A hazai kutatók az idézett 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 elemzésével kapcsolatban használták a kutatók. Derényi (2014) szintén kiemeli a fogalom meghatározásának nehézségét, gyűjtőfogalom jellegét. A nemzetközi szakirodalomból a tevékenységalapú megközelítést emeli ki, vagyis „azt a tevékenységegyüttest tekintik nemzetköziesítésnek, amelynek célja hallgatók és oktatók geopolitikai határokon átnyúló vándorlásának elősegítése és ösztönzése” (Derényi, 2014, old.: 15.). A felsőoktatás nemzetköziesítés egy-egy elemét, dimenzióját számos hazai szakirodalom tárgyalja, ezek feldolgozását a 2.3.2. fejezet részletezi.

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). A nemzetközi szakirodalomban leírt koncepciók azokra a kérdésekre válaszolnak, hogy a nemzetközivé válást milyen szinten érdemes vizsgálni, a felsőoktatási intézmények hogyan reagálnak a

nemzetközi folyamatokra, milyen szervezeti változások történnek, milyen szerepekben tűnnek fel, valamint, hogy milyen célokat fogalmazznak meg és milyen tevékenységeket valósítanak meg a nemzetközivé válás keretén belül.

A kétezres évek elején megjelent intézményi szintű megközelítések, elsősorban a sokat elemzett, jól megragadható ún. komprehenzív nemzetköziesítés (comprehensive internationalisation) megközelítése, ahogy az elnevezés is utal rá, a nemzetköziesítés átfogó intézményi szintű megközelítését jelenti (Hudzik, 2011; Hudzik, 2015). Az elmúlt időszak gazdasági és társadalmi változásainak hatására pedig felerősödtek azok a koncepciók, amelyek a felsőoktatás nemzetközivé válásának társadalmi dimenzióját hangsúlyozták például a nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home), valamint a 2010-es években, elsősorban a szakpolitikai dokumentumokban megjelenő a befogadó nemzetköziesítés (inclusive internationalisation). Az intézményi szintű koncepciók a különböző szervezeti tényezők vizsgálatát nagyon fontosnak tartják, hiszen sok esetben a szervezeti tényezőket a nemzetköziesítéssel kapcsolatos célok beépítésének gátló, illetve támogató tényezőiként azonosítják (Knight, 2003).

Az elmúlt évtizedekben megjelent szakirodalmak (Knight, 1994; Qiang, 2003), elsősorban Qiang (2003) tanulmánya, – amely a szakirodalom átfogó elemzésén alapul, – négy olyan intézményi szintű megközelítést (tevékenységalapú, folyamatorientált vagy szervezeti, kulturális vagy etikai, kompetenciaalapú megközelítések) azonosít, amelyek ugyan több, egymást átfedő szervezeti elemeket is tartalmaznak, mégis jól megragadható kategóriákat jelentenek (Qiang, 2003).

A tevékenységalapú megközelítés, amely az 1980-as évektől jelent meg, a képzési, oktatási tevékenységekre, együttműködésekre helyezi a hangsúlyt, mint például az interkulturális képzések, a nemzetközi oktatói és hallgatói tapasztalatcserék, a közös kutatások és képzések (Knight, 1995; Qiang, 2003). Ez a megközelítés tehát olyan programalapú tevékenységekkel azonosítja a nemzetközivé válást, amelyek inkább fragmentált, intézményi szinten nem koordinált tevékenységeket jelent. E megközelítésben az egyes tevékenységek egymásra való hatása nem kap kiemelt szerepet (Qiang, 2003). A tevékenységalapú megközelítés a kétezres évek fordulóján széles körben alkalmazott megközelítés volt (Knight, 2004; Qiang, 2003; Derényi, 2014).

A folyamatorientált megközelítés Knight fogalmára épül, és a nemzetköziesítést egy olyan folyamatként határozza meg, amely során a nemzetközi dimenzió beépül az intézmény oktatási, kutatási és szolgáltatási funkcióiba (Knight, 1994). A

folyamatorientált megközelítést az elmúlt évtizedekben tehát Knight felsőoktatáskutató képviselte, akinek nemzetközivé váláshoz kapcsolódó fogalmi meghatározása mindmáig mérvadó. Értelmezése szerint a nemzetköziesítés jól körülírható, meghatározott, területi „határokat” átlépő, átívelő folyamatokra utal. Knight hangsúlyozza, hogy a nemzetközivé válást rendszerszinten és intézményi szinten érdemes értelmezni, és bár a rendszerszintű folyamatok komplexitása nehezen megragadható, evvel szemben az intézményi szinten jól megfogható jelenségről van szó (Knight, 2004). Az intézmény az a szint, amelyen a nemzetközivé válás valóban végbemegy, fenntartható folyamattá válik (Knight, 2003). Knight már az 1990-es évek közepétől hangsúlyozza nemzetközivé válás folyamat-, illetve a szervezeti szintű megközelítését (Knight, 1994). Ahogy korábbi fejezet is tárgyalta, Knight (2003) értelmezése szerint a nemzetközivé válás azt a folyamatot jelenti, amely során a nemzeti, a szektorális, valamint intézményi szinten a nemzetközi, az interkulturális, valamint a globális dimenziók a felsőoktatás céljaiba, funkcióiba, valamint működésébe beépülnek (Knight, 2003). A megközelítés a programalapú tevékenységek helyett a szervezeti elemekre, folyamatokra és gyakorlatokra helyezi a hangsúlyt, és fontos eleme a nemzetközi jelleg fenntarthatóságának biztosítása. A folyamatorientált megközelítés elterjedt megközelítéssé vált az elmúlt évtizedekben (Qiang, 2003).

A kulturális vagy etikai alapú megközelítés lényege, hogy a nemzetközivé válás során az intézményi kultúra fejlesztésének középpontjában a nemzetközi vagy interkulturális értékek vannak. A megközelítés lényegi elemei Knight által szervezeti megközelítés elemeihez is kapcsolódnak, azokhoz hasonlóak. E megközelítés szerint a nemzetközivé válás alapvető fontosságú a felsőoktatási intézmények életében (Qiang, 2003).

A kompetenciaalapú megközelítés szerint a felsőoktatási nemzetközivé válás elsődleges célja a nemzetközi, interkulturális kompetenciák fejlesztése a felsőoktatási intézmények szereplőinek (hallgatók, a felsőoktatás munkatársai, különösen az oktatók) körében (Qiang, 2003). Ebben a megközelítésben a hangsúly nem az intézményi, hanem az egyéni szinten, valamint a nemzetköziesítési folyamatok tudástranszfer szerepén van. E megközelítés arra az igényre épít, amelyet a munkaerőpiac fogalmaz meg a felsőoktatással szemben, miszerint egyre nagyobb a kereslet azon munkavállalókra, akik nemzetközi munkakörnyezetben is jól teljesítenek és sikeresek tudnak lenni (Qiang, 2003).

Knigh 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 (2. táblázat). 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. Knigh a szervezeti tényezők fontosságát hangsúlyozta, mivel érvelése szerint ezen tényezők támogathatják, illetve akadályozhatják a nemzetköziesítés intézményi beépülését, valamint annak hosszabb távú fenntarthatóságát (Knigh, 1994).

Edelstein és Douglass 2012. évi tanulmánya, amely egy átfogó kutatási projekt zárótanulmánya volt, intézményi szinten vizsgálta azokat az intézményi tevékenységeket, illetve a szerzők által a neo-institucionalista elméleten alapulva intézményi logikáknak nevezett szervezeti elemeket, amelyek ösztönzik, illetve elősegítik az intézményeket a nemzetköziesítés területén. Tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy a kontextuális feltételek (a tudományterület, képzési szintek, vagy a presztízs) mellett fontos a felsőoktatási intézmény szervezeti sajátosságait is figyelembe venni. A szervezetelméleti megközelítések közül azokat a munkákat hangsúlyozzák, amelyek a felsőoktatási intézmény mint egyedi jellemzőkkel bíró szervezet jellemzőit emelik ki, mint például az intézményi működés, felépítés decentralizált jellege, a szervezeti változás iránti ellenállás, valamint az egyetemi szervezet fragmentálódása (Edelstein & Douglass, 2012). Edelstein és Douglass (2012) hét klasztert határozott meg a nemzetköziesítési tevékenységek kategorizálására. Ezek a klaszterek az alábbiak: (1) az egyes kari kezdeményezések (kutatási együttműködés, tantervek kidolgozása stb.); (2) intézmény személyi (hallgatói és oktatók) feltételei (nemzetközi hallgatói és egyetemi munkatársak toborzása stb.); (3) mobilitási kezdeményezések (csereprogramok, szakmai gyakorlatok szervezése stb.); (4) tantervi és pedagógiai fejlesztések (idegen nyelvi képzések, interkulturális kompetencia fejlesztése stb.); (5) transznacionális kapcsolatok (közös vagy kettős diplomát nyújtó programok, branch campusok létersítése stb.); (6) hálózatépítés (alumni hálózatok; szakmai hálózatokban való részvétel stb.) és (7) egyetemi kultúra, ethosz (egyetemi kultúra, vezetés stb.) (Edelstein & Douglass, 2012).

A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései az egyetem szervezeti sajátosságait figyelembe véve az akadémiai és a szervezeti tényezők, elemek szerepét emelik ki. A kétezres évek elején megjelenő kritikai reflexiók az intézményi szinten a nemzetköziesítéshez kapcsolódó tevékenységek fragmentáltságát, programjellegét emelték ki, és az átfogó megközelítések megjelenését hangsúlyozták, valamint az akadémiai feltételek mellett hangsúlyozták a szervezeti tényezők fontosságát is.

A felsőoktatás nemzetközivé válásának újragondolása: új megközelítések megjelenése

A kétezres évek óta tehát a nemzetköziesítés újragondolását szorgalmazták a felsőoktatás érdekelt szereplői. A nemzetköziesítés újragondolásához kapcsolódóan a következő rész három olyan megközelítést mutat be, amelyek hangsúlyosan megjelennek az elmúlt évek a nemzetközivé válással kapcsolatos szakirodalmában (Coelen, 2016; Hudzik, 2011).

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. A komprehenzív nemzetköziesítés megközelítés a 2010-es években egyre több, elsősorban észak-amerikai kutatók munkájában jelent meg (Hudzik, 2011; Hudzik–McCarthy, 2012), de európai szerzők is kiemelték a nemzetköziesítés átfogó jellegét (Jones & De Wit, 2012). A kétezres évek elejétől jelen van a szakirodalomban. Elsőként az amerikai egyetemek és főiskolák tevékenységét koordináló szervezet, az American Council on Education, valamint a nemzetközi oktatást és tapasztalatcserét támogató hálózat, a NAFSA: Association of International Educators kapcsolódó munkái foglalkoztak a témával (Hudzik, 2011).

A kétezres évek elején felerősödtek azok a kritikai megjegyzések, amelyek szerint a felsőoktatás nemzetköziesítése intézményi szinten szétaprózott, fragmentált tevékenységek sokaságát jelenti, és amelyek az átfogó megközelítések fontosságát hangsúlyozták. A komprehenzív nemzetköziesítés (comprehensive internationalization) megközelítés szerint a nemzetközivé válást az egész intézményt átfogó és átható folyamatként lehet csak leírni. E koncepció szerint a nemzetközi válással kapcsolatos célokat a szervezet meghatározó elemeibe, valamint szervezeti, illetve oktatási folyamataiba fontos beépíteni (pl. képzések, tantervi, kurzusok kialakítása, stratégiai

célok megfogalmazása). A megközelítést részletesen tárgyalja Hudzik, akinek több munkája foglalkozik a koncepció meghatározásával, lényegi elemeivel, valamint avval, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül fejleszthetők (Hudzik & McCarthy, 2012; Hudzik, 2011). Hudzik meghatározása szerint az átfogó 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 hangsúlyozza a nemzetköziesítés folyamat jellegét, megközelítése szerint a nemzetköziesítés intézményi szinten egy olyan stratégiai, koordinációs folyamat, amely során a nemzetközi programok, szakpolitikák és ösztönzők intézményi szinten integráltak és összehangoltak, és a folyamat során az egyetem nemzetközileg elkötelezett intézménnyé válik, nemzetközi jellege erősödik (Hudzik, 2011). Hudzik intézményi szinten az alábbi főbb szervezeti és akadémiai elemeket, mint lényegi pilléreket azonosította:

- megfogalmazott intézményi, stratégiai szintű elköteleződés, amelynek elemei például a nemzetközivé válással kapcsolatos célok stratégiai tervezésbe való beépülése, a vezetői szintű elköteleződés, a nemzetközi ügyekkel foglalkozó bizottság létrehozása, értékelés és visszacsatolás;
- szervezeti felépítés, munkatársak. E pillér elemei például az intézmények szervezeti felépítése, a vezetői és munkatársi szintű elköteleződés, az intézményi, egység szintű nemzetköziesítési tevékenységeket koordináló nemzetközi iroda felállítása;
- tantervek, tanulási eredmények, közös képzések. E pillér elemei például a nemzetközi dimenzió beépülése az általános oktatási követelményekbe, nemzetközi területtel foglalkozó kurzusok léte minden tudományterületen, nemzetközi, interkulturális kompetenciák megjelenése a tanulási eredmények meghatározásába, a technológia által kínált lehetőségek kihasználása;
- az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, intézetek, iskolák) gyakorlatai, programjai. E pillér elemei például az oktatók mobilitásának támogatása, a külföldi tapasztalatszerzés figyelembevétele a munkatársak kiválasztásánál, szakmai fejlődési lehetőségek biztosítása;

- hallgatói mobilitás. A pillér elemei például a kreditek beszámítása, pénzügyi támogatás a kiutazó hallgatók részére, a mobil hallgatók kiutazás előtti orientációja és a képzésre való visszatérése, a nemzetközi hallgatók folyamatos támogatása;
- együttműködés és partnerség, amely pillér jelenti a felsőoktatási intézmény, munkatársak külső szervezetekkel, intézményekkel való együttműködési formáit, partnerségi kapcsolatait elsősorban az oktatás és a kutatás területén.

1. ábra. A komprehenzív nemzetköziesítés intézményi pillérjei Hudzik munkája alapján (Hudzik, 2011)



A megközelítés tehát a felsőoktatási intézményt helyezi a fókuszba (hangsúlyozva a szervezeti tényezők szerepét), és olyan keretrendszert javasol, amely céljaival felsőoktatási intézmények valamennyi szereplője azonosulni tud, kiszélesítve ezzel a szereplők felelősségét. A szakirodalomban a komprehenzív nemzetköziesítés többféleképpen jelent meg, az egyes szervezetek meghatározásai kisebb mértékben különböznek. A Hudzik nevével fémjelzett megközelítést elsősorban az észak-amerikai térség, illetve Nyugat-Európa felsőoktatási intézményei alkalmazzák a nemzetköziesítési tevékenységeik fejlesztéséhez (például Michigan State University, Helsinki University, Lund University) (Hudzik, 2015).

A komprehenzív nemzetköziesítés előnye, hogy egy olyan átfogó megközelítés, amely azonosítja az intézményi szintű, intézményi szempontból lényegi szervezeti és akadémiai elemeket, evvel segítve a doktori kutatás koncepcionális keretének meghatározását. Emellett e megközelítés fókuszál a hallgatói mobilitás témakörére, amely a magyarországi felsőoktatási intézmények esetében meghatározó pillér. A megközelítés az angolszász felsőoktatási rendszer sajátosságait, jellegzetességeit figyelembe véve dolgozta ki Hudzik. Emiatt a koncepció egyes elemei nem, vagy csak

részben alkalmazhatók a hazai felsőoktatási intézményekre, illetve bizonyos értelmezési, adaptációs folyamatok után lehet azokra vonatkoztatni.

Nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home) koncepciója²

Az elmúlt közel két évtizedben a nemzetköziesítés itthon, a kezdeti ellentmondásos értelmezéseket követően, elfogadott megközelítéssé vált a felsőoktatás területén. A megközelítés azokban az európai országokban jelent meg elsőként, amelyekben az anyanyelv nem a világnyelvek valamelyike, hanem egy kisebb közösség által beszélt nyelvek valamelyike (vagyis nem angol vagy német anyanyelvűek). Ilyen ország például Hollandia és Finnország (Beelen & Jones, 2015a). A megközelítés megjelenését, elterjedését 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. Elsőként a European Association for International Education (továbbiakban EAIE) keretén belül alakult meg egy, a témával foglalkozó munkacsoport (ún. special interest group) – ahogy korábban is utaltunk rá, ettől az időponttól számítják a kutatók a koncepció megjelenését (Wächter, 2000; Beelen & Jones, 2015a). A fogalom, a kifejezés először 1999-ben jelent meg az EAIE Forum c. folyóiratában (Beelen & Jones, 2015a), majd a munkacsoport első eredményeit egy évvel később publikálták.

A megközelítés megjelenését tehát egyrészt a nemzetköziesítés egyik, uralkodó megközelítésének kritikája, másrészt a Bologna-célok, illetve a kapcsolódó uniós célok megvalósításával kapcsolatos nehézségek, ellentmondások váltották ki. A Bologna-folyamat egyik központi eleme kezdetektől a nemzetközi felsőoktatási mobilitás ösztönzése. Bár a felsőoktatási mobilitás az 1990-es évektől jelentősen megélénkült, és a hallgatói mobilitás során szerzett tapasztalatok a kutatások szerint több szempontból hasznosulnak a későbbi életpálya során, azon hallgatók aránya azonban, akik külföldi tapasztalatszerzésben részt vettek, a kétezres évek elején még mindig alacsony volt (Kasza, 2011; Hrubos, 2011). Ennek nehézségeit, akadályait számos kutatás vizsgálta (pl. az Eurostudent vizsgálatok). A hazai kutatások szerint a kifelé irányuló mobilitásban egyéni szinten a nem megfelelő nyelvtudás, valamint a hallgató, és családjának

² E fejezet egyes részeit, átdolgozva, felhasználtam egy saját szerzőségű publikáció elkészítéséhez (Kasza, 2020).

bizonytalan pénzügyi háttere jelentős akadályokat képeznek a mobilitási döntések során (Hámori & Horváth, 2017). Ezek mellett a mobilitást nehezítheti a hallgatói szerepek átalakulása, például a tanulás és munka közötti egyensúly eltolódása, a tanulás melletti növekvő arányú munkavállalás is (Nyüsti, 2018). Ezek a folyamatok ráirányították a figyelmet arra, hogy a külföldi tapasztalatszerzés kevés hallgató kiváltsága maradt.

Az elmúlt közel bő egy évtized fent jelzett folyamatainak következménye, hogy megnőtt annak a fontossága, hogy a felsőoktatási intézmények hazai intézményi környezetben biztosítsák a hallgatók számára, hogy megszerezzék azt tudást a nemzetközi környezetről, folyamatokról, valamint azokat a kompetenciákat, amelyek képessé teszik őket a nemzetközi térben érvényesülni. A kritikák (például a nemzetköziesítés piacorientáltsága, kevés mobil hallgató) hatására tehát egy olyan a társadalmi, érték alapú megközelítés megjelenését sürgették a téma szakértői, amely a felsőoktatási intézmények minden szereplőjére kiterjed, minden hallgatóra érvényes, és nemcsak a kifelé irányuló mobilitásban részt vevő hallgatók és oktatók fejlesztését támogatja (Robson, 2017; Wächter, 2000). A kétezres évek elejétől, különösen a 2010-es években a megközelítés egyre hangsúlyosabban jelenik meg a nemzetközivé válással kapcsolatos párbeszédben (Beelen & Jones, 2015b). Ezt jelzi például az is, hogy napjainkban meghatározó szerepet játszó, a nemzetköziesítéssel foglalkozó szervezetek (például az EAIE, ACA) folyamatosan napirenden tartják a témát (Academic Cooperation Association, 2019).

A nemzetköziesítés itthon koncepciója elsősorban az európai régióban, továbbá egyes angolszász felsőoktatási intézményekben terjedt el (Beelen, 2011). A koncepciót már a megjelenése óta számos reflexió kísérte (Beelen, 2011). A korai szakértői kritikák szerint valójában ez nem egy jól megragadható megközelítés, hanem egy „mozgalom” volt, amely túlságosan eszközjellegű, a tevékenységekre fókuszált. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a 2010-es években egyre meghatározóbb szerepet kap azokban a kontextusokban, ahol a nemzetközivé válás tradicionálisan a mobilitásra fókuszált (Beelen, 2011). A nemzetköziesítés itthon értelmezése, a fogalom meghatározása az elmúlt bő egy évtizedben többször módosult, egyes szerzők szerint még jelenleg sem egy jól körülhatárolt fogalomról beszélhetünk (Robson, 2017). A kétezres évek elején a fogalmat új definiálták, hogy „minden nemzetközi tevékenység ide sorolható, kivéve a kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitást” (Wächter, 2000). Már a fogalom kezdeti definíciója is számos kérdést felvetett. Kezdeti értelmezéskor tehát minden olyan

tevékenységet e megközelítés keretében értelmeztek, amely a nemzetközivé váláshoz, nemzetközi tevékenységekhez kapcsolódott, de nem a kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitást jelentette. A megközelítés lényegi eleme, hogy a nemzetközivé válás keretében a figyelem egyre inkább a tanulás és tanítási folyamatra irányul, vagyis arra, hogy a nemzetközi vagy interkulturális tudás hogyan helyezhető a tanulás középpontjába. Ezt követően Beelen és Leask 2011. évi tanulmányukban úgy határozták meg a nemzetköziesítés itthon megközelítést, hogy olyan intézményi tevékenységeket és eszközöket jelent, amely minden (hazai és nemzetközi) hallgató nemzetközi és interkulturális kompetenciájának fejlesztéséhez hozzájárul (Beelen & Leask, 2011). Egy 2015-ös meghatározás szerint „az IaH célja a nemzetközi és interkulturális dimenzió célzott integrációja – a hazai tanulási környezetben minden hallgatóra érvényes – formális és informális tantervbe” (Beelen & Jones, 2015b, old.: 69.). Ez a meghatározás jelenleg a nemzetköziesítés itthon legszélesebb körben használt definíciója. A nemzetköziesítés itthon tehát elsősorban a tanulási tartalmakhoz, folyamatokhoz, eredményekhez kapcsolódó tevékenységekre utal. A meghatározásokban kiemelik a szerzők, hogy a nemzetközi hallgatók jelenléte nem feltétel a megközelítés szerint, ugyanakkor fontosnak tartják, előnyként kezelik a különböző kulturális háttérrel rendelkező egyének jelenlétét, vagyis a nemzetközi és az interkulturális dimenziók akkor is beépülnek a tanítás és tanulás világába, ha külföldi hallgatók nincsenek jelen (Agnew & Kahn, 2014).

Az EAIE megközelítése szerint a nemzetköziesítés itthon erőteljesen hallgatóközpontú, amely keretben minden hallgató számára fontosnak tartja a nemzetközi kitekintés, tapasztalat megszerzését. Ennek megvalósítását azonban nemcsak a választható és specializált képzési programok, kurzusok keretében, hanem a képzési program egészében fontosnak tartják a szakértők (Jones & Reiffenrath, 2018). A tanulási eredmények révén a formális tantervek mellett az informális tantervekben is kiemelt szerepet szánnak a nemzetközi kitekintés minden hallgatóra érvényes megvalósításában. A nemzetköziesítés itthon az oktatási, tanítási gyakorlat valamennyi elemét (módszertan, tartalom) inkluzív módon áthatja, ennek következtében lehetőséget teremt a hallgatóknak a kulturális sokszínűséggel való találkozásra, megismerésre. 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. A nemzetköziesítés itthon megközelítés keretében a nemzetközi

hallgatókkal való együttműködések erősödnek a különböző eszközök alkalmazása útján. Ez abban az esetben is igaz, ha nincsenek jelen nemzetközi hallgatók, ekkor például felerősödik a virtuális mobilitási eszközök alkalmazásának fontossága (Jones & Reiffenrath, 2018).

A nemzetköziesítés itthon kevésbé kutatott területek közé tartozott a 2010-es évek első felében (Robson, 2017), ezért is fontos kiemelni nemzetköziesítés itthon elemzésére fókuszáló meghatározó projekteket, mint például az Approaches and Tools for Internationalization at Home (ATIAH) c. kutatás-fejlesztési projekt (ATIAH, 2018). A projekt célja az volt, hogy megvizsgálja az intézményi gyakorlatokat, valamint kidolgozza a nemzetköziesítés itthon fejlesztési keretének befogadó modelljét, annak dimenzióit (ATIAH, 2018). Ez az Európai Bizottság által támogatott, 2016 és 2018 között megvalósuló Erasmus+ projekt három európai egyetem együttműködésében kutatta a témát, valamint kapcsolódó intézményi fejlesztési segédanyagokat (intézményi önértékelési segédanyagokat, tantervfejlesztési keretrendszert, kommunikációs segédanyagokat) dolgoztak ki a projekt kutatói (ATIAH, 2018). A projekt kutatási szakasza olyan kutatási kérdéseket vizsgált, mint például a nemzetköziesítés itthon lehet-e eszköze a politikai, gazdasági, vallási, kulturális, etnikai vagy nyelvi konfliktusok kezelésének, lehet-e a hallgatók esetében fejleszteni azokat az analitikus és személyes képességeket, amelyek elengedhetetlenek a globalizált, tudásalapú gazdaságokban való boldoguláshoz (Robson & Wihlborg, 2019). A kutatócsoport 2019-ban megjelent tanulmánya azt vizsgálta, hogy két, egymástól eltérő kulturális környezetben (az ún. Global North és Global South országokban) működő felsőoktatási intézmény hogyan értelmezi a nemzetköziesítés itthon koncepcióját (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). A tanulmány a nemzetköziesítés itthon három fő pillérére fókuszált: a külföldi hallgatók beilleszkedése, a curriculum nemzetköziesítése, valamint az interkulturális kompetenciák fejlesztése. A kutatók kiemelik, hogy mivel a nemzetköziesítés itthon koncepcionálisan nem jól körülhatárolt, ezért a fogalom felsőoktatási szereplők általi értelmezése különösen fontos. Az esettanulmány módszerére épülő tanulmány a szereplők értelmezésén alapulva a nemzetköziesítés itthon négy pillérét határozta meg: intézményi stratégia, megfelelő tantervek, hallgatói integráció és befogadás (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019).

A külföldi hallgatók integrációjának kérdése a 2010-es években előtérbe került a szakirodalomban. A megváltozott hallgatói szerepekkel összefüggésben, a hallgatói

csoportok sokszínűvé válásával, valamint a hallgatói sikeresség kérdéskörének előtérbe kerülésével a hallgatói integráció, a külföldi hallgatók beilleszkedése az akadémiai és egyetemi életbe is mind fontosabbá vált (Rose-Redwood & Rose-Redwood, 2018). A tanterv, képzési programok nemzetköziesítése (internationalization of curriculum) fogalmát gyakran használják a nemzetköziesítés itthon koncepciójával együtt. A téma egyik legfontosabb kutatását Leask és kutatócsoportja végezte. Leask a fogalmat úgy határozta meg, hogy „a nemzetközi és interkulturális dimenzió beépítése a képzési program/tanterv tartalmában, valamint a tanulási és tanítási módszerek tervezésében, valamint a képzési program támogató szolgáltatásokba” (Leask, 2009, old.: 209.).

A nemzetköziesítés itthon koncepciója a 2010-es évektől az európai szakpolitikai dokumentumokban is megjelenik. A 2013. évi Az európai felsőoktatás a világban c. felsőoktatási stratégia az első olyan dokumentum, amely a stratégia céljai között is feltünteti a nemzetköziesítés itthon megközelítést (European Commission, 2013). A dokumentum abból indul ki, hogy a társadalmi változások, az EU2020 stratégia megvalósítása, valamint felsőoktatás modernizációja egy új, komprehenzív nemzetköziesítési stratégia megvalósítását teszik szükségessé a felsőoktatásban. A stratégia szerint a felsőoktatásnak fel kell készíteni a hallgatókat a globalizált világban való boldogulásra. A dokumentum problémaként jeleníti meg, hogy a felsőoktatás intézményekben a nemzetköziesítési tevékenységek fragmentáltak, nem komprehenzív módon közelítik meg az intézmények ezt a területet. A megvalósítás három fő területet jelöl meg, amelynek előmozdítása segíti a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait: a felsőoktatási mobilitás előmozdítása, a tantervfejlesztés (itt emeli ki a stratégia a nemzetköziesítés itthon stratégiáját), valamint a stratégiai partnerségek, együttműködések kialakítása (European Commission, 2013).

A nemzetköziesítés itthon napjainkban szakpolitikai szinteken is elfogadott megközelítéssé vált. A European University Association felmérése szerint az európai egyetemek közel 64 százaléka elkötelezett a nemzetköziesítés itthon iránt (Jones & Reiffenrath, 2018). A fogalom meghatározása bár nem egyértelmű, – számos kutató megjegyzi, hogy homályos, nem eléggé körülhatárolt fogalomról van szó, – jelenleg jól meghatározhatók azok az intézményi tevékenységek, mechanizmusok, amelyek a nemzetköziesítés itthon megközelítés lényegi elemeit jelentik. A hazai nemzetköziesítési folyamatokat tekintve (például a kifelé irányuló mobilitás alacsony tendenciái) fontos megközelítésnek tekinthető.

2. táblázat. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének intézményi (akadémiai és szervezeti) elemei (Forrás: Knight, 1994 alapján továbbszerkesztve)

Szerzők	Akadémiai tényezők (akadémiai programok és szolgáltatások)	Szervezeti tényezők
Knight, 1994	<p>Tantervi innováció;</p> <p>Nemzetközi hallgatók jelenléte;</p> <p>Az oktatók/intézményi munkatársak részvétele a nemzetközi csereprogramokban;</p> <p>Idegen nyelvoktatás;</p> <p>Nemzetközi fejlesztésekre ösztönzők;</p> <p>Nemzetközi témákat feldolgozó kutatások;</p> <p>Interkulturális tréningek;</p> <p>Extrakurrikuláris tevékenységek, intézményi szolgáltatások;</p>	<p>A vezetők elköteleződése;</p> <p>A munkatársak érdekeltsége, bevonódása;</p> <p>Megfelelő forráselosztás az intézményen belül;</p> <p>Nemzetközi iroda léte;</p> <p>Kommunikációs csatornák;</p> <p>Megfelelő tapasztalat a munkatársak kiválasztásánál</p> <p>Külső kapcsolatok;</p> <p>Intézményi politikák szintjén megjelenő elköteleződés;</p> <p>Decentralizáció/centralizáció;</p> <p>Interdiszciplináris együttműködés;</p>
De Wit & Knight, 1995	<p>Kutatáshoz kapcsolódó tevékenységek (pl. részvétel nemzetközi kutatás-fejlesztési projekteknél, kutatói mobilitás, nemzetközi partnerekkel való együttműködés)</p> <p>Oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek (pl. hallgatói és oktatói mobilitás, idegen nyelvű tanulmányok, a tanterv nemzetköziesítése)</p> <p>Szakmai támogatás és oktatási együttműködés (pl. kutatói tréningek, menedzsment-tanácsadás, tantervi tanácsadás, hallgatói szervezetek)</p>	<p>Vezetői és különböző testületi, bizottsági elköteleződés;</p> <p>Az intézményi munkatársak, oktatók nagyobb arányú támogatása, részvétele;</p> <p>Nemzetközi iroda és nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársak;</p> <p>Szakpolitikai gyakorlat;</p> <p>Ösztönzők az oktatók és az intézményi munkatársak részére;</p> <p>Megfelelő pénzügyi támogatás;</p> <p>Formális kommunikációs csatornák megléte;</p> <p>Évenkénti tervezés, költségvetés, felülvizsgálat;</p>
Qiang, 2003		<p>Megfogalmazott elköteleződés vezetői szinten;</p> <p>Az intézményi munkatársak aktív részvétele;</p> <p>A nemzetköziesítési célok artikulációja;</p> <p>A nemzetközi dimenzió megléte a szakpolitikai dokumentumokban;</p> <p>Megfelelő szervezeti felépítés;</p> <p>Az intézményi szintű tervezési folyamatokban integráltan jelenik meg;</p> <p>Kommunikációs csatornák;</p>

		Centralizált és decentralizált menedzsment; Megfelelő pénzügyi támogatási és forráselosztási rendszer; Szolgáltatói rendszerektől érkező támogatás;
Hudzik, 2011	Tantervek, tanulási eredmények, közös képzések; Hallgatói mobilitás; Együttműködés és partnerség;	Megfogalmazott intézményi, stratégiai szintű elköteleződés; Szervezeti felépítés, munkatársak; Az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, intézetek, iskolák) gyakorlatai, programjai;
Edelstein & Douglass, 2012	Az egyes kari kezdeményezések (kutatási együttműködés, tantervek kidolgozása stb.); Mobilitási kezdeményezések (csereprogramok, szakmai gyakorlatok szervezése stb.); Tantervi és pedagógiai fejlesztések (idegen nyelvi képzések, interkulturális kompetencia fejlesztése stb.); Transznacionális kapcsolatok (közös vagy kettős diplomát nyújtó programok, branch campusok létesítése stb.); Hálózatépítés (alumni hálózatok; szakmai hálózatokban való részvétel stb.)	Az intézmény személyi (hallgatói és oktatók) feltételei (nemzetközi hallgatói és egyetemi munkatársak toborzása stb.); Egyetemi kultúra, ethosz (egyetemi kultúra, vezetés stb.)
Nemzetköziesítés itthon Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019 alapján szerkesztve	Tantervfejlesztés; Interkulturális kompetencia fejlesztése; A tanterv nemzetköziesítéséhez kapcsolódó szolgáltatások: <ul style="list-style-type: none"> • Tantervfejlesztést támogató szolgáltatások; • Az oktatókat támogató szolgáltatások (idegen nyelvi képzés, interkulturális kompetenciát támogató szolgáltatások); • oktatásszervezési megoldások támogatása; Befelé irányuló hallgatói mobilitás;	Vezetői elköteleződés; Külföldi és hazai hallgatók integrációjához kapcsolódó támogató szolgáltatások (pl. mentori szolgáltatások);

2.2. A nemzetköziesítés a felsőoktatás meghatározó trendje

A felsőoktatás nemzetköziesítése – Knight (2003) meghatározása szerint – a globális, nemzetközi és interkulturális dimenzió beépítése a felsőfokú képzés céljaiba, tevékenységeibe és funkcióiba. A felsőoktatás nemzetköziesítése komplex folyamat, rendszerszinten nehezen megragadható, de intézményi szinten jól dokumentálható jelenség. A felsőoktatás környezetében végbemenő politikai, társadalmi, kulturális és technológiai változások alapvetően befolyásolták a felsőoktatási folyamatokat (OECD, 2016b; OECD, 2019b). (A nemzetköziesítési folyamatokra ható legfontosabb politikai, társadalmi, gazdasági és technológiai változásokat egy korábbi tanulmányban (Kasza, 2017b) foglaltam össze.)

2.2.1. *Globalizáció és nemzetköziesítés fogalmi összehasonlítása*³

A 20. század második felétől végbemenő társadalmi és gazdasági változások megkerülhetlenné váltak, a felsőoktatás tágabb környezetében történő változások, illetve ezek együttes hatása jelentősen befolyásolta a rendszeren belül végbemenő folyamatokat. E folyamatok hatásaként az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás egyik meghatározó tendenciájává vált a nemzetköziesítés, az egyetemek nemzetközi jellegének erősödése (Santiago, Tremblay, Basri, & Amal, 2008).

A felsőoktatásban az 1980-as, 90-es évektől végbemenő nemzetközi folyamatokat általában a „globalizáció a felsőoktatásban (globalization in higher education)” és/vagy a „felsőoktatás nemzetközivé válása (internationalization in higher education)” fogalmakkal írja le a szakirodalom (3. táblázat). E két fogalmat sok esetben hasonló jelentéssel, gyakran szinonimaként használják a felsőoktatásról folyó diskurzusban (De Wit, 2010). Mivel a két fogalom közötti különbségek, sajátosságok meghatározása számos szakirodalom visszatérő témája, ezért a fogalmak értelmezése, a különbségek meghatározása a felsőoktatási rendszer, illetve a felsőoktatási intézmények vizsgálata esetében mindenképp szükségszerűnek tűnik (Altbach, 2004; Altbach & Knight, 2007; De Wit, 2011). Fontos megjegyezni, hogy több tanulmány hangsúlyozza a globalizáció és a nemzetközivé válás komplex viszonyát (De Wit, 2011).

³ Ez a fejezet egy korábban megjelent, saját szerzőségű tanulmány (Kasza, 2017a) egyik fejezetének átdolgozott, módosított változata.

Az 1980-as évektől felerősödő globalizáció alatt azokat a nemzetek feletti gazdasági, politikai, kulturális és társadalmi változásokat értjük, amelyek napjainkban megkerülhetetlenek, a felsőoktatási rendszert pedig hangsúlyosabb nemzetközi jelenlétre, a nemzetközi vérkeringésbe való erőteljesebb bekapcsolódásra készítették (Altbach, 2004; Robertson R., 1995). Több kutató a globalizációt összetett skálájú, szempontú, több területen végbemenő folyamatként értelmezi, még hozzá azon változások esetében, amelyeket világszintű relációban lehet leírni, elemezni (Altbach, 2004; Teichler, 2004). Teichler szerint a globalizáció folyamatában a nemzeti határok elmosódnak, nemzetek feletti folyamatként azonosítható. A globalizáció hatása a felsőoktatásban is érzékelhető például hatása felerősíti a különböző szereplők közötti versenyt (pl. a globális rangsorok elterjedése), elősegíti a transznacionális képzési formák létrehozását, valamint erősíti a kereskedelmi alapú tudás-megosztási formák elterjedését (Teichler, 2004). Egyes szerzők a globalizáció negatív oldalát hangsúlyozzák, és elsősorban a nyugati világ hegemoniáját emelik ki a folyamat kapcsán; emiatt egyszerűen a „jó” (nemzetközivé válás), valamint „rossz” (globalizáció) viszonyában értelmezik a két fogalmat (De Wit, 2011).

A nemzetköziesítés folyamata során a felsőoktatási intézmények aktív, időnként proaktív szerepbe kerülnek, ami alatt elsősorban azt értjük, hogy a kormányzatok, valamint a felsőoktatási intézmények által elfogadott közpolitikákat, programokat helyezik a folyamat középpontjába. Ennek értelmében a nemzetköziesítés olyan folyamatra utal, amely a határokon átível, nemzetközi viszonylatban értelmezendő, ugyanakkor megtartja a felsőoktatási rendszer nemzeti kereteit, szintjeit (Teichler, 2004). Ez a folyamat a felsőoktatási rendszerben magával hozza a tudástranszfer szerepének erősödését, a nemzetközi mobilitás növekvő aktivitását, valamint a nemzetközi együttműködések kialakítását a felsőoktatás, valamint a kutatások területén (Teichler, 2004). Egyes szerzők szerint a globalizáció és nemzetközivé válás fogalma között ugyanakkor nem lehet kategorikus különbséget tenni, mivel a két fogalom számos tényező mentén átfedi egymást. Van olyan szemlélet is, amely szerint a globalizációt felcserélte a nemzetközivé válás a felsőoktatásról szóló diskurzusokban (Teichler, 2004; De Wit, 2011). Hudzik szerint a nemzetköziesítés eredeti megközelítése a tudás és a tanulás határok nélküli, mobil elsajátítását jelentette, de nem volt formálisan megszervezett és támogatott (Hudzik, 2015).

A nemzetköziesítés meghatározó jellege a regionalizáció, vagyis, hogy egy-egy térségen belül meghatározó válik a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés,

vagy például az egyének mobilitása, és ezek a térségek eltérő fejlődési irányokat, jellegzetességeket mutatnak. A kétezres években a térségeken belüli felsőoktatási mobilitás erősödött, például ez a folyamat megfigyelhető Európában vagy Kelet-Ázsia térségében (OECD, 2015). Teichler 2004-es tanulmányában az európaizáció (europeanisation) fogalmát is elemzi. Teichler az európaizációt a nemzetközivé válás, illetve a globalizáció regionális jellegű példajaként említi, kiemelve, hogy az Európán belüli trendek sajátosak, jelentősen különböznek Európa és más térségek közötti, illetve más térségeken belüli folyamatoktól (Teichler, 2004). A fogalom Teichler munkáiban gyakran megjelenik, kutatásai alapján az európai folyamatok jól körülhatárolható, sajátos jellemzőket mutatnak. Az Európán belüli folyamatok, mint például az országok közötti hallgatói mobilitás támogatása, valamint az egyetemközi együttműködések támogatása sajátos európai képet mutatnak. Ennek elsődleges oka, hogy az uniós integrációs folyamatok, az Európai Unió felsőoktatáspolitikája és az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamata nagymértékben meghatározta az európai felsőoktatási folyamatok jellemzőit. Az európaizáció keretében elsősorban az Európán belüli együttműködések (például Erasmus program), valamint a Bologna-folyamat hatásait elemzik a kutatók (Teichler, 2004; Vukasovic, 2013). Az európaizáció tehát azoknak az informális és formális szabályoknak az átvétele, adaptációja, amelyek nemzetközi szinten, vagy nemzetek feletti, ún. kormányzatközi szervezetekben (Európai Unió, Bologna-folyamat) formálódtak, és elsősorban makro- (nemzeti szinten) és mezoszinten (egyetemek, különböző ügynökségek) érezhető a hatásuk (Vukasovic, 2013).

3. táblázat. A globalizáció és a nemzetköziesítés fogalmai: fő jellemzőik, különbségeik (Forrás: saját szerkesztés Teichler, 2004 alapján)

Globalizáció a felsőoktatásban (Globalization in Higher Education)	A felsőoktatás nemzetközivé válása (Internationalization in Higher Education)
1980-as évektől használt fogalom	1990-es évektől elterjedő fogalom, változatos jelentéssel bír
nemzeti határok elmosódnak, eltűnnek	nemzeti határokat átívelő, a nemzeti rendszerek kereteit fenntartja
a felsőoktatási intézmények kevésbé aktív, inkább passzív szereplők	a felsőoktatási intézmények aktív, proaktív szereplők
globalizáció erősíti a versenyt, növeli a transznacionális képzési formák létrehozását, valamint a kereskedelmi alapú tudás-megosztási formák elterjedését	a tudástranszfer szerepének erősödése, a nemzetközi mobilitás növekvő aktivitása, valamint a nemzetközi együttműködések kialakítása a felsőoktatás és a kutatás területén
negatív jelentéssel bír	inkább pozitív jelentéssel bír

A kétezres évek elején a felsőoktatásban zajló nemzetközi folyamatokkal kapcsolatban új fogalmak jelentek meg: pl. határokon átívelő oktatás (cross-border education), transznacionális oktatás/képzés (transnational education), multinacionális oktatás/képzés (multinational education), globális oktatás (global education). E fogalmak határai gyakran elmosódnak, átfedik egymást, sok esetben szinonimaként jelennek meg. Ezen fogalmak azonban különböző jelenségeket írnak le, amelyekkel differenciáltabban lehet megfogni a felsőoktatásban zajló változásokat, valamint jobban meg lehet ragadni a folyamatok jellegét (De Wit, 2011). Európában a határokon átívelő képzés, oktatás (cross-border education) az elmúlt két évtizedben jelentős fejlődésnek indult. Széles körben alkalmazott meghatározása szerint a nemzeti (jogi) határokon átívelő (főként szomszédos országok közötti) mozgást jelenti. Ez jelentheti emberek, programok, szolgáltatók projektek és szolgáltatások stb. mozgását. A határokon átívelő képzés, oktatás jelenthet állami és magán felsőoktatási intézmények, forprofit, valamint nonprofit szolgáltatók által végzett tevékenységeket. A képzések formái is sokfélék lehetnek: távoktatási formáktól egészen a személyes jelenléttel járó oktatásig (Knight, 2006).

2.2.2. A felsőoktatás nemzetköziesítésének kritikája

Az elmúlt évtizedekben a szakirodalomban megjelentek a nemzetköziesítés újragondolását sürgető kritikai reflexiók (Altbach, 2004; De Wit, 2011; Brandenburg & De Wit, 2015; De Wit, 2016). A kritikai megjegyzések, a nemzetköziesítés nem szándékolt hatásainak elemzése több területet érintenek, a reflexiók egy része a felsőoktatási rendszeren túli folyamatok, más részük pedig rendszeren belüli változások okozta problémákat, kérdéseket fogalmaz meg (Gao, Baik, & Arkoudis, 2015).

De Wit több tanulmánya elemzi a nemzetköziesítés problémáit, kapcsolódó tévhiteket (De Wit, 2011; De Wit, 2016): 2011. évi tanulmányában például azt javasolja, hogy el kell mozdulni az idealisztikus, illetve dogmatikus koncepciótól, és meg kell határozni a nemzetközivé válás lényegi céljait és várható eredményeit. Véleménye szerint a felsőoktatási intézmények nemzetközivé válása sok esetben azt jelenti, hogy az egyetem fragmentált, egymáshoz nem kapcsolódó tevékenységeket végez, vagyis intézményi szinten nem komprehenzív folyamatot jelent (De Wit, 2011). De Wit egy későbbi tanulmányában kritikaként jegyzi meg, hogy a nemzetközivé válásról való párbeszéd egy szűk csoport körében zajlik, amely nem szentelt elegendő figyelmet a normák, az értékek, valamint az etikai kérdések megvitatására (De Wit, 2016). További problémaként nevezi meg, hogy a szakmai párbeszéd elsősorban nemzeti, valamint intézményi szinten folyik,

és a programszintre (például a kutatásokra, a tanulási és tanítási tevékenységekre) kevesebb figyelem jut (De Wit, 2016). A globalizáció hatása a felsőoktatás területén nem megkerülhető, egyetlen felsőoktatási intézmény sem létezhet „önmagában”. Ugyanakkor fontos felismerni, hogy az elmúlt évtizedekben a globális hatásokra adott rendszer-, illetve intézményi szintű válaszok jellege eléggé meghatározott volt.

Az angol nyelv előretörése

A nemzetköziesítéssel kapcsolatos kritikai reflexiók meghatározó köre az angol nyelv előre töréséhez kapcsolódik. Az angol nyelv mint munkanyelv használata a felsőoktatásban, főként a posztgraduális szinten, valamint a tudományos életben napjainkban általánossá vált (Altbach, 2004). Az angol nyelv használata az 1950-es években kezdett elterjedni, jelenleg a leggyakrabban beszélt „második nyelv”, számos országban pedig a leggyakrabban tanított idegen nyelv (Altbach, 2004; Wachter & Maiworm, 2014; OECD, 2015). Az elmúlt évtizedekben a tudomány, a kutatások elsődleges nyelve is az angol lett, az angol nyelvű tudományos folyóiratok szerepe a tudományos világban vitathatatlan. Ez előnyt jelent az angol anyanyelvű országoknak, főként azoknak, amelyek erős kutatás-fejlesztési és innovációs rendszerrel rendelkeznek. Ennek egyik következménye, hogy a nemzetközi felsőoktatási mobilitás elsősorban az angol nyelvű országba irányul (Robertson S., 2012). Az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, valamint Ausztrália a legnépszerűbb, legtöbb külföldi hallgatót fogadó országok közé tartoznak. Ez kényszert jelent azoknak az országoknak, amelyek „kevésbé elterjedt” nyelven oktatnak, vagy kutatnak (Altbach, 2004). Az angol nyelv elterjedésének pozitív hatásai – mint a mobilitás elősegítése, vagy a tudásmegosztás hatékonyabbá tétele mellett – mellett, több kutató is hangsúlyozta a negatív hatásait (Altbach, 2004). Negatív folyamatként azonosítható például az angol nyelvű folyóiratok vagy angol anyanyelvű kutatóközösségek dominanciája, és befolyásuk a tudományos kutatások tematizálására. Ennek egyik következménye, hogy a nemzeti kutatóközösségek, illetve a nemzeti jellegű témák háttérbe szorulhatnak (Altbach, 2004).

Az angol nyelvű képzési programok számának emelkedése egész Európára jellemző folyamat. Számos ország tervezi, hogy képzéseinek egy részét kizárólag angol nyelven hirdetik meg. Ennek hatására a 2010-es években több országban előkerült a nemzeti nyelv védelmének kérdése. Olaszországban, Németországban és Hollandiában élénkültek fel azok a viták, amelyek a nemzeti nyelv védelme és a nemzetköziesítési folyamatok közötti feszültségből eredtek (Murphy, 2018). A képzési programok

nyelvének megválasztása, az angol nyelvű programok és a nemzeti nyelven indított programok túlsúlya tehát a komoly feszültségekhez vezethetnek (Murphy, 2018).

A felsőoktatási rendszerek, intézmények közötti verseny erősödése

A globalizáció hatására felerősödött a felsőoktatásban az intézmények, valamint a nemzeti rendszerek közötti verseny. Az élénkülő verseny elmélyíti a rendszerek, illetve az intézmények közötti egyenlőtlenségeket, azok régi formáit újratermeli, valamint új egyenlőtlenségi formákat hoz létre, a különböző formákat pedig legitimizálja (Naidoo, 2018). A felsőoktatási rendszerek, illetve intézmények közötti verseny különböző formákban jelenik meg. Naidoo (2018) négy fő típusát különbözteti meg, és a versenyek „fétisjellegét” hangsúlyozza: (1.) az ún. tudományos tőkékért folytatott verseny, amely már régóta a felsőoktatási intézmények, tudományos terület sajátossága; (2.) a felsőoktatás hozzájárulása vagy részvétele a geopolitikai rivalizálásban; (3.) a kormányzatok által kezdeményezett ún. kiválósági politikák; valamint (4.) a státuszversenyt erősítő felsőoktatási rangsorok elterjedése (Naidoo, 2018). Vitathatatlan, hogy az elmúlt évtizedekben a „globális értékelés” szerepe felerősödött (Halász, 2010a), aminek egyik látható jele a különböző világ, regionális, valamint nemzeti szintű felsőoktatási rangsorok megjelenése.

Az 1980-as évektől sorra jelentek meg a különböző szempontú rangsorok, a kétezres évek elejétől megnövekedett a felsőoktatási intézményeket értékelő, osztályozó rangsorok száma és szerepe is. A globális rangsorok megjelenésének háttérben elsősorban a nemzetköziesítés hatását látják a kutatók (Fábri, 2016). Az elmúlt évtizedekben meghatározó jelenség a nemzetközi felsőoktatási rangsorok iránti erősödő figyelem mind a közvélemény mind pedig a szakmai közösség részéről. Az egy-egy rangsor megjelenéséhez kapcsolódó médiafigyelem meghatározta a felsőoktatásról folyó szakmai párbeszéd intenzitását, témáit. Ugyanakkor egyre több kritika éri a rangsorokat elsősorban a felsőoktatás teljesítményének leegyszerűsített értékelése, a rangsorok által alkalmazott indikátorok, azok súlyozási, illetve számítási módszertana miatt (Fábri, 2014). A kritikai reflexiók ellenére a rangsorok hatása megkérdőjelezhetetlen. A kétezres években a rangsorok értékelési szempontjai, módszertana sokat változott. A kezdeti intézményi sorrendeket napjainkra felváltották a regionális, tudományterületi, egyéb szempontú rangsorok, valamint a különböző mapping módszertannal készült elemzések (pl. U-map). A 2010-es években a legnagyobb figyelmet az ún. QS, a Times Higher Education rangsora, valamint az ARWU rangsora kapják (Fábri, 2016). Mindegyik

rangsorban – bár évről-évre más-más, de meghatározó hangsúllyal – fontos szerepet kapnak a külföldi hallgatók, oktatók arányai, a nemzetközi együttműködések, valamint a publikációs idézettségi arányok, ezek mindegyike szorosan kapcsolódik a nemzetköziesítési folyamatok kiemelt pillérjeihez (pl. a hallgatói és oktatói mobilitás). A Times Higher Education 2020. évi rangsorában a nemzetközi kitekintés 7,5 százaléksúllyal szerepelt, az idézettségi tényezők pedig 30 százaléksúllyal (Times Higher Education, 2019). Ez utóbbi szempontnak a nemzetköziesítési folyamatok miatt kiemelt szerepe van – hiszen az adatok olyan publikációs bázisok alapján készültek, amelyek publikációs mechanizmusa erősen vitatott, és szinte kizárólag angol nyelvű tudományos közleményeket tartalmaz. Talán ezért nem meglepő az angolszáz egyetemek lépéselőnye ezekben a rangsorokban.

A témával foglalkozó kutatók a rangsorok szerepét, hatásait más-más területeken érzékelik. Usher és Savino (2006) tanulmánya három területet jelölt meg: az egyik terület az elszámoltathatóság kérdésköre, amely szerint a rangsorok fontos minőségbiztosítási szerepet játszanak azzal, hogy átlátható, érthető módon információkat szolgáltatnak a nyilvánosság számára (Usher & Savino, 2006). Emellett léteznek olyan érvelések, amelyek a rangsorok fontosságát abban látják, hogy a rangsorok valójában olyan menedzsment, illetve policy eszközök, amelyek képeseket átalakítani, befolyásolni az egyetemek stratégiai prioritásait, és a felsőoktatási intézmények, vagy a nemzeti rendszerek verseny iránti elköteleződést erősíteni (Hazelkorn, 2008). Más érvelések szerint a rangsorok értéket rendelnek a tudás mellé, vagyis az, hogy honnan származik a tudás, hogyan történik az adott tudás előállítása, milyen az adott intézmény hírneve egyre fontosabbá válik a felsőoktatásról szóló párbeszédben (Marginson, 2007). Fábri (2016) a rangsorok előretörését elsősorban a média szerepének megerősödésével, a felsőoktatásról kialakított társadalmi kép változásával magyarázza.

A felsőoktatási rendszerek, illetve intézmények közötti verseny erősödése természetesen hatással van az oktatói, tudományos munkára is. A túlzott publikációs kényszer, valamint a hivatkozások maximalizálása – a publikációk száma például a rangsorok egyik elterjedt mutatószáma – egyes tudományágakat (pl. bölcsészettudományok) elértékteleníthetnek, szükségességüket megkérdőjelezhetik, bizonyos értelemben pedig az oktatói szakma deprofesszionizálódásához is vezethetnek (Naidoo, 2018).

A felsőoktatási rendszerek közötti egyenlőtlenségek erősödése

Az elmúlt évtizedekben számos kutató foglalkozott a nemzetközivé válás etikai vonatkozású kérdéseivel, amelynek fő kérdése a különböző országok felsőoktatási rendszerei, intézményei közötti különbségek, valamint eltérő esélyeinek alakulása. A nemzetközivé válás újragondolása kapcsán az elemzők hangsúlyozzák, hogy az egyenlő és etikus intézményi együttműködések iránti elköteleződést erősíteni kell (De Wit, 2016). Az egyes vélemények szerint a nemzetközivé válás az elmúlt évtizedekben dominánsan nyugati jelenség volt, amely során a „fejlődő” országok proaktív szerepet játszottak, míg a „feltörekvő” országok, illetve felsőoktatási intézmények e megközelítés megváltoztatására törekednek (De Wit, 2016).

A kérdéskör egyik legismertebb elemzője, Philip G. Altbach, 2004-ben megjelent alapvető tanulmánya a globalizáció felsőoktatásra gyakorolt hatását elemezte (Altbach, 2004). A tanulmány tárgyalja a felsőoktatás viszonyában a centrum, valamint a periféria helyzetét, illetve a globalizáció eltérő hatását a különböző helyzetben lévő országok felsőoktatási rendszereire. A fentiek mellett a kutató azt a kérdést is felveti, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása mennyiben tekinthető egy újfajta kolonizációs folyamatnak (Altbach & De Wit, 2015). Altbach értelmezése szerint a felsőoktatás viszonyában a wallersteini periféria és a centrum értelmezése komplex (Wallerstein, 2010), mivel számos centrumhelyzetben lévő országban több periferikus helyzetben lévő intézmény is van, de ugyanakkor periferikus helyzetben lévő országokban is találhatunk kiemelkedő felsőoktatási intézményeket. A legfontosabb centrumhelyzetben lévő intézmények elsősorban az angol nyelvű országokban találhatók. Altbach érvelése szerint a globalizáció erősödése a létező egyenlőtlenségek mellett új dimenziók mentén is erősítette az egyenlőtlenségeket. Altbach kiemelte, hogy a centrumba kerülés rendkívül nehéz feladat, nagy befektetésekkel jár, hiszen napjainkban egyre nehezebb nemzetközi vezető felsőoktatási intézménnyé válni. A centrumhelyzet kiemelten fontos, mivel ezek az intézmények meghatározó szerepet játszanak a tudástermelés, valamint a tudáselosztás folyamatában (Altbach, 2004). Altbach a globalizáció és a nemzetközivé válás fogalma mellett elemzi a felsőoktatás multinacionális jellegének erősödését is. Ez a jelenség azt jelenti, hogy az egyik ország képzési programot ajánl fel egy másik ország számára (pl. közös képzési programok létrehozása). Ez a folyamat nem újkeletű, történelmi gyökerei a gyarmatosítás időszakára nyúlnak vissza; például gyakran hoztak létre ún. branch campusokat a gyarmatok területén. A történelmi példák ugyanakkor azt mutatják, hogy a

különböző országok között a felsőoktatási képzések exportja általában az egyenlőtlenséggel összekapcsolható jelenség (Altbach, 2004). Következtetésként megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben megfigyelhető változások eredménye hasonló, mint a korábbi kolonizációs folyamatok eredménye, azonban törekedni kell arra, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása ne legyen egy „új kolonizációs” folyamat. Altbach (2004) azt tárgyalja, hogy a politika és az ideológiák alá vannak rendelve a nyereségalapú, profitorientált politikáknak, amely a felsőoktatás területén a kulturális és szellemi autonómia csorbulásával járhatnak együtt.

A globalizációs hatások ugyanakkor megkerülhetetlenek, a felsőoktatási rendszer nem létezhet önmagában (Altbach, 2004). A jelenlegi kihívások komplexitása mellett pedig törekedni kell olyan környezet kialakítására, amely egyenlő esélyeket teremt a különböző felsőoktatási rendszerek számára, és nem mélyíti tovább a jelenlegi függőségi viszonyokat. Az etikus nemzetközivé válás során olyan alapelveket kell figyelembe venni a felsőoktatási intézményeknek, mint az átláthatóság, a képzések és szolgáltatások minősége, a tudományos szabadság, a partnerekkel és az érdekelt szereplőkkel való egyenlő bánásmód, a helyi kultúra tisztelete, valamint a források tudatos és megfelelő elosztása (Jones & De Wit, 2012). Altbach mellett tehát De Wit és munkatársai is arra hívják fel a figyelmet, hogy nemzetközivé válás alapvetően egy nyugati jelenség, a „fejlődő” országok felsőoktatási rendszerei, illetve intézményei ebben a folyamatban nem játszanak aktív szerepet, a nemzetközivé válás egy, a nyugati rendszerek, értékek és normák elterjedési folyamatának tekinthető (De Wit, 2016). De Wit szerint fontos lenne, ha a nemzetközivé válás új nézőpontokat is magába foglalna, és e folyamat során az egyenlőtlenségi kérdések is kiemelt figyelmet kapnának. A globális hatások áttekintése kapcsán nem kerülhető meg a felsőoktatási rendszerben lévő egyenlőtlenségek elemzése sem. A globális hatásokra adott válaszok kialakításánál fontos felismerni a globális környezetet komplex, az egyes rendszerek közötti egyenlőtlenségi viszonyok jellegét.

A felsőoktatás nemzetköziesítésének piacorientált megközelítése; különböző képzési formák elterjedése

A felsőoktatásban végbemenő változások közül fontos kiemelni, hogy a piaci szereplők szerepe egyre jelentősebbé vált; az egyetemek esetében a közösségi gondolkodásról átkerült a hangsúly a piaci szerepvállalásra (Hrubos, 2014). Ennek hatására a különböző felsőoktatási szolgáltatások finanszírozására új típusú, rugalmasabb, a piaci viszonyokhoz jobban alkalmazkodó üzleti modellek jöttek létre (pl. public-private

partnership, spin-off vállalkozások elterjedése). Ugyanakkor a piaci szerepvállalás együtt járt olyan negatív hatásokkal, mint például az alapkutatásokra fordított erőforrások csökkenése, valamint a bölcsészettudományi és társadalomtudományi területek háttérbe szorulása (Hrubos, 2014). Az elmúlt évtizedekben erősödött a transznacionális képzés azon formája, hogy az egyetem olyan oktatási szolgáltatásokat nyújt, és képzési programokat szervez, amely keretében a hallgatók, nem az adott egyetem székhelyének megfelelő, hanem attól eltérő országban jutnak hozzá a képzésekhez (Healey, 2008). Ezeket az intézmények pedig piaci szolgáltatásokként nyújtják. A felsőoktatási intézmények transznacionális képzéseket a 20. század második felében indítottak, majd a 21. század első felében egyre elterjedtebbé vált. A transznacionális képzés formái az alábbiak lehetnek: távoktatás, nemzetközi branch campusok, különböző kihelyezett programok, valamint vállalkozási együttműködésben működtetett kihelyezett programok (Wilkins & Huisman, 2012). Knight és Liu elemzése szerint a különböző közös egyetemi intézmények (joint universities), a transznacionális képzés a 2010-es években egy komplex és sokdimenziós jelenséggé vált, amelynek leírására vonatkozó kutatások fiatal kutatási területnek számítanak (Knight & Liu, 2017).

2.2.3. A felsőoktatás szakpolitikai környezete: nemzetközi és transznacionális politikák

A nemzetközi, transznacionális politika elemzésének keretében egyrészt a globalizmus, a nemzetközi folyamatok oktatáspolitikára gyakorolt hatásáról, illetve a felsőoktatáspolitikára globális szinten történő formálásáról lehet gondolkodni. A következő rész a Bologna-folyamat, valamint az európai integrációs folyamat legfontosabb elemeit, felsőoktatási rendszerre gyakorolt hatását elemzi, hangsúlyt helyezve a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos célokra, ösztönzőkre.

Bologna-folyamat – a felsőoktatás nemzetköziesítésének elsődleges hajtóereje

A Bologna-folyamat, amely az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági változásainak szakpolitikai kifejeződésévé vált, alapvetően átalakította az európai felsőoktatást – nemzetközi, nemzeti és intézményi szinten egyaránt. Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozására egyszerre tekinthetünk egyrészt mint az európai integrációs folyamat elsődleges eszköze (Hrubos, 2019), másrészt a felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatainak legfőbb hajtóereje, motorja (Wihlborg, 2019).

A Bologna-folyamat Európában nem előzmények nélküli, hanem a térségben zajló, régebbre visszanyúló (hivatkozhatunk például az 1988-as Magna Charta Universitatum aláírására, vagy az 1997. évi Lisszaboni Egyezmény aláírására) felsőoktatási folyamatok szerves következménye (Hrubos, 2005; Teichler, 2011). A Bologna-folyamat első lépése az 1998. évi Sorbonne-nyilatkozat volt, amelyet a négy alapító ország (Olaszország, Németország, Franciaország és Anglia) írt alá, kifejezve az egységes, átjárható európai felsőoktatási térség létrehozása iránti elkötelezettségüket (The European Higher Education Area, 1998). A Bologna-folyamat az elmúlt évtizedekben meghatározó, elsősorban európai szintű, kormányközi kapcsolatokon alapuló együttműködéssé vált, amely az Európai Unió intézményrendszerén kívül, de azzal szoros összefogásban, az uniós politikákkal összhangban valósult meg (Ravinet, 2008). Az Európai Felsőoktatási Térség az Európai Unió felsőoktatásának egyik fontos elemévé vált az elmúlt évtizedekben, az unió számos szakpolitikai célja, tevékenysége összhangban van a Bologna-folyamat megvalósításával (Hrubos, 2019). Példaként említhető a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos célok összehangolása, vagy az ún. Bologna-eszközök (diplomamelléklet, képesítési keretrendszerek összehangolása) területén megvalósuló közös szakpolitikai lépések.

A Bologna-folyamat elmúlt húszéves történetét alapvetően két szakasz áttekintésével lehet jól megérteni (Hrubos, 2019): az egyik az 1999 és 2009 közötti első tízéves időszak, a másik szakasz pedig az azt követő, alapvetően az ún. 2009. évi leuveni célok megvalósításához, a modell finomhangolásához, valamint a kritikus témák napirendre kerüléséhez kapcsolódó terminus. A folyamat kezdetben elsősorban gazdasági jellegű célokat szolgált (Hrubos, 2019), amely jól kifejeződött a Bologna-nyilatkozat átfogó céljaiban: kezdetek óta kiemelt célja volt a felsőoktatási (oktatói-kutatói, hallgatói és intézményi munkatársi) mobilitás élénkítése, annak érdekében, hogy a képzés alatti mobilitással, a képzési rendszerek összehangolásával, illetve a végzettségek kölcsönös elismerésével megteremtse a későbbi nemzetközi munkaerőpiaci mobilitás alapjait. Az európai felsőoktatási versenyképesség erősítésének célja mellett ugyanakkor már ekkor megjelent a felsőoktatás társadalmi és kulturális szerepének újradefiniálása iránti igény is (The European Higher Education Area, 1999).

A Bologna-folyamat első tízéves történetét a (1) Bologna-országok számának emelkedése, (2) az új témák (szociális dimenzió, élethossziglani tanulás rendszerének bevezetése stb.) napirendre kerülése, a (3) Bologna-célok megvalósítása, annak

nehézségeivel (a mobilitás stagnáló tendenciái, az idődimenzió kérdése, az intézményi szint szerepének kérdése stb.) való szembenézés, valamint (4) a folyamat irányítási mechanizmusainak átalakulása jellemezte. Az 1999. évi Bologna-nyilatkozatot aláíró országok hat alapvető pillérhez, célhoz kapcsolódóan vállalták a megvalósítás közös koordinációját: (1) az összehasonlítható, átlátható diplomák kiadása, (2) a kétfokozatú képzés bevezetése, (3) a kreditrendszer bevezetése, (4) a felsőoktatási mobilitás előmozdítása, (5) a minőségbiztosítás területén való európai együttműködés előmozdítása, valamint (6) az európai dimenzió beépítése a felsőoktatásba (tantervfejlesztés, intézményközi kapcsolatrendszer, mobilitási ösztönzők stb.) (The European Higher Education Area, 1999). Ezek a célok mentén indultak meg a felsőoktatási harmonizációs törekvések az egységes felsőoktatási térség létrehozása felé.

A csatlakozó országok köre a reform első hat évében radikálisan bővült, a Bologna-folyamat nem egy európai program, hanem az európai kultúra körébe tartozó országok számára nyitott folyamat. A 2001. évi prágai miniszteri találkozón már 33 aláíró ország képviselői találkoztak, 2003-ban 40, 2005-ben Bergenben pedig már 45 ország csatlakozott formálisan is a folyamathoz (The European Higher Education Area, 2001; The European Higher Education Area, 2003; The European Higher Education Area, 2005). A 2005-ben újonnan csatlakozó országok többsége már nem európai, hanem ázsiai ország volt (The European Higher Education Area, 2005). Ezt követően a bővülés, érthető okok miatt, lelassult, 2007-ben, 2010-ben, 2015-ben további egy-egy ország csatlakozott a Bologna-folyamathoz. A 2018. évi párizsi nyilatkozatban a Belarusz Köztársaság (Fehéroroszország) csatlakozása fontos napirendi pont volt, ezzel teljessé válik az európai országok köre (The European Higher Education Area, 2018). A csatlakozás eltérő üteme, valamint a különböző történelmi háttérrel rendelkező felsőoktatási rendszerek közötti törésvonal is hozzájárult, hogy napjainkban az egyes országok a Bologna-implementáció más-más fokán állnak (Hrubos, 2019).

A Bologna-folyamat első tíz éve a modell alapvető elemeinek nemzeti, intézményi szintű implementációjáról szólt, a legnagyobb hangsúly pedig a képzési szerkezet átalakításán volt. A kezdetben kétfokozatú (alap- és mesterképzés), majd – a 2003. évi berlini miniszteri konferenciát követően, a doktori fokozattal együtt – háromfokozatúra bővülő képzési szerkezet létrehozása Európában más-más képzési rendszermodelleket eredményezett (The European Higher Education Area, 2003). A reform első éveiben a viták nemcsak a képzési szerkezet felépítését, hanem az egyes fokozatok szerepét is

érintették (Hrubos, 2019). A többfokozatú képzésre való áttérés átmeneti időszaka, valamint a képzések szerepével kapcsolatos bizonytalanság lehetett az oka, hogy a mobilitás tendenciái elmaradtak a várakozásoktól. Ez a 2005. évi bergeni nyilatkozat időpontjában már nyilvánvalóvá vált, ugyanakkor az akkori elemzések átmeneti tendenciának tekintették (The European Higher Education Area, 2005).

A folyamat hatása volt a felsőoktatási minőségügyi kérdések előtérbe kerülése; ennek igényét nemzetközi szinten elsősorban a diplomák kölcsönös elismerése, valamint a mobilitás alatti tanulmányok, kreditek elismerése, beszámítása erősítette. Ennek köszönhetően már a Bologna-nyilatkozat is fontos pillérként határozta meg a minőségbiztosítás európai szintű koordinációját. Hangsúlyosan 2001-ben, a prágai nyilatkozatban fogalmazódott meg az minőségbiztosítás további fejlesztése, valamint a nemzeti szervezetek és a felsőoktatási intézmények közös fellépésének igénye (The European Higher Education Area, 2001). 2003-ban fogalmazták meg a közös minőségbiztosítási kritériumrendszer és fogalomrendszer szükségességét, majd a 2005. évi bergeni találkozón – ahol a legfontosabb kérdés a minőségbiztosítás kérdésköre volt – az európai minőségügyi irányelvek (ESG – European Standard Guidelines) elfogadása után ez a témakör nemzeti szinteken is előtérbe került (The European Higher Education Area, 2003; The European Higher Education Area, 2005). Már ekkor felmerült az európai minőségbiztosítási ügynökségek regiszterének igénye. A nemzeti akkreditációs ügynökségek közös fellépését erősítette az ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), amely egy független, saját szervezeti felépítéssel, működéssel rendelkező tekintélyes európai szervezet. E mellett jött létre az EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), amely tulajdonképpen a különböző akkreditációs ügynökségek listáját tartalmazta (Bazsa, 2014; The European Higher Education Area, 2019).

A mobilitási célok iránti elkötelezettség megerősítésével összhangban a felsőoktatás szociális dimenziójának erősítése már a prágai kommunikációban megjelent (The European Higher Education Area, 2001), majd a berlini nyilatkozatban megerősítésre került (The European Higher Education Area, 2003). Az élethossziglani tanulás rendszerének felépítése is a 2001. évi prágai miniszteri nyilatkozatban jelent meg először (The European Higher Education Area, 2001). A Bologna-célokkal összhangban a folyamat során a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatának előtérbe kerülésével a foglalkoztathatóság kérdése egyre fontosabbá vált, majd hangsúlyosan a 2007. évi

londoni konferencia zárónyilatkozatában jelent meg (The European Higher Education Area, 2007). A reform első 10 évét összegző tapasztalatok szerint számos, a munkaerőpiaci mobilitást támogatni kívánó eszköz nem teljes mértékben töltötte be a neki szánt szerepet (Westerheijden, és mtsai., 2010). Az alapképzési fokozat például csak részben teljesítette a munkaerőpiaci kilépésre való felkészítés funkcióját, illetve a képzési programok európai dimenziójának erősítése is felemás módon teljesült. A hallgatók többsége még mindig inkább a nemzeti munkaerőpiacon valósította meg szakmai elképzeléseit, és viszonylag szűk réteg az, amely az európai munkaerőpiacon jól érvényesült. A főként hazai munkaerőpiacon elhelyezkedő diplomások többsége feltehetően a tömegoktatás keretein belül szerzi meg végzettségét, míg az élvonalban lévő (kutató-, elit-) egyetemek egykori hallgatói lesznek azok, akik a nemzetközi mobilitás valódi megtestesítőivé váltak, válnak. A fenti folyamatok, a foglalkoztathatóság kérdésének napirendre kerülése a tanulás és tanítás, valamint a hallgatóközpontú tanulás kérdését a Bologna-folyamat második szakaszának egyik központi elemévé emelte (Polónyi, 2011).

A Bologna-folyamat második szakaszának megvalósítását a folyamat előrehaladásával kapcsolatos kritikák megerősödése, valamint egy megváltozott gazdasági és politikai környezet (pl. gazdasági válság, migráció, szélsőséges politikai nézetek) nehezítette (Hrubos, 2019). Ezt a szakaszt az (1.) ún. leuveni célok megvalósítása, (2.) új témák (például a tanítás és tanulás, hallgatóközpontú, tanulási eredményeken alapuló tanulástervezés) előtérbe kerülése, valamint (3.) a megkezdett reformok folytatása, finomhangolása jellemezte (például a minőségügy és az ún. Bologna-eszközök).

A 2009-ben Leuven/Louvain-la-Neuve-ben tartott konferencia miniszteri nyilatkozatában rögzített célok irányt mutattak a következő időszakra, és mélyebb reformok megvalósítását határozták meg. A nyilatkozat továbbra is hangsúlyozta a Bologna-célok megvalósítása, különösen a mobilitás támogatása iránti elköteleződést, amelyet a felsőoktatás minőségjavítása egyik elsődleges eszközének tekintettek (The European Higher Education Area, 2009). A nyilatkozat problémaként azonosította az alacsony szintű mobilitást, és a mobilitás előmozdítását sürgette az Európai Felsőoktatási Térségen belül és azon túl is. A leuveni célok határozták meg az első deklarált mérhető célt a mobilitáshoz kapcsolódóan (The European Higher Education Area, 2009). Ennek értelmében 2020-ra, a Bologna-folyamat második évtizedének végére szeretnék elérni,

hogy az Európai Felsőoktatási Térségben diplomázók 20 százaléka rendelkezzen külföldi, legalább 3 hónapos vagy megadott kreditszámú, tanulmányi vagy szakmai gyakorlati tapasztalatszerzéssel (The European Higher Education Area, 2009). A mutatószám meghatározásakor együttesen értelmezték a diploma- és kreditmobilitást. A cél nagyratörő, megvalósítása komoly erőfeszítéseket kíván a felsőoktatás valamennyi szereplőjétől. A leuveni célok azonban nemcsak a mobilitással, hanem a szociális dimenzióval, az élethossziglani tanulás rendszerével, a foglalkoztathatósággal, a hallgatóközpontú tanulással és tanítással kapcsolatban is meghatároztak irányokat. A nyilatkozat hangsúlyozta a nemzetközi nyitottság, a kutatás-fejlesztés és innováció fontosságát, valamint a felsőoktatás finanszírozásával, átláthatóságával kapcsolatos elveket fogalmazott meg (The European Higher Education Area, 2009). A reform második évtizedében tehát előtérbe kerültek olyan témák, mint a tanulás és tanítás, elsősorban a hallgatóközpontú tanulás, tanítás kérdésköre (Hrubos, 2019). Az első mérhető célt a mobilitáshoz kapcsolódóan a már említett leuveni/louvan-la-neuve-i nyilatkozatban fogalmazták meg. Ezt követően a bukaresti miniszteri találkozón bemutatott 2012. évi mobilitási stratégia részleteiben meghatározta a mobilitással kapcsolatos célokat, eszközöket (The European Higher Education Area, 2012). A stratégia a nemzetköziesítéssel kapcsolatos nemzeti szintű stratégiák szükségességét hangsúlyozta, emellett részletesebben megfogalmazta a leuveni célt, valamint sürgette a mobilitási egyensúlyra való törekvést, a mobilitás akadályainak megoldását. Ezek mellett olyan elemekre is kitért, mint a minőségbiztosítási és átláthatósági eszközök, a rugalmasság, valamint a megfelelő információszolgáltatás fontossága (The European Higher Education Area, 2012).

A 2010. évi Budapest-Bécs miniszteri találkozó a Bologna első tíz évét lezáró találkozóknak számított (The European Higher Education Area, 2010). Számos értékelő dokumentum, független értékelés, jelentés készült el. Ezek az értékelések rávilágítottak a folyamat erősségeire és gyengeségeire. A mobilitással kapcsolatban megállapították, hogy 1999 és 2007 között a diplomamobilitás felé tolódott el a hangsúly. Az országok közötti egyensúly hiánya továbbra is fennállt, a mobilitás továbbra is keletről nyugatra irányult. A kreditmobilitásról megfelelő adatok hiánya miatt nem volt számottevő információ az értékelésekben: csak az Erasmus programban résztvevők számának emelkedéséről számoltak be. A találkozót záró miniszteri nyilatkozat rövid volt, a miniszterek megerősítették benne a leuveni célok iránti elköteleződésüket, valamint a Bologna-modell nemzeti és intézményi szintű megvalósítását tartották kiemelten

fontosnak. Az Európai Felsőoktatási Térség hivatalos létrejötte is ezen évhez köthető (The European Higher Education Area, 2010).

A 2015. évi jereváni kommuniké sok szempontból mérföldkőnek számított (The European Higher Education Area, 2015; Hrubos, 2017). A nyilatkozat nagy része a 2020-ig vállalt célok felülvizsgálatát tartalmazta, amelynek keretében a miniszterek az irányítási struktúra megújítását szorgalmazták, valamint közös célok megfogalmazását sürgették az alábbi területeken: a tanítás és tanulás minőségének javítása, a foglalkoztathatóság és az inkluzivitás erősítése, valamint a strukturális reformok (minőségügy, többfokozatú képzés) implementációja. A jereváni miniszteri találkozón elfogadták a Belarusz Köztársaság tagfelvételét is, amellyel teljessé vált az európai országok köre (The European Higher Education Area, 2015).

A húszéves történetet lezáró 2018. évi párizsi nyilatkozat támogató hozzáállású volt (Hrubos, 2019). A nyilatkozatban hangsúlyosan előkerült a konzultatív támogatás alkalmazása az alábbi három kiemelt bolognai kötelezettségvállalás teljesítésére: az EFT átfogó képesítési keretrendszerével és az ECTS első és második ciklusa szerinti oklevelekkel kompatibilis, három fokozatra épülő rendszer; a Lisszaboni Elismerési Egyezménynek való megfelelés, és a felsőoktatás minőségbiztosítása európai sztenderdjei és irányelvei szerinti minőségbiztosítás. A párizsi nyilatkozatban megjelent a rövid ciklusú képesítések önálló képesítési szintként való beépítése az Európai Felsőoktatási Térség átfogó képesítési rendszerébe, valamint a módosított oklevélmelléklet bevezetésére vonatkozó ajánlások (The European Higher Education Area, 2018). A digitalizáció fontossága a Bologna-folyamat kapcsán is előtérbe került. 2019 májusában jelent meg a Bologna Digital 2020, amely a digitalizáció területén sürget előrelépéseket a Bologna-folyamat keretében. A fehér könyv az alábbi területekre fókuszál: (1) proaktívabb felkészítés, felvételi szakasz és az átmeneti szakaszok támogatása; (2) a jövő digitális készségeinek fejlesztése; (3) új mobilitási formák alkalmazása: virtuális és az ún. blended mobilitás; (4) a tanulás, korábbi tanulmányok elismerése; (5) minőségbiztosítás; (6) a digitális kornak megfelelő tanítási és tanulási stratégiák (Rampelt, Orr, & Knoth, 2019).

A Bologna-folyamat céljai, eszközei az elmúlt húsz évben bővültek, valamint átalakultak a folyamat irányításának mechanizmusai is. Ravinet (2008) érvelése szerint a tagországok, illetve közvetetten a felsőoktatási intézmények bár kezdetben önkéntesen csatlakoztak a folyamathoz, de a megvalósítás nyomán követési, ellenőrzési eszközeinek

bővülése, mechanizmusainak változása ezt az önkéntes résztvevői szerepet átalakította, és egyre inkább külső szereplők által ellenőrzött szerepben találták magukat a nemzeti felsőoktatási rendszerek, illetve az intézmények (Ravinet, 2008). A Bologna-folyamat ún. puha kormányzási, irányítási mechanizmusokon keresztül, valamint az Európai Unió irányítási mechanizmusain (kiemelhető az Open Method Coordination) keresztül befolyásolta a nemzeti, valamint az intézményi szintű szakpolitikákat (Ravinet, 2008). A folyamat megvalósítását nyomon követő és értékelő jelentések, elemzések (például a Bologna with Student Eyes, Trends report, Implementation reports, Stocktaking report) szerepe is meghatározó, bár a szakértők szerint ezek sokszor leíró jellegűek, és megbízhatóságuk megkérdőjelezhető (Powell & Finger, 2013). Brögger 2016-os tanulmányában azzal érvel, hogy a monitoringtechnikák (pl. scorecardok alkalmazása) felerősítik a rendszerek közötti versenyzési és utánzási mechanizmusokat (Brögger, 2016).

A Bologna-folyamat története alatt számos elemzés jelent meg, amely hiányolta a folyamat hosszú távú hatásainak számba vételét, értékelését, valamint a folyamatos reflexiók nézőpontok hiányát (Wihlborg, 2019). A Bologna-folyamat felsőoktatási intézményekre gyakorolt szervezeti hatásai között olyan kritikai reflexiók jelentek meg, mint az intézményi akadémiai autonómia csökkenése, a standardizációs folyamatok következményei, valamint a szervezetfejlesztési eszközök – mint például a minőségbiztosítás – felemás hatása.

Az Európai Unió felsőoktatás-politikája

Az elmúlt évtizedekben az európai integráció jelentette azt az elsődleges keretrendszert, amelyben az európai, így a hazai felsőoktatási intézmények megfogalmazták nemzetköziesítési céljaikat, törekvéseiket. A jelen fejezet nem tekinti át az unió felsőoktatásban betöltött teljes szerepét; elsősorban a felsőoktatási mobilitásra, valamint a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatok előmozdítására irányuló szakpolitikákra helyezi a hangsúlyt.

A felsőoktatás szerepe az európai integrációs folyamatban sajátosan alakult. Bár az oktatás és képzés területén elsőként fogalmazódott meg az integráció igénye, a II. világháború által megszakított európai nemzetközi egyetemi és akadémiai együttműködések újraindításának első jelei már az 1950-es években mutatkoztak, az egységes felsőoktatási törekvések azonban csak a nyolcvanas évek végétől indultak meg

(Teichler, 2011; Halász, 2012). A hallgatói mobilitás Európában a különböző, a felsőoktatási mobilitást támogató programok elindításával kapott nagyobb lendületet (Hrubos, 2005). Meghatározó lépés volt 1987-ben az Erasmus program elindítása, melyhez a volt keleti blokk országai az 1990-es évek közepétől csatlakoztak. A program eredeti célja az volt, hogy a felsőoktatási hallgatók 10 százaléka tanulmányait egy ideig egy másik európai országban folytassa (Hrubos, 2005). Az Európai Unió szerepe a felsőoktatás területen három fő jellegzetességgel rendelkezik: az egyik a közösségen kívüli, kormányközi kapcsolatok (pl. Bologna-folyamat) nagy súlya, a felsőoktatási intézmények és szakmai szereplők aktív részvétele a szakpolitika-formálásban, valamint a felsőoktatás és a tudományos, innovációs politika szoros kapcsolata a közösségi politikában (Halász, 2012).

Az Európai Unió oktatás és képzés területén betöltött szerepében a 2000-ben megalkotott lisszaboni stratégia alapvető változásokat hozott (Halász, 2012). A stratégia a kapcsolódó szakterületekre vonatkozóan olyan célokat fogalmazott meg, amelyek a tudásalapú gazdaság kiépítésében alapvető jelentőségűek, emellett választ adnak a globálizáció adta kihívásokra is. A stratégia középpontjában tehát egy tudásalapú, dinamikus és versenyképes gazdaság kialakításának célja állt, amely az akkori, az unió előtt álló bővítési, integrációs folyamatok általi kihívásokra is választ adhatott. A lisszaboni stratégia, a tudásalapú gazdaság és az élethossziglani tanulás paradigmájának keretében, felértékelte az oktatás és képzés szakterületét, központi szerepet szánva e politikaterületnek. Ennek szerepe azért is jelentős, mert a lisszaboni stratégiát megelőzően a felsőoktatásra vonatkozó uniós szakpolitika csak más szakpolitikai területekkel, elsősorban a foglalkoztatás részeként létezett (Halász, 2012). A lisszaboni stratégia után az unió csak pár évvel – a korábban megindult Bologna-folyamattal való összehangolás érdekében is – tett közvetlen lépéseket e területen. Elsőként, 2003-ban bocsátotta vitára Az egyetemek szerepe a tudás Európájában című vitairatát (Európai Bizottság, 2003). A dokumentum központi témája az volt, hogy az egyetemek milyen szerepet tudnak betölteni a lisszaboni stratégia megvalósításában, mennyire versenyképes az európai felsőoktatás és hogyan tudja kiválóságát fenntartani. A dokumentum kihívásként kezeli az oktatás és a kutatás nemzetközivé válását, a hallgatói mobilitást pedig úgy ítéli meg, hogy az továbbra sem tölti be a megfelelő szerepét, az adatok alacsony fokú mobilitást mutattak. A vitairat problémaként azonosítja az egyetemek és az országok közötti versengés erősödését, hangsúlyozva a pénzügyi forrásokért folyó verseny megnövekedését. További kihívásként jelölte meg a dokumentum, hogy az

európai egyetemek kevesebb külföldi hallgatót vonzanak, mint például az amerikaiak. Ennek okaként az európai diplomák elismertségét, a vonzó tanulási környezet hiányát, illetve egyéb a felsőoktatás túli tényezőket (például a munkaerőpiac rugalmatlanságát, a vállalkozások hiányát) azonosították (Európai Bizottság, 2003). Célként fogalmazódott meg a megfelelő és fenntartható források biztosítása, az európai egyetemek kutatási és oktatási kiválóságának megerősítése, valamint az egyetemek fokozott, külvilág felé való megnyitása és nemzetközi vonzerejük növelése (Európai Bizottság, 2003). Ezt követően, 2005-ben egy bizottsági közlemény, Európa szellemi tőkéjének mozgósítása: tegyük lehetővé az egyetemek teljes körű hozzájárulását a lisszaboni stratégiához! címmel jelentette a mérföldkövet (Európai Bizottság, 2005). A dokumentum középpontjában szintén az egyetemek lisszaboni stratégiában betöltött szerepe áll, de már részletesebb tárgyalva a célokat, az eléréshez szükséges eszközöket. A 2005. évi dokumentumban megjelölt vonzerő, irányítás és finanszírozás hármas célrendszerét itt már részleteiben olvashatjuk – ez a hármas cél határozta meg az unió felsőoktatással kapcsolatos politikáját (Európai Bizottság, 2005). A Bologna-folyamattal összhangban van az európai felsőoktatás vonzerejének növelése, amely tulajdonképpen a felsőoktatás minőségének javítását jelenti, ugyanakkor az irányítás és a finanszírozás új elemként jelentek meg, amely keretében újrafogalmazták a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepét, valamint az állam és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát, együttműködését (Halász, 2010b). A 2000 és 2010 közötti folyamat fontos lépése volt, hogy 2002-ben meghatározták az európai oktatási, képzési rendszerek konkrét számszerűsített céljait az *Oktatás és képzés 2010* tíz évre szóló munkaprogramban jelölték ki, valamint ebben fogadták el, hogy a célkitűzések megvalósítását 2004-ig meg kell kezdeni. A folyamat felülvizsgálata 2009-ben kezdődött el (Európai Parlament, 2010).

A lisszaboni stratégia korlátozott eredményei ellenére az Európai Unió 2010-ben indított, 10 évre szóló növekedési és foglalkoztatási stratégiájában is követi a lisszaboni célokat. Az Európa 2020 stratégia célja nem pusztán az volt, hogy kiutat mutasson az Uniónak a válságból, hanem hogy az uniós növekedési modell hiányosságait feltárja és kezelje, valamint megteremtse a növekedés inkluzív és fenntartható feltételeit (European Commission, 2010). A stratégia öt kiemelt célt fogalmazott meg több területen (kutatás-fejlesztés, éghajlat-politika/energiaügy, oktatásügy, társadalmi befogadás, valamint a szegénység elleni küzdelem), amelyek közül a kutatás-fejlesztési és az oktatási-képzési célok közvetlen érintették a felsőoktatás területét is, de valójában horizontális szempontból mind az öt terület hozzájárul a fejlődésükhöz (European Commission,

2010). Ezen célok a szegénységi küszöb alatt élők arányának csökkentésére, az iskolai végzettség és a foglalkoztatási ráta emelésére, a kutatás-fejlesztés előmozdítására, valamint az üvegházhatást okozó gázok csökkentésére vonatkoznak.

Az Európa 2020 stratégiához illeszkedik az Oktatás és képzés 2020, az oktatás és képzés területén folytatott európai együttműködés új stratégiai keretrendszere, amely elődjén, az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramon alapul (Európai Unió Tanácsa, 2009). A keretrendszer fő célja a tagállamok támogatása oktatási és képzési rendszereik fejlesztésében (Európai Bizottság, 2009). A munkaprogram négy stratégiai célkitűzést fogalmazott meg: (1) az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, (2) az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, (3) a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása, (4) a kreativitás és az innováció – a vállalkozói tevékenységet is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén. A stratégia az oktatás és képzés valamennyi alrendszerére vonatkozóan meghatározott célokat. A felsőoktatással kapcsolatban három mutatószámot fontos kiemelni, amelyek a társadalom általános végzettségi szintjének emelését, valamint a felsőoktatási expanzió további támogatását célozták meg:

- az egyik cél, hogy 30–34 éves korosztály tagjainak legalább 40 százaléka rendelkezzen felsőfokú iskolai végzettséggel;
- a felnőttek legalább 15 százaléka vegyen részt egész életen át tartó tanulásban; valamint, hogy
- a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező fiatal diplomások legalább 20 százaléka, a 18 és 34 éves, szakmai alapképzéssel rendelkező felnőttek pedig legalább 6 százaléka rendelkezzen valamilyen külföldön szerzett tanulmányi vagy képzési tapasztalattal.

E célok megvalósításának nyomon követése az európai szemeszter keretében folyamatos, évente jelennek meg jelentések az oktatási és képzési célok nyomon követéséhez kapcsolódóan (Európai Bizottság, 2009). 2017-ben jelent meg Az európai identitás erősítése az oktatás és kultúra által c. bizottsági közlemény, amely az Európai Oktatási Térség létrehozásával szeretne volna elérni a közös európai identitás megerősítését. A 2017 májusában megújított, felsőoktatás modernizációs agenda a felsőoktatás számára négy fő területet határozott meg: a jövő készségeinek fejlesztése, a kiválóság előmozdítása, az inkluzív és hatékony felsőoktatási rendszerek fejlesztése, valamint az intézmények innovációhoz való hozzájárulása (Európai Bizottság, 2017). Ezt követően

olyan konkrét célok is napirendre kerültek, mint az Erasmus+ programban résztvevők számának emelése, az európai nyelvtanulás javításáról szóló tanácsi ajánlás kidolgozása, a tanulmányok és az oklevelek kölcsönös elismeréséhez kapcsolódó tanácsi ajánlás kidolgozása, a kulturális és kreatív ágazatok megerősítése, valamint az európai egyetemek kialakítása (Európai Bizottság, 2017).

Az uniós oktatáspolitikai érvényre juttatásának fontos eszközei az oktatási és képzési programok, amelyek története az 1970-es közepére nyúlik vissza (Halász, 2012). Az unió által alkalmazott ún. „programmódszer” az 1980-as évektől új szakaszba lépett, a programok intézményesültek, jogi kereteket és forrást kaptak, középpontjukba az intézményközi kapcsolatok kialakítása, valamint a hallgatói mobilitás támogatása került (Halász, 2012). Az 1990-es évektől az unió által támogatott programok a hallgatói mobilitás alapvető bázisává váltak. 2014-től az Erasmus+ program foglalja magában az oktatást, a képzést, az ifjúsági területet és a sportot, korábban több, egymástól külön futó programot (2007 és 2013 között az Egész életen át tartó tanulás program keretében) egyesítve. Az Erasmus+ 2014 és 2020 között 14,7 milliárd eurót biztosít az említett ágazatok fejlesztésére, megerősítésére (European Parliamentary Research Service, 2018). Az Erasmus+ program céljai az oktatás-képzés területén: (1) a meghatározott kulcskompetenciák és készségek fejlesztése, elsősorban a tanulmányi célú mobilitások, valamint az oktatási-képzési intézmények és a vállalatok közötti együttműködések segítségével; (2) a minőség, az innováció és a nemzetköziesítés szintjének növelése az oktatási-képzési intézményekben, elsősorban nemzetközi együttműködések segítségével, az oktatás-képzés világán túli szereplők bevonásával; (3) a szakpolitikai reformok és az oktatási-képzési rendszerek modernizációjának támogatása, elsősorban szakpolitikai együttműködések támogatásával, (4) az unió átláthatóságot és az elismertetést szolgáló eszközeinek hatékonyabb használata, a jó gyakorlatok megosztása segítségével; valamint (5) a nyelvoktatás és nyelvtanulás fejlesztése, a nyelvi sokszínűség és az interkulturális érzékenység népszerűsítése. A program keretében elsősorban intézmények pályázhatnak, amely pályázattal az intézmények közötti stratégiai együttműködések keretében az innováció és a jó gyakorlatok cseréjét, valamint a szakpolitikai reformfolyamatokat támogatja az unió. Az Erasmus+ program a felsőoktatás területén az oktatói, hallgatói és intézményi munkatársak mobilitását támogatja. A program bizonyos pályázatainak megvalósításában nemzeti szinten ún. nemzeti ügynökségek fontos szerepet játszanak, Magyarországon ezt a feladatot a felsőoktatás területén 1996 óta a Tempus Közalapítvány látja el (Tempus Közalapítvány, 2019b).

Az Európai Unió a közös képzési programok fejlesztését a kétezres években kiemelten ösztönözte (European Commission, 2019). A közös képzési programok 2004 és 2008 között az Erasmus Mundus akcióprogram keretében, majd 2014 és 2020 között az Erasmus+ keretében valósultak meg (EACEA, 2019). Az Erasmus Mundus program egy olyan ösztönző-alapú támogatási forma kiváló példája, amely a felsőoktatási intézmények és az Európai Bizottság közötti közvetlen együttműködési formában valósul meg, a nemzeti szint gyenge szerepével. Az Erasmus Mundus közös képzési programok amellet, hogy hozzájárulnak az európai integráció folyamatához, a felsőoktatási intézmények nemzetközi szerepét is erősítik, ugyanakkor csak kevés számú intézmény vált az európaizáció pillérévé (Marques, Zapp, & Powell, 2019) A 2014 és 2020 közötti programidőszakban közel 1 milliárd euró támogatásban részesült 561 szervezet 351 mesterképzési programja vett rész, közel 1800 résztvevővel (Marques, Zapp, & Powell, 2019). A támogatásnak köszönhetően, a résztvevők köre 2014. évet követően nagyobb arányban emelkedett. A közös képzési programok elsősorban az informatika és műszaki területen, a társadalomtudomány és bölcsészettudomány, valamint környezeti és földtudományok területén volt meghatározó. Számos közös képzési program megvalósításában vesz részt Franciaország, Németország és az Egyesült Királyság, a közép- és kelet-európai országok közül pedig Lengyelország (Marques, Zapp, & Powell, 2019).

A 2021–2027 közötti időszak tervezése a 2010-es évek második felében megkezdődött, prioritásainak bizonyos elemei 2019-ben már láthatók voltak. Az Európai Bizottság egyik fontos célja az Európai Oktatási Térség (European Education Area) 2025-ig történő létrehozása, erősítése, amelynek érdekében a 2010-es években számos kezdeményezést indult el. Ennek lényegi elemei a külföldi tanulmányok általánossá tétele, a középfokú és felsőfokú képesítések kölcsönös elismerése, a legalább két idegen nyelvismeret megszerzésének támogatása, valamint az európai kultúra, identitás erősítése. A kapcsolódó első intézkedési csomag az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, a digitális készségek fejlesztése, valamint az inkluzív oktatás megvalósítását foglalta magába. A második intézkedési csomag az Erasmus+ program megerősítését, az európai alapok jobb kihasználását az európai reformok célzott támogatását jelentette. A második intézkedési csomag kitér a diplomák és tanulmányok kölcsönös elismerésének gyakorlatára, valamint az európai diákigazolvány bevezetésére. Az Erasmus+ program sikerének, elismertségének köszönhetően a következő időszak

egyik zászlóshajó programja lesz, megnövekedett költségvetési kerettel, megváltozott célokkal (European Parliamentary Research Service, 2018).

A felsőoktatási mobilitással kapcsolatban a következő időszakot – jelenleg zajló viták alapján – a mobilitás új formáinak bevezetése (virtuális, blended mobilitás), valamint az Erasmus+ program fenntarthatósági és inkluzív elemeinek erősítése, a program digitalizációja (Erasmus without papers), valamint az Erasmus+ és Horizon program közötti szinergiák határozzák meg. Ezek keretében új, rugalmas mobilitási formák bevezetését tervezik, mint például a blended mobilitás (rövid idejű fizikai mobilitás és virtuális mobilitás együttese) vagy a doktori hallgatók rövid idejű mobilitása. Az Erasmus+ program várható költségvetése duplája lesz a korábbi költségvetésnek (Bokodi, 2019).

Az Európai Bizottság fontos kezdeményezése volt az egyetemi együttműködésnek új formája, az Európai Egyetemi Szövetségek létrejötte (Európai Bizottság, 2019). A szövetség 2017-ben indult el, 2024-ig húsz olyan egyetemi szövetség jönne létre, amelyben az egyetemek vállalják az egymás közötti oktatási és kutatási kapcsolatok erősítését ezzel hozzájárulva az európai felsőoktatás versenyképességének erősítéséhez. Az európai egyetemi szövetség egy hosszú távú együttes stratégia, amely az egyetemközi campus létrehozásával erősíti az intézmények közötti együttműködést. A mobilitásra vonatkozóan szeretnék, ha beágyazott mobilitás minden szinten megvalósulna, és hallgatók 50 százaléka részt venne a mobilitás valamely (pl. virtuális vagy fizikai) formájában (Európai Bizottság, 2019).

A Bologna-folyamat és az európai integráció a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatának fontos hajtóereje lett, e folyamatok nyújtották azt a keretrendszert, amelyben a hazai felsőoktatási intézmények meghatározták nemzetköziesítési stratégiai céljaikat, tevékenységeiket.

A felsőoktatási mobilitás tendenciái⁴

A felsőoktatási mobilitás nem egy új jelenség, hanem az európai egyetemek eredeti missziójának alapvető eleme, ahogy Hrubos fogalmaz örök felsőoktatási érték – változó hangsúllyal (Hrubos, 2011). A felsőoktatási mobilitás a Bologna-folyamat, valamint az Európai Unió felsőoktatást érintő szakpolitikájának központi elemévé vált. A mobilitás

⁴ A következő négy alfejezet két, korábban megjelent, saját szerzőségű tanulmány (Kasza, 2014; Kasza, 2017b) egyes fejezeteinek átdolgozására, módosítására épül.

élénkülését általánosan pozitív folyamatnak, sikertörténetnek tekintik (Teichler, 2011), ám az elemzések felhívják a figyelmet a mobilitás élénkülésével járó veszélyekre is (pl. kommercializálódás) (Hrubos, 2011; Hrubos, 2019).

A Bologna-folyamat ugyan másként hatott a diploma- és a kreditmobilitásra, de 1999 óta Európában összességében növekvő hallgatói mobilitás jellemző (Teichler, 2011). Mégis fontos kiemelni a Bologna-folyamat azon paradox hatását, hogy a kapcsolódó reformok bevezetését követően több országban csökkent a nemzetközi hallgatói mobilitás – bár ezt akkor rövid távú, átmeneti hatásként értékelték a szakértők (Hrubos, 2010). A hallgatói mobilitás esetében fontos különbséget tenni az ún. diplomamobilitás (fokozat-, program- vagy diplomamobilitás) és a rövid idejű, vagy ún. kreditmobilitás között – az elmúlt időszakig e két forma volt a meghatározó. A két mobilitási forma eltérő mértékű személyes beruházást, illetve más-más jellegű életformát jelent a hallgatók számára, a diplomamobilitás esetében például nagyobb szerepe van a hallgatók társadalmi háttérének. A diploma- és a kreditmobilitás más-más hatással van egy-egy felsőoktatási intézmény életére, például az együttműködések kialakítása, a hallgatói szolgáltatások és a képzések fejlesztése területén. Emellett egyre inkább megfigyelhető a mobilitás céljainak diverzifikálódása. A felsőfokú tanulmányok (pl. részképzésben való részvétel, diploma megszerzése) mellett egyre gyakoribbá vált a szakmai gyakorlaton, illetve egyéb célú képzéseken (pl. nyelvtanulás) való részvétel.

A Bologna-folyamat első tíz évét értékelő elemzések számos kihívást azonosítottak a felsőoktatási mobilitás kapcsán (Westerheijden, és mtsai., 2010). Az akkori jelentés megállapította, hogy bár az intézmények többsége nagy figyelmet szentel a nemzetköziesítésnek, stratégiai irányukat meghatározzák, szervezeti struktúrájukat átalakították, de több kérdés megoldatlan maradt. A külföldi tanulmányok elismerése például számos ország intézményében már akkor problémát jelentett, valamint a külföldi hallgatókért folytatott verseny felvetette a piacosodás, valamint az agyelszívás erősödésének veszélyét. Emellett a felsőoktatási mobilitást támogató Bologna-célok (pl. a kétciklusú képzés, a minőségbiztosítás) megvalósítása több országban akadályokba ütközött, az országok jelentős strukturális különbségeket mutattak. A 2010-es években egyes országokban a kifelé irányuló kreditmobilitás továbbra sem mozdult előre, vagy éppen egyéb strukturális hatások miatt csökkent. Gyakran felmerül, hogy a mobilitás helye a képzési szerkezetben nem látható, valamint a kreditek elismertetése is több országban nehézségeket okoz.

A mobilitás elsőre jól nyomon követhető jelenségnek tűnik, de a kapcsolódó adatgyűjtési hiányosságok, az adatgyűjtési rendszerek közötti eltérések megnehezítik a folyamat elemzését. Például a leuveni cél meghatározásának pillanatában nem lehetett látni pontosan, hogy mi is a kiinduló célérték, milyen arányú mobilitásról beszélhetünk (Hrubos, 2011). A kreditmobilitás megfelelő, adatokkal történő dokumentálása máig megoldatlan. Ezt jelzi, hogy számos jelentés elsősorban a diplomamobilitással kapcsolatos adatokkal dolgozik, valamint az Eurostat honlapján is nagyon kevés, és hiányos adatok találhatóak a kreditmobilitással kapcsolatban (Eurostat, 2019). A mobilitási adatgyűjtési probléma például, hogy az egyes országok más-más fogalmi meghatározást használnak a nemzetközi/külföldi hallgató fogalmára, valamint a kreditmobilitás országos szintű nyomon követésének is számos hiányossága van (Kasza, 2014). A hallgatói mobilitás jellemzőinek feltárásában nehézséget jelent, hogy a diplomamobilitásról kevés megbízható adat áll rendelkezésre, az azonban megállapítható, hogy egyre jelentősebb az egyéni, vagyis a nem szervezett formában külföldön tanuló hallgatók száma (Westerheijden, és mtsai., 2010).

Az adatgyűjtéssel kapcsolatos észrevételekre válaszul a legjelentősebb nemzetközi (globális) adatbázisok – az UNESCO, az OECD és az Eurostat – folyamatosan törekednek a módszertan újragondolására, fejlesztésére, és referenciának számítanak a nemzetközi hallgatói mobilitás nyomon követésében. A hazai, elsősorban adminisztratív típusú adatbázisok közül a Felsőoktatási Információs Rendszer egyéni és intézményi szintű adminisztratív adatbázisai, valamint a Tempus Közalapítvány által kezelt ösztöndíjprogramok (Erasmus+, Campus Mundi, Stipendium Hungaricum) adatbázisai szolgáltatnak adatokat a felsőoktatási mobilitás egy-egy formájának elemzéséhez.

A hallgatói mobilitási aktivitás emelkedése

Az 1990-es évek elejétől a kétezres évek első évtizedéig a nemzetközi mobilitás intenzitása látványosan megerősödött, a felsőoktatás meghatározó tendenciájává vált. Az OECD elemzése szerint a 2010-es éveket követően az addigi emelkedés megtorpant, a növekedés lelassult: 2010-ben 4,2 millió, majd 2015-ben 4,6 millió, 2017-ben 5,3 millió hallgató vett rész felsőoktatási célú mobilitásban (OECD, 2016a; OECD, 2017; OECD, 2019a).

Az előrejelzések szerint a felsőoktatási mobilitás emelkedő tendenciája folytatódni fog, ám a mobilitás intenzitása, és formái átalakulóban vannak (OECD, 2017). A hallgatói mobilitás élénkülésével meghatározó tendenciává vált a térségen belüli mobilitás

erősödése, valamint az ázsiai országok előretörése (UNESCO Institute for Statistics, 2009). Ezek mellett az elmúlt évtizedekben a mobilitási folyamatba egyre több ország kapcsolódott be, a hallgatók egyre több ország közül, egyre szélesebb palettán választhattak (OECD, 2012). Egyes országok esetében jelentős különbségek voltak a kiutazó és beutazó hallgatók számában, ezért a kifelé és befelé irányuló mobilitás egyensúlyára kiemelt figyelem helyeződött.

A nemzetközi hallgatói mobilitás meghatározó tendenciája, hogy a nemzetközi felsőoktatási, különösen a hallgatók mobilitási aktivitása az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekszik (OECD, 2019a). A nemzetközi hallgatói mobilitási folyamatok alakulását számos tényező, az ún. pull és push faktorok befolyásolhatják (OECD, 2012): ilyen tényezők például az egyes országok felsőfokú képzésének minősége, a képzések nyelve, a képzéssel kapcsolatos költségek, az egyes országok által alkalmazott bevándorlási politika, valamint olyan egyéb tényezők, mint az adott ország kulturális és társadalmi helyzete, illetve a felsőfokú képzések további jellemzői (pl. rugalmas képzési programok, felvételi gyakorlata) (OECD, 2012). A 2010-es években előtérbe kerültek további gazdasági (pl. utazási költségek csökkenése), kulturális (pl. az angol nyelv elterjedése) és technológiai tényezők (pl. internet elterjedése), amelyek szintén hozzájárultak a mobilitás élénküléséhez (OECD, 2019a).

A hallgatói mobilitásnak meghatározott irányai figyelhetők meg, az elmúlt évtizedekben elsősorban az angol nyelvű országok felé irányul: 2017-ben az OECD- és a partnerországai esetében a befelé irányuló mobilitásban résztvevők 40 százaléka angol nyelvű országban tanult (OECD, 2019a). Épp ezért talán nem meglepő, hogy a 2010-es években a legtöbb hallgatót fogadó országok az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Ausztrália voltak, ezek mellett pedig Franciaország és Németország is meghatározó szerepet töltött be.

A külföldi hallgatók többsége az ázsiai országokból, mégpedig Kínából, Indiából, valamint Dél-Koreából ment külföldre tanulni. Ezen országok mellett pedig magas volt a Németországból, Japánból, Franciaországból, az Egyesült Államokból, Malajziából, valamint Kanadából és Oroszországból külföldi tanulmányokon résztvevők száma. 2017-ben az ázsiai hallgatók nagy része, közel kétharmada az alábbi célországokba ment tanulni: Ausztrália, Kanada, Japán, Egyesült Államok és az Egyesült Királyság (OECD, 2019a). A meghatározó fogadó és küldő országok köre valamennyire folyamatosan átalakulóban van. A 2010-es évek elején például egyes fogadó országok (pl. Egyesült

Államok, Németország) szerepe csökkent, bár továbbra is meghatározó volt, míg másoké (pl. Ausztrália, Oroszország) növekedett (OECD, 2012).

A 2019. évi *Education at a Glance* a 2010 és 2017 közötti változásokat elemzi. Ezen időszakban az alábbi országok esetében figyelhető meg nagyobb arányú nemzetközi hallgatói arányemelkedés: Észtország, Magyarország, Lettország, Hollandia és Új-Zéland (OECD, 2019a). A nemzetközi hallgatók mobilitása képzési szintenként más-más aktivitást jelez. Általános tendencia, hogy a magasabb képzési szintek felé haladva növekszik a nemzetközi hallgatók száma, aránya. A posztgraduális (mesterszintű), illetve annál magasabban lévő képzési szinteken (doktori képzési szint) meghatározó számban tanulnak külföldi hallgatók, többen, mint például az alapképzéseken. 2014-ben a posztgraduális képzési szinteken tanulók száma elérte az 1,3 millió főt az OECD-országokban. 2017-ben a rövid idejű képzési programokban 3 százalék, az alapképzéseken tanulók esetében 4 százalék, míg a doktori programokon tanulók közel 22 százaléka nemzetközi hallgató volt (OECD, 2019a).

A térségen belüli mobilitás erősödése

Az UNESCO 2009-ben megjelent kiadványa a *Global Education Digest* részletesen elemezte a nemzetközi mobilitási tendenciákat. Az elemzés két fontos tendenciát állapított meg az ezredforduló folyamatai kapcsán: az egyik, hogy a célországok tekintetében a hallgatók egyre szélesebb palettán választanak, illetve hogy a mobil hallgatók nagyobb valószínűséggel voltak mobilak a saját régiójukon belül (UNESCO Institute for Statistics, 2009). Ez a tendencia, vagyis a térségeken belüli mobilitás erősödése nagyon jól dokumentálható Európában, de egyes ázsiai térségekben is, és ez a tendencia azóta is erősödik.

Az elmúlt két évtizedben az Európán belüli hallgatói mobilitás egyre aktívabbá vált elsősorban a szakpolitikai folyamatoknak köszönhetően (Bologna-folyamat, uniós felsőoktatási mobilitási politika): 2000-ben a befelé irányuló mobilitás során 371 ezer, majd 2010-ben 663 ezer hallgatót fogadtak valamely európai ország felsőoktatási intézményében (Eurostat, 2019). Hasonló tendencia figyelhető meg a dél-kelet ázsiai térség esetében is. Ez a tendencia az ún. ASEAN térségben erősödik, amely különböző ösztönzőkkel támogatja a hallgatók mobilitását. Malajziában, Dél-Koreában és Thaiföldön is magas, 70 százalék feletti az ázsiai országokból érkezők aránya (4. táblázat).

4. táblázat. Nemzetközi hallgatók száma, illetve az ázsiai országokból érkező nemzetközi hallgatók száma 2006-ban, 2011-ben és 2013-ban (Forrás: uis.unesco.org)

Fogadó ország	Nemzetközi hallgatók száma (fő)			Ázsiai országokból érkező nemzetközi hallgatók száma (fő)		
	2006	2011	2013	2006	2011	2013
Kína	36 386	79 638	96 409	n.a.	n.a.	n.a.
Malajzia	24 404	63 625	40 471	21 001	44 014	25 772 (63,7%)
Dél-Korea	22 260	62 675	55 536	20 724	55 511	50 841 (91,5%)
Szingapúr	n.a.	47 915	48 938	n.a.	n.a.	n.a.
Thaiföld	5 601	20 155	12 274 (2014)	4 710	17 224	10 782 (2014)

Ázsiai országok előretörése

Az elmúlt évtizedek meghatározó változása az ázsiai országok feltűnése, és növekvő szerepe a nemzetközi hallgatói mobilitás globális térképén. A térségben zajló gazdasági és társadalmi változások hatására egyre több hallgató ment külföldre tanulmányi célból. A legtöbb hallgatót küldő országok között az élen szerepel Kína, India és Dél-Korea. Kínából 2000-ben nagyjából 140 ezer hallgató tanult külföldön, 2012-re ez a szám több mint négyszeresére emelkedett, 640 ezer fővel a legtöbb hallgatót küldő orszaggá vált.

A kifelé irányuló mobilitás drámai növekedése kedvezően hatott egyes ázsiai országok felsőoktatására is, valamint a gazdasági és társadalmi változásoknak köszönhetően egyre több ázsiai ország fókuszál a befelé irányuló hallgatói mobilitás élénkítésére. Ez az évezred első évtizedének vége felé az ázsiai országokba irányuló mobilitás területén is jelentős változásokat hozott. A kétezres évek elején, közepén a népszerű célországok közé az angol anyanyelvű országok (pl. USA, az Egyesült Királyság, Ausztrália) mellett olyan ázsiai országok zárkóztak fel, mint Kína, Észak-Korea, Malajzia és Szingapúr. Napjankban egyre több az olyan kezdeményezés, amelyek célja, hogy az ázsiai országok oktatási-képzési együttműködéseket alakítsanak ki például Ausztráliával, az USA-val és az Egyesült Királysággal.

2.2.4. *A felsőoktatás nemzetközivé válásának irányai, elemei Magyarországon*

A kétezres évek elején a hazai felsőoktatási intézmények stratégiai irányait, nemzetköziesítéssel kapcsolat céljait a Bologna-folyamat és az európai integráció dinamikája határozta meg. Ezt megelőzően a hazai felsőoktatás egy zárt rendszerként volt jellemezhető (Derényi, 2009). Derényi (2009) a 1989 és 2008 közötti hazai felsőoktatást áttekintő tanulmánya a rendszerváltást követő hazai változásokat egy zárt, nemzeti felsőoktatás nyitottá válásának folyamatával jellemezte (Derényi, 2009). Ez azt jelenti, hogy a 1990-es évek végétől, elsősorban az európai integráció (mint például az 1998-as Erasmus programba történő bekapcsolódás) hatására, egyre több érdemi intézményesülő partnerkapcsolatra tettek szert az intézmények. Derényi (2009) érvelése szerint a nyitás lehetősége későn érkezett, az akkori nemzetközi folyamatok jóval előbbre tartottak, ugyanakkor még időben ahhoz, hogy a hazai felsőoktatási intézmények bekapcsolódjanak az európai mobilitási partnerségi programokba. A kétezres évek elején az intézmények többsége mérsékelt intenzitással, óvatosan kezdett nemzetközi együttműködési kapcsolatokba, csak kevés számú nagyobb egyetem és főiskola ismerte fel időben a nemzetközi nyitás adta lehetőségeket. Néhány intézmény, elsősorban az orvoscéppel, a műszaki és az agrárképpel rendelkező egyetemek alakították ki képzési modelljüket a külföldi hallgatók számára (Derényi, 2009).

A rendszerváltást követően a befelé irányuló diplomamobilitás lassan emelkedett, elsősorban az európai integrációs folyamatok hatására a hangsúly az európai hallgatókra került. A határokon túli területekről érkező magyar hallgatók száma magas volt, ennek egyik oka, hogy a határokon átnyúló regionális intézményi kapcsolatok felértékelődtek, jóval több területen tudtak érdemben megvalósulni, mint korábban (Szemerszki, 2005; Derényi, 2009). Összességében a külföldi hallgatók aránya – a hallgatói összlétszám növekedésével párhuzamosan – alacsony volt, bár arányuk az 1990-es években növekedett. A hallgatói létszámhoz viszonyított arányuk 1985-ben 0,7 százalék, 2003-ban pedig 3,2 százalék volt (Szemerszki, 2005).

Az európai felsőoktatási mobilitási programokba való belépés kezdeti megítélése felemás volt, az oktatói mobilitás kevésbé volt intenzív (a kétezres évek elején 500 fő körül mozgott), és a kétezres évek első pár évéig az Erasmus hallgatók fogadása sem tekinthető igazán sikeresnek (Derényi, 2009). A kifelé irányuló kreditmobilitás 2000 és 2005 között, a hallgatói létszámexpánzió csúcspontján, 1800-2700 fő körül volt (Bokodi, 2019). A kétezres évek elején nem látszott, hogy az oktatásirányítás vagy az intézmények

felismerték volna egy olyan nemzetközi szerep szükségességét, amely hosszabb távon hozzájárul az intézmények minőségi fejlődéséhez (Derényi, 2009).

Az elmúlt közel egy évtizedben a felsőoktatásban végbemenő strukturális átalakulások sorozata, a nemzetközi és hazai változások új nemzetközi szerepekre készítettek a felsőoktatási intézményeket. A hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési helyzetének elemzésében az alábbi témákat fontos érinteni:

- a nemzetközi szakpolitikák hatása a hazai felsőoktatási rendszerre, sajátosságok;
- a hazai kormányzati stratégiai irányok, fejlesztési programok;
- a felsőoktatási (hallgatói és oktatói) mobilitási tendenciák;
- a tudástranszfer tevékenységek (pl. közös képzési programok);
- a hazai folyamatok sajátos elemei: orvosi és állatorvosi képzés, valamint a határon túli, külföldi magyar hallgatók témaköre.

Nemzetközi szakpolitikák hatása a hazai felsőoktatási rendszerre

Az elmúlt közel két évtizedben a Bologna-folyamat átalakította a hazai felsőoktatási rendszert. Az 1990-es években a Humboldt-modellhez való visszatérési kísérletek, az új felsőoktatási modell keresése, valamint a tömegesedés alapjaiban határozta meg a hazai felsőoktatásban zajló folyamatokat (Hrubos, 2019). Magyarország a Bologna-folyamathoz, egyrészt az akkor már meginduló európai integrációs folyamatok hatására, az elsők között csatlakozott (Kozma & Rébay, 2014).

A hazai szakirodalomban elterjedt „magyar Bologna”, „Bologna Hungaricum” kifejezések utalnak a modell sajátos magyarországi megvalósítására, a hazai megvalósulás és az eredeti célok közötti különbségekre (Barakonyi, 2009; Hrubos, 2019). Ez a sajátosság az elmúlt közel 15 évben sem változott (Rónay, 2018). A hazai megvalósulás jellegzetessége egyrészt abban gyökerezik, hogy a Humboldt-modellhez, illetve a rendszerváltozást megelőzően, a szovjet-modellhez közelálló hazai felsőoktatásban a modell legtöbb eleme előzmény nélküli volt, másrészt az implementáció is sajátos módon történt, gyakran gyors és kompromisszumok nélküli megoldásokat eredményezve (Hrubos, 2019). Hrubos (2019) kiemeli, hogy a Bologna-folyamat a hazai felsőoktatást egy sajátos helyzetben érte, hiszen a reformok, a felsőoktatási rendszer változásai, változtatásai (pl. tömegesedés megindulása, intézményi integrációs folyamatok) egymásra torlódtak, egy időben történtek, gyengítve ezzel a különböző szakpolitikai eszközök megvalósítását. A hazai folyamatok sajátossága tehát

az is, más közép- és kelet-európai országokéhoz hasonlóan, hogy a modell megvalósításával párhuzamosan, annak oldalvívén, további strukturális változtatásokat, például a felsőoktatási intézményi szerkezet átalakítását, integrációját is végrehajtották (Hrubos, 2019).

Magyarország – a többi Bologna-országgal összehasonlítva később – a 2005. évi felsőoktatási törvényt követően kezdte el a kétfokozatú képzés bevezetését. Ezek a változások kihívást jelentettek rendszer-, és intézményi szinten egyaránt. A Bologna-folyamattal kapcsolatos kritikák a valódi tartalmi megújulást, a tantervek megfelelő átgondolását hiányolták (Hrubos, 2019). A Bologna-modell bevezetése során valódi szakpolitikai viták nem történtek, amely hiánya bizonyos kérdések esetében egyoldalú megoldásokat eredményezett. Példaként említhető a tanárképzés, amely területen az osztatlan képzés és a kétfokozatú képzés közötti szerkezeti választás dilemmája tematizálta a vitákat a kezdetek óta (Kiss P. , 2007; Rónay, 2018). A modell lényegi elemeinek implementációja, a Bologna-irányvonalak felé való elmozdulás az intézményekben megvalósult, különösen jellemző ez a foglalkoztathatóság, valamint a hallgatóközpontúság területére, amelyek a modellt megelőzően kevésbé voltak jelen a hazai felsőoktatási gondolkodásban (Pálvölgyi, 2018).

A 2015. évi Bologna-implementációt értékelő jelentés megjegyzi, hogy a többfokozatú képzés már a tagországok többsége bevezette, de egy jól kitűnik, hogy eltérő megoldások születtek az alap- és a mesterképzési szakok képzési hosszával, tartalmával kapcsolatba (Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A jelentés a magyar képzési sajátosságokat is kiemeli, például, hogy az alapképzési szinten a szakmai képzések esetében magasabb a kreditszám, mint az akadémiai programok esetében. A dokumentum szerint a minőségbiztosítás az a terület, amelyen még további előrelépésekre van szükség: Magyarországot azon néhány ország közé sorolja, ahol a kormányzati, minisztériumi szereplőknek közvetlen felelőssége van a külső minőségirányításban. A jelentés kiemeli, nem az a kérdés, hogy a működnek-e ezek a minőségirányítási rendszerek, hanem hogy azokat az ESG szellemében, alapelveivel összhangban teszik-e (Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

A Bologna-folyamattal és az európai integrációval új lehetőségeket kaptak a felsőoktatási intézmények, amellyel a különböző szakmai és pénzügyi forrásokhoz való hozzáférés is lehetővé vált. A kétezres évek elején az Erasmus programhoz való csatlakozás (1998), valamint az uniós támogatási, strukturális forrásokhoz (2006) való

hozzáférés dinamizálta a felsőoktatás nemzetközi jellegének erősítését. A felsőoktatási intézmények az ún. szektorális programok, az ezredfordulón elsősorban Erasmus és az Erasmus Mundus program, majd 2014-től a korábbi alprogramokat átfogó Erasmus+ program keretében az intézmények közötti együttműködésen alapuló kreditmobilitás támogatása, a partnerségi kapcsolatok kialakítása, illetve a közös képzési programok megvalósítása kulcstevékenységek kerültek előtérbe (Tempus Közalapítvány, 2019b).

A Bologna-folyamat és az uniós szakpolitikák hatására a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos célok is mind hangsúlyosabban jelentek meg intézményi szinten. A 2014 és 2020 közötti időszakban az Erasmus+ program vált a felsőoktatási mobilitás egyik fő forrásává. A programban az ún. felsőoktatási stratégiai partnerségek támogatása keretében 2014-ben 15, 2019-ben 20 hazai pályázat támogatására került sor (Bokodi, 2019). A következő évek javasolt stratégiai témák között a duális képzés nemzetköziesítése, a méltányosság a felsőoktatásban, új tanítási és oktatási módszerek, valamint az ún. mobilitási ablakok kidolgozása szerepelnek (Bokodi, 2019). A 2010-es években az uniós célok közvetítése a hazai intézmények felé kiemelt jelentőséget kapott, például az Európai Oktatási Térség 2025-ig történő kialakításához fontos lenne, ha Magyarország előnyben részesítené a versenyképes, kiemelkedő kurzusok indítását, emellett pedig a külföldi mobilitás akadályainak megoldása, az automatikus kreditelismerés, valamint a teljeskörű digitalizáció megvalósítása is a hangsúlyos célok között szerepelnének (Bokodi, 2019).

A hazai mobilitási tendenciákra más országok nemzeti kormányzati céljai is hatással voltak. A brazil kormányzat által 2010-ben indított Tudomány határok nélkül (Science Without Borders) c. program keretében közel kétezer brazil hallgató érkezett részképzés keretében hazánkba, elsősorban a természettudomány, egészségtudományi és műszaki területekre (Magyar Rektori Konferencia, 2012). 2012-ben Magyarország a közép-európai országok közül elsőként csatlakozott a programhoz, magyarországi megvalósítását a Magyar Rektori Konferencia támogatta. Indulásként 15 felsőoktatási intézmény közel 100, főleg alapképzési és doktori képzéseire jelentkeztek a brazil hallgatók. A programra épülve erősíteni kívánták a hazai és brazil tudományos, kutatási egyetemközi együttműködést (Magyar Rektori Konferencia, 2012).

Hazai kormányzati stratégiai irányok a nemzetköziesítés területén

A jelenlegi folyamatokat vizsgálva a hazai kormányzat felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos elképzelései alapvetően három forrásból olvashatók ki. Az első forrást a nemzeti szintű stratégiai dokumentumok jelentik, ezek közül is fontos kiemelni a 2016-ban elfogadott Fokozatváltás a felsőoktatásban c. kormányzati stratégiai dokumentumot. A második fő forrás pedig a részben uniós támogatással, részben pedig kormányzati forrásokból megvalósuló nemzetköziesítést támogató fejlesztési programok fő célkitűzéseinek, tevékenységeinek áttekintése. A harmadik forrást a jogszabályok jelentik, mivel a rendszerváltás óta jellemző, hogy a felsőoktatásirányítás a jogszabályokon keresztül gondolta ki a felsőoktatási változtatás irányokat. A kormányzati szándékok teljes feltérképezése mélyebb elemzést igényelne, de a fő irányokat e dokumentumok is jól mutatják.

Fokozatváltás a felsőoktatásban c. stratégia nemzetköziesítéssel kapcsolatos céljai

Az elmúlt évek nemzetköziesítési stratégiai irányait a Fokozatváltás a felsőoktatásban c. stratégia határozza meg. A közel 90 oldalas stratégiában a „nemzetközi” szó 111 alkalommal, a „nemzetköziesítés” fogalom 12 alkalommal jelent meg, míg a „külföldi hallgató” kifejezés pedig 17 alkalommal fordult elő (Magyar Kormány, 2016). A stratégiában a nemzetköziesítéshez kapcsolódóan két számszerűsíthető célt is megfogalmazott. A 2016 és 2020 közötti időszakra vonatkozó stratégia a leuveni célokhoz igazodva, de ahhoz képest három évvel későbbi határidőre tolva, 2023-ig célul tűzte ki, hogy a hallgatók legalább 20 százaléka rendelkezzen felsőoktatási mobilitási, minimum három hónapnyi vagy 15 ECTS kreditértékű tapasztalattal. A másik számszerűsíthető cél, hogy a hazai kormányzat 2020-ig 40 ezer főre szeretné emelni az itt tanuló külföldi hallgatók számát (Magyar Kormány, 2016). Mindkét cél rendkívül ambiciózus, és nagy kihívást jelentő feladatként értékelhető (Berács, 2018). A stratégia konkrét célkitűzései között szerepel a hazai intézmények pozícionálása a nemzetközi versenyben, a hallgatói és oktató-kutatói mobilitás növelése, valamint a stratégiai partnerállamokkal az intézményi szintű nemzetközi kapcsolatok erősítése. Az intézményrendszer átalakítása kapcsán a kormányzat megfogalmazta azt a kiemelt célt, hogy az intézményeknek képessé kell válniuk a külföldi hallgatók befogadására és minőségi képzésére (Magyar Kormány, 2016). A stratégia a nemzetköziesítés számos területén további célokat fogalmaz meg, mint például a nemzetközi versenyben való

helytállás, amely a dokumentumban hangsúlyosan jelenik meg (Magyar Kormány, 2016). A stratégia rendszeresen hivatkozási alapként jelenik meg (Berács, 2018), a nemzetköziesítés területén szisztematikusan törekednek a számszerűsíthető célok megvalósítására, valamint e célokhoz kapcsolódtak az elmúlt évek fejlesztési forrásai is.

A strukturális alapok támogatásával megvalósuló programok

Az elmúlt közel tíz évben az Európai Unió és a hazai kormányzat együttműködésében, az elmúlt két fejlesztési ciklusban (2006–2013, 2014–2020) két meghatározó központi program, kiemelt projekt volt (EFOP, 2014). Az egyik az ún. Társadalmi Megújulás Operatív Program (elsősorban TÁMOP 4.1 intézkedés. A felsőoktatás minőségének javítása az egész életen át tartó tanulással összhangban) keretében, 2012 és 2015 között, megvalósuló ún. Campus Hungary, és az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP) és a Versenyképes Közép-Magyarország Operatív Program keretében 2016 és 2020 között megvalósuló ún. Campus Mundi program (EFOP 3.4.2. VEKOP/15 – Campus Mundi: Felsőoktatási mobilitási és nemzetköziesítési program). Mindkét központi program két alapvető, és hasonló célt szolgált: (1) a kifelé irányuló hallgatói mobilitás támogatása a magyar hallgatók részére jutató ösztöndíjak révén, valamint (2) a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési tevékenységeinek támogatása, a nemzetközi megjelenés és külföldi hallgatóvonzó-képesség erősítésével (EFOP, 2014).

A felsőoktatás nemzetközi szerepvállalásának támogatása már a TÁMOP-ban is hangsúlyosan jelent meg, ám a külföldi hallgatói létszám növelése, a mobilitási programokban való részvétel támogatása, a szaknyelvi és a kétnyelvű képzés kiterjesztése az EFOP-ban már a kiemelt célok között szerepel. A felsőoktatás minőségi színvonalának emelése érdekében célként jelölték meg a nemzetközi minőségi sztenderdeknek való megfelelést, és ennek keretében a legkiválóbb intézmények rangsor pozícióinak javítását (TOP200 program, azaz a legfelső 200 intézmény közé magyar intézmény juttatása). Az EFOP keretében további pályázati konstrukciók is támogatják a nemzetköziesítési tevékenységeket. A kifejezetten intézményi célú fejlesztéseket a 3.3 intézkedés (A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése a felsőoktatás szerkezetalakítása és minőségi színvonalának emelése révén) támogatja (EFOP, 2014).

A központi programok mellett a felsőoktatási intézmények részére további, pályázati konstrukcióban elérhető, a nemzetközi dimenzió erősítését, annak egy-egy elemét (pl. idegen nyelvű publikációk számának emelése, közös képzési programok

támogatása) is célzó programok indultak, mint például az EFOP 3.4.3-16 Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében, valamint EFOP 3.6.1 Intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztések c. pályázatok (EFOP, 2014).

Hazai finanszírozású programok

Az elmúlt évek meghatározó kormányzati lépése a hazai állami forrásból megvalósuló Stipendium Hungaricum (továbbiakban SH) program. A 2013-ban indult ösztöndíjprogram fő célja a befelé irányuló mobilitás, a külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményben, teljes idejű képzésen történő továbbtanulásának, valamint az intézmények nemzetköziesítési tevékenységeinek támogatása (285/2013. (VII. 26.) Kormányrendelet a Stipendium Hungaricum Programról). Az ösztöndíjprogram külpolitikai és külgazdasági célokat is szolgál, amelynek hangsúlya az elmúlt közel öt évben erősödni látszik. Ezt jelzi, hogy 2013 és 2019 között az ösztöndíjprogram felügyelete az oktatásért felelős miniszter alá tartozott, majd 2019-ben a külpolitikáért felelős miniszter alá került, valamint a jogszabály szerint is az ösztöndíjprogram „végrehajtása során a miniszter érvényesíti hazánk közép- és hosszú távú külpolitikai és külgazdasági stratégiai célkitűzéseit, valamint nemzetközi fejlesztési együttműködési célkitűzéseit”. A program megvalósításában részt vesz, az ösztöndíjprogram intézményi és hallgatói pályázati megvalósítását végzi a Tempus Közalapítvány (285/2013. (VII. 26.) Kormányrendelet a Stipendium Hungaricum Programról). A program támogatási mechanizmusa a külföldi hallgatók (például ösztöndíj, kollégiumi elhelyezés, szállástámogatás), másrészt az intézmények nemzetköziesítési tevékenységeinek támogatására (a képzési költségén felül magyar nyelvi képzési átalány) épül.

A hallgatói ösztöndíjat a jelentkezők azon országokból pályázhatják meg, amelyek érvényes kormányközi oktatási megállapodással rendelkeznek a magyar kormányzattal (285/2013. (VII. 26.) Kormányrendelet a Stipendium Hungaricum Programról). A programban részt vevő országok köre évente változik, folyamatosan bővül: 2017-ben 55 ország hallgatói pályázhattak az ösztöndíjra, 2019-ben már 68 ország vett részt a programban (Tempus Közalapítvány, 2019d). A részt vevő országok között – a külpolitikai és külgazdasági célokkal (keleti és déli nyitás) összhangban – ázsiai, afrikai, valamint közép- és dél-amerikai államok találhatók. A program 2020-ban a kifelé irányuló mobilitás is támogatta. A programban nemcsak a küldő országok, hanem a részt vevő hazai intézmények köre is meghatározott. A 2017/2018. akadémiai tanévre 26

felsőoktatási intézmény, valamint egy minisztériumi háttérintézet képzési programjaira pályázhattak a leendő hallgatók, 2019-ben pedig ez a szám 28-ra emelkedett (Tempus Közalapítvány, 2019d). Az ösztöndíjprogram keretében meghirdetett képzési programok a felsőoktatási intézmények által meghatározott, pályázati úton jóváhagyott kínálaton alapulnak. A 2017/2018. akadémiai évre összesen 415 képzési programra pályázhattak a hallgatók, a jelentkezők számára széles körű, a legtöbb képzési területet lefedő idegen nyelvű képzési kínálatot biztosítottak az intézmények. 168 képzési programot Budapesten, míg a többit vidéki városokban hirdették meg: három felsőoktatási intézmény a képzési programok 42,4 százalékát kínálta. A képzési programok többsége, 91 százaléka angol nyelvű. Az angol mellett további nyolc nyelven érhető el a képzési programok. A kínált programok 75 százalékánál a minimum elvárás B2 szintű, 19 százalékánál pedig C1 vagy C2 szintű nyelvtudás volt (Kasza, 2018).

120/2017. és a 227/2018. kormányrendeletek jelentik az alapvető jogszabályi alapját az „Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak” elnevezésű ösztöndíjprogramnak (120/2017. (VI. 1.) Kormányrendelet). Az ösztöndíjprogram keretében a felsőoktatási intézmények és az ösztöndíjasok kapnak pénzügyi támogatást, amelyet a jogszabályban meghatározott módon használhatnak fel. A program működtetéséért Miniszterelnökség – Az üldözött keresztények megsegítéséért és a Hungary Helps Program megvalósításáért felelős államtitkárság – felelt, az ösztöndíjprogram megvalósítása a Tempus Közalapítvány közreműködésével zajlik (120/2017. (VI. 1.) Kormányrendelet). A 2017-ben induló ösztöndíjprogram keretében is közel száz külföldi hallgató érkezett hazánkban tanulni. 2018-ban a pályázó jelentkezők 21 felsőoktatási intézmény 211 képzésére jelentkezhetek. A kiválasztási folyamatot követően 100 új ösztöndíjas kezdhetette meg tanulmányait. A program második évében, 2019-ben 153 fő tanult Magyarországon az ösztöndíj keretében (Tempus Közalapítvány, 2019c).

Kapcsolódó jogszabályok

A hazai felsőoktatási politikára a rendszerváltás óta jellemző, hogy a felsőoktatási irányok meghatározását a hazai kormányzat jogszabályok útján gondolta el. Ezen jogszabályi változások teljes körű áttekintése részletes elemzési feladati lenne, az alábbi rész egy-két fontosabb, kapcsolódó elem kiemelését célozta meg.

A felsőoktatási törvény nemzetköziesítéshez kapcsolódó részei a 2010-es években többször módosultak. A 2011. évi felsőoktatási törvény hatodik része (76–80. §) az ún. nemzetközi vonatkozású fejezeteket tartalmazza (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti

felsőoktatásról). A külföldi felsőoktatási intézmények magyarországi működésének feltételeit tartalmazó jogszabály-rész 2017-ben, az ún. CEU-ügy hatására módosult, és lex-CEU-ként terjedt el. A kutatás-intenzív, a demokrácia és a polgári szabadság értékeit hirdető Central European University és a magyar kormányzat kapcsolata a felsőoktatással foglalkozó hazai és nemzetközi kutatók érdeklődését is kiváltotta. Naidoo már említett tanulmánya szerint a nemzeti kormányzatok sok esetben a kormányzat által preferált politikai, gazdasági és kulturális modellek érvényre juttatásában kiemelt eszközként tekintenek a felsőoktatási intézményekre. Naidoo szerint ebbe versengést erősítő folyamatba illeszkedik az intézmény alapműködését fenyegető magyar kormányzat fellépése is (Naidoo, 2018). E folyamatok valószínűleg a mobilitásra is negatívan hatnak. A törvény hatodik fejezete tartalmazza, a magyar felsőoktatási intézmények külföldön folytatott képzések szabályait, a közös képzések, valamint a külföldi és magyar állampolgárok mobilitásának szabályait (diákhitel felvétele, hallgatói jogviszony szabályozása) is.

Felsőoktatási mobilitási tendenciák, sajátosságok

Befelé irányuló hallgatói mobilitás

A 2010-es években a felsőoktatás mobilitási tendenciák lényegi változása a külföldi hallgatók számának emelkedése. Ez nem a korábbi folyamatokból adódó változás volt, hanem a kormányzati szint erőteljesebb bevonódásának, ösztönzésének köszönhető. Ahogy Berács (2018) fogalmaz, az élénkülés nem a hazai felsőoktatás képzési és tudományos tevékenységminőségének, hanem az ösztöndíj-programokhoz köthető (Berács, 2018). Az elmúlt évek befelé irányuló diplomamobilitási tendenciáit a 4.1. fejezet részletesen elemzi, így ez a fejezet a mobilitás további formáira fókuszál.

A 2019-ben megjelenő Education at a Glance nemzetközi összehasonlításban mutatja be a nemzetközi felsőoktatási mobilitási adatokat. 2010 és 2017 között Magyarországon nagyobb arányban emelkedett a befelé irányuló mobilitás, ez a növekedés pedig már nemzetközi összehasonlításban is meghatározó (OECD, 2019a). Az OECD mutatója a felsőoktatásban tanulók összlétszámához viszonyítva határozza meg az ún. nemzetközileg mobil hallgató arányát, ez a mutatószám 2010 és 2017 között Magyarországon 5 százalékról 10 százalékra emelkedett, az OECD-átlag 2017-ben 6 százalék volt (OECD, 2019a).

A külföldi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekbe más-más jelentkezési eljárás alapján kerülhetnek be. A diplomamobilitásban tanuló külföldi hallgatók esetében a felsőfokú képzési felvételi folyamata – a hagyományos jelentkezési-felvételi folyamattól eltérő módon zajlik. A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. számú rendelet meghatározza a külföldi állampolgárságú, illetve az idegen nyelvű képzésekre történő jelentkezéssel kapcsolatos alapvető elvárásokat, feltételeket (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról). A jelentkezési-felvételi folyamat szempontjából három fő jelentkezői csoportot különböztethetünk meg: (1) határon túli magyar, külföldi állampolgárságú jelentkezők, (2) az önköltséges idegen nyelvű képzési programokra (külföldi állampolgárságú) jelentkezők, valamint (3) az államközi szerződések alapján jelentkező külföldi állampolgárok. A határon túli magyar hallgatók az ún. hivatalos jelentkezési-felvételi eljárásban a végzettségek, külföldi bizonyítványok jogszabályokban meghatározott elismertetési, elfogadási folyamata után részt tudnak venni. Az önköltséges, idegen nyelvű képzésekre történő jelentkezésekkel kapcsolatban a felsőoktatási intézményeknek nagyobb a mozgástere. A felvételi kormányrendelet szerint a hivatalos felvételi tájékoztató nem tartalmazza a nemzetközi közös képzésekre és a külföldi állampolgárok számára meghirdetett, idegen nyelven folyó képzésekre vonatkozó információkat (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról). A felsőoktatási intézmény szabályzatában meghatározhatja a külföldi állampolgárok számára hirdetett, idegen nyelven folyó képzésekre történő jelentkezés határidejét, az intézménynek kell gondoskodnia a jelentkezési kérelmek befogadásáról, valamint felvételi eljárás lebonyolításáról. A felsőoktatási intézménynek a jelentkezők adatairól és a felvételi eredményekről a képzés indításáig, legkésőbb minden év október 15-éig tájékoztatnia kell az Oktatási Hivatalt. A külföldi állampolgárok számára meghirdetett, idegen nyelven folyó képzésre történő jelentkezés esetén a felsőoktatási intézmény intézményi eljárási díjat határozhat meg. A díjat a felsőoktatási intézmény részére kell befizetni és teljes egészében a felsőoktatási intézményt illeti meg (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról). A felvételi eljárással kapcsolatos kormányrendelet hatálya nem terjed ki az államközi szerződések keretében hazánkban tanulni vágyó külföldi állampolgárokra, ezek a jelentkezők egy sajátos, az államközi szerződésben meghatározottaknak megfelelően, többnyire a küldő ország aktív részvételével kerülnek felvételre a hazai felsőoktatási intézményekbe. E kategóriába tartoznak a Stipendium Hungaricum program keretében hazánkba tanulni szándékozó

jelentkezők is. A külföldi hallgatók részére, idegen nyelven, valamint a harmadik országbeli állampolgárok számára államközi megállapodás alapján meghirdetett képzésekre, a hitéleti képzésekre, a nemzetközi közös képzésekre és a Magyarországon működési engedéllyel rendelkező külföldi felsőoktatási intézmények képzéseire történő jelentkezés határidejét, módját, valamint a felvételi eljárást és követelményeit szintén a felsőoktatási intézmény határozza meg (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról), de a felvételi eljárásban a küldő ország kapcsolódó szervezeteinek is nagyobb szerep jut.

Kifelé irányuló hallgatói kredit-, részképzéses mobilitás

A kifelé irányuló részmobilitás, vagyis a magyar hallgatók felsőfokú tanulmányai alatt végzett, rövid idejű külföldi tapasztalatszerzése a 2010-es években csökkenő tendenciát mutat. A kifelé irányuló mobilitásnak két nagy ösztönzője az Erasmus+ program és a Campus Mundi EFOP program mellett további programok keretében (például ún. államközi ösztöndíjak, CEEPUS program) is pályázhatnak a hallgatók rövid idejű külföldi tapasztalatszerzésre. Az Erasmus programba való bekapcsolódást követően 2008-ig a kifelé irányuló mobilitás évről évre emelkedett, 2008-ban összesen 3518 hallgató vett részt Erasmus kreditmobilitásban. Ezt követően, pár éves stagnálás után, a megnövekedett pénzügyi támogatások ellenére 2011 után csökkenő tendenciát jelez a kifelé irányuló tanulmányi célú kreditmobilitás. 2011-ben a kifelé irányuló Erasmus tanulmányi célú kreditmobilitások száma 3472 volt, 2017-ben 2871-re, majd 2018-ra ez a szám 2822-re csökkent (Bokodi, 2019). A Campus Mundi program keretében részképzésen, szakmai gyakorlaton és rövid idejű tanulmányúton vehetnek részt a hallgatók a világ számos országában. A program keretében 2016-ban 509-ben, 2017-ben 758, 2018-ban 1010 hallgatói pályázat érkezett (Bokodi, 2019).

A kreditmobilitásban bekövetkezett változások, csökkenések és stagnálások hatására a kifelé irányuló mobilitás akadályait, gátjait számos kutatás kezdte vizsgálni (Kasza, 2011; Bokodi, 2014; Hámori & Horváth, 2017; Kozma, Lipcsei, & Thékes, 2018). Az egyik legutóbbi kutatás a 2016-2018 Eurostudent VI. reprezentatív mintán készült adatfelvétele, amely számos kérdés mellett 12 tipikus akadályozó tényező mentén vizsgálta a hallgatói mobilitás akadályait, nehézségeit is. Az Eurostudent vizsgálat a mobilitáshoz való hozzáállás mentén kategorizálta a különböző hallgatói csoportokat, a különböző hallgatói csoportok más-más mobilitási akadályozó tényezőt érzékeltek. A külföldi tanulmányutat nem tervezők hallgatói csoportja esetében a mobilitás akadályai

között a pénzügyi nehézségek, a nyelvtudás mellett a családtól, baráttól való távollét is demotivációs tényezőként azonosítható. Az olyan gátló tényezők, mint a kreditelismerés, elsősorban a mobilitásban részt vett hallgatók esetében jelentett mobilitási akadályt. Gátló tényezőként jelenik meg a képzési program felépítése, valamint a mobilitási időszak beillesztésének nehézsége is. A külföldi tanulmányokat tervezők akadályként azonosítják a pénzügyi terheket, az információhiányt, valamint a családtól, barátoktól való távollétet (Hámori & Horváth, 2017).

A kifelé irányuló mobilitás egyik jól azonosítható intézményi szintű akadálya az elismerés problematikája. A kreditelismerési-, és beszámítási problémák azonosítására, és javaslatok megfogalmazására 2018 márciusában a Magyar Rektori Konferencia keretében egy Kreditelismerési munkacsoport alakult. A munkacsoport munkája, amelyben számos felsőoktatási intézmény és háttérszervezet vett részt – egy jelentéssel zárult, amely fő megállapítása az volt, hogy bár egyes intézményekben jól működő eljárások alakultak ki, a kreditelismerés és -beszámítás gyakorlata nem egységes, esetleges és adminisztratív jellegű, valamint az elismerés gyakorlata az intézmények többségében erősen oktató- és tantárgyközpontú. Az intézmények sok esetben kényszerként, jogszabályként meghatározott feladatként értelmezik a kreditelismerést, a kapcsolódó jogszabályokat, intézményi szabályzó dokumentumokat pedig nem megfelelően értelmezik, az elismerés gyakorlata nem hallgató- és tanulásközpontú. A jelentés tehát problémás hazai eljárásokat azonosított, amelyek hatására sok hallgató nem is kéri a kreditek elismerését, vagy eleve nem is kockáztatja meg a hallgatói mobilitásban való részvételt (Magyar Rektori Konferencia, 2019).

Magyar hallgatók diplomamobilitásban külföldön

A felsőoktatási mobilitás kapcsán fontos megemlíteni azokat a magyar hallgatókat, akik diplomamobilitás keretében tanulnak külföldön. Számuk – az UNESCO statisztikai adatai alapján – az elmúlt évtizedekben folyamatosan emelkedett. A magyar hallgatók elsősorban európai országokat választottak tanulási úticélul. 2013 és 2017 között a teljes képzésben külföldön tanuló magyar hallgatók száma folyamatosan emelkedett, a népszerű célszámok a 2010-es években változatlanok voltak. 2013-ben a magyar hallgatók száma 8842 volt, míg 2015-re ez a szám 10643 főre, 2017-re pedig 12 275 főre emelkedett (UNESCO Institute of Statistics, 2019).

A növekvő hallgatói létszám mellett a fogadó országok köre átalakult: a magyar hallgatók között a német nyelvű országok népszerűek voltak, de míg a kétezres évek elején Németország, addig 2013-ban már inkább Ausztria volt népszerű: 2014-ben 1655, 2017-ben pedig 2221 magyar hallgató tanult Ausztriában. Az Egyesült Királyságban tanuló hallgatók száma az elmúlt 15 évben több mint 3,5-szeresére növekedett, 2014-ben 1461 magyar hallgató tanult, 2017-ben pedig 2099 magyar hallgató (5. táblázat). Dánia szintén egyre népszerűbb célpont a magyar hallgatók körében: 2013 és 2017 között nagy arányban emelkedett az ott tanuló magyar diákok száma, ennek következtében 2014 óta Dánia a negyedik legnépszerűbb tanulási célpont lett. Az említett országok mellett Franciaország, az Egyesült Államok és Svájc számít népszerű tanulási célpontnak. A szomszédos országok között Romániában tanult több magyar hallgató is: 2013-ban 281 fő, míg 2014-ben 305 fő. A külföldön tanuló magyar hallgatók számának emelkedését, annak okait a szakirodalmi elemzések nem, vagy csak kismértékben érintik.

5. táblázat. A diplomamobilitásban részt vevő magyar hallgatók száma (fő) a legnépszerűbb célországok szerint, 2013-2017 (Forrás: uis.unesco.org)

Fogadó országok	2013	2014	2015	2016	2017
Ausztria	1655	1744	1950	2122	2221
Egyesült Királyság	1213	1461	1681	1908	2099
Németország	1611	1730	1742	1819	1798
Dánia	558	794	1051	1218	1254
Hollandia	454	527	648	664	756
Egyesült Államok	660	634	708	736	688
Franciaország	504	547	551	537	519
Szlovákia	93	106	113	178	341
Svájc	223	246	253	253	280
Olaszország	359	245	228	258	254
Ausztrália	111	114	149	207	223
Finnország	167	198	173	175	162
Lengyelország	64	68	75	69	148
Svédország	82	100	98	118	118
Összesen	8842	9566	10643	11632	12275

Felsőoktatási munkatársak mobilitása

Az oktatói mobilitás mindig is nyilvánvaló jelenség volt (Hrubos, 2011). Az akadémiai munkatársak mobilitásának jól ismert formái régóta léteznek, ugyanakkor fontos különbséget tenni a kutatói és oktatói célú mobilitás támogatása között. Mindkét típusú mobilitási formának több támogatási-ösztönzési forrása létezik, és olyan pályázatok is vannak (pl. az Egyesült Államok által nyújtott Fulbright ösztöndíj), amelyek egyidejűleg támogatják az akadémiai munkatársak kutatói és oktatói célú mobilitását (Hörich, 2014). Az oktatók mobilitásának nyomon követése nehéz feladat, szinte kizárólag egy-egy

támogató program keretében létrejött mobilitás adatszerű nyomon követése lehetséges, részleges adatgyűjtésekre lehet alapozni.

A felsőoktatási munkatársak oktatási célú mobilitásának fontos ösztönzője az Erasmus (+) program. A program keretében a hazai oktatók mobilitása hullámszerűen alakult: 2011-ben 1054 fő, 2018-ban 1400 felett volt a mobilitásban részt vett oktatók száma, szinte változatlan oktatói összlétszám mellett ez az oktatók 5-7 százalékát jelenti. Az Erasmus+ keretében mobil oktatók rövidebb idejű mobilitási időszakot választanak, bár a program maximum 60 napos mobilitást is lehetővé tesz. Az oktatói mobilitás témakörében kevés hazai kutatás, elemzés készült, a 2010-es években ugyanakkor az oktatói mobilitás intézményi és egyéni szintű hatása egyik fontos kutatási témává vált. Az oktatói mobilitás hatásai megkérdőjelezhetetlenek, Hórich (2014) szerint ugyanakkor törekedni kellene a mobil oktatók körének kiszélesítésére, amelyhez szükséges volna az oktatói szerepekből adódó a különböző szerepkonfliktusok tisztázása. Az oktatói mobilitás egyik fontos hatása, hogy lehetőséget nyújt az oktató pedagógiai módszertani tudásának bővítésére (Hórich, 2014).

Az Erasmus+ program keretében az intézményi munkatársaknak lehetősége van képzési célú mobilitásban részt venniük. A mobilitás hossza 2 és 60 nap közötti, célja a tudástranszfer és a munkatársak készségeinek fejlesztése (Tempus Közalapítvány, 2019a). A felsőoktatási munkatársak kimenő és bejövő mobilitása a 2010-es években folyamatosan emelkedett, 2016 és 2018 között egy nagyobb ugrás tapasztalható ezen a területen. 2016-ban 850, 2017-ben 1314, 2018-ban pedig 1676 intézményi munkatárs vett részt mobilitásban. A bejövő személyzeti mobilitás is folyamatos emelkedést jelez: 2013-ban 534 fő, 2016-ban 739 fő, 2018-ban pedig 997 fő felsőoktatási munkatárs vett részt mobilitásban (Bokodi, 2019).

A nemzetköziesítéshez kapcsolódó további tevékenységek

A felsőoktatás nemzetköziesítésének fontos célja a tudásközvetítés, és -megosztás. Ez hangsúlyosan megjelenik az ún. közös vagy kettős diplomát nyújtó képzések területén. A közös vagy kettős diplomát nyújtó képzési programok fejlesztése hazánkban szintén az európai integráció során kapott nagyobb hangsúlyt. A közös képzési programok áttekintését, elemzését végezték el Horváth és munkatársai. 2019-ben három közös doktori képzési program volt. 2017 és 2019 között az Erasmus Mundus projektben 9 olyan közös képzési program van, amelyben hazai (5 állami, 2 egyházi és 1 nonprofit)

egyetemek is részt vesznek, gazdálkodástudományi, informatika és bölcsészettudomány területen (EACEA, 2019).

Az Európai Egyetemi Szövetségek létrehozását célzó pályázat keretében 2019 nyarán az alábbi hazai intézmények nyertek, kezdték el a munkát a különböző cél érdekében létrejött egyetemi szövetségek keretében (European Commission, 2019):

- CHARM-EU (Reconciling Humanity with the Planet), Eötvös Loránd Tudományegyetem;
- CIVICA (European University of Social Sciences), Közép-európai Egyetem;
- EDUC (European Digital UniverCity), Pécsi Tudományegyetem;
- EU4Art (Alliance for Common Fine Arts Curriculum), Magyar Képzőművészeti Egyetem;
- EUGLOH (European University Alliance for Global Health), Szegedi Tudományegyetem.

Az egyetemi szövetségek célja olyan egyetemközi nemzetek feletti kampuszok létrehozása, amelyek elősegítik az oktatás és a kutatás területén közös, a korábbihoz képest mélyebb együttműködések kialakítását, a felsőoktatási mobilitás előmozdítását, valamint hosszabb távú megoldásokat nyújt a régió kihívásainak. Az egyetemi szövetségek esetében olyan hívószavakat találunk, mint a kiválóság, az innováció és az inklúzió, amelyek horizontális célként minden egyetemi szövetségek programjában jelen van (European Commission, 2019).

A határon túli magyar hallgatók mobilitása

A felsőoktatási nemzetköziesítését elemezve néhány olyan sajátosságot fontos kiemelni, amely az egyes képzési területeken végbemenő hosszabb távú folyamatok eredménye. Az egyik a határon túli magyar hallgatók nagy száma, vagyis az ún. határokon átívelő mobilitás (cross-border mobility) intenzív. Magyarország – hasonlóan több európai országhoz (pl. Ausztria, Belgium, Csehország, Hollandia) – nagy százalékban a szomszédos országok hallgatóit fogadja. Ez az arány Magyarország esetében 2010-ben 47 százalék volt, míg az OECD-országok átlaga 20 százalék. Az alábbi táblázatból az is látható, hogy ez számos főként európai országra jellemző. Az európai országok között 50 százalék feletti a szomszédos országokból érkezők aránya Svájcban, Hollandiában, Lengyelországban, Szlovákiában, Csehországban, Észtországban és Görögországban (6. táblázat). Erdei (2005) tanulmánya az alábbi főbb jellemzőket határozta meg: a külföldi magyarok mobilitása egyirányú folyamat, egy zárt térben valósul meg, illetve

meghatározó jellemző, hogy a hazánkba érkezők jobb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkeznek, mint a szülőföldön maradók (Erdei I. , 2005).

6. táblázat. A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya néhány OECD-országban, 2010 (Forrás: OECD, 2012)

OECD-országok	A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya (%)
Szlovénia	42,7
Magyarország	47,8
Belgium	48,0
Svájc	51,0
Hollandia	51,6
Lengyelország	53,9
Ausztria	56,6
Szlovákia	62,9
Csehország	66,3
Észtország	76,9
Görögország	78,7
Korea	79,2
OECD-átlag	20,7

Az orvostudomány, állatorvosi képzés nemzetköziesítése

Az egészségügyi és orvosi képzési terület (elsősorban az általános orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti szakok), valamint az állatorvosi képzés évtizedek óta nagyobb számú külföldi önköltséges hallgatót vonz.

Az európai országok közül meghatározó küldő országnak számít Németország és Svédország. A Németországból érkező hallgatók száma magas: 2016/2017. őszi félévben 3234 német hallgató kezdte meg tanulmányát, a hallgatók elsősorban a Semmelweis Egyetemen, a Pécsi, valamint a Szegedi Tudományegyetemen tanulnak. Az itt tanuló németországi hallgatók többsége anyanyelvén, német nyelven tanul. A Svédországból érkező hallgatók száma az elmúlt közel egy évtizedben meghatározó volt, de a 2010-es évek második felében csökkenőben van. Iránból érkező hallgatók száma is meghatározó ezen a képzési területen, 2016-ban 72 százalékuk orvosi, fogorvosi, illetve gyógyszerészeti képzésen tanult. Az állatorvosi képzésen a 2010-es évek második felében a nappali tagozaton már 50 százalék felett volt a külföldi hallgatók száma. A tudományterület sajátossága, valamint a nemzetközi hallgatók – évtizedekre visszanyúlóan – magas száma miatt ezen képzéseket indító egyetemek nemzetköziesítési folyamatai sajátosságosak, különböznek más tudományterületek folyamataitól.

A Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja által publikált Magyar Felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés c. értékelő tanulmány a nemzetköziesítés területén a vezetői motiváció, a nemzetközi marketingképesség és a tulajdonosi, kormányzati ráhatás hiányosságait fogalmazta meg (Berács, Derényi, Kovács, Polónyi, & Temesi, 2015). Pár évvel később ezeken, illetve a nemzetköziesítés egyéb területein is meghatározó változások történtek. A 2010-es években a felsőoktatás nemzetköziesítése területén, hasonlóan más felsőoktatási területekhez, megerősödött az állami szint szerepe. A 2010-es évekig a kifelé és befelé irányuló mobilitás fő hajtóerői az unió által támogatott, szektorális programok voltak, amely 2012-től a strukturális programok keretében támogatott programokkal egészült ki, majd a 2010-es évek második felében a kormányzati programok szerepe felértékelődött. A nemzetköziesítéssel kapcsolatban, a 2016-os stratégia középpontjába került a kifelé és befelé irányuló hallgatói mobilitás élénkítése: a befelé irányuló mobilitás előmozdítására indított kormányzati SH ösztöndíjprogram pedig a mobilitás egyik fő hajtóerejévé vált, amely alapvetően átalakította a bejövő hallgatói mobilitás tendenciáit.

2.3. A téma nemzetközi és hazai szakirodalmának tartalmi áttekintése

A felsőoktatás nemzetköziesítésének szakirodalmi háttere gazdag és sokszínű, teljes körű feldolgozása szinte lehetetlen vállalkozás. A következő fejezet a témához kapcsolódó szakirodalmak feltérképezésére, a hiányterületek azonosítására törekszik.

A nemzetköziesítés témakör lehatárolása számos nehézségbe ütközik, mivel erőteljesen kapcsolódik a felsőoktatást érintő más területekhez (például irányítás, tanítás-tanulás, szakpolitika). Kehm és Teichler (2007) az alábbi tematikus fókuszokat emelték ki a szakirodalom szisztematikus áttekintésével: az oktatói és hallgatói mobilitás (mobilitás hatása, statisztika, vertikális és horizontális mobilitás, virtuális mobilitás, toborzás, támogató szolgáltatások); a felsőoktatási rendszerek egymásra hatása (Bologna-folyamat, az országok felsőoktatási rendszereinek egymásra való hatása); a tanítás, tanulás és a kutatás nemzetköziesítése (nemzetköziesítés itthon, a képzési programok minősége, idegen nyelvű programok, közös képzési programok); a nemzetközi stratégiák vizsgálata, a felsőoktatási tudástranszfer, együttműködési módok és versenyelőnyök feltérképezése (hálózatok, agyelszívás, piacosítás); nemzeti és szubnacionális szakpolitikák nemzetköziesítése (Kehm & Teichler, 2007).

A doktori kutatáshoz kapcsolódó, a felsőoktatás nemzetköziesítését tárgyaló szakirodalmak gyűjtése, feldolgozása 2015 óta folyamatosan történt. A publikációk elsődleges adatbázisai a nemzetközi és hazai folyóiratok egyes számai (pl. European Education Research Journal, Educatio folyóirat), az Education Resources Information Center (ERIC), valamint az EISZ felületén keresztül elérhető információbázisok voltak. A hazai publikációk összegyűjtésének további fontos forrásai voltak a Magyar Tudományos Művek Tára, a matarka.hu, valamint az Educatio folyóirat kapcsolódó tematikus számai, továbbá az egyes publikációk szakirodalmi hivatkozásai. A felhasznált szakirodalmak kiválasztásában meghatározó szempontot jelentett a publikáció témája, tartalma mellett az adott szakirodalomra való hivatkozás, valamint a szerző kutatási, tudományterületi háttere is.

2.3.1. A nemzetközi szakirodalom tartalmi áttekintése

Az 1990-es évektől a nemzetköziesítés témaköre a felsőoktatással kapcsolatos kutatások meghatározó témájává vált (Kehm & Teichler, 2007). A téma jelentőségét nemcsak a tudományos publikációk nagy száma mutatja, hanem az intézményesült kutatási háttér is. A Bologna-folyamat miniszteri találkozóinak előkészítéseként, a folyamat nyomon

követésének elemeként megvalósuló rendszeres kutatások, elemzések, amelyek eredményei jelentések, szakpolitikai dokumentumok formájában jelennek meg (pl. implementációs jelentések, trendjelentések), fontos forrásnak számítanak. Az európai szintű szakmai, érdekképviseleti szervezetek (pl. ESU, EUA) is rendszeresen valósítanak meg kutatásokat, például a hallgatók helyzetének vagy az intézményi autonómia témakörében.

A tématerület kutatását rendszeresen végzik független kutatók is. 2017 óta a European Educational Research Association (EERA) felsőoktatás-kutatási hálózatában (Research on Higher Education network) a nemzetköziesítés elemzéséhez kapcsolódó szakmai tevékenységek összefogásáért külön alhálózat felelős (European Educational Research Association, 2019). Az alhálózat célja, hogy lehetőséget biztosítson olyan kutatási eredmények bemutatására, amelyek a felsőoktatás és környezetének vizsgálatával, a minőség kérdésével, valamint a felsőoktatási képzés tartalmi megújításával foglalkoznak (European Educational Research Association, 2019).

A téma kutatását az egyes szakmai, tudományos hálózatok is fontos feladatuknak tekintik. Az Academic Cooperation Association (ACA), valamint a European Association for International Education (EAIE) szakmai hálózatok tudatosan törekednek a téma tudásháttérének bővítésére (Academic Cooperation Association, 2019; European Association for International Education, 2019a).

Az európai oktatáskutatók hálózatának konferenciáján (ECER) évente 30-40 tudományos közleményt mutatnak be a kutatók a felsőoktatás nemzetköziesítése témakörben (European Educational Research Association, 2019). A 2010-es évek második felében a konferenciák tudományos közleményeinek témaelemzése alapján a fő tartalmi fókuszok a következőkben határozhatók meg:

- A felsőoktatás nemzetköziesítésének szakpolitikai környezete: nemzetközi, szubnacionális (pl. Bologna-folyamat) és nemzeti szintű szakpolitikák elemzése, az irányítás és kormányzás kérdésköre, európaizáció;
- A felsőoktatási mobilitás: a hallgatók mobilitással kapcsolatos elvárásainak, a mobilitás hatásának elemzése, a különböző mobilitási programok keretében továbbtanuló hallgatók helyzete, háttere, az egyes hallgatói csoportok elemzése, oktatók mobilitása.

- A képzés tartalmának nemzetköziesítése: az angol nyelvű képzési programok szerepe, a közös képzési programok elemzése, az interkulturális kompetenciával kapcsolatos kutatások.
- A felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos politikák intézményi szintű vizsgálata, az intézményi gyakorlatok áttekintése.

2.3.2. A hazai szakirodalom tartalmi áttekintése

A hazai szakirodalmak a felsőoktatás nemzetköziesítését különböző nézőpontokból, tartalmi fókuszokból dolgozzák fel. E fejezet nem törekszik a hazai szakirodalmak szisztematikus elemzésére, az alfejezet célja az elmúlt közel húsz évben publikált hazai (hazai kutatók által és/vagy hazai felsőoktatásra fókuszáló) tudományos közlemények főbb tartalmi fókuszainak áttekintése. A fejezet közel 90 tudományos közleményt (folyóiratcikk, tanulmány, könyv, könyvrészlet) használ fel, tekint át; ezen publikációkat a mellékletben található táblázat foglalja össze (2. melléklet. A hazai szakirodalmak tartalmi áttekintése).

Az elmúlt 5-10 évben egyre több tanulmány jelenik meg e területen. A publikációk megvalósítását támogatják a különböző fejlesztési, szektorális programok, projektek (pl. TÁMOP, EFOP projektek). Ezek keretében, az egyes fejlesztési feladatokhoz kapcsolódva egyre nagyobb hangsúlyt kapott az adott fejlesztés tudásháttérének bővítése. A különböző szakmai, tudományos háttérrel rendelkező szerzők (oktatók, felsőoktatás-kutatók), háttérükből adódóan, különféle, más-más szempontok szerint közelítik meg, dolgozzák fel a felsőoktatás nemzetköziesítése témakörét.

A tudományos közlemények nagyobb része a nemzetközi felsőoktatási, elsősorban a hallgatói mobilitás elemzéséhez kapcsolódik. Ezen publikációk számos tudományterület elméleti alapjaiból merítenek: a regionális tudományi megközelítés (Takács & Kincses, 2013; M. Császár & Wusching, 2018) mellett jelen van a felsőoktatás-kutatás (Hrubos, 2005; 2011; 2017), a szakpolitikai, vagy akár a marketing szemléletű megközelítés (Berács & Malota, 2011; Molnárné Sályi, 2019) is. A hazai szakirodalmak nagy része a Magyarországra befelé, illetve a kifelé irányuló hallgatói mobilitás tendenciáival, statisztikáival, azok háttérfolyamataival foglalkozik. A téma egyik fontos forrása az Educatio folyóirat 2005-ben megjelent Hallgatói mobilitás című tematikus száma. A kötet tanulmányai azóta is meghatározó szakirodalmi forrásoknak számítanak (Hrubos, 2005; Kemény, 2005; Szemerszki, Külföldi hallgatók

Magyarországon, 2005; Tót, 2005). Hrubos (2005) tanulmánya a mobilitás történetének főbb csomópontjait tárgyalja, fókuszálva a 20. századi folyamatokra, valamint kísérletet tesz a jövő folyamatainak leírására is (Hrubos, 2005). Szemerszki (2005) tanulmánya a nemzetközi tendenciák bemutatása mellett a magyar hallgatók kifelé irányuló mobilitását, valamint a Magyarország felé irányuló nemzetközi mobilitást elemzi.

A hazai szakirodalom egy része a nemzetközi mobilitás egy sajátos formájával, a határokon átívelő (cross-border mobility), különösen a határon túli magyar hallgatók befelé irányuló mobilitásával foglalkozik (Erdei I. , 2005). Fontos kiemelni az *Educatio* folyóirat 2011-ben megjelent Külföldiek tematikus számát, amely szintén érintette a felsőoktatási mobilitás témakörét (Hrubos, 2011; Berács & Malota, 2011). Hrubos (2011) tanulmánya a mobilitás mint örök felsőoktatási érték helyzetképét, valamint a folyamattal kapcsolatos különböző véleményeket, megítéléseket veszi sorra. Berács és Malota (2011) tanulmánya a külföldi hallgatók véleményének, elégedettségének vizsgálatát mutatja be, összehasonlítva két empirikus kutatás (2004. és 2010. évi kérdőíves kutatás) eredményeit. Az egyik legfontosabb eredmény, hogy a két időpont között az általános elégedettség növekedett: 2010-ben a megkérdezett külföldi diákok jelentős hányada válaszolta, hogy ha ismét választania kellene, újra Magyarországot jelölné meg tanulmányai helyszínéül. Azok választanák újra hazánkat, akik elégedettek a szállás-, a vásárlási, a közlekedési és a sportolási lehetőségekkel; mindkét kutatás statisztikailag szignifikáns kapcsolatot mutatott ki a változók között (Berács & Malota, 2011).

A hallgatói mobilitás területén fontos megemlíteni azokat az empirikus vizsgálatokat is, amelyek egy-egy felsőoktatási intézmény elsősorban saját folyamatainak megértésére fókuszálnak (Teperics, 2017; Kozma, Lipcsei, & Thékes, 2018; Lukács, 2019; Tóth & Kiss, 2017). A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ 2010 és 2012 között megvalósított ún. Campus-lét vizsgálata a nappali tagozaton tanuló debreceni egyetemisták kortársi szocializációját tárta fel. Ennek keretében a Debrecenben tanuló külföldi hallgatók beilleszkedését is elemezték (Deákné Dusa, 2017).

Számos szakirodalom foglalkozik a kifelé irányuló kreditmobilitás gátjaival, akadályjaival (Bazsalya, 2014; Bokodi, 2014; Kiss L. , 2014; Hámori & Horváth, 2017). A Tempus Közalapítvány által rendszeresen kutatott témák közé tartozik a kifelé irányuló hallgatói mobilitás gátjainak, akadályainak vizsgálata (Bokodi, 2014; Lannert, 2018b). Ezen tanulmányok meghatározó része nagymintás empirikus vizsgálaton alapul.

A hallgatói mobilitás területén a Tempus Közalapítvány rendszeresen kezdeményez, koordinál a mobilitás témakörét feldolgozó kutatásokat, elemzéseket (Bokodi, 2014; Berács, 2009; Malota, 2016). A közalapítvány emellett folyamatosan, évenként közzé tesz statisztikákat az egyes mobilitási programokhoz kapcsolódóan; 1998 óta közöl statisztikai adatokat az Erasmus (+) programról, 2015 óta pedig a Stipendium Hungaricum programról (Hangyál & Kasza, 2018). A statisztikai és adminisztratív adatközlések mellett rendszeresen végez adatfelvételeket, illetve kezdeményez empirikus vizsgálatokat, amelyek a nemzetközi mobilitás gátjainak, akadályainak, valamint hatásainak mélyebb megértését szolgálják.

A nemzetközi hallgatói mobilitás mögötti motivációs tényezők elemzésének meghatározó forrásai az Eurostudent vizsgálatok. 2009-ben a felmérés hazai pilotja két nagy hazai egyetem hallgatói körében készült el (Szemerszki & Gábor, 2009). Az Eurostudent V-VI. adatfelvételek nemzetközi szinten, a nemzetközi összehasonlítás szempontjából fontos, a nemzetközi mobilitás jellemzőiről pedig értékes, eredményeket tártak fel (Kiss L. , 2014; Hámori & Horváth, 2017). A mobilitást támogató intézményi szintű hallgatói-támogatói szolgáltatások (pl. toborzási gyakorlatok, egyéb marketingtevékenységek, hallgatói szolgáltatások) elemzéséhez megjelentek nemzetközi és hazai példák, jó gyakorlatok is (Bódi, 2014; Hollós & Pop, 2014; Endrődi-Kovács, 2014; Hőrich, 2014).

A hallgatói mobilitás különböző szintű hatásainak elemzése egyre nagyobb figyelmet kap. A nemzetközi mobilitás hatását vizsgáló kutatások közül fontos kiemelni a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) keretén belül született országos és intézményi szintű adatfelvételek elemzéseit (Garai & Veroszta, 2011). A hazai pályakövető vizsgálatok elsősorban a magyarországi diplomások képzés alatti külföldi tapasztalatszerzését térképezték fel: a tanulmányok és a munkavégzés alatti mobilitásra, a célországra, a mobilitás céljára és időtartamára, valamint a gyakoriságra fókuszáltak. Ezen adatfelvétel keretében vizsgálható a nemzetközi mobilitásnak az egyén munkaerőpiaci helyzetére, életpályájára gyakorolt hatása (Kasza, 2011). A 2010-es évek második felének publikációi között már találhatunk olyan elemzést, amely a külföldi diplomások pályakövetésével, a diploma megszerzését követő életpálya feltárásával foglalkozik (Kéri & Révész, 2019). Az egyéni életpályára gyakorolt hatások elemzése mellett megjelentek azok a kutatások is, amelyek a mobilitás nemzetgazdaságra vonatkozó hatásait vizsgálták (M. Császár & Wusching, 2018).

A felsőoktatási mobilitás további formái, mint például az oktatói és munkatársi mobilitás elemzése, kevésbé jelennek meg a szakirodalomban. Az oktatói mobilitás hatásának elemzése (Hórich, 2014; Bazsalya, 2014; Lannert, 2018b) mellett a felsőoktatási intézményi munkatársak mobilitásának kutatása nem vagy csak alig jelenik meg az áttekintett szakirodalmakban. A képzési programok, közös képzések fejlesztése, a képzések nemzetköziesítése témaköreit csak néhány hazai tanulmány dolgozta fel (Erdei L., 2018; Varga, 2014; Erdei, és mtsai., 2018).

A hazai szakirodalom meghatározó része kapcsolódik a nemzetközi és nemzeti szakpolitikai környezethez, valamint a felsőoktatási rendszerek egymásra hatásának elemzéséhez. Ennek keretében a Bologna-folyamat implementációjának feltárása, az európai integrációs folyamatok elemzése a leggyakoribb elemzési témák. A Bologna-modell elemzése már a folyamat bevezetésének pillanatában érdekelte a kutatókat (Hrubos, 2002a; Barakonyi, 2003; Hrubos, 2003). A publikációk főként a kapcsolódó dokumentumok elemzésén, az ún. jó gyakorlatok feltérképezésén alapulnak, és elsősorban a folyamat leírására, megértésére fókuszálnak. A minőségmenedzsment, a minőségügyi kérdések (Kozma & Rébay, 2003; Csizmadia, 2009; Bazsa, 2014) mellett a kreditek, tanulmányok elismerésének kérdése is a gyakran elemzett témák közé tartozik (Temesi, 2007; Derényi & Temesi, 2008).

A hazai szakirodalmak többféle elméleti megközelítésből merítenek, számos tudomány (gazdaságtudomány, regionális tudományok, szociológia, oktatáskutatás) képviselői foglalkoznak a nemzetköziesítés egy-egy témájával. A felsőoktatási intézmények szervezeti változásainak elemzése kapcsán számos tanulmány használja fel a neo-institutionalista elmélet egyes elemeit, megközelítését, bár előfordul, hogy erre nem történik hivatkozás. A hazai publikációk között elméleti és empirikus kutatásokat is találhatunk. Az empirikus kutatások módszertana változatos, a kutatás témája és elméleti háttere alapvetően meghatározza az adatgyűjtési eszközöket; a kvalitatív és a kvantitatív módszertan mellett egyre inkább elterjedt a kevert módszertani paradigma alkalmazása. Az elérhető nemzetközi és hazai adatbázisoknak (Eurostat, OECD, UNESCO stb.) köszönhetően számos tanulmány épít ezekre a másodlagos adatbázisokra. A kvalitatív módszertan keretében a félig strukturált interjúk készítése elterjedt adatgyűjtési eszközök, míg a kvantitatív eszközök közül az online vagy személyes módon lekérdezett kérdőívezés számít gyakori eszköznek.

A hazai szakirodalom feldolgozása azt mutatja, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésével a felsőoktatásban dolgozó oktató-kutatók, az egyes érdekképviselői szervezetek (MRK, HÖÖK), minisztériumi háttérszervezetek (pl. Oktatási Hivatal) kutatói foglalkoznak. Ezek mellett független, értékelő kutatásokkal elvélve találkozunk. Egy-egy kutatási téma, kérdés feldolgozása meghatározott kutató munkájához kötődik, egy témával kevés kutató foglalkozik, ezért kevésbé van jelen a publikációkban az egymás munkájára való reflektivitás, a kutatási eredmények egymásra hatása. A külföldi kutatók a magyarországi változások kapcsán a közép- és kelet-európai folyamatok kontextusának vizsgálatával (Dobbins & Kwiek, 2017), illetve a 2010-es évek második felében a CEU és a magyar kormányzat kapcsolatának elemzésével foglalkoztak (Naidoo, 2018).

2.3.3. Kutatási hiányterületek azonosítása hazai kontextusban

A doktori kutatásban a felsőoktatási kontextushoz, szakpolitikai háttérhez felhasznált szakirodalmi források a felsőoktatás nemzetközi környezetének változására, a szakpolitikai környezetre, valamint az intézményi szintű folyamatok mélyebb megértésére fókuszálnak. A felsőoktatási mobilitás témakörének feldolgozásához számos nemzetközi és hazai szakirodalmi forrás nyújtott segítséget, ezek a mobilitás tendenciáival, valamint a mobilitás gátjaival, akadályaival, illetve annak hatásával foglalkoznak. Az intézményi szintű folyamatok megértéséhez a szervezetelméleti megközelítést alkalmazó kutatásokat, elemzéseket feldolgozó publikációkat tartottam elsődleges szakirodalmi forrásoknak.

A felsőoktatás nemzetköziesítése komplex téma, nem meglepő, ha a kutatók egy-egy elemének megragadására vállalkoznak. A nemzetközi szakirodalom szerteágazó, és sokrétű, ezek a hazai szakirodalomba való beépülése átfogó elemzés tárgya lehetne. Éppen ezért, a téma többoldalú, talán kissé töredezett megközelítése, valamint a nemzetközi szakirodalom sokasága miatt nehézkes a kutatási hiányterületeket azonosítása. A hazai és a nemzetközi szakirodalmak áttekintése után olyan kutatási témák azonosítása történik, amelyek a Kehm és Teichler alapján azonosíthatók:

- A külföldi szakirodalomban a felsőoktatási mobilitás kapcsán gyakoriak azok az elemzések, amelyek egy-egy azonos kulturális háttérrel rendelkező hallgatói csoport elemzésére törekednek. Az ilyen fókuszú, vagyis a különböző kulturális

háttérrel rendelkező hallgatói csoportok hazai kontextus szempontjából történő elemzése hiányzik a hazai kutatásokból.

- A 2010-es években számos hazai és nemzetközi adatfelvételen alapuló publikáció elemezte a mobilitás tendenciáit, akadályait, mintázatait, ugyanakkor a hallgatói mobilitás egyénre vagy a felsőoktatási intézményre, annak bizonyos elemeire gyakorolt hatását hazai szakirodalmi elemzések csak részben érintették.
- A felsőoktatás nemzetköziesítésének újabb intézményi megközelítései nem vagy csak részben jelennek meg a hazai szakirodalomban; valamint az intézményi folyamatok szervezetelméleti megközelítés alapján történő elemzése is hiányterületként azonosítható.
- A nemzetköziesítés témaköréhez szorosan kapcsolódó minőségmenedzsment, minőségügyi kérdések, különösen a külső minőségértékelés gyakran elemzett téma volt a 2010-es években. Az intézmények belső minőségértékelési gyakorlata ugyanakkor kevésbé jelent meg a kutatott témák között.

3. Az empirikus kutatás módszertana

3.1. A nemzetközi és hazai kutatások módszertani áttekintése

A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatainak vizsgálata komplex kutatási téma, interdiszciplináris, többszemponútú megközelítést igénylő folyamat. Ez a komplex megközelítés a doktori kutatás minden szakaszát meghatározta. Az elméleti keretrendszer a szervezetelmélet és a felsőoktatáskutatás elméleti megközelítéseire épít, a sokoldalú megközelítés pedig a kutatási módszertan kiválasztásánál is fontos szempont volt. A doktori kutatás témájához hasonló, a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatát vizsgáló, a neo-institutionalista elméleti megközelítést is alkalmazó kutatások között a kvalitatív vagy kevert módszertanú (mixed methods) kutatási megközelítések gyakran alkalmazott módszertanok.

Az institutionalista elméleti megközelítés felsőoktatáskutatási alkalmazásának szisztematikus szakirodalmi elemzése is azt mutatja, hogy a kvalitatív módszertanon alapuló kutatások nagy arányban találhatók a kapcsolódó publikációkban (Yuzhuo & Mehari, 2015). Ennek valószínűsíthető oka, hogy az intézményi folyamatok, az intézményi környezet bizonyos aspektusainak változásai nehezen kvantifikálhatók, a mélyebb megértést a kvalitatív eszközök alkalmazása jobban segíti. Az alábbi táblázat az elméleti feltárás során, a kutatás szempontjából egyfajta mintaként szolgáló kutatások módszertani hátterét mutatja. Gyakori módszertannak számít az esettanulmány módszertana, valamint a félig strukturált interjúzáson alapuló adatgyűjtés. Az áttekintett kutatások nem véletlenszerű mintavételt alkalmaztak, hanem általában kis mintán, szakértői vagy célzott mintán készültek.

7. táblázat. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait feltáró kutatások módszertani háttere

Hivatkozás	A kutatás fő témája	A kutatás módszertana	Mintanagyság
(Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019)	A kutatás fő témája a nemzetköziesítés itthon megközelítésének intézményi szintű vizsgálata.	Kvalitatív	2 felsőoktatási intézmény
(Fischer, 2019)	A kutatás fő témája a nemzetköziesítéssel kapcsolatos célok beépülése a felsőoktatási intézményekbe.	Kvalitatív	3 felsőoktatási intézmény

Hivatkozás	A kutatás fő témája	A kutatás módszertana	Mintanagyság
(Hudzik, 2015)	Komprehenzív nemzetköziesítés elemzése.	Kvalitatív	10 felsőoktatási intézmény
(Sahin, 2017)	A kutatás fő témája a nemzetköziesítéssel kapcsolatos célok beépülése a felsőoktatási intézményekbe a neo-institucionalista elméletet alkalmazva.	Kvalitatív	3 felsőoktatási intézmény

3.2. A kutatás legfontosabb kérdései, hipotézisek és indoklásuk

A doktori kutatás keretében négy kérdésre kerestem a választ. A kérdések egy része a felsőoktatás nemzetköziesítése elvontabb szintjén fogalmazódott meg, míg másik részük a nemzetköziesítés konkrét intézményi gyakorlatait, mechanizmusait vizsgálta. A kutatás megvalósítása iteratív folyamatnak tekinthető, bár a kutatás fő kérdései a doktori kutatás megkezdése óta változatlanok, ugyanakkor a szakirodalmi háttér részletes feltárása, az elméleti keretrendszer kidolgozását követően sor került a kérdések pontosítására, részletesebb kifejtésére. Az elméleti megközelítést alapul véve a kutatás az alábbi fő kérdéseket, valamint a kérdésekhez kapcsolódó hipotéziseket vizsgálja (Johnson & Christensen, 2014):

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. A szakirodalmi háttér feltárása azt mutatja, hogy a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos szakpolitikai változásokra került nagyobb figyelem, fókusz az elmúlt évtizedekben (2.3.2 fejezet). 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).

A kérdéshez kapcsolódó hipotézisek:

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.

2. *Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítése területén?*

A kérdésselvetés 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 kérdésselvetés során fontosnak tartom azt is vizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy egyes intézmények a nemzetköziesítés területén „sikeresek”, vagyis hatékonyabban alkalmazkodnak a szervezeti környezethez, illetve hatékonyak a szervezeti stabilitás fenntartásában, míg más intézmények kevésbé (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991).

A kérdéshez kapcsolódó hipotézisek:

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.

3. *Milyen hatásai voltak az elmúlt évtizedekben a befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?*

A kérdésselvetés 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.

A diplomamobilitásban hazánkban tanuló külföldi hallgatók 2016 után meghatározóan emelkedett, heterogénebb hallgatói csoport jelent meg az intézményekben. Ez nemcsak az oktatás-tanulás területén, hanem a hallgatói szolgáltatások területén is változásokat eredményezhetett.

A kérdéshez kapcsolódó hipotézisek:

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 (Hudzik, 2011) hatnak az intézmény céljaira és tevékenységeire.

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

Az utolsó kérdésfeltevés azt vizsgálja, hogy az intézményi gyakorlatok mögött milyen intézményi logikák húzódnak meg. Az intézményi logika az institutionalista 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).

Az intézményi logikák meghatározása induktív és deduktív módon történik, vagyis a szakirodalomban már feltárt intézményi logikák (Edelstein & Douglass, 2012) alkalmazása mellett a kutatás alapján azonosított intézményi logikák meghatározása is megtörténik. A kérdésfeltevés során azt is vizsgálom, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének egyes megközelítései (pl. nemzetköziesítés itthon), illetve annak egyes elemei (pl. 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 kérdéshez kapcsolódó hipotézisek:

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.

3.3. 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). Ennek oka az volt, hogy a téma sokoldalú megragadásához olyan módszertani megközelítés alkalmazását tartottam elsődleges kutatói célnak, amely a téma töredezett, egy-egy aspektusát bemutató korlátokon túllépve egy tágabb értelmezési lehetőséget nyújt. A kevert módszertani megközelítés azt jelenti, hogy a kutatási kérdések megválaszolásához kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési eszközöket használtam, amely megközelítéseket a következtetések megfogalmazása során, a diszkusszió fejezetben összehangoltan, integráltan értelmeztem. A kevert módszertani megközelítés használata elterjedt módszertani megközelítéssé vált a társadalomtudományokban.

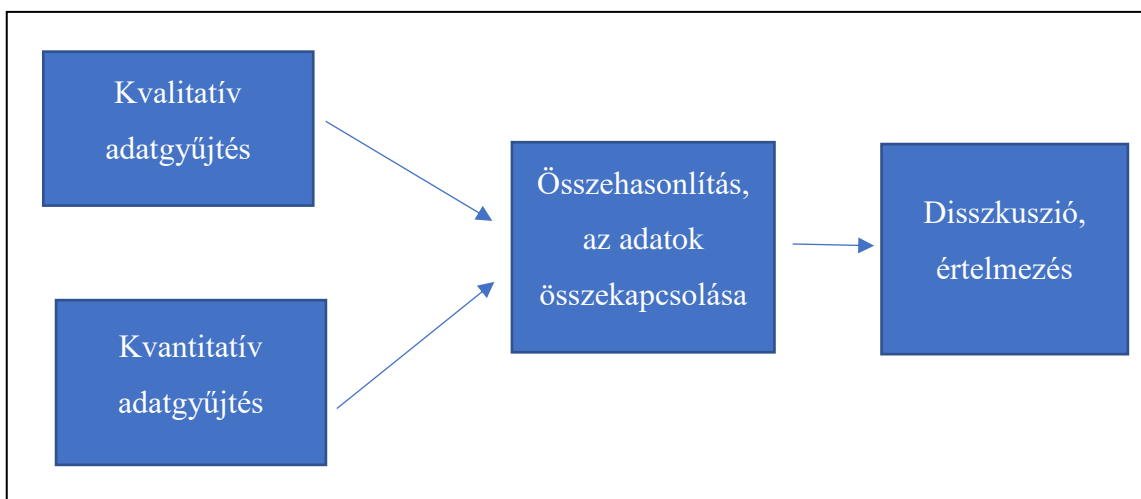
A kevert módszertani megközelítés előnyeit tárgyaló szakirodalom számos érvet szolgáltat a megközelítés mellett: a trianguláció, a kiegészítő jelleg, a kidolgozás, a kezdeményezés és a kiterjesztés (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014). A trianguláció azt jelenti, hogy a kutató értékelni, ellenőrizni tudja, hogy a különböző módszertanon alapuló eredmények egy irányba hatnak-e, hasonló eredményeket mutatnak-e, vagy éppen széttartók, egymásnak ellentmondanak. A trianguláció nagyobb megbízhatóságot, illetve érvényességet biztosít a kutatásnak. A doktori kutatás kapcsán a kiegészítő jelleg azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmények elemzése több célcsoport mélyebb elemzésével lehetséges, ezen célcsoportok egymást kiegészítik. Az érintett célcsoportok (hallgatók, oktatók és intézményi munkatársak) felkeresése olyan adatgyűjtés alapján történt, amellyel a kutatás megbízhatósága, érvényessége biztosított volt. A kiterjesztés azt jelenti, hogy a kutatási téma vizsgálata során további, a kutatási témát érintő, azzal összefüggő témákat is bevonunk a kutatásba (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014).

A kevert módszertani megközelítések közül az ún. összetartó párhuzamos felépítésű tervezési modellt (convergent parallel design) alkalmaztam (2. ábra). 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. Ennek megfelelően épülnek fel a doktori disszertáció eredményeket bemutató fejezetei is. Külön alfejezetekben (4. fejezet) történik a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés eredményeinek elemzése, majd a diszkusszió fejezetben az kutatási kérdések megválaszolása során már a két módszertani megközelítés összehasonlítása, összekapcsolása történik meg. Az értelmezés során a másodlagos adatbázisokon alapuló eredményeket is felhasználom.

Az összetartó párhuzamos kutatási modell elterjedt formája a kevert módszertani megközelítésnek. A módszertan előnye a kutatási kérdések mélyebb megértése, valamint a kutatás megbízhatóságának, érvényességének erősítése. A kutatás során szerzett tapasztalatok is azt mutatják, hogy ez a módszertani paradigma valóban segíti a kutatási kérdések jobb megértését, értelmezését, biztonságot adva a kutatónak a kutatás megbízhatósága, érvényessége területén (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014). A kutatás során az egyes célcsoportok körében más-más módszertant alkalmaztam. Ennek oka, hogy a korábbi kutatási tapasztalatok azt mutatták, hogy az intézményi munkatársak, és az oktatók elérése kérdőíves módszerrel nehézségekbe ütközött, a válaszadási arány alacsony volt.

2. ábra. Az összetartó párhuzamos kutatási modell szakaszai (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014)



8. táblázat. A doktori kutatás kérdései, alkérdései kapcsolódó adatgyűjtési és adatelemzési módszerek

Kutatási kérdések	Kapcsolódó alkérdések	Adatgyűjtési eszközök	Adatelemzési módszerek
Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?	Milyen nemzetköziesítési folyamatok hatását tartják fontosnak a felsőoktatási intézmények az elmúlt évtizedekben? Milyen változásokat tapasztalnak a felsőoktatási intézmények szereplői a hallgatói mobilitás területén? Mely intézményi izomorfizmust erősítő változások történtek a szervezeti környezetben?	Félig strukturált interjúk	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés
Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának területén?	Milyen hasonló, izomorf folyamatok figyelhetők meg az egyes intézményi pillérek szintjén? Milyen stratégiai célokat határoznak meg az intézmények a felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódóan? Hogyan hat az intézmény elhelyezkedése, képzési profilja a nemzetköziesítési folyamatokra?	Félig strukturált interjúk Kérdőíves felmérés	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés Statisztikai adatelemzés (egyváltozós elemzések, keresztábra, főkomponens és regresszióelemzés)
Milyen hatásai voltak az elmúlt évtizedekben a befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás élnkülésének a felsőoktatási intézményekre?	Milyen szervezeti változásokat tapasztalunk a vizsgált időszakban a felsőoktatási intézményekben a nemzetköziesítés meghatározott pillérjein? Milyen változásokat tapasztalnak a felsőoktatási intézmények munkatársai, hogyan befolyásolják ezek mindennapi munkájukat? A külföldi hallgatók véleménye szerint az ún. szervezeti és akadémiai tényezőknek milyen szerepe van a felsőoktatási intézményekkel való elégedettségben?	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 logikákon keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézmények szintjén?	Milyen intézményi logikák húzódnak az intézmények nemzetköziesítési tevékenységei mögött? Hogyan értelmezik a külföldi hallgatók az interkulturális kompetenciák fejlesztésének igényét, hogyan látják ebben a felsőoktatási intézmények szerepét, helyét? Hogyan értékelik a külföldi hallgatók az egyes szervezeti, illetve akadémiai tényezők szerepét? Hogyan hatnak ezek a hallgatók elégedettségére?	Félig strukturált interjúk Kérdőíves felmérés	Kevert elemzés: téma- és tartalomelemzés Statisztikai adatelemzés (egyváltozós elemzések, keresztábra, főkomponens és regresszióelemzés)

3.4. A minta meghatározása

A kutatás átfogó célja a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési tevékenységeinek, folyamatainak elemzése volt. A kutatás megvalósíthatóságának szempontja, a kutatás fókuszának meghatározása, valamint a felsőoktatási intézmények sokféleségéből adódó kihívások miatt, a kutatás populációjának az állami fenntartású hazai felsőoktatási intézményeket tekintetem. A 2018/2019. tanévben összesen 64 felsőoktatás intézmény volt, amelyből 28 állami fenntartású volt. Az állami fenntartású intézményekben tanult a hallgatók 87 százaléka.

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 mintavétel során figyelembe kell venni a két, kvalitatív és kvantitatív módszertani megközelítésből adódó sajátosságokat, mindkét kutatási szakasz esetében különböző a minta nagysága, de a minták egymáshoz célzottan kapcsolódnak, vagyis azonos sajátosságok mentén kerültek meghatározásra.

Az elméleti háttér feldolgozására építve a két módszertani megközelítés mintájának meghatározásakor hazai felsőoktatás olyan tényezőit, jellemzőit vettem alapul, amely a hazai nemzetköziesítési intézményi folyamatokat meghatározhatja. A két módszertani megközelítés esetében a minták meghatározása során az alábbi tényezőket vettem figyelembe:

- A felsőoktatási intézmények állami fenntartású intézmények. A doktori disszertációban a felsőoktatási intézmény és az egyetem fogalmakat – a hazai folyamatokból adódó sajátosságok, jelenlegi helyzet miatt – a kutatási eredmények bemutatása során szinte minden esetben szinonimaként használom.
- A szakirodalom alapján arra következtettem, hogy az orvosképzések, valamint az állatorvosi képzés sajátos, jól körül határolható nemzetköziesítési jellemzőkkel rendelkező képzések. Ezen képzési program esetében a nemzetköziesítési törekvések jóval korábban indultak meg, több képzési program esetében a külföldi hallgatók száma magasabb, mint a hazai hallgatók száma. E képzési programok kutatása önálló kutatási feladat lenne. A kutatás célcsoportját ezért szűkítettem

azokra a felsőoktatási intézményekre, amelyek nem kizárólag egészségügyi és orvosi képzési területen, illetve állatorvosi képzéseken nyújtanak képzést.

- A szélesebb képzési profillal rendelkező egyetemek, vidéki és fővárosi intézmények gyakorlatának feltárása volt az elsődleges cél. Fontosnak tartottam az alkalmazott tudományok egyetemek gyakorlatait, amely intézmények a 2010-es évek második felében meghatározó szervezeti változásokon mentek keresztül. Berács (2018) tanulmányában kiemeli az alkalmazott tudományok egyetemének szerepét, amelyek a jogszabályok szerint is olyan felsőoktatási intézmények, amelyek képesek idegen nyelven oktatni az általa indított képzések egy részén. Berács elemzése kapcsán azt a következtetést vonja le, hogy az alkalmazott tudományok egyetemeinek nehéz ahhoz a feladathoz felzárkózni, amelyet a nagy külföldi hallgatói létszámmal, az integráció magasabb fokán lévő intézmények nyújtanak (Berács, 2018).
- A fentiek mellett a minta meghatározásánál fontos mutató volt a külföldi hallgatók létszámának emelkedése az elmúlt években, valamint a külföldi hallgatói létszám aránya a nappali tagozatos, összhallgatói létszámhoz viszonyítva számottevő, emelkedő tendenciát mutat (9. táblázat).

9. táblázat. A felsőoktatási intézmények hallgatói létszámának változása a célzott mintaválasztás meghatározásához kapcsolódóan (Oktatási Hivatal, 2019a)

	Külföldi hallgatók száma (nappali, nem magyar nyelvű képzés)			Hazai hallgatók száma (nappali tagozat)			Külföldi hallgatók aránya (nappali tagozat)			Külföldi hallgatói létszám változása	Hazai hallgatói létszám változása
	2015	2016	2018	2015	2016	2018	2015	2016	2018	2015-2018	2015-2018
ATE	-	981	1079	-	1 741	1 841	-	56,3%	58,6%	10,0% (2016-2018)	5,7%
BGE	432	611	793	11 122	11 395	11 709	3,9%	5,4%	6,8%	83,6%	5,3%
BME	1055	1076	1818	20 123	19 752	19 013	5,2%	5,4%	9,6%	72,3%	-5,5%
DE	3240	3512	4773	22 064	21 309	21 096	14,7%	16,5%	22,6%	47,3%	-4,4%
DUE	165	166	142	784	715	602	21,0%	23,2%	23,6%	-13,9%	-23,2%
ELTE	787	1016	1562	22 633	22 293	23 820	3,5%	4,6%	6,6%	98,5%	5,2%
EKE	19	55	107	3 106	3 595	3 410	0,6%	1,5%	3,1%	463,2%	9,8%
KE	35	78	68	1 673	1 767	1 538	2,1%	4,4%	4,4%	94,3%	-8,1%
ME	92	150	278	6 473	6 222	5 712	1,4%	2,4%	4,9%	202,2%	-11,8%
NJE	16	4	9	2 084	2 432	2 050	0,8%	0,2%	0,4%	-43,8%	-1,6%
NKE	4	54	89	2 647	2 634	2 693	0,2%	2,1%	3,3%	2125,0%	1,7%
ÓE	170	190	303	8 433	7 941	7 585	2,0%	2,4%	4,0%	78,2%	-10,1%
PE	87	123	353	4 588	4 473	4 214	1,9%	2,7%	8,4%	305,7%	-8,2%
PTE	2352	2839	3563	15 197	15 228	15 589	15,5%	18,6%	22,9%	51,5%	2,6%
SOE	3087	3216	77	5 090	3 072	1 572	60,6%	104,7%	1,3%	-99,3%	-69,1%
SZTE	1354	1847	2472	18 275	17 817	17 122	7,4%	10,4%	14,4%	82,6%	-6,3%
SZIE	1044	423	803	7 718	8 262	6 950	13,5%	5,1%	11,6%	-23,1%	-10,0%
SZE	55	59	166	6 593	8 198	7 616	0,8%	0,7%	2,2%	201,8%	15,5%

Megjegyzés: A szürkével jelölt intézmények a kvalitatív mintában szereplő felsőoktatási intézmények.

A kvantitatív adatgyűjtéshez kapcsolódó minta meghatározása

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 FIR adatbázisa alapján, akik megkapták az online kérdőívet kitöltésre. A 2019. június–július közötti 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 kvantitatív kutatás mintájának elemzése a 4.2. fejezetben található.

A kvalitatív adatgyűjtéshez kapcsolódó minta meghatározása

A minta meghatározása során olyan célzott mintavételt alkalmaztam (Johnson & Christensen, 2014), amely a külföldi hallgatók intézményi létszámán, illetve hallgatói létszámhoz viszonyított arányán alapult. 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.

A mintába nagyméretű, széles képzési területet lefedő egyetemek (4), közepes méretű, munkaerőpiacra fókuszáló intézmény (1), alkalmazott tudományok egyetemei (3), valamint klasszikus tudományegyetemek (2) kerültek be. A fővárosi (4) és nem-fővárosi (6) intézmények száma az alábbi szerint alakul: 4 fővárosi, 2 közép-dunántúli, 2 dél-dunántúli, 1 észak-magyarországi és 1 nyugat-dunántúli intézményben végeztem kvalitatív kutatást. A kiválasztás során azonosított intézmények a 9. táblázatban szerepelnek. Az intézmények vizsgálata során intézményi munkatársak (nem oktatók), oktatók és hallgatói érdekképviselésekben aktív hallgatók célcsoportját azonosítottam, mint a felsőoktatási intézmények kulcsszereplőit, akik a nemzetköziesítési folyamatok mélyebb megértését segíthetik.

3.5. Az adatfelvétel és az elemzés eszközei

3.5.1. *Elsőleges kvantitatív adatfelvételi eszköz*

Külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés, omnibusz-kérdések elemzése

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 felmérést a külföldi hallgatók körében, 2016 óta az évenkénti kutatás kiterjed a Stipendium Hungaricum hallgatókra is (Tempus Közalapítvány, 2019c). A kutatás adatai kutatási céllal, a megfelelő adatvédelmi szabályokat betartva elérhetők, felhasználhatók.

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 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. A kérdések kialakítása szakirodalom alapján történt (Leask, 2009; Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019; Warwick Institute for Employment Research, 2019; Malota, 2016), de a véglegesítésben szakértői segítséget kaptam a Tempus Közalapítvány munkatársaitól is (Hangyál & Kasza, 2018).

Az akadémiai tényezőkre vonatkozó kérdések alapja a Malota (2016) által végzett kutatás volt, amely nemzetközi kutatások alapján (Warwick Institute for Employment Research, 2019) továbbfejlesztésre került. E tematikus blokk mellett a szervezeti tényezők elégedettségére, az interkulturális kompetenciára vonatkozó kérdések, valamint a magyarázó tényezővel bíró háttérváltozók elemzése történik meg. A szervezeti tényezőkkel való elégedettségi kérdések 2016 óta a kérdőív részei. A kérdéseket 2017 és 2019 között több alkalommal finomítottam a visszajelzések alapján. A kérdőív nyelve angol volt. Az elemzésbe bevont kérdések a mellékletben találhatóak (4. melléklet. Kérdőív a külföldi hallgatók részére – a felhasznált kérdések, omnibusz-kérdések).

Az online kérdőívet 2016 óta évente valamennyi Stipendium Hungaricum (továbbiakban SH) ösztöndíjas, aktív hallgató megkapja. A Tempus Közalapítvány 2019 júniusában minden SH hallgató részére megküldte a kérdőívet, amelyre július végéig

válaszolhattak a hallgatók. A magas válaszadási aránynak, valamint a minta nagyságának köszönhetően az adatokat a doktori kutatás célcsoportjának megfelelően az állami fenntartású, nem specifikusan orvosi képzést nyújtó intézmények hallgatóira válogattam le. Az adatfelvétel a Tempus Közalapítvány gyakorlatát követte, a hallgatók a jogszabályoknak megfelelő tájékoztatást kaptak. Az elemzés során használt adatbázis anonim adatokat tartalmazott, semmilyen olyan adatot nem tároltam a doktori kutatásomhoz kapcsolódóan, amely alapján bármely hallgató beazonosítható lehetne.

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).

3.5.2. Elsődleges kvalitatív adatfelvételi eszköz

Félig strukturált interjúk felvétele

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. A félig strukturált interjú technikájának jellemzője, hogy az interjú megkezdése előtt interjúfonál készül, amely meghatározza az interjú fő kérdéseit, azok sorrendjét, az adatfelvétel ideális körülményeit, emellett a kutatónak lehetősége van a kérdések formáját, stílusát is előre átgondolni, finomítani. Az interjú fő tematikus részeinek, kérdéseinek meghatározása adja a félig strukturált interjú mint adatgyűjtési technika előnyét, erősségét. Ez az adatgyűjtési módszer erősíti az adatok komprehenzivitását, lehetővé teszi az adatok hatékonyabb összehasonlíthatóságát, valamint ezáltal az adatgyűjtés szisztematikus, jól tervezhető folyamatnak tekinthető. Az adatgyűjtési eszköz gyengesége lehet, hogy bizonyos témák nem kerülnek felszínre, rejtve maradnak a kutatás során, ezért fontos, hogy az interjú során teret adjunk az egyén tapasztalatainak, véleményének is.

Az interjúfonál főbb tematikus blokkjainak meghatározásánál Hudzik (2011) által meghatározott komprehenzív nemzetköziesítési intézményi pillérjeit alkalmaztam az alábbi fő tematikus elemek mentén: a vezetői elköteleződéssel kapcsolatos vélemények feltárása; a szervezeti felépítés, a felépítéssel kapcsolatos változások; a tantervek nemzetköziesítése; a hallgatói mobilitás; a nemzetközi együttműködések, partnerségek (elsősorban kutatói és oktatói), intézményi kapcsolatok kialakítása. Az interjú elején az

interjúalany képzési és felsőoktatási tapasztalatainak feltárását is fontosnak tartottam. Az interjúfonál a 3. mellékletben megtalálható.

Az interjúfonál véglegesítése előtt 2018-ban próbainterjúkat készítettem, amely során teszteltem a főbb tematikus részeket, a kérdéseket, és a tapasztalatok alapján véglegesítettem az interjúfonalat. A félig strukturált interjúzás pilotjának tekintem, hogy 2017 novemberében részt vettem egy egyhetes ún. téli egyetemen, a Veronai Egyetem szervezésében, amely keretében etnográfia módszertan alapján kis csoportban elemeztük a Veronai Egyetem nemzetköziesítési folyamatait. A terepmunka során interjúkat készítettünk a felsőoktatási intézmény munkatársaival, amely segítette az intézményi szereplők tapasztalatainak mélyebb megértését, valamint a kutatási kérdéseim pontosabb megfogalmazását.

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, vezetői tisztséget betöltő, a külügyekért felelős hallgatók voltak. Ahogy korábban is említettem, a minta kiválasztásánál célzott mintavételi eljárást alkalmaztam. A kutatásban meghatározott interjúalanyok esetében feltételeztem, hogy fontos információkat szolgáltatnak a kutatáshoz, valamint hogy a kutatás által vizsgált jelenség jól kifejeződik a véleményükben, tapasztalataikban. A célcsoportnak megfelelően intézményenként átlagosan 3-6 félig strukturált interjú felvételét terveztem. Ennek megvalósítása a vizsgált intézmények többségében sikerült, két intézmény azonban csak 1-1 interjúalannyal tudtam interjút készíteni. Az interjúk száma függött az intézmény nyitottságától, valamint a felkért interjúalanyok elérhetőségétől is. Az interjúalanyok elérése két módon történt: a vezetői tisztségben (a nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes, nemzetközi iroda vezetője) lévő interjúalanyok felkérése célzottan történt, azonban az oktatók felkérése során hólabda-módszerrel is dolgoztam, tehát ajánlásokat kértem olyan oktató, vagy intézményi kollégák személyére, akik fontos információkkal rendelkeznek, vagy a területen kiemelten aktívak. Az interjúk felvétele 2019 májusa és 2020. március eleje között folyamatosan történt. Az interjúkat személyesen vettem fel, három esetben történt telefonos interjú. Az elemzésbe bevont félig strukturált interjúk száma összesen 38. A doktori kutatás időszakában a témához kapcsolódóan további kutatásokhoz kapcsolódóan is készítettem félig strukturált interjúkat. Ezek részletes elemzése megtörtént, tapasztalatait beépítettem az elemzésbe, de ezen interjúkat a doktori kutatás során

másodlagos adatforrásoknak tekintetem (Horváth, Hangyál, Kasza, & Czirfusz, 2020). Ezen interjúkkal összesen 46 interjú készítem a doktori kutatás időszakában.

Az interjúk hossza 40-90 perc volt, az esetek többségében 50-60 perces interjúk készültek, csak néhány interjú időtartama haladta meg az egy órát. Az interjúk nagy részéről hangfelvétel készült, egy-két esetben nem szerették volna az interjú rögzítését, illetve a felvétel rosszabb minőségű volt, vagy más hiba miatt nem történt meg. Az interjúk során minden esetben jegyzeteltem, ha hangfelvétel nem készült, akkor az interjúzás közben készült jegyzetek alapján dolgoztam.

10. táblázat. A félig strukturált interjúk intézményenként és célcsoport szerint

	Intézményi munkatárs	Oktató	Hallgató	Összesen	Vezetői beosztású munkatársak
Egyetem1	2	3	1	6	2
Egyetem2	3	2	0	5	3
Egyetem3	1	2	1	4	2
Egyetem4	0	1	0	1	1
Egyetem5	2	2	1	5	3
Egyetem6	1	2	1	4	3
Egyetem7	0	1	0	1	1
Egyetem8	1	2	1	4	1
Egyetem9	1	1	1	3	1
Egyetem10	2	2	1	5	1
Egyéb, másodlagos kutatási interjúk	0	8	0	8	0
Összesen	13	26	7	46	18

A különböző célcsoportok interjúzása során az interjúfonál valamennyi tematikus részt átbeszélünk, de egyes témák más-más súllyal kerültek lekérdésre: például az oktatók esetében részletesebben feltártuk a tanterv nemzetköziesítésével kapcsolatos tapasztalatokat, míg a vezetői beosztásban lévő munkatársak esetében a szervezeti felépítéssel, folyamatokkal kapcsolatos kérdéseket tárgyaltuk át részletesebben. A félig strukturált interjúk felvétele előtt minden esetben felkészültem az adott intézményből: az intézmény alapadatait, a kapcsolódó főbb jellemzőit (pl. szervezeti felépítés, intézményi kapcsolatok) átnéztem, és néhány esetben az ebből származó információkra is rákérdeztem, ugyanakkor az interjúk során igyekeztem az interjúalanyoktól származó információkra, adatokra (empiriákra) fókuszálni.

A félig strukturált interjúk elemzése MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével történt, a tartalomelemzés és a témaelemzés módszere alapján történt

(Neuendorf, 2019). A kódok kialakítása összhangban volt egy korábbi, elsősorban dokumentumelemzés alapuló kutatás során használt kódrendszerrel (Kasza, 2019), de jobban teret engedve az interjúalanyoktól származó empiriáknak. Az elemzés fő kérdéseiről, folyamatáról 4.3. fejezetben olvashatunk.

3.5.3. Másodlagos adatbázisok

Adminisztratív és nyilvántartási célú adatbázisok felhasználása

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. (A részletes leírást a 4.1. fejezet tartalmazza.)

A felsőoktatási információs rendszer statisztikai moduljából származó adatbázisok a 2015 és 2019 közötti, a külföldi állampolgárságú hallgatók alábbi, képzési programok szerinti adatait tartalmazza: a külföldi hallgató állampolgárság szerinti országa, a felsőoktatási intézmény karonkénti megnevezése, a képzés szintje, a finanszírozás módja, a képzés nyelve, illetve az adott képzési programon tanuló külföldi hallgatók száma. A FIR a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas külföldi hallgatókra vonatkozó adatokat 2015 óta elkülönítetten gyűjti. A FIR adatainak elemzése során az adatbázis által használt fogalmakkal (pl. külföldi állampolgárságú hallgató) dolgoztam. Az Oktatási Hivatal honlapján megjelenő felsőoktatási statisztikák szintén a FIR statisztikai adataira támaszkodnak, és egy adott akadémiai évben az őszi félévi adatokat használják fel. A részképzéses mobilitási tendenciák nyomon követésére olyan nyilvántartási adatbázisokat, adatokat használtam fel, amelyek nyilvánosan elérhetők, törekedve a megbízhatóság és az érvényesség szempontjaira.

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.

Nemzetköziesítés itthon c. kutatás keretében végzett adatgyűjtés adatai

Az Új Nemzeti Kiválósági Program (ÚNKP) keretében végzett pilotkutatás célja a nemzetköziesítés itthon megközelítés meghatározott pillérjeinek (külföldi hallgatók integrációja, tantervek nemzetköziesítése stb.) áttekintése, elemzése volt. A kutatás egy kismintás kérdőíves szakaszból, valamint az azt kiegészítő kvalitatív, félig strukturált interjúzási szakaszból állt. A kismintás kérdőíves kutatásban az intézményi szereplők (intézményi munkatársak, hallgatók, oktatók) nemzetköziesítési pillérekkel kapcsolatos véleményének feltárása történt. A kutatás egyik következtetése volt, hogy az intézményi szereplők kérdőíves megkérdezése nehézkes, alacsony válaszadási arány volt ebben a kutatásban. A kvalitatív kutatás mintája nem véletlenszerű, ún. szakértői mintavételen alapult, amely keretében nemcsak állami, hanem egyházi fenntartású intézmények munkatársai, oktatói körében is készültek interjúk. Ezek elsősorban olyan oktatásmódszertani gyakorlatokról készültek, mint például a virtuális kollaborációs módszerek alkalmazása, az interkulturális kompetenciák fejlesztésére irányuló kurzusok tartalmának, módszereinek feltárása.

3.6. 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 kutatás egyik legfontosabb etikai kérdése a kutatási alanyokkal szembeni anonimitás kérdése. A kvalitatív kutatás során az interjúalanyok felkeresését a szükséges eljárás szerint végeztem. Az interjúalanyoktól a tájékoztatói és beleegyező nyilatkozat aláírását kértem, ezt valamennyi interjúalany elfogadta. Az interjúalanyok felkérése emailen keresztül történt, az interjúalanyokkal személyesen találkoztam (3 esetben telefonon történt az interjú), néhány kivételtől eltekintve akadémiai-egyetemi környezetben. Az interjúalanyoknak anonimitást ígértem, így olyan adatot nem tüntetek fel az elemzés során, amelyből felismerhető lenne az interjúalany személye, valamint

intézménye, vagyis a munkahelye. A kutatás kvalitatív részében az intézmények sem kerülnek megnevezésre, kerülve ezzel az intézmények egymáshoz való hasonlítását.

A külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves elemzés kapcsán sem történik meg az intézmény megnevezése, mivel egyes intézmények értékelése során elsősorban az értékelés, vélemények mögötti motivációkat, okokat szeretném feltárni, szintén kerülve ezzel az intézmények rangsorolását. A külföldi hallgatók felmérése során is valamennyi kutatásetikai szempontot betartottam. A kutatás során felhasznált statisztikai, nyilvántartási célú adatok felhasználásáról előzetes engedélyt, véleményt kértem az adatbázist kezelő szervezettől. A doktori kutatás során felhasznált statisztikai, adminisztratív adatok statisztikai célú adatok, felhasználásuk nem korlátozott.

A kutatásetikai kérdések között fontosnak tartom tárgyalni a kutatás hasznosságának kérdését is. A doktori kutatás által vizsgált kérdések egy része a felsőoktatási nemzetköziesítés elvontabb szintjén fogalmazódott meg, míg más részük gyakorlati, alkalmazott jellegűek. Ahogy az 2.3.3 Kutatási hiányterületek azonosítása hazai kontextusban fejezetben is olvashattuk, az elmúlt közel 20 évben a felsőoktatás nemzetköziesítésének vizsgálata az alábbi területekre terjedt ki: ugyanakkor az intézményi szintű vizsgálat, a felsőoktatás nemzetköziesítésének újabb megközelítésének szempontjai kevésbé jelennek meg a hazai szakirodalomban. 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. A diszkusszió fejezetben olyan alfejezetek találhatók, amelyek a kutatás folytatására irányulnak, további kutatási javaslatokat fogalmaznak meg, valamint a kutatás tapasztalatai alapján szakpolitikai javaslatok zárják a vonatkozó fejezetet.

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. A felsőoktatási mobilitás adatait nemzetközi és nemzeti szintű nyomon követésével, annak nehézségeivel gyakran foglalkoznak a szakirodalmak. Szemerszki 2005. évi tanulmányának egyik fő következtetése volt, hogy az adatgyűjtések pontosítása mindenképp szükséges, és az adatok hiányosságai miatt nem tudunk megfelelő képet kapni a külföldön tanuló magyar hallgatók számáról (Szemerszki, 2005). Bár az adatgyűjtés minősége, megbízhatósága azóta sokat változott, javult, de az adatok összehasonlíthatósága, a mobilitás egyes formáinak nemzetközi szintű nyomon követése napjainkban is számos nehézségbe ütközik. Nem véletlen tehát, hogy a mobilitással kapcsolatos adatgyűjtések problematikája visszatérően megjelenik a kapcsolódó szakirodalomban (Hrubos, 2011; Teichler, 2011; Kasza, 2014). Ilyen nehézségek például az egyes nemzetközi adatbázisok (pl. UNESCO, OECD) eltérő fogalomhasználata (pl. külföldi és nemzetközi hallgató fogalma), az adatok naprakészsége, illetve a nemzeti szintű adatgyűjtési rendszerek nemzetközi összehangolása (Kasza, 2014).

A mobilitási tendenciák elemzésénél fontos különbséget tenni a mobilitás formái között. Ez a fejezet a Magyarországra, vagyis a befelé irányuló diplomamobilitás tendenciáira fókuszál, de mivel az elemzés alapjául szolgáló adatbázisok, főként a régebbi statisztikai adatközlések együttesen kezelik a két alapvető (kredit- és diplomamobilitás) mobilitási formát, ezért az elemzésben sem lehet teljes egészében azokat elkülöníteni.

Az eredmények bemutatása a felsőoktatási mobilitás hosszú távú tendenciáinak elemzésére törekszik három mobilitási szakasz, hullám jellegzetességein keresztül. A mobilitás első és második hullámának elemzése a korábban megjelent tanulmányok átdolgozására épít (Kasza, 2014; Kasza, 2017; Hangyál & Kasza, 2018). A Magyarországra irányuló hallgatói mobilitás nyomon követéséhez, időszoros elemzéséhez az alábbi statisztikai és adminisztratív adatbázisok nyújtanak adatokat, információkat:

- *A felsőoktatásért felelős minisztérium évenkénti, 1990 és 2006 közötti oktatási statisztikai (felsőoktatási statisztikai jelentések).* A felsőoktatási információs rendszer kiépülését megelőzően az oktatásért felelős minisztérium gondozásában évente gyűjtöttek adatokat a hazai felsőoktatásról. A felsőoktatási statisztikai

adatbázis elsődleges célja a hazai oktatásirányítás és oktatáspolitikai statisztikai adatokkal, információkkal történő kiszolgálása volt. Az adatgyűjtés során a felsőoktatási intézmények központi, ágazati útmutató alapján szolgáltatott adatokat, információkat. Az adatforrás egyik hátránya volt, hogy nem tartalmazott elemi (hallgatói) szintű adatokat, hanem különböző szinteken, megadott szempontok szerint összesített adatokat gyűjtött, ami korlátozta azok felhasználhatóságát, például a hallgatói mobilitás elemzése szempontjából is. A felsőoktatási évenkénti statisztikák (továbbiakban „felsőoktatási statisztikák”) 2001 és 2006 közötti kiadványok az oktatásért felelős minisztériumi honlapokon elérhetők, az azt megelőző időszak kiadványai nyomtatott formában a Központi Statisztikai Hivatal könyvtárában fellelhetők.

- *Az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikáinak nyilvánosan elérhető adattáblái.* 2019 decemberében a 2008 és 2017 közötti, évenkénti adatok érhetőek el. Az adatok alapját az adott akadémiai év őszi félévi adatai jelentik, amelyek szintén a FIR OSAP statisztikákon alapulnak. Az adatok magyar nyelven érhetőek el.
- *A Felsőoktatási Információs Rendszer 2013 és 2019 közötti évekre vonatkozó statisztikai adatai.* Bár a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) a jogszabályok szerint 2006 óta működik, de csak 2012-től, egy jelentős fejlesztési folyamatot követően vált alkalmassá a felsőoktatási intézmények részéről adatok fogadására (Kasza, 2014). 2013-tól a FIR a diplomamobilitásban és a kreditmobilitásban itt tanulókat is rögzíti, a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatókra vonatkozóan pedig 2015 óta gyűjt elkülönítetten adatokat.

A Felsőoktatási Információs Rendszer általi nyilvántartási céllal gyűjtött adatok további, kutatási célú felhasználása másodlagos felhasználásnak tekinthető. A FIR meghatározása alapján külföldi hallgató az a nem magyar állampolgárságú, illetve nem Magyarországon született hallgató, aki valamely hazai, akkreditált felsőoktatási intézménybe beiratkozik, aktív hallgatói státusszal rendelkezik. Az elemzéshez felhasznált adatok a FIR OSAP moduljából származó hivatalos statisztikai adatoknak tekinthetők, kutatási-elemzési célú felhasználásuk nem korlátozott. Az elemzés alapjául szolgáló, 2013 és 2019 közötti adatokat tartalmazó adatbázis a külföldi hallgatók képzés szerinti adatait tartalmazza az alábbiak szerint: külföldi hallgató állampolgársága szerinti országa (többes állampolgárság esetében az első állampolgárság); az intézmény, kar

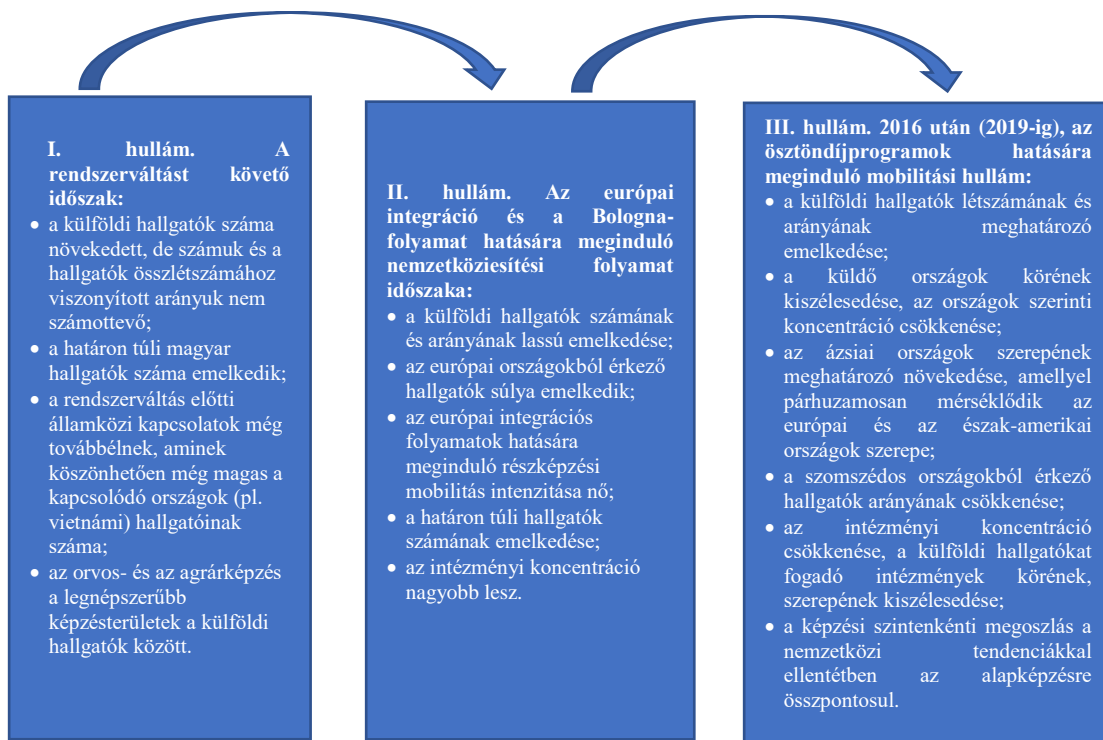
megnevezése; a képzés szintje; a képzés nyelve; a képzési program elnevezése; a finanszírozás módja, valamint a külföldi hallgatók száma. Fontos megjegyezni, hogy az adattáblák a magyarországi felsőoktatási intézmények határon túli képzési helyein tanulmányokat folytató hallgatókat is tartalmazzák. A hallgatók statisztikai létszámában az aktív státuszú, elsődleges képzések szerepelnek. Ha egy hallgatónak egy intézményben több képzése is van, akkor is csak egyszer szerepel a statisztikában. Ha egy hallgatónak több intézményben is van képzése, akkor mindegyik intézmény statisztikai létszámába beszámításra kerül, de intézményenként csak egyszer.

- *Az egyes mobilitási ösztöndíjprogramokhoz (pl. Erasmus+) kapcsolódó nyilvántartási és adminisztratív célú adatbázisok.* A Felsőoktatási Információs rendszerben a kreditmobilitásban tanuló hallgatókat a képzési programban megjelöltek alapján lehet nyomon követni. Ezen hallgatók vagy vendéghallgatói, vagy ún. nemzetközi program képzése képzési programok szerint jelennek meg. Ezen adatok megbízhatóságának ellenőrzéséhez az ösztöndíjprogramok (pl. Erasmus+) által elérhető nyilvántartási adatbázisokat is felhasználtam.

Az említett adatbázisok – megkööttségek mellett, valamint az adatbázisok által használt fogalmak értelmezése mentén – alkalmasak arra, hogy a rendszerszintű, valamint az intézményi szintű folyamatokat – több évre visszamenőleg is – elemezhesük. A 2010-es években a hazai mobilitási tendenciák elemzése a fenti adatbázisokra, valamint a nemzetközi adatgyűjtéseken alapuló adatbázisokra épültek (Berács, 2018; Takács & Kincses, 2013).

A következő rész a befelé irányuló, hangsúlyosan a diplomamobilitás 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, az ösztöndíjprogramok hatására meginduló mobilitási időszak. Az alábbi elemzés fő célja az ún. harmadik hullám tendenciáinak részletes bemutatása.

A befelé irányuló mobilitás szakaszai



3. ábra. A felsőoktatási mobilitás hullámai

A befelé irányuló mobilitás első szakasza

A befelé irányuló mobilitás első hullámának, a rendszerváltást követő évek jellemzőinek elemzése az adatok elérhetőségének korlátozottsága, illetve hiányossága miatt nehéz feladat. E szakasz tendenciáinak feltérképezése az oktatásért felelős minisztérium évenkénti statisztikai tájékoztatója, valamint a kétezres évek elején megjelent szakirodalom alapján lehetséges. A 2001 utáni oktatási statisztikai tájékoztatók online felületen elérhetők, az azt megelőző kiadványok pedig nyomtatott formában hozzáférhetők a Központi Statisztikai Hivatal Könyvtárában. A befelé irányuló mobilitás feltérképezését nehezíti, hogy a hivatalos statisztikai tájékoztatók 1995 után az intézményi szintű bontást tartalmazzák, de az országok, illetve kontinensek szerinti hallgatói bontást nem, azokat más, szakirodalmi forrásokból egészítettem ki.

A befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás első hulláma a rendszerváltás követő közel egy évtizedre tehető, az európai integráció, illetve a Bologna-folyamat hatására meginduló mobilitási hullámot megelőzően. 1991-ben 5842 külföldi állampolgárságú hallgató tanult hazánkban, 1995-ben 6300, 1999-ben pedig már 7711 fő (17. táblázat). Ezt a számszerű növekedést az akkori szakirodalmak meghatározónak tartották

(Szemerszki, 2005), de az összhallgatói létszám emelkedése miatt a külföldi hallgatók aránya továbbra is alacsony volt: 1985-ben a külföldi hallgatók aránya 0,7 százalékot tett ki, majd ez az arány 1995-ben 0,35 százalékra csökkent (Szemerszki, 2005; 17. táblázat).

Az 1990-es években a befelé irányuló mobilitást elsősorban a határon túli magyar hallgatók magyarországi felsőoktatási intézményekben való továbbtanulása, valamint a rendszerváltás megelőző években is életben lévő államközi szerződéseken alapuló mobilitásban részt vevő hallgatók (pl. vietnámi) magasabb száma jellemezte. A határon túli magyar hallgatók számának dinamikus emelkedése – a meginduló, határon átnyúló együttműködéseknek köszönhetően – már az 1990-es évek első éveiben egyértelmű volt (Derényi, 2009). A négy szomszédos országból (Románia, illetve az akkori Jugoszlávia és Csehszlovákia, valamint a későbbi Ukrajna) érkező hallgatók száma 1991-ben 1614 fő volt, 1995-ben pedig a négy szomszédos országból összesen 2349 fő érkezett hazánkba tanulási céllal (17. táblázat). Az európai országok mellett az Ázsiából érkező hallgatók száma 1991-ben 1664 volt, majd fokozatos csökkenést követően 1995-ben 1150 fő érkezett hazánkba tanulási céllal. Ezzel párhuzamosan az európai országokból érkezők száma fokozatosan emelkedett, 1995-ben 4625 fő volt (17. táblázat).

Ebben az időszakban csak néhány egyetem, képzési program tudott külföldi, nem magyar anyanyelvű hallgatókat vonzani (Derényi, 2009). Ezek elsősorban az orvostudományi karok, a műszaki egyetemek és az agrártudományi egyetemek képzései voltak. 1995-ben például e három típusú egyetemen, karon tanult a külföldi hallgatók 56 százaléka (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1997). Az orvostudományi képzéseken már ekkor is nagyszámú külföldi hallgató tanult: 1995-ben ezeken a képzéseken 2387 hallgató vett részt, ami az összes külföldi hallgató 38 százalékát jelentette. Az 1990-es évek elején az európai hallgatók száma meghatározó volt, 1995 után pedig egyre nőtt a számuk. 1995-ben a külföldi hallgatók 73 százaléka érkezett Európából, 2001-re arányuk 81 százalékra emelkedett (17. táblázat).

A rendszerváltást követő első szakaszban a hazai felsőoktatás egy zárt rendszerként jellemezhető, amely az 1990-es évek végén a mobilitási programok, valamint a nemzetközi és hazai szakpolitikai célok (pl. Bologna-folyamat) hatására kezdett nyitottá válni (Derényi, 2009). A rendszerváltás követően egy új modellkeresés jellemezte a hazai felsőoktatást. A figyelem ekkor – több felsőoktatási reform együttes hatására – a nemzetköziesítés helyett az új képzési modell kidolgozására, a tömegesedésből adódó kihívások felé fordult. Ezt a szakaszt a nemzetköziesítés területén a határokon átívelő

kapcsolatok (újra)erősítése, a korábbi, államközi szerződéseken alapuló mobilitási programok utóélete, valamint a korábban is nyitott képzések (agrár, orvos) külföldi hallgatói létszámnövekedése jellemezte.

A befelé irányuló mobilitás második szakasza

A befelé irányuló felsőoktatási mobilitás következő hulláma a kétezres évek első éveitől az azt követő közel 10-15 évig, a kormányzati mobilitási programok elindulásáig tartott. A diplomamobilitás a kétezres évek első éveiben egyre aktívabbá vált, egy lassan építkező nemzetköziesítési folyamat indult el a hazai felsőoktatási intézményekben.

A hazánkban tanuló külföldi hallgatók aránya ebben az időszakban a 3-4 százalékról (2003-ban 3,2 százalék) 2015-re 8-9 százalékra emelkedett (11. táblázat). Az OECD-országok összehasonlításában ez azt jelenti, hogy 2013-ban hazánk a nemzetközi hallgatók arányát (3 százalék) tekintve az OECD-átlag (9 százalék) alatt volt (OECD, 2015). Az OECD adatai szerint 2014-ben ez a magyarországi arány 4 százalékra, 2015-re pedig 7,1 százalékra emelkedett (OECD, 2017; OECD, 2016a). A külföldi hallgatók többsége a mesterszintű képzésekre koncentrált (OECD, 2015). Ez számszerűsítve azt jelenti, hogy 2003-ban 12 913 fő, 2004-ben 14 491 külföldi hallgató tanult hazánkban, majd ez a szám 2015-re 26 155 főre emelkedett (11. táblázat). A küldő országok szerinti megoszlást tekintve pedig ebben az időszakban az európai hallgatók váltak dominánssá. Fontos megjegyezni, hogy a 11. táblázat adatai a diplomamobilitás és a kreditmobilitás adatait is magukban foglalják.

11. táblázat. A hallgatói létszám változása 2008 és 2015 között (Oktatási Hivatal, 2019a)

	2008	2010	2013	2014	2015
Az összes hallgató száma (fő)	381 033	361 347	320 124	306 524	295 316
A külföldi állampolgárságú hallgatók száma (fő)	16 916	18 850	23 208	24 598	26 155
A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva	4,4%	5,2%	7,2%	8%	8,9%

A kétezres évek fordulóján Magyarország a nemzetközi mobilitás európai térképén játszott inkább szerepet: a kifelé és a befelé irányuló mobilitás elsődleges terepe Európa volt. Ennek oka, hogy az európai integrációval, valamint a Bologna-folyamattal új, szakmai és pénzügyi lehetőségek nyíltak meg a hazai felsőoktatási intézmények előtt, amelyek erősítették az Európán belüli mobilitást. 2001-ben az itt tanuló 11 783 külföldi

hallgató 81 százaléka, 2009-ben pedig 74 százaléka európai országból érkezett (18. táblázat). Az európai országok közül, a szomszédos országok mellett, meghatározó küldő országnak számított Németország és Norvégia. Magyarország ezen időszakban, a kétezres évek elején nem kapcsolódott be az Európán túli, globális folyamatokba, például ekkor nem tudta jól kihasználni ezen időszak legnagyobb küldő országainak (pl. Kína) növekvő, kifelé irányuló mobilitási aktivitását.

Az európai regionális mobilitás erősödése mellett e hullám másik jellemzője az volt, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók többsége a szomszédos országokból érkezett, tehát valószínűleg határon túli magyar hallgatók jöttek hazánkba továbbtanulni. Ez a szakirodalomban határokon átívelő mobilitásként (cross-border mobility) jelenik meg, és számos európai ország (pl. Csehország, Észtország, Lengyelország) esetében jellemző folyamat (OECD, 2019a). Valamennyi OECD-országot elemezve 2010-ben a külföldi hallgatók 21 százaléka választotta a szülőhazájával határos országot képzési célból, Magyarország esetében ez az arány akkor 48 százalék volt (OECD, 2012). 2017-ben az OECD adatai alapján Magyarországra a szomszédos országokból érkezett a nemzetközi hallgatók 26 százaléka (OECD, 2019a).

A hazai adatbázisok alapján a rendszerváltást követően emelkedő tendenciát mutató, valamint a külföldi hallgatók nagyobb arányát jelentő, határon túli magyar hallgatók külföldi hallgatókon belüli részaránya ezekben az években fokozatosan csökkent. Ezt jelzi, hogy 2007-ben a külföldi állampolgárságú hallgatók 51 százaléka érkezett az érintett szomszédos országokból, míg 2011-ben ez az arány 41 százalékra, 2015-re pedig 25,7 százalékra csökkent (18. táblázat). A hallgatók számának csökkenése a demográfiai okok mellett azzal is magyarázható, hogy például Erdélyben és a Felvidéken a hallgatóknak nagyobb lehetőségük nyílt, hogy magyarul tanuljanak (Berács, 2018). A határon túli magyar hallgatók tekintetében fontos említést tenni arról az erősödő tendenciáról, hogy a hallgatók főként az országukhoz közelebb eső intézményeket választják. Ez a jelenség egyértelműen megfigyelhető a Szerbiából érkezők esetében, ahol 2007-ben 40 százalékuk tanult a Szegedi Tudományegyetemen, 2011-ben pedig már 51 százalékuk.

A társadalmi és gazdasági folyamatok, valamint az egyes országok nemzetköziesítési céljainak köszönhetően egyre több országból érkeztek hallgatók, például a 2010-es évek körül néhány afrikai és ázsiai országból folyamatosan növekvő számban jöttek Magyarországra. Példaként említhető Nigéria, amely a kétezres években

egyre jelentősebb küldő országgá vált. A nyugat-európai hallgatók – elsősorban Németországból, Svédországból, valamint Norvégiából érkezők – nagy része az orvosi, a gyógyszerészeti, valamint az állatorvosi képzéseken tanult.

Több OECD-országokban is jellemző, hogy a külföldi hallgatók néhány képzési területre, szakra koncentrálnak. A külföldi hallgatók számának dinamikus emelkedése azokon a képzéseken folytatódott, amelyeken már korábban megindult a külföldi hallgatók számának emelkedése (pl. orvostudományok), valamint hangsúlyosabb intézményi stratégia kezdődött a külföldi hallgatók toborzására. A felsőoktatási intézményi koncentráció ebben az időszakban emelkedett, ami azt jelenti, hogy a hazánkba érkező hallgatók néhány nagyobb egyetemre, karra koncentrálnak. A kétféle évek első éveiben számos felsőoktatási intézmény (például Debreceni Egyetem, Semmelweis Egyetem) növelni tudta külföldi állampolgárságú hallgatóinak számát. 2011-ben az Iránból és Szaúd-Arábiából érkezők nagy része a Debreceni Egyetemen tanult, a Németországból érkezők pedig főként a Semmelweis Egyetemen, illetve a Pécsi Tudományegyetemen folytatták tanulmányaikat. Míg 2007-ben az itt tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók 34 százaléka tanult a három legnépszerűbb felsőoktatási intézmény valamelyikében (Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem), addig 2011-ben ez az arány 42 százalékra nőtt, majd 2015-re kisebb mértékben, 39 százalékra csökkent (Kasza, 2014).

Az adott időszakban a külföldi állampolgárságú hallgatók aránya az osztatlan képzéseken, elsősorban az orvos- és gyógyszerészeti képzéseken volt magas. Emellett csak néhány szak vonzott nagyobb számban külföldi hallgatókat, például az informatikai képzési terület egyes szakjai. A kétféle évek elején az állatorvosi, az általános orvosi és a fogorvosi szakokon már tömegesen tanultak külföldi hallgatók, majd 2007 és 2011 között több mint 2,5-szeresére növekedett a számuk a fogorvosi szakon, 2,3-szeresére az általános orvosi szakon és 1,2-szeresére az állatorvosi szakon. Az orvostudományi szakokon kívül jelentős a külföldi állampolgárságú hallgatók száma a gazdálkodási és menedzsment, a gyógyszerész, a kertészmérnöki, a turizmus-vendéglátás és a jogász szakokon (Kasza, 2014).

A második mobilitási szakaszt egy lassan építkező nemzetköziesítési folyamat jellemezte, amelynek alapvető mozgatóerői az európai integrációs folyamatok és a Bologna-folyamat voltak. Ebben az időszakban már több intézmény felismerte a nemzetközi nyitással, a nemzetközi kapcsolatok erősítésével járó előnyöket. Ugyanakkor

a globális szinten erősödő mobilitási tendenciák, elsősorban néhány ázsiai és afrikai ország kifelé irányuló mobilitási hulláma hazánkra is hatással volt. A külföldi hallgatók – a nemzetközi tendenciákkal összhangban – elsősorban a mesterszintű képzéseken, az orvosképzéseken, a gazdaságtudományi, illetve néhány műszaki szakon tanultak.

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 – utalva a *Science Without Borders* brazil állami ösztöndíjprogramra, valamint a magyar kormányzat által indított Stipendium Hungaricum programra (Berács, 2018).

A 2019. évi Education at a Glance nemzetközi összehasonlítása a felsőoktatási mobilitási adatok tendenciáit is bemutatja. Az OECD mutatója a felsőoktatásban tanulók összlétszámához viszonyítva határozza meg a nemzetközileg mobil hallgatók arányát. Ez a mutatószám 2010 és 2017 között Magyarországon 5 százalékról 10 százalékra emelkedett. A kiadvány is kiemeli, hogy ez a növekedés nemzetközi összehasonlításban is meghatározó, hiszen hazánk ezzel az aránnyal 2017-re az OECD átlag felé (2017-ben 6 százalék) emelkedett (OECD, 2019a).

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

	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%

Míg 2016 őszén 28 628 fő kezdte meg tanulmányait részképzésben vagy diploma megszerzése céljából valamely magyar felsőoktatási intézményben, addig 2018-ban már

közel 35 ezren, 2019-ben pedig több mint 38 ezren. A csökkenő hazai hallgatói létszám mellett a növekvő külföldi hallgatói számoknak köszönhetően a külföldi hallgatók aránya elérte, majd meghaladta a 10 százalékot, 2018-ban közel 12,6 százalék, 2019-ben pedig 13,5 százalék volt. Ezt a meghatározó aránynövekedést a hallgatók összlétszámának csökkenése is befolyásolta, bár 2019-ben már emelkedő hallgatói összlétszám mellett is növekedett a külföldi hallgatók aránya. A 12. táblázat mutatja, hogy a 2010-es években a külföldi hallgatók „ittléte” a hazai felsőoktatásban tanulók csökkenő tendenciáját kis mértékben vagy nem is befolyásolta, a kieső magyar hallgatói létszámot pedig nem tudta ellensúlyozni.

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 ellentétben, az alapképzésre összpontosul.

A külföldi hallgatói létszám növekedése 2016 és 2019 között dinamikus emelkedést mutatott. A 2010-es évek második felében egyre több országból érkeztek hallgatók hazánkba, s ezzel párhuzamosan egyre több ország vált meghatározó küldő országgá. 2015-ben összesen 157 országból érkeztek Magyarországra tanulni, 2018-ra és 2019-re pedig a küldő országok száma 165-re emelkedett. Ez az emelkedő tendencia átalakította a hallgatók küldő országok szerinti koncentrációját is. Míg 2015-ben a 10 legnagyobb küldő ország az összes külföldi hallgató 58 százalékát adta, 2018-ra ez az arány 51 százalékra, 2019-re pedig 49 százalékra csökkent. 2015-ben a szomszédos országok mellett meghatározó küldő országnak Németország, Kína, Irán, Nigéria és Norvégia számított. 2018-ra a 10 legtöbb hallgatót küldő országok köre nem változott, ugyanakkor már látható, hogy egyes országok, például Norvégia szerepe csökkenőben van. 2019-re

ugyanakkor a legtöbb hallgatót küldő országok köre átalakult, Törökország és Jordánia szerepe erősödött, míg Norvégiát tekintve tovább csökkent az érkező hallgatók száma.

A harmadik mobilitási hullám alapvető jellemzője tehát, hogy az ázsiai hallgatók szerepe megerősödött, az európai hallgatók aránya pedig csökkent. Az egyik legnagyobb küldő ország, Kína mobilitási aktivitását is egyre jobban ki tudja használni Magyarország. A kormányzati, valamint a felsőoktatási intézményi törekvéseknek köszönhetően az itt tanuló kínai hallgatók száma 2015 és 2018 között közel kétszeresére emelkedett. Míg 2015-ben a Magyarországon tanuló kínai hallgatók száma 1158 volt, 2018-ban ez a szám 2377-re, 2019-ben pedig 2776-ra emelkedett. Az elmúlt öt évben Kína mellett Törökország is meghatározó küldő országgá vált. A Törökországból érkező hallgatók száma a 2010-es években szintén tendenciaszerűen emelkedett: 2013 őszén 768, 2016 őszén pedig 964 török hallgató tanult valamely hazai felsőoktatási intézményben; a részképzésen tanuló hallgatók aránya pedig 30,4 százalék volt. Szintén az első tíz legtöbb hallgatót küldő ország között található Nigéria is: bár az itt tanuló hallgatók száma hullámzik, de hosszú távon növekvő tendenciát mutat. 2011-ben 483 nigériai hallgató, 2016 őszén pedig 1031 hallgató kezdte meg tanulmányát Magyarországon. 2016-ra már az egyik legtöbb hallgatót küldő ország lett.

A külföldi hallgatók között továbbra is meghatározó az orvosi és egészség tudományi képzési terület iránti érdeklődés. A 2010-es években folyamatosan emelkedett a német hallgatók száma, Németország a legtöbb hallgatót küldő ország lett. 2016-ban 3234 német hallgató kezdte meg tanulmányát, 17 százalékuk részképzésre, kreditmobilitási célból érkezett hazánkba, 2019-ben pedig 3449 hallgató iratkozott be magyar felsőoktatási intézménybe. A teljes idejű képzésre érkező hallgatók többsége az orvosi, fogorvosi képzésen, elsősorban a Semmelweis Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen tanul. Az ide járó hallgatók többsége anyanyelvén, vagyis német nyelven tanul. Németország és Kína mellett az Iránból érkező hallgatók száma is meghatározó ezen a képzési területen: a folyamatosan emelkedő számú iráni hallgatók többsége, 2016-ban 72 százalékuk orvosi, fogorvosi, illetve gyógyszerészeti képzésen tanult. 2015 és 2018 között közel kétszeresére emelkedett az iráni hallgatók száma: 2015-ben 1116, 2016-ban 1417, 2018-ban pedig 2169 iráni tanult hazánkban. Az orvos- és egészség tudományi képzési területhez kapcsolódva fontos megjegyezni, hogy a Svédországból érkező hallgatók száma a 2010-es évek második felében csökkenőben van: míg 2011-ben Svédország a 10 legtöbb

hallgatót küldő ország között volt, és többségük ezen a képzési területen tanult, 440 hallgatóval, addig 2016-ban ez a szám 264 főre csökkent, 2018-ban pedig mindössze 184 svéd hallgató tanult Magyarországon. A norvég hallgatók száma is csökkenő tendenciát jelez. 2019-ben az állatorvosi képzésen meghatározó számú ír (202 fő) és német (200 fő) hallgató tanult (Oktatási Hivatal, 2019a).

Az elmúlt tíz évben négy szomszédos ország (Szerbia, Ukrajna, Románia és Szlovákia) hallgatói létszáma, vagyis elsősorban az itt tanuló határon túli magyarok száma hullámzó tendenciát jelez. Bár arányuk a külföldi hallgatók között továbbra is meghatározónak tekinthető, ugyanakkor ez az arány fokozatosan csökken. 2007-ben a külföldi állampolgárságú hallgatók 51 százaléka érkezett a fenti négy országból, majd 2011-ben ez az arány 41 százalékra, 2016-ban 24,6 százalékra, 2019-ben pedig 20 százalékra csökkent. Romániából a kétezres évek elejétől, különösen 2005 után szinte folyamatosan, Szlovákiából, Ukrajnából és Szerbiából egy-két év hullámszerű tendenciája mellett csökkenőben volt a hallgatók száma, ugyanakkor az elmúlt két évben a Romániából, Ukrajnából és Szerbiából érkező hallgatók száma elkezdett újra emelkedni. 2019-ben Romániából 2593, Ukrajnából 1207, Szerbiából 2209 hallgató tanult hazánkban (18. táblázat).

A nemzetközi hallgatók képzési terület szerinti megoszlása sajátos képet mutat. Az OECD-országok adatait elemezve látható, hogy 2017-ben a nemzetközi hallgatók többsége (27 százaléka) az üzleti tudományok és a jog területén végezte tanulmányait, emellett pedig a műszaki, gyártási és építési szakterületen (18 százalék), valamint a művészetek és bölcsészettudomány területén (14 százalék) tanultak nagyobb arányban (OECD, 2019a). Magyarországon az egészségügyi területen (41 százalék), a társadalomtudomány, újságírás és infomációmenedzsment (12 százalék), valamint a művészetek és bölcsészettudomány (10 százalék), illetve a műszaki, gyártási és építési szakterületen (10 százalék) tanulnak meghatározó arányban (OECD, 2019a).

A harmadik mobilitási szakaszban az intézményi koncentráció csökkent, egyre több felsőoktatási intézmény kapcsolódott be a nemzetköziesítési folyamatokba. A három legtöbb külföldi hallgatót fogadó intézményben 2019-ben a hallgatók 38 százaléka tanult; 100-nál több külföldi hallgatót 30 intézmény fogadott, 11 felsőoktatási intézmény pedig 1000 külföldi hallgatónál is többet. 2019-ben a legtöbb hallgató a Debreceni Egyetemen, a 6297 fő közel 85 százaléka idegen nyelvű képzésen vett részt. Meghatározó számban, négyezer körüli létszámban, tanultak külföldi hallgatók a Pécsi Tudományegyetemen és

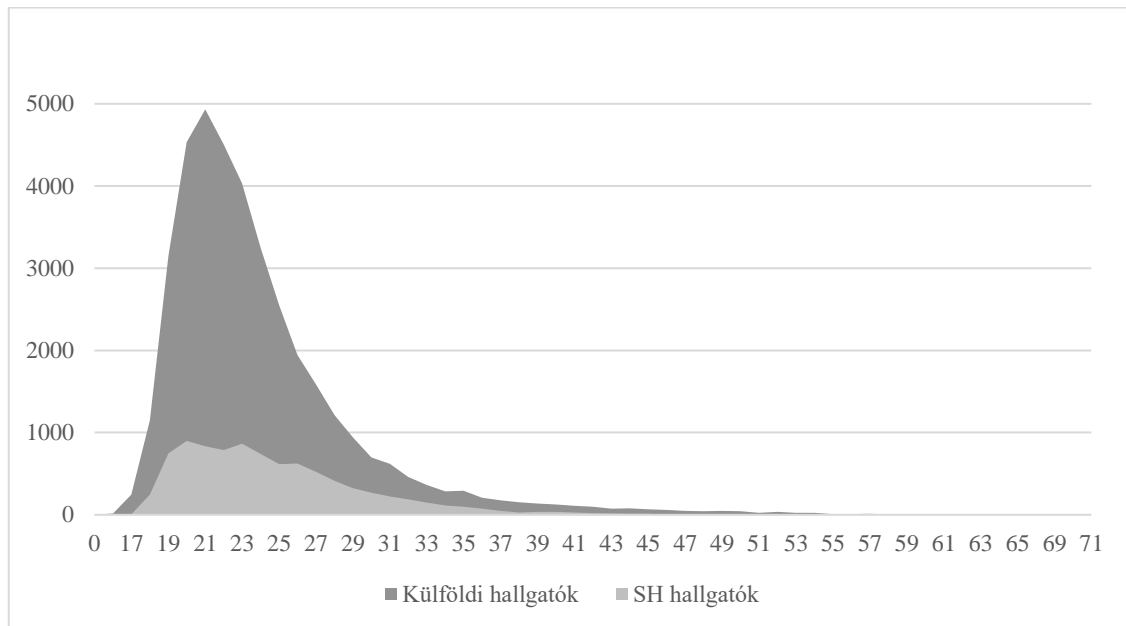
a Szegedi Tudományegyetemen. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen összesen 3606 hallgató tanult, 52 százalékuk idegen nyelvű, 48 százalékuk magyar nyelvű képzésen vett részt. A legtöbb külföldi hallgatót fogadó három intézményen tanult a külföldi hallgatók közel 40 százaléka, míg az első 10 intézményben 81 százalékuk (16. táblázat).

A külföldi hallgatók képzési szintenkénti megoszlása a nemzetközi tendenciákkal ellentétben inkább az alapképzésre összpontosul. Az OECD adatai alapján 2017-ben a nemzetközi hallgatók összhallgatói létszámon belüli aránya 13 százalék volt mester-, 22 százalék pedig doktori képzésen, az alapképzés esetében ez az arány 4 százalék (OECD, 2019a). A 2010-es években alapképzésen a külföldi hallgatók 47-48 százaléka tanult, ez az arány az elmúlt 4-5 évben szinte változatlan maradt. A mesterképzésen tanulók aránya 2015 és 2019 között közel 5 százalékkal emelkedett, 2019-ben a külföldi hallgatók 15 százaléka vett részt mesterképzésen. Az osztatlan képzésen tanulók aránya ugyanakkor csökkent: 2015-ben 36 százalékuk, 2019-ben pedig a külföldi hallgatók 28 százaléka ezen a szinten vett részt az oktatásban. A külföldi doktori hallgatók száma 2015 és 2019 között közel háromszorosára emelkedett: 2019-ben 6,24 százalékuk tanult doktori képzésen (13. táblázat). A külföldi hallgatók 55 százaléka 20 és 24 év közötti fiatal (4. ábra).

13. táblázat. A külföldi állampolgárságú hallgatók száma képzési szintenként, 2015–2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)

Képzési szintek	2015		2017		2019	
	Szám	Arány	Szám	Arány	Szám	Arány
Főiskolai képzés	24	0,09%	-	-	-	-
Egyetemi képzés	32	0,12%	-	-	-	-
Felsőfokú szakképzés	94	0,36%	116	0,4%	127	0,33%
Szakirányú képzések	338	1,29%	300	0,9%	974	2,54%
Doktori képzési szint (Ph.D/DLA)	852	3,26%	1 489	4,6%	2 398	6,24%
Mesterképzés (MA/MSc)	2 830	10,82%	4 520	14,0%	5 898	15,35%
Osztatlan képzési szint	9 308	35,59%	10 259	31,8%	10 771	28,03%
Alapképzési szint (BA/BSc)	12 677	48,47%	15 625	48,4%	18 254	47,51%
Összesen	26 155	100,0%	32 309	100,0%	38 422	100,0%

4. ábra. A külföldi hallgatók, valamint a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók életkor szerinti megoszlása, 2019. (Oktatási Hivatal, 2019a)



Az OECD adatai szerint 2017-ben Magyarországon a kreditmobilitásban részt vettek 95 százaléka az Erasmus program támogatását vette igénybe (*OECD, 2019a*). 2016 óta emelkedő tendenciát jelez az Erasmus+ program keretében hazánkban tanuló hallgatók száma: 2016-ban 4719, 2017-ben 5192, míg 2018-ban 5225 hallgató tanult kreditmobilitás keretében (19. táblázat). A legtöbb külföldi hallgatót fogadó egyetem az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Budapesti Corvinus Egyetem voltak. A vizsgált évek között számos intézmény növelni tudta a részképzés keretében hazánkban tanuló hallgatók számát, de több intézményben ez a szám csökkenőben van (19. táblázat).

A Stipendium Hungaricum (SH) program keretében tanuló külföldi hallgatók főbb jellemzői

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: 2016-ban 2942 hallgató tanult hazánkban, majd ez a szám három év alatt háromszorosára emelkedett: 2018-ban 7440 fő, 2019-ben már 9035 ösztöndíjas külföldi hallgató tanult hazánkban. Ez az ösztöndíjas létszámnövekedés a külföldi hallgatókon belüli arányok emelkedésével is együtt járt: 2016-ban a külföldi hallgatók 10 százaléka, 2017-ben 17 százalékuk, 2018-ban 21 százalékuk, 2019-ben pedig közel 24

százalékuk az ösztöndíj keretében tanult hazánkban (12. táblázat). A Stipendium Hungaricum program elsősorban a diploma megszerzésére irányuló mobilitást támogatja, tehát ezen hallgatók szinte kizárólag teljes képzésben tanulnak Magyarországon.

Az ösztöndíjprogram céljának megfelelően a küldő országok elsősorban ázsiai, afrikai és dél-amerikai államok. 2019-ben az ösztöndíj keretében a legtöbb hallgató Jordániából (827 fő), Szíriából (530 fő) és Mongóliából (475 fő) érkezett. Meghatározó küldő országgá vált a 2010-es évek második felében Azerbajdzsán, Pakisztán, Kazahsztán, valamint Kína is. Az ösztöndíjas hallgatók közel 50 százaléka a 10 legtöbb ösztöndíjast küldő ország állampolgára (14. táblázat).

14. táblázat. Az SH hallgatók száma a legtöbb hallgatót küldő országok szerint, 2018, 2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)

Ország	SH hallgatók száma (fő), 2018	SH hallgatók száma (fő), 2019
Jordánia	692	827
Szíria	457	530
Mongólia	396	475
Azerbajdzsán	398	459
Pakisztán	348	439
Kazahsztán	333	429
Kína	421	428
Tunézia	296	363
India	302	349
Vietnami Demokratikus Köztársaság	260	340
Összesen	7440	9035

Az ösztöndíjas hallgatók többsége alapképzésen tanult: 2018-ban és 2019-ben 40 százalékuk alapképzési szakra járt. A mesterképzésen tanulók aránya a 2010-es évek második felében csökkent: 2018-ban 38 százalékuk, 2019-ben pedig 36 százalékuk mesterképzésen tanult, míg 7 százalékuk osztatlan képzésen vett részt. Az SH program hatása a mesterképzésen már megfigyelhető: 2018-ban a mesterképzésen oktató hallgatók 53 százaléka SH ösztöndíjjal tanult Magyarországon; ez az arány 2016-ban még csak 37 százalék, 2017-ben pedig 45 százalék volt. A doktori képzésen tanulók aránya ugyanakkor emelkedett: 2018-ban 15 százalékuk, 2019-ben pedig 17 százalékuk e képzési szinten tanult. 2018-ban a nemzetközi doktori hallgatók 62 százaléka SH ösztöndíjjal tanult hazánkban. Ez az arány a 2010-es évek második felében nagymértékben emelkedett, 2016-ban még csak a hallgatók 44 százaléka, 2017-ben pedig már az 52 százaléka tanult a program keretében (Oktatási Hivatal, 2019a).

A képzési területek között az informatika, a műszaki és a gazdaságtudományi területeken tanul a legtöbb ösztöndíjas. 2018-ban a mérnökinformatikus, a nemzetközi tanulmányok és az általános orvosi képzésen tanultak a legtöbben (e három szakon az ösztöndíjasok 13 százaléka folytatta tanulmányait). 2018-ban 26 felsőoktatási intézményben tanultak ösztöndíjas hallgatók. A Debreceni Egyetemen 1383, az ELTE-n 1019, a BME-n 993 ösztöndíjas hallgató vett részt képzésen. E három intézményen kívül a PTE-n 861 fő, a SZIE-n 560, az SZTE-n 493 ösztöndíjas hallgató tanult. Ezekben az intézményekben végezte tanulmányait az ösztöndíjas hallgatók 71 százaléka (Oktatási Hivatal, 2019a).

15. táblázat. A felsőoktatási intézmények az ösztöndíjas hallgatók száma (fő) szerint, 2018 (Oktatási Hivatal, 2019a)

Felsőoktatási intézmény	Hallgatók száma (fő), 2018
Debreceni Egyetem	1383
Eötvös Loránd Tudományegyetem	1019
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	993
Pécsi Tudományegyetem	861
Szent István Egyetem	560
Szegedi Tudományegyetem	493
Budapesti Corvinus Egyetem	489
Budapesti Gazdasági Egyetem	424
Miskolci Egyetem	263
Óbudai Egyetem	236
Pannon Egyetem	172

16. táblázat. A külföldi hallgatók száma felsőoktatási intézményenként (10 legnagyobb külföldi hallgatói létszámmal rendelkező intézmény), a képzés nyelve szerint, 2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)

Intézmények	Külföldi hallgatók száma (fő, arány)					
	2019 (fő)	Részképzés (fő)	Idegen nyelven tanulók (fő, arány)		Magyar nyelven tanulók (fő, arány)	
Debreceni Egyetem	6297	197	5323	84,5%	974	15,5%
Pécsi Tudományegyetem	4198	194	3698	88,1%	500	11,9%
Szegedi Tudományegyetem	4087	285	2585	63,2%	1502	36,8%
Eötvös Loránd Tudományegyetem	3606	803	1881	52,2%	1725	47,8%
Semmelweis Egyetem	3557	90	3254	91,5%	303	8,5%
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	2533	536	2195	86,7%	338	13,3%
Budapesti Corvinus Egyetem	1877	528	1513	80,6%	264	14,1%
Szent István Egyetem	1508	146	922	61,1%	586	38,9%
Budapesti Metropolitan Egyetem	1144	163	1015	88,7%	129	11,3%
Állatorvostudományi Egyetem	1121	29	1095	97,7%	26	2,3%
Budapesti Gazdasági Egyetem	1065	233	892	83,8%	173	16,2%

17. táblázat. A külföldi hallgatók száma (fő) 1991 és 1999 között (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1997; Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1998; Oktatási Minisztérium, 2000; Oktatási Minisztérium, 1999)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Külföldi hallgatók száma összesen	5842	6248	6324	6399	6300	6435	6636	7111	7711
Bolgár	90	80	63	66	41	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Szlovák	159	206	82	268	373	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Jugoszláv	436	535	528	469	596	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Cseh				46	18	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Lengyel	124	139	104	89	95	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Német	588	564	568	503	458	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Román	929	1051	1121	970	1019	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Ukrán		203	275	333	361	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Egyéb európai	785	1375	1550	1739	1664	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Ázsiai	1664	1323	1454	1300	1150	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Afrikai	579	591	350	338	249	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Amerikai	168	174	224	276	272	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Ausztráliai	3	7	5	2	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nem európai országokból összesen		2095	2033	1916	1675	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Összes hallgató szám	107 079	117460	133956	154660	179565	199032	233657	258315	278997
Külföldi hallgatók aránya	5,5%	5,3%	4,7%	4,1%	3,5%	3,2%	2,8%	2,8%	2,8%
Utolsó éves								1070	

18. táblázat. A külföldi hallgatók száma 2001 és 2019 között (Oktatási Minisztérium, 2001; Oktatási Minisztérium, 2002; Oktatási Minisztérium, 2003; Oktatási Minisztérium, 2004; Oktatási Minisztérium, 2005; Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2006; Oktatási Hivatal, 2019b)

	2001	2002	2003	2004	2005	2009	2015	2016	2019
Külföldi hallgatók száma összesen	11 783	12 226	12 913	13 601	14 491	18154	26 155	28 628	38 422
Európa	9495	9997	10463	11027	11713	13536			16660
Ázsia	1776	1735	1854	1956	2134	3548	15937	16422	16546
Románia	3091	3147	3064	3171	3334	3005	1965	2054	2593
Ukrajna	893	1005	1172	1294	1333	1482	1105	1193	1207
Szlovákia	2071	2441	2447	2341	2324	2512	2015	1885	1765
Jugoszlávia (Szerbia)	1229	1194	1095	1132	1163	1385	1658	1907	2209
Izrael	637	664	706	741	761	808	617	577	505
Norvégia	553	642	661	691	750	738	1042	1101	821

Németország	520	519	766	1151	1408	1972	3108	3234	3449
Ciprus	321	297	273	280	280	266	165	145	83
Görögország	320	207	170	133	158	193	154	127	95
USA	243	205	250	221	220	300	603	602	517
Oroszország	217	229	231	212	238	192	187	277	552
Irán	181	209	225	382	404	848	1116	1417	2024
Nigéria	52	55	85	107	134	339	1070	1031	896
Svédország	88	97	97	166	222	436	313	264	137
Kína	-	-	-	-	-	260	1158	1574	2776
Törökország	-	-	-	-	-	323	869	967	1086

19. táblázat. Az Erasmus+ program keretében hazánkba érkező külföldi hallgatók száma (fő) intézményenként, 2016–2018 (Forrás: Tempus Közalapítvány)

	2016		2017		2018	
	Kifelé irányuló	Befelé irányuló	Kifelé irányuló	Befelé irányuló	Kifelé irányuló	Befelé irányuló
A Tan Kapuja Buddhista Főiskola	1	0	1	0	0	0
Állatorvostudományi Egyetem	20	12	47	31	45	40
Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	12	48	19	64	15	56
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	6	1	6	0	7	5
Budapest Kortárs Tánc Főiskola	4	3	0	3	1	0
Budapesti Corvinus Egyetem	416	450	493	444	481	451
Budapesti Gazdasági Egyetem	198	219	210	283	211	263
Budapesti Metropolitan Egyetem	73	122	4	107	0	90
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	435	606	434	577	400	584
Debreceni Egyetem	275	232	258	198	255	203
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	8	11	11	12	4	9
Dunaújvárosi Egyetem	7	37	9	43	4	45
Edutus Egyetem	19	29	21	42	12	38
Eötvös József Főiskola	12	3	17	7	25	13
Eötvös Loránd Tudományegyetem	568	637	617	762	648	882
Eszterházy Károly Egyetem	56	81	63	108	64	68

Evangélikus Hittudományi Egyetem	3	8	5	1	2	5
Gábor Dénes Főiskola	0	9	1	10	2	0
IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola	55	81	67	93	49	82
Kaposvári Egyetem	16	19	22	25	20	25
Károli Gáspár Református Egyetem	98	81	106	101	93	115
Kodolányi János Egyetem	25	116	29	109	19	121
Közép-Európai Egyetem	57	48	65	64	71	54
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	32	31	31	52	27	57
Magyar Képzőművészeti Egyetem	48	27	59	41	47	51
Magyar Táncművészeti Egyetem	5	2	6	1	6	1
Milton Friedman Egyetem	6	32	6	35	1	48
Miskolci Egyetem	53	63	39	75	52	73
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	0	29	0	15	0	7
Nemzeti Közszolgálati Egyetem	131	121	135	146	128	116
Neumann János Egyetem	44	20	17	11	17	19
Nyíregyházi Egyetem	19	11	10	30	17	40
Óbudai Egyetem	115	156	142	191	95	183
Pannon Egyetem	57	43	34	42	79	32
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	154	214	170	230	159	220
Pécsi Tudományegyetem	245	234	181	220	218	246
Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola	6	1	7	2	3	2
Sárospataki Református Teológiai Akadémia	3	2	3	2	3	5
Semmelweis Egyetem	129	202	163	263	190	291
Soproni Egyetem	56	45	43	54	44	31
Széchenyi István Egyetem	103	64	77	71	72	71
Szegedi Tudományegyetem	309	330	244	331	216	279
Szent István Egyetem	189	211	155	230	153	253
Színház- és Filmművészeti Egyetem	61	11	55	32	83	13

Testnevelési Egyetem	32	17	43	30	45	37
Tomori Pál Főiskola	2	0	7	4	14	1
Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola	0	0	3	0	2	0
Összesen	4163	4719	4135	5192	4099	5225

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

A külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés, omnibusz kérdések elemzése

A következő fejezet a külföldi hallgatók körében készült online kérdőíves felmérés adatelemzése. 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. Példaként említhetők a *Bologna with Student Eyes* vagy az *Eurostudent* kutatások, amelyek a hallgatók szemszögéből vizsgálják a felsőoktatásban zajló nemzetközi folyamatokat (Hrubos, 2011; Hámori & Horváth, 2017). Ma már egyetlen kutató sem kérdőjelezi meg, hogy a hallgatók véleményük megfogalmazásában kompetensek, képzésükkel kapcsolatos véleményük releváns, megbízható és érvényes információforrásnak tekinthető. Az elégedettség-vizsgálatok a minőségi kérdések előtérbe kerülésével elterjedté váltak, amelynek oka, hogy a hallgatói elégedettséget a minőség egyik meghatározó elemének tartják (Csizmadia, 2009).

A külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek értelmezése egy korábban publikált kutatási jelentés tapasztalataira épít (Hangyál & Kasza, 2018). A 2017. évi kutatás az alábbi fő következtetéseket fogalmazta meg: a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók általánosságban elégedettek a hazai felsőoktatás meghatározott aspektusaival, ugyanakkor bizonyos hallgatói szolgáltatásokkal – mint szálláslehetőségekkel, kollégiumi elhelyezéssel, valamint a mentori szolgáltatásokkal – kevésbé voltak elégedettek (Hangyál & Kasza, 2018). A külföldi hallgatók tanulmányaik előrehaladásával egyre kritikusabban értékelik a képzésüket, vagyis a hazánkban tartózkodás időtartama, évfolyamuk befolyásolta az értékelésüket, elégedettségüket. Az egyes képzési szinteken tanuló hallgatók véleményei szintén eltérő képet mutatnak az elégedettséggel kapcsolatban. Általánosságban kiemelhető, hogy a doktori hallgatók elégedettebbek, mint az alapképzésen, illetve a mesterszinten tanuló hallgatók. A kurzusválaszték tekintetében ugyanakkor a doktoranduszok elégedetlenebbek voltak, amiben szerepet játszhat a doktori képzések kutatásorientáltsága is (Hangyál & Kasza, 2018).

Az alábbi elemzés, a korábbi eredményeket továbbgondolva (Hangyál & Kasza, 2018), új kérdéseket, elemzési eljárásokat alkalmazva járja körül a külföldi hallgatók hazai

felsőoktatásról alkotott véleményét, valamint a nemzetköziesítéssel kapcsolatos elvárásait. Az alábbi részben a kérdőív azon kérdéseinek elemzése történik, amelyek a hallgatók szervezeti és akadémiai tényezőkkel való elégedettségét, valamint az interkulturális kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos véleményét mutatják.

A kérdőívre 2019 júniusa és júliusa között összesen 6557 külföldi hallgató válaszolt. A doktori kutatás elemzésébe az adattisztítás, valamint a kutatás céljához igazodva 6307 külföldi hallgató válaszait vontam be. Az elsődleges elemzési tapasztalatok miatt (például alacsony válaszadási számú intézmények), valamint a doktori kutatás módszertanához igazodva az alábbi jellemzőket mutató intézmények adatai nem kerültek az elemzésbe: (1) a csak orvosképzést nyújtó intézményekben tanuló hallgatók adatai, (2) a 30 főnél kevesebb hallgatói válasszal rendelkező intézmények hallgatói adatai, (3) a részképzésben itt tanuló hallgatók adatai, valamint a (4) csak magyar előkészítő képzést nyújtó intézményben tanuló hallgatók adatai. A leválogatást követően 18 állami felsőoktatási intézményben tanuló külföldi hallgatók adatainak elemzésére került sor. Az adatok felhasználása a Tempus Közalapítvány hozzájárulásával történik, az adatok kutatási-elemzési célú felhasználása a kutatók előtt – a tudományetikai és jogszabályi kereteket betartva – nem korlátozott.

A kutatás nem reprezentatív mintavételre alapul, de a kutatás jellege miatt elmondható, hogy a kiegyensúlyozott minta lehetővé teszi a különféle perspektívák feltárását. A 20. táblázat. Az online kérdőíves kutatás mintájára vonatkozó adatok (N=6307) például jól mutatják, hogy a magas válaszadási aránynak, válaszadói számnak köszönhetően a hallgatók intézményenkénti eloszlása megfelelően leképezi az intézményi populációt. A mintában szereplő külföldi hallgatók az adott felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi összhallgatói létszám 27,6 százalékát jelenti. A 20. táblázatból is látható, hogy egyes intézményekben az ott tanuló külföldi hallgatók minimum 50 százaléka válaszolt; alacsonyabb válaszadási arányt a nagyobb tudományegyetemek esetében figyelhetünk meg, amelyekben, a mintából kikerülő, orvos- és egészségügyi képzésen tanulók aránya magas. Az intézmények elnevezését a minta nagyságának meghatározása során adom meg, az elemzés későbbi szakaszában pedig kategóriák szerint anonimizálva. Az intézmények kategorizálását Horváth 2018. évi, klaszterelemzésen alapuló tanulmánya szerint végeztem (Horváth L., 2018).

20. táblázat. Az online kérdőíves kutatás mintájára vonatkozó adatok (N=6307)

Intézmény	Mintanagyság (fő)	Százalék	Külföldi (teljes képzésű) hallgatók száma (fő), 2018/2019.	Százalék
			(Oktatási Hivatal, 2019a)	
BCE	438	6,9%	1222	35,84%
BGE	343	5,4%	748	45,86%
BME	883	14,0%	1665	53,03%
DE	1229	19,5%	5476	22,44%
DUE	61	1,0%	133	45,86%
EKE	62	1,0%	160	38,75%
ELTE	803	12,7%	2585	31,06%
KE	50	0,8%	124	40,32%
LFZE	35	0,6%	114	30,70%
ME	215	3,4%	325	66,15%
NKE	42	0,7%	84	50,00%
ÓE	206	3,3%	492	41,87%
PE	153	2,4%	508	30,12%
PTE	724	11,5%	3863	18,74%
SOE	31	0,5%	77	40,26%
SZE	111	1,8%	428	25,93%
SZIE	473	7,5%	1109	42,65%
SZTE	448	7,1%	3464	12,93%
Összesen	6307	100,0%	22843	27,61%

Az online kérdőíves felmérés elemzése az alábbi fő kérdésekre keresi a választ:

- Milyen szerepük van a szervezeti és akadémiai tényezőknek a felsőoktatási intézményekkel való elégedettségben? A kérdés ahhoz a fő kutatási kérdéshez nyújt támpontot, hogy a külföldi hallgatók hogyan értékelik a nemzetköziesítés egyes intézményi pillérjeit (Hudzik, 2011), valamint a szervezeti és akadémiai tényezők mennyire játszanak fontos szerepet az általános elégedettséggel kapcsolatos hallgatói vélemény megfogalmazásában. A kérdőíves felmérés eredményeit a kvalitatív adatgyűjtés eredményeivel együttesen fogom értelmezni a *Diszkusszió* c. fejezetben.
- Hogyan értelmezik a külföldi hallgatók az interkulturális kompetenciák fejlesztésének igényét, hogyan látják ebben a felsőoktatási intézmények szerepét, helyét? A kérdésfelvetés a nemzetköziesítés itthon intézményi megközelítésének értelmezéséhez nyújt segítséget (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). Az

egyetemek, felismerve az interkulturális kompetencia fejlesztésének igényét, egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek erre, már a hallgatók ideérkezésének időpontjában.

A külföldi hallgatók küldő országa szerinti térség, képzési háttér

Az alábbi táblázatok a hallgatók küldő térségéről, illetve képzési háttéréről nyújtanak információkat. Az országok csoportosítása az ún. UN régióbesorolása szerint történt (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division, 2019). A válaszadó hallgatók nagy hányada, 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. E négy térségből érkezett a válaszadó hallgatók közel 64 százaléka. A válaszadó hallgatók 58 százaléka férfi, 42 százaléka nő.

21. táblázat. A válaszadó külföldi hallgatók származási térsége (N=6307)

Származási térség	Fő	Százalék
Nyugat-Ázsia	1851	29,3
Kelet-Ázsia	840	13,3
Észak-Afrika	675	10,7
Dél-Ázsia	652	10,3
Délkelet-Ázsia	453	7,2
Közép-Ázsia	336	5,3
Dél-Amerika	318	5,0
Kelet-Európa	283	4,5
Nyugat-Afrika	216	3,4
Kelet-Afrika	214	3,4
Déli-Afrika	120	1,9
Más (nem elismert országok)	111	1,8
Dél-Európa	79	1,3
Közép-Amerika	69	1,1
Nyugat-Balkán	55	,9
Közép-Afrika	35	,6
Összesen	6307	100,0

A válaszadó hallgatók többsége (41,5 százalék) alapképzésen tanul, illetve magas a mesterképzésen tanulók aránya, az osztatlan és mesterképzésen tanulók aránya összesen pedig 41,3 százalék. A doktori képzésen a válaszadó hallgatók 16,2 százaléka tanult (22. táblázat). Ezek az arányok megfelelnek az alappopuláció képzési szint szerinti eloszlásának.

A válaszadók 45 százaléka 2018-ban, 34,5 százaléka pedig 2017-ben kezdte meg tanulmányait, vagyis a válaszadó hallgatók többsége legalább egy-, de sokan legalább kétéves tapasztalattal rendelkeznek a magyar felsőoktatásról (23. táblázat). Ezt azért is fontos megjegyezni, mert a hallgatók minél több időt töltenek a felsőoktatásban, annál kritikusabban ítélik meg az egyes tényezőket (Hangyál & Kasza, 2018). A minta, ahogy a 23. táblázat is mutatja, ebből a szempontból is kiegyensúlyozott. A válaszadó hallgatók nagy része műszaki (29 százalék) és gazdaságtudományi (18 százalék) területeken tanul.

22. táblázat. Milyen képzési szinten tanul? c. képzésre válaszolók száma, aránya (N=6307)

Képzési szint	Fő	Százalék
Alapképzés	2616	41,5
Mesterképzés	2369	37,6
Ph.D./DLA	1019	16,2
Osztatlan képzés	234	3,7
Előkészítő képzés	67	1,1
Szakirányú továbbképzési program	2	,0
Összesen	6307	100,0

23. táblázat. Mikor kezdte a magyarországi tanulmányait? c. kérdésre válaszolók száma, aránya (N=6295)

A tanulmányok kezdete (év)	Fő	Százalék
2013	23	0,4
2014	126	2,0
2015	243	3,9
2016	824	13,1
2017	2169	34,5
2018	2830	45,0
2019	80	1,3
Összesen	6295	100,0

A felsőoktatási intézményekkel való elégedettség befolyásoló tényezői

Az alábbi fejezet azt vizsgálja, hogy az intézményekkel való elégedettséget milyen intézményi tényezők befolyásolhatják. Az intézménnyel való elégedettséget azzal a kérdéssel vizsgáljuk, hogy a külföldi hallgatók mennyire biztosak abban, hogy az adott intézményt egy újabb választás, továbbtanulási döntés esetén újra választanák-e. Ez az elégedettségi vizsgálatok egy fontos kérdése, számos kutatásban visszatérő kérdésként szerepel (Warwick Institute for Employment Research, 2019). A hallgatók az online kérdőívben négy

válaszlehetőség, skálaérték közül választhattak: (1) igen, mindenképp újraválasztanák az intézményt; (2) igen, valószínűleg; (3) lehetséges, nem vagyok biztos és a (4) semmiképp sem válaszok közül. Az elemzés egy fázisában a jobb elemezhetőség miatt két válaszlehetőség – (2) igen, valószínűleg és a (3) lehetséges, nem vagyok biztos – összevonásra került, és bizonytalanokként azonosítottam őket. (A kérdés Malota, 2016 kutatása alapján visszatérő kérdés.) Az alábbi, 24. táblázat az e szerinti bontást tartalmazza. A táblázatban jól látható, hogy a külföldi hallgatók 34,3 százaléka nem választaná újra az intézményét, 26,9 százaléka bizonytalan, de talán újraválasztaná, míg 38,8 százaléuk biztosan újraválasztaná azt az intézményt, amelyben jelenleg is tanul. Az összefüggések elemzése során majd arra keressük a választ, hogy a különböző szervezeti és akadémiai tényezők milyen mértékben magyarázzák ezt az újraválasztást.

24. táblázat. Ha lehetősége lenne rá, újraválasztaná-e az intézményt? c. kérdésre válaszolók száma, aránya (N=6307)

	Fő	Százalék
Semmiképp nem választaná	2161	34,3
Bizonytalan, de inkább igen felé hajlik	1696	26,9
Igen, mindenképp újraválasztaná	2450	38,8
Összesen	6307	100,0

Az intézményi szolgáltatásokkal, intézmény székhelyén található szolgáltatásokkal való elégedettség

Ahogy a korábbi, *A felsőoktatás nemzetköziesítésének intézményi szintű megközelítései* c. fejezetben is olvasható, a felsőoktatás nemzetköziesítése során a szervezeti tényezők szerepe meghatározó lehet. Egyes elemzések ezen tényezőket a nemzetköziesítéssel kapcsolatos célok megvalósításának gátló, illetve támogató tényezőiként azonosítják, amelyek befolyásolják a nemzetköziesítés intézményi szintű megvalósítását (Knight, 2003). Fontos megjegyezni, hogy a korábbi kutatások azt jelezték, hogy az SH ösztöndíjas hallgatók elégedettebbek, mint az önköltséges vagy Erasmus keretében hazánkban tanuló hallgatók (Malota, 2016). Ugyanakkor az elmúlt években készült hallgatói véleményfelmérések szerint az SH hallgatók tanulmányaik előrehaladásával párhuzamosan egyre kritikusabban értékelik a hazai felsőoktatást (Hangyál & Kasza, 2018).

A kérdőív vonatkozó kérdései – melyek az elmúlt három évben változatlan formában kerültek lekérdezésre – a hallgatói szolgáltatásokkal, a nemzetközi irodákkal, valamint az intézményi integrációval kapcsolatos elégedettséget vizsgálták. Ezek mellett a települési, hallgatói élethez kapcsolódó szolgáltatásokkal kapcsolatos tényezők is ezen kérdéscsoportban szerepelnek. A külföldi hallgatók továbbtanulása, intézményválasztása során az intézmény székhelye, az intézmény tágabb környezete a fontos döntési szempontok között szerepel (Kasza, 2018a). Az alábbiakban elemzett kérdések egy része tehát az adott intézmény székhelyén található különböző szolgáltatásokkal való elégedettségre vonatkozik. Ezen kérdések Malota (2016) korábbi kutatásait követik. A kérdések továbbá a külföldi hallgatók beilleszkedését, integrációját támogató hallgatói szolgáltatásokra kérdeznék rá, amelyek a felsőoktatási intézmények fontos tevékenységei, feladatai. A külföldi hallgatóknak ötfokú skálán (1=nagyon elégedetlen, 5=nagyon elégedett) kellett jelölniük válaszaikat.

Az alábbi táblázatból is látható, hogy a különböző tevékenységekkel, szolgáltatásokkal való hallgatói elégedettség nagyon széles skálán mozog; vannak olyan tényezők, amelyekkel igazán csak 19 százalékuk elégedett, de egyes szempontoknál 50 százalék feletti elégedettséget mutatnak az adatok. A vizsgált tényezők közül a külföldi hallgatók az alábbi hárommal a legelégedettebbek: a közlekedési lehetőségek az adott városban, a külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás, 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 ezen szempontokkal közepes mértékben elégedettek, ugyanakkor az intézményi munkatársakkal, magyar hallgatókkal való kapcsolattartás gyakorisága, minősége nem esik egybe a külföldi hallgatók elvárásaival. A hallgatók kevésbé elégedettek a szálláslehetőségekkel az adott városban, a magyar hallgatók segítőkészségével, a szervezett interkulturális programokkal, valamint a nem akadémiai, szabadidős programok szervezésével (25. táblázat).

A külföldi hallgatók elégedettsége képzési szintenként eltérő képet mutat. Általánosságban elmondható, hogy az alapképzésen tanuló hallgatók kevésbé elégedettek, míg a doktori képzésen tanulók elégedettebbek, mint más képzési szinten tanuló társaik. Néhány területen jól láthatók ezek a különbségek az egyes képzési szintek között. A mesterszinten tanuló hallgatók a mentorszolgáltatással és a diáktanácsadási szolgáltatásokkal

elégedetlenebbek, mint hallgatótársaik. A magyar hallgatókkal való kapcsolattartással a doktoranduszok 38,3 százaléka, a magyar hallgatók segítőkészségével pedig 31 százalékuk nagyon elégedett, míg az alapképzésen tanulók közül a kapcsolattartással 27,9 százalék, illetve a segítőkészséggel 22,9 százalék elégedett igazán (25. táblázat).

25. táblázat. A települési és az intézményi szolgáltatásokkal való elégedettség, százalék (N=6307, 1, nagyon elégedetlen – 5, nagyon elégedett)

Változók elnevezése	Összesen (százalék)					Alapképzés (százalék)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Közlekedési lehetőségek az adott városban	2,6	4,0	8,4	28,0	57	2,9	4,3	10,9	30,4	51,5
A külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás	1,6	2,6	9,5	34,8	51,4	1,8	3,2	11,5	36,4	47,1
Egyetem biztonsága	3,0	3,7	16,3	30,9	46,0	2,9	4,0	19,4	31,7	42
Könyvtárszolgáltatások az intézményben	3,8	6,9	15,3	32,2	41,7	4,5	7,3	16,6	30,4	41,2
Nemzetközi iroda szolgáltatásai	3,3	5,9	15,0	35,2	40,6	3,6	6,2	16,9	34,6	38,7
Az intézmény adminisztratív munkatársainak segítőkészsége	2,8	5,8	16,6	36,0	39,8	3,2	6,8	17,9	36,9	35,1
Vásárlási lehetőségek az adott városban	2,6	7,1	16,6	36,7	37,1	3,2	8,3	18,4	36,3	33,8
Vízum és tartózkodási engedély kérésében való segítség	3,9	6,5	18,9	33,8	36,9	4,5	6,4	21,1	33,0	34,9
Szórakozási lehetőségek az adott városban	4,8	9,5	21,6	33,4	30,6	5,9	10,6	23,9	32,8	26,8
IT szolgáltatások az egyetemen	4,2	8,6	24,6	33,8	28,8	4,3	8	24,7	33,8	29,2
A mentor/buddy segítőkészsége	8,7	9,1	25,4	29,2	27,5	8	9,4	27,4	28,5	26,8
Sportlehetőségek az adott városban	3,9	7,9	26,9	33,9	27,4	4,5	8,9	28,4	32,7	25,5
A magyar hallgatókkal való kapcsolat	9,8	11,5	26,2	25,5	27,1	11,2	12	29,6	24,50	22,7
Az intézmény bürokráciaszintje	5,2	9,0	26,7	34,4	24,7	4,5	6,4	21,1	34,1	23,0
Diáktanácsadási szolgáltatás	5,2	6,6	34,2	29,5	24,5	5,5	7,2	34,5	28,6	24,2
Mentorszolgáltatás	7,8	9,0	30,9	28,2	24,1	7,6	9,2	31,4	27,0	24,8
Sportlehetőségek az intézményben	5,7	10,4	29,1	30,5	24,1	6,6	11,1	28,9	29,4	24
Szálláslehetőségek az adott városban	7,9	13,9	17,3	38,3	22,9	7,3	13,1	18,7	38,5	22,5
A magyar hallgatók segítőkészsége	7,1	11,8	29,6	28,2	22,9	8,1	13	32,4	26,5	20,0
Szervezett interkulturális programok	5,0	9,4	29,7	35,2	20,7	5,5	9,1	31,2	33,8	20,5
Nem akadémiai, szabadidős programok az intézményben	7,2	12,1	31,5	30,1	19,0	9,1	13,2	32,9	26,9	17,9

Változók elnevezése	Mesterképzés (százalék)					Doktori képzés (százalék)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Közlekedési lehetőségek az adott városban	2,5	3,6	7,4	26,8	59,8	2,4	4,0	4,7	25,7	63,2
A külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás	1,5	2,2	8,5	34,7	53,1	1,6	2,3	6,9	32,2	57,1
Egyetem biztonsága	3,3	3,8	15,1	31,6	46,2	2,6	2,6	12,4	27,9	54,6
Könyvtárszolgáltatások az intézményben	3,7	6,8	14,7	33,6	41,2	2,7	6,4	14,4	33,4	43,1
Nemzetközi iroda szolgáltatásai	3,2	6,2	14,6	36,2	39,8	3,2	3,9	11,5	34,9	46,4
Az intézmény adminisztratív munkatársainak segítőkészsége	2,6	5,5	15,4	36,2	40,2	2,3	3,6	9,9	34,5	49,7
Vásárlási lehetőségek az adott városban	2,3	6,6	16,6	36,3	38,2	1,9	5,4	12,0	38,9	41,9
Vízum és tartózkodási engedély kérésében való segítség	3,4	6,1	17,9	35,3	37,3	4,0	7,0	16,0	33,1	39,9
Szórakozási lehetőségek az adott városban	4,1	9,6	20,4	32,6	33,4	3,7	7,0	19,2	37,8	32,3
IT szolgáltatások az egyetemen	3,9	9,6	25,8	34,2	26,6	5,0	7,9	21,0	33,3	32,8
A mentor/buddy segítőkészsége	10,0	9,1	25,1	29,4	26,5	7,7	8,6	21,4	31,6	30,7
Sportlehetőségek az adott városban	3,4	7,0	27,0	34,3	28,3	3,3	7,7	23,2	36,3	29,5
A magyar hallgatókkal való kapcsolat	10,0	11,9	26,5	25,1	26,5	5,7	8,8	17,6	29,6	38,3
Az intézmény bürokráciaszintje	5,6	9,2	25,9	34,8	24,5	6,4	9,1	21,2	34,9	28,4
Diáktanácsadási szolgáltatás	5,0	6,4	35,4	30,5	22,7	5,1	5,5	31,1	29,7	28,6
Mentorszolgáltatás	8,1	9,0	31,7	29,4	21,8	7,8	8,6	28,0	28,5	27,2
Sportlehetőségek az intézményben	5,8	10,4	30,4	30,5	22,9	3,5	9,0	36,9	33,9	26,7
Szálláslehetőségek az adott városban	8,8	15,0	16,7	37,6	21,9	7,7	11,4	15,7	39,6	25,6
A magyar hallgatók segítőkészsége	7,0	11,9	30,1	28,5	22,5	4,8	8,5	21,0	34,6	31,0
Szervezett interkulturális programok	4,8	10,3	29,5	35,9	19,5	4,3	8,1	27,0	37,6	23,0
Nem akadémiai, szabadidős programok az intézményben	6,4	12,1	32,3	31,8	17,4	4,8	9,9	26,1	34,5	24,6

Az akadémiai tényezőkkel való elégedettség

Az akadémiai tényezőkként az oktatással, tanulással szorosan összefüggő tényezőket, szempontokat azonosítom, mint például az oktatás tartalma, a kurzusválaszték vagy az oktatók módszertana. A külföldi hallgatóknak ebben az esetben is ötfokú skálán jelölt válaszok (1=nagyon elégedetlen, 5=nagyon elégedett) közül kellett választaniuk.

Az akadémiai tényezőkhöz 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.

Az oktatási és tanulási környezettel kapcsolatban több kérdés is szerepelt, mint például a tanulási környezettel, az oktatókkal, valamint az oktatás-tanulás általános minőségével kapcsolatos kérdések. A 26. táblázat a 14 akadémiai tényezővel való elégedettséget mutatja képzési szintek szerint. Ebből jól látható, hogy a válaszadó külföldi hallgatók 26–36 százaléka nagyon elégedett a megkérdezett szempontokkal: átlagosan a legelégedettebbek az oktatók által nyújtott támogatással, tanácsadással, ugyanakkor elégedetlenebbek az oktatók által alkalmazott tanítási és tanulási módszerekkel.

Az elégedettség a képzési szintek szerint változik, ám gyenge összefüggéseket mutatva azzal. Az alapképzésen tanuló hallgatók, akik kritikus hallgatói csoportot jelentenek, a könyvtári szolgáltatásokkal elégedettebbek (34,2 százalékuk nagyon elégedett), ugyanakkor az oktatók angolnyelv-tudásával kevésbé: mindössze 21 százalékuk válaszolta, hogy nagyon elégedett. A mesterszinten tanuló hallgatók elégedettsége egyenletesebb: 36,6 százalékuk nagyon elégedett az oktatók által nyújtott támogatással, tanácsadással, míg az oktatók tanítási-oktatási módszereivel 24,7 százalékuk nagyon elégedett. Talán a doktori képzések hallgatói a legelégedettebbek; az oktatók tanácsadásával, támogatásával 51,6 százalékuk nagyon elégedett volt.

26. táblázat. Az akadémiai tényezőkkel való elégedettség képzési szintenként, százalék (N=6307, 1, nagyon elégedetlen – 5, nagyon elégedett)

Változók elnevezése	Összesen (százalék)					Alapképzés (százalék)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Oktatók által nyújtott támogatás, tanácsadás	4,3	7,4	19,3	33,3	35,7	4,2	8,1	24	34,5	29,3
Oktatók elérhetősége, hallgatókkal való kapcsolattartás	3,9	7,8	17,9	35,2	35,2	4,0	9,3	21,0	35,2	30,6
Könyvtári szolgáltatások	4,7	7,7	21,1	37,9	34,6	4,4	8,1	21,8	31,5	34,2
Egyetem/főiskola tudományos hírneve	3,6	7,5	21,8	36,0	31,1	3,8	8,1	20,6	38,5	29
Képzési program minősége	4,5	11,4	15,9	38,2	30,1	3,6	11,5	18,7	38,6	27,6
Oktatók magyarázata, érthetősége	4,4	10,4	18,7	37,4	29,2	4,7	12,3	22,1	37	23,7
Oktatók visszajelzésének minősége	4,9	9,4	21,4	35,4	28,9	4,9	10,1	26,	34,7	24,3
IT-eszközök elérhetősége	4,3	8,1	24,4	34,3	28,8	3,7	8,3	26,2	34,6	27,2
Kurzusválaszték	5,1	11	19,5	35,7	28,6	4,9	10,2	21,7	36,1	27,2
Oktatók angolnyelv-tudása	5,7	12,6	18,9	35,6	27,2	6,8	15,3	22,2	34,4	21,3
Előadásanyagok és oktatási anyagok minősége	5,6	10,8	19,6	36,8	27,2	5,9	12,5	21,2	36,3	24,1
Előadások, szemináriumok minősége	4,4	13,1	17,8	37,6	27,1	4,1	14,1	20,2	37,6	24,1
Egyéb specializált eszközök (pl. labor) elérhetősége	4,6	6,8	32,6	29,2	26,7	3,9	6,7	33,7	29,5	26,2
Oktatók tanítási-oktatási módszerei	5,9	12,2	21,0	34,7	26,2	6,1	13,4	23,4	34,1	23,0

Változók elnevezése	Mesterképzés (százalék)					Doktori képzés (százalék)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Oktatók által nyújtott támogatás, tanácsadás	4,5	7,1	17,3	34,5	36,6	4,2	4,8	11,2	28,2	51,6
Oktatók elérhetősége, hallgatókkal való kapcsolattartás	3,6	6,9	16,7	36,7	36,1	4,1	5,0	11,8	32,2	46,9
Könyvtári szolgáltatások	4,8	7,7	20,8	33,1	33,6	5,4	7,5	18,7	31,1	37,3
Egyetem/főiskola tudományos hírneve	3,3	7,9	25,1	35,2	28,4	3,8	5,6	21,8	36,8	32,1
Képzési program minősége	5,4	13,2	14,6	39,6	27,3	4,9	7,1	11,6	34,9	41,5
Oktatók magyarázata, érthetősége	4,0	10,5	17,7	39,2	28,6	4,2	4,9	12	34,7	44,2
Oktatók visszajelzésének minősége	5,4	9,9	19	37,7	28,1	3,6	6,4	13,5	33,7	42,8
IT-eszközök elérhetősége	4,4	8,4	24,8	33,8	28,6	5,8	7,1	17,1	35,9	34,2
Kurzusválaszték	5,3	12,8	18,2	35,6	28,2	5,7	9,6	15,6	35,8	33,3
Oktatók angolnyelv-tudása	5,3	12,2	17,6	37,7	27,3	4,4	6,1	12,2	36,	41,3
Előadásanyagok és oktatási anyagok minősége	5,6	10,6	19,5	38,4	25,9	4,3	6,2	14,7	36	38,8
Előadások, szemináriumok minősége	4,8	14,4	16,7	38,8	25,3	4,7	7,6	13,3	35,2	39,2
Egyéb specializált eszközök (pl. labor) elérhetősége	4,9	6,6	33,1	30,0	25,5	6,1	7,9	27,5	27,6	31
Oktatók tanítási-oktatási módszerei	6,1	12,7	20,7	35,8	24,7	4,7	7,5	14,7	34,6	38,5

Következtetések, az elégedettséggel kapcsolatos összefüggések

A következő rész arra keresi a választ, hogy az akadémiai, illetve a szervezeti tényezőknek milyen szerepe van abban, hogy a külföldi hallgató újraválasztaná-e az adott intézményt, vagyis mely tényezőkkel való elégedettség hat leginkább a hallgató újraválasztási hajlandóságára.

A kérdés megválaszolásához kapcsolódó első lépés azt vizsgálta, hogy a külföldi hallgató magyarországi felsőoktatási intézménye és az adott intézmény újraválasztása között milyen összefüggés van, vagyis az adott intézménybe járó hallgató újraválasztaná-e intézményét, ha a felmérés időpontjában újra döntenie kellene. A kérdés megválaszolásához az SPSS segítségével keresztábra-elemzést használtunk (Barna & Székelyi, 2004). A független változó a felsőoktatási intézmények, mint nominális változó, míg a függő változó az újraválasztással kapcsolatos vélemények, irányok. Ez utóbbinál három kategória szerepelt: (1) igen, mindenképp, (2) bizonytalan, de inkább az újraválaszt felé hajló (a lehet, hogy igen és az igen, lehetséges válaszok összevonásával), (3) semmiképp sem választaná újra az adott intézményt.

A keresztábra egyes celláinak számát tekintve nincsen olyan, ahol az esetszám alacsony, az adatok így értelmezhetők. A két változó összefüggése szignifikáns volt ($p < 0,05$), tehát van kapcsolat között, hogy a hallgató mely intézménybe jár, és hogy újraválasztaná-e az adott intézményt. Az értelmezés szerint egy-egy intézmény újraválasztása egy lehetséges újabb döntés esetén azt mutatja, hogy a hallgató teljes mértékben elégedett az intézménnyel. A két nominális skála keresztábra-elemzésénél a Cramer V értékét néztük a kapcsolat erősségére vonatkozóan. A mutató gyakran alkalmazható, „legmegbízhatóbb” mutatónak tartják (Sajtos & Mitev, 2007). A kapcsolat erősségét mutató Cramer V értéke 0,165 a keresztábra esetében, amely gyenge kapcsolatot jelez a két mutatót tekintve (27. táblázat). A kapcsolat erőssége tehát gyenge, vagyis az, hogy a hallgató az adott intézményt újraválasztaná-e, gyenge összefüggésben van azzal, hogy mely felsőoktatási intézménybe jár, vagyis további tényezők is szerepet játszhatnak egy-egy intézmény újraválasztási hajlandóságában. Ez azt jelenti, hogy bár a felsőoktatási intézmény jellege, az intézmény általános megítélése befolyásolja, hogy a külföldi hallgató mennyire elégedett, de más tényezők (pl. mely országból érkezett, hol és milyen szinten tanult, az intézmény székhelye, az országgal való elégedettség, tervek megvalósulása) is meghatározó szerepet játszhatnak abban, hogy a hallgató újraválasztaná-e az adott intézményt.

Az intézmény újraválasztásánál a vizsgált kapcsolat gyenge, de érdemes elemezni a keresztábrát, és további következtetéseket lehet megfogalmazni. A táblázatból jól kitévő, hogy vannak intézmények, ahonnan a külföldi hallgatók többsége, vagy akár igen nagy része újraválasztaná az adott intézményt. A 27. táblázat a felsőoktatási intézményeket kategóriájuk alapján mutatja. Az intézmények kategorizációja Horváth klaszterelemzésen alapuló kategóriáit követi (Horváth L., 2018). Vannak olyan vizsgált intézmények, amelyek ugyanabba a kategóriába kerülnek, ezek között nem tesznek különbséget a táblázatban.

A vizsgált intézmények közül nyolc intézmény hallgatói az átlag feletti arányban választottak arra, hogy újraválasztanák-e az intézményt. A válaszadás alapján talán az azonosítható, hogy a budapesti, nagyobb méretű, széles képzési palettájú egyetemeket, illetve a speciális és fókuszált palettával rendelkező intézményeket szívesebben választanák újra a hallgatók, mint a közepes méretű, főként a munkaerőpiacra fókuszáló, nem fővárosi intézményeket.

27. táblázat. Keresztábra-elemzés a felsőoktatási intézmény és az intézményi újraválasztás változók esetében (N=6307, $p < 0,05$, Cramer $V=0,165$)

Intézmény elhelyezkedése	Kategória	Inkább nem	Bizonytalan, inkább igen	Inkább igen
Budapest	Speciális és fókuszált képzési palettával rendelkező intézmények	2,9%	11,4%	85,7%
Budapest	Közepes méretű, elsősorban gazdasági, társadalomtudományi, munkaerőpiacra fókuszáló intézmények	18,5%	28,1%	53,4%
Budapest	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	26,9%	23,0%	50,1%
Budapest	Speciális és fókuszált képzési palettával rendelkező intézmények	28,6%	23,8%	47,6%
Dél-Magyarország	Széles képzési paletta, klasszikus tudományegyetemek	27,9%	26,3%	45,8%
Budapest	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	28,2%	27,4%	44,4%
Nyugat-Dunántúl	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	36,0%	22,5%	41,4%
Közép-Magyarország	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	33,4%	25,2%	41,4%
Dél-Dunántúl	Széles képzési paletta, klasszikus tudományegyetemek	35,1%	28,2%	36,7%
Észak-Alföld	Széles képzési paletta, klasszikus tudományegyetemek	39,9%	28,7%	31,4%
Észak-Magyarország	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	41,9%	29,3%	28,8%
Közép-Dunántúl	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	37,3%	34,0%	28,8%

Intézmény elhelyezkedése	Kategória	Inkább nem	Bizonytalan, inkább igen	Inkább igen
Dél-Dunántúl	Közepes méretű, elsősorban gazdasági, társadalomtudományi, munkaerőpiacra fókuszáló intézmények	36,0%	36,0%	28,0%
Budapest	Közepes méretű, elsősorban gazdasági, társadalomtudományi, munkaerőpiacra fókuszáló intézmények	51,0%	24,8%	24,3%
Észak-Magyarország	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	54,8%	21,0%	24,2%
Budapest	Közepes méretű, elsősorban gazdasági, társadalomtudományi, munkaerőpiacra fókuszáló intézmények	51,6%	26,8%	21,6%
Nyugat-Dunántúl	Nagyobb méretű, széles képzési területet lefedő intézmények	51,6%	32,3%	16,1%
Közép-Dunántúl	Közepes méretű, elsősorban gazdasági, társadalomtudományi, munkaerőpiacra fókuszáló intézmények	62,3%	23,0%	14,8%
Összesen		34,3%	26,9%	38,8%

Főkomponens-elemzés az akadémiai és szervezeti tényezőkhez kapcsolódóan

A következő lépésben azt elemeztem, hogy a már bemutatott akadémiai és szervezeti tényezők mennyiben magyarázzák az intézménnyel való elégedettséget, mely tényezőket tartják fontosnak a külföldi hallgatók a tanulmányaik során. A kérdés megválaszolása az adatok átlátható értelmezéséhez egy adatredukciós folyamattal kezdődött. Ehhez főkomponens elemzési módszert használtam (Barna & Székelyi, 2004).

A főkomponens-elemzés egy olyan statisztikai eljárás, amely a változószettet alakítja át kevesebb számú, új változókká. Ez azt jelenti, hogy a változókat nem egyszerűen összeadja az eljárás, hanem különböző súlyokat rendelve az egyes változókhoz, új változókat hoz létre (Barna & Székelyi, 2004). A változók, illetve a minta nagysága alkalmas volt a főkomponens-elemzésre. A főkomponens-elemzés segítségével a változók számát kívántam csökkenteni minimális információvesztés mellett. A korábbi részekben bemutatott változókat főkomponens-elemzéssel, a szervezeti és az intézmény tágabb környezeti tényezői esetében a 23 változót 5, az akadémiai tényezőket 3 főkomponensbe rendeztük Varimax rotációs eljárás alapján. A Varimax rotációs eljárás stabil rotációs eljárás, amely jobban szétválasztja a faktorokat a többi eljáráshoz képest (Sajtos & Mitev, 2007). A kapott főkomponensek a szakirodalmi áttekintés alapján jól értelmezhető, releváns kategóriák voltak. A főkomponens-elemzés során a KMO mutató (Kaiser-Meyer-Olkin mutató) és Bartlett-teszt fontos mutatók. A Bartlett-teszt mutatja a

szignifikanciát, ami a vizsgált eljárások során 0,05 alatt volt. A KMO értéke azt mutatja, hogy a változók mennyire alkalmasak a főkomponens-elemzésre. A KMO mindkét esetben nagyobb volt, mint 0,8, tehát nagyon alkalmasak voltak főkomponens-elemzésre a vizsgált változók (Sajtos & Mitev, 2007). A magyarázott variancia százaléka az akadémiai tényezők esetében 77 százalék, a szervezeti és tágabb környezeti tényezők esetében 61 százalék volt.

28. táblázat. Főkomponens-elemzés a szervezeti tényezőkhez kapcsolódóan (N=6307, Bartlett-teszthez kapcsolódó $p < 0,05$, magyarázott varianciaszázaléka=61%)

Rotated Component Matrix	1	2	3	4	5
Szórakozási lehetőségek az adott városban	0,793				
Vásárlási lehetőségek az adott városban	0,748				
Sportlehetőségek az adott városban	0,732				
Közlekedési lehetőségek az adott városban	0,693				
Sportlehetőségek az intézményben	0,53				
Könyvtárszolgáltatások az intézményben	0,472				
Nem akadémiai, szabadidős programok az intézményben	0,368				
Mentorszolgáltatás		0,807			
A mentor/buddy segítőkészsége		0,757			
Diáktanácsadási szolgáltatás		0,685			
Vízum és tartózkodási engedély kérésében való segítség		0,541			
Szervezett interkulturális programok		0,455			
Az intézmény adminisztratív munkatársainak segítőkészsége			0,632		
Nemzetközi iroda szolgáltatásai			0,608		
Egyetem biztonsága			0,598		
Az oktatókkal való kapcsolattartás			0,574		
Az intézmény bürokráciaszintje			0,546		
IT szolgáltatások az egyetemen			0,449		
Kollégiummal való elégedettség				0,71	
Albérlettel való elégedettség				0,659	
Szálláslehetőségek az adott városban				0,598	
A magyar hallgatókkal való kapcsolat					0,82
A magyar hallgatók segítőkészsége					0,657
A külföldi hallgatókkal való kapcsolattartás					0,528

A szervezeti tényezők esetében az alábbi változók jelentek meg:

1. az egyetemi város által nyújtott szolgáltatások, szabadidős lehetőségek (városban és intézményben egyaránt);
2. a hallgatók beilleszkedésének támogatása (pl. mentorszolgáltatás, tanácsadási szolgáltatások, a kezdeti ügyintézés során nyújtott szolgáltatások);

3. intézményi szolgáltatások, akadémiai integrációt támogató szolgáltatások (egyéb, tanuláshoz is kapcsolódó szolgáltatások, nemzetközi iroda munkatársaival való kapcsolat);
4. szálláslehetőség, egyetemi kollégiumi elhelyezés;
5. a nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolat (nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolat, magyar hallgatók segítőkészsége).

Az akadémiai tényezők főkomponens-elemzése során kapott főkomponensek:

29. táblázat. Főkomponens-elemzés az akadémiai tényezőkhez kapcsolódóan (N=6307, Bartlett-teszthez kapcsolódó $p < 0,05$, magyarázott varianciaszázaléka=77%)

	1. Tanítás, oktatás tartalma, módszerei, az oktatásszervezés	2. Oktatók szerepe, oktatókkal való elégedettség	3. Tanulási környezet
Képzési program minősége	0,796		
Előadások, szemináriumok minősége	0,773		
Kurzusválaszték	0,747		
Egyetem/főiskola tudományos hírneve	0,707		
Oktatók tanítási-oktatási módszerei	0,649		
Oktatók angolnyelv-tudása		0,569	
Oktatók magyarázata, érthetősége		0,677	
Előadásanyagok és oktatási anyagok minősége		0,611	
Oktatók visszajelzésének minősége		0,748	
Oktatók által nyújtott támogatás, tanácsadás		0,795	
Oktatók elérhetősége, hallgatókkal való kapcsolattartás		0,772	
IT-eszközök elérhetősége			0,769
Könyvtári szolgáltatások			0,816
Egyéb specializált eszközök (pl. labor) elérhetősége			0,779

Az akadémiai tényezők esetében az alábbi főkomponensek azonosíthatók:

1. Tanítás, oktatás tartalma, módszerei, az oktatásszervezés;
2. Oktatók szerepe, oktatókkal való elégedettség;
3. Tanulási környezet, az akadémiai élethez kapcsolódó szolgáltatások elérhetősége, hozzáférés.

A főkomponens-elemzést követően az újraválasztást bejósoló és az azt rangsoroló tényezőket lineáris regresszióelemzés alkalmazásával elemeztem. Ez az eljárás feltételezi a magyarázó és a magyarázott változók közötti kapcsolatot, vagyis, hogy a független

változók hatással vannak a függő változóra, illetve alkalmas a változók közötti kapcsolat irányának, erősségének, mértékének bemutatására (Sajtos & Mitev, 2007). A regresszióelemzés eljárása alkalmas a predikcióra is, azaz a függő változó értékének előrejelzésére. A regresszióanalízis során az előzőekben bemutatott változók és a között kerestem az összefüggést, hogy a hallgatók újraválasztanák-e az adott intézményt (ezt a legfontosabb elégedettségi mutatónak tekintem). A regresszióelemzés előfeltételeként ellenőriztem, hogy a reziduálisok normális eloszlásúak voltak-e, amelyet vizuálisan, a haranggörbétől való eltéréssel ellenőriztem. A lineáris regresszióelemzés során az alábbi mutatók nagyságát ellenőriztem (Sajtos & Mitev, 2007):

- Az Anova-táblázatban a t-próba szignifikanciaszintje szintén kisebb, mint 0,05, minden tényező szignifikánsan hozzájárul a modellhez, vagyis a vizsgált változók befolyással vannak az intézménnyel való elégedettségre.
- Az adjusted R2 értéke 0,24, amely a teljes szórás százalékos magyarázatát jelenti (24 százalék).

Az egyes tényezők befolyásoló erejét a béta értékek alapján lehet leolvasni, amelyet az alábbi táblázat is tartalmaz. Az alábbi, 30. táblázatból látható, hogy minden vizsgált tényező szignifikánsan hozzájárul a modellhez, ami talán jól magyarázható összefüggés. A béta értékek alapján látható, hogy az 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) azok a szempontok, amelyek leginkább magyarázzák az újraválasztás lehetőségét.

A fenti összefüggések vizsgálata azért is fontos, mert a továbbtanulási döntés során egy-egy intézmény választását nagy arányban befolyásolja 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 a modellben is igazolódni látszik: 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.

30. táblázat. *Lineáris regresszióelemzés összefoglaló táblázata (N=6307)*

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	2,053	0,009		222,897	0,00
Akadémiai tényezők	Tanítás, oktatás tartalma, oktatásszervezés, tanítással való elégedettség	0,289	0,011	0,34	27,37	0,00
Akadémiai tényezők	Oktatók szerepe, oktatókkal való elégedettség	0,183	0,011	0,215	17,179	0,00
Akadémiai tényezők	A tanulási környezet, az akadémiai élethez kapcsolódó szolgáltatások elérhetősége, hozzáférés	0,095	0,011	0,112	8,553	0,00
Szervezeti tényezők	A nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolat (nemzetközi és magyar hallgatókkal való kapcsolat, magyar hallgatók segítőkészsége)	0,077	0,01	0,091	7,741	0,00
Szervezeti tényezők	A hallgatók beilleszkedésének támogatása (pl. mentorszolgáltatás, tanácsadási szolgáltatások, a kezdeti ügyintézés során nyújtott szolgáltatások)	0,071	0,011	0,082	6,481	0,00
Szervezeti tényezők	A szálláslehetőség, egyetemi kollégiumi elhelyezés	0,053	0,009	0,063	5,648	0,00
Szervezeti tényezők	Az egyetemi város által nyújtott szolgáltatások, szabadidős lehetőségek (városban és intézményben egyaránt)	0,039	0,01	0,045	3,807	0,00
Szervezeti tényezők	Intézményi szolgáltatások, akadémiai integrációt támogató szolgáltatások (egyéb, tanuláshoz is kapcsolódó szolgáltatások, nemzetközi iroda munkatársaival való kapcsolat)	0,029	0,01	0,034	2,772	0,01

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének igénye

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. Az alábbiakban elemzett omnibusz-kérdések ahhoz nyújtanak információkat, hogy a külföldi hallgatók hogyan értelmezik az interkulturális kompetenciát, és mennyire tartják fontosnak, hogy e kompetenciaterületeket egyetemi környezetben fejlesszék.

A kérdőívben a válaszadó hallgatók egy 20 interkulturális attribútumból álló listát kaptak, amelyből kiválaszthatták azokat az attribútumokat, amelyek szerintük fontosak.

Az alábbi attribútumlista a felsőoktatás nemzetköziesítése kapcsán a tanterv nemzetköziesítéséhez kapcsolódóan fontos. Az attribútumok Bird és munkatársai által kidolgozott keretrendszerből származnak, amelyre egy, a nemzetköziesítés itthon témakörét elemző tanulmányban történt hivatkozás (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). Ez a keretrendszer egy elfogadott, széles körben használt, Leask által kidolgozott kérdőívben szerepelt, amely a tanterv nemzetköziesítése témakörét vizsgálta. A kérdőív egyes kérdéseit ezt követően több nemzetközi kutatásban is alkalmazták (Leask, 2009).

Az adatok értelmezéséhez Almeida tanulmányában foglaltakat használjuk fel (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). A tanulmány idézi Bird és munkatársainak elemzését, amely szerint az interkulturális tartalmi domain három fő, egymást kiegészítő rétegből áll: az érzékelés kezelése (egyének különbözőséghez való hozzáállása), a kapcsolatok kezelése (személyközi kapcsolatok fontossága), valamint az önmenedzselés, önszabályozás (az egyén képessége a saját érzelmei és identitása kezelésére). A 31. táblázatban látható, leggyakrabban választott kompetenciaelemek a személyközi kapcsolatok kezeléséhez és az önmenedzseléshez kapcsolódnak. A külföldi hallgatók a szociális rugalmasság fejlesztését (60 százalék), az önbizalom (59,9 százalék), az önszabályozás (56,6 százalék) és az 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.

31. táblázat. Az egyes kompetenciaelemek fontosságát jelző sorrend (említések száma, a válaszadó hallgatók százaléka), N=6307

Interkulturális kompetenciaelemek	Említések száma	Százalék
Szociális rugalmasság	3783	60
Önbizalom	3780	59,9
Önszabályozás	3568	56,6
Önismeret	3492	55,4
Stresszkezelés	3453	54,7
Optimizmus	3018	47,9
Érzelmi intelligencia	2682	42,5
Nem-ítélkezés, ítéletmentesség	2672	42,4
Kapcsolatépítés iránti igény	2570	40,7
Rugalmasság az érdekekben	2560	40,6
Félreérthetőség iránti tűrőképesség	2459	39
Énhatékonyság	2444	38,8
Széles látókör	2093	33,2
Kalandvágy, vállalkozás	2075	32,9
Érzelmi érzékenység	1929	30,6

Interperszonális elkötelezettség	1824	28,9
Reziliencia	1819	28,8
A hasonlóság érzékelése	1510	23,9
Kozmopolitizmus	1136	18
Kíváncsiság	1131	17,9

A 32. táblázat válaszaiból jól látható, hogy a külföldi hallgatók fontosnak tartják, hogy a fenti kompetenciatereket felsőoktatási intézményi környezetben fejlesszék. A külföldi hallgatók 39,4 százaléka nagyon fontosnak, 29,5 százaléka meglehetősen fontosnak tartja az egyetemi környezetben történő fejlesztést, és mindössze közel 9 százalékuk gondolta, hogy ez nem annyira, illetve egyáltalán nem fontos. 283 fő azt válaszolta, hogy nincs véleménye erről a kérdéstről.

32. 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

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. Ez mindenképp igényelné a téma részletes kutatását. A korábbi részben ugyanakkor látható volt, hogy a hallgatók a szervezett interkulturális képzésekkel kevésbé voltak elégedettek (25. táblázat). A fenti adatok is jól tükrözik, hogy azok az attribútumok, amelyeket talán leginkább az interkulturális kompetenciához kapcsolunk, mint a kalandvágy, a kozmopolitizmus, a széles látókör, a hallgatók számára kevésbé voltak fontosak. Ezzel szemben az önmenedzselés, az önszabályozás, valamint a személyközi kapcsolatok kezelése hangsúlyosabban jelenik meg a válaszok között, amire az interkulturális képzéseknek is jobban kellene reflektálniuk. Az ilyen típusú kérdések segítik megérteni azt, hogy a hallgatóknak milyen elvárásai lehetnek az interkulturális képzésekkel kapcsolatban.

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, a változások nyomon követése, valamint a nemzetköziesítés intézményi szintű értelmezésének, gyakorlatainak feltárása volt. A kutatási szakasz adatgyűjtési eszköze a félig strukturált interjúk felvétele volt, amelynek az alábbi fő funkciói foglalhatók össze:

- A kontextus mélyebb megértése: az interjúkban megjelent a nemzetköziesítést befolyásoló társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai folyamatok szereplők általi értelmezése. Az interjúk alapján lehetséges a nemzetköziesítési folyamatok megértéséhez szükséges háttérinformációk megismerése, valamint történeti visszatekintésre is.
- Az intézményi, „helyi tudás” megismerése, megértése: az interjúk segítségével azonosíthatók azok az intézményi és egyéni megközelítések, amelyek alapján értelmezni lehet a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatainak hangsúlyait, irányait. Emellett lehetőség volt az intézményi problémák azonosítására is.
- Az aktorok értelmezésének megértése: az interjúk segítik a különböző intézményi szereplői megközelítésének, valamint azok eltérő hangsúlyának értelmezését, megértését.
- A változások nyomon követése: az interjúk nem csak a kiindulási pontokat, a helyzetképet tükrözik, de a jövőre vonatkozóan is megfogalmazznak irányokat, tevékenységeket. Emellett jól nyomon követhetővé válnak a korábbi folyamatok, változások is.

Az adatfelvétel előre meghatározott szempontok, kérdések alapján összeállított interjúfonál szerint történt. Az interjúfonál fő témáit Hudzik komprehenzív nemzetköziesítési megközelítése alapján határoztam meg (Hudzik, 2011; Hudzik, 2015). Az interjúalanyok kiválasztásakor azon intézményi szereplők azonosítását tartottam fontosnak, akik feltételezhetően mélyebb tudással, tapasztalattal rendelkeznek a nemzetköziesítés területén, valamint értik és átlátják az intézményi szintű folyamatokat. A kutatási szakasz leírását *Az empirikus kutatás módszertana* c. fejezet tartalmazza.

A félig strukturált interjúk felvétele 2019 májusa és 2020 márciusa között folyamatosan történt: az interjúk többsége, közel 80 százaléka 2019. május és december között került felvételre, a nehezen elérhető, többes megkeresésre válaszoló interjúalanyok

megkérdezése 2020. első negyedévben történt. Az interjúfelvételt megelőzően, 2018 első negyedévében, próbainterjúkat készítettem, ami alapján finomítottam, módosítottam az interjúfonalat, illetve meghatároztam, hogy az egyes célcsoportok esetében mely tématerületekre fókuszálok, mely kérdéseket érintem hangsúlyosan. Az interjúalanyok felkérése, az interjúk szervezése idő- és munkaigényes feladat volt, amit nehezített, hogy az interjúk többségét nem fővárosi helyszínen készítettem. A célzott mintavétel során 10 felsőoktatási intézményt választottam, és intézményenként átlagosan 3–6 interjút terveztem; ezt két intézmény kivételével sikerült is megvalósítanom. Ezen intézményekben 1-1 interjú készült, azonban mivel a cél az intézmények gyakorlatának feltárása, nem pedig reprezentatív kép megalkotása, ezért ezen interjúkat is bevontam az elemzésbe.

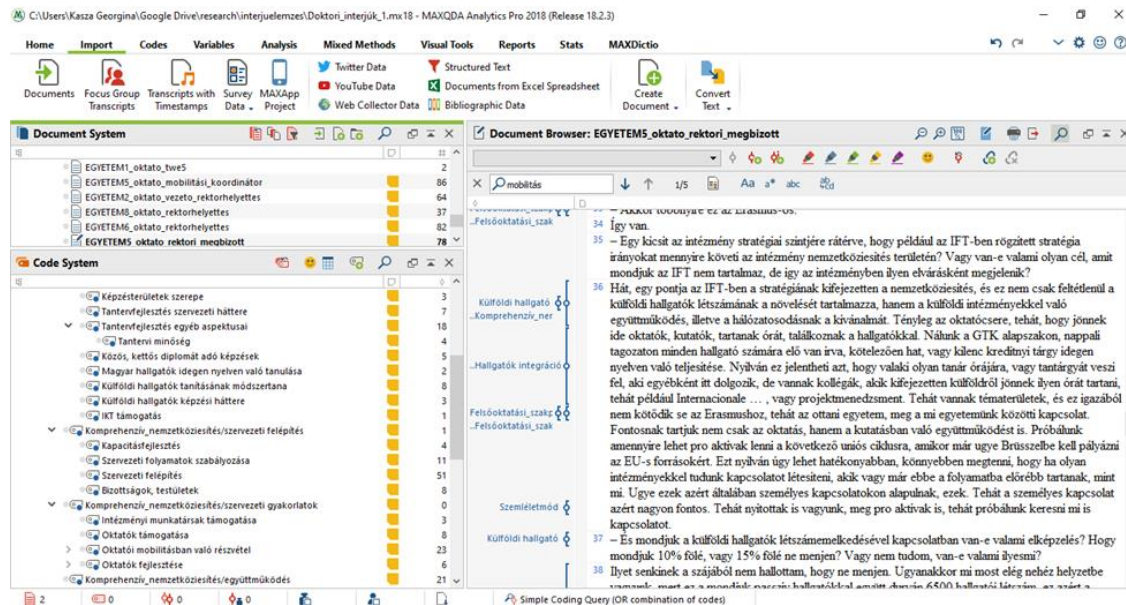
Az interjúalanyok felkérése célzottan, a szervezetben betöltött helyek alapján történt, hat esetben az interjúalanyok ajánlása, említése (hólabdamódszer-szerűen) alapján is felkerestem interjúalanyokat. Az interjúalanyok felkérésénél az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság irányelveit követtem: az interjúalanyokat e-mailen tájékoztattam a kutatás céljáról, felkértem az interjúra, valamint előzetesen elküldtem a tájékoztatási és beleegyező nyilatkozatokat, amelyek aláírását minden esetben kértem. Az interjúk időtartama az eredetileg tervezettnek megfelelően átlagosan 40–60 perc közötti volt, néhány esetben haladta meg az egy órát. Az interjúalanyok főbb háttérváltozóinak összefoglalását, az egyes interjúk hosszát az 5. melléklet tartalmazza.

Az interjúk készítése során fontos tapasztalat az interjúk készítésének körülményeiről, az intézményről szerzett benyomás. Mivel számos intézményt felkerestem, sikerült megfigyelést is végezni olyan kérdésekkel kapcsolatban, hogy hogyan jellemezhető a felsőoktatási intézmény épülete, hogyan tájékoztatják a hallgatókat a különböző mobilitási programokról, hol található a nemzetközi ügyekkel foglalkozó iroda, találhatunk-e két- vagy többnyelvű tájékoztató kiírásokat az intézményi épületekben. Ezt a megfigyelést nem kezeltem külön adatgyűjtési eszközként, ugyanakkor egy-egy intézményi épület, az irodák, a feliratok, az ott dolgozók viselkedése hatással volt az interjúalanyokkal folytatott interjúk készítésére, néhány kérdés e megfigyelések hatására merült fel.

Az interjúk elemzése kevert elemzési módszerrel, vagyis tartalomelemzés és témaelemzés eszközei alapján történt (Neuendorf, 2019), amelyhez MAXQDA adatelemzési szoftvert használtam. Az adatelemző szoftver segítségével az elkészült interjúkat három fő csoportba rendeztem: a hallgatói interjúk csoportja, az oktatói interjúk

csoportja, valamint az intézményi munkatársi (nem oktatói munkatársi) interjúk csoportja. A vezető beosztásban lévő, vagy egyéb, a nemzetköziesítés szempontjából fontos szervezeti pozíciót (például mobilitási koordinátor, mentor) betöltő interjúalanyokat megkülönböztető elnevezéssel láttam el.

5. ábra. Az interjúelemzés folyamata a MAXQDA elemzési szoftver segítségével



Az elemzés során a kódrendszer kialakítása deduktív és induktív módon történt. A kódrendszer kialakításánál, a kódok rendszerezéséhez a Hudzik által meghatározott intézményi pilléreket, illetve annak tartalmi elemeit használtam (Hudzik, 2011), amely pillérek az interjúk felvétele során is meghatározták a fő tematikus egységeket. Hudzik komprehenzív nemzetköziesítés megközelítése mellett a neo-institucionalista megközelítésnek megfelelően a szervezeti környezettel, valamint a szervezeti változásokkal kapcsolatban külön kódokat is meghatároztam. Ugyanakkor induktív módon is történt kódmegnevezés, ami lehetővé tette, hogy az interjúalanyok tapasztalataiból származó szempontok is felszínre kerüljenek. A kódok azonosításánál az alábbi szempontokat tartottam fontosnak (Saldana, 2009):

- Gyakoriság és ismétlődés; vagyis az adott kód több alkalommal, ismétlődően alkalmazható.
- Különbözőség; vagyis a kódok tartalmukban jól elkülöníthetők más kódoktól.
- Hasonlóság; azt jelenti, hogy a kódok a kutatási témához kapcsolódó tartalmakat, témákat fednek le.

- Kapcsolódás; a kódok egymáshoz tartalmukban, témájukban kapcsolódnak, összeköthetők.
- Összefüggés; azaz a kódok között tartalmi kapcsolat, összefüggés van.

Az interjúk kódolása közben emlékeztetőket, jegyzeteket (memókat) készítettem, amelyeket az adatelemző szoftver segítségével könnyen átlátható és értelmezhető formában rögzítettem. A következő részben a félig strukturált interjúk fő tematikus részeinek feldolgozása történik az alábbi témák mentén:

- a szervezeti szintű stratégiai elköteleződés;
- a szervezeti felépítés: a kapcsolódó feladatok szervezeten belüli helye, szerepe. A nemzetközi irodák feladatai. Az intézményi, illetve kari, intézeti szintű bizottságok, testületek. A hallgatók részvétele a nemzetköziesítési feladatok megvalósításában. A szervezeti változások okai, folyamatai;
- a tanterv, a képzési programok nemzetköziesítése, közös képzési programok fejlesztése;
- a hallgatói mobilitás aktuális kérdései: a befelé és kifelé irányuló mobilitás akadályai, támogató intézményi gyakorlatok;
- az egyéni és intézményi szintű együttműködések és partnerségek kialakítása;
- a nemzetköziesítés itthon megközelítés értelmezése.

A stratégiai elköteleződés megjelenése

Hudzik alapján a komprehenzív nemzetköziesítés egyik legfontosabb pillérje a szervezet stratégiai szintű elköteleződése a nemzetköziesítési célok iránt (Hudzik, 2011). Ez ugyanakkor nemcsak a komprehenzív nemzetköziesítés, hanem más nemzetköziesítési megközelítések szerint is fontos intézményi szintű pillér (2. táblázat. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének intézményi (akadémiai és szervezeti) elemei (Forrás: Knight, 1994 alapján tovább szerkesztve)).

A stratégiai szintű elköteleződés kifejeződik az intézményi szintű stratégia megfogalmazásában, a vállalt és formálisan kifejezett jövőképben, missziókban, vagy akár informálisan a vezetők elköteleződése, illetve mindennapi munkája során. Az intézményi szintű stratégiai elköteleződés további szervezeti elemei, hogy meghatározott, elkülönített források állnak rendelkezésre a nemzetköziesítési tevékenységek támogatására, a nemzetköziesítési tevékenységekből származó források felhasználása

átlátható, nyomon követhető módon történik. Emellett meghatározott szervezeti egységek végzik a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok megvalósítását.

Az interjúelemzés alapján elmondható, hogy a nemzetköziesítési folyamatok a vizsgált felsőoktatási intézményekben a kétezres évek első éveiben kezdődtek el hangsúlyosabban. Az intézmények többségében az interjúalanyok a 2006–2010 közötti időszakot jelölték meg, mint a nemzetköziesítési célok határozottabb intézményi szintű megjelenésének időpontja, időszaka. Az interjúalanyok egy csoportja az Erasmus programba való intézményi bekapcsolódást látta választóvonalnak, tehát azon időpontot követően jelentek meg határozottabban a nemzetköziesítési törekvések intézményi szinten. Ezt a törekvést, folyamatot a 2008. évi gazdasági válság félbeszakította, megakasztotta, majd a 2010-es évek elején a strukturális, a szektorális programok és a hazai kormányzati programok hatására újra felerősödtek az intézmények nemzetköziesítési folyamatai. Ez utóbbi időszakot egy látványos, intenzív fejlődési időszakként értékelik az interjúalanyok, amelynek egyik legfontosabb hatása az volt, hogy egy megnövekedett létszámú és heterogén nemzetközi hallgatói csoport jelent meg az intézményekben. Ezek a változások a felsőoktatási intézmények működésére, feladataira is hatással voltak. Az interjúalanyok említései között az Erasmus(+) program, valamint a Stipendium Hungaricum program jelenik meg, mint a nemzetköziesítési törekvések fő mozgatórugói. További nemzetköziesítést támogató programokat (például Campus Mundi, Campus Hungary, CEEPUS vagy a brazil Science Without Borders) ennél jóval kisebb mértékben említettek az interjúalanyok.

A vizsgált felsőoktatási intézmények egyikében sem készült, nincs érvényben átfogó, különálló nemzetköziesítési stratégia. Az intézményekben az intézményfejlesztési tervben, annak részeként jelennek meg a nemzetköziesítéssel kapcsolatos célok, szinte minden interjúalany ezt jelölte meg az intézményi stratégia forrásának. A nemzetköziesítés egyes területeit is érintő részstratégia egy intézményben készült, az intézmények egy kis körében fogalmazódott meg egy jövőbeni, különálló nemzetköziesítési stratégia igénye. A vizsgált intézmények között olyan intézmény is volt, amely esetében az intézményfejlesztési tervvel nem összhangban lévő, vagy azzal ellenkező stratégiai irányok jelentek meg a vezetői interjúkban. Az intézményi stratégiai irányok változásának okai elsősorban a vezetői szintű személyváltásban, az új kormányzati stratégiai irányok követésében, illetve az azokhoz való alkalmazkodásban keresendők.

A nemzetköziesítési stratégiai irányok sok esetben nem feltétlenül jelennek meg formalizált módon, hanem informálisan épülnek be az intézmények mindennapi gyakorlataiba („nyílt rektori titok”). Az interjúalanyok közül sokan számoltak be arról, hogy a vezető (rektor, rektorhelyettes) személye, stratégiai elképzelései befolyásolják a nemzetköziesítéssel kapcsolatos stratégiai irányokat. Például a területi fókuszok, irányok megváltozása jellemző egy rektor- vagy rektorhelyettes-váltást követően (például a szomszédos országok helyett ázsiai országok irányába induló kapcsolatkeresés). A vizsgált intézményekre jellemző, hogy alapvetően követő stratégiát folytatnak, tehát az egyes szektorális és strukturális programok céljai, tartalma, tevékenységei határozzák meg a stratégiai irányokat. A követő stratégia mellett egy alkalmazkodási folyamat is jelen van, a külső kényszerítő mechanizmusok hatására történt például a szervezeten belüli folyamatok átgondolása.

A stratégiai irányokat az intézmények szereplői olyan szempontok szerint gondolják át, hogy mely országok irányába nyisson az egyetem, az oktatási vagy kutatási kapcsolatait erősítse-e, milyen szintű, mélységű kapcsolatok kialakítását tartják fontosnak. A nemzetközi programokban való részvétel, a nemzetközi kutatási és oktatási kapcsolatok kialakítása egyfajta vállalkozói attitűdöt igényel az intézmények részéről. Az interjúk alapján az látszik, hogy a stratégiai irányok kijelölése során olyan – elsősorban a nemzetközi programok által megjelenő – témák is előtérbe kerülnek, mint például a digitalizáció szükségessége, a társadalmi felelősségvállalás, a fenntartható fejlődés, valamint a hallgatói sokféleség, inkluzivitás témaköre. Ám ezeket inkább formálódó stratégiai irányoknak tekinthetjük, egyelőre nem jelennek meg hangsúlyosan.

A stratégiai irányok kijelölése során az is fontos szempont, hogy az intézmény hol helyezkedik el. Fővárosi vagy nem fővárosi, vidéki intézményként határozza meg magát, valamint ebből adódóan milyen szerepet azonosít, szán magának a nemzetköziesítési folyamatban.

A felsőoktatási rangsorokban való szereplés, a rangsorokba való felkerülés csak kevés intézménynél játszik szerepet a stratégiai irányok meghatározásánál, az interjúalanyok inkább a rangsorokban való megjelenés szükségességének kérdését, avval kapcsolatos kételyeiket fogalmazták meg.

Bár konkrét intézményi stratégiák nehezen körvonalazhatók, az intézmények működését jól körülhatárolható intézményi logikák határozzák meg. Az egyik ilyen a bevételszerzés, a bevételnövekedés logikája, amely az intézmények többségénél uralkodó intézményi logika. Ugyanakkor van olyan intézmény, amelynél ez a logika korábban

ugyan meghatározó volt, de érezhetően elveszíti elsődlegességét, jelentőségét. Ennek elsősorban az az oka, hogy a külföldi hallgatókkal járó feladatok, az ehhez kapcsolódó ráfordítások olyan intézményi teherként jelentkeztek, ami ezt a logikát vezetői szinten is megkérdőjelezte. A másik fontos tényező az európai uniós külföldi kapcsolatok erősítésének, illetve a regionális integráció logikája, amely szintén meghatározó az intézményi stratégiák kialakítása során. Ez a kifelé irányuló kreditmobilitás erősítésében, az intézményközi kapcsolatok kialakításában fejeződik ki leginkább. Az intézmények többségénél ugyanakkor jelen van az ún. vertikális koncepció is, ami azt jelenti, hogy egyes intézmények már nem szeretnék nagyobb arányban növelni a külföldi hallgatók létszámát, hanem a nemzetköziesítési folyamatok minőségi újragondolását tartják fontosnak (például szervezeti átalakítások finomhangolása, partnerkapcsolatok újragondolása).

Az interjúalanyok fontosnak tartják, hogy a nemzetköziesítési törekvések iránt rektori és kancellári szinten egyaránt elköteleződés legyen. A válaszadók szerint a vezetői elköteleződés a legtöbb szinten jelen van, csupán néhány esetben számoltak be arról, hogy ennek meglétét korábban vagy jelenleg nem érzékelik. A vezetői elköteleződést az is jelezheti, hogy a nemzetköziesítés milyen irányítási vagy operatív szinten érvényesül; például van-e nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes, vagy más területtel (oktatási, kutatási-tudományos) együttműködésben valamely rektorhelyettes szintjén valósul meg. Az intézmények egy részében a vezetői döntések meghatározók, míg az intézmények más részében a nemzetközi stratégiai irányok kijelölése alapvetően különböző testületek vagy bizottságok feladata (például stratégiai tanácsadó testület). E szervezeti egységek, amelyek az intézményi, illetve kari, intézeti szintű stratégiai irányokat megszabják, a stratégiai kérdésekben állást foglalnak.

A nemzetköziesítési tevékenységekből származó bevételek nagyságát, a finanszírozás folyamatát az interjúalanyok kevésbé látták át, nem tudtak az ezzel kapcsolatos kérdésekre válaszolni. Az interjúalanyok nem tudták megmondani, hogy a pénzügyi forrásokat hogyan, milyen alapon rendelik az egyes tevékenységekhez, valamint sokszor azt sem látni, hogy a nemzetköziesítési tevékenységekből származó bevételek hogyan fordítódnak vissza az intézményi működésbe. Az ún. nemzetköziesítési alap létrehozását két intézményben említették. A nemzetköziesítési alap megléte azt jelenti, hogy a nemzetköziesítésből, elsősorban a külföldi hallgatóktól származó bevételeket elkülönítetten kezelik.

A nemzetköziesítési célok megvalósításának mérése az intézmények többségében rendszerszinten nem átgondolt, nem szisztematikus. Az interjúalanyok szerint sok esetben látványos, mérhető eredményeket akarnak az intézményvezetők. A nemzetköziesítési célok mérése elsősorban más folyamatokba beépítve, azokhoz kapcsolódóan jelenik meg. A vizsgált intézmények esetében a nemzetközi akkreditációs folyamatban való részvétel vagy a részvétel szándéka jelezheti az intézmény nemzetköziesítési törekvéseinek súlyát, fontosságát. A nemzetközi akkreditáció egy intézmény esetében jelent meg, itt már előrehaladott folyamat volt.

Kapcsolódó interjúidézetek

„...talán egy olyan 2010 utáni időszakban elég intenzívnek mondható fejlődésen megyünk keresztül, hiszen előtte elsősorban Erasmusos hallgatók meglehetősen könnyen számolható számban fordultak meg az egyetemen, és ugye többnyire egy félévet töltöttek itt. Most viszont gyakorlatilag a közel 10 százalék, a nappalisokat nézem, akkor meg több, mint 10 százalék a hallgatói létszámunknak külföldi hallgató.”
(EGYETEM5, oktató, megbízott oktatási rektorhelyettes)

„...azóta van egy elkötelezettségünk, a felsővezetés részéről. 2012-től hangsúlyosabban...”
(EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető)

„...és 2010-re hozta meg az egyetem azt a döntést, kicsivel előtte, tehát 2010 szeptemberétől, elindítottuk a gazdálkodás és menedzsment szakot, kommunikáció és médiatudomány, illetve a mérnökinformatika szakjainkat angol nyelven, ez egy nagyon nagy lépés volt. Végül is befektettünk a jövőbe, mert akkor még nagyon alacsony létszámmal indultak el ezek a szakok, csak azt láttuk, hogy egészen addig, amíg nincsenek referenciáink, addig nem tudjuk ezt továbbfejleszteni. (EGYETEM2, oktató, rektorhelyettes)

„...tehát az egyetem vezetése zászlajára tűzte a nemzetköziesítést, ez minden egyes stratégiai dokumentumnak az első, második pontja. Ezt a karok is tudják, tehát ez egy ilyen elfogadott alapvetés. Ennek megfelelően viszont az egyetem központilag, tehát a működési kultúránk, hatáskörünk sincs arra, hogy bárkit noszogasson, ez alulról jön...” (EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető)

„...azt gondolom, hogy tehát az új rektorasszony személye, aki a nemzetköziesedésre nagyon nagy hangsúlyt kíván fektetni, az azért nyilván nagyban meghatározza a terveket. Hiszen a kondíciókat, amiket a nemzetköziesedéshez kaptunk, meg egyáltalán, eszközt, paripát, az hát nyilván az ő elhatározása, hogy mi az, amivel egyáltalán mozgásteret megteremtettek.” (EGYETEM10, intézményi munkatárs, vezető)

„Igazából, ugye a hallgatói létszám csökkenésének... ellenkező irányba való fordítására volt egy olyan terv, hogy azt majd a külföldi hallgatókkal. De miután tényleg már itt több száz külföldi hallgatónk van, látjuk, hogy milyen, mennyivel többet kell törődni, foglalkozni egy külföldi hallgatóval. Tehát nem szeretnénk ezt az egyébként meredek emelkedést tovább folytatni. Nyilván ez jelenti azt, hogy hát egy picikét az önköltségi díjakat emeljük, amit, mi azt gondoljuk, hogy a piac elvisel. És hát más források

után kell néznünk. Tehát tényleg ezek a szakirányú továbbképzések, tanfolyamok, pályázatok. Tehát minden más láb, ami az intézmény működéséhez kell, azokra próbálunk fókuszálni.” (EGYETEM5, oktató, vezető)

„Az Egyetem1 külföldi hallgatóinak a több mint fele stipendiumos, ami egyébként azért veszélyes, mert az állam bármikor megszüntetheti ezt a programot, és elzárhatja a pénzcsepőt, és akkor mi van? ... deklaráltan az is a célja ennek, ezt többször elmondták, hogy az a célja, hogy mint a motort, így berúgni. Tehát a nemzetköziesítést elindítani, és ezt tudjuk, hogy meg fog szűnni, ez a program. Tehát nem lesz örökkön örökké, most még zajlik, most még dübörög, most még fejlesztések vannak, újabb és újabb elképzelések, de örökkön örökké ez nem fog működni.” (EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető)

„Mondhatom, hogy rektor is, tehát a rektor, rektorhelyettes szinten abszolút elköteleződés van. Kancellár szintjén úgy 2015–17 között nem volt. Most alapvetően mondhatom, hogy kancellár szintjén is megvan.” (EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető)

„Tehát a stratégiai tanácsadó testület jelöli ki, ez így van. De azért menjünk egy szinttel feljebb visszább jó... Tehát az intézménynek van egy stratégiája, ami ugye része az intézményfejlesztési tervnek, és ez a stratégia nyilvánvalóan tartalmazza a nemzetköziesítési stratégiát is. Tehát több lába van ennek a stratégiának: van ugye az oktatási, a tudományos, a nemzetköziesítési. Ezek ugye ilyen főbb ágakként szerepelnek, és ez a stratégia megalkotása az intézmény teljesen... hát hogy mondjam, az intézmény teljes vezetésének, beleértve a tanszékvezetőktől kezdve a rektorig, a teljes vezetésnek az együttműködésén történt. Ez gyakorlatilag ilyen... hogyan mondják... ezt, amikor ugye több napon át bizonyos emberek ugyanezen feladaton dolgoznak, több ilyen munkanap volt erre szánva....közös lehesse gondolkozni. Ugye ezek a stratégiák összeálltak, és ezek olyan részletességgel, hogy logikai keretmátrix a vége. Minden feladatnak megvan a felelőse, ember van, időpont van rendelve, forrás van rendelve, tehát teljesen lemennek erre a szintre...” (EGYETEM8, oktató, rektorhelyettes)

„... azért jó hely most, mert ott van kollégiumi kapacitás ugye, azt hozzá kell tenni, hogy lehetnek akármilyen nemzetközi törekvéseink is, ezt ugye a várossal együttműködve kell megtenni... Főleg úgy, hogy egy Erasmusos csak fél évre szeretné kivenni az ingatlant, ugye ennek itt még nehézségei vannak, és elsősorban most az a fontos, az a jó, ha tudunk kollégiumi elhelyezést biztosítani a külföldi hallgatóinknak, most már ebből a szempontból Település1 ki van maxolva, tehát Település1-ben amennyi külföldi hallgató van, annak tudunk kollégiumi elhelyezést biztosítani. Sőt többen is vannak. A Nemzetközi Kapcsolatok Központja segít albérletet keresni, mindenkinek meg van oldva az elszállásolása. Csakhogy ez itt nem annyira egyszerű, itt Település1-ben. Település2-ben viszont van kollégiumi kapacitás. Majdnemhogy határtalan.” (EGYETEM8, oktató, rektorhelyettes)

Szervezeti felépítés: a nemzetköziesítési feladatok, tevékenységek helye, szerepe

Az intézményi szintű stratégiai elköteleződés mértékét jelzi, hogy a nemzetköziesítéshez kapcsolódó tevékenységek megvalósítását mely szervezeti egységek, milyen feladatokkal és felelősségi körökkel felruházva végzik. A vizsgált intézmények mindegyikében elkülönült szervezeti egység vagy egységek foglalkoznak a nemzetköziesítési (elsősorban

operatív) feladatokkal. Az intézmények között különbségeket találhatunk abban a tekintetben, hogy a nemzetközi képzési, oktatási és tudományos feladatok megosztása a kancellári vagy rektori vezetők között hogyan, milyen szempontok szerint történik:

- 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 egyetemeken pedig külön nemzetközi ügyekért felelős rektorhelyettes feladat-, illetve felelősségi körébe tartoznak. Kevés egyetem esetében találkozhatunk különálló nemzetközi rektorhelyetttel. A leggyakoribb, hogy az oktatásért felelős rektorhelyettesi pozíció alá tartoznak a nemzetközi képzési és oktatási feladatok, ezáltal például az ún. nemzetközi iroda irányítása is.
- A nemzetközi ügyek (oktatói és hallgatói mobilitás támogatása, ösztöndíjprogramok megvalósítása) két intézmény esetében a kancellár felelősségi körébe sorolhatók. Ez azt jelenti, hogy a kancellár irányítása alatt áll az az elkülönülő szervezeti egység, amely a nemzetközi képzési és oktatási feladatok meghatározó részét végzi. A nemzetközi irodák az ún. oktatási igazgatóságokon belül működnek. Ugyanakkor bizonyos nemzetköziesítési tevékenységek a rektor feladat- és felelősségi körében is vannak.
- Két intézmény esetében ún. közös rektori-kancellári irányítás alatt valósulnak meg a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok. Az interjúalanyok szerint ez mindenképp igényli a rektor és kancellár közötti megfelelő együttműködést, támogató szakmai kapcsolatot.

Arra a kérdésre, hogy a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok esetében a rektori és a kancellári megosztás miért alakult így, többféle választ adtak az interjúalanyok. A felsőoktatási törvény szerint a rektor a felelős a hazai és nemzetközi oktatási és kutatási kapcsolatokért, együttműködésért, ugyanakkor az interjúk szerint egy korábbi minisztériumi iránymutatás alapján sok intézményben kancellári irányítás alá kerültek a nemzetközi, elsősorban a külföldi hallgatókkal, a hallgatói és oktatói mobilitással kapcsolatos feladatok. Abban, hogy a nemzetközi oktatási és kutatási feladatok mely vezető felelősségi körébe tartoznak, a személyi tényezőnek is szerepe van, vagyis hogy egy-egy oktatási rektorhelyettesnek milyen tapasztalata (tanult-e külföldön, milyen szinten tud angolul), stratégiája van ezen a területen.

A nemzetközi irodák, központok működése

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 elemzés további részében nemzetközi irodaként hivatkozok e szervezeti egységre). A különálló szervezeti egység létrejöttéig a nemzetközi feladatokkal foglalkozó intézményi munkatársak más szervezeti egységek (például pályázati, projektirodák) keretében dolgoztak.

E szervezeti egységek jól körülhatárolt feladatait minimum 4-5 fő munkatárs végzi. Ezen szervezeti egységek részt vesznek a mobilitási programok megvalósításában, valamint egyéb, a nemzetköziesítési feladatok intézményi szintű koordinációjában. Az iroda, központ egyes munkatársai általában egy-egy ösztöndíjprogramot vagy annak bizonyos elemeit kezelik (például Erasmus+ KA103, KA107 akcióprogramok), és az adott munkatárs felelős a program intézményen belüli megvalósításáért. Vannak olyan munkafeladatok, amelyeket a munkatársak közösen látnak el; ezek többnyire ún. horizontális feladatok, például a külföldi hallgatók toborzásához kapcsolódó marketing- és kommunikációs feladatok. Egyes intézményekben ugyanakkor ezen (pl. nemzetközi kommunikáció) feladatokkal külön szervezeti egység foglalkozik.

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 szerint fontos az új szemlélet, a különböző innovációk behozása, elterjesztése az intézményekben. Például az egyik intézményben az iroda munkatársa sürgeti a szociális felelősségvállalás területén az intézmény aktív fellépését.

E szervezeti egységek kiemelt feladata az intézményen belüli, kapcsolódó szervezeti egységekkel történő kapcsolattartás, az egységek közötti együttműködés. Az intézmények egy részében például a külföldi hallgatók támogatása nemcsak a „nemzetközi iroda” feladata, hanem az ún. tanulmányi ügyekért felelős osztályon, illetve egyéb szervezeti egységekben is megjelöltek olyan munkatársakat, akik a külföldi hallgatókkal foglalkoznak. Ez a gyakorlat, vagyis a külföldi hallgatókért felelős munkatársak betagozódása az egyetemi szervezeti struktúrába (vagyis hogy nem

különálló szervezeti egység foglalkozik bizonyos nemzetköziesítési feladatokkal) az intézményekben csak pár éve jelentkezett. Az interjúk alapján példaként említhető az angolul jól tudó munkatársak felvétele, a külföldi hallgatókkal kapcsolatban lévő kollégiumi szolgáltatásokért felelős munkatársak kinevezése, a tanulmányi osztályok és a nemzetközi irodák szorosabb kapcsolata (az irodák egymás mellett helyezkednek el), vagy például az életvezetési tanácsadási szolgáltatások angolul való meghirdetése.

A nemzetközi irodák feladata az intézményen kívüli, a különböző hazai és nemzetközi szervezetekkel való kapcsolattartás. A megkérdezettek a hazai szervezetek közül az alábbi partnerszervezeteket említették: Tempus Közalapítvány, idegenrendészeti és bevándorlási ügyekért felelős hivatal.

Az interjúk során több esetben előkerültek a nemzetközi iroda működésével kapcsolatos nehézségek. Az interjúalanyok az alábbi fontosabb nehézségeket emelték ki:

- Az intézményi, illetve kari szinten a feladatok, felelősségi körök sokszor nem egyértelműek, nem jól lehatároltak, amiből számos információáramlási és döntés-előkészítési nehézség adódik.
- Az egyeztetés az egyes szervezeti egységek között nehézkes, hosszadalmas. Sok kérdésben, feladatban állandó egyeztetés szükséges az egyes szervezeti egységek, munkatársak között.
- Az interjúalanyok egy része szerint merev az intézményi működési rendszer, a szervezeti egységek, szintek közötti információáramlás nehézkes, a döntések előkészítése bizonyos esetekben nem átlátható.
- Problematikus az üzleti, menedzsmentszemlélet beemelése a felsőoktatási intézmény működésébe.
- Egységes logika az adminisztratív területeken nem vagy nehezen alkalmazható, ha az egyes karok, intézetek más-más tudományterületet képviselnek.
- Az információáramlást, a döntések előkészítését támogató (elektronikus, online) rendszerek sok esetben hiányoznak.
- Az intézményi munkatársak teljesítményértékelése nem szisztematikus folyamat, a gyakorlat jelen van, de nem általánosan elterjedt.
- A 2010-es évek második felében a hallgatói és oktatói mobilitás előmozdítása érdekében az intézményi munkatársak motiválására különböző gyakorlatokat alakítottak ki az intézmények. Például az intézményi munkatársnak keresetkiegészítést biztosítanak attól függően, hogy hány hallgató mobilitását

szervezi meg. A hasonló gyakorlatok néhány intézményben jelenlévő, de nem elterjedt gyakorlatoknak tekinthetők.

Kapcsolódó interjúidézetek

„A Nemzetközi Projektközpont korábban a kancellár, illetve a főigazgató alá tartozott. Jelenleg szervezetileg a Kancelláriához tartozik, de vezetője az oktatási rektorhelyettes. A kancellár és a rektor jól együttműködik, ezt nagyon fontos kihangsúlyozni.” (EGYETEM6, intézményi munkatárs, vezető)

„Aztán én 2011 óta segítek be ebbe, mint az Oktatási Igazgatóság munkatársa. Akkor nem létezett különálló nemzetközi iroda. Volt egy újabb próbálkozás egy különálló nemzetközi irodának a felállítására, én akkor éppen szülési szabadságon voltam. De az is rövid életű volt, és újra visszakerült az oktatási igazgatósághoz a külföldi hallgatói ügyintézés. És ebből nőtte ki magát tulajdonképpen a nemzetközi iroda, ami nemzetközi ügyekkel foglalkozik, elsősorban Stipendium Hungaricum, Erasmus és az önköltséges hallgatók, és hát koordináló szerepet is játszunk. Tehát most már a tempusos pályázati lehetőségeknek köszönhetően hallgatótoborzásban, intézményes kapcsolatok kiépítésében is részt veszünk.” (EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető)

„... erre mi készülünk, ezt mi fontosnak tartjuk, az egyetemi könyvtárban van egy kolléganőnk, aki kifejezetten ezzel foglalkozik, a kancellári hivatalban van egy kommunikációs és sajtóiroda, ott van egy kolléga, aki ezzel foglalkozik, illetve a külföldi alumni hallgatók kérdésével, illetve a közvetlenül aláánk tartozó nemzetközi programok központi munkatársai, és akik még segítettek rengeteget, az az egyetemi szolgáltató központ.” (EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes)

„Hát, én 2012 óta vezetem az irodát, akik azóta jöttek, azok meg is vannak. Korábban volt egy kolléga, aki Budapestről járt le, és aztán Pesten talált állást, nyilván, hogy oda távozott. Úgyhogy volt, akitől megváltunk, illetve a szerződését nem hosszabbítottuk meg, de akik vannak, ők stabilak, lekopogjam, tehát nálunk nem volt az elmúlt két évben fluktuáció. Ezt hogy négy-öt év múlva elmondhatjuk, ... Ennek nagyon örülök.” (EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető)

„Hát ami, az, hogy nagyon nehézkes az egyetemi struktúrába bármi üzleti, üzleti konstrukciót összehozni. Tehát és hogy egy ilyen titkolózás van a felsőoktatási szférában, tehát például az, hogy ügynökségekkel, hogy működnek együtt intézmények, erre nem nagyon kap az ember nyílt választ. Vagy úgy, hogy mondanak valamit, hogy ki szervezett cégen belül, de aztán már több részletet nem, mert maguk sem biztosak, hogy az szabályos. Kancellári szinten se nagyon, tehát nem tudom, ez olyan, hogy tulajdonképpen rá van kényszerítve az intézmény az említett okok miatt, de nem nagyon kapunk segítséget ehhez, hogy akkor hogyan, hogy szabályos is legyen.” (EGYETEM8, intézményi munkatárs, vezető)

Az intézményi, illetve kari, intézeti szintű bizottságok, testületek

Az interjúalanyok a nemzetköziesítéssel kapcsolatos stratégiai és operatív feladatok megvalósításával kapcsolatban az intézményi és kari/intézeti szintű testületek,

bizottságok szerepét is fontosnak tartják. Az interjúk alapján ezen testületeknek, bizottságoknak az alábbi szerepei azonosíthatók:

- stratégiai és operatív szintű döntések előkészítése, a döntéshozatal, annak átláthatóságának biztosítása;
- belső kommunikációs csatornaként is fontos szerepük van;

A bizottságok, testületek tagjai az adott bizottságtól függően változó összetételűek, belső szabályzó dokumentumok által meghatározott tagjai vannak. A bizottságok, testületek személyes vagy virtuális módon ülnek össze, vitatják meg az aktuális kérdéseket.

A nemzetközi ügyek megvalósításához kapcsolódóan az alábbi testületeket, bizottságokat említették az interjúalanyok: kreditátviteli bizottságok, a képzésekkel kapcsolatos döntéseket előkészítő bizottságok, hallgatói és oktatói mobilitásokkal foglalkozó bizottságok. A testületek közül az interjúalanyok a szenátust és a hallgatói önkormányzatot említették. A nemzetközi bizottságok feladatai az ösztöndíjprogramok megvalósításában való részvétel, a pályázat megvalósítása, valamint a mobilitásban való részvétel aktivizálása. A mobilitási pályázatok elbírálásában részt vevő bizottságok tagjai az adott ösztöndíjprogramok koordinátorai (például Erasmus koordinátorok).

A nagy létszámú intézmények esetében a hallgatói önkormányzatok keretében is működnek ún. külügyi bizottságok az intézményi és kari feladatok koordinációja, döntés-előkészítés céljából. A hallgatói külügyi bizottság összetétele intézményenként változó, tagjai a külügyekért felelős, a hallgatói önkormányzatokban szerepet betöltő hallgatók. Az elnevezésük általában külügyi referens, külügyi alelnök. A bizottság vezetését a külügyi bizottság elnöke látja el. A külügyi bizottság általában rendszeresen találkozik, a találkozókat a bizottsági elnök hívja össze.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Az egyetemen van egy úgynevezett nemzetközi ügyekért felelős mátrixszervezet. Ez azt jelenti, hogy minden kar delegált ebbe a mátrixszervezetbe egy képviselőt, aki általában a nemzetközi ügyekkel foglalkozó koordinátor. És mi ezekkel a koordinátorokkal tartjuk a kapcsolatot, ezekre a bizonyos mátrixszervezeti ülésekre, mert van, amikor operatív dolgokról van szó, van, amikor stratégiai dolgokról van szó.” (EGYETEM5, *intézményi munkatárs, vezető*)

„És ugye a nemzetközi bizottságban ott dékán vagy dékánhelyettesek vannak, hallgató képviselője, nemzetközi rektorhelyettes, nemzetközi irodából egy-két ember, kollégium. Hát vannak ilyen állandó tagok, meg vannak meghívottak. És van, amikor ez virtuális, olyan értelemben virtuálisan megy, hogy az utazások elbírálása az, arra nem hívunk össze egy tényleges ülést, hanem van, amikor csak így tehát e-mailben.” (EGYETEM8, *oktató, rektorhelyettes*)

„Ha jól emlékszem, akkor nagyjából fél éve alakult meg az egyetemnek a Nemzetköziesítési Bizottsága.”

(EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető)

„Van egy kreditátviteli bizottsága az egyetemnek. Gyakorlatilag egyrészt meghatározott folyamat, hogy a hallgató milyen formában tudja kérvényezni a külföldön teljesített tantárgyat, vagy akár csak egy másik felsőoktatási intézmény, lehet egy másik magyar egyetem is teljesíti a tantárgyaknak a befogadtatását. És annak érdekében, hogy javítsunk ennek a hatékonyságán, sikerességén, történt a nagyjából egy év, másfél év során is intézkedés az egyetemen.” (EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető)

„A fórumokra én az erasmusosoknak fél évente tartok egy ilyen, mindenki elmondhatja a magáét, mert ugye nyilván elmondom azokat a legfrissebb eseményeket, amiket mi is a (...) szedünk meg, hogy mi várható ugye, amikor közeledik új program, vagy éppen milyen változások, mire kell figyelni, satöbbi, milyen eredményeket értünk el, tehát ugye azért egy kicsit szembesíteni is kell őket, meg akkor látják, hogy a másik kar előrébb tart, hátrébb tart, satöbbi. Nagyon sokszor ők mondanak hasznos javaslatokat, vagy éppen a munkamegosztás, hogy hogyan történik, tehát ha valahol, valami félrement, és úgy tűnik, hogy az nem működik, akkor azon változtassunk. És akkor ugyanígy van fórum a stipendiumosok, tehát hogy kimenő, külföldi hallgatók kapcsán, ott is, az inkább erősebben oktatási jellegű, tehát lehet érezni a kétfajta programtípus között a különbséget. De egyébként meg nyilván a szokásos napi e-mail, telefon meg minden, tehát igazából ezzel így nincs probléma, sokkal inkább ilyen, inkább azt mondanám, hogy ez így közöttünk megvan, nem okoz gondot, de hogy így körülbelül itt meg is áll az információ, tehát hogy ők a karon tovább ezt így nem adják tovább, nem disszeminálják, ugye mindent direktbe, tehát nincsenek olyan lehetőségeink, hogy direktben oktatóknak küldjünk, adjunk dolgokat.” (EGYETEM9, intézményi munkatárs, vezető)

Az elmúlt évek szervezeti változásai

Az áttekintett időszakban a vizsgált intézmények mindegyikében történt a nemzetközi képzési, oktatási és tudományos feladatokhoz és felelősséghez kapcsolódóan meghatározó, több szervezeti egységet, valamint kart és intézetet is érintő szervezeti változás. A szervezeti átalakítások mögött elsősorban a megnövekedett feladatmennyiség teljesítményelvű, hatékonysági szempontú átgondolása (új menedzsment logika), valamint a kancellári-rektori irányításból adódó feladatmegosztások újragondolása áll.

A szervezeti átalakítások fő okai és folyamatai az alábbiak voltak:

- *Intézményi integrációból adódó szervezeti változások.* A 2010-es évek második felében számos intézményi átalakulás volt a hazai felsőoktatási rendszerben, ez három vizsgált felsőoktatási intézményt is érintett. Az ebből adódó szervezeti változások az intézményi stratégiai irányok meghatározására, a nemzetközi oktatással, képzéssel és tudományos feladatokkal foglalkozó intézményi szervezeti felépítés átalakítására, valamint a hallgatói szolgáltatások átgondolására is hatással

voltak. Egy intézmény esetében volt hangsúlyosabban jellemző, hogy az intézmény-összevonás átalakította a nemzetközi ügyekkel kapcsolatos stratégiai irányokat, hangsúlyokat. Ez azt jelenti, hogy egy egyetemhez csatoltak egy másik városi székhelyű kart (korábban önálló főiskola), amelynek a hallgatói szolgáltatási, kollégiumi kapacitása – az interjúalanyok megítélése szerint – megfelelőbb, magasabb színvonalú volt, mint az egyetem székhelyén lévő kollégiumi kapacitás. Ez indokolta, hogy az adott helyen az idegen nyelvi képzéseket fejlesszék, valamint a külföldi hallgatói létszámot növeljék.

- *Rektori és kancellári feladatok, felelőségek újragondolása.* Több (öt) intézményben ez a szervezeti átalakítások egyik fontos oka volt. A változások iránya elsősorban a korábban kancellári irányítás alatt álló feladatok megosztását, és átadását jelenti, valamint a rektori-kancellári közös ügyek megosztását, újragondolását. Ennek következtében több intézményben rektori felelősség alá került számos olyan feladat, felelősség, amely korábban az intézményen belül a kancellár alá tartozott, valamint a közös rektori–kancellári irányítás kialakítása is egy új szervezeti átalakításnak tekinthető.
- *A megnövekedett mennyiségű, új feladatok következményeként intézményi szinten újragondolták a feladat- és felelősségi köröket, a döntéshozatali mechanizmusokat.* Bár ez a folyamat szorosan összefügg a korábbiakban említett szervezeti változásokkal, mégis érdemes külön megemlíteni, hiszen az intézmények mindegyikében azonosítható ok volt. A megnövekedett feladatmennyiség elsősorban az új ösztöndíjprogramok elindításával, a növekvő külföldi hallgatói létszámmal, a kapcsolódó programok megvalósításával, valamint olyan új, hangsúlyosabban megjelenő feladatok megjelenésével kapcsolatos, mint a toborzás, a nemzetközi marketing- és kommunikációs tevékenységek.
- *Vezetőváltást (rektori, rektorhelyettesi, igazgatói, egyéb vezetői pozícióváltást) követő szervezeti változások.* Az áttekintett időszakban a vizsgált intézmények mindegyikében sor került a nemzetköziesítést is érintő vezetőváltásra. A stratégiai irányok kialakításánál, valamint a szervezeti változások esetében a rektor-, illetve a rektorhelyettes-váltás minden esetben meghatározó volt, ugyanakkor a nemzetközi irodák vezetőváltása is magával hozott szervezeti átalakításokat. Ez jelentette a munkatársak feladatainak újragondolását, valamint a munkakörök és a munkaszervezés átgondolását is.

- *A nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok, azok koordinációjának újragondolása az intézményi és a kari/intézeti szinteken, illetve az egyes szintek között.* Ez a feladat- és felelősségi körök azon részének újragondolását jelenti, hogy milyen módon történjen a nemzetközi ügyekkel kapcsolatos feladatok koordinációja, milyen feladatokat végeznek intézményi szinten, és milyen feladatokat hatékonyabb kari szinten megszervezni, megvalósítani. Az intézményi és kari/intézeti szint közötti feladatmegosztás elsősorban az intézmény nagyságától, a képzési területi fókuszától, valamint az intézmény és a karok között kialakult korábbi feladatmegosztástól, annak hagyományától függ. A nemzetközi ügyekkel kapcsolatos feladat- és felelősségi kör megosztását alapvetően befolyásolja, hány nemzetközi hallgató tanul az intézményben, illetve az intézmény egyes karain, intézeteiben. Jellemző az intézmények és a karok, intézetek közötti feladatmegosztás kapcsán, hogy az intézményi szinten a hallgatók toborzása, a felvételihez kapcsolódó koordináció történik, de a hallgató beiratkozását követően a tanulmányokkal kapcsolatos feladatok már kari szintre kerülnek. Ilyen esetekben az intézményi szinten bizonyos feladatok tekintetében egyfajta koordináció zajlik, de alapvetően a karok felelősségi, feladatkörébe tartoznak bizonyos kérdések. Ennek letisztázása az intézményekben számos nehézséget okozott. Az intézmény és a karok, intézetek közötti feladatok koordinációjáról különböző szervezeti megoldásokkal próbálkoznak az intézmények, mint például intézményi mátrixszervezet, rendszeres bizottságok, meghatározott időközönkénti megbeszélések, illetve online támogató eszközök alkalmazása.
- *Kari, intézeti szintű szervezeti változások, amely a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok újragondolását, a feladatok hatékony megvalósítását jelentik.* Kari szintű kezdeményezésként említhető két intézmény esetében az önálló nemzetközi iroda létrehozása kari, intézeti szinten. Az új szervezeti egység igénye abból adódott, hogy a megnövekedett hallgatói létszám miatt a karok szerint az intézményi szintű irodák nem tudták megfelelően támogatni a kari feladatokat. Az intézményi szintű változások is hatással voltak a kari, intézeti szintű változásokra. Példaként említhető egy intézmény esetében az új kari szintű nemzetközi vezetői pozíciók létrehozása. Ez része volt az intézmény egészét érintő, a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok – például a korábbi nemzetközi és tudományos dékánhelyettesi pozíció – újragondolásának.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Hát, nálunk most októberben egy teljes átszervezés volt, ami adott esetben a munkatársaknak a feladatkörét nem annyira érintette, ez inkább a menedzsment, az irányítás szempontjából volt érdekes. Ugye korábban a tudományos és nemzetközi rektorhelyetteshez tartoztunk, úgynevezett Nemzetközi Igazgatóság keretében, a programokat pedig az azon belül működő Mobilitási Osztály. Volt még mellette egy úgynevezett Külsőkapcsolati Osztály, tehát ugye az általános nemzetközi kapcsolatokat ők menedzselték, a mobilitási programokat pedig a Mobilitási Osztály. És miután ugye főleg a Stipendium Program miatt egyre inkább úgy tűnt, hogy erősebb az oktatási vonulat ebben a történetben, ezért az új rektor úgy gondolta, hogy az oktatási rektorhelyettes alá teszi át, tehát egy ilyen Oktatási Főigazgatóságon belül van Jogi, Nemzetközi Oktatási Iroda, tehát így elválnak a magyar és a külföldi, viszont egy rektorhelyettes alá tartozunk. De valójában a kollegáknak ez nem okozott gondot, ugyanúgy, akik a Stipendiumot csinálják, ugyanúgy csinálják, az erasmusosok pedig a Mobilitási Osztályon belül ugyanazt a tevékenységet tartottuk meg, csak lett két, tehát ugye eddig egy osztály volt, és lett két osztály: ugye van a Nemzetközi Képzések Osztálya, ott a fizetős hallgatók és a stipendiumos hallgatók, a Mobilitási Osztály, az pedig az Erasmus Program, vagy minden olyan program, ami inkább a részképzés, oktatók mobilitása, ezzel foglalkozik.” (EGYETEM9, intézményi munkatárs, vezető)

„Ez azért alakult tulajdonképpen, mert egyre több külföldi hallgatónk lett, és az volt az elképzelés, hogy a karok is, tehát ne azt gondolják, hogy Nemzetközi Iroda, és majd minden problémát a Nemzetközi Iroda old meg. Tehát az volt az elképzelés, hogy a megnövekedett terheket azt ne a Nemzetközi Irodának kelljen viselnie, illetve ne nálunk bővüljön a létszám, hanem elsősorban a karok vállalják a felelősséget a saját hallgatóikért, és vegyenek jobban részt a hallgatókkal való foglalkozásban, a velük kapcsolatos teendőikben, a velük kapcsolatos feladatokban” (EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető)

„...nem jelent olyan nagy kihívást az oktatást támogató személyzet számára, míg egy ötszáz fő, az bizony komoly kihívást jelent. Ugye a tanároknak mindegy, hogy egy órán egy hallgató ül bent, vagy húsz hallgató ül bent, de az Oktatási Igazgatóság, a kollégium, az együttélés kulturális kihívásai, azokkal való megküzdés, az nagyon sok területen, hát azt kell, hogy mondjam, hogy tanuljuk.” (EGYETEM5, oktató, rektori megbízott)

„A kari ügyekbe beleszólásunk nincs. Tehát az, hogy a koordinátor maga alá a rendszert hogy építi fel, a kar hogy építi fel a rendszert, amin keresztül az információ oda-vissza áramlik, az már kari hatáskör. És a kérésünk az az volt, hogy mindig csak egy emberrel kelljen kommunikálnunk, aki a megfelelő irányba aztán továbbítja az információt. Rektor úrnak is ez volt a kérése.” (EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető)

„Az meg, hogy ez éppen úgy alakult, én tizenegy-két éve látom az egyetemen a központnak, és pláne a nemzetközi ügyeknek a szerveződését, rendszeresen változott az, hogy a nemzetközi iroda hova tartozik, van-e, nincs-e. Volt olyan... időszak, amikor olyan rektori hozzáállás volt, hogy nincsen nemzetközi ügy, minden ügynek van nemzetközi vonulata, ezért mindenki nemzetközi iroda. Akkor még konkrétan nem volt. Aztán az egyetem létrehozott 2009-ben egy... Oktatási Igazgatósági Referenci Irodát... Aztán 2009-ben létrejött az egyetemen egy nemzetközi iroda. Működött ez 2015-ig nagyjából. 2015-ben

nagyjából olyan tartalommal, de egy kicsit ugye az egyetem a rektorhoz került, és akkor az adminisztráció azt kevésbé vitték ők, és aztán most megint máshová helyezték a hangsúlyt. Tehát ismerve az egyetem működését, nagyjából ez a konstrukció sem lesz szerintem, mint semmi sem, örökké így. Majd egyszer valaki máshová helyezi a hangsúlyt.” (EGYETEMI, intézményi munkatárs, vezető)

„Mindig is volt, csak más hallgatókkal is foglalkozott, és most abszolút hozzájuk van dedikálva, van egy külön tanulmányi előadó, akit oda költöztettünk a nemzetközi iroda mellé, oda nyitottunk egy ajtót, hogy közvetlen legyen az átjárás, mert néha, amíg eljutottak a nemzetközi irodából a folyosón szemben lévő tanulmányi előadóhoz, elvesztek az információk vagy akár a hallgatók is. Tehát most így átkísérjük őket, biztos, hogy mindenkinek minden ügye rögtön megoldódik.” (EGYETEM2 oktató, rektorhelyettes)

A hallgatók részvétele a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok megvalósításában

A magyar és a külföldi hallgatók a nemzetköziesítési tevékenységek támogatásában különböző szerepekben vehetnek részt. A hazai és nemzetközi hallgatók bekapcsolódhatnak a különböző érdekképviseleti szervezetekbe, testületekbe, elsősorban a kari vagy intézményi hallgatói önkormányzatok által.

Az interjúkban az egyetemi, illetve kari hallgatói önkormányzatokban az alábbi fő pozíciókat említették: külügyi alelnök, külföldi hallgatók ügyeiért felelős alelnök, általános alelnök, mentor, külügyi referens, külügyi bizottsági elnök. A hallgatói önkormányzatban külügyi feladatokat vállaló hallgatók általában rövid idejű, nagyjából egy éves megbízást kapnak, amely több esetben igazodott a hallgatói önkormányzat elnöki programjának végrehajtásához. A hallgatói interjúalanyok más-más motivációs háttérrel vállalták el a hallgatói önkormányzatban a külügyekkel kapcsolatos feladatokat: vannak hallgatók, akiket a nyelvgyakorlás, az egyetemi életbe való integráció motivált, ám voltak olyan hallgatók, akiknek nem volt a nemzetközi ügyekkel kapcsolatban korábbi, meghatározó motivációja, de a hallgatói önkormányzatban vállalt szerepük miatt kezdtek el foglalkozni nemzetközi ügyekkel. A 2010-es években a hallgatói önkormányzatokban is számos szervezeti változás ment végbe: egyes intézmények esetében például a külügyi bizottság létrehozása, a külügyekért felelős alelnök kinevezése vagy a külföldi hallgatókat támogató kollégiumi felelős megbízása.

A vizsgált időszakban a külföldi hallgatók érdekvédelme is egyre több intézményben jelent meg igényként, ezt a hallgatói önkormányzat is igyekszik komolyan venni a feladatai között. Néhány intézményben a külföldi hallgatók vezetésével alakult érdekvédelmi szervezet.

A magyar és külföldi hallgatók a mentorprogramokban való részvétellel (nem a hallgatói önkormányzaton keresztül) is bekapcsolódtak a külföldi hallgatók integrációját

támogató feladatok megvalósításába. Példaként említhető az Erasmus Student Network, amely az intézmények egy részében meghatározó mentorprogram volt; ez a kreditmobilitásban érkező külföldi hallgatók rövid idejű, pár hónapos támogatását jelenti. Egyes intézményekben ugyanakkor közösen mentorálják a diplomamobilitás és a részképzés keretében érkező hallgatókat is. A mentorrendszer felépítése intézményenként különböző volt.

A nemzetközi irodákban végzett szakmai gyakorlatban való részvétel is alkalmas arra, hogy a hallgatók bekapcsolódjanak a nemzetköziesítési tevékenységek támogatásába. Egyes intézményekben a nemzetközi irodák alkalmazzák ún. mentorokat gyakornokként, több esetben külföldi hallgatókat. Ennek pénzügyi háttérét a különböző pályázati programok keretében biztosították, más intézményi célokkal (például lemorzsolódást megelőző) összhangban.

A nemzetközi iroda és a hallgatói önkormányzat kapcsolatában, együttműködésében az intézmények között különbség figyelhető meg. Ez a különbség elsősorban az együttműködés gyakoriságában, formáiban, mélységében van. A különböző mentorprogramok, de különösen a HÖÖK (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája) SH mentorprogram 2019-es elindulása erősítette a nemzetközi irodák és a hallgatói önkormányzatok közötti együttműködést. Az együttműködés elsősorban olyan feladatokra vonatkozik, mint az érkező külföldi hallgatókkal kapcsolatos adatok, információk megosztása, a mentorálás során felmerült kihívások közös kezelése, megoldása, valamint a mentorprogram megvalósításának adminisztratív támogatása (beszámolók készítése, jóváhagyása). A mentorálás a külföldi hallgatók beilleszkedését támogató szolgáltatás, amelynek egy formája a hallgatók által végzett hallgatói támogatás. A mentorprogramok szervezett formában támogatják a diploma- és a kreditmobilitásba érkező hallgatókat, a teljes idejű képzésben részt vevő hallgatókat, elsősorban az ideérkezésüket követő első és második félévben.

Az ösztöndíjprogramok marketingjében, kommunikációjában való részvétel, az ezzel kapcsolatos információk terjesztése is olyan feladat, amely során a hallgatóknak lehetőségük van a nemzetközi képzési, oktatási feladatokba való bekapcsolódásra. E feladat – amely elsősorban a kifelé irányuló mobilitás népszerűsítését jelenti – megvalósításában is különbség látható az intézmények között. Néhány intézmény esetében ez prioritásként jelent meg, míg más intézményekben nincs vagy nem rendszeres az együttműködés e feladat esetében a hallgatók és a nemzetközi iroda között. Az intézmények egy részében ezen a területen is erős a hallgatói érdekképviselő és a

nemzetközi iroda kapcsolata, míg más részük esetében a hallgatói önkormányzatban a magyar hallgatók mint célcsoport a nemzetközi feladatokkal kapcsolatban nem jelentek meg hangsúlyosan. A különböző mobilitási ösztöndíj-lehetőségek népszerűsítését általában olyan hallgatók végzik, akik már részt vettek mobilitásban. Ők személyes találkozók, előadások, népszerűsítő cikkek, beszámolók írásával hirdetik, terjesztik a különböző ösztöndíj-lehetőségeket.

A nemzetközi irodák és a hallgatói önkormányzatok közötti együttműködés egyik legfontosabb formája a hallgatók integrációját támogató programok szervezése. Az intézmények mindegyikében jellemző, hogy a külföldi hallgatók ideérkezését követően ún. orientációs napokat vagy heteket tartanak elsősorban az egyetemmel, tanulmányokkal kapcsolatos információk megosztásának céljából.

Egyes intézményekben a hallgatói önkormányzat részt vesz a különböző pályázati lehetőségek elbírálásában, a pályázati folyamatok finomhangolásában.

A hallgatók tagként vannak jelen a nemzetközi ügyekhez kapcsolódó bizottságban, testületekben, és rendszeres részt vesznek a kapcsolódó üléseken. A hallgatók részvétele ugyanakkor sok esetben formális, az interjúalanyok szerint nem érezhető, hogy tényleges döntéshozatali felelősségi körrel bírnak. Például az interjúalanyok sok esetben nem ismerik a bizottság nevét, nem emlékeznek rá, hogy mikor és milyen témában üléseznek, üléseztek.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Az Egyetemi Hallgatói Külügyi Bizottság, rövidítve EHKB az egy olyan szerveződés, amelynek minden kari képviselő a tagja. Magán a kari részönkormányzatokban eltérő a megnevezése azoknak a személyeknek, akik a külügyekkel foglalkoznak... Van olyan kar, ahol külügyi referensként szerepelnek, van, ahol külügyi alelnök vagy külügyi bizottsági elnök. Szóval ezért szoktam külügyi képviselőként emlegetni őket.” (EGYETEMI, hallgató, HÖK)

„Nemzetközi bizottság működik, ebben tag a hallgatói érdekképviselő is, de nem nagyon jellemző, hogy voltak ülések, nem nagyon foglalkoznak kérdésekkel.” (EGYETEM8, hallgató, mentor)

„Mind a kétféle tanulmányi képzés mentorálását jelenti. Viszonyítási alapom nem volt, mivel ugye először csöppentem bele ebbe az egészbe, és a tanulmányaimnak is viszonylag az elején jártam, vagy talán még járok mindig. Így az első félév végén egy mentoráltat kaptam. Ő egy lengyel erasmusos fiú volt, és nagyon szerencsém volt vele, mert nyitott volt és egyáltalán nem volt visszahúzó, úgyhogy az összes egyetemi programban benne volt, és nagyon szeretett a kollégiumi eseményektől kezdve mindenben részt venni. Nagyon sok kérdése is volt, a későbbiekben ő gondolkozik egyébként rajta, hogy Magyarországon marad, úgyhogy azóta is tartom vele a kapcsolatot. A mentorprogramról vagy a mentorálásról így a tapasztalataim és a véleményeim, hogy nagyon hasznos. És nemcsak olyan

szempontból, hogy egy mentor-mentorált kapcsolat létrejön, hanem az azonos helyzetben lévő hallgatók, akik ide kerülnek az egyetemre más országokból, számukra is teremt egy olyan környezetet és olyan lehetőséget, hogy ők megismerjék egymást. És ezzel talán könnyebben tudjanak beilleszkedni, könnyebben találnak barátokat, megismerjék azokat az embereket, akik tudnak velük megfelelő szinten angolul kommunikálni. Úgyhogy szerintem egy nagyon jó felületet teremt számukra ahhoz, hogy megfelelőképpen elvégezhessék a tanulmányaikat. Tehát az a biztonságérzet meglegyen, hogy mindig van valakihez fordulni.” (EGYETEM5, hallgató, mentor)

„A mentorhálózat úgy szerveződik, hogy két mentor van Település1-ben és két mentor Település2-ben, egy senior mentor Település1-ben, illetve a külügyi elnökhelyettes pedig a vezető mentor. Település2-ben sajátosan alakul a külföldi hallgatók száma, hiszen Település1-ben több hallgató van, ehhez is igazodik a mentorhálózat felépítése. A mentorok toborzása nehézkes volt. Egy mentor 10 hallgatóért felelős, ami nagy létszám. A mentorprogram kapcsolatban van a nemzetközi kapcsolatok irodával, akiktől a felvételi után megkapják a külföldi hallgatók elérhetőségét és a mentoráltak választhatnak. A mentorok között a kapcsolatfelvétel után” (EGYETEM8, hallgató, mentor)

„Nem volt mentorhálózatunk, az akkori nemzetközi igazgató felkért kettőnket, hogy segítsük a hallgatókat beilleszkedni, illetve bármi problémájuk van, vagy segítségre szorulnak, akkor állhatunk rendelkezésükre. Ez teljesen önálló, vagy ilyen önkéntes munka volt. Mivel egy szinten laktunk a kollégiumban, így bekopogtak, beszélünk, segítségre volt szükség, akkor segítettünk. Nálunk még általában rendszeresen csináltunk utaztatást, tehát ilyen kirándulásokat szerveztünk nekik. És akkor elkísértük őket Pécsre, Tihanyba, nem is tudom, hova. Tehát ilyen kisebb, rövidebb-hosszabb kirándulásokat szerveztünk. Teljesen úgymond felügyelet nélkül voltunk, tehát nem volt egy ilyen összefogó személy vagy iroda, igazából barátok voltunk. Tehát nem volt akkor nagy sok hallgató, külföldi hallgató, körülbelül egy 40-50 lehetett, nagyon maximum.” (EGYETEM10, hallgató, DÖK)

A képzési programok, tantervek nemzetköziesítése

Az alábbi rész a tanterv nemzetköziesítésével, a képzési programok fejlesztésével, valamint a nemzetközi hallgatók tanítási-oktatói kérdéseivel foglalkozik. Hudzik koncepciója szerint a tantervi, a közös tantervi fejlesztések, valamint a nemzetköziesítés területéhez kapcsolható tanulási eredmények beépítése a képzések fejlesztésébe az átfogó nemzetköziesítés meghatározó pillére (Hudzik 2011).

A képzések fejlesztéséhez kapcsolódva stratégiai szinten megjelenő megközelítés, hogy az oktatás minőségi fejlesztésének egyik eszköze a nemzetközi dimenzió erősítése. Ezzel összefüggésben az interjúk alapján az alábbi főbb területeket, tevékenységeket 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 kurzusok indításával az intézmények azt is fontosnak tartják, hogy a magyar nyelvű képzési programon tanuló hallgatók idegen nyelven teljesítsenek bizonyos kurzusokat a képzésük során. Ennek gyakorlata képzési programonként, intézményenként más és más. Egyes képzési programokban kötelezően szerepel az idegen nyelvű kurzusok (meghatározott kreditszámú) elvégzése, más esetekben szabadon választható kurzusoknál lehetséges ez.

- Az idegen nyelvű specializációk indítása, például különböző szakok együttműködésével, elsősorban interdiszciplináris keretek között történik. Emellett találunk példákat arra is, hogy más szervezetekkel, például gazdasági szereplőkkel való együttműködésben valósulnak meg, indulnak el ezek a specializációk.
- 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. Az angol nyelv dominanciája egyértelmű a hazai felsőoktatási intézmények esetében. Ezek a képzési programok tulajdonképpen a magyar nyelvű képzések idegen nyelvű megfelelőjét jelentik.
- A közös képzési vagy ún. kettős diplomát nyújtó (double/joint degree) programok indítása, amely azt jelenti, hogy más országok felsőoktatási intézményeivel együttműködésben valósul meg a képzési program. Ez többféle együttműködési formában lehetséges.
- Nem formális keretekben történő, de az akadémiai előrehaladást támogató szakmai rendezvények (pl. szakmai műhelyek, tanulmányi versenyek, tréningek) fejlesztése, megvalósítása, ezek elérhetővé tétele a nemzetközi hallgatók részére.

Az interjúalanyok szerint a képzési területenkénti, tudományterületenkénti különbségek több szempont szerint is jól megmutatkoznak. Egyrészt abban, hogy egy-egy képzés milyen mértékben képes nemzetközi hallgatókat fogadni. Ugyanakkor voltak olyan intézmények, ahol a külföldiek körében általánosan népszerű szakokon kevés nemzetközi hallgató tanult. Az interjúalanyok példaként említették az informatika képzési területet: vannak olyan intézmények, ahol sok külföldi hallgató tanul, míg más intézményeknél egyáltalán nincsenek külföldi hallgatók ezeken a szakokon.

Az oktatói interjúk esetében fontos kérdés volt, hogy milyen tanítási módszertani eszközöket használnak a nemzetközi hallgatók tanítása során, illetve ezek különböznek-e, ha igen, milyen szempontból a magyar hallgatók tanítása során használt eszközöktől.

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. A bizalmas környezetre példaként említették, hogy a hallgatók sok esetben keresztnéven szólítják a tanárokat. A kis csoportlétszám nemcsak a tanulás, a kurzusok légkörét, hanem az oktatási tartalmat és módszertant is befolyásolja. Az interjúalanyok szerint nagyobb lehetőség van a külföldi hallgatók tudásának behozatalára, az oktatók nyitottak arra, hogy a nemzetközi hallgató a saját tapasztalatait is bemutassa. Ennek megfelelően a tanítás során a tanterv, a képzési tananyag fejlesztése, a tartalom meghatározása gyakran a külföldi hallgatókkal közösen történik.

Az egymástól való tanulás, vagyis az oktató-hallgató, illetve a hallgató-hallgató közötti tanulás tehát hangsúlyosan megjelenik a külföldi hallgatók oktatása, képzése során. A tanítás során olyan tanítási gyakorlatok is megjelennek, mint hogy egy kurzust két oktató tart. A digitális, online támogató eszközök használata előfordul, bár nem tekinthető elterjedt gyakorlatnak. Jelen vannak az ún. telekollaborációs projektek megvalósítása, valamint a virtuális mobilitás támogatása is. A tanítási módszerekben, tartalmi fókuszban természetesen különbség van az egyes képzési szintek között. Az interjúalanyok szerint a visszajelzések, az értékelések minősége is más, a visszajelzés személyre szabottabb formában történik.

Az oktatói interjúalanyok szerint az oktatók számára kihívást jelent a külföldi hallgatók eltérő kulturális háttere, valamint a hallgatók eltérő tantárgyi tudásából, attitűdjéből származó különbségek. Példaként említették a kínai hallgatókat, mint egy jól körülhatárolható tanulói csoportot, akik más tanulási-tanítási módszerek alapján tanulnak szívesebben (például írásban szívesebben kommunikálnak, nem szeretnek kiselőadásokat tartani), mint más külföldi hallgatói csoportok.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Én is felkészülök, de mindig meglepnek, tehát egymástól való tanulás van, de ott igen. És amiket ők bemutatnak az egyik évben, azt be tudom építeni a másik évbe már kurzusra, mindig valami új tudás van a kurzusra számomra is” (*EGYETEM5, oktató, mobilitási koordinátor*)

„És mindig is azt mondtam, hogy nálunk, nem tudom, Magyarországon, nem csak nálunk PhD iskolákban nincsen olyan, hogy oktatási módszertan, holott a PhD-sok tanítani fognak. És szerintem ez egy nagyon nagy hiány, nagyon nagy hiány. Nem tanulják meg a magyar hallgatók, kis módszertan, hogy hogyan kell, meg tehát azt gondoljuk, hogy leadjuk a ... és akkor vége. És nemzetközínél ez duplán számít, mert ott még bejön a nemzetiség. Szerintem ugyanúgy, ahogy egy hallgatónak kultúrsokk, hogy

idejön, egy oktátónak is kultúrsoikk, hogy ide, egyszer csak itt van ennyi náció, és hogyan nyúljak hozzá, hogyan motiváljam, milyen feladatokat adjak nekik.” (EGYETEM5, oktató, mobilitási koordinátor)

„A legtöbben főleg kisebb csoportokban hallgatják az adott előadásokat, főleg azért, mert a képzés nyelve az más, emiatt ott azért megfordul egy-egy magyar hallgató is. Viszont alaphól nagyjából azt látom, hogy egy tizenöt fős csoporttal dolgoznak az oktatók ezeken az órákon. Emiatt ők nagyon-nagyon szeretik az oktatóikat, ki tud alakulni egy olyan kapcsolat, ami mondjuk egy százötven fős kurzusnál nyilván nem. Emiatt én nagyon pozitív visszajelzéseket hallok tőlük. Általában keresztneveükön szólítják az oktatókat, amennyire én tapasztalom, amikor beszélgetek velük, illetve nagyon közeli kapcsolatot ki tudnak alakítani, sokkal több visszajelzést kapnak a munkájukról, mint egy magyar hallgató.” (EGYETEM5, hallgató, mentor)

„Igazándiból három különböző típusú hallgatót tanítok én. Vannak olyanok, akik Erasmus mobilitásban vesznek részt, ők viszonylag kevesen vannak, azok, akik hozzám tartoznak. Tehát minden félévben van egy-kettő, de nem jelentős. Akik már jóval jelentősebb számban vannak jelen a mi intézményünkben, és így az én oktatásomban is, azok a Stipendium Hungaricumos ösztöndíjjal rendelkező hallgatók, ők, akik az egész képzésüket nálunk töltik. Van ilyen alapképzéses is, ő most ebben a félévben olyan órán van, ami kommunikáció- és médiatudomány szakosakkal van. Az ő jelentős részük ilyen, tehát Stipendium Hungaricumos ösztöndíjjal rendelkező hallgató. Ők...képzésben vesznek részt, illetve ebben a félévben, hát tulajdonképpen, ha úgy tetszik, ilyen pilot jelleggel, ilyen bevezető jelleggel, elindítottuk a mérnök-tanár. Ugye nálunk mérnök-tanár képzés van, a tanárképzés az a mérnök, általában a mérnöki alap diplomával bejövőkre épülő és mérnök-tanár MA végzettséget adó, a magyaroknak is, és most elindítottuk külföldi hallgatóknak is.” (EGYETEM2, oktató, vezető)

„Az valóban nehéz volt, mert ugye a tanterv az tulajdonképpen a magyar nyelvű tantervnek a... hát ha nem is szó szerint, de a fordítása volt. És hát nagyon nehéz volt, mert nagyon sok tantárgy esetében ugye magyar szakirodalmat használunk, ami ugye ez a fordítás esetében elég nehézkes volt. Az én kurzusaim esetében gyakorlatilag talán annyiban volt könnyebb, hogy én mindig is idegen nyelvű szakirodalmat szoktam használni, és emiatt gyakorlatilag a forrás már megvolt angol nyelven. Tehát az volt nehezebb, hogy a magyar nyelvű kurzusokat ebből kidolgozzam, tehát kevésbé volt nehezebb vagy kevésbé volt problémásabb az angol nyelvű kurzus, úgyhogy ez nem okozott egyébként problémát. Ami a különbség talán az, nem tudom, hogy ez válasz-e a kérdésre, hogy mivel néha vannak angol... tehát nyelvi korlátok, nehézségek, tehát hogy vannak olyan hallgatók, akik kevésbé beszélnek az angol nyelvet, ezért maga a tantervi anyag, tananyag az valójában picit kevesebb és részletesebb, mint mondjuk a magyar hallgatók esetében. Tehát míg magyar csoportnak az előadásokat gazdagabban, részletesebben, sok mindennel tudjuk gazdagítani, addig az angol nyelv esetében lépésről lépésre kell haladnunk, sok mindent nem tudunk átvinni, pont amiatt, mert hogy fontosabb, hogy azt, amit... legalábbis az én esetemben megértse, mint hogy mondjuk sok mindent elmondjak, és akkor gyakorlatilag megértés nélkül az egész... az egészet ne tanulja meg.” (EGYETEM1, oktató, mobilitási koordinátor)

„És hát az oktatás színvonala is szerintem, mivel megvan ez a személyesség a tanárokkal is, hogy oda lehet menni óra után konzultálni, megkérdezni. Én úgy gondolom, hogy többségében, nyilván vannak kivételek, ez úgy jól működik a nemzetközi hallgatókkal is. Itt megint szaktól függően, de az

informatikus nemzetközi hallgatóink itt Település1-ben, őket nagyon sokszor ilyen munkafeladatokba is bevonják, tehát dolgozni is tudnak. Hát nem tudom, a törökök például hát egyszerűen imádják Magyarországot.” (EGYETEM8, intézményi munkatárs, vezető)

Az oktatók támogatásának különböző formái, az oktatói mobilitás

Az idegen nyelvi képzések fejlesztése, a megnövekedett külföldi hallgatói létszám, valamint a heterogén hallgatói összetétel hatására a vizsgált intézmények mindegyikében igényként fogalmazódott meg az oktatók szakmai támogatása, hangsúlyosabb motiválása. Ez nemcsak az idegen nyelven való oktatás előmozdítására, hanem az eltérő hallgatói összetételből adódó kihívások kezelésének támogatására is irányult. Az interjúalanyok egy része érezte, hogy bizonyos feladatokra nincsenek, nem voltak felkészítve az oktatók. Példaként említhető a hallgatók eltérő kulturális háttéréből adódó kihívás.

Az idegen nyelven oktatók szakmai fejlesztésének, támogatásának számos formáját említették az interjúalanyok. Az egyik leggyakoribb fejlesztési-támogatási eszköz a csoportos és egyéni (idegen nyelvi, elsősorban angol) nyelvtanfolyamok biztosítása az oktatók számára. A nyelvtanfolyamok biztosítása valamennyi intézmény esetében alkalmazott eszköz volt, ezeket általában „helyben”, tehát az intézményi keretben, egyéni és csoportos formában biztosították. Egyes intézmények külföldön szervezett nyelvtanfolyamokat is elérhetővé tettek az oktatók számára.

Az eltérő hallgatói háttéréből adódó kihívások kezelése érdekében az oktatók interkulturális tréningeken vagy ún. több napos érzékenyítő kurzusokon (például ún. Hősök tere projekt) vettek részt. Olyan intézményt is találhatunk, amelynél egy interkulturális, angol nyelvű tanfolyamon való részvétel, azon való megfelelés előfeltétele volt az idegen nyelven való oktatói munkának. Ez részben a képzési programok minőségbiztosításának egyik eszköze is volt.

Az intézmények egy részében jellemző motivációs eszköz, hogy azon oktatók számára, akik idegen nyelven is oktatnak, magasabb óradíjat, kiegészítő pótlékot vagy órakedvezményt biztosítanak. Az oktatók támogatására emellett innovatív kezdeményezések is elindultak egyes intézményekben. Példaként említhető az ún. oktatói „mentorrendszer”, amely keretében például műhelyfoglalkozásokat tartottak az oktatók részére az idegen nyelvű tanítással kapcsolatban. Az oktatók közötti, a nemzetközi hallgatók oktatásához, az idegen nyelvű tanításhoz kapcsolódó tapasztalatcsere nem mondható intenzívnek, de különböző (informális és formális) gyakorlatai jelen vannak.

Az oktatói mobilitás kapcsán két típusú, a kutatási és az oktatási célú mobilitási formát fontos megkülönböztetni. Az interjúk alapján az oktatók kutatási célú mobilitása gyakoribb jelenség. Az oktatási célú mobilitásban, amely akár rövidebb idejű, egy hetes mobilitást is jelenthet, már az oktatók kisebb aránya aktív. Az oktatói mobilitáson való részvétel nagy részben egyéni döntésen alapul, kevés interjúalany mondta, hogy a mobilitásban való részvétel elvárásként fogalmazódik meg az intézményében. Az oktatók szempontjából pedig a mobilitás, az oktatási és a kutatási célú mobilitás fejlesztési célú eszköznek tekinthető.

Az oktatói interjúalanyok a mobilitás iránt elkötelezettek bizonyultak. Véleményük szerint az oktatói mobilitási pályázatokon korábban nagy volt a verseny. Ez az elmúlt években megváltozott, csökkent a verseny, napjainkban sokféle pályázat, több mobilitási hely elérhető az oktatók részére. Az oktatói mobilitással kapcsolatban általános jellemzőként említették, hogy az oktatók egy csoportja nagyon aktív. Ez azt jelenti, hogy tanszéki, intézeti szinten kb. 10-15 százaléknyi mobil oktatói munkatársat azonosítottak, ez a szakterülettől függetlenül jellemző volt. Ugyanakkor a mobil oktatókon kívül kevés oktatót tudnak „megmozgatni”.

Az oktatói mobilitás vegyes képet mutat intézményenként, karonként, és ez nem feltétlenül képzésiterület-specifikus. Ugyanakkor a nyelvtudás az oktatók esetében is sokat számít a mobilitásnál, talán ezért jellemző, hogy a nyelvi tanszékekről sokan vesznek részt mobilitásban. Az oktatói mobilitás akadályozói, nehézségei között az oktatói leterheltséget, valamint a személyiségből adódó kihívásokat jelölték meg az interjúalanyok (például félelem, önbizalomhiány). Szinte minden oktató megemlítette a túlterheltségből adódó problémákat: az oktatói mobilitásban való részvételhez az oktatói túlterheltség megszüntetését, a kapacitások rendezését, észszerűsítését, valamint az oktatói párhuzamosságok megszüntetését tartanak fontosnak. Az interjúalanyok szerint a mobilitásban való részvételhez nyitottságra van szükség.

Az oktatói célú mobilitás esetében bevett hazai és külföldi gyakorlat az ún. nemzetközi hetek szervezése, többnyire egy-egy tematikai fókusszal, amelyre meghívják oktatókat, akik az adott témában szakmai műhelyeket vezetnek. Az oktatók előmenetelével kapcsolatban az merült fel kérdésként, hogy az oktatói életpálya során hol jelenik meg először elvárásként a nemzetközi tapasztalat szükségessége. (Az oktatói interjúalanyok szerint az egyetemi docensi kinevezés során értékelik igazából a nemzetközi oktatási tapasztalatot, s probléma, hogy ez az oktatói életpálya korábbi szakaszában nem jelenik meg.)

Kapcsolódó interjúidézetek

„Szerintem azzal szembesültünk, hogy egy-egy kurzuson több hallgató jelent meg; tehát mondjuk egy szemináriumon, ami húszfős volt, most negyvenfős, és azért nem tudjuk szétbontani, mert oktatóhiány van. Azt gondolom, hogy az oktatóknak a nyelvismerete bizonyos, tehát nem attól függ, hogy nincs nyelvvizsgálója, meg nyelvismeretük, de egy szemináriumvezetéshez nem az kell, hogy leadom az előadást, hanem interakció kell. És nem minden kollégának van ehhez akár magabiztossága, nem is biztos, hogy a nyelvtudáson múlik...” (EGYETEM5, oktató, mobilitási koordinátor)

„A többi tanárra is hat ez az idegen nyelvi, tehát a külföldi tanároknak az ittléte, mert hogy egy ilyen természetes kommunikációt jelent. Úgy vannak irodákban is, hogy különböző irodákban magyar kollégákkal együtt dolgoznak, és hogy ez szerintem így jó.” (EGYETEM8 intézményi munkatárs, vezető)

„Tehát relatíve kicsi az oktatói létszámunk, igen. Valaki egy szakterületnek a szakértője, és azt az órát magyarul is, meg angolul is meg kell tartani, ez nyilván, hát hogy is mondjam, egészségesnél nagyobb terhelést jelent. Ugye nálunk még hozzájön az is, mert szinte mindenki hétvégén tart levelezős órát, tehát azt kell, hogy mondjam, hogy igen. Ez az oktatók oldaláról plusz terhelést jelent. Tehát egy szemináriumi foglalkozásra már nagy a létszám, akkor azt már két csoportban kell csinálni, az már mindjárt dupla annyi elfoglaltság.” (EGYETEM5, oktató, rektori megbízott)

„Hát, kb. 20 (oktató mobil). Az előfordul, hogy egy oktató többször is megy, tehát van 18-20 hely, de az oktatók száma az lehet, hogy nem ennyi, mert valaki többször megy.” (EGYETEM2 oktató, rektorhelyettes)

„Tehát hogy azt mondanám, hogy aki kint volt Erasmus+-szal, én két emberre emlékszem, aki volt például erre az oktatói mobilitáson. Konferencián voltunk, de az, aki bevállalja azt, hogy elmegy, és tanít, valamelyik külföldi egyetemen... de hogy valamiért a kollégák egyébként félnek ettől az angol nyelvű megmértetéstől.” (EGYETEM1, oktató, mobilitási koordinátor)

„Most az oktatókkal az egy kicsit nehezebb a helyzet, tehát nekik is próbálunk lehetőségeket ajánlani, amit nagyon szeretnénk, hogy mennének Erasmus tanári mobilitással, tehát tanítani külföldre, ezt nehezen vállalják. Ez körülbelül egy nyolc órát jelent egy héten, tehát ez egy ilyen rövid távú mobilitás, tehát ezen nagyon rajta vagyunk, hogy ezt ösztönözzük, ez egy lehetőség. Másik lehetőség, hogy azért szervezünk olyan tréningeket, például prezentációs tréning, azt rendszeresen a kollégák tartanak, így januári hónapban, mikor ugye kicsit kisebb a leterhelés, saját kollégáknak.” (EGYETEM8, oktató, rektorhelyettes)

Intézményi munkatársak támogatása

A 2010-es évek második felében a nemzetköziesítéssel kapcsolatos feladatok bővülésével, új szervezeti egységek létrejöttével az intézményi (nem oktatói) munkatársak száma is emelkedett a vizsgált intézményekben. Az új munkatársak felvétele sok intézményben szinte folyamatos, ugyanakkor az egyes feladatokhoz a munkatársakat

nehezen tudják toborozni. Az interjúalanyok szerint a bérezés nem elegendő, nagyon sok esetben pályakezdők jelentkeznek, emellett az új kollégákat nehezen tudják megtartani.

A 2010-es évek második felében az intézményi munkatársi szakmai csoport professzionalizálódása (új menedzsment logika) is elindult. Az interjúk szerint minden szereplőnek fel kellett készülnie a változásokra. Ilyen például a nyelvi felkészülés a szervezeti menedzsmentnek, vagyis szinte folyamatosan tartottak nyelvi felkészítést. Az is előforduló gyakorlat, hogy egy-egy kollégát, akinek jó az angolnyelv-tudása, kineveztek egy meghatározott pozícióra. Az intézmények egy részében csak olyan intézményi munkatársat vesznek fel, aki megfelelően, legalább középfokon tud idegen nyelven, elsősorban angolul kommunikálni, megbízható idegennyelv-tudása van. Az intézményi mobilitásban való részvétel a 2010-es évek második felében egyre gyakoribb. Az interjúalanyok is sok esetben említették, hogy a munkatársaik rendszeresen részt vesznek továbbképzési célú mobilitásban.

Kapcsolódó interjúidézetek

„...Úgyhogy igen, most már lesznek tréningek, illetve a kollégiumvezetőkkel beszéltünk két hete, hogy ugyanezt az érzékenyítést megcsináljuk a kollégiumreceptiós, biztonsági öröknél, vezetőknél. És az orientációs nap, ami általában csak egy információs nap, hogy hogy használják az eszközöket, mit csináljanak, ha tűz van...” (EGYETEM5, oktató, vezető)

„Tehát fontosnak tartottam a minőségbiztosítást ebből a szempontból. És hát nyilván nemcsak a nemzetközi kapcsolatok iroda munkatársaitól, hanem voltak olyan nyelvi felkészítő programjaink, hogy a kollégium munkatársainak, akkor az intézetekben az adminisztrátoroknak” (EGYETEM2, oktató, vezető)

„...a négy karban viszonylag könnyen meg tudjuk szólítani a munkatársakat és az oktatókat is. Láthatólag...nagy igény van arra, hogy nyelvi képzésekben például részt vegyenek. Ezt a Staff Mobilityben csoportosan; tehát most vannak olyan csoportok, hogy 5-7-en indulnak el együtt. ...van egy-két jól bejáratott olyan nyelviskola, ahonnan már visszajöttek mások, és könnyűszerrel lehet ugyanoda szervezni, mert ismerik a környezetet. Ez elég nagy erőt adott. Úgyhogy alapvetően az Erasmus-ösztöndíjban például a Staff Mobility az szinte maximum ki van használva.” (EGYETEM10, intézményi munkatárs, vezető)

A hallgatói mobilitás aktuális kérdései

A befelé és kifelé irányuló mobilitással kapcsolatban az alábbi kérdések kerültek előtérbe: a mobilitás tendenciái, akadályai, nehézségei, előnyei, valamint a kifelé és befelé irányuló 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, amely az intézmények napi szintű munkáját is meghatározza. Egy intézmény átlagosan 30-40 országból fogad hallgatókat. A felsőoktatási intézmények esetében a befelé irányuló mobilitás kredit- vagy diplomamobilitást jelent, míg a kifelé irányuló mobilitás szinte kizárólag kreditmobilitást.

A befelé irányuló mobilitás nehézségei, támogatása

A vizsgált időszakban a befelé irányuló mobilitás egyre nagyobb hangsúlyt, szerepet kapott a felsőoktatási intézmények életében. A befelé irányuló mobilitással kapcsolatban, a már itt tanuló külföldi hallgatók beilleszkedésével, tanulmányi előrehaladásával kapcsolatban ezen nehézségeket említették az interjúalanyok:

- A külföldi hallgatók megérkezésüket megelőzően gyakran ütköznek vízumszerzéssel kapcsolatos problémákba, ami azt jelenti, hogy nem vagy nehezen, késve kapják meg a vízumot, ezért késve érkeznek meg Magyarországra. Emiatt a kezdeti, beilleszkedési időszakban lemaradnak a fontosabb programokról, késve kezdik tanulmányaikat, ami megnehezítheti az integrációjukat.
- Az önköltséges hallgatók tandíjfizetési nehézségei. Az intézmények rendszerint azt a gyakorlatot követik, hogy az önköltséges hallgatóktól egy vagy két félévnyi tandíj befizetését kérik a megérkezésüket megelőzően. Ezt a hallgatók teljesítik is, ugyanakkor a későbbi félévekben már sokaknak van tandíjfizetési nehézsége, amelynek következtében a hallgató lemorzsolódik, kiesik a hazai felsőfokú képzésből.
- A nyelvtudással jelentkező kihívások. Ez nemcsak a tanulás, képzés nyelvével, hanem a magyar nyelvtudással járó kihívásokat is jelenti. Ezt felismerve több intézmény is szervez ún. előkészítő képzést, amelynek egyik célja a hallgatók nyelvtudásának, interkulturális kompetenciájának fejlesztése. A tényleges képzést az előkészítő képzést követően kezdik el. A képzés során több intézmény esetében jellemző, hogy a külföldi hallgatók magyar nyelvi képzéseken vesznek részt.
- A külföldi hallgatók eltérő tudásbeli képessége sok esetben ugyancsak kihívásként jelentkezik az oktatóknál. Ez bizonyos kurzusok, képzési programok esetében különösen jellemző: elsősorban a természettudományi, műszaki és informatikai képzésekkel kapcsolatban említették az oktatói interjúalanyok.

- A külföldi hallgatók esetében is előfordul, hogy a hallgató elégedetlen a képzési programmal, intézménnyel vagy a településsel, ezért intézményt, szakot szeretne váltani.

A befelé irányuló mobilitás intézményi támogatása, kihívásai:

- A külföldi hallgatók felvételi folyamata intézményi szinten összehangolt munkát kíván, ennek kialakítása, illetve a korábbi tapasztalatokhoz kapcsolódó módosítások évről évre megtörténnek.
- Az intézményekben a felvételi során különböző egyéni megoldásokat is szem előtt kellett tartani. Például az ösztöndíjra sikertelenül jelentkező hallgatók, akik mégis vállalják, hogy eljönnek Magyarországra tanulni.
- A külföldi hallgatókat érintő szabályzatok, eljárásrendek stb. idegen nyelvre történő lefordítása. Ennek igénye nagyon sok esetben az egyes folyamatok során merült fel, és ez nem a hazai hallgatóra vonatkozó szabályzatok szó szerinti fordítását jelentette.

Kapcsolódó interjúidézetek

„De a tapasztalatunk velük kapcsolatban az, hogy ha van is érdeklődés, akkor az egyik szűrőszint az az, hogy be kell fizetniük két félév tandíját előre ahhoz, hogy mi a felvételi határozatot ki tudjuk állítani. És itt ez már többeknek nehézséget okoz. A másik pedig a vízumigénylés.” (EGYETEM5, *intézményi munkatárs, vezető*)

„Szerintem nagyon fontos az emberi tényező, hogy odatesszük magunkat. Tehát én amúgy is az ilyen ügyfélközpontúságot nagyon fontosnak tartom, ez megint összefügg azzal, hogy a magánszférából jöttem. Tehát hogyha hozzánk bejön valaki információt kérni, egy diák, az első, hogy leültetjük, és hát őértük vagyunk, mert azért van munkánk, satöbbi. Ez mondjuk ilyen nagyon evidensnek tűnik, de nem mindig ez a gyakorlat. Tehát, hogy ez a segítő hozzáállás.” (EGYETEM8, *intézményi munkatárs, vezető*)

„Hát... a mai napig egy nagy kérdés vagy kérdőjel (a szakmai gyakorlat). Vannak cégek, akikhez elmehetnek, akikkel van kapcsolatunk, de nem olyan nagy létszámban. Illetve előfordult, hogy az itteni laborjainkban a szakintézet tudott szakmai gyakorlati lehetőséget adni, és jelen pillanatban a külföldön szerződés, és akkor külföldre mehetnek szakmai gyakorlatokra adott cégnél.” (EGYETEM2, *intézményi munkatárs, vezető*)

„Tehát hogy őt ahhoz, hogy akár be tudja engedni, tehát hogy a nagy nemzetközi cégek akárkit nem engednek be, mert az hozzáfér különböző információkhoz, adatokhoz, tehát valamilyen státuszba neki, ha bemegy egy céghez, akkor ugye meg kell nevezni, hogy ő milyen státuszban van. Egy külföldi hallgatóval nem tud mit kezdeni a rendszer. Úgyhogy ezt tartom még egy nagyon nehéz... vagy olyan kérdésnek, amit... az a baj, hogy ez nem is a hatáskörünk egyébként. Tehát ezzel a szabályozással nem tudunk mit kezdeni. Ezzel szembesültünk.” (EGYETEM1, *oktató, mobilitási koordinátor*)

A 2010-es évek második felében az interjúalanyok szerint a külföldi hallgatók toborzására nagyobb hangsúly esik 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. A külföldi hallgatók toborzására, az információszolgáltatásra, tájékoztatásra az intézmények számos tevékenységet folytatnak, illetve folyamatosan kísérleteznek a hatékony toborzási technikák megtalálásával. E tevékenységek az alábbiak:

- A marketing- és kommunikációs tevékenységek fejlesztése folyamatosan történik. Ennek látványos elemei a honlapfejlesztés, elsősorban az idegen nyelvű honlap fejlesztése, az egyetemet és az idegen nyelvű képzési programokat bemutató online és nyomtatott kiadványok készítése.
- Az ügynöki hálózat, a hallgatótoborzó ügynökségek szerződtetése, megbízása a külföldi hallgatók toborzásának egyik fontos eszköze. Az intézményeknek egy része (négy intézmény) említette, hogy kapcsolatban áll ügynökségekkel.
- Alumni hallgatók bevonása a külföldi hallgatók toborzásába.
- A felsőoktatási vásárokon, intézményi konferenciákon, kiállításokon való részvétel, amelyre egyrészt az intézmények saját kezdeményezése, másrészt közös magyarországi megjelenés útján kerül sor. Ez utóbbit a Tempus Közalapítvány a Campus Mundi program keretében támogatja.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Nyilvánvalóan ez egy hallgatótoborzó eszköz, tehát hogy a 21. századi hallgatót legalább annyira érdekli, hogy hol tanul, mint az, hogy mit tanul.” (EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes)

„Hát vannak tehát a plakátok, amik tájékoztatják őket a lehetőségekről, plusz az események, minden félévben van egy ilyen Erasmus day, ezenkívül van nekünk egy erasmusos csoportunk-nek hívják. Tehát... ők kimondottan az erasmusos hallgatók, Facebook-csoportjuk is van, és ezeken a tájékoztató napokon is, tehát most pénteken ők is képviseltetik magukat, olyan programot állítanak össze, egy kicsit úgy is érzem, hogy az erasmusosoknak sokkal több mindent nyújtunk úgy összességében...” (EGYETEM3, oktató, kari vezető)

A kifelé irányuló mobilitás nehézségei, akadályai

Az elmúlt évek egyik sokat elemzett témája volt a kifelé irányuló mobilitás nehézsége, akadályai, annak lehetséges megoldása. Az interjúk során gyakran felmerült ez a téma, amellyel kapcsolatban az interjúalanyoknak általában határozott véleménye volt. Az

interjúk során számos nehézséget említettek a kifelé irányuló mobilitással kapcsolatban. Ezen nehézségek három nagyobb csoportba sorolhatók. Az egyik az ún. egyéni (vagy személyes) szintű akadályok, másodikként az intézményi, illetve rendszerszintű nehézségekből származó kihívások, harmadikként pedig a többféle folyamat (társadalmi, politikai) együttes hatásaként jelentkező kihívások azonosíthatók. Ezek természetesen több esetben átfedik, erősítik egymást.

Az egyéni szintű kihívások, akadályok az alábbiak:

- A személyiségből adódó kihívások, például önbizalomhiány, féltékenység. Ez az idegennyelv-használat során is jelentkező kihívás, de a mobilitás során a beilleszkedést is nehezítheti.
- A hallgatók motivátlansága, a motiváció hiánya. A hallgatók nem mindig látják a mobilitásból származó előnyöket, nem érzik, hogy ebből hosszabb távon hasznuk származna. Ennek oka egyrészt, hogy a tanulás során vagy a tanulás melletti munkavállalás során nem érzékelik a mobilitás előnyeit, szükségességét.
- A kötődés, a családtól vagy a munkától való elszakadás bizonytalanságot, félelmet kelt a hallgatókban. A hallgatók egy része fél elszakadni a családjától, szorosan kötődik az szűkebb környezetéhez, közösségeihez (munkahely, család). Az ettől való elszakadás komoly mentális kihívást jelent a hallgatóknak.

Az intézményi, illetve rendszerszintű folyamatokból származó kihívások:

- A klasszikus hallgatói szerepek megváltozása. Több intézményben említették, hogy a mesterképzéseken egyre több levelező hallgató tanul. Ennek elsődleges oka, hogy sokan vállalnak munkát a tanulás mellett, a hallgatóknak nincs idejük bekapcsolódni az egyetemi életbe. Ez a klasszikus hallgatói szerep megszűnésével is jár.
- Az intézményközi kapcsolatok nem kielégítőek, például az angol nyelvű, preferált felsőoktatási intézményekkel (például Egyesült Királyságból) kevés az intézményközi kapcsolat. Az angol nyelv preferálása miatt a 2010-es években háttérbe szorultak más idegen nyelvű mobilitási célpontok, mint például a francia, német nyelvterületek. Az interjúk szerint az egyetemek közötti kapcsolatépítés nem mindig követi ezt a tendenciát. Például van olyan intézmény, amely nagyon kevés angol intézményközi kapcsolattal rendelkezik, ami az interjúalanyok szerint a mobilitásra is hatással volt.

- A képzési szintek felépítése. Több interjúalany említette, hogy véleménye szerint egyes szakokon nagyon zsúfolt, terhelt a képzési program, a hallgató nehezen tudja beilleszteni a mobilitási időszakot a képzési életpályája során. Az interjúalanyok szerint például az alapszakon a második tanévben lenne ideális (az 1. és 3. tanévben nem annyira) a mobilitás. Emellett nehézségként említették, hogy a képzési programokba nincs beépítve egy külföldi tanulmányút lehetősége, a hallgatók nem tudják előre megtervezni, hogy melyik az a félév, amikor részt tudnának venni a mobilitásban.
- Kreditelismerés. A kreditelismerés kérdését minden interjúi csoportban említették az interjúalanyok, de talán az intézményi munkatársakkal készült interjúkban jelent meg a leghangsúlyosabban. A hallgatók a kreditelismerés kérdéseit, kihívásait főként személyes tapasztalatokon, hallgatótársi tapasztalatokon keresztül ismerik. Az interjúalanyok szerint a kreditelismerés már régóta megoldatlan kérdés. Az intézmények többségénél ez felmerült problémaként, ugyanakkor voltak intézmények, amelyekben az intézményi munkatársak nem tekintik problémának, a hallgatóknak is rendszeresen azt közvetítik, hogy a kreditelismerés nem lehet a mobilitásuk gátja. A kreditelismerés során a jogszabályok félreértelmezése, esetlegesen be nem tartása is felmerült problémaként. A mobilitás következményeként a képzési idő hosszabbítása, a csúszás nemcsak az meghosszabbított idő miatt, hanem pénzügyileg is megterhelő. Az interjúalanyok szerint a kreditelismerés területén több intézményben szemléletformálás szükséges.
- A kreditelismerés problematikájához is kapcsolódik, hogy az ún. szabadon választható kurzusok alacsony kreditértékűek, a külföldi tanulmányok során szerzett krediteket pedig sok esetben szabadon választható kurzusként számolják el.

Többféle (például társadalmi, képzési, politikai) folyamat együttes hatásaként jelentkező kihívások:

- Pénzügyi problémák, finanszírozási nehézségek. Az ebből adódó kihívások azt jelentik, hogy a mobilitási ösztöndíjak csak részben fedezik a mobilitással járó költségeket. Emellett a mobilitás együtt járhat azzal, hogy a hallgató a tanulás melletti munkáját feladja, ami szintén bevételkiesést jelent. Egy önköltséges

hallgató pedig a mobilitási időszak alatt az önköltsége fizetésére is kötelezve van, ami szintén több terhet ró a hallgatóra.

- Az aktív nyelvtudás hiánya. Az interjúalanyok véleménye szerint ez a hallgatók egy része esetében nem valódi nyelvtudás-hiányosságot jelent, hanem inkább bizonytalanságot, félelmet az idegen nyelvi közegben való boldogulástól, az idegen nyelven való tanulástól. Olyan szakok esetében is gyakori probléma, hogy a nyelvtudásra hivatkozva nem mennek a hallgatók, amelyek esetében a nyelvtudás, az idegen nyelvi kommunikáció alacsonyabb szintjének nem kellene a mobilitás akadályának lennie. Az informatikai, műszaki területen több intézmény esetében már a felvétel időpontjában nyelvvizsgával rendelkeznek a hallgatók, de emellett a közös tudományos nyelv ismerete, értése sok esetben fontosabb, mint az idegen nyelvi tudás.
- A biztonság kérdése. Az interjúalanyok említették, hogy a hallgatók gyakran inkább olyan közeli helyeket választanak mobilitási célpontként, ahonnan rövid idő alatt, könnyen hazaérnek. A biztonság kérdése a szülőkhöz is sok esetben felmerül, ami miatt nem támogatják a mobilitást.

A fenti folyamatok együttes hatásaként a kifelé irányuló kreditmobilitás mértéke a 2010-es években folyamatosan csökkent, az intézmények pedig az interjúalanyok szerint nagy energiákat mozgatnak a mobilitás élénkítésére. E nehézségek hatása az is, hogy az elnyert ösztöndíjakat végül nem használják ki a hallgatók, a kiutazás előtt lemondanak az ösztöndíjakról.

Kapcsolódó interjúidézetek

„...kifelé irányuló mobilitáson sokkal többet dolgozunk, és ez nem látszik. És ez nem látszik. Természetesen mi is delegáltunk kollégát a Magyar Rektori Konferencia kreditelismerési munkacsoportjába. Aktívan foglalkozunk a kérdéssel, nemzetköziesítési értekezleteket tartottunk, hetente, 2017-ben, kéthetente 2018-ban, most már csak havonta.” (EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes)

„Viszont azt látjuk az Erasmus tekintetében, hogy nagyon nagy a lemorzsolódás. Az egyetemünkön nagyon sok hallgató elnyeri ezt a pályázatot, és jelentős része nem valósítja meg a mobilitást. Ennek bizonyára nagyon sok oka lehet. Az is, hogy nehézkes a kapcsolatfelvétel a kari egyetemmel, vagyis, hogy a hallgatók nem érzik magukat eléggé felkészültnek egy ilyen mobilitás megvalósításához. Az is, hogy valahol elakadnak ebben a folyamatban. Ez talán egy másik kérdés, amiről érdemes beszélni.” (EGYETEM1, hallgató, HÖK)

„Hát, most közben eszembe jutott valami más, ami nem pont a kérdésre válasz, de a kérdés elejére talán igen. Egyrészt, és ez inkább érdekesség, hogy korábban, például 9-10 évvel ezelőtt, a jelentkező

hallgatóknak az egyik fele angol, másik német nyelvtudással akart kiutazni. És most már odáig változott a helyzet, hogy van egy-két kivétel, mert egy-két francia nyelvtudással jelentkező hallgató néha van, de még azok is, akik egész hadra fogható, gyakorlatilag jól használható német nyelvtudással jönnek, még ők is gyakran azt mondják, hogy de az angoljuk lehet, hogy egy kicsit gyengébb, de inkább angol nyelvtudással szeretnének külföldre menni. Tehát az angol nyelvnek az értéke a német nyelvhez képest is meglepő módon felértékelődött, és ez a hallgatókon keresztül is látszik.” (EGYETEM2, intézményi munkatárs)

„Nagyon kevesen mennek, pedig megteszünk tényleg mindent, már azt is mondjuk, hogy menjenek akkor kettesével. Az az igazság, hogy volt egy tendencia, amikor meglódultak a hallgatók, és most van egy félelem faktor. Szerintem ez a terrorizmus, én ezt érzékelem, és csak biztos helyekre mennek, ami közel van, és egy nap alatt hazaérnek akár autóval. Preferált egyébként Lengyelország, azt nagyon szeretik, ... mert tényleg jó kapcsolatunk van, és jó a kapcsolati élet is, mármint az oktatói és hallgatói. Mennének nagyon angolszász területre, de csak egy egyetemünk van, ami élő *(kapcsolat)*...” (EGYETEM5, oktató)

„Tehát, hogy ez egy ilyen szemléletváltást igényel kollégák részéről, hogy megértsék azt, hogy a kint töltött időnek, hogy milyen sok hozadéka van a hallgató részére, és hogyha még nem is száz százalékgig egyezik a két tárgy, hogy akkor is nagyobb rugalmasságot mutatnak.” (EGYETEM8, intézményi munkatárs, vezető)

A kifelé irányuló hallgatói mobilitás támogatása

A 2010-es években a felsőoktatási intézmények különböző ösztönzőkkel, támogatási eszközökkel próbálták előmozdítani a kifelé irányuló hallgatói mobilitást. Az interjúk alapján az alábbi intézményi gyakorlatok azonosíthatók:

Az ösztöndíjpályázatokkal kapcsolatos információszolgáltatás, tájékoztatás javítása:

- A hallgatók tájékoztatása az egyetemre lépéstől kezdődően fontos feladat: az interjúalanyok szerint a mobilitás gondos tervezést (mikor menjen ki a hallgató, ehhez mikor és milyen krediteket teljesítsen) igényel.
- Az információszolgáltatás hatékonyabbá tétele minden intézményben fontos feladatként jelent meg. A pályázati folyamat egyéni támogatása, az egyéneket célzó információszolgáltatás a kisebb létszámú intézmények esetében bevett gyakorlat, de a nagyobb egyetemek is igyekeznek személyre szabott információkat nyújtani a hallgatóknak. Az információszolgáltatás, tájékoztatás általános eszközei a tájékoztató napok, órák, az ún. Mobility cafe, valamint az ún. Erasmus Day szervezése.
- A korábban mobil hallgatók bevonása a kifelé irányuló mobilitási felkészítésbe is általános gyakorlat. Például az a hazai és külföldi hallgató, aki annál a

partneregyetemnél volt mobilitáson, ahová egy hallgató tervez kimenni, felkészíti, tájékoztatja a kimenő hallgatót a legfontosabb tudnivalókról. A hallgatók bevonása emellett a tájékoztató újságcikkek megírására, valamint az oktatókkal egyeztetve a kurzusokon történő tájékoztató előadás megtartására is kiterjed.

A finansziális, pénzügyi terhek csökkentéséhez kapcsolódó támogatások:

- A mobilitásból adódó kredittúllépés esetén nem kell vagy csökkentett összeget kell fizetniük a hallgatóknak.
- A mobilitás időtartama alatt az aktív félévben csökkentett önköltséget kérnek a hallgatóktól.
- A mobil hallgatók részére az ösztöndíj mellett juttatott kiegészítő pénzügyi támogatások biztosítása.
- Az ösztöndíjat egy összegben, a mobilitást megelőzően előre utalja az intézmény a hallgatóknak.

A nyelvtudással kapcsolatos kihívások kezeléséhez:

- A hallgatók felkészítése a mobilitást megelőzően több formában történik. Egyrészt az Erasmus+ keretében is van nyelvtanulási lehetőség, ez az ún. OLA, de emellett az intézmények is szerveznek Erasmus mobilitásra való felkészítést.
- Ez utóbbi jelenti, hogy a mobilitásra való felkészítéshez kapcsolatosan féléves kurzusokat indítanak, amelyek egyrészt interkulturális kompetenciákat, másrészt a célországhoz kötődő nyelvtudást is fejlesztek.

A képzések felépítésének, szerkezetének változtatása a mobilitás megkönnyítése érdekében:

- A képzés menetének, felépítésének átalakítása. Az ún. mobilitási ablak, illetve ehhez „hasonló” megoldások alkalmazása. A mobilitási ablak beépítését a képzési programba egyelőre kevés intézményben, képzési programon alkalmazzák. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a hallgató meghatározott kreditszámú képzési szakaszt a képzésbe beépítve külföldön teljesíthet.
- A szakmai gyakorlati mobilitás támogatása, illetve a nyári időszakban történő mobilitás.

Az önbizalomhiányból, félelemből adódó kihívások kezelése:

- Az intézmények támogatják, hogy a hallgatók kettesével, párban menjenek egy-egy helyre.

- A hallgatói mobilitás támogatása, elősegítése azon intézmények között, ahol a külföldi és a hazai intézmények oktatói között jó kapcsolat alakul ki, és ezen oktatói kapcsolat révén könnyebb a kapcsolatfelvétel, biztonságosabb lehet a mobilitás is.

A mobilitással kapcsolatos egyéb támogatási-ösztönzési formák:

- A pályázati feltételek könnyítése annak érdekében, hogy aki pályázik, az mehessen mobilitásra.
- A hallgatók egyéni támogatása, felkészítése akár a pályázási, akár a mobilitási időszakra.
- A hallgatók érzékenyítése már a középiskolában, középiskolásoknak ún. mobilitási óra tartása.

Együttműködések, partnerségek

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. Az együttműködések, partnerségek leggyakoribb formái:

Kutatási, tudományos célú együttműködések:

- Oktatói, kutatói egyéni együttműködések;
- Szakmai hálózatokban való részvétel;
- Stratégiai partnerségek kialakítása;

Oktatási célú intézményközi együttműködések:

- Oktatói, kutatói egyéni együttműködések;
- Szakmai hálózatokban való részvétel;
- Közös képzésekhez kapcsolódó együttműködések kialakítása;
- Kettős diplomát adó képzések;

- Intézményi partnerkapcsolatok kialakítása a mobilitás élénkítése céljából;

Több területet átfogó, komplex együttműködések:

- Európai Egyetemi Szövetségek.

Kapcsolódó interjúidézetek

„...az IFT-ben a stratégiának kifejezetten a nemzetköziesítés, és ez nem csak feltétlenül a külföldi hallgatók létszámának a növelését tartalmazza, hanem a külföldi intézményekkel való együttműködés, illetve a hálózatosodásnak a kivánalmát.” (EGYETEM5, oktató, rektori megbízott)

„...Az Európai Egyetemi Szövetségben tehát 17 ilyen konzorcium nyert el támogatást, és nekik az a dolguk, hogy 2022-ig kidolgozzanak egy konstrukciót, amit majd visznek. Tehát most még ott tart az egész, hogy kitaláljuk, hogy mit akarunk csinálni. És úgy kitaláljuk, hogy egy életképes valamit találjunk ki. Az is a feladatunk, nem is titkoltan az Európai Bizottság részéről, hogy bizonyos falakat áttörjünk.” (EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető)

„Több egyetemmel nekünk jó kapcsolatunk van, és ez nem, tehát nem feltétlenül kari jó kapcsolat, de egy-egy tanszéknek vagy egy-egy oktatónak. Az Erasmus kapcsán is vannak ilyen jobb kapcsolataink, másrésztől azért mi projektekből is igyekszünk ilyen Erasmus+ projektekre, stratégiai partnerségi kapcsolatokba beszállni, úgyhogy ilyen szinten azért elég sok jó kapcsolatunk van lengyel egyetemmel, német egyetemmel, osztrákokkal, szerintem igen.” (EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes)

Nemzetköziesítés itthon. Külföldi és hazai hallgatók integrációja

A nemzetköziesítés itthon megközelítés intézményi szintű megvalósítása az alábbi pillérek alapján elemezhető (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019): a hazai és külföldi hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése (pl. a hazai hallgatók idegen nyelven történő tanulása), valamint a hazai és nemzetközi hallgatók integrációja, beilleszkedése az extrakurrikuláris programok által. Ezen tevékenységek alapvetően a külföldi hallgatók akadémiai és egyetemi életbe történő beilleszkedését támogatják, valamint elősegítik azt, hogy a hazai hallgatók megtapasztalják az interkulturális környezetben való tanulás, együttműködés nehézségeit, sajátosságait.

A külföldi hallgatók integrációját, az akadémiai és az egyetemi életbe történő beilleszkedését számos eszközzel, tevékenységgel támogatják az intézmények. Az egyik ilyen támogató eszköz a már korábban is bemutatásra kerülő szervezett mentorprogramok szervezése. A mentorprogramoknak két fő formája jelent meg a vizsgált intézményekben: az egyik a hallgatók általi, a másik az oktatók általi mentorálás. A hallgatók általi mentorálás jelenti a külföldi hallgatók magyar vagy külföldi hallgató(k) általi mentorálását, támogatását az ideérkezésüket követően, legalább egy vagy két féléven

keresztül. A mentorprogramban való részvétel a magyar hallgatók számára elősegíti az egyetemi életbe történő integrációt az ismeretségek megszerzése, a barátságok, kapcsolatok kialakítása révén, emellett nyelvgyakorlási lehetőséget biztosít a mentori tevékenységek által. A mentorprogram intézményenként eltérő módon szerveződik, de alapvetően az alábbi formákat azonosíthatjuk az interjúk alapján:

- a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖÖK) által elindított Stipendium Hungaricum mentorprogram,
- az Erasmus Student Network mentorprogramja, illetve
- az intézmény saját szervezésű mentorprogramja által.

A hallgatói mentorálásban hazai és külföldi hallgatók is részt vettek mentorként. Egy mentor vagy mentorpár általában több hallgatót, akár 10-12 külföldi hallgatót is mentorált. A mentorprogramok általában nem értek el minden ideérkező külföldi hallgatót, de törekedtek a lehető legnagyobb számú elérésre. Egyes intézmények mentorprogramjai felismerték annak az igényét, hogy külföldi mentorokat is alkalmazzanak: például ha egy-egy országból érkező hallgatók aránya, száma évek óta magasabb, akkor külföldi mentor is segíti a beilleszkedésüket.

Az oktatói mentorálásra példaként említhető, hogy egy intézmény gazdálkodástudományi kara 2015-ben az elsőéves hallgatók beilleszkedését segítő, alapvetően az oktatókra épülő mentori-tutori programot hozott létre. (A program felsőbb éves hallgatók számára is nyitott.) Ennek célja az elsőéves hallgatók beilleszkedése a kari, illetve szaki akadémiai életbe. A fejlesztők a középiskolások és a munkaerőpiac felé is nyitni szeretnének. A program 2018-tól elérhető a nemzetközi hallgatók számára is: ennek egyik eleme, hogy a személyiségfejlesztést és szakmai készségek fejlesztését teszik elérhetővé angol nyelvű kurzusok formájában a külföldi hallgatók részére, valamint oktatók segítik a hallgatók akadémiai és egyetemi életbe történő beilleszkedését.

A külföldi hallgatók beilleszkedését segítik az ún. extrakurrikuláris programok. Ezek a programok nagyon sokfélék, szinte folyamatosan szerveznek az intézmények ilyen rendezvényeket. Az interjúk alapján az alábbi programok, rendezvények azonosíthatók:

- Orientációs napok, hetek szervezése a külföldi hallgatóknak az ideérkezésüket követő egy-másfél hónapon belül. Ezek az egyetemi információk megosztására, ismerkedésre alkalmas legfontosabb rendezvények.

- A magyar hagyományokhoz kapcsolódó rendezvények (például jelképes lakodalom, szüreti multság) szervezése.
- Kirándulások, a környékbeli és egyéb magyarországi nevezetességek megismerése.
- A nemzetközi szokásokat, elsősorban étkezési szokásokat bemutató rendezvények, nemzetközi estek szervezése (például International dinner, Global cooking night).
- A korábbi, hagyományos intézményi programok (például Egyetemi napok) kinyitása, több, tartalmasabb program angol nyelven történő meghirdetése.
- Sportlehetőségek, sportesemények szervezése.
- Szakmai, akadémiai integrációs támogató rendezvények, műhelyek, versenyek szervezése (például prezentációs verseny, vitaverseny, OTDK angol nyelven).

A külföldi és magyar hallgatók integrációjának egyik fontos terepe a kollégiumi élet. A kollégiumban való együttélés kihívásokkal teli minden hallgató számára. A külföldi hallgatók fogadása, kollégiumi elhelyezése, a szobák beosztása komoly koordinációt igényel az intézmények részéről. Az intézmények egy részénél nem okoz nehézséget a külföldi hallgatók kollégiumi vagy diákhotelben történő elhelyezése, míg más intézmények esetében ez komoly kihívást jelent. Ennek oka a kollégiumi helyek nem megfelelő száma, minősége, valamint az együttélés alapvető feltételeinek hiánya az eltérő kulturális háttérrel rendelkező hallgatók számára. A kollégiumi elhelyezéssel, szobabeosztásokkal kapcsolatban az intézmények más-más gyakorlatot követnek, de mindegyik intézményben cél, hogy a hallgatók számára biztonságos, élhető feltételeket teremtsenek.

A külföldi hallgatók érdekképviselőinek kérdése a vizsgált időszakban is előtérbe került az intézményekben. Az intézményi hallgatói önkormányzatok szeretnék a külföldi hallgatók érdekképviselőt minél hatékonyabban ellátni. Ez egyelőre olyan tevékenységekben nyilvánult meg, mint például az események, rendezvények angolra fordítása, az ügyfélfogadási idő meghosszabbítása a külföldi hallgatók érdekében. A hallgatói önkormányzatok képviselői ugyanakkor a külföldi hallgatók érdekképviselőt gyengének látták.

Az extrakurrikuláris tevékenységek mellett az interjúalanyok szerint érezhető egyfajta elmozdulás, az elmúlt időszakban a képzésen belüli integráció hatékonyabb

megvalósítására törekedtek az intézmények. Ennek alábbi formái jelentek meg az interjúkban:

- Olyan szemináriumok megvalósítása, amelyek kifejezetten azzal a céllal indultak, hogy hazai és külföldi hallgatók megismerjék egymás gyakorlatait, tapasztalatait egy adott kérdéssel, témakörrel kapcsolatban.
- Bizonyos szakok esetében a képzési hálóba vagy mintatantervbe beépítve meghatározott kreditszámú idegen nyelvű kurzusok felvétele kötelező, ennek keretében külföldi és magyar hallgatók együtt tanulhatnak.
- Vannak olyan magyar hallgatók, akik tanulmányaikat idegen nyelvű szakon végzik, többnyire külföldi hallgatókkal közösen.
- A kurzusokon történő együtt-tanulás köszönhető a véletlennek is. Például volt olyan eset, amikor magyar hallgatók egy bizonyos tanévben nem tudták elvégezni magyarul az adott kurzust (nem hirdették meg), ezért angolul vették fel. E tapasztalaton alapulva, ennek előnyeit felismerve azóta több hasonló kurzust is terveztek.
- A hallgatók akadémiai integrációjának egy formája, hogy a külföldi hallgatók magyar nyelvű képzési programokon tanulnak. A külföldi és magyar hallgatók gyakran szaknyelvi kurzusokon is együtt vesznek részt.

Az interjúalanyok az alábbi nehézségeket említették a külföldi és magyar hallgatói integrációval, beilleszkedéssel kapcsolatban:

- a magyar hallgatók nem vesznek részt aktívan az egyetemi életben, ennek okai a hallgatók időhiánya, a klasszikus hallgatói szerepek megváltozása, a tanulás és a munka közötti egyensúly nehézsége;
- kevés idegen nyelvű kurzus érhető el az egyes szakokon, ezek a magyar nyelvű képzésbe ritkán építhetők be;
- a nemzetközi dimenzió nem épült be a képzési programba, kevés idegen nyelvű szakirodalom van például az alapképzési kurzusokon;
- az interkulturális szemlélet hiánya.

Kapcsolódó interjúidézetek

„Egyébként nagyon sokféle program van, úgy gondolom, hogy mindenki megtalálhatja a számára megfelelőt. Szoktuk őket ösztönözni akár az egyetemi, akár a kollégiumi rendezvényeken való részvételre. De mi is szoktunk szervezni akár mozi estétet. Van a magiszter kollégiumban egy konferenciaterem, ezt szoktuk olyankor elkérni. Vannak székek, kivetítjük a filmet, megszavazzuk, hogy

mit szeretnének megnézni. Szoktunk tartani társasos estét, ilyenkor rengetegféle társas- és kártyajáték közül tudnak választani. De ugyanígy, hogyha valaki jobban szereti az aktívabb kikapcsolódást, akkor kirándulások szervezésétől kezdve akár az egyetemi, hát tulajdonképpen a bulikat nem mi szervezzük, azokat inkább bekapcsolódunk, és megpróbáljuk ösztönözni őket, hogy részt vegyenek rajta, sokkal inkább a kulturális eseményekre próbálunk fókuszálni, hogy akár a magyar hallgatók a külföldi hallgatók kultúráját, akár fordítva megismerhessék.” (EGYETEM5, hallgató, mentor)

„...ugye 2005-ös, '06-os tanév óta, ahogy említettem, egyre több és több képzési programunk, tantárgyaink hallgathatók angol nyelven, és az egyetem azt a lehetőséget nyitotta meg, most már nem is tudom, hogy hány éve, de több tanéve működik, hogy a magyar hallgatók felvehetnek díjmentesen a képzési programjukhoz kapcsolódó tárgyak közül bármelyiket angol nyelven is, magyar nyelv helyett, hogyha nyilván az mondjuk van angolul, és angol nyelven teljesíthetik. Ami egyfajta ilyen főpróba, vagy előedzés, ha úgy tekintjük az Erasmusra, hiszen neki akkor be kell járni egy angol nyelven tartott órára, rendszeresen angol nyelven kell megírni a ZH-kat, angol nyelven kell vizsgázni...” (EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető)

A félig strukturált interjúk elemzése a nemzetköziesítés intézményi pillérjei mentén történt, hangsúlyosabban érintve a szervezeti felépítést, illetve a szervezeti változásokkal kapcsolatos fő folyamatokat, azok okait. Az interjúk elsősorban az alap- és mesterképzésekre fókuszáltak, de egyes interjúkban megjelentek a doktori képzéssel kapcsolatos szempontok is.

5. Diszkusszió

Az alábbi fejezet a szakirodalmi feldolgozás és a kutatás eredményei alapján tekinti át a kutatás fő kérdéseit, valamint elemzi a kutatás által feltárt összefüggéseket. A kutatás perspektíváját tekintve hosszabb távú tendenciákat, gyakorlatokat mutatott be, ám nehéz feladat az elmúlt tíz évet folyamatában megragadni, így bizonyos esetekben pillanatkép bemutatására került sor.

A kutatás az alábbi fő kérdéseket vizsgálta:

- Milyen nemzetközi és hazai környezeti változások, folyamatok határozzák meg, kényszerítik ki a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait?
- Milyen hasonlóságok, izomorf folyamatok figyelhetők meg a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesítése területén?
- Milyen hatásai voltak az elmúlt évtizedekben a befelé irányuló hallgatói diplomamobilitás élénkülésének a felsőoktatási intézményekre?
- A felsőoktatás nemzetköziesítéséhez kapcsolódó célok, tevékenységek milyen intézményi logikákon keresztül valósulnak meg a felsőoktatási intézmények szintjén?

A 33. táblázatban felsorolom a 3. fejezetben részletesen bemutatott kutatási kérdéseket, valamint a hipotéziseket. A hipotéziseket annak alapján értékelem, hogy a kutatási eredmények elemzése során milyen következtetések fogalmazhatók meg az egyes hipotézisekkel kapcsolatban.

33. táblázat. A kutatás fő kérdései, 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	Elfogadható

A kutatás fő kérdései	A kutatás hipotézisei	A hipotézisek értékelése
	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.	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 nemzetköziesítéshez 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

5.1. 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 elméleti háttérben bemutatott neo-institucionalista szervezetelméleti megközelítést (Powell &

DiMaggio, 1991; Bányai & Légmán, 2011) alapul véve azt feltételeztem, hogy a 2010-es években a szervezeti környezetben végbement változások (pl. a befelé irányuló hallgatói mobilitás élénkülése, valamint a felsőoktatási rendszerben tapasztalható egyéb strukturális változások) az intézményi izomorfizmus irányába hatottak; vagyis a szervezeti környezeti változások, valamint a szervezeti környezetben tapasztalható bizonytalanságok hatására felerősödött az ún. kényszerítő és utánzó intézményi izomorfizmus (DiMaggio & Powell, 1983).

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 középkori európai egyetemek létrejötte óta), a hazai intézményekben a nemzetköziesítés újabb folyamatai viszonylag későn, az Erasmus programba való belépés hatására indultak meg hangsúlyosan. Az Erasmus programba való bekapcsolódás pontos időpontja a vizsgált intézményekben változó, a kétezres évek első éveiben – eltérő hangsúllyal – már valamennyi intézményben megindultak a nemzetköziesítési törekvések. A program intézményesülésével az Erasmus az egyetemek nemzetközi képzési és oktatási folyamatainak hajtóereje lett, a felsőoktatási mobilitási aktivitás erősítésével kikényszerítve a kapcsolódó hallgatói és oktatói szolgáltatások, valamint a képzési programok, kurzusok fejlesztését. 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. Ezen célok többsége az európai integrációs és a Bologna-folyamattal összhangban fogalmazódott meg. A 2010-es évek elejére tehát valamennyi intézmény felismerte a nemzetközi nyitás fontosságát, lehetőségeit.

A 2010-es években, hangsúlyosan 2016 után a különböző ösztöndíjprogramok, különösen a Stipendium Hungaricum kormányzati program hatására a befelé irányuló mobilitás megélénkült. A vizsgált intézményekben ez a program nagymértékben határozta meg, kényszerítette ki a nemzetközi tevékenységek fő céljait, tevékenységeit. A program hatására egy megnövekedett külföldi hallgatói létszám és heterogén külföldi hallgatói összetétel jelent meg a vizsgált egyetemeken. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a különböző kulturális, képzési és szociális háttérrel rendelkező külföldi hallgatók száma emelkedett, és ezen hallgatók elsősorban a diplomamobilitás céljából érkeztek hazánkba.

A befelé irányuló mobilitás hosszú távú tendenciájának elemzését alapul véve a 2016 utáni szakaszt a befelé irányuló mobilitás új hullámának is tekintjük, hiszen a korábitól eltérő folyamatok, változások jellemzik. A 2016 és 2019 közötti, elsősorban az ösztöndíjprogramok hatására meginduló mobilitási hullám fő jellegzetességei:

- a befelé irányuló mobilitás az ösztöndíjprogramok hatására megélnkül;
- a külföldi hallgatók létszáma és aránya meghatározóan emelkedett;
- a küldő országok köre kiszélesedett, az országok szerinti koncentráció a korábbiakhoz képest csökkent;
- az ázsiai országok szerepe meghatározó mértékben növekedett, amellyel párhuzamosan mérséklődött az európai és az észak-amerikai országok mint küldő országok szerepe;
- a szomszédos országokból érkező hallgatók aránya csökkent;
- az intézményi koncentráció csökkent, ebben az időszakban a külföldi hallgatókat fogadó intézmények körének, szerepének kiszélesedése jellemző;
- a képzési szintenkénti megoszlást elemezve a nemzetközi tendenciákkal ellentétben a külföldi hallgatók nagyobb aránya az alapképzésre összpontosul;
- a megváltozott képet mutató befelé irányuló mobilitás a felsőoktatási intézményeket is új szerepekre készítette, a korábbiakban nem tapasztalt kihívásokkal találkoztak a külföldi hallgatók képzése, oktatása és a hallgatói szolgáltatások területén.

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. Ahogy a korábbi rész is tárgyalta, 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 következményeként értékelhető, hanem az ösztöndíjprogramok hatására meginduló folyamat. Ez a bővülés pedig megkérdőjelezte az addigi gyakorlatokat, elsősorban a képzés és az oktatás, valamint a támogató, hallgatói szolgáltatások területén. A diplomamobilitás élnkítésével felszínre kerültek olyan kérdések, amelyek addig a kreditmobilitásban részt vevő külföldi hallgatók esetében nem merültek fel. Ilyen tevékenységek voltak például a szakmai gyakorlatok biztosítása külföldi hallgatóknak a képzés keretében, a különböző kulturális háttérű hallgatók hosszabb időtávú kollégiumi

elhelyezése, valamint egyes hallgatói szolgáltatások (mentálhigiéné, karrierszolgáltatások stb.) kiterjesztése a külföldi hallgatókra.

A nemzetköziesítés témájához kapcsolódóan mítoszként jelenik meg, hogy a felsőoktatási hallgatói mobilitás a felsőoktatás nemzetköziesítésének legfontosabb, sok esetben egyetlen eszköze lehet (Knight, 2015), s az ehhez kapcsolódó gyakorlatokat azok hatékonyságának figyelembevétele nélkül alkalmazzák az intézmények, és elsődleges célként jelölik meg a hallgatói mobilitás élénkítését, a külföldi hallgatók számának emelését. Az elmúlt években a nemzetközi gyakorlatban megjelentek a nemzetköziesítés újabb megközelítései, amelyek már nem feltétlenül a felsőoktatási mobilitást teszik központi tevékenységgé, hanem hangsúlyozzák a nemzetköziesítés további elemeit is. E megközelítések (például nemzetköziesítés itthon, komprehenzív nemzetköziesítés) egyes elemei – formálisan – megjelentek a hazai felsőoktatási intézményekben, de nem váltak elterjedt gyakorlattá a vizsgált egyetemeken. Ezek mellett a nemzetközi, elsősorban az uniós szakpolitika is új irányokat határozott meg, amelyek elsősorban az Európai Oktatási Térség megvalósításához, az Erasmus+ program folytatásához, valamint az Európai Egyetemi Szövetségek létrejöttéhez kapcsolódtak.

Az első fő 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 kvalitatív kutatás eredményei alapján a kancelláriarendszer bevezetése, a folyamatos integrációs törekvések és folyamatok, a finanszírozási, pénzügyi kihívások, valamint az oktatói munkával járó szerepek, az oktatók folyamatos túlterheltsége a nemzetköziesítési folyamatokat is befolyásolták. Ezen strukturális változások, valamint az ambiciózus nemzetköziesítési törekvések hatására erősödött a bizonytalanság, amely elsősorban a kényszerítő és az utánzó intézményi izomorfizmus irányába hatott. Ez megfigyelhető az intézmények esetében a hasonló, sokszor azonos intézményi stratégiai célok megfogalmazásában, a képzési programok, a támogató szolgáltatások hasonló irányú fejlesztésében, valamint például az azonos marketing- és kommunikációs eszközök fejlesztésében, alkalmazásában. Ezek a folyamatok pedig szinte folyamatos szervezeti változásokat, átalakításokat eredményeztek. Az utánzó intézményi izomorfizmus a külföldi példák átvételében, valamint a nagyobb, hazai tudományegyetemek gyakori példaként való

említésében, valamint ezen intézmények gyakorlatának átvételében keresendő. A normatív izomorfizmus pedig jól nyomon követhető a nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársak professzionalizálódási folyamatában. A nemzetközi területen dolgozó intézményi munkatársak részére (nemzetközi irodák munkatársai, toborzással foglalkozó munkatársak) például a különböző nemzetközi hálózatok (pl. EAIE, NAFSA) rendszeresen szerveznek képzéseket, amelyek hazánkban is egyre népszerűbbek, elterjedtebbek, ami valószínűsíthetően a szakmai normák, elvárások létrejöttét segíti elő, erősítve az intézményi izomorfizmust.

5.2. Szervezeti változások, izomorf folyamatok

A következő kérdésselvetés 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 kérdésselvetés során fontosnak tartottam azt is vizsgálni, milyen tényezők befolyásolják, hogy egyes intézmények a nemzetköziesítés területén „sikeresebbek”, vagyis hatékonyabban alkalmazkodnak a szervezeti környezethez, illetve hatékonyak a szervezeti stabilitás fenntartásában, míg más intézmények kevésbé (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991).

A felsőoktatási intézmények közötti izomorf folyamatok részben mutatkoznak az egyes nemzetköziesítési intézményi pillérek (hallgatói mobilitás, tantervek, együttműködés és partnerség) területén történő szervezeti átalakítások, változások területén. A felsőoktatási intézményi gyakorlatok között hasonlóságok megmutatkoznak 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, ugyanakkor ezek megvalósítását, az eredmények fenntartását az intézményi szereplők bizonytalannak látják. Kérdésként merül fel, hogy a nemzetköziesítési tevékenységeket támogató programok (pl. Stipendium Hungaricum) meddig biztosítják a pénzügyi és szakmai támogatást, háttérrel. 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 egyetemek oktatási és kutatási alaptevékenységeivel. A korábbi, 4.3. fejezetben bemutatott szervezeti átalakítások egyrészt a centralizáció-decentralizáció dilemmáját, másrészt a specializáció problematikáját, valamint a laza csatolásból következő működési nehézségek megoldását hordozzák magukban. Az előbbi, vagyis a centralizáció-decentralizáció dilemmája kifejeződik az intézményi és kari/intézeti feladatok, felelősségi körök újra- és átgondolásában, átszervezésében, a specializáció pedig az egyes feladatkörökhöz kapcsolódóan új szervezeti egységek, munkakörök (pl. nemzetközi iroda, nemzetközi kommunikációval foglalkozó önálló szervezeti egység) létrehozásában. A laza csatolást az egyetemek folyamatos szervezeti átalakításokkal, átszervezésekkel próbálják visszaszorítani, ez pedig mind a decentralizáció-centralizáció, mind a specializáció problematikájában tetten érhető.

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 fogalmazznak meg, lassú, de hosszabb távon átgondolt nemzetköziesítési törekvések figyelhetők meg. Az elköteleződést jól mutatja továbbá a nemzetközi oktatási és képzési területen történő fejlesztések pénzügyi és szakmai háttérének biztosítása, valamint a nemzetközi akkreditációs eljárásokba való bekapcsolódás. A vizsgált intézményekben ez a stratégiai szintű elköteleződés formális és informális módon is kifejeződik. Abban a tekintetben, hogy a felsőoktatási intézmény milyen mértékben tekinthető proaktívnak, hatékornak a vizsgált időszakban, meghatározó, hogy az intézmény mikor kapcsolódott be a nemzetköziesítési tevékenységekbe, milyen tapasztalatokkal rendelkezik. A vizsgált intézmények többsége viszonylag későn, a 2010-es évek körül kapcsolódott be hangsúlyosabban a nemzetközi oktatási és képzési tevékenységekbe. Ez azt jelenti, hogy a mobilitási programokba történő bekapcsolódás mellett például az idegen nyelvű programjaik és hallgatói

szolgáltatásuk fejlesztését is e körül kezdték el. A hipotézis igazolásához annak részletesebb magyarázata, vizsgálata 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 agrár területeken 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. Az online kérdőíves felmérés eredményei szerint a budapesti, nagyobb méretű, széles képzési palettájú egyetemeket, illetve a speciális, fókuszált palettával rendelkező intézményeket szívesebben választanák újra a külföldi hallgatók, ezen intézményekkel elégedettebbek, mint a közepes méretű, főként a munkaerőpiacra fókuszáló, nem fővárosi intézményekkel. Ez az elégedettség pedig közép- és hosszabb távon is mutathatja egy-egy intézmény nemzetköziesítési irányait. Bár úgy gondolom, hogy az egyes tudományterületi intézménytípusok szerinti sajátosságok meghatározóak a nemzetköziesítés területén, e kérdés feltárásához további, mélyebb elemzés szükséges.

5.3. A befelé irányuló diplomamobilitás hatása

A diplomamobilitásban hazánkban tanuló külföldi hallgatók száma a 2010-es években, különösen 2016 után meghatározóan emelkedett, heterogén hallgatói csoport jelent meg az intézményekben – ezt a tendenciát a korábbi fejezetek részletesen elemezték. E folyamathoz kapcsolódva, 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 felsőoktatási intézmények a hallgatói mobilitás fontos eszközének látják az idegen nyelvű képzések fejlesztését. Ezt jelzi, hogy az interjúalanyok számos intézményben azonosítják azt a problémát, hogy a külföldi hallgatók fogadásának egyik legfőbb gátja az idegen nyelvű képzések hiánya, illetve azok minősége, színvonala. Ez visszaigazolódik a külföldi hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatban is. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatói elégedettséget leginkább az akadémiai tényezők befolyásolják, vagyis az akadémiai tényezőkkel való elégedettség határozta meg leginkább, hogy a hallgató újraválasztaná-e az adott intézményt vagy sem – összefoglalva: a külföldi hallgatók az intézmények esetében az oktatás és képzés minőségét tartják a legfontosabbnak.

Az idegen nyelvű kurzusok tartalma – az oktatói interjúk alapján állíthatóan – nem különbözik lényegesen a magyar nyelvű kurzusok tartalmától (egyrészt az akkreditációs elvárások miatt sem), ugyanakkor a külföldi és a hazai hallgatói csoportok számára nyújtott oktatási módszerek esetében már jól érezhető a különbség. Ez utóbbi valószínűleg a kurzusok tartalmára is hatással van, bár az interjúalanyok ezt kevésbé emelték ki. Az oktatók a külföldi hallgatók egyéni igényeit jobban figyelembe veszik (tudják venni), a módszerek közül pedig előnyben részesítik a hallgatók aktív bevonásán, a hallgatók részvételén alapuló módszereket, az értékelés pedig sokkal inkább személyre szabott fejlesztési eszközként jelenik meg. Ennek természetesen számos oka van, mint például az alacsonyabb hallgatói létszám az idegen nyelvű kurzusokon, a hallgatók nagyon eltérő képzési, tudásháttéréből adódó pedagógiai kihívások, de az oktatók bizonytalansága is szerepet játszhat. A képzések tartalmi és módszertani fejlesztése mellett a hallgatói szolgáltatások területén is meghatározó a hallgatói mobilitás hatása. Ez jelenti a magyar hallgatók számára elérhető szolgáltatások idegen nyelven való fejlesztését; például a különböző tanácsadási (pl. mentálhigiénés, karriertanácsadási) szolgáltatások biztosítását a nemzetközi hallgatók számára, az angol nyelvű honlapok fejlesztését, a nemzetközi hallgatók angol nyelvű tájékoztatását, vagy a tanulmányi, felsőoktatási szoftverek (pl. Neptun) fejlesztését.

A külföldi hallgatók körében végzett online kérdőíves kutatás alapján elmondható, hogy azok az intézmények, amelyek az oktatási tevékenységeiket megfelelő minőségben, a hallgatói elvárásoknak megfelelően tudják megszervezni, megvalósítani (pl. kurzusválaszték, oktatókkal való kapcsolattartás minősége, oktatási módszertani felkészültség), azon intézményekkel a külföldi hallgatók is elégedettebbek.

Fontos kiemelni a hallgatók beilleszkedését célzó mentorszolgáltatások, illetve tutori programok fontosságát. A hallgatói mentorok elsősorban az elsőéves, újonnan érkező külföldi hallgatók akadémiai és egyetemi életbe történő beilleszkedését segítik. Ennek fontosságát jelzi, hogy egyre több intézményesült formája létezik a mentori szolgáltatásoknak: egyrészt az Erasmus Student Network, a HÖÖK SH programok, valamint az intézmények saját szervezésű mentorprogramjai. Minden vizsgált intézményben jelen volt e mentori szervezetek valamely formája, egyes intézményekben több mentori program párhuzamosan, egymástól elkülönülten vagy egymással szorosabb kapcsolatban működött. Az interjúk alapján a külföldi hallgatók számára is elérhető oktatói tutori program egy intézményben volt. A program a hallgatók akadémiai beilleszkedésének támogatásával segíti az akadémiai sikerességüket, előmenetelüket, lemorzsolódásuk megakadályozását. A vizsgált intézmények számos extrakurrikuláris (pl. akadémiai célú, szabadidős vagy szórakoztató) programot szerveznek a külföldi hallgatók integrációja céljából. Ezekkel azonban a külföldi hallgatók kevésbé elégedettek, e programok a magyar hallgatókkal való kapcsolatok kialakítását csak részben vagy egyáltalán nem támogatják. Ez pedig a hallgatók elégedettsége szempontjából fontos terület lenne.

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. Az új, megváltozott feladatok elsősorban az új ösztöndíjprogramok elindításával, a növekvő külföldi hallgatói létszámmal, valamint olyan hangsúlyosabban megjelenő tevékenységekkel kapcsolatosak, mint a toborzás vagy a nemzetközi marketing- és kommunikációs tevékenységek. A változó feladatok hatására pedig az intézményekben újragondolták a különböző feladat- és felelősségi köröket, valamint a döntéshozatali mechanizmusokat. Példaként említhető, hogy új szervezeti egységek jöttek létre, a korábbi nemzetközi irodák feladatai bővültek, átalakultak, valamint az egyes szervezeti egységek közötti hatékony együttműködésre az addigiakhoz

képest új szervezeti megoldásokat (pl. testületek, munkacsoportok) alkalmaztak az intézmények. 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 szétaprózottak. 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 külföldi mobilitás döntése – a hallgatók és az oktatók esetében is – egyéni megfontolásokon, egyéni döntéseken alapul, annak megvalósításához ugyanakkor szervezeti támogatásra van szükség. Ha egy oktató helyettesítését nem lehet megoldani, vagy ha a tanulmányi út egy hallgató esetében a képzési idő meghosszabbításával jár, akkor a mobilitás egyéni költségei magasak, ami a mobilitási hajlandóság visszaesésével jár. Az interjúk alapján is látható, hogy az oktatók a szakmai elvárásokat, normákat és értékeket, illetve a személyes motivációt követve vesznek részt például a nemzetközi együttműködések kialakításában, a nemzetközi mobilitásban. Az oktatók számára a mobilitás egyéni haszonnal (nyelvtanulás, kutatási lehetőségekbe való bekapcsolódás stb.) járhat, az egyetemeknek valószínűleg túlmutató céljaik vannak, amelyek meghaladják az egyes oktatók, hallgatók önértékét, személyes céljait. Az intézmények épp ezért ezeket az egyéni tevékenységeket koordinálják, monitorozzák, és szükségszerű ezen tevékenységek intézményi célokhoz való alakítása, koordinálása. Ez az összehangolás a vizsgált intézmények egy részében kimondott célként jelent meg. Az interjúk alapján érzékelhető, hogy a nemzetköziesítési feladatok kisebb jelentőséggel bírnak például az oktatók életpályájában, mint az alaptevékenységek, vagyis az oktatás és kutatás területén vállalt feladatok.

5.4. A nemzetköziesítési gyakorlatokat meghatározó intézményi logikák

Az utolsó, negyedik kérdésfeltevés azt vizsgálta, hogy az intézményi gyakorlatok, tevékenységek mögött milyen intézményi logikák húzódnak meg. Az intézményi logika

az institucionalista szervezetelmélet egyik meghatározó fogalma, amely azokat a szimbolikus és tényleges gyakorlatokat jelenti, amelyek meghatározzák az intézmény alapvető rendezőelveit, és a szervezetek és egyének számára ismert, elérhető alapfelvetéseken alapulnak (Friedland & Alford, 1991). Az intézményi logikák meghatározása a szakirodalomban leírt intézményi logikák, valamint a kutatás alapján azonosított intézményi logikák alapján történt (Edelstein & Douglass, 2012).

A felsőoktatási intézmények jól körülhatárolható intézményi logikák mentén közelítik meg a nemzetköziesítési célokat, tevékenységeket – az ezzel kapcsolatos hipotézist (H10) elfogadhatónak értékeltem –, ugyanakkor ezek intézményenként eltérők lehetnek. 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 a motivációk mögötti intézményi logikák jól körvonalazhatók (Edelstein & Douglass, 2012). A félig strukturált interjúk 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.

Az új erőforrások (pénzügyi, humán stb.) felkutatása a felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb motivációjává vált az elmúlt évtizedekben a nemzetköziesítés, különösen a felsőoktatási mobilitás területén. A költségtérítést fizető hallgatók nemcsak bevételi „forrást” jelentenek, hanem hosszabb távon erőforrást is a különböző nemzetközi együttműködések kialakításához (Edelstein & Douglass, 2012). Az interjúk elemzése szerint a külföldi hallgatók számának növelése – mint a bevétel növelésének egyik eszköze – előtérben van számos hazai intézmény stratégiai gondolkodásában. A külföldi hallgatók által fizetett tandíjak, valamint az ösztöndíjprogramok által biztosított pénzügyi források fontosságát számos intézményben kiemelték az interjúalanyok. Ez az ún. bevétel/erőforrás-növekedést előmozdító intézményi logika. Ezt a megközelítést igazolja az EAIE Barometer vizsgálata is (European Association for International Education, 2019b). A kutatás többek között azt a kérdést is vizsgálta, hogy a válaszadók hogyan határoznák meg a nemzetközivé válás legfőbb céljait. A több országra kiterjedő 2018. évi kutatásban a magyar válaszadók közel egyharmada (36%) válaszolta, hogy az intézményükben elsősorban a pénzügyi források növelése a cél (European Association

for International Education, 2019b). Ez európai összehasonlításban magas aránynak tekinthető.

A hallgatói mobilitás támogatása ugyanakkor irányulhat a felsőoktatási intézmény regionális integrációjának erősítésére, valamint valamely regionális piacra való belépés előmozdítására (Edelstein & Douglass, 2012). A hazai felsőoktatási intézményeknél ez az intézményi logika az európai integráció és a Bologna-folyamat által nyújtott keretek miatt hangsúlyosan jelenik meg. Az oktatási és kutatási rendszerek integrációjával számos együttműködés, partnerség alakult ki az intézmények között. Az új piacra való belépés motivációja is jól látható, mégpedig a felsőoktatási intézmény láthatósága, elismertsége növelésének célján keresztül, amely számos intézmény esetében kiemelt célként jelenik meg. Ez egyrészt jelenti a hazai felsőoktatás, az intézmény, valamint a képzési programok népszerűsítését olyan cél régiókban, amelyeket az intézmény fontosnak tart (Edelstein & Douglass, 2012).

5.5. Nemzetköziesítés itthon: gyakorlatok a hazai intézményekben

A negyedik kérdésfelvetés keretében azt is vizsgáltam, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének egyes megközelítései, kiemelten a nemzetköziesítés itthon megközelítése, illetve 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. Olyan intézmény is volt, amelyben egy témahét keretében került sor kapcsolódó előadásokra, szakmai műhelyekre. Ugyanakkor 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 korábban bemutatott mentorszolgáltatások, a hallgatók számára szervezett orientációs programok, interkulturális képzések.

Az akadémiai programok keretében a magyar és a külföldi hallgatók integrációját támogató kezdeményezések (vagyis a hazai hallgatók idegen nyelven történő tanulása, külföldi és hazai hallgatók azonos kurzuson, képzési programon való részvétele) véletlenszerűek, nem széles körben alkalmazott gyakorlatok, azonban egyes intézményekben egyre jobban megjelenő igényként azonosíthatók. Ahogy a korábbi, a kvantitatív kutatási eredményeket feldolgozó rész is tárgyalta, ennek a fajta integrációnak az erősítése azért is fontos, mert a külföldi hallgató felsőoktatási intézménnyel való elégedettségének egyik meghatározó tényezője, hogy milyen mértékű kapcsolatokat épít ki a hazai és külföldi hallgatótársaival, hogyan értékeli a magyar hallgatók segítőkészségét. A beilleszkedés, a magyar és külföldi hallgatókkal történő kapcsolatteremtés meghatározza a hallgatók akadémiai előmenetelét (pl. lemorzsolódás csökkenése) és egyetemi életbe történő integrációját. Fontos hangsúlyozni azt az ellentmondást, hogy bár az interjúk alapján az intézmények kiemelt figyelmet fordítanak a külföldi hallgatók számára szervezett programok megvalósítására, a beilleszkedésük támogatására, ezekkel a programokkal a külföldi hallgatók kevésbé elégedettek. A külföldi hallgatók körében végzett kutatás szerint az alábbi három szervezeti tényezővel voltak legkevésbé elégedettek: a magyar hallgatók segítőkészsége, szervezett interkulturális programok, nem akadémiai, szabadidős programok az intézményben. Ez egy fontos jelzés lehet a felsőoktatási intézményeknek.

5.6. 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. A „new normal” – ahogy ezt az időszakot jelenleg nevezik – a felsőoktatás területén is látványosan átalakította az addigi tendenciákat, a nemzetköziesítés területén pedig megszakította a korábbi, a doktori kutatás által is vizsgált, folyamatokat. 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

kutatás számos olyan gyakorlatot, eszközt tárgyalt, amely a felsőoktatás nemzetköziesítésének jövőbeni gyakorlatait is meghatározhatják. Mit tanulhatunk a kutatási eredményekből? Milyen javaslatok fogalmazhatók meg a kutatás alapján? A doktori kutatásra építve a javaslatokat három pontban foglaltam össze:

1. A nemzetköziesítés új, átfogó intézményi megközelítése

Ahogy a doktori kutatás is tárgyalta, a komprehenzív nemzetköziesítés és a nemzetköziesítés itthon számos eleme már beépült a hazai intézmények mindennapi gyakorlatába, formálisan tetten érhető az intézmények stratégiájában, ugyanakkor ezek a gyakorlatok nem tükrözik a nemzetköziesítés komprehenzív jellegét, többnyire egy-egy tevékenységet, elemet helyeznek előtérbe az intézmények. Ez például jól kifejeződött a fizikai, a blended és a virtuális mobilitás közötti egyensúlytalanságban, a nemzetköziesítés itthoni gyakorlatait vagy a külföldi tapasztalatszerzés fontosságát előtérbe helyező intézményi stratégiákban (Academic Cooperation Association, 2020).

A következő időszakban az intézményi, illetve kari/intézeti szintű stratégiai elköteleződés (újra) erősítése, valamint a komprehenzív megközelítés erőteljesebb elterjesztése szükségessé válik. Ez jelenti a nemzetközi térben, illetve a hazai, intézményi kereteken belüli és az online térben történő tevékenységek célzott, értelmes kombinációját, fenntartható megvalósítását, de fontos eleme, hogy hozzájáruljon a hazai és külföldi hallgatók integrációjához. A komprehenzív jelleg azt is jelenti, hogy a nemzetköziesítéshez kapcsolható tevékenységek az intézmény valamennyi szereplőjére kiterjednek; példaként említhető a hazai hallgatók interkulturális, nemzetközi kompetenciafejlesztésének szükségességének. A doktori kutatás alapján javasolható, hogy a tevékenységek finanszírozási háttere a nemzetközi tevékenységből származó bevételek átlátható, nyomon követhető felhasználásán keresztül legyen biztosítva.

2. A mobilitás új formáinak elterjesztése, szélesebb körű alkalmazása

A következő akadémiai év megkezdését sok bizonytalanság előzte meg, amelynek csak egyik eleme a külföldi hallgatók érkezése, beiratkozása körüli nehézségek köre. A diplomamobilitásban érkező hallgatók száma várhatóan csökkenni fog, ezért is fontos, hogy az újonnan érkező és a már itt tanuló hallgatókat tudatosan támogassa az intézmény. A támogatás nemcsak az akadémiai életbe történő előmenetel, hanem a hallgatók mentális és fizikai jólléte területén is szükséges: a hallgatói élmények megélését az online térben is biztosítani kell. A doktori kutatás alapján elmondható, hogy a külföldi hallgatók – az akadémiai életbe és az extrakurrikuláris programokba történő – kezdeti beilleszkedésének

hatékonyabb támogatása hosszú távon nemcsak az egyének, hanem a felsőoktatási intézmények kiemelt érdeke is.

A közeljövőben a kreditmobilitás a járvány előtti időszak képét biztosan nem fogja mutatni. A veszélyhelyzet alatti tapasztalatok alapján a virtuális vagy blended mobilitás elterjedése megfordíthatatlannak látszik (Altbach & De Wit, 2020). A kifelé irányuló fizikai mobilitás hatékonyabb támogatása pedig szükségessé válik a jövőben. Ez, hasonlóan a külföldi hallgatók toborzásához, az intézmények részéről sokkal nagyobb befektetést kíván. A biztonság kérdése, amely a doktori kutatás alapján az elmúlt években is fontos szempont volt a magyar hallgatók mobilitási hajlandóságában, még fontosabbá válik. Ám – a járvány okozta gazdasági helyzet megváltozása miatt – ugyanúgy újra előtérbe kerülnek a pénzügyi kérdések, nehézségek. Ez utóbbi pedig magával hozza az esélyegyenlőségi szempontok hatékonyabb érvényesítését is. Ennek egyik eleme lenne a hazai felsőoktatási intézményeknek az eddigiéknél nagyobb szerepvállalása a hazai hallgatók idegennyelv-tudásának fejlesztésében, valamint az interkulturális kompetenciák erősítésében.

Várhatóan fontossá válik a realitásokhoz kapcsolódó új vagy átalakított, fenntartható mobilitási formák alkalmazása, elterjesztése. Ehhez kapcsolódóan a mobilitás területén a nagyobb mértékű intézményi elköteleződés, a mobilitás élénkítésének bevált, intézményi és egyéni jó gyakorlatainak alkalmazása lesz elsődleges, amely magával hozza a területen a tudás- és információmegosztás szükségességét is.

3. *Az egyéni kezdeményezések hatékony intézményi támogatása*

A doktori kutatás eredményei azt is megerősítették, hogy a nemzetköziesítési tevékenységekben való részvétel (oktatói és hallgatói mobilitás, együttműködések kialakítása) elsősorban egyéni döntéseken alapul. A jövőben hasznos lehet az egyes intézményi szereplők céljainak, elvárásainak (például oktatói mobilitással kapcsolatban) feltérképezése, és ezen célok megvalósításának hatékony intézményi facilitálása, szervezeti támogatása. Még hangsúlyosabbá válik az oktatói és a hallgatói mobilitás egymásra való hatásának erősítése, az oktatók szerepének erősítése a hallgatói mobilitásban. Ezen a területen fontos annak a rugalmasságnak a fenntartása, amelyet a veszélyhelyzeti időszakban az intézményi szereplők mutattak.

Az egyéni kezdeményezések támogatása nemcsak a mobilitás, illetve az együttműködések, partnerségek kialakításában, hanem az oktatók mindennapi munkájában, elsősorban az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása

tekintetében elsődleges fontosságú. A doktori kutatás alapján valószínűsíthető, hogy az oktatók a külföldi hallgatók oktatása, tanulása során hallgató-, illetve tanulásközpontú módszereket alkalmaznak, ezek további fejlesztése, alkalmazása egyre fontosabbá válik minden hallgató oktatása területén. A doktori kutatás eredményei azt is mutatták, hogy a különböző oktatást támogató online eszközök ismertek, de nem eléggé elterjedtek az oktatók között; ugyanakkor a digitális távoktatás hatására ez valószínűleg megváltozott, és a blended tanulásra történő átállás megállíthatatlan folyamattá vált a járványt követő időszakban.

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.

5.7. A kutatás folytatására vonatkozó javaslatok

A doktori kutatás eredményei alapján a kutatás folytatására több területet lehet azonosítani. Fontos lenne a nemzetközi kutatási és oktatási feladatokkal kapcsolatos szervezeti átalakítások további, szervezetelméleti szempontú elemzése (akár kvantitatív kutatási módszereket is alkalmazva). Fontosnak tartanám a kutatás folytatását az esettanulmány módszerével az alábbi intézményekben és területeken: az EGYETEM6 idegen nyelvű képzési programjainak elemzése, az EGYETEM5 gazdaságtudományi karának elemzése, valamint az EGYETEM8 nemzetközi iroda szerepe a nemzetköziesítési folyamatok támogatásában. A doktori kutatás témájához kapcsolódóan a külföldi hallgatók longitudinális vizsgálatát szintén fontosnak tartanám, amely a külföldi hallgatók életpályáját követi végig a döntéstől egészen a diploma megszerzését követő évekig. Fontos lenne a külföldi diplomások pályakövetése, akár integrálva a jelenlegi pályakövetési rendszerbe. A veszélyhelyzet hatásának rövid és középtávú hatásának elemzése szintén fontos kutatási feladattá válik a következő időszakban.

6. Irodalomjegyzék

- 120/2017. (VI. 1.) Kormányrendelet , az „Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak” elnevezésű ösztöndíjprogramról és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről szóló 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet módosításáról.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- 285/2013. (VII. 26.) Kormányrendelet a Stipendium Hungaricum Programról.
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról.
- Academic Cooperation Association. (2019). *Academic Cooperation Association honlapja*. Forrás: www.aca-secretariat.be
- 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>
- Agnew, M., & Kahn, H. (2014). Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global Learning. *Metropolitan Universities*, 25. 3., 31–46. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 8., forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092773.pdf>
- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18. 2., 200–217.
- Altbach, P. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10. 3., 3–25.
- Altbach, P., & De Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*, 19., 4–10. doi:10.1177/1028315314564734
- Altbach, P., & 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>
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11. 3., 290–305.
- ATIAH. (2018. szeptember 22). *Developing Innovative Approaches and Tools for Internationalisation at Home*. Forrás: Project website: <https://research.ncl.ac.uk/atiah/>
- Bander, K. (2014). A nemzetközi hallgatói mobilitás társadalomkutatói megragadása. In Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 83–102.). Budapest: Balassi Intézet.
- Bányai, B., & Légmán, A. (2011). Intézményi megközelítések a társadalomtudományokban. *Replika*, 74, 27–33.
- Barakonyi, K. (2003). A lépcsős képzés struktúrája. *Educatio*, 1, 79–96.
- Barakonyi, K. (Szerk.). (2009). *Bologna "Hungaricum" - Diagnózis és terápia*. Budapest: Új Mandátum.
- Barna, I., & Székelyi, M. (2004). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikáról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Bartha, Z., & S. Gubik, A. (2018). A felsőoktatási hallgatók Erasmus-programországokon belüli részképzéses mobilitásának intézményi meghatározói. *Marketing és menedzsment, Mobilitás különszám*. Letöltés dátuma: 2019. október 31., forrás: http://real.mtak.hu/89180/1/3_bartha_s_gubik_a_felsooktatasi_hallgatok.pdf
- Bazsa, Gy. (2014). A minőségügy és akkreditáció. *Educatio*, 93–107.
- Bazsalya, B. (2014). A hallgatókat mobilizáló tényezők Magyarországon (A nemzetköziesedés folyamatai). In Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 161–188.). Budapest: Balassi Kiadó.
- 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. (2015a). Looking Back at 15 Years of Internationalisation at Home. *EAIE Forum*, 6–8.
- 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.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalisation at Home on the move. *Internationalisation of Higher Education*, 1–24. Forrás: https://www.academia.edu/28175899/Beelen_J._and_Leask_B._2011._Internationalisation_at_Home_on_the_move?auto=download

- Bencze, S., & Tóth-Szerecz, Á. (2014). Az Európai Felsőoktatási Térség adta lehetőségek: az Erasmus ösztöndíjprogramban részt vevő hallgatók tapasztalatainak felmérése. *Humán Innovációs Szemle*, 43–61.
- Berács, J. (2009). Egyetemek nemzetköziesedése és a diákmobilitás. In G. Dobos (Szerk.), *Bologna Füzetek 3* (old.: 18–25.). Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Berács, J. (2011). Nemzetközi (export) piacorientáció a felsőoktatásban: nemzetköziesedés és intézményi megfelelés. In I. Hrubos (Szerk.), *A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment* (old.: 116–140.). AULA Kiadó Kft digitális nyomda. Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_fuzetek_8a.pdf
- Berács, J. (2018). Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás. In G. Kováts, & J. Temesi (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008-2017.* (old.: 41–66.). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja.
- Berács, J., & Malota, E. (2011). Megéri hozzánk jönni tanulni? *Educatio*, 2, 220–234.
- Berács, J., Derényi, A., Kováts, G., Polónyi, I., & Temesi, J. (2015). *Magyar Felsőoktatás 2014: Stratégiai helyzetjelentés.* Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja.
- Berács, J., Hubert, J., & Nagy, G. (2009). *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban.* Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Bódi, E. (2014). Tudásexport: külföldre kihelyezett képzések mint a transznacionális felsőoktatás egyik megvalósult formája. In G. Őrsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 145–170.).
- Bokodi, Sz. (Szerk.). (2014). *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon* (I. kötet). Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Bokodi, Sz. (2019). Nemzetközi koordinátorok országos találkozója. Konferenciaelőadás.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2015). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15–17. doi:10.6017/ihe.2011.62.8533.
- Brögger, K. (2016). The rule of mimetic desire in higher education: governing through naming, shaming and faming. *British Journal of Sociology of Education*, 37:1, 72–91. doi:10.1080/01425692.2016.1096191
- Coelen, R. (2016). A Learner-centered Internationalization of Higher Education. In J. Elspeth, R. Coelen, J. Beelen, & H. De Wit, *Global and Local Internationalization* (Part Two. kötet, old.: 35–42.). Sense Publishers.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2016). *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Csizmadia, T. (2009). Minőségmenedzsment a felsőoktatásban. In G. Drótos, & G. Kováts, *Felsőoktatás-menedzsment* (old.: 179–198.). Budapest: Aula Kiadó.
- Csizmadia, T., Enders, J., & Weterheijden, D. F. (2008). Quality management in Hungarian higher education: organisational responses to governmental policy. *Higher Education*, 439–455. doi:10.1007/s10734-007-9103-3
- 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.
- de Ridder-Symoens, H. (1992). *A History of the University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages.* Cambridge: Cambridge University Press.
- De Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment, Trends and Issues.* Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders. Letöltés dátuma: 2016. november 25., forrás: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8.2., 241–248. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 8., forrás: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-d>
- De Wit, H. (2016). Misconceptions about (the End of) Internationalization: The Current State of Play. In J. Elspeth, R. Coelen, J. Beelen, & H. De Wit, *Global and Local Internationalization* (old.: 15–20.). Sense Publishers.
- De Wit, H., & Knight, J. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In H. De Wit (Szerk.), *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (old.: 5–28.). Amsterdam: EAIE.

- Deákné Dusa, Á. (2017). Diverzitás a hallgatók nemzetközi mobilitásában. *Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017: Absztraktkötet*, 54.
- Derényi, A. (2009). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In Gy. Drótos, & G. Kovács (szerk.), *Felsőoktatás-menedzsment* (old.: 31–62.). Budapest: Aula Kiadó.
- 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.
- Derényi, A. (2018). *Pillanatkép a felsőoktatás nemzetköziesedéséről*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2019. szeptember 20., forrás: <http://ofi.hu/publikacio/pillanatkép-felsőoktatás-nemzetköziesedéseről>
- Derényi, A., & Temesi, J. (2008). Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, 64–75.
- 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
- Dobbins, M., & Kwiek, M. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16.5, 519–528.
- EACEA. (2019. november 15). *EMJMD Catalogue*. Forrás: European Commission > EACEA > Erasmus+ > Library > EMJMD Catalogue: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/library/scholarships-catalogue_en
- Edelstein, R., & Douglass, J. (2012). *Comprehending the International Initiatives of Universities: A Taxonomy of Modes of Engagement and Institutional Logics*. Center for Studies of Higher Education. Letöltés dátuma: 2018. október 20., forrás: <https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.edelsteindouglass.inthetaxonomy.12.12.12.pdf>
- Endrődi-Kovács, V. (2014). A nemzetköziesítést támogató komplex szervezet- és szolgáltatásfejlesztés. In G. Órsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 119–144.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Erdei, I. (2005). Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio*, 2, 334–355.
- Erdei, L. (2018). Nemzetköziesítés a mesterképzésben. *Educatio*, 27. 3, 490–497.
- Erdei, L. A., Verderber, É., Horváth, L., Velkey, K., Kovács, I. V., & Kálmán, O. (2018). Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. 1-2, 36–58.
- Európai Bizottság. (2003). *Az egyetemek szerepe a tudás Európájában*. Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: http://publications.europa.eu/resource/cellar/a8ba24c6-0033-4b04-baec-f0124698ce85.0009.02/DOC_2
- Európai Bizottság. (2005). *Európa szellemi tőkéjének mozgósítása: tegyük lehetővé az egyetemek teljes körű hozzájárulását a lisszaboni stratégiához!* Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatás/felsőoktatás-bolognai/felsőoktatás-bologna>
- Európai Bizottság. (2009). *Európai szakpolitikai együttműködés ("Oktatás és képzés 2020")*. Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy_cooperation/et2020-framework_hu
- Európai Bizottság. (2017). Az európai identitás erősítése az oktatás és a kultúra által. A Bizottság hozzájárulása a vezetők munkabédjéhez Göteborg, 2017. november 17 : az Európai Bizottság legfontosabb szakpolitikai javaslatai az EU vezetői számára. doi:10.2775/46383
- Európai Bizottság. (2019. október 20.). *Európai egyetemek szövetsége*. Forrás: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/european-universities_hu
- Európai Parlament. (2010. március 31.). *Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében: az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósítása*. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0625&from=EN>
- Európai Unió Tanácsa. (2009). *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről ("Oktatás és képzés 2020")*.
- European Association for International Education. (2019a). *European Association for International Education szakmai hálózat honlapja*. Forrás: www.eaie.org
- European Association for International Education. (2019b). *The EAIE Barometer (second edition): Money matters*. Letöltés dátuma: 2019. szeptember 20., forrás: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/eaie-barometer-money-matters.html>

- European Commission. (2013). European Higher Education in the World. (Az európai felsőoktatás a világban.) COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN. Letöltés dátuma: 2018. szeptember 20., forrás: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1-2013-499-EN-F1-1.Pdf>
- European Commission. (2018). *Erasmus+ Annual Report 2017*. Letöltés dátuma: 2019. december 20., forrás: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e5c3e1c-1f0b-11e9-8d04-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2019. november 25.). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees*. Forrás: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-master-degrees_en
- European Commission. (2019). *First 17 "European Universities" selected: a major step towards building a European Education Area*. Brussels. Letöltés dátuma: 2019. december 20., forrás: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_3389
- European Educational Research Association. (2019). *European Education Research Association*. Letöltés dátuma: 2019. október 25., forrás: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/>; <https://eera-ecer.de/>
- European Parliamentary Research Service. (2018). *Erasmus 2021–2027. The Union programme for education, training, youth and sport*. EU Legislation in Progress. Letöltés dátuma: 2019. december 20., forrás: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/628313/EPRS_BRI\(2018\)628313_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/628313/EPRS_BRI(2018)628313_EN.pdf)
- Eurostat. (2019). Learning mobility database. Forrás: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Fábri, Gy. (2014). Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio*, 4, 590–599.
- Fábri, Gy. (2016). *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fazekas, Á. (2018). Disability as a diversity issue in internationalization. In L. Weimar, *EAIE Conference Conversation Starter 2018: Facing outward* (old.: 17–28.). Amsterdam: EAIE.
- Fazekas, Á. (2019. október 17.). *Towards a More Inclusive International Mobility Across Europe*. Forrás: Global Access to Postsecondary Education: http://www.gaps-education.org/wp-content/uploads/2017/03/The_GAPS_Think_Piece_Issue_201.pdf
- Fischer, S. (2019). Understanding Higher Education Internationalisation Governance: Comparing policy development and implementation across three cases. Letöltés dátuma: 2019. szeptember 9., forrás: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46808/>
- 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.
- Frolich, N., Huisman, J., Slipersaeter, S., Bjorn, S., & Botas, P. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, 65, 79–93. doi:10.1007/s10734-012-9582-8
- Gao, Y., Baik, C., & Arkoudis, S. (2015). Internationalization of Higher Education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (szerk.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (old.: 300–322.). Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-45617-5
- Garai, O., & Veroszta, Zs. (szerk.). (2011). *Frisssdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Nonprofit Kht.
- Halász, G. (2009). Felsőoktatási vezetés, egyetemi kormányzás, felsőoktatási menedzsment: fogalmi-történeti áttekintés. In A. Bángi-Magyar, K. Farkas, T. Horváth, & L. Kiss (szerk.), *AVIR kézikönyv* (old.: 25–37.). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Halász, G. (2010a). *A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban*. Letöltés dátuma: 2018. december 10., forrás: [http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_\(teljes\)_\(2010\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_(teljes)_(2010).pdf)
- Halász, G. (2010b). *Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó oktatáspolitikája*. Letöltés dátuma: 2018. szeptember 20., forrás: http://halaszg.ofi.hu/download/Lisszabon_egyetemek.pdf
- Halász, G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban - Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Halász, G. (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In G. Kovács, & J. Temesi (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017* (old.: 25–37). Budapest: BCE NFKK. Letöltés dátuma: 2019. szeptember 22., forrás: http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/MF_2008-2017_v2.pdf
- Hámori, Á., & Horváth, Á. (2017). Nemzetközi hallgatói mobilitás a családi háttér tükrében. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 1. 3.
- Hangyál, Zs., & Kasza, G. (2018). *A Stipendium Hungaricum hallgatók véleménye a hazai felsőoktatásról. Hallgatói véleményfelmérés 2017*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Hawanini, G. (2011). *The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal*. INSEAD Working Paper No. 2011/112/FIN, INSEAD. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/9781107011111>

- Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with League Tables and ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193–215. Letöltés dátuma: 2016. szeptember 22., forrás: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.3525&rep=rep1&type=pdf>
- 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.
- Hollós, S., & Pop, M. (2014). A hallgatói mobilitás intézményi támogatása. In Zs. Veroszta, & Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 211–230.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Horváth, L. (2018). Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságai mentén történő klaszterezésére. In A. Fehérvári (Szerk.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (old.: 186–200.). Budapest, Magyarország: ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó.
- Horváth, L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. doi:10.15476/ELTE2019.092
- Horváth, L., Hangyál, Z., 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>
- Horváth, T., Derényi, A., & Halász, G. (2008). A felsőoktatás nemzetközivé válása. Szakértői beszélgetés. *Felsőoktatási műhely*, 89–96. Letöltés dátuma: 2015. április 19., forrás: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2008_03/oldal89_96_szakertoi_beszelgetes.pdf
- Hörich, B. (2014). Az intézmények és oktatók, mint mobilitási klíma. In Zs. Veroszta (Szerk.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 189–210.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Hrubos, I. (2002a). *A "bolognai folyamat". Európai trendek. A Bolognai nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hrubos, I. (2003). Napjaink reformja: Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1, 51–64.
- Hrubos, I. (2005). A peregrinációtól az Európai felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2, 223–243.
- Hrubos, I. (2008). A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 1, 22–35.
- Hrubos, I. (2010a). A foglalkoztatathóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 3, 347–360.
- Hrubos, I. (2010b). Bologna folytatódik. *Educatio*, 1, 19–33.
- Hrubos, I. (2011). Örök felsőoktatási érték - változó hangsúlyokkal. *Educatio*, 2, 2008–2019.
- Hrubos, I. (2017). A felsőoktatás nemzetközi környezete. *Educatio*, 4, 591–602.
- Hrubos, I. (2018). Az Európai Felsőoktatási Térség kiépítésének második évtizede. In G. Kovács, & J. Temesi (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008-2017* (old.: 39–45.). Budapest Corvinus Egyetem. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Letöltés dátuma: 2019. december 10., forrás: http://real.mtak.hu/101559/1/MF_2008-2017_v2.pdf
- Hrubos, I. (2019). Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, 75–90. doi:10.1556/2063.28.2019.1.6
- Hubert, J. (2009). Nemzetköziesedés az intézményfejlesztési tervek tükrében. In J. Berács, J. Hubert, & G. Nagy (szerk.), *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Kutatási beszámoló a Tempus Közalapítvány számára* (old.: 26–39.). Budapest: Tempus Közalapítvány.
- 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
- Hudzik, J. (Szerk.). (2015). *Comprehensive Internationalization: Institutional pathways to success*. New York: Routledge, Internationalization in Higher Education.
- Hudzik, J., & McCarthy, J. S. (2012). *Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action*. USA: NAFSA.
- Hunter, F. (2015. október 5.). *What's in a name? Refocusing internationalisation of higher education*. Forrás: <https://www.eaie.org/blog/whats-in-a-name-refocusing-internationalisation-of-higher-education.html>
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai. *Educatio*, 3, 317–334.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (Fifth Edition. kiad.). SAGE Publications, Inc.
- Jones, E., & De Wit, H. (2012). Globalization of Internationalization: Thematic and Regional Reflections on a Traditional Concept. *The International Journal of Higher Education and Democracy State University of New York Press*, 3, 35–54.

- 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>
- 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 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 O. Kereszty, Zs. Kovács, & S. M. Kraiciné (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, ford., 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.
- Kehm, B., & Teichler, U. (2007). Research in Internationalisation in Higher Education. *Journal Studies in International Education*, 11. 3-4, 231–239.
- Kemény, G. (2005). A mobilitás menedzselése. *Educatio*, 282–301.
- Kéri, A., & Révész, B. (2019). What do international students think after they finished their education in Hungary? Post-studies research with students from the field of economics. In G. Kovács, & Z. Rónay (szerk.), *In Search of Excellence in Higher Education* (old.: 267–284.).
- 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.
- Kiss, L. (2014). A tanulmányi célú nemzetközi hallgatói mobilitás alakulása Magyarországon. In Zs. Veroszta, *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* (old.: 135–160.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Kiss, P. (Szerk.). (2007). Bologna után szabadon - Új pályán az európai felsőoktatás. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 15–36.
- Kiss, P. (2007). Pillantfelvételek a nemzetközi mobilitásról. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 37–42.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. No. 7. *CBIE Research*, 7.
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. doi:<https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal Studies in International Education*, 8. 1, 5–31.
- Knight, J. (2006). Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility. In J. Smart (Szerk.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (old.: 345–395.). Dordrecht: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3>
- Knight, J. (2015). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, 62, 14–15. doi:<https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>
- 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.
- Knight, J., & Liu, Q. (2017). Missing but Needed: Research on Transnational Education. *International Higher Education*, 88, 15–16. doi:<https://doi.org/10.6017/ihe.2017.88.9686>
- Komlódiné, P. (2014). *A külföldi hallgatók egyetemválasztási szempontjai*. Pécsi Tudományegyetem, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola: Pécs.

- Kotán, A., & Polónyi, I. (2003). A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében. *Educatio*, 1, 33–50.
- Kovács, L., & Kasza, G. (2018). Learning to Integrate Domestic and International Students: The Hungarian Experience. *International Research and Review*, 48.1, 26–43.
- Kováts, G. (2009). Az egyetem mint szervezet. In Gy. Drótos, & G. Kováts, *Felsőoktatás-menedzsment* (old.: 63–86.). Budapest: Aula Kiadó.
- Kozma, G., Lipcsei, I., & Thékes, I. (2018). A hallgatói és oktatói mobilitás összefüggései a Gál Ferenc Főiskola nemzetköziesítési gyakorlatában. *Deliberationes. A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata*, 125-162.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kozma, T. (2009). Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 273-278.
- Kozma, T., & Juhász, A. (2008). Minőségbiztosítás a "bolognai folyamatban". *Educatio*, 1, 51-63.
- Kozma, T., & Polónyi, I. (2018). From the Bologna Process Towards a World-Class University: The Case of Hungary. In M. Rabossi, K. Joshi, & S. Paivandi (szerk.), *Pursuit of World-Class Universities* (old.: 137–162.). Studium Press LLC.
- Kozma, T., & Radácsi, I. (2000). Should we become more international or more regional? Aspects of minority higher education in Europe. *Higher Education in Europe*, 25. 1., 41-45.
- Kozma, T., & Rébay, M. (szerk.). (2003). *Felsőoktatási akkreditáció Európában* (Kutatás közben 242. kötet). Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Kozma, T., & Rébay, M. (szerk.). (2014). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- Kuráth, G. (2014). Felsőoktatási marketingkampányok, projektek. In G. Örsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 65-90.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Lannert, J. (Szerk.). (2018a). *A doktori iskolák nemzetköziesedésének vizsgálata. Vezetői összefoglaló*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Lannert, J. (Szerk.). (2018b). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben. Vezetői összefoglaló*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Lukács, E. (2019). Internationalization of Széchenyi István Egyetem. In G. Kováts, & Z. Rónay (szerk.), *In search of excellence in higher education* (old.: 207–232.). Budapest.
- M. Császár, Zs., & Wusching, T. (2018). Trends and Motivations Behind Foreign Students' Choice of University in Three. In G. Kováts, & Szabó Máttyás, *3rd Central European Higher Education Cooperation. Conference Proceedings* (old.: 147–161.).
- Magyar Kormány. (2016). Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai. Letöltés dátuma: 2019. október 20., forrás: https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF
- Magyar Rektori Konferencia. (2012). *Tájékoztató a brazil Science Without Borders Programhoz való*. Forrás: <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2012/11/T%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%A1s-Science-Without-Borders.pdf>
- Magyar Rektori Konferencia. (2019). *A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja által elvégzett munka eredményei. Összegzés és ajánlások*. Budapest: Magyar Rektori Konferencia. Letöltés dátuma: 2019. december 10, forrás: mrk.hu/2019/05/24/elkeszult-a-kreditelismeresi-munkacsoport-jelentese/
- Magyarország Kormánya. (2014). *Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP) 2014-2020*. Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: https://www.palyazat.gov.hu/2014_2020_as_operativ_programok_tarsadalmi_egyeztetese
- Malota, E. (2016). *Hallgatói véleményfelmérés 2016. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Marginson, S. (2007). Global University Rankings: Implications in General and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29. 2, 131–142.
- Marques, M., Zapp, M., & Powell, J. (2019). Governing higher education through incentivization? The case of Erasmus Mundus Joint Master Degree study programme (2004-2017). ECER 2019.
- McFarland, D., & Gomez, C. (2016). *Organizational Analysis*. Stanford University.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83.2., 340-363.
- Molnár Sályi, A. (2019). The Impact of Nation Brand on International Students in International Student Mobility. In G. Kováts, & Z. Rónay (szerk.), *In Search of Excellence in Higher Education* (old.: 261-266.).
- Murphy, A. (2018). Language and Identity. *Facing Outward. Conference Conversation Starter. EAIE*, old.: 45-50.

- Művelődési és Közoktatási Minisztérium. (1997). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1995/1996*. Budapest.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium. (1998). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1996/1997*. Budapest.
- Nagy, G. (2009). Nemzetköziesedés a honlapok tükrében. In G. Dobos (Szerk.), *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Kutatási beszámoló a Tempus Közalapítvány számára* (old.: 40-56.). Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Naidoo, R. (2018). The competition fetish in higher education: Shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, 17.5, 605-620.
- 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.
- Nguyen, L. L. (2019). A nemzetközi felsőoktatási mobilitás pszichológiai aspektusai. Budapest: Eötvös Kiadó. Letöltés dátuma: 2019. november 8, forrás: http://www.eltereader.hu/media/2019/10/NGUYEN_LLA_A_nk-i_felsooktatasi_mobilitas_WEB.pdf
- Nyüsti, Sz. (2018). Megélhetési stratégiák a felsőoktatásban. In Á. Hámori (Szerk.), *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSTUDENT VI nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei* (old.: 26-44.). Budapest: Oktatási Hivatal.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD. (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/f8d7880d-en
- OECD. (2019b). *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing. Forrás: <https://doi.org/10.1787/trends:edu-2019-en>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium. (2006). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás 2005/2006*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2005_2006.pdf
- Oktatási Hivatal. (2019a). Felsőoktatási Információs Rendszer OSAP modul, 2013-2019. Letöltés dátuma: 2020. január 30., forrás: Oktatási Hivatal honlapja: www.oktatas.hu
- Oktatási Hivatal. (2019b). *Felsőoktatási statisztikák 1990-2017*. Forrás: https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak
- Oktatási Minisztérium. (1999). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1997/1998*. Budapest.
- Oktatási Minisztérium. (2000). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1998/1999*. Budapest.
- Oktatási Minisztérium. (2001). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1999/2000*. Budapest.
- Oktatási Minisztérium. (2002). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás 2001/2002*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2001_2002.pdf
- Oktatási Minisztérium. (2003). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás 2002/2003*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2002_2003.pdf
- Oktatási Minisztérium. (2004). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás 2003/2004*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2003_2004_1217.pdf
- Oktatási Minisztérium. (2005). *Statistikai tájékoztató. Felsőoktatás 2004/2005*. Budapest. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2004_2005.pdf
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 15. 1, 145–179.
- Pálvolgyi, K. (2018). *A magyarországi Bologna-implementációs folyamat elemzése. Az intézményi szintű folyamatok jellemzőinek vizsgálata*. Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Polónyi, I. (2008). A felsőoktatás minőségügye. *Educatio*, 1, 5–21.
- Polónyi, I. (2011). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 3, 384–401.
- Pop, M., Hollós, S., Vingender, I., & Mészáros, J. (2009). New ways of higher education in nursing: globalisation of nursing leadership and its teaching - Dual degree in nursing. *Orvosi Hetilap*, 437-442. Forrás: <https://doi.org/10.1556/OH.2009.28560>
- Powell, J., & Finger, C. (2013). The Bologna Process's Model of Mobility in Europe: the relationship of its spatial and social dimensions. *European Educational Research Journal*, 12. 2, 270–285. doi:<https://doi.org/10.2304/eejrj.2013.12.2.270>
- 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.

- Ramirez, F., & Zapp, M. (2019). Beyond internationalisation and isomorphism – the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55:4, 473–493. doi:10.1080/03050068.2019.1638103
- Rampelt, F., Orr, D., & Knoth, A. (2019). *Bologna Digital 2020. White Paper on Digitalisation in the European Higher Education Area*. Hochschulforum Digitalisierung .
- Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43. 2, 353–367. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x.
- Reisz, R. (2003). Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. A közép- és kelet-európai felsőoktatás az 1990-es években. *Educatio*, 1., 19–32.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (szerk.), *Global Modernities* (old.: 25–41.). doi:10.4135/97814462505
- Robertson, S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, & Altinyelken (szerk.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices*. (old.: 33–51). Continuum Books. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012-robertson-researching-global.pdf>
- Robson, S. (2017). Internationalization at Home: Internationalizing the university experience of staff and students. *Educaao revista quadrimestal*, 368–374.
- Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of Higher Education: Impacts, Challenges and Future Possibilities. *European Educational Research Journal*, 18. 2., 127–134.
- Rohonczi, E. (2012). Nemzetköziesedés és versenyképesség a felsőoktatásban. *Gazdaság és társadalom*, 4. 3-4., 52–69.
- Rónay, Z. (2018). Bologna húsz éve. A felsőoktatás mint az europaizálódás útja a kormányzati intézkedések tükrében. In A. Fehérvári (Szerk.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (old.: 165–185.).
- Rose-Redwood, C., & Rose-Redwood, R. (2018). Fostering Successful Integration and Engagement Between Domestic and International Students on College and University Campuses. *Journal of International Students*, 8.3, 1267–1273.
- Rudzki, R. (1995). The Application of a Strategic Management Model to the Internationalization of Higher Education Institutions. *Higher Education*, 29. 4, 421–441.
- Sahin, B. (2017). *Internationalization in Turkish Universities; Contributions, Conflicts, and Sources of Conflicts: A Multiple Case Study*. Ankara: Middle East Technical University.
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- Santiago, P., Tremblay, P., Basri, E., & Amal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education*. (I-II. kötet). Paris: OECD.
- Scott, R. (2003). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems* (5th Edition. kiad.). New Jersey, USA: Pearson Education International.
- Szemerszki, M. (2005). Külföldi hallgatók Magyarországon. *Educatio*, 320–333.
- Szemerszki, M. (2009). Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In I. Hrubos (Szerk.), *Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek* (old.: 40–70.).
- Szemerszki, M., & Gábor, K. (2009). Az Eurostudent felmérés és annak magyarországi vonatkozásai. *Felsőoktatási Műhely*, 2., 83–94.
- Szolár, É. (2009). Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9, 27–46.
- Szolár, É. (2014). *A Bologna-folyamat Magyarországon: Felsőoktatási reformviták (1999-2009)*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Szögi, L. (2005). A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 2, 144–166.
- Takács, Z., & Kincses, Á. (2013). A Magyarországra érkező külföldi hallgatók területi jellegzetességei. *Terület Statisztika*, 53. 1., 38–53.
- Tarnay, I. (2005). Külföldön tanuló magyar diákok jellemzői. *Educatio*, 417–423.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48. 1., 5–26.
- Teichler, U. (2011). A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. *Educatio*, 4, 509–520.
- Temesi, J. (2007). A felsőoktatási kreditrendszer, a képzési keretrendszer és ekvilencia összefüggései. *Educatio*, 2, 217–230.
- Temesi, J. (2018). Kelet-közép-európai egyetemek a nemzetközi rangsorokban. In G. Kovács, & Temesi József, *A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008-2017* (old.: 46–58.). Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapesti Corvinus Egyetem.

- Tempus Közalapítvány. (2019a). *Erasmus+ mobilitási projektek/felsőoktatási munkatársak képzési célú mobilitása*. Forrás: Tempus Közalapítvány: <https://tka.hu/palyazatok/4573/felsooktatasi-munkatarsak-kepzesi-celu-mobilitasa>
- Tempus Közalapítvány. (2019b. november 25.). *Erasmus+ program leírása*. Forrás: <https://tka.hu/palyazatok/108/-erasmus>
- Tempus Közalapítvány. (2019c). *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
- Tempus Közalapítvány. (2019d. november 29.). *Stipendium Hungaricum in Numbers*. Forrás: <http://studyinhungary.hu/study-in-hungary/menu/stipendium-hungaricum-scholarship-programme/stipendium-hungaricum-in-numbers.html>
- Teperics, K. (2017). Tanulmányi célú nemzetközi migráció jelensége, jelentősége Debrecenben. *Debreceni Szemle*, 25.1, 82–102.
- The European Higher Education Area. (1998). Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. European Higher Education Area (EHEA). Letöltés dátuma: 2018. augusztus 8.
- The European Higher Education Area. (1999. június 19.). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. European Higher Education Area (EHEA). Letöltés dátuma: 2018. április 10., forrás: www.ehea.org
- The European Higher Education Area. (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Letöltés dátuma: 2018. május 15., forrás: http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- The European Higher Education Area. (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin. Letöltés dátuma: 2018. május 15., forrás: <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>
- The European Higher Education Area. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- The European Higher Education Area. (2007). *The London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: <http://ehea.info/page-ministerial-conference-london-2007>
- The European Higher Education Area. (2009). *The Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*. European Higher Education Area. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: <http://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-la-neuve-2009.html>
- The European Higher Education Area. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Letöltés dátuma: 2020. április 6, forrás: <http://www.ehea.info/cid101033/ministerial-conference-budapest-vienna-2010.html>
- The European Higher Education Area. (2012). *Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). Mobility for Better Learning*. Letöltés dátuma: 2020. április 6., forrás: <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/2012-EHEA-Mobility-Strategy.pdf>
- The European Higher Education Area. (2012). *The Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest: European Higher Education Area.
- The European Higher Education Area. (2015). *The Yerevan Communiqué*. Letöltés dátuma: 2020. április 6., forrás: http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- The European Higher Education Area. (2018). *The European Higher Education Area honlapja*. Letöltés dátuma: 2019. május 15., forrás: The European Higher Education Area website: www.ehea.org
- The European Higher Education Area. (2018). *The Paris Communiqué*. European Higher Education Area. Letöltés dátuma: 2019. november 20., forrás: <http://ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
- The European Higher Education Area. (2019). *European Quality Assurance Register for Higher Education honlapja*. Forrás: <https://www.eqar.eu/register/agencies/agency/?id=58>; <https://www.eqar.eu/>
- Times Higher Education. (2019. október 18.). *THE World University Rankings 2020: methodology*. Forrás: Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>
- Tót, É. (2005). Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, 2, 302–319.
- Tóth, E., & Kiss, M. (2017). A külföldi hallgatók elégedettségi felmérése a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán. *Debreceni Szemle*, 25, 499–511.
- UNESCO Institute for Statistics. (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Canada: UNESCO Institute for Statistics. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: [unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000183249](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249)
- UNESCO Institute of Statistics. (2019). *Outbound internationally mobile students by host region*. Forrás: UNESCO Institute of Statistics: <http://data.uis.unesco.org/>

- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. (2019). *Geographic Regions*. Forrás: Standard country or area codes for statistical use (M49): <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/>
- Usher, A., & Savino, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Vágó, P. (2018). *Erasmus & Co. Bevezetés a hallgatói és oktatói mobilitás világába*. Budapest: Grotius Könyvtár.
- Varga, B. (2014). Az Erasmus Mundus közös mesterképzések. Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In G. Órsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 17–40.). Budapest: Balassi Kiadó.
- Veres, A. (2017). *A nemzetközi felsőoktatási hallgatói mobilitás vizsgálata egyes versenyképességi és kereskedelmi tényezők alapján. Fókuszban a BRICS országok*. Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Veszprém: Pannon Egyetem. doi:10.18136/PE.2017.646
- Veres, E. (2014). A kiutazó hallgatói mobilitás ösztönzése a Budapesti Corvinus Egyetemen. In G. Órsi (Szerk.), *Tudásexport. A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei* (old.: 91–118.). Budapest: Balassi Kiadó.
- 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.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education*, Vol. 66. No. 3., 311–324.
- Wächter, B. (2000). Internationalisation at home - the context. In P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, T. Hanneke, & B. Wachter, *Internationalisation at home. A position paper* (old.: 5–14.). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Wachter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien GmgH. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf
- Wallerstein, I. (2010). *Bevezetés a vilárendszer-elméletbe*. (K. M. Bence, Ford.) Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Warwick Institute for Employment Research. (2019). *Futuretrack study*. Forrás: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/>
- Westerheijden, D. F., Beerkens, E., Cremonini, L., Huisman, J., Kehm, B., Kovac, A., . . . Yagci, Y. (2010). *The Bologna Process Independent Assessment reports. The first decade of working on the European Higher Education Area. Final report to the European Commission* (Volume 1. Detailed assessment report. kötet). European Commission.
- Wihlborg, M. (2019). Critical viewpoints on the Bologna Process in Europe: Can we do otherwise? *European Educational Research Journal*, 18. 2, 135–157. doi:<https://doi.org/10.1177/1474904118824229>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The International Branch Campus as International Strategy in Higher Education. *Higher Education*, 64.5, 627–645.
- 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.

7. Mellékletek

1. melléklet. A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalmi meghatározásai

Hivatkozások	A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalma (szó szerinti idézések)	Kulcsfogalmak, fókuszpontok
Rudzki 1991-es meghatározását idézi (Rudzki, 1995, old.: 421.)	„...a long-term strategic policy for the establishment of overseas links for the purposes of student mobility, staff development and curriculum innovation..”	Tevékenységek, programok, kurzusok, nemzetközi
EAIÉ, 1992-es meghatározását idézi (Knight, Internationalization: Elements and Checkpoints. No. 7., 1994, old.: 3.)	„Internationalization being the whole range of processes by which higher education becomes less national and more internationally oriented”	Folyamat, nemzetközi
Aron and Van der Water, 1992 idézi Hudzik, 2015	„Multiple activities, programs and services that fall within international studies, international education, international exchange and technical cooperation”	Tevékenységek, programok, szolgáltatások, nemzetközi
De Wit, 1993-es meghatározását idézi (Knight, Internationalization: Elements and Checkpoints. No. 7., 1994)	„As the process by which education is developed into a more international direction”	Folyamat, nemzetközi
(Knight, Internationalization: Elements and Checkpoints. No. 7., 1994, old.: 3.)	„Internationalization of higher education is the process integrating international dimension into the teaching/learning, research and service functions of a university or college. An international dimension means a perspective, activity or service which introduces or integrates an international/intercultural/global outlook into major functions of an institution of higher education.”	Folyamat, funkció, intézmény/szervezet, nemzetközi/globális/interkulturális
(Rudzki, 1995, old.: 421.)	„a defining feature of all universities, encompassing organizational change, curriculum innovation, staff development and student mobility, for the purposes of achieving excellence in teaching and research”	Szervezet/intézmény, tevékenységek, programok
(Knight, Updated Definition of Internationalization, 2003, old.: 2.)	„Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.”	Folyamat, funkció, többszintű megközelítés, nemzetközi/globális/interkulturális
(Hawanini, 2011, old.: 5.)	„The internationalization of higher education institutions is the process of integrating the institution and its key stakeholders – its students, faculty, and staff – into a globalizing world.”	Folyamat, intézmény/szervezet,
(Hudzik, Comprehensive Internationalization. From Concept to Action, 2011, old.: 6.)	„...a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be	Folyamat, intézmény/szervezet, átfogó, többszintű megközelítés

Hivatkozások	A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalma (szó szerinti idézések)	Kulcsfogalmak, fókuszpontok
	embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution's external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it”	
(Hunter, 2015)	„The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.”	Folyamat, intézmény/szervezet

2. melléklet. A hazai szakirodalmak tartalmi áttekintése

Ssz.	Hivatkozások	Évszám	Téma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján	Altéma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján, azt továbbfejlesztve
1	(Kozma & Radácsi, 2000)	2000	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	
2	(Hrubos, 2002a)	2002	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Bologna-folyamat
3	(Barakonyi, 2003)	2003	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Bologna-folyamat
4	(Hrubos, 2003)	2003	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Bologna-folyamat
5	(Kotán & Polónyi, 2003)	2003	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Transznacionális, nemzetközi szervezetek (Világbank) szerepe
6	(Kozma & Rébay, 2003)	2003	A felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Minőségmenedzsment
7	(Erdei I. , 2005)	2005	Hallgatói mobilitás	Mobilitási tendenciák, határokon átvélő mobilitás
8	(Hrubos, 2005)	2005	Hallgatói és oktatói mobilitás -	Mobilitás áttekintése
9	(Szemerszki, 2005)	2005	Hallgatói mobilitás	Mobilitási tendenciák, statisztikák
10	(Szögi, 2005)	2005	Hallgatói és oktatói mobilitás	Történeti megközelítés
11	(Tarnay, 2005)	2005	Hallgatói és oktatói mobilitás	Mobilitási tendenciák
12	(Tót, 2005)	2005	Hallgatói mobilitás	Kifelé irányuló mobilitás
13	(Csizmadia, Enders, & Weterheijden, 2008)	2007	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Minőségmenedzsment, neo-institutionalista és erőforrás-függőségi elméleti megközelítés
14	(Kiss P. , 2007)	2007	Hallgatói mobilitás	Mobilitási tendenciák, statisztikák
15	(Temesi, 2007)	2007	A felsőoktatási rendszerek harmonizációja Hallgatói mobilitás	A külföldi tanulmányok elismerése
16	(Derényi & Temesi, 2008)	2008	Hallgatói mobilitás	A külföldi tanulmányok elismerése
17	(Horváth, Derényi, & Halász, 2008)	2008	Nemzetköziesítés téma	Mobilitás, nemzetköziesítés, fogalmak tisztázása
18	(Hrubos, 2008)	2008	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Minőségmenedzsment
19	(Kozma & Juhász, 2008)	2008	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, a felsőoktatási rendszerek harmonizációja	Minőségmenedzsment
20	(Polónyi, 2008)	2008	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák,	Minőségmenedzsment
21	(Berács, 2009)	2009	Hallgatói mobilitás	
22	(Berács, Hubert, & Nagy, A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban, 2009)	2009	Nemzetköziesítés intézményi szinten, hallgatói és oktatói mobilitás	

Ssz.	Hivatkozások	Évszám	Téma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján	Altéma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján, azt továbbfejlesztve
23	(Hubert, 2009)	2009	Nemzetköziesítés intézményi szinten, hallgatói és oktatói mobilitás	Támogató szolgáltatások, honlapok elemzése
24	(Hunyady, 2009)	2009	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák,	Bologna-folyamat
25	(Kozma T. , 2009)	2009	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	
26	(Nagy, 2009)	2009	Intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák Nemzetköziesítés	IFT-k elemzése
27	(Pop, Hollós, Vingender, & Mészáros, 2009)	2009	Tanítás, tanulás és kutatás nemzetköziesése közös képzési programok	Közös képzési programok
28	(Szemerszki, 2009)	2009	Hallgatói mobilitás	Eurostudent vizsgálat
29	(Halász, 2010a)	2010	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	Transznacionális, nemzetközi szervezetek (OECD, EU) szerepe
30	(Hrubos, 2010a)	2010	Tudástranszfer	Bologna-folyamat, foglalkoztathatóság kérdése
31	(Hrubos, 2010b)	2010	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása,	Bologna-folyamat
32	(Polónyi, 2011)	2010	Tudástranszfer	Bologna-folyamat, foglalkoztathatóság kérdése
33	(Berács, 2011)	2011	Tudástranszfer, felsőoktatási mobilitás	
34	(Berács & Malota, 2011)	2011	Hallgatói mobilitás	Mobilitás hatása, hallgatók toborzása
35	(Hrubos, 2011)	2011	Felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása, hallgatói és oktatói mobilitás	Bologna-folyamat
36	(Kasza, 2011)	2011	Hallgatói mobilitás, tudástranszfer	Mobilitási tendenciák, statisztikák, foglalkoztathatóság, a mobilitás hatása a későbbi életpályára
37	(Rohonczi, 2012)	2012	Hallgatói mobilitás	
38	(Takács & Kincses, 2013)	2013	Hallgatói mobilitás	Mobilitási tendenciák, statisztikák, cross-border mobility
39	(Bander, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Szisztematikus szakirodalmi áttekintés
40	(Bazsalya, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Mobilitást akadályozó, ösztönző tényezők, a hallgatói mobilitást támogató intézményi struktúrák,
41	(Bencze & Tóth-Szerecz, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Kifelé irányuló mobilitás tendenciái, hatása
42	(Bódi, 2014)	2014	Tudástranszfer	Transznacionális képzések, képzések exportja
43	(Bokodi, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Mobilitást akadályozó, ösztönző tényezők
44	(Derényi, 2018)	2014	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák,	Nemzetköziesítés folyamata, fogalmi meghatározása
45	(Endródi-Kovács, 2014)	2014	Hallgatói és oktatói mobilitás	Támogató szolgáltatások
46	(Fábri, 2014)	2014	Együttműködés és verseny	Felsőoktatási rangsorok

Ssz.	Hivatkozások	Évszám	Téma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján	Altéma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján, azt továbbfejlesztve
47	(Hollós & Pop, 2014)	2014	Hallgatói és oktatói mobilitás, intézményi szintű stratégiák	Támogató szolgáltatások a hallgatóknak,
48	(Hörich, 2014)	2014	Oktatói mobilitás	A mobilitást támogató intézményi struktúrák
49	(Kasza, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Mobilitási statisztikák, országok, kontinensek közötti áramlások
50	(Kiss L. , 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Kifelé irányuló mobilitás, Eurostudent adatfelvétele
51	(Komlódiné, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	A hallgatók toborzása, kiválasztás
52	(Kozma & Rébay, 2014)	2014	Felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása	Európa, Bologna-folyamatok hatása
53	(Kuráth, 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	A hallgatói mobilitást támogató intézményi struktúrák
54	(Szolár, 2014)	2014	Felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása	
55	(Varga, 2014)	2014	Tanítás, tanulás és kutatás nemzetköziesése közös képzési programok	Közös képzési programok
56	(Veres E. , 2014)	2014	Hallgatói mobilitás	Kifelé irányuló hallgatói mobilitás, támogató szolgáltatások
57	(Fábri, 2014)	2016	Együttműködés és verseny –	Felsőoktatási rangsorok
58	(Malota, 2016)	2016	Hallgatói mobilitás	Külföldi hallgatók elégedettsége
59	(Deákné Dusa, 2017)	2017	Hallgatói mobilitás	Mobilitást akadályozó, ösztönző tényezők
60	(Hámori & Horváth, 2017)	2017	Hallgatói mobilitás	Mobilitást akadályozó, ösztönző tényezők
61	(Hrubos, 2017)	2017	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása,	
62	(Teperics, 2017)	2017	Hallgatói mobilitás	Mobilitási statisztikák, mobilitás hatás az intézményre, városra (Debreceni Egyetem)
63	(Tóth & Kiss, 2017)	2017	Hallgatói mobilitás	Külföldi hallgatók elégedettségmérése, toborzás
64	(Veres A., 2017)	2017	Hallgatói mobilitás, felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása	Mobilitási statisztikák, BRICS országok, kontinensek közötti áramlások,
65	(Bartha & S. Gubik, 2018)	2018	Hallgatói mobilitás	Mobilitást akadályozó, ösztönző tényezők, a hallgatói mobilitást támogató intézményi struktúrák,
66	(Berács, 2018)	2018	Hallgatói mobilitás	Mobilitási tendenciák, statisztikák
67	(Derényi, 2018)	2018	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák,	Nemzetköziesítés folyamata, fogalmi meghatározása
68	(Erdei L., 2018)	2018	Felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása,	
69	(Erdei, és mtsai., 2018)	2018	Tanítás, tanulás és kutatás nemzetköziesése közös képzési programok	Közös képzési programok
70	(Fazekas, 2018)	2018	Tudástranszfer	Transznacionális képzések, képzések exportja
71	(Halász, 2018)	2018	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	Transznacionális, nemzetközi szervezetek szerepe

Ssz.	Hivatkozások	Évszám	Téma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján	Altéma meghatározása Kehm & Teichler, 2007 alapján, azt továbbfejlesztve
72	(Hangyál & Kasza, 2018)	2018	Hallgatói mobilitás	Külföldi hallgatók elégedettsége
73	(Hrubos, 2018)	2018	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	Az európai együttműködési és integrációs folyamatok
74	(Kovács & Kasza, 2018)	2018	Hallgatói mobilitás	A hallgatói mobilitást támogató intézményi struktúrák, a külföldi hallgatók integrációja
75	(Kozma & Polónyi, 2018)	2018	Intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák, együttműködés és verseny,	
76	(Kozma, Lipcsei, & Thékes, 2018)	2018	Hallgatói és oktatói mobilitás	
77	(Lannert, 2018b)	2018	Intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák Hallgatói és oktatói mobilitás	A hallgatói mobilitást támogató intézményi folyamatok,
78	(Lannert, 2018a)	2018	Intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák, Hallgatói és oktatói mobilitás	A hallgatói mobilitást támogató intézményi folyamatok,
79	(M. Császár & Wusching, 2018)	2018	Hallgatói mobilitás	Befelé irányuló mobilitás hatása
80	(Pálvölgyi, 2018)	2018	Felsőoktatási rendszerek egymásra való hatása, intézményi szintű stratégiák	Bologna-folyamat intézményi szintű implementációja
81	(Rónay, 2018)	2018	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	Bologna-folyamat értékelése a kormányzati intézkedések szemszögéből
82	(Temesi, 2018)	2018	Együttműködés és versengés,	Felsőoktatási rangsor,
83	(Vágó, 2018)	2018	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák, oktatói és hallgatói szakpolitikák	Hallgatói mobilitás
84	(Fazekas, 2019)	2019	Hallgatói mobilitás	Esélyegyenlőségi, szociális kérdések
85	(Hrubos, 2019)	2019	Nemzeti és nemzetek feletti szakpolitikák	Transznacionális, nemzetközi szervezetek szerepe
86	(Kéri & Révész, 2019)	2019	Hallgatói mobilitás	Diploma, végzettség megszerzése utáni pályakövetés
87	(Lukács, 2019)	2019	Intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák	Intézményi szintű nemzetköziesítés
88	(Molnárné Sályi, 2019)	2019	Nemzetköziesítés	Támogató szolgáltatások, marketing, láthatóság
89	(Nguyen, 2019)	2019	Hallgatói mobilitás	A hallgatói mobilitást támogató intézményi struktúrák, a mobilitás pszichológiai aspektusa

3. melléklet. A kutatásban használt mérőeszközök: interjúfonalak

Félig strukturált interjúk – interjúvázlatok a nemzetközi munkatársak, oktatók részére

A félig strukturált interjú célja a felsőoktatási intézményi munkatársak (oktatók, adminisztratív munkatársak, vezetők, nem vezetők) véleményének, tapasztalatainak feltárása az intézményi nemzetköziesítési folyamatainak megismeréséhez kapcsolódóan. A félig strukturált interjú egy átfogó doktori kutatás elsődleges adatgyűjtési eszköze. A kutatás célja, hogy jobban megértsük a *felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatának logikáját, mechanizmusait, intézményi gyakorlatait*, valamint a kapcsolódó szakpolitikák intézményi szintű megvalósítását. A kutatás során az ország kb. 10 intézményéből több szereplőt (oktatókat, nemzetközi munkatársakat, hallgatókat) megkérdezzük, minden szereplő tapasztalatát, véleményét fontosnak tartjuk.

Az interjú formája félig strukturált interjú, az alábbi interjúvázlat az interjú során az interjúalany tapasztalataihoz kapcsolódóan változtatható.

A félig strukturált interjú személyes interjú, tervezett hossza: 40-60 perc.

Az interjú fő témái, kapcsolódó kérdések:

Személyes bemutatkozás

- Kérem, mutatkozzon be! Milyen szakmai tapasztalatokkal rendelkezik?
- Milyen pozícióban, mióta dolgozik az intézményben?
- Mi a véleménye a felsőoktatásban jelenleg folyó hazai és nemzetközi folyamatokról?
- Milyen oktatáspolitikai változtatással értett egyet az elmúlt években, melyeket ellenezett?

Az intézmény stratégiai szintű elköteleződése

- Véleménye szerint intézménye elkötelezett-e a nemzetköziesítési folyamatok iránt? Miért gondolja így?
- Hogyan érvényesül a vezetői elköteleződés? Tud-e konkrét példát mondani?
- Véleménye szerint mit jelent a vezetői, stratégiai szintű elköteleződés? Ennek milyen elemei vannak?
- Milyenek a fenti tapasztalatai az Ön karán, tanszékén?

Az intézmény szervezeti felépítése, a munkatársak tapasztalata

- Fontosnak tartja-e a nemzetközi tapasztalatokat szakterületén?
- Mennyire ismeri munkatársai nemzetközi tapasztalatait?
- Ön szerint milyen nemzetközi tapasztalatokkal kell rendelkeznie egy munkatársnak, aki oktatóként dolgozik (mobilitási tapasztalatok, rövid távú mobilitás, nemzetközi projektekben való részvétel stb.)?
- Részt vesz-e valamely intézményi/kari/tanszéki testület/bizottság munkájában, amely célja a nemzetközi ügyekkel kapcsolatos feladatok átbeszélése?
- Tanszéki értekezleteken milyen gyakran foglalkoznak nemzetközi ügyekkel?

Tantervek, tanulási eredmények

- Hogyan értékeli azokat a nemzetköziesítés szempontjából az Ön által tanított kurzusokat, képzési programokat? Milyen szinten lehet nemzetközi tartalmat megjeleníteni az Ön által oktatott kurzusban?
- Milyen a nemzetközi területtel foglalkozó kurzusok vannak az adott szakokon?
- Milyen nyelvű kurzusok elérhetők azokon a képzési programokon, amelyeket ismer?
- Történt-e tananyagfejlesztés az elmúlt években ehhez kapcsolódóan?
- Mennyire használják ki a technológia által kínált lehetőségeket? Dolgoznak-e különböző tanulástámogató eszközökkel?

Az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, iskolák) gyakorlata

- Mennyire támogatja az Önök intézménye az oktatók mobilitását?
- Figyelembe veszik-e a külföldi tapasztalatszerzést a munkatársak kiválasztásánál, karrierje során?
- Mennyire támogatja az Önök intézménye a munkatársak szakmai fejlődését?

Hallgatói mobilitás

- Fontosnak tartja-e a hallgatók mobilitási tapasztalatát? Véleménye szerint miért alacsony Magyarországon a kifelé irányuló mobilitás?

- Vannak-e tapasztalatai a külföldi mobilitás során szerzett kreditek beszámításával kapcsolatban? Hogyan történik a kreditek beszámítása az Önök intézményénél?
- Milyen pénzügyi támogatást biztosít az Önök intézménye a hallgatói mobilitás szempontjából?
- Hogyan történik a kimenő hallgatók orientációja és a képzésre való visszatérése?
- Hogyan történik a nemzetközi hallgatók támogatása?

Együttműködés és partnerség

- Milyen nemzetközi és hazai kutatási és oktatási együttműködésben vett részt az elmúlt években?
- Milyen nehézségek vannak ezzel kapcsolatban?
- Milyen előnyei vannak intézményi, valamint egyéni szempontból?
- Ezekbe az együttműködésekbe be tudta-e vonni a hallgatókat?
- Milyen tényezőkön múlhat a projektekbe való bekapcsolódás?

Félig strukturált interjúk – interjúvázlat a hallgatók részére

A félig strukturált interjú személyes interjú, tervezett hossza: 40-60 perc.

Az interjú fő témái, kapcsolódó kérdések:

Személyes bemutatkozás

- Kérem, mutakozzon be! Mióta tanul az intézményben? Milyen szerepet, pozíciót tölt be az adott hallgatói szervezetben?

Az intézmény szervezeti felépítése

- Mi az adott hallgatói szervezet feladata?
- Hogyan ágyazódik be az egyetemi, kari szervezetbe? Kikkel, milyen szervezeti egységekkel van rendszeres kapcsolatuk?
- Változott-e a szervezet felépítése, feladata az elmúlt években?

Tantervek, tanulási eredmények

- Milyen a nemzetközi területtel foglalkozó kurzusok vannak azon a szakon, ahol tanul?
- Milyen nyelvű kurzusok elérhetők azokon a képzési programokon, amelyen tanul?
- Mennyire használják ki a technológia által kínált lehetőségeket az adott szakon, karon?

Hallgatói mobilitás

- Fontosnak tartja-e a hallgatók mobilitási tapasztalatát? Véleménye szerint miért alacsony Magyarországon a kifelé irányuló mobilitás?
- Vannak-e tapasztalatai a külföldi mobilitás során szerzett kreditek beszámításával kapcsolatban? Hogyan történik a kreditek beszámítása az Önök intézményénél?
- Milyen pénzügyi támogatást biztosít az intézménye a hallgatói mobilitás szempontjából?
- Hogyan történik a kimenő hallgatók orientációja és a képzésre való visszatérése?
- Hogyan történik a nemzetközi hallgatók támogatása? Milyen tevékenységeken keresztül segítik a külföldi hallgatók beilleszkedését? Hogyan változott ez az elmúlt időszakban?

4. melléklet. Kérdőív a külföldi hallgatók részére – a felhasznált kérdések, omnibusz-kérdések

1.1. Which University/College were you attending in Hungary in this academic year? *

Choose one of the following answers

If you choose 'Other:' please also specify your choice in the accompanying text field.

Please choose **only one** of the following:

- Balassi Institute
- Budapest Business School - University of Applied Sciences
- Budapest University of Technology and Economics
- Corvinus University of Budapest
- Eötvös Loránd University
- Eszterházy Károly University
- Hungarian Dance Academy
- Hungarian University of Fine Arts
- John von Neumann University
- Kaposvár University
- Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary
- Liszt Ferenc Academy of Music
- Moholy-Nagy University of Art and Design
- National University of Public Service
- Óbuda University
- Pázmány Péter Catholic University
- Semmelweis University
- Széchenyi István University
- Szent István University
- University of Debrecen
- University of Dunaujváros
- University of Miskolc
- University of Pannonia
- University of Pécs
- University of Physical Education
- University of Sopron
- University of Szeged
- University of Veterinary Medicine Budapest
- Other

[]1.3. Which level of higher education were you studying at? *

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- Undergraduate (Bachelor)
- Graduate (Master)
- One-tier master

- Ph.D./DLA
- Preparatory programme
- Specialization programme

1.5. When did you start your studies in Hungary? *

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- 2012 or before
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019

II. Your opinion of your studies in Hungary

[]2.1. How satisfied are you with the following? (Please mark one option for each.) *

Please choose the appropriate response for each item:

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
accommodation facilities (in the city where you study)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
transportation facilities (in the city where you study)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entertainment facilities (in the city where you study)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sport facilities (in the city where you study)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
shopping facilities (in the city where you study)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
library facilities of your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sporting facilities of your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
computer facilities of your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
campus security	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
non-academic (leisure) programmes at your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
your relationship with your teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
your relationship with your fellow international students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
your relationship with your fellow Hungarian students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]2.2. How satisfied are you with the following? (Please mark one option for each.) *

Please choose the appropriate response for each item:

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
organised intercultural programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
services of the International Office	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
helpfulness of the tandem/buddy/mentor student partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
helpfulness of Hungarian students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
helpfulness of university/college staff in administrative issues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bureaucracy level of your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]2.3. How satisfied are you with the following? (Please mark one option for each.) *

Please choose the appropriate response for each item:

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
student counselling services	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
student mentoring services	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dormitory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rented flat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Your study programme

[]3.1. How satisfied are you with the following? (Please mark one option for each.) *

Please choose the appropriate response for each item:

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
quality of study programme at your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quality of lectures and seminars at your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied
variety of courses at your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scientific prestige of your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
teaching methods your professors/lecturers/teachers use at your courses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
English knowledge of your professors/lecturers/teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quality of explanations provided by your professors/lecturers/teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quality of lecture notes, teaching materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quality of feedback provided by professors/lecturers/teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
support and advice you have received by your professors/lecturers/teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of professors/lecturers/teachers and keeping contact with students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of IT resources when needed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of library resources when needed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of specialised equipment when needed (e.g. laboratory)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
usage of internet and online tools in courses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[3.2. How satisfied were you with the following? (Please mark one option for each.) *

Only answer this question if the following conditions are met:

Please choose the appropriate response for each item:

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied	6. not applicable
variety of available thesis topics at your university/college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quality of explanations provided by your supervisor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1: very dissatisfied	2: somewhat dissatisfied	3: neither satisfied nor dissatisfied	4: somewhat satisfied	5: very satisfied	6. not applicable
quality of feedback provided by your supervisor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
support and advice you have received from your supervisor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of keeping contact with you	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
information received about the formal requirements of the thesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
information received about the submission of the thesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
information received about the final exam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
information received about issuing the diploma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.4. The following attributes have been shown to be core components of intercultural competency. Please check any attributes which you have been encouraged to develop within your major/study program (check as many boxes as you think apply) (Source: www.ioc.global)

Check all that apply

Please choose **all** that apply:

- Non-judgmental
- Inquisitiveness
- Tolerance of ambiguity
- Cosmopolitanism
- Resilience
- Stress management
- Broadmindedness
- Relationship interest
- Emotional sensitivity
- Self-awareness
- Social flexibility
- Sense of adventure
- Interpersonal engagement

- See commonalities in people
- Self-management
- Optimism
- Self-confidence
- Self-efficacy
- Emotional intelligence
- Interest flexibility

[]

3.5. How important is the development of the attributes listed above (3.4.) within the university context?

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- not at all important
- slightly important
- important
- fairly important
- very important
- no opinion

[]3.6. If you could choose again, would you come to study to Hungary? *

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- Yes, definitely
- Yes, probably
- Maybe, I am not sure
- No, I would not

[]3.7. If you could choose again, would you attend the same university/college? *

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- Yes, definitely
- Yes, probably
- Maybe, I am not sure
- No, I would not

[]3.8. If you could choose again, would you attend the same study programme? *

Choose one of the following answers

Please choose **only one** of the following:

- Yes, definitely
- Yes, probably
- Maybe, I am not sure
- No, I would not

VIII. Background information

This last section asks for some background information which will help us classify the answers we receive. Please be assured that your responses will remain confidential and will be used only to analyze the data statistically. Thanks for your cooperation.

[]8.1. Which country are you from? *

Choose one of the following answers

If you choose 'Other:' please also specify your choice in the accompanying text field.

Please choose **only one** of the following:

- Albania
- Algeria
- Angola
- Argentina
- Azerbaijan
- Bangladesh
- Belarus
- Bosnia and Hercegovina
- Brazil
- Cabo Verde
- Cambodia
- China
- Colombia
- Cuba
- Ecuador
- Egypt
- Ethiopia
- Eritrea
- Georgia
- Ghana
- India
- Indonesia
- Iran
- Iraq
- Israel
- Japan
- Jordan
- Kazakhstan
- Kenya
- Kosovo
- Kurdistan Regional Government/Iraq
- Kyrgyzstan
- Kuwait
- Laos
- Lebanon

- Macedonia
- Malaysia
- Mexico
- Moldova
- Mongolia
- Montenegro
- Morocco
- Myanmar
- Namibia
- Nigeria
- Pakistan
- Palestine
- Paraguay
- Peru
- Republic of Korea
- Republic of South Africa
- Russia
- Serbia
- Singapore
- Sudan
- Syria
- The Philippines
- Thailand
- Tanzania
- Tunisia
- Turkey
- Turkmenistan
- Ukraine
- Uruguay
- Uzbekistan
- Vietnam
- Yemen
- Other

8.3. Gender:

Please choose **only one** of the following:

- Female
- Male

5. melléklet. Az interjúalanyok legfontosabb háttérváltozói

Sorszám	Interjúelemzésben történő hivatkozás	Intézmény	Pozíció	Nem	Interjú hossza (perc)	Adatfelvétel időpontja (év)
1	EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem1	Intézményi munkatárs1	férfi	54	2019
2	EGYETEM1, intézményi munkatárs	Egyetem1	Intézményi munkatárs2	nő	48	2019
3	EGYETEM1, oktató, nemzetköziesítési szakértő	Egyetem1	Oktató1	nő	95	2019
4	EGYETEM1, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem1	Oktató2	nő	52	2019
5	EGYETEM1, oktató, vezető	Egyetem1	Oktató3	férfi	51	2019
6	EGYETEM1, hallgató, HÖK	Egyetem1	Hallgató1	nő	55	2019
7	EGYETEM2, intézményi munkatárs1	Egyetem2	Intézményi munkatárs1	nő	43	2019
8	EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem2	Intézményi munkatárs2	nő	43	2019
9	EGYETEM2, intézményi munkatárs2	Egyetem2	Intézményi munkatárs3	férfi	43	2019
10	EGYETEM2 oktató, intézetvezető	Egyetem2	Oktató1	nő	105	2019
11	EGYETEM2 oktató, rektorhelyettes	Egyetem2	Oktató2	nő	50	2019
12	EGYETEM3, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem3	Intézményi munkatárs1	nő	41	2020
13	EGYETEM3, oktató	Egyetem3	Oktató1	nő	57	2019
14	EGYETEM3, oktató, vezető	Egyetem3	Oktató2	nő	52	2019
15	EGYETEM3, hallgató	Egyetem3	Hallgató1	férfi	42	2020
16	EGYETEM4, intézményi munkatárs	Egyetem4	Oktató	nő	79	2019
17	EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem5	Intézményi munkatárs1	nő	67	2019
18	EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető2	Egyetem5	Intézményi munkatárs2	nő	87	2019
19	EGYETEM5, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem5	Oktató1	nő	55	2019
20	EGYETEM5, oktató, rektori megbízott	Egyetem5	Oktató2	nő	52	2019
21	EGYETEM5, hallgató, mentor	Egyetem5	Hallgató1	nő	68	2019
22	EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes	Egyetem6	Oktató1	nő	49	2019
23	EGYETEM6, oktató,	Egyetem6	Oktató2	férfi	57	2019
24	EGYETEM6, oktató, vezető	Egyetem6	Oktató3	nő	54	2019
25	EGYETEM6, hallgató, mentor	Egyetem6	Hallgató1	nő	40	2019

Sorszám	Interjúelemzésben történő hivatkozás	Intézmény	Pozíció	Nem	Interjú hossza (perc)	Adatfelvétel időpontja (év)
26	EGYETEM7, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem7	Intézményi munkatárs1	férfi	40	2019
27	EGYETEM8, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem8	Intézményi munkatárs1	nő	65	2019
28	EGYETEM8, oktató,	Egyetem8	Oktató1	nő	61	2019
29	EGYETEM8, oktató, rektorhelyettes	Egyetem8	Oktató2	férfi	59	2019
30	EGYETEM8, hallgató, mentor	Egyetem8	Hallgató1	nő	36	2019
31	EGYETEM9, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem9	Intézményi munkatárs1	nő	58	2020
32	EGYETEM9, oktató	Egyetem9	Oktató1	férfi	87	2020
33	EGYETEM9, hallgató	Egyetem9	Hallgató1	nő	35	2020
34	EGYETEM10, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem10	Intézményi munkatárs1	nő	48	2020
35	EGYETEM10, intézményi munkatárs,	Egyetem10	Intézményi munkatárs2	férfi	39	2020
36	EGYETEM10, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem10	Oktató1	nő	46	2020
37	EGYETEM10, oktató, vezető	Egyetem10	Oktató2	nő	46	2020
38	EGYETEM10, hallgató, DÓK	Egyetem10	Hallgató1	férfi	45	2020

Sorszám	Interjúelemzésben történő hivatkozás	Intézmény	Pozíció	Tudományterület	Intézmény	Intézmény elhelyezkedése településtípus
1	EGYETEM1, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem1	Intézményi munkatárs 1	-	Egyetem	Főváros
2	EGYETEM1, intézményi munkatárs	Egyetem1	Intézményi munkatárs 2	-	Egyetem	Főváros
3	EGYETEM1, oktató, nemzetköziesítési szakértő	Egyetem1	Oktató1	bölcsészettudományi	Egyetem	Főváros
4	EGYETEM1, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem1	Oktató2	bölcsészettudományi	Egyetem	Főváros
5	EGYETEM1, oktató, vezető	Egyetem1	Oktató3	bölcsészettudományi	Egyetem	Főváros
6	EGYETEM1, hallgató, HÓK	Egyetem1	Hallgató1	-	Egyetem	Főváros
7	EGYETEM2, intézményi munkatárs1	Egyetem2	Intézményi munkatárs 1	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
8	EGYETEM2, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem2	Intézményi munkatárs 2	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
9	EGYETEM2, intézményi munkatárs2	Egyetem2	Intézményi munkatárs 3	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
10	EGYETEM2 oktató, intézetvezető	Egyetem2	Oktató1	bölcsészettudományi	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
11	EGYETEM2 oktató, rektorhelyettes	Egyetem2	Oktató2	műszaki	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város

12	EGYETEM3, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem3	Intézményi munkatárs 1	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Főváros
13	EGYETEM3, oktató	Egyetem3	Oktató1	bölcsészettudományi	Alkalmazott tudományok egyeteme	Főváros
14	EGYETEM3, oktató, vezető	Egyetem3	Oktató2	bölcsészettudományi	Alkalmazott tudományok egyeteme	Főváros
15	EGYETEM3, hallgató	Egyetem3	Hallgató1	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Főváros
16	EGYETEM4, intézményi munkatárs	Egyetem4	Oktató	Nyelvtanár, interkulturális kommunikáció	Egyetem	Főváros
17	EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem5	Intézményi munkatárs 1	-	Egyetem	Megyei jogú város
18	EGYETEM5, intézményi munkatárs, vezető2	Egyetem5	Intézményi munkatárs 2	-	Egyetem	Megyei jogú város
19	EGYETEM5, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem5	Oktató1	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
20	EGYETEM5, oktató, rektori megbízott	Egyetem5	Oktató2	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
21	EGYETEM5, hallgató, mentor	Egyetem5	Hallgató1	-	Egyetem	Megyei jogú város
22	EGYETEM6, oktató, rektorhelyettes	Egyetem6	Oktató1	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
23	EGYETEM6, oktató,	Egyetem6	Oktató2	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
24	EGYETEM6, oktató, vezető	Egyetem6	Oktató3	műszaki	Egyetem	Megyei jogú város
25	EGYETEM6, hallgató, mentor	Egyetem6	Hallgató1	-	Egyetem	Megyei jogú város
26	EGYETEM7, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem7	Intézményi munkatárs 1	-	Egyetem	Megyei jogú város
27	EGYETEM8, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem8	Intézményi munkatárs 1	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
28	EGYETEM8, oktató,	Egyetem8	Oktató1	bölcsészettudományi	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
29	EGYETEM8, oktató, rektorhelyettes	Egyetem8	Oktató2	informatikai	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
30	EGYETEM8, hallgató, mentor	Egyetem8	Hallgató1	-	Alkalmazott tudományok egyeteme	Megyei jogú város
31	EGYETEM9, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem9	Intézményi munkatárs 1	-	Egyetem	Főváros
32	EGYETEM9, oktató	Egyetem9	Oktató1	bölcsészettudományi	Egyetem	Főváros
33	EGYETEM9, hallgató	Egyetem9	Hallgató1	-	Egyetem	Főváros
34	EGYETEM10, intézményi munkatárs, vezető	Egyetem10	Intézményi munkatárs 1	-	Egyetem	Megyei jogú város
35	EGYETEM10, intézményi munkatárs,	Egyetem10	Intézményi munkatárs 2	-	Egyetem	Megyei jogú város
36	EGYETEM10, oktató, mobilitási koordinátor	Egyetem10	Oktató1	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
37	EGYETEM10, oktató, vezető	Egyetem10	Oktató2	gazdaságtudományi	Egyetem	Megyei jogú város
38	EGYETEM10, hallgató, DÓK	Egyetem10	Hallgató1	-	EGYETEM	Megyei jogú város

6. melléklet. Az oktatói interjúk alapján készült szófelhő (Említések száma minimim 5)



7. melléklet. Az intézményi munkatársak körében készült interjúk szófelhője (Említések száma minimim 5)



8. melléklet. A hallgatói interjúk körében készült interjúk szófelhője (Említések száma minimum 5)



8. Tábla- és ábrajegyzék

1. táblázat. A neo-institutionalista szervezelméleti megközelítés fogalmai, elméleti alapjai (Forrás: McFarland & Gomez, 2013 munkája alapján, kiegészítve).....	11
2. táblázat. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének intézményi (akadémiai és szervezeti) elemei (Forrás: Knight, 1994 alapján továbbszerkesztve).....	34
3. táblázat. A globalizáció és a nemzetköziesítés fogalmai: fő jellemzőik, különbségeik (Forrás: saját szerkesztés Teichler, 2004 alapján)	38
4. táblázat. Nemzetközi hallgatók száma, illetve az ázsiai országokból érkező nemzetközi hallgatók száma 2006-ban, 2011-ben és 2013-ban (Forrás: uis.unesco.org)	63
5. táblázat. A diplomamobilitásban részt vevő magyar hallgatók száma (fő) a legnépszerűbb célországok szerint, 2013-2017 (Forrás: uis.unesco.org).....	76
6. táblázat. A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya néhány OECD-országban, 2010 (Forrás: OECD, 2012)	79
7. táblázat. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési folyamatait feltáró kutatások módszertani háttere	89
8. táblázat. A doktori kutatás kérdései, alkérdései kapcsolódó adatgyűjtési és adatelemzési módszerek	95
9. táblázat. A felsőoktatási intézmények hallgatói létszámának változása a célzott mintaválasztás meghatározásához kapcsolódóan (Oktatási Hivatal, 2019a)	98
10. táblázat. A félig strukturált interjúk intézményenként és célcsoport szerint	103
11. táblázat. A hallgatói létszám változása 2008 és 2015 között (Oktatási Hivatal, 2019a).....	112
12. táblázat. A külföldi hallgatók száma és aránya, 2015–2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)	115
13. táblázat. A külföldi állampolgárságú hallgatók száma képzési szintenként, 2015–2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)	119
14. táblázat. Az SH hallgatók száma a legtöbb hallgatót küldő országok szerint, 2018, 2019 (Oktatási Hivatal, 2019a)	121
15. táblázat. A felsőoktatási intézmények az ösztöndíjas hallgatók száma (fő) szerint, 2018 (Oktatási Hivatal, 2019a)	122
16. táblázat. A külföldi hallgatók száma felsőoktatási intézményenként (10 legnagyobb külföldi hallgatói létszámmal rendelkező intézmény), a képzés nyelve szerint, 2019 (Oktatási Hivatal, 2019a).....	123
17. táblázat. A külföldi hallgatók száma (fő) 1991 és 1999 között. (Oktatási Minisztérium, 1999; Oktatási Minisztérium, 2000; Oktatási Minisztérium, 2002; Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1997; Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1998; Oktatási Minisztérium, 2003)	123
18. táblázat. A külföldi hallgatók száma 2001 és 2019 között (Oktatási Minisztérium, 2002; Oktatási Minisztérium, 2003; Oktatási Minisztérium, 2004; Oktatási Minisztérium, 2005; Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2006; Oktatási Hivatal, 2019b)	124
19. táblázat. Az Erasmus+ program keretében hazánkba érkező külföldi hallgatók száma (fő) intézményenként, 2016–2018 (Forrás: Tempus Közalapítvány).....	125
20. táblázat. Az online kérdőíves kutatás mintájára vonatkozó adatok (N=6307)	130
21. táblázat. A válaszadó külföldi hallgatók származási térsége (N=6307)	131
22. táblázat. Milyen képzési szinten tanul? c. képzésre válaszolók száma, aránya (N=6307)	132
23. táblázat. Mikor kezdte a magyarországi tanulmányait? c. kérdésre válaszolók száma, aránya (N=6295)	132
24. táblázat. Ha lehetősége lenne rá, újraválasztaná-e az intézményt? c. kérdésre válaszolók száma, aránya (N=6307)	133

25. táblázat. A települési és az intézményi szolgáltatásokkal való elégedettség, százalék (N=6307, 1, nagyon elégedetlen – 5, nagyon elégedett).....	136
26. táblázat. Az akadémiai tényezőkkel való elégedettség képzési szintenként, százalék (N=6307, 1, nagyon elégedetlen – 5, nagyon elégedett).....	139
27. táblázat. Keresztábra-elemzés a felsőoktatási intézmény és az intézményi újraválasztás változók esetében (N=6307, $p < 0,05$, Cramer $V=0,165$).....	142
28. táblázat. Főkomponens-elemzés a szervezeti tényezőkhez kapcsolódóan (N=6307, Bartlett-teszthez kapcsolódó $p < 0,05$, magyarázott varianciaszázaléka=61%).....	144
29. táblázat. Főkomponens-elemzés az akadémiai tényezőkhez kapcsolódóan (N=6307, Bartlett-teszthez kapcsolódó $p < 0,05$, magyarázott varianciaszázaléka=77%).....	145
30. táblázat. Lineáris regresszioelemzés összefoglaló táblázata (N=6307).....	147
31. táblázat. Az egyes kompetenciaelemek fontosságát jelző sorrend (említések száma, a válaszadó hallgatók százaléka), N=6307.....	148
32. táblázat. A külföldi hallgatók válaszainak megoszlása a Mennyire tartja fontosnak a fenti kompetenciaelemek egyetemi környezetben történő fejlesztését? c. kérdésre (N=6024).....	149
33. táblázat. A kutatás fő kérdései, hipotézisek értékelése.....	193
1. ábra. A komprehenzív nemzetköziesítés intézményi pillérjei Hudzik munkája alapján (Hudzik, 2011).....	28
2. ábra. Az összetartó párhuzamos kutatási modell szakaszai (Király, Dén-Nagy, Géring, & Nagy, 2014).....	94
3. ábra. A felsőoktatási mobilitás hullámai.....	110
4. ábra. A külföldi hallgatók, valamint a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók életkor szerinti megoszlása, 2019. (Oktatási Hivatal, 2019a).....	120
5. ábra. Az interjúelemzés folyamata a MAXQDA elemzési szoftver segítségével.....	152
1. melléklet. A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalmi meghatározásai.....	221
2. melléklet. A hazai szakirodalmak tartalmi áttekintése.....	223
3. melléklet. A kutatásban használt mérőeszközök: interjúfonalak.....	227
4. melléklet. Kérdőív a külföldi hallgatók részére – a felhasznált kérdések, omnibusz-kérdések.....	229
5. melléklet. Az interjúalanyok legfontosabb háttérváltozói.....	237
6. melléklet. Az oktatói interjúk alapján készült szófelhő (Említések száma minimum 5).....	240
7. melléklet. Az intézményi munkatársak körében készült interjúk szófelhője (Említések száma minimum 5).....	240
8. melléklet. A hallgatói interjúk körében készült interjúk szófelhője (Említések száma minimum 5).....	241

ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

A doktori értekezés adatai

A szerző neve: **Kasza Georgina**

MTMT-azonosító: **MTMT: 10050961**

A doktori értekezés címe és alcíme: **A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIVÉ VÁLÁSA: HAZAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYI GYAKORLATOK VÁLTOZÁSA A 2010-ES ÉVEKBEN**

DOI-azonosító: **DOI: 10.15476/ELTE.2020.042**

A doktori iskola neve: **ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola**

A doktori iskolán belüli doktori program neve: **Andragógia Program**

A témavezető neve és tudományos fokozata: **Dr. Fábri György PhD habilitált egyetemi docens**

A témavezető munkahelye: **ELTE PPK**

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2020. március 10.

Kasza Georgina

a doktori értekezés szerzőjének aláírása