

ERDEI LUCA ALEXA – VERDERBER ÉVA – HORVÁTH
LÁSZLÓ – VELKEY KRISTÓF – KOVÁCS ISTVÁN VILMOS
– KÁLMÁN ORSOLYA

Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai

ÖSSZEFOGLALÓ

A hazai felsőoktatásban a képzési programok nemzetköziesedése a hallgatók és az oktatók mobilitása kapcsán is erősödik, a kutatás világában pedig szinte a kezdetektől fogva alapvető értéknek számít. Bár a felsőoktatás viszonylag nehezen reagál a változásokra, a nemzetköziesedés éppen ezt segíti eltérő perspektívákkal, jó példákkal. A legújabb kutatási eredmények szerint az összes oktatási szektor közül a doktori iskolák azok, amelyek a legkevésbé nyitottak és aktívak az oktatás megújítására, innovatív gyakorlatokra. Éppen ezért a felsőoktatásban különös jelentősége van a tanulás, a megújulás lehetőségét ígérő kezdeményezések feltárásának és elemzésének. A nemzetközi együttműködések keretében megvalósuló közös doktori programok bizonyosan ilyenek: az oktatók számára is erősítik az egyéni, a szervezeti és az egymástól való tanulás lehetőségét, a tudásmegosztást, miközben új, a rutintól eltérő innovatív gyakorlatokat indukálnak mind a képzési program fejlesztése, mind a nemzetközi és belső szervezeti együttműködések terén.

Kutatásunkban a hazai partnerintézmény részvételével működő, nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori programok tanulási tapasztalatainak feltárására vállalkoztunk, hogy mélyebben megértsük ezen tapasztalatok egyes elemeit, jellegzetességeit és rendszerezzük azokat. A felsőoktatás világában ez több szempontból is hiánypótló vizsgálatnak számíthat: egyrészt a felsőoktatási nemzetközi együttműködések indukálta tanulási tapasztalatokról alig készült szisztematikus, pedagógiai fókuszú vizsgálat; másrészt a hazai doktori képzések világa is meglehetősen feltáratlan. Hazánkban összesen három közösen működtetett doktori programot találtunk. Az eddigi tapasztalatok feldolgozásához az esettanulmány módszerét használtuk. A tanulási tapasztalatokat és a közös doktori programok révén megjelenő változásokat, újításokat szervezeti orientációjuk mentén elemeztük, az intézményi hatásokra, a tudás menedzselésének folyamatára, illetve a programok implementációja során felmerülő nehézségekre, kihívásokra fókuszálva.¹

Kulcsszavak: nemzetköziesedés, felsőoktatás, szervezeti tanulás, képzési program, joint doctoral degree

¹ A tanulmány az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar 2016. évi kutatástámogatási pályázatának keretében, 2016/2017-ben valósult meg.

BEVEZETÉS

Nemzetközi együttműködések a felsőoktatási képzések területén

A nemzetköziesedés a felsőoktatás egyik meghatározó trendje, a felsőoktatás-politika stratégiai területe, a nemzetközi rangsorok egyik fókuszterülete (Kovács, Tarrósy és Kovács, 2015; Berács, 2018), melynek gyökerei a középkor egyeteméhez is visszavezethetők (Kasza, 2017). Napjainkban ez a folyamat nemzeti és nemzetközi szinten is szakpolitikai beavatkozások és ösztönzők támogatásával valósul meg, melyek vizsgálatakor az európai dimenzió sem hagyható figyelmen kívül (Halász, 2012). Az Európai Unióban zajló nemzetköziesedési folyamatok jelentős része a bolognai folyamathoz köthető: a „joint degree” programok például – a határon átnyúló együttműködések és a hallgatói, illetve oktatói mobilitás ösztönzőiként – fontos szerepet töltenek be a bolognai reform célkitűzéseinek megvalósításában (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010). A nemzetközi „joint degree” programok – melyeket közös diplomát adó képzési programoknak fordíthatunk – lényege abban áll, hogy legalább két, autonóm diploma kiadására jogosult felsőoktatási intézmény együttműködve kínál végzettséget, közös képesítést, és általában tartalmaznak valamilyen mobilitási elemet is. Az uniós szakmai diskurzusokban ugyanakkor már korábban, a bolognai folyamat előfutárá-

nak tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás a nemzetközi közös képzési programokra mint az európai felsőoktatás harmonizációjának lehetséges eszközeire (Varga, 2014).

A közös képzések meghatározó szerepet töltenek be az EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban. Ezt támasztja alá az Erasmus Mundus program 2003–2013 közötti működése is, ami *Knight* (2008) szerint egyedülállóan komplex stratégiai célokkal, illetve forrástámogatással ösztönözte a közös képzések létrejöttét. A program támogatásával körülbelül 300 közös mesterképzési program és több mint 40 közös doktori képzés valósult meg (*Blakemore*

és *Burquel*, 2012).² A bolognai folyamat 2009-es értékelése ennél jóval többre, körülbelül 2500-ra becsülte az európai felsőoktatási térségben megvalósuló közös képzések számát. Ezek legjelentősebb része, akárcsak az Erasmus Mundus esetében, mesterképzési szinten valósult meg, ráadásul számos ország egyáltalán nem rendelkezik doktori szintű „joint degree” programmal (*Rauhvargers, Deane és Pauwels*, 2009). Az Erasmus Mundus mellett közös képzési programok interregionális megvalósítását támogatta a 2013-ig működő EU–US Atlantis Program, illetve az EU–Russian Joint Programmes is. Ezek a programok túlnyomó részben mesterképzések megvalósítását ösztönözték, s szinte elenyésző mértékben (az EU–Russian program keretében csupán 2%-ban) támogatták doktori szintű képzések megjelenését (*Burquel, Shenderova és Tvorogova*, 2014).

² Az Erasmus Mundus mesterképzések 2014-től az Erasmus+ programba kerültek át, míg a közös doktori képzéseket átalakított szakmai célokkal a Horizon 2020 programból támogatják.

A felsőoktatás világát befolyásoló, folyamatosan változó globális környezet elvárja a felsőoktatási intézmények vezetésétől, hogy támogassák a képzési programjaik interdiszciplinárisra tételezését, csökkentésük a képzési programok elszigeteltségét és bővítsék a kurrikulum által lefedett területeket, ezáltal hozzájárulva a hallgatók széles körű tanulási tapasztalataihoz, kreativitásának és alkalmazkodóképességének fejlődéséhez. A közös diplomát adó képzések ennek stratégiai eszközei lehetnek

(*Michael és Balraj, 2003; Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2011*). A többszöri pályamódosítás, az új szakmák megjelenése is egyre inkább rákényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy minél szélesebb képzési kínálatot, s abban nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programokkal rendelkezzenek. Erre mutatott rá *Sursock és Smidt (2010) EUA Trends 2010* című jelentése, mely szerint a legtöbb felsőoktatási intézmény az egyre erősödő globális munkaerőpiac kihívásaira reflektálva hozza létre „joint degree” programjait. A globális hálózatépítés, mobilitás és együttműködés felértékelődése egyértelműen tükröződik a közös képzési programok elterjedésében. A közös képzések integrált kurrikuluma és az azokban alkalmazott innovatív oktatási módszerek pedig segítik a felsőoktatási intézményeket a sokszínű hallgatói összetételhez, elvárásrendszerhez való alkalmazkodásban (*Halász, 2010; OECD, 2016*).

A közös diplomát adó képzések kialakításának számos célja lehet. *Obst, Kuder és Banks* 2011-ben 28 ország 245 felsőoktatási intézményének részvételével zajlott felmérése szerint a felsőoktatási intézmények a képzési kínálat szélesítése, a kutatási együttműködések erősítése, a nemzetköziesedés támogatása,

illetve a felsőoktatási intézmény nemzetközi láthatóságának, presztízsének, versenyképességének növelése érdekében szorgalmazták a közös képzéseket (*Obst, Kuder és Banks, 2011*). A programok bevezetésének általános céljai között szerepel a változó munkaerő-piaci igényekre való reagálás mellett a hagyományos képzés átstrukturálása, a hallgatók vonzása és a specializáció biztosítása. A különböző együttműködési formák kialakítása tehát kívánatos cél, ám a felsőoktatásban

az egyre erősödő globális munkaerőpiac kihívásaira reflektálva

a sajátos struktúra és hagyományok következtében nem evidens azok megvalósítása. Így a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok nagy kihívást

jelentenek az intézmények számára, hiszen azok teljes elköteleződést és jelentős erőforrásokat igényelnek. Nehézséget jelent továbbá, hogy a közös képzések kidolgozásában, elismerésében, akkreditációjában jogi akadályok is felmerülnek. A közös diploma kiadásához mindezeket túl még erőteljes összehangoló tevékenység is szükséges (tanév rendje, kreditek, tandíj, tanulás-tanítás megközelítése), mely a harmonizáció jelentette nehézségeken túl számos szervezeti tanulási folyamatot indíthat el (*Michael és Balraj, 2003*).

A közös képzési programok jellemzői

A közös képzési programok gyakorlati felértékelődésével párhuzamosan megerősödött a téma tudományos jellegű megismerésének igénye is. A szakirodalmi áttekintések során számos olyan tanulmánnyal találkozhatunk, amelyek a témához köthető fogalmi sokszínűséget próbálják eltérő szempontok szerint rendszerezni

(pl. „joint”, „double”, „multiple” vagy „consecutive” programok)³ (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). A szakirodalmi források megegyeznek abban, hogy nemzetközi közös képzésen olyan – kettő vagy több partnerország akkreditált felsőoktatási intézménye által létrehozott – programot érthetünk, amely konzorciumi együttműködés keretében valósul meg, a

partnerek eltérő szakmai megközelítéseit integráló kurikulum áll a középpontjában, általában mobilitási komponenssel rendelkezik, s melynek végén a hallgatók közös diplomát vagy diplomamellékletet kapnak (Obst és mtsai, 2011; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). Kutatásunkban a „joint degree” programok azonosítására az alábbi keretrendszert használjuk (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A „joint degree” programok típusai

		Intézmények száma	
		Egy	Kettő vagy több
Megszerezhető képesítések száma	Egy	I. Hagyományos diplomás programok	II. Joint degree programok
	Kettő vagy több	III. Dual degree programok	IV. Joint dual degree programok

FORRÁS: Michael és Balraj, 2003

A keretrendszer alapján a közös képzési programokon nem csupán a több partner által egyetlen közös diplomát kiállító programokat érhetjük, de a közösen tervezett és meg szervezett képzés végén több diplomát adó képzéseket is ide sorolhatjuk. Ebben az értelmezésben a *közös képzés* kifejezés nem a jogi értelemben vett egységesítésre korlátozódik, így nem a megszerezhető végzettségek számára, sokkal inkább az integrált szemléletre, illetve a konzorciumi formában történő megvalósításra utal.

jelentősen támogatják a későbbi elhelyezkedési esélyeik növelését

A közös diplomát adó képzések bevezetése sok előnnyel járhat egyéni (hallgatói és oktatói), intézményi, nemzeti vagy akár regionális szinten is. A közös képzési programok a hallgatók számára a több intézményhez való tartozás presztízsét, a széles körű tapasztalatszerzés és a több intézmény erőforrásaihoz való hozzáférés lehetőségét biztosítják, de jelentősen támogatják a későbbi elhelyezkedési esélyeik növelését és további idegen nyelvek magas szintű elsajátítását is. A programok oktatóinak, témavezetőinek

³ A témában megjelenő fogalmi és koncepcionális sokszínűség értelmezése, összehangolása túlmutat jelen tanulmány korlátain, így arra nem vállalkozunk. Jelentősnek tekinthető azonban Jane Knight Joint and Double degree – Vexing questions and issues c. 2008-as tanulmánya, amely a fogalmak és megközelítések egy lehetséges rendszerezését nyújtja. Letöltés: http://ecahe.eu/w/images/c/c/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf

a tanulás-tanítási folyamatok innovációjára, a nemzetközi kutatóközösséghez való tartozásra, így a közös kutatási tevékenységekre ad lehetőséget egy-egy közös képzés. Kedvező lehet az ilyen jellegű képzési együttműködés az állam számára is, hiszen növeli nem csupán az egyes intézmények, de a nemzeti felsőoktatási rendszer egészének versenyképességét, erősíti státuszát, s az együttműködések révén országos szintű kapacitásbővítést is jelenthet, míg regionális szinten a konvergencia és az átláthatóság egyik fontos eszköze (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011).

Kutatásunk szempontjából ki kell emelnünk, hogy a közös diplomát adó képzéseknek egyértelmű hozadékai vannak a megvalósító intézmények számára is, hiszen lehetővé teszik a kapacitásbővítést, a képzési program diverzifikációját, a nemzetköziesedési agenda támogatását, az oktatói-kutatói mobilitást, az infokommunikációs technológiák jobb kihasználási lehetőségét, a külső befektetők vonzását, valamint az alulreprezentált csoportok bevonását (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011). Bizonyos intézmények ezen túlmenően saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra, így a partneregyetemeken elérhető szakértelemhez való hozzáférés, a kurikulum innovációja és az eltérő szakmai-módszertani megközelítések összehangolása is ezt támogatják (Hénard, Diamond és Roseveare, 2012; Knight, 2008).

Természetesen a lehetséges hátrányokat sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hiszen ha a képzés megtervezése nem megfelelő, akkor a hallgatók nem kapnak minőségi oktatást, fragmentált támogatásban részesülnek és egyszerűen szétszakadnak az intézmények között (akár logisztikai problémák miatt). Az intézményeknek arra

is figyelniük kell, hogy vajon megfelelő mélységig sikerül-e eljutni a képzés során, hiszen időben ezek nem hosszabbak, mint a hagyományos képzések. Továbbá a speciális végzettségek esetén számolni kell azzal, hogy az ismeretlen lesz a munkaerőpiac számára (Michael és Balraj, 2003). Mivel a közös diplomát adó képzések megvalósítása nagy energiabefektetést igényel az intézmények részéről, számtalan ponton ellenállásba ütközhet a megvalósítás: ennek tényezői többek között az intézményvezetés, a jogi szabályozás, a bürokrácia, a munkatársak viszonyulása, a programért érzett felelősség kérdésköre, a munkaterhelés megoszolása, a kommunikációs infrastruktúra, az akkreditáció, a nyelvi akadályok stb. (Knight, 2011).

A doktori képzések a közös képzések fényében

A közös képzési programok több szinten is értelmezhetőek, ahogyan azt az Erasmus Mundus program, illetve a bolognai folyamat értékelése kapcsán is említettük. A nemzetközi közös képzések a legjellemzőbben a mesterképzés szintjén valósultak meg, így a kutatási eredmények java része is ennek a képzési ciklusnak az elemzésére épül. Ezek az eredmények a programok eltérő céljai, struktúrája, formája okán nem fordíthatóak le egyszerűen a doktori képzések szintjére.

A doktori képzés, a 2003-as berlini kommuniké értelmében a felsőoktatás harmadik képzési ciklusaként értelmezhető (Bátyi, 2014), melyet Magyarországon a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, illetve a 387/2012. (XII. 19.) dok-

saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra

tori kormányrendelet szabályoz. Európában a doktori képzésnek alapvetően kétféle modellje valósul meg. Míg a hagyományos modell a mester-tanítvány megközelítést alkalmazza, s dominánsan a társadalomtudományban van jelen, addig a strukturált, szervezett modell keretében erőteljesebben építenek a kutatócsoportos működésre, élesen elkülönítik a tanulmányi és kutatási fázisokat, és általában személyes fejlesztési terveket alkalmaznak (Bátyi, 2014; EUA, 2015). Nerad és Heggelud (2008) megközelítése szerint a közös doktori programok az utóbbi, „jövőorientált” modell követelményei szerint valósulnak meg, melyet önálló típusként kezelnek.

A doktori képzés nem csupán képzésként működik, hanem erőteljes szocializációs funkciója is van, így a tudományos pálya előkészítésében játszik fontos szerepet, amire a kutatásunkban vizsgált képzési programok is reflektálnak. Mindezt megerősítik az EUA salzburgi irányelvei és ajánlásai is (EUA, 2005; 2010).

A doktori képzések tekintetében találkozhatunk önmagukat közös képzési programokként definiáló kezdeményezésekkel. Ezek számos alkalommal már meglévő intézményközi kapcsolatokra és nemzetközi mobilitásra épülnek, ám integrált kurrikulumot nem foglalnak magukba, ilyenformán nem tesznek eleget a már meghatározott közös képzések kritériumainak (de Rosa, 2008). Közös doktori képzésnek tekinthetők azonban azok a programok, amelyek mind a képzés, mind a kutatás tekintetében közös kurrikulummal, harmonizált szakmai megközelítésekkel bírnak, lehetőséget biztosítanak a mobilitásra, és közös minőségbiztosítási rendszerrel támogatják a program megfelelő színvonalú működését

(EUA, 2005). A közös doktori programok kialakításának két típusa van: egyrészt az alulról szerveződő (bottom-up) programfejlesztés, amelynek részeként az intézmények egyéni partnerei vagy kutatócsoportjai alkotnak egy nagyobb kutatói

hálózatot, másrészt a felülről kezdeményezett (top-down) fejlesztés, melynél az intézményi nemzetköziesítési agenda része a közös doktori program, s a konzorcium általában valamilyen központi forrásra való

jelentkezés érdekében jön létre (de Rosa, 2008). Ilyen forrást jelentett az Erasmus Mundus Joint Doctorate alprogram, amelynek koncepciója nagyban segítette a doktori képzések strukturált jellegének erősítését, vagyis a szervezett képzési keretek között, a kutatócsoportokkal és a témavezetővel szoros kapcsolatban működő doktori programok térnyerését (Varga, 2014; Bátýi, 2014). A program befejezését követően a Horizon 2020 program alprogramja keretében nyernek támogatást a közös doktori programok. Ez a program a közös kutatási témákra épülő doktori képzések kialakítását szorgalmazza (Európai Bizottság, 2016).

A közös doktori képzéseknek négyféle modelljét különböztethetjük meg, amelyek eredményes elvégzését az alábbi végzettségek kiadásával ismerik el az intézmények (EUA, 2015; de Rosa, 2008):

- egyetlen diploma a fogadó intézménytől, kiegészítve egy mobilitási igazolással;
- kettős diploma, amely két intézmény közötti bilaterális egyezményen alapszik (kettős témavezetéssel: co-tutelle formában valósul meg);
- kettős diploma közös konzorciumi diplomamelléklettel kiegészítve; vagy

erőteljes szocializációs funkciója is van, így a tudományos pálya előkészítésében játszik fontos szerepet

- közös diploma, amelyet a koordináló egyetem rektorának aláírása hitelesít.

Ebből a felosztásból újból látható, hogy a közös képzésekre használt „joint” jelző nem feltétlenül a végzettségek számára, sokkal inkább az integráltság fokára, a képzés közös szemléletű kialakítására és megvalósítására utal. Kutatásunkban ezért az ilyen szemléletben megvalósított közös doktori képzéseket vizsgáljuk.

Szervezeti tanulás a felsőoktatásban

Míg a nemzetköziesítés törekvése és gyakorlata (agendája) a felsőoktatási rangsorokban az intézmények versenyképességének egyik indikátora (Berács, 2012; Hrubos, 2014), a szervezetek megújuló- és versenyképességének megítélése szempontjából a tudásmenedzsment, illetve a szervezeti tanulás jelenti a legmeghatározóbb problématerületet (Vera, Crossan és Apaydin, 2011). A felsőoktatás vonatkozásában, bár napjainkban egyre többen foglalkoznak a területtel, a szervezeti tanulás tudományos igényű kutatása hiányterületnek számít (Kezar, 2005). Nincs egységes definíció a szervezeti tanulás fogalmára, és a főbb pontokat gyakran szakmai viták övezik: képes-e egy szervezet tanulni vagy csak az egyének tanulásáról beszélhetünk, szükséges kritériuma-e a tanulásnak a viselkedésváltozás stb. Bakacsi és Gelei (1999) szerint a szervezeti tanulás az a folyamat, amelynek eredményeként a szervezetben tudás jön létre, ami beépül a szervezet kultúrájába (a szervezeti „memóriába”), ezáltal a döntésekhez és a konkrét akciók megva-

lósításához tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik más szervezeti tagok és egységek számára.

Ezt a folyamatot általában támogatja a decentralizáció, a munkatársak közötti bizalom, az ösztönzők és jutalmak, a tanulás támogató szervezeti kultúra, a nyílt kommunikáció, a tudásmegosztás, a munkatársak fejlesztése és képzése és a szervezetben működő kisebb csoportos szerveződések (pl. kutatócsoport) (Kezar, 2005). Fontos kiemelni, hogy a szervezeti tanulás értelmezésében egy entitás csak akkor tanul, ha potenciális viselkedésének repertoárja megváltozik (Huber, 1991), így jelen tanulmányban is elsősorban a szervezeti tanulással összefüggésben lévő viselkedésváltozásra irányul a figyelmünk. A szerve-

az integráltság fokára, a képzés közös szemléletű kialakítására és megvalósítására utal

zeti tanulással foglalkozó irodalom előtérbe helyezi az abszorpciós kapacitást. Ez a szervezet azon képességének mértékét jelenti, melynek megfelelően képes kollektív tudását felhasználni. A magas ab-

szorpciós kapacitással rendelkező szervezetek proaktívak és képesek élni a kínálkozó lehetőségekkel (Cohen és Levinthal, 1990). A közös képzési programok bevezetése és implementációja kapcsán az abszorpciós kapacitás kiemelt figyelmet kap, így ebből a szempontból érdemes megvizsgálni a rendszerkörnyezetet, a szervezeti tanulásra fókuszálva.

A szervezeti tanulás rendszerkörnyezetét tekintve a szervezeti tanulás diszkurzusában egyre inkább előtérbe kerül a munkahely tanulási környezetként való értelmezése (Billet, 2010). A szervezeti tanulás egyik markáns területe lehet az oktatók és munkatársak oktatási és képzési célú mobilitása, illetve ehhez kötődően a munkatársak szakmai fejlődése. Svetlik és Braček (2016) tanulmányukban po-

zitiv korrelációt találtak a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési törekvései (különösen a nemzetközi oktatási és kutatási aktivitásokban való részvétel tekintetében) és az oktatók szakmai fejlődése között. A szervezeti tanulás ezen aspektusának támogatásához jó feltételeket biztosíthat a közös képzési programok tervezése és megvalósítása. A közös képzési programok tartós és mély hatásának szempontjából pedig kulcsszerepe van a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeknek, illetve ezek szervezeti támogatásának (Fazekas, 2014).

A szervezeti tanulás operatív vizsgálatára irányult *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) kutatása, melyben elsősorban a

tudás-intenzív innovációk bevezetésével kapcsolatban mutattak ki pozitív összefüggéseket az általuk kialakított szervezeti tanulási kapacitás modelljével. Esetünkben az innovatív, nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési program implementációját is érthetjük ezen, így témánk szempontjából ennek kiemelt jelentősége van. Modelljünkben négy orientáció keretében foglalják össze a szerzők a szervezeti tanulási kapacitást:

- **rendszerorientáció:** a szervezet kulcszereplői mennyire tágan gondolkoznak a szervezeti változók összefüggéseiről;
- **szervezeti klíma a tanulásért:** milyen mértékben támogatják és becsülik a tanulást a szervezetben;
- **tudásszerzés és -felhasználás:** milyen mértékben képes a szervezet megszerezni és beépíteni az innovációhoz, fejlődéshez, átalakuláshoz szükséges tudást.
- **tudásmegosztás és disszemináció:** milyen mértékben hozzáférhető a tudás a szervezetben.

a szervezeti tanulás gazdag lehetőségeit felvonultató fejlesztés

Tanulmányunkban úgy tekintünk a nemzetközi együttműködésben kialakított és megvalósuló doktori képzési programokra mint a szervezeti tanulás gazdag lehetőségeit felvonultató fejlesztésre, mely magában foglalja a szervezeten belüli tanulást, az egyes szervezeti egységek közötti tudásmegosztást, illetve a szervezetek közti tudásmegosztást, tapasztalatcserét. Az erre vonatkozó tapasztalatainkat a fentiekben bemutatott orientációk mentén írjuk le,

de az első két orientációt együtt vizsgáljuk az esettanulmányban. Vizsgálatunk fókuszában alapvetően a képzési programot megvalósító doktori iskola mint szervezeti

egység áll, hiszen a lehetséges hatások ezen a szinten figyelhetőek meg először.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A minta kiválasztása, az esetek bemutatása

A minta kiválasztása során az Európai Bizottság Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, illetve a Community Research and Development Information System adataira, továbbá a magyar felsőoktatási intézmények honlapjára támaszkodtunk, amikor azonosítottuk a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzési programokat. Négy ilyen képzési program került a látóterünkbe:

⁴ Honlap: <http://www.dcg.eu/>

- **DCGC:** Doctorate in Cultural and Global Criminology (Erasmus Mundus projekt)⁴
- **EDiTE:** European Doctorate in Teacher Education (Horizon 2020 projekt)⁵
- **IERM:** International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management (pályázati finanszírozás nélkül)⁶
- **DocHort:** Joint Doctorate Programme in Horticulture Sciences (nem indult el a projekt)⁷

A negyedik doktori program Magyarországon a Budapesti Corvinus Egyetem keretében működött volna, de a képzés nem indult el, illetve a magyarországi felsőoktatási változások következtében az egyetem érintett kara azóta a Szent István Egyetemhez tartozik, így végül ezt a képzési programot nem vizsgáltuk és csak a három működő esettel foglalkoztunk (2. táblázat). A programok és hátterük részletes bemutatására az alábbiakban kerül sor.

Doctorate in Cultural and Global Criminology

A Doctorate in Cultural and Global Criminology (továbbiakban: DCGC) az Európai Unió támogatásával létrejött interdiszciplináris doktori program, amelyet a Kenti, Utrechti és a Hamburgi Egyetem, hazai partnereként pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem (továbbiakban: ELTE) közösen kialakított szakmai profil és kurrikulum alapján valósít meg. A kritikai

szemléletű globális és kulturális kriminológiára specializálódott doktori képzési program a részt vevő egyetemek Common Study Programme in Critical Criminology hálózat tagjaként végzett közös munkájának eredményeként indulhatott el 2012-ben. A számtalan Európai Unió kívüli partnert és hallgatót bevonó, globális kutatási kérdéseket középpontba helyező DCGC doktori program célja – összhangban az Erasmus Mundus programok célkitűzéseivel –, hogy segítse az Európai Unió tagországai és harmadik országok felsőoktatási intézményei közötti

együttműködés és mobilitás kialakítását, ezzel hozzájárulva az európai felsőoktatási térség fejlesztéséhez, kiválóságának erősítéséhez (EACEA,

2008). A végzett hallgatók kettős diplomát (IV. joint dual degree; *Michael* és *Balraj*, 2003 alapján) kapnak, amely utal a „joint” szemléletben megszervezett programra, s ennek birtokában tudnak elhelyezkedni – az eddigi tapasztalatok szerint főként kutatóintézetekben, szakpolitikai szerveknél vagy felsőoktatási intézményekben.

European Doctorate in Teacher Education

Kutatásunk második esete a European Doctorate in Teacher Education (továbbiakban EDiTE) doktori képzési program. Az EDiTE program a Lisszaboni, az Innsbrucki, az Alsó-Sziléziai, a brnói Masaryk Egyetem és hazai résztvevőként az ELTE együttműködésében, az Európai Unió Horizon 2020 keretprogram

a végzett hallgatók kettős diplomát kapnak

⁵ Honlap: <http://www.edite.eu/>

⁶ Honlap: <http://www.fh-burgenland.at/studieren/joint-cross-border-phd-programme/international-economic-relations-and-management/>

⁷ Honlap: <http://doc-hort.globalhort.webfactional.com/>

2. TÁBLÁZAT

A vizsgált esetek összefoglalása

Szempontok	DCGC	EDiTE	IERM
Fókusz	Kulturális és globális kriminológia, kritikai szemlélet	Transzformatív tanári tanulás, tanárképzési rendszerek, trendek európai uniós kontextusban	Nemzetközi gazdálkodás és menedzsment, közép- és kelet-európai határokon átvívelő fókusszal
A program létrehozását megalapozó döntések	A Common Study Programme in Critical Criminology hálózat partnerintézményeinek döntése egy közös doktori program kialakításáról (2011)	A European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) partnerintézményeinek döntése egy közös doktori program kialakításáról (2011)	Partnerintézmények közös megállapodása a program kialakításáról (2012–2014, 2014. március 1-től hatályos)
Hazai megvalósító intézmény	Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola	Nyugat-magyarországi Egyetem, Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola (jelenleg: Soproni Egyetem)
Partneregyetemek	University of Kent (konzorciumvezető), Utrecht University, University of Hamburg	University of Innsbruck (konzorciumvezető), Masaryk University (Brno), University of Lisbon, University of Lower Silesia	University of Economics in Bratislava, Juraj Dobrila University of Pula, University of Applied Sciences Burgenland (adminisztratív és szervezési partner, konzorciumvezető)
Finanszírozási háttér	Az Erasmus Mundus Program, 1. akció (joint programok) keretén belül – Erasmus Mundus Joint Doctorates (EMJDs)	A Horizon 2020 program 1. pillér (Kiváló Tudomány) keretén belül – Marie-Sklodowska Curie Akciók (MSCA) – Innovatív Képzési Hálózatok (ITN) – Európai Közös Doktorátusok (EJD)	Önfinanszírozó program, nincs mögötte pályázat (1660 EUR / szemeszter tandíj)
A program megvalósításának keretei	<ul style="list-style-type: none"> • 5+2 éves támogatási időszak, esetleg folytatás • 7–8 hallgató beiskolázása 5 alkalommal, partnerek között arányosan elosztva • főleg kutatási profil 	<ul style="list-style-type: none"> • 3+1 éves támogatási időszak, esetleg folytatás • 15 hallgató beiskolázása 1 alkalommal, partnerenként 3–3 fő • kutatási és képzési profil 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs támogatási időszakhoz kötve • hallgatók beiskolázása minden tanévben • főleg kutatási profil
A képzési szakasz időtartama, a megszerezhető kreditek száma, eloszlása a hazai partnerintézménynél	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 72 • kutatási kredit: 108 • oktatási kredit: – + 1 év a disszertáció megírására (külön kérvény esetén)	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 105 • kutatási kredit: 47 • oktatási kredit: 28 + 2 év a disszertáció megírására	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 56 • kutatási kredit: 74 • publikációs kredit: 50 • oktatási kredit: – + 2 év a disszertáció megírására
Mobilitási utak	1. félév: Kent (képzés), további félévek a doktori hallgató témája alapján kiválasztott két partnerintézménynél	Hallgatónként egy anyaintézmény és egy partnerintézmény egyéni megállapodás szerint (min. 3 hónapos mobilitási időszakkal)	1. félév: Eisenstadt (képzés), további félévek a doktori hallgató témája alapján a választott témavezető intézményében

finanszírozásában valósul meg. A közös doktori képzés gondolata a European Network for Teacher Education Policies (ENTEP) hálózaton belül született meg. A partnerek 2012–2014 között egy Erasmus Kurrikulumfejlesztési Program során dolgozták ki a program legfőbb célkitűzéseit, határozták meg a képzési struktúrát és a várt tanulási eredményeket. Erre alapozva nyílt lehetősége a konzorciumnak az említett uniós központi finanszírozásra pályázni, melyet 2015-ben meg is kapott. Így indíthatta el doktori programját, melyet folyamatos együttműködésben, konzorciumi testületek bevonásával, a mobilitásra és a szakmai gyakorlatra nagy hangsúlyt fektetve valósít meg, s amelynek végén az anyain-tézmények és a mobilitásban részt vevő partnerintézmények kettős diplomát bocsátanak ki egy konzorciumi diplomamelléklettel együtt, amely a doktori képzés konzorciumi irányítású, „joint” megvalósítását hivatott igazolni.

International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management

Utolsó esetünket a Pozsonyi Közgazdasági Egyetem, a Juraj Dobrila Egyetem, a Burgenlandi Alkalmazott Tudományok Egyeteme és a Nyugat-magyarországi Egyetem (továbbiakban: NyME, 2017-től Soproni Egyetem) együttműködésében létrejött International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management (továbbiakban: IERM) doktori program elemzése adja. Az eddig bemutatott két programtól eltérően az IERM teljesen önfenntartó doktori képzési program, amelyet a konzorciumot lét-

rehozó partneregyetemek már korábban is meglévő együttműködéseikre és az ezek alapján kialakult bizalomra építve indítottak el 2014-ben. A nemzetközi gazdálkodást és menedzsmentet, azon belül is a közép- és kelet-európai dimenziót fókuszba helyező program működése és fenntartása az IERM esetében kizárólag a konzorciumi partnerek felelőssége, így az csak a partnerek közös elhatározása és munkája alapján valósulhat meg, eleget téve a „joint” képzések követelményeinek. A hallgatók a program elvégzésekor a konzorcium által kiállított közös diplomát kapnak, amellyel számos országban építhetik további szakmai karrierjüket, esetleg kutatói pályájukat.

teljesen önfenntartó doktori képzési program

Az esettanulmány módszere

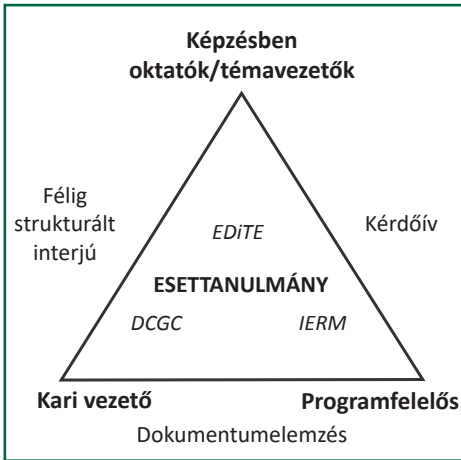
A nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok hatása a felsőoktatási intézményekre még kevésbé feltárt terület, így nem álltak rendelkezésünkre korábbi hazai vizsgálatok, melyekre jelen kutatásunk támaszkodhatott volna. Ebből a megfontolásból vált indokolttá kutatásunkat feltáró jellegűvé alakítani és az esettanulmány módszerére építeni (Sudabby, 2006).

Jelen tanulmány egy többesetes (3 eset), beágyazott, több elemzési egységű esettanulmányt (Yin, 2003) mutat be. Fajtaját tekintve leíró-feltáró jellegű kutatás, melyben az esetek egyediségét, valós közegbe ágyazott megjelenését vizsgáljuk (Szokolszky, 2004). Az esettanulmány megbízhatóságának növelésére alapelveként fogalmazódik meg, hogy a kutatott jelenségeket több forrásból, több módszerrel kell vizsgálni. Vizsgálatunkban törekedtünk az adat, személyi, elméleti és módszertani

trianguláció alkalmazására (Sántha, 2010). Ezt szemlélteti a következő, 1. ábra:

1. ÁBRA

Az esettanulmány terve



FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunkban esetnek a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzési programot tekintettük, tágan értelmezve a képzési program fogalmát. Minden esetet félig strukturált interjú, kérdőív és dokumentumelemzés módszerével vizsgáltunk (módszertani trianguláció), megkérdeztük az adott kar egyik vezetőjét, a képzési program felelősét, illetve a képzésben részt vevő oktatókat és témavezetőket (adat trianguláció). A félig strukturált interjúk a kontextus megismerésére, a programfejlesztésre, a program működésére, eredményeire, hatásaira, valamint a további tervekre vonatkoztak. A kérdőív segítségével a szervezeti tanulási kapacitást mértük fel *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) kérdőíve alapján. A dokumentumelemzéssel a kar szervezeti és működési szabályzatát, a képzési program doku-

mentációját és a kari nemzetköziesedési stratégiát (vagy hasonló elemet tartalmazó dokumentumokat) elemeztünk a kontextus megismerése érdekében. Az egyes elemek egymást kontrolláló szempontokat is tartalmaztak. Az adatgyűjtést a 2016/17-es tanévben végeztük.

EREDMÉNYEK

Az eredményeket a *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) által használt szervezeti tanulási keretrendszer egyes elemeire építve (intézményi rendszerszintű formális és informális hatások, tudásszerzés és -felhasználás, tudásmegosztás és disszemináció) mutatjuk be, továbbá külön kitérünk a képzési program megvalósítása során felmerülő nehézségekre, kihívásokra is.

Intézményi rendszerszintű, formális és informális hatások

A DCGC doktori program négy egyetem konzorciumában valósul meg, mely leginkább informális hatások útján formálja a hazai partneregyetem működését. A hazai partneregyetem bevonása a program indulásakor azon az EU-s elvárás alapján, hogy frissen csatlakozott EU-s ország is legyen részt a projektben. Ezzel a céllal keresték meg a program azóta is kulcsszerepet betöltő hazai vezetőjét. A doktori program működtetésében mindvégig kiemelt jelentősége van a kulcsszereplők elköteleződésének. A hazai szervezet a szükséges támogatásokat reaktív módon megadja, azonban a képzés működtetése teljes egészében a doktori iskolától elkülönülten zajlik, annak adminisztrációjába sem épült be szervesen.

A program adminisztratív és szakmai felügyeletét a konzorciumi partnereket tömörítő tudományos tanácsadó testület (Academic Board) látja el. A doktori képzés az ezen testület által gyakorolt erős központi irányítás mellett működik. Ez a testület határozza meg a felvett hallgatók körét, jelöli ki a témavezetőiket végző egyetemüket, témavezetőiket és folyamatosan monitorozza a program egészének működését, a hallgatók előrehaladását és az oktatók témavezetői feladatainak ellátását. Emellett kiemelt szerep jut a megvalósításért felelős tanácsadó testületnek is (Management Board), amely a konzorcium és a képzési program egészének működését támogatja, minőségbiztosítási feladatokat lát el, monitorozza a hatékonyságot és hosszútávú stratégiai döntéseket hoz. A konzorciumi szintű döntéshozatal tehát nagyban befolyásolja a hazai partner működését.

A legszembetűnőbb különbség a konzorciumi partneregyetemek és a hazai intézmény között a hallgatók bevonásában látszik. Amíg a másik három egyetemen mindez tudatosan zajlik, addig a hazai intézményben szinte kizárólag hallgatói kezdeményezések hatására történtek változások, egy-egy problémahelyzet vagy hallgatói visszajelzés, kérés megoldására szorítókozó válaszok érzékelhetők a szervezet részéről. A szervezeti kultúra és a kialakult működésmódok tehát nem támogatták a külföldi hallgatók integrálását a tanszéki munkába, azonban a partneregyetemek jó gyakorlatai a hallgatók révén mégis megjelentek a mindennapokban.

Az öt nemzetközi partneregyetem szervezésében megvalósuló EDiTE programban a szervezeti kultúra és identitás formálására a program indulásától kezdve

tudatosan törekednek a részt vevő egyetemeken. A tagok már a 2012-ben kezdődő Erasmus Kurrikulumfejlesztési projektben, majd a Horizon 2020 projektben is kiemelt figyelmet fordítottak a partnerek szakmai megközelítéseinek összehangolására, a közös szakmai identitás kialakítására, melyben kulcsszerepet játszanak a nemzeti koordinátorok és a megvalósításért felelős intézményi projektmenedzsment tagjai is. Hasonlóan a DCGC programhoz, a formális találkozók, illetve a projekt közben folyamatosan működő informális egyeztetések segítik a konzorcium egészét

a zavartalan működésben, azonban a partneregyetemek egyéni felelőssége a program intézményi beágyazódásának támogatása és a konzorcium közös döntéseinek helyi szintű implementálása.

Az EDiTE doktori program az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (továbbiakban: ELTE PPK) első nemzetközi doktori képzéseként indult el 2016-ban. A program úttörő szerepéből adódóan az intézményi szabályozások csak részben vagy egyáltalán nem rendelkeztek az angol nyelvű programokról, és nem működtek rutinszerű folyamatok sem a nemzetközi doktori képzés, sem a mögötte álló, hatalmas volumenű pályázat menedzsmentjéhez kapcsolódóan. Így az előírások és folyamatok átláthatóvá tétele, módosítása, majd a projekt mindennapi megvalósítása olyan szervezeti egységek és kollégák együttműködését hívták életre, akik azt megelőzően lazán vagy egyáltalán nem álltak egymással kapcsolatban. A projekt eredményeként tehát új intézményi kapcsolódások, szinergiák jöttek létre a szervezetben, ami a szervezeti tanulás gazdag forrása.

A DCGC-vel ellentétben az EDiTE program teljes egészében szervesült az

egy-egy problémahelyzet vagy hallgatói visszajelzés, kérés megoldására szorítókozó válaszok

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola (továbbiakban: ELTE NDI) képzési kínálatába. Így születhetett meg az a stratégiai döntés is, amely támogatta az ELTE NDI teljes angol nyelvű képzési kínálatának kialakítását, benne öt tematikus alprogrammal. Az EDiTE program, az eddigi gyakorlattól eltérően a program megvalósításáért felelős intézetek kutatási irányainak összehangolásával létrejött átfogó, előre megtervezett kutatási programra épül, amelynek eredményeként a hallgatók kutatásai egymást támogatva és kiegészítve valósulhatnak meg. Az EDiTE program hatására tovább erősödött a doktori képzés és a szakmai partnerintézmények, az oktatás világának szereplői közötti együttműködés is, melynek eredményeként az angol nyelvű mellett a magyar nyelvű doktori képzésben is felértékelődött a szakmai gyakorlat szerepe.

Az IERM speciális helyzetben van a többi esethez képest, mivel itt nincs a doktori képzési program mögött olyan átfogó projekt, illetve finanszírozás, mint a másik két esetben. Ez a sajátosság különösen ráírnyítja a figyelmünket a képzési program fenntarthatóságára, illetve arra a kérdésre, hogy „mitől működik” a program. Az IERM megvalósításában négy ország felsőoktatási intézménye vesz részt (Pozsony, Szlovákia; Pula, Horvátország; Eisenstadt, Ausztria és Sopron, Magyarország), melynek különlegessége, hogy a részt vevő városok gyakorlatilag az ókori kereskedelmi útvonalon, a borostyánúton⁸ fekszenek. Ez a tény a részt vevő intézmények számára közös identitásképző elemként jelenik meg.

Az informális kapcsolódáson túl több formális kapcsolódási pont is megjelenik az intézmények között, hiszen a múltban több nemzetközi együttműködésben is közösen vettek részt – akárcsak az EDiTE programnál –, mely megalapozta a köztük lévő bizalmat, ismeretséget. Közös képzések megvalósításakor gyakran előfordul, hogy a felek bizalmatlanok egymás képzési programjának minőségével kapcsolatban, de esetükben a hosszú időre visszatekintő együttműködések ezt a problémát kiküszöbölték. Jól bizonyítja ezt a kölcsönös bizalmat, hogy például a NyME (2017-től Soproni Egyetem) Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola törzstagjai között két olyan oktató is található, akik a külföldi partneregyetemen szereztek korábban a fokozatukat.⁹

A formális és informális hatásokon túl, ami erős integráló szerepet tölt be a képzési program megvalósításában, az maga a képzési program fókusz; hiszen az a közép- és kelet-európai, határon

a hallgatók kutatásai egymást támogatva és kiegészítve valósulhatnak meg

átívelő gazdálkodási és menedzsment problémákat helyezi előtérbe, vagyis nem csak megvalósítását, hanem tartalmát tekintve is nemzetközi érdekeltségű. Ezen felül lehetséges támogató elemként jelenik meg a képzési program integrálódása különböző európai szintű szakmai hálózatokba (European Joint PhD Programmes Association in Management and Business Administration és Central and South-East European PhD Network), azonban a programvezető állítása szerint ezeknek a szervezeteknek nincs jelentős szerepük a program megvalósításában.

⁸ Legfőképpen borostyánkő szállítására használt ókori kereskedelmi útvonal a Földközi-tengertől Észak-Európaig, melyet Tiberius császár uralkodása alatt kezdtek kiépíteni (i. sz. 14–37). (Gömöri, 1999)

⁹ Lásd a doktori iskola adatlapját az Országos Doktori Tanács honlapján. Letöltés: http://www.doktori.hu/index.php?menuid=191&lang=HU&di_ID=219 (2018. 03. 30.)

Tudásszerzés és -felhasználás

A DCGC doktori programot ugyan az ELTE Jogtudományi Doktori Iskola gondozza, azonban az, interdiszciplináris jellegéből adódóan, sajátos gondolkodási formát kíván meg az érintettektől. Ez az újfajta látásmód a témavezetők hatására begyűrűzik a doktori iskola és a kar más képzéseibe is, ám nem tervszerűen, sokkal inkább azon kulcsszereplők által, akik a képzés életre hívásában és működtetésében is aktív szerepet vállalnak, kvázi személyes missziójukként tekintenek a képzés fenntartására.

A bevont oktatók témavezetői feladatokat látnak el, hiszen a hallgatók az első féléves, kötelezően Kentben töltött időszak alatt végzik el kurzusaikat, kapják meg a szakmai alapot a kutatásuk elvégzéséhez. Az első félév szakmai tartalmait a konzorciumi partnerek közösen alakították ki, ami lehetőséget teremtett a különböző egyetemi nézőpontok, fókuszok ütköztetésére, és egy valóban konszenzuson alapuló képzési tartalom összeállítására. A kettős témavezetés rendszere lehetőséget biztosít az oktatók számára újszerű témavezetői gyakorlatok megismerésére, ami egyidejűleg kihívás elé is állítja őket, hiszen az eltérő megközelítéseket össze kell tudniuk hangolni saját gyakorlatukkal a hallgató támogatásának érdekében. A tapasztalati tanulás tehát a témavezetők körében jelentős. A hallgatók rengeteg új tudást hoznak be a szervezetbe atipikus kutatási témájuk és EU-n kívül töltött terepmunkájuk révén, ez pedig nélkülözhetetlenné teszi, hogy a témavezetők folyamatos szakmai fejlődésükre kiemelt figyelmet fordítsanak.

az újfajta látásmód a témavezetők hatására begyűrűzik a doktori iskola és a kar más képzéseibe is

Fontos még megemlíteni, hogy a hallgatók minden félévet más partneregyetemnél töltenek, így ők a különböző jó gyakorlatok elsődleges hordozói a tudományos tanácsadó testület ülései mellett. Ezen új impulzus nemcsak az oktatók tudományos látókörét bővítik, hanem az intézmény további képzéseire is befolyást gyakorolnak (pl. tematikák újragondolása, új kriminológia tankönyv megjelenítése). A képzés révén létrejött legjelentősebb változások tehát a szakmai gondolkodás szintjén ragadhatóak meg.

Az EDiTE programban részt vevő egyetemek közös munkája egyaránt támogatja a tudásszerzési és -felhasználási folyamatokat; az intézmények a konzorciumi partnerekkel való együttműködés során képet kaphatnak egymás oktatásszervezési

folyamatairól, a doktori képzések eltérő értelmezéséről, így közvetve a partnerszágok felsőoktatási rendszereiről is. Nagyobb jelentőségű azonban, hogy a közös munka révén az EDiTE program

középpontjában álló kutatás eltérő megközelítései, tematikái keverednek egymással – például eltérő módszertanok, illetve az európai dimenzióra vagy a nemzeti, esetleg intézményi szintre fókuszáló kutatások révén –, gazdagítva ezzel az egyes intézmények kutatási irányait, akárcsak a DCGC programban. Az együttműködés továbbá az IKT-technológiák megismerésére és alkalmazására is jó lehetőséget teremt, ilyenek a virtuális megbeszélésekhez és szemináriumokhoz használt streaming rendszerek, felhő alapú szolgáltatások, közös webfelületek és adattárolók.

A program egyik sajátossága, hogy a kurzusokat kizárólag tömbösített formában szervezik. Bár ez a képzésszervezési mód már korábban is megjelent a hazai

partnerintézményben, elterjedt alkalmazása mégis az EDiTE programhoz kötődik. Az angol mint munkanyelv nem csupán a programban részt vevő hallgatók tanulásában játszik közre, de az érintett oktatóknak, az adminisztratív munkatársaknak és a projektmenedzsernek is kiváló lehetőséget nyújt az idegen nyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztésére. Ez egyre erősödő hatást gyakorol a szervezeti kultúrára is, mivel az idegen nyelvű kommunikáció, illetve a vele járó multikulturális szemlélet egyre inkább a mindennapos gyakorlat részévé válik, bekapcsolva így az ELTE NDI-t és a mögötte álló szervezeti egységeket a nemzetközi vérkeringésbe, mely egyben a kar vezetése felől érkező elvárás is.

Az IERM esetében a tudásszerzési és -felhasználási folyamatok megvalósításának kulcsszereplője az eisenstadti University of Applied Sciences Burgenland (UAS), mely az együttműködési megállapodásban¹⁰ adminisztratív és szervezési partnerként szerepel. Jelentősége van ennek a megkülönböztetésnek, hiszen alkalmazott tudományok egyetemként, főiskolaként (Fachhochschule) a hatályos osztrák szabályok szerint az UAS nem indíthat doktori képzési programot, ezért az IERM-ben sem vesz részt ilyen oldalról, viszont oktatásszervezési, adminisztratív és egyéb feladatokat elláthat és el is lát.¹¹ Ez közvet-

ve mégis lehetőséget ad az UAS számára, hogy „saját” doktori képzése legyen. Az együttműködés keretében az UAS oktatói PhD fokozatot és habilitációt szerezhetnek a Soproni Egyetem Doktori Iskolájában,

cserébe a doktori iskola nemzetközi oktatókat, kutatókat kap a személyükben. Ez az átjárás erősíti az intézmények közötti tudásmegosztást, az egymástól való tanulás lehetőségét is. Az UAS ezzel párhuzamosan megnyitja az erőforrásait (könyvtár,

informatikai felszereltség) a partnerei számára, így például a Soproni Egyetem Doktori Iskolájának oktatói és hallgatói olyan könyvtári ellátottsághoz, folyóirathozzáférésekhez és informatikai eszköz-

rendszerhez juthatnak, amire saját intézményükben nem lenne lehetőségük. Ez egy kölcsönös, szimbiotikus kapcsolat az intézmények között, ahol mindkét fél ad is és kap

is, saját erősségeik és gyengeségeik szerint, amit természetesen a földrajzi közelség is nagymértékben segít (Sopron és Eisenstadt között autóval kb. 20 km a távolság).

Az UAS másik központi szerepét a képzés szervezése kapcsán tölti be. A tanulmányi szakasz első éve az UAS eisenstadti intézményében valósul meg, ide érkeznek a hallgatók, illetve a társegyetemekről az oktatók is. Ez szintén lehetőséget teremt a tudásszerzésre, hiszen azáltal, hogy a különböző intézményekből származó oktatók

az idegen nyelvű kommunikáció, illetve a vele járó multikulturális szemlélet egyre inkább a mindennapos gyakorlat részévé válik

a különböző intézményekből származó oktatók egy térbe kerülnek

¹⁰ Az együttműködési megállapodás online elérhető. Letöltés: http://ktk.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/ktk/Doktori_Iskola/dokumentumok/Joint_PhD.pdf (2018. 03. 30.)

¹¹ Az osztrák hatóságok külön akkreditációs folyamatnak vetették alá a főiskolát, hogy képes-e megvalósítani az IERM megállapodásban foglaltakat és ennek pozitív eredménye egyfajta minőségbiztosításként erősítette az UAS szerepét. Az eredmény online elérhető. Letöltés: http://www.fh-burgenland.at/fileadmin/user_upload/PDFs/Christina_Diverses/QM_Dokumente/Ergebnisbericht_FH_Burgenland_Joint_PhD.pdf (2018. 03. 30.)

egy térbe kerülnek, a közöttük lévő kommunikáció és együttműködés is indukálhat ilyen folyamatokat.

Tudásmegosztás és disszemináció

A DCGC program egészét tekintve – a konzorcium szintjén – állandóak a tudásmegosztást segítő megbeszélések, illetve a működés folyamatos monitorozása, ám a magyar partnerintézmény szintjén a tudatosan tervezett horizontális tudásmegosztás mechanizmusai nem jelentek meg. A felmerülő problémák megoldására a hallgatók és témavezetők szintjén a tudományos tanácsadó testület, míg a képzési program egészének tekintetében a megvalósításért felelős tanácsadó testület hivatott választ találni. Ez a két testület biztosítja az átlátható működést és adja a szervezeti tanulás elsőszámú bázisát, hiszen kiemelt tudásteremtő és -megosztó szerepük van. A megbeszélések lehetőséget teremtenek nemcsak a konzorcium egészének működésére, hanem a részt vevő intézmények saját belső mechanizmusaira vonatkozó reflexiókra, gyakorlataik felülvizsgálatára és a jövőbeni fejlesztési utak megtervezésére.

A kettős társtémavezetés rendszere és a kevés kontaktóra miatt alakulhatott ki az a gyakorlat, hogy miközben az érintett hazai oktatók egymás közötti tudáscseréje kevésbé valósul meg, ugyanez a társtémavezetők között folyamatos. A tudományos tanácsadó testület magyar tagja próbálja a tudásmegosztó, információáramoltató funkciót betölteni a hazai felek között, de ennek nincsen bejárattott, jól követhető rendszere, a siker inkább az egyéni ambíciókon mú-

lik. Mindez összefüggésben áll a hazai jogtudomány területét jellemző szervezeti kultúrával, amely interjúalanyaink elmondása szerint tipikusan individualista munkamódszerben gondolkodik. A közös doktori képzés hatására tehát a témavezetők saját munkájukról alkotott képe kitágul, a témavezetői szerepet összefüggéseiben értelmezik, s mindezt alkalmazzák, disszeminálják is további szakmai fórumokon, pl. egy új, kritikai szemléletet is alkalmazó kriminológia tankönyv elkészítése során.

Az EDiTE program tudásmegosztási folyamatai konzorciumi szinten folyamatossá, melynek vannak formális és informális platformjai is. A formalizált platformok között szerepelnek a megosztott, felhő

a témavezetők saját munkájukról alkotott képe kitágul

alapú fájl tárolók, ahol a partnerek által kidolgozott szabályzatok, útmutatók és sablonok sokasága mellett megtalálhatóak a negyedévenként elkészülő jelentések és a közösen

szervezett programokról, találkozókról (pl. Summer School, Virtual Seminar) készített értékelések is, segítve ezzel a projekt folyamatos fejlesztését. Természetesen arra is nyílik lehetőség, hogy az egyes intézmények jó gyakorlataikat ajánlás jelleggel megosszák egymással; erre az évente 2 alkalommal megszervezendő személyes konzorciumi találkozók adják a legjobb alkalmat. A projektben működő bizottságok, így a témavezetők testülete (Supervisory Board) és a tudományos tanácsadó testület (Scientific Advisory Board) a formális, az emailek és az alkalmoszerűen megszervezett skype-megbeszélések pedig az informális tudásmegosztás formáiként működnek a partnerek között.

A hazai partnerek közötti a belső, intézményi tudásmegosztást segítik a különböző szakmai közösségeket megszólító, havi rendszerességgel megbeszélések, melyek

közül kiemelkedik az oktatói közösség működése. Ez lehetőséget teremt arra, hogy az adott félévben oktatók már a szemesztert megelőzően kapcsolatba kerüljenek egymással és a megelőző félévben oktató kollégáikkal. Az oktatói megbeszéléseken a kurzusokhoz kapcsolódó szakmai egyeztetés folyik, de itt nyílik arra is lehetőség, hogy a hallgatói képviselő visszajelzést adjon az oktatóknak a kurzusokról, vagy szükség szerint változtatási javaslatokat tegyen. Ezt egészíti ki az oktatói munka hallgatói véleményezésének félévközi formája, ami segíti az oktatókat, hogy menet közben – ha az indokoltnak tűnik a visszajelzések alapján – módosíthassanak a kurzusok tematikáján, tanulásszervezési módszerein.

Az oktatói egyeztetéshez hasonló elv alapján működnek a fiatal kutatók (early stage researchers, a továbbiakban: ESR) és témavezetők havi találkozói is, amelyeken az ESR-ek beszámolhatnak előző havi tevékenységeikről, inspirálhatják a közös gondolkodást és egy-egy területen ösztönözhetik az együttműködést (pl. közös tanulmányok, beszámolók, konferencia-előadások formájában). Ezen a fórumon keresztül tudja továbbá a projektmenedzsment monitorozni az előrehaladást a félév közben, valamint itt kapnak lehetőséget a témavezetők is a teljes kutatási folyamat áttekintésére. Harmadiként a projektkoordinációs csoportról kell szót ejteni, ami a projekt stratégiai döntéshozó szerve. A projekt működésébe bevont legfontosabb szervezeti egységek vezetői és munkatársai, a projektmenedzsment és a hallgatói képviselő részvételével zajló megbeszélések a projekt működésének stratégiai jellegű támogatását, irányítását hivatottak segíteni, hidat képezve a nemzetközi konzorcium és a gyakorlati megvalósításért felelős egységek között.

Az IERM program tudásmegosztási folyamatai kapcsán alapvetően a képzési programot működtető konzorcium szerepét kell kiemelni, akárcsak a DCGC program esetében. A konzorcium működése jelent olyan folyamatokat, melyek ténylegesen azt a célt szolgálják a szervezeti tanulás nézőpontjából, hogy a gyakorlatban keletkező tudást, problémák megoldását, felmerülő kérdéseket operacionalizálják, folyamatokká alakítsák, dokumentálják, vagyis a problémák megoldása során született tudást beépítsék a szervezeti memóriába (rutinokba, folyamatokba). A konzorciumi tanács ülésein felülvizsgálják a megjelenő eseteket és a tagok reflektálnak rá, majd megpróbálnak valamilyen folyamatot, úrlapot kialakítani a probléma sztenderdizált

kezelésére a jövőben, mely beépül a program menedzsmentjébe. Ez a formalizált folyamat lehetőséget ad minden résztvevő intézménynek a szervezeti tanulásra.

a konzorcium egyfajta szolid kormányzási módszert alkalmaz

A konzorciumnak egyfajta értelmezésteremtő, összehangoló és transzparencia-elősegítő szerepe is van, mely a képzési program továbbélése szempontjából kulcsfontosságú. Ebben a tekintetben a konzorcium egyfajta szolid kormányzási módszert alkalmaz, nem előíró jellegű a tevékenysége. Ezt támasztja alá például, hogy a különböző intézményekben eltérő hagyományok alakultak ki arról, hogy hány százaléktól kap a doktorjelölt a védésére *summa cum laude* minősítést. Ahelyett, hogy a konzorcium közös pontrendszert kényszerített volna a résztvevő intézményekre, meghagyta minden résztvevő sajátos hagyományát, viszont erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy ezek a sajátosságok explicit módon megjelenjenek az oktatók és a hallgatók számára, transzparenssé téve a különbségeket. Ahhoz,

hogy ez a folyamat jól működjön, erőteljes feltétel, hogy a konzorcium jól ismerje az egyes intézmények sajátos működését, ami ismét egy tanulási lehetőség a különböző folyamatokról, megvalósításokról. Másrészről azáltal, hogy a transzparenciát segíti elő, de nem korlátoz és nem ír elő, megint azt az előzetes, már meglévő bizalmat építi és erősíti meg, amely a program fenntartásához szükséges.

Ha önálló szervezetként tekintünk a konzorciumra, a hálózatkoordinációs szerepén túl egyfajta tanulószervezeti jelleget is azonosíthatunk a működésében, hiszen folyamatos reflexióval és felülvizsgálattal törekszik a közös mentális modellek, belső meggyőződések megismerésére, erősítésére és tudatosítására, illetve folyamatainak előfeltétele, hogy a tagok közösen megismerjék egymás sajátosságait. Szükséges, hogy rendszerben gondolkodjanak, és figyelembe vegyék a közös és eltérő tulajdonságokat, lehetőségeket. A közös múltnak köszönhetően erőteljes közös értékrendszert, jövőképet tudnak képviselni, melyet a képzési program regionális fókuszja is erősít (vö. *Senge*, 1990 tanuló szervezetének öt alapelveivel).

Nehézségek és kihívások

A DCGC program finanszírozásának kifizetése miatt a fenntarthatóság kérdése a legnagyobb kihívás a partnerek számára. A doktori képzés stabil működéséhez szükséges minőségbiztosítási folyamatokat, a belső ellenőrzési és kontroll állomásokat a konzorciumi partnereknek sikerült az évek során kialakítani. Ennek ellenére a képzés

folytatása kérdéses, hiszen a partneregyetemek eltérő mértékben kívánják, tudják önerőből támogatni a képzés további működését. A doktori képzés folytatása a hazai intézménynek lehetőséget nyújtana azoknak a szervezeti változásoknak a meggyökeresedésére, amelyek elindultak, és amelyek fennmaradása a képzés nélkül kétséges. Amennyiben a képzés folytatása biztosítottá válik, az új finanszírozási

a tömbösített kurzusok jóval intenzívebb felkészülést, széles módszertani repertoárt és nagyfokú rugalmasságot igényelnek az oktatóktól

struktúra sokkal tudatosabban építkező működésmódot kíván meg az érintettekől, így a szervezeti kultúrában bekövetkező változások felgyorsítására is lehetőséget teremtenek.

Az EDiTE programban a nehézségek között említhető, hogy mivel

Magyarországon jelenleg ez az egyedüli Marie-Sklodowska Curie Akció keretében támogatott European Joint Doctorate, így a program kevés már kidolgozott anyagra, dokumentumra, eljárásra tud építeni a működése során. Ez számos kihívás elé állítja az intézményt például a pályázati előírások és a nemzeti, illetve intézményi szabályozások harmonizációja terén, azonban komoly lehetőséget is jelent új, szervezeti szintű gyakorlatok kialakítása és a doktori képzés átfogó fejlesztése tekintetében. Az ELTE NDI szintjén az EDiTE megjelenése számos újítást és ezzel járó kihívást hozott az intézmény életébe. A tömbösített kurzusok jóval intenzívebb felkészülést, széles módszertani repertoárt és nagyfokú rugalmasságot igényelnek az oktatóktól. Újdonságot és egyben folyamatos készenléteket jelent az angol nyelv mindennapos kommunikációban való megjelenése és alkalmazása is, azonban az oktatók, a fókuszcsoporthoz interjú alapján, mindkét kihívásra pozitívan tekintenek. Nehézséget jelent továbbá, hogy a megkérdezettek szerint „meeting

dömping” van az intézményben, ahol sok esetben a projekt működését biztosító találkozók ütköznek más megbeszélésekkel, ez pedig nehezíti a kommunikációt és lassítja a döntéshozatalt is.

Természetesen a program hosszú távú fenntartása és a hozzá kapcsolódó menedzsment feladatok jelentik a legnagyobb nehézséget intézményi szinten is, mivel a projekt kifizetésével a menedzsment szerepét esetleg más munkatársak, szervezeti egységek vennék át, ahol nem biztosított jelenleg a többletfeladatok ellátásához szükséges idő és erőforrás. A fenntartás egyben megnövekedett óraszámot és munkaterhelést is jelentene a doktori iskola oktatói számára, ami pedig az oktatók kompenzációján túl szervezési nehézségeket is okozhat. Konzorciumi tekintetben a fenntartás legnagyobb nehézsége, hogy a magyarországi jogszabályi környezet változásával a doktori képzés struktúrája, hossza és megszerzendő kreditjeinek száma is megváltozott, ami felveti az ekvivalencia kérdését és számos menedzsment-jellegű problémát is okozhat. Mindez azzal a szakmai kihívással is társul, hogy a konzorciumvezető Innsbrucki Egyetemen a nemzeti koordinátor nyugdíjba vonulása várható a közeljövőben, aki a kezdetektől kulcsszereplője volt a közös fejlesztésnek, így ez a változás a konzorcium működésére is hatással lehet.

Végül érdemes megemlíteni az IERM eset kapcsán is azokat a nehézségeket, kihívásokat, melyekkel a megvalósítás során találkoztak. Az első ilyen nehézség a képzési program azon sajátosságából fakad, hogy nincs mögötte pályázat, így a finanszírozása a hallgatói tandíjából lehetséges. Ez előnyt is jelent, hiszen a pályázatból finanszírozott projektek fenntarthatósága általában nehéz kérdés, amennyiben nem

sikerül jó alapokat kiépíteni. Ezek az alapok az IERM esetében megvannak.

A második nehézség intézményi szintű, belső jellegű. Értelemszerűen az IERM által generált bevételek a magasabb tandíj miatt meghaladják az egyetem más képzési jellegű bevételeit, azonban az interjúk tapasztalatai alapján a bevételek egy pénzügyi központba érkeznek, a visszaosztásuk pedig már nem tükrözi a hozzájárulás mértékét. Ez nehezíti a program fenntartását és egyértelműen utal a képzési program szervezetben betöltött helyére. Mögöttes indokként az interjúban a képzési program iránti féltékenység, illetve az idegen nyel-

ven oktatók elismerésének hiánya is megjelent. Ebben a problémában nagy szerepet játszik az intézmény vezetősége. Ez egy olyan konfliktus, amelyet a képzési programnak az

intézményen belül kell megoldania annak érdekében, hogy a továbbiakban is képes legyen működni.

ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓK

A tanulmányban a nemzetköziesedés egyik fontossá váló megjelenési formáját: a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori kurrikulumfejlesztés és implementáció tapasztalatait, hatását vizsgáltuk, elsősorban a szervezetre, a szervezeti tanulásra vonatkozóan. A „joint” doktori képzések bemutatott esetei (EDiTE, DCGC, IERM) sajátos intézményi kontextusban, partnerhálózatban, sajátos támogatási háttérrel valósulnak meg. Kutatásunkkal igyekeztünk rávilágítani ennek a világnak a gazdagságára, a résztvevők különböző tapasztalataira, értelmezéseire. Emellett több, a szervezeti tanulás szempontjából

a pályázatból finanszírozott projektek fenntarthatósága általában nehéz kérdés

meghatározó tényezőt, problémát azonosítottunk. Ezek közül a legfőbbek: a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok kapcsán a rendszerben való gondolkodás akadályai, a tudásfelhasználás és -megosztás transzparenssé válása, a formális és informális tudásmegosztás egyensúlyának kérdései, a témavezetői szerep, az oktatói együttműködések újfajta értelmezései, a hallgatók szerepének felértékelődése a szervezeti tanulásban. A tapasztalatok elemzésével a magyarországi felsőoktatási intézmények nemzetközi együttműködésben tervezett képzéseinek megvalósítását is szeretnénk volna segíteni.

Természetesen az itt bemutatott esettanulmányok csupán néhány szereplő szűrőjén keresztül mutatták be ezt a rendkívül összetett világot, ami okozhat torzításokat. Az esettanulmány módszerével összhangban, különböző triangulációs módszerek alkalmazásával törekedtünk az eredmények megbízhatóságának és érvényességének, illetve objektivitásának biztosítására, mindemellett jelen tanulmány mindenképpen csak első lépésnek tekinthető a téma mélyebb és összetettebb kutatása felé.

IRODALOM

- Aerden, A., Braathen, K. és Frederiks, M. (2010): *Joint programmes: Too many cooks in the kitchen?* European Consortium for Accreditation. Letöltés: <http://ecahe.eu/w/images/c/c0/Eca-publication---joint-programmes-too-many-cooks-in-the-kitchen-final.pdf> (2018. 03. 10.)
- Asgary, N. és Robbert, M. A. (2010): A cost-benefit analysis of an international dual degree programme. *Journal of Higher Education Policy and Management*, **32**. 3. sz. 317–325.
- Bakacsi Gyula és Gelei András (1999): Szervezeti tanulás – tanulószervezet. In: Bakacsi Gyula és mtsai (szerk., 2004): *Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment*. KJK, Budapest. 307–346.
- Bátyi Emese (2014): A bolognai folyamat és a doktori képzés. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Juridica et Politica, Tomus*. **32**. 21–37. Letöltés: http://www.matarka.hu/koz/ISSN_0866-6032/tomus_32_2014/ISSN_0866-6032_tomus_32_2014_021-037.pdf (2017. 12. 10.)
- Berács József (2012): Nemzetköziesedés, nemzetközi piaciorientáció. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Elefántcsonttoronyból világtítótorny. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, alakulása*. Aula, Budapest. 133–179.
- Berács József (2018): Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás. In: Kovács Gergely és Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008–2017*. NFKK, Budapest. 147–170. Letöltés: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf (2018. 03. 14.)
- Billet, S. (2010): Workplace Learning Frameworks. In: Peterson, P., Baker, E. és McGaw, B. (szerk., 2010): *International Encyclopedia of Education*. 1. kötet. Elsevier, Oxford. 58–63.
- Blakemore, M. és Burquel, N. (2012): *EMQA – Erasmus Mundus Quality Assessment Handbook of excellence – Doctoral Programs*. Letöltés: <http://emqa.eu/Downloads/Handbook%20of%20Excellence%202012%20-%20Doctoral%20-%20Final.pdf> (2018. 03. 06.)
- Burquel, N., Shenderova, S. és Tvogorova, S. (2014): *Joint Education Programmes between Higher Education Institutions of the European Union and Russian Federation*. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Nadine_Burquel2/publication/272168796_Innovation_and_Transformation_in_Transnational_Education_European_and_Russian_Joint_Study_Programmes/links/54dd16130cf28a3d93f891a9.pdf (2018. 03. 10.)
- Cohen, W. és Levinthal, D. (1990): Absorptive Capacity. A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*. **35**. sz. 128–152.
- de Rosa, A. S. (2008): New Forms of International Cooperation in Doctoral Training: Internationalisation and the International Doctorate – One Goal, Two Distinct Models. *Higher Education in Europe*, **33**. 1. sz. 3–25.

- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. és Egron-Polak, E. (2015): *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament Policy Department, Brüsszel. Letöltés: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (2017. 12. 01.)
- EUA (2005): *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf (2018. 03. 14.)
- EUA (2010): *Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations (2018. 03. 14.)
- EUA (2015): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. EUA, Brüsszel.
- Európai Bizottság (2016): *Horizon 2020 Work Programme 2016–2017: 3. Marie Skłodowska-Curie Actions*. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-msca_en.pdf (2018. 02. 18.)
- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. sz. 43–66. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_43-66.pdf (2018. 03. 14.)
- Gömöri János (szerk., 1999): *A Borostyánkő út*. Scarbantia Társaság, Sopron.
- Halász Gábor (2010): A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos György és Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula, Budapest. 13–31. Letöltés: [http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_\(teljes\)_\(2010\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_(teljes)_(2010).pdf) (2017. 11. 29.)
- Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban – Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum, Budapest.
- Hénard, F., Diamond, L. és Roseveare, D. (2012): *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. OECD IMHE Institutional Management in Higher Education, Párizs. Letöltés: <http://search.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf> (2017. 12. 17.)
- Horváth László (2017): A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszereiben. *Neveléstudomány*, 4. sz. 44–66. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_4_44-66.pdf (2018. 03. 13.)
- Hrubos Ildikó (2014): Verseny – értékelés – rangsor. *Educatio*, 23. 4. sz. 541–549. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00070/pdf/EPA01551_educatio_2014_04.pdf (2018. 03. 13.)
- Huber, G. P. (1991): Organizational Learning. The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2. sz. 88–125.
- Kasza Georgina (2017): A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban. In: Kereszty Orsolya, Kovács Zsuzsa és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49–66.
- Kezar, A. (2005): What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131. sz. 7–22.
- Knight, J. (2008): *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. The Observatory, London. Letöltés: http://ecahe.eu/w/images/c/c/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf (2018. 03. 14.)
- Knight, J. (2011): Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *Globalisation and Internalisation of Higher Education*, 8. 2. sz. 297–312.
- Kovács István Vilmos, Tarrósy István és Kovács Krisztina (2015): *A felsőoktatás nemzetköziesítése. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára*. Tempus Közalapítvány, Budapest. Letöltés: <http://www.tka.hu/docs/palyazatok/a-felsooktatás-nemzetkoziesítése-c-kiadvány.pdf> (2017. 12. 01.)
- Michael, S. O. és Balraj, L. (2003): Higher Education Institutional Collaborations: an analysis of models of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25. 2. sz. 131–145.
- Nerad, M. és Heggelund, M. (szerk., 2011): *Toward a global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, Washington.
- Obst, D., Kuder, M. és Banks, C. (2011): *Joint and Double Degree Programs in the Global Context – Report on an International Survey*. Institute of International Education. Letöltés: <http://blog.univ-provence.fr/gallery/32/>

- Joint%20and%20Double%20Degree%20Programs%20in%20the%20Global%20Context.pdf (2017. 04. 10.)
- OECD (2016): *Trends Shaping Education 2016*. OECD Publishing, Párizs. Letöltés: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en#page4 (2017. 02. 27.)
- Rauhargers, A., Deane, C. és Pauwels, W. (2009): *Bologna Process Stocktaking Report 2009*.
- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 54–62.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art & Science of The Learning Organization*. Random House, London.
- Suddaby, R. (2006): From the editors: what grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49. 4. sz. 633–642.
- Sursock, A. és Smidt, H. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0> (2018. 01. 14.)
- Svetlik, I. és Braček, L. A. (2016): The impact of the internationalisation of higher education on academic staff development – the case of Slovenian public universities. *Studies in Higher Education*, 41. 2. sz. 364–380.
- Szokolozsky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Teo, H. H., Wang, X., Wei, K. K., Sia, C. L. és Lee, M. K. O. (2006): Organizational Learning Capacity and Attitude Toward Complex Technological Innovations: An Empirical Study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57. 2. sz. 264–279.
- Varga Bálint (2014): Az Erasmus Mundus közös mesterképzések: Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In: Órsi Gábor (szerk.): *Tudásexport: A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei. Campus Hungary esettanulmányok 2014*. Balassi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.campushungary.hu/rolunk/sajtoszoba/kiadvanyok> (2018. 01. 19.)
- Vera, D., Crossan, M. és Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: Easterby-Smith, M. és Lyles, M. A. (szerk.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester, 153–182.
- Yin, R. K. (2003): *Case study research design and methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.



*Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója*