A mobilitáson túl: a nemzetköziesítés itthon fogalmának és tartalmának értelmezése. Elméleti keretek és hazai példák

Hangyál Zsófia, Schiller Emese** és Dorner Helga****

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.3

A felsőoktatás nemzetköziesítésével és a hallgatói mobilitással kapcsolatos diskurzus az elmúlt évtizedben Európa országaiban, így Magyarországon is jelentős átalakuláson ment keresztül. A mennyiségi logikák (hallgatótoborzás, versenyképesség, rangsorok) mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapnak azok a változások, amelyek a tanítási-tanulási környezethez és az intézményi kultúrához kapcsolódnak. Tanulmányunk célja, hogy narratív szakirodalmi elemzéssel ökoszisztémaszemléletben értelmezze a nemzetköziesítés itthon, a kurrikulum nemzetköziesítés, a távnemzetköziesítés és a mobilitás dimenzióinak összefüggéseit, és hazai példákon keresztül bemutassa, miként kapcsolódnak ezek a jelenségek a felsőoktatási ökoszisztéma makro-, mezo- és mikroszintjeihez. Hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva a tanulmány tanulságokat fogalmaz meg, és további lehetséges fejlesztési irányokat vázol fel.

Kulcsszavak: nemzetköziesítés itthon, távnemzetköziesítés, kurrikulum nemzetköziesítés, felsőoktatási ökoszisztéma

Bevezetés

A felsőoktatás nemzetköziesítésének fogalma az elmúlt években túllépett azokon a hagyományos értelmezési kereteken, amelyek elsősorban a hallgatói és oktatói mobilitásra összpontosítottak. Mára a felsőoktatási intézmények világszerte mindinkább a nemzetköziesítés méltányosabb és fenntarthatóbb megközelítéseinek, valamint innovatív gyakorlatának kidolgozásával, ezáltal az elméleti keretek újragondolásával kísérleteznek (Fristrup & Sonne, 2025), hiszen a nemzetköziesítés korábbi trendjeit folyamatosan felülírja a felsőoktatás változó környezete. Európában mindez egymással párhuzamos, részben ellentmondásos folyamatokkal írható le: miközben továbbra is erős a külföldi hallgatók vonzására és a globális versenyképességre irányuló törekvés (például brit egyetemek nyitása a globális hallgatói piac felé) (Varga, 2025), egyre hangsúlyosabbá válnak a nemzeti érdekeket előtérbe helyező szakpolitikai reakciók, amelyek a bolognai folyamat integrációs céljait nyelvpolitikai és szabályozási korlátozásokkal árnyalják (például a dán felsőoktatási nemzetköziesítés újraszabályozásának igénye) (Brøgger, 2021). Ezzel párhuzamosan több országban – különösen a skandináv térségben – megjelennek olyan szakpolitikai és intézményi törekvések, amelyek a nemzetköziesítés minőségi és inkluzív dimenzióit hangsúlyozzák, jóllehet ezek a gyakorlatban gyakran élnek együtt a mennyiségi mutatókra épülő nemzetköziesítési logikákkal (Alexiadou, Kefala & Rönnberg 2023).

* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, hangyal.zsofia@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0009-0008-1737-8735

** Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, schiller.emese@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-1875-4842

*** Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, dorner.helga@ppk.elte.hu, https://orcid.org/0000-0002-9648-9992

Az európai trendekhez hasonlóan, a korai nemzetköziesítési törekvések hazánkban is az akadémiai mobilitásra, nemzetközi hálózatok és oktatási-kutatási partnerségek kialakítására, új nemzetközi projektek és képzési programok meghonosítására, vagy éppen a bejövő nemzetközi hallgatók számának növelésére fókuszáltak (*mennyiségi növekedés*) (Császár, Teperics & Köves, 2021; de Witt, 2023; Keczer, 2021; Lannert & Derényi, 2020). A hangsúly ebben az időszakban a makroszintű nemzeti kezdeményezésekre irányult: azokra a stratégiai irányokra, amelyek növelhetik az ország(ok) felsőoktatásának láthatóságát és presztízsét, az egyetemek nemzetközi rangsorokban való előrelépését, vagy a tandíjat fizető nemzetközi egyetemi hallgatók számát (Tempus, 2022). A kezdeti iniciatívák többsége, különösképpen a közép-kelet-európai régiót tekintve a bejövő és kimenő mobilitási és ösztöndíj-programokra, nemzetközi egyetemi partnerségek kiépítésére fókuszált, ami a nemzetköziesítés fogalmát mindinkább a mobilitás definíciójával azonosította (Keczer, 2021; Orechova, 2021). Jelenleg is erőteljes stratégiai fókusz figyelhető meg itthon a nemzetközi hallgatótoborzás terén: gondolhatunk itt az Erasmus mobilitási lehetőségre, vagy az állami ösztöndíjprogramok kiemelt támogatottságára (például Pannónia Ösztöndíjprogram, Stipendium Hungaricum, Diaszpóra Felsőoktatási Program) (Tempus, 2022). Ugyanakkor a nemzetköziesítési trendek elmozdulást mutatnak a minőségi növekedés irányába (Keczer, 2021), azaz a mennyiségi indikátorokon túl, az intézmények a nemzetköziesítést egyre inkább folyamatként határozzák meg, amelynek lényege a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók integrációja a felsőoktatás alapvető céljaiba, funkcióiba és megvalósításába (vö. Knight, 2003). Ez a megközelítés tehát minőségi hangsúlyú, mivel a nemzetköziesítés strukturális és felsőoktatás-pedagógiai azaz lokális beágyazottságára helyezi a hangsúlyt.

Tanulmányunk célja, hogy erre a szemléletváltásra építve egy ökoszisztémaszemléletű, többrétegű (makro-mezo-mikro) konceptuális keretet vázoljon fel, amely magyarországi felsőoktatási példák rövid elemzésén keresztül mutatja be a nemzetköziesítés, azon belül is a *nemzetköziesítés itthon* elméleti és gyakorlati összefüggéseit, valamint rávilágítson az ökoszisztéma különböző szintjeihez kapcsolódó kezdeményezésekre, tanulságokat fogalmazzon meg és további lehetséges fejlesztési irányokat vázoljon fel.

A kutatás módszertana

A tanulmány a narratív szakirodalmi elemzés módszertanát alkalmazza (Kartali, 2023). A szakirodalmi bázis feltárása során a releváns hazai és nemzetközi digitális adatbázisokban (Google Scholar, MATARKA, EBSCO) folytattunk célzott forráskutatást a felsőoktatás nemzetköziesítés, a nemzetköziesítés itthon és a kurrikulum nemzetköziesítés kulcsszavak mentén. A források kiválasztása során priorizáltuk a szakmailag lektorált folyóiratcikkeket, a hazai tudományos konferenciákon elhangzott előadásokat, valamint a szakmai-módszertani kiadványokat és az intézményi esettanulmány-gyűjteményeket. Narratív elemzésünk szakirodalmi forrásainak számát hólabda módszerrel gyarapítottuk. A kiválasztás során elsőbbséget biztosítottunk a nyílt hozzáférésű publikációknak, valamint az elmúlt évtized időbeli és térbeli relevanciával bíró trendjeinek. A tanulmányban bemutatott hazai minták és gyakorlati folyamatok szelekciója célzott, elméleti mintavétellel (például Ames et al, 2019) történt, melynek elsődleges szempontja az volt, hogy a kiválasztott esetek illusztrációs erejüknél fogva, strukturáltan világítsák meg az IaH többrétegű (makro-mezo-mikro) specifikus szintjeit. Az így strukturált forrásanyagot végül deduktív tartalomelemzéssel (Krippendorff, 2018) dolgoztuk fel, ahol az elemzési mátrixot maguk a környezeti szintek alkották, garantálva, hogy a feltárt tendenciák bemutatása túllépjen a puszta leíráson, és integrált módon kapcsolódjon a tanulmány fő argumentációjához.

A mobilitásközpontúság átalakulása: A nemzetköziesítés itthon és a távnemzetköziesítés térnyerése

A nemzetközi szakirodalomban a lokális beágyazottságra való törekvést jelezte a nemzetköziesítési és a mobilitásfókuszú kezdeményezések különválasztása, még ha a fogalmi határok meghatározása nehézkesnek is bizonyul(t). Knight (2012) nyomán két főbb irányzatot azonosítottak: a nemzetköziesítés itthon (Internationalisation at Home – röviden IaH) és a külföldi/határokon átnyúló nemzetköziesítés (Internationalisation abroad/crossborder) (lásd az 1. táblázatot). Ez utóbbi a mobilitásra és a fizikailag „mozgó" összetevőkre utal például az ember, a projekt, a program, a szolgáltatás/szolgáltató vagy akár az oktatáspolitikai intézkedés mobilitása (Ibid). Míg „itthoni" nemzetköziesítésnek minősül minden, ami nem a fizikai mobilitás és a kurrikulum, a tematikák vagy a tanítási-tanulási módszerek nemzetköziesítésével foglalkozik – legyen szó hazai hallgatók és oktatók képzéséről vagy extrakurrikuláris programokról. Az általánosan elfogadott definíció szerint tehát az IaH a nemzetközi és az interkulturális dimenziók célzott integrálása a formális és az informális tantervbe lokális, hazai tanulási környezetben (Beelen & Jones, 2015). Ezek a kezdeményezések a globális tudatosságot és a nemzetköziességre való nyitottságot szorgalmazzák nemcsak stratégiai szinten, hanem intézményi és egyéni szinten is, ami jellemzően a tanítás-tanulás kultúrájában, az innovatív, inkluzív felsőoktatás-pedagógiai módszertanban, illetve a kulturális sokszínűség, a globális állampolgárság, az interkulturális érzékenység fejlesztésének igényeire reagáló megoldások integrációjában nyilvánulhat meg (Fristrup & Sonne, 2025).

A hangsúlyeltolódás az IaH törekvések felé megfigyelhető a szakirodalmi elemzésekben is: 1984 és 2024 között exponenciális növekedés volt tapasztalható az IaH-val kapcsolatos tudományos publikációk számában, amihez jelentősen hozzájárultak az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Kína és Ausztrália IaH törekvései (Agezew & Erdei, 2025). Ezen elemzés szerint a szakterület legtöbbször használt fogalmai a nemzetköziesítés, a globalizáció, a nemzetköziesítés itthon, a nemzetközi hallgatók és az interkulturális kompetencia. Egy másik szisztematikus szakirodalmi elemzés a 2018–2022 közötti IaH-hoz köthető kutatásokat elemezve a tudományágakat, a megvalósítás helyszíneit és módjait, az adott IaH tevékenységeket, erőforrásokat, előnyöket és kihívásokat vizsgálta (Soulé, Parmaxi & Nicolaou, 2025). A tanulmány hangsúlyozza a sokszínű oktatási tevékenységek és erőforrások jelentőségét, összhangban a digitalizációs trendekkel, és az IaH egyre növekvő elterjedése mellett különböző interdiszciplináris módszereket mutat be, amelyek alkalmazásával fejleszthető az interkulturális érzékenység, kultúraközi (cross-cultural) kompetencia, az együttműködés és egyéb soft skillek (Ibid). Saját szakirodalmi elemzésünk pedig azt vizsgálta az IaH témában született Q1-es folyóiratok cikkeit elemezve, hogy mely hallgatói készségek fejlődtek leginkább az IaH kezdeményezéseknek köszönhetően, és hogy felfedezhető-e együttállás bizonyos iniciatívák és az egyes készségek fejlődése között (Hangyál, Schiller & Dorner, 2026).

Az IaH törekvéseket támogatja a távnemzetköziesítés gyakorlata (Internationalisation at a Distance) (Erdei, 2022; Mittelmeier, Rienties, Gunter, & Raghuram, 2021) hidat képezve a lokális és a globális törekvések között. A fogalom magába foglalja „a határokon átnyúló oktatás minden formáját, ahol a hallgatókat, az oktatókat és az adminisztratív munkatársakat földrajzi távolság választja el egymástól, és együttműködésüket a technológia támogatja" (Mittelmeier et al., 2021). Mivel a fogalom szószerinti fordítása (Nemzetköziesítés a távolban, IaD) többféle értelmezést takarhat, ebben a tanulmányban a távoktatás kifejezés mintájára a *távnemzetköziesítés* elnevezést használjuk. A távnemzetköziesítés során digitális technológiákra épülő virtuális tanítási-tanulási formák jelennek meg, amelyek különböző országok hallgatóit kapcsolják össze online együttműködések és közös projektek révén, és mindez tanulmányaik szerves részét képezi (Dorner, 2018; O'Dowd, 2018). Ezen virtuális projektek és cserék (például telekollaboráció, vagy akár online interkulturális csereprogram) egyre relevánsabb

szerepet töltenek be alternatív IaH módszertani megközelítésként és inkluzív mobilitási formaként azon hallgatók tanulmányaiban, akik különböző okokból például társadalmi, gazdasági, vagy egészségügyi problémák miatt nem tudnak részt venni fizikai mobilitási programokban (Ben Malek & Calderón, 2023; Buchem, Konert, Carlino, Casanova, Rajagopal, Firssova & Andone, 2018). Éppen ezért az IaH tekintetében egyes tanulmányok ezeket a programokat virtuális mobilitásként értelmezik (Ben Malek & Calderón, 2023), hiszen a mobilitásban akadályozott hallgatók is lehetőséget kapnak nemzetközi csoportmunkában és tanulási folyamatokban való részvételre, amelyeknek köszönhetően a diszciplináris kompetenciák mellett az idegennyelvi és interkulturális készségeik is fejlődhetnek – a fizikai vagy blended mobilitási programok tapasztalataihoz hasonlóan (Muñiz & Ben Malek, 2023). A virtuális mobilitás azonban nem helyettesítheti azokat a tanulási és egyéb tapasztalatokat, amiket egy külföldi felsőoktatási környezet biztosíthat rövidebb vagy hosszabb fizikai mobilitási programban való részvétel által (Cheng, Yeoh & Yang, 2023). A hangsúly inkább – az iniciatívák egymást kiegészítő jellegéből adódóan – a már említett nemzetközi együttműködés, csoportmunka és tanulásfókuszú projektmunka megtapasztalására helyeződik. Ezek során többek között a hallgatók interkulturális és globális állampolgársági készségei fejlődhetnek.

Fogalom	Értelmezése a nemzetköziesítés rendszerében	Megvalósulás rétegei	Példák
Külföldi / határokon átnyúló nemzetköziesítés és mobilitás	A nemzetköziesítés hagyományos formája, amely a hallgatók, oktatók vagy programok fizikai mobilitására, illetve a határokon átnyúló együttműködésekre épül.	**Makro–mezo-mikro**	Erasmus+ és Pannónia mobilitás, Stipendium Hungaricum, részképzés külföldön, kettős és közös diplomát adó képzések, rövid távú mobilitási programok.
Nemzetköziesítés itthon (IaH)	Inkluzív és lokálisan (mikro-mezo-makro szinteken átívelő) beágyazott nemzetköziesítés gyakorlata. A nemzetközi és interkulturális dimenziók tudatos integrálása a lokális tanulási környezetbe annak érdekében, hogy a nem mobil hallgatók is részesüljenek a nemzetköziesítés előnyeiből.	**Makro–mezo–mikro**	Nemzetközi hallgatók bevonása a lokális tanulási folyamatokba, közös kurzusok hazai és külföldi hallgatók számára, interkulturális tanulási tevékenységek, nemzetközi projektek helyi megvalósítása.
Távnemzetköziesítés (Internationalisation at a Distance – IaD) és virtuális mobilitás	Az IaH egyik megvalósulási formája. A nemzetközi együttműködések digitális vagy hibrid formában történő megvalósítása, amely lehetővé teszi a nemzetközi tanulási tapasztalatok megszerzését fizikai mobilitás nélkül.	**Mikro–mezo**	COIL-programok, virtuális csereprogramok, online nemzetközi projektmunka, Erasmus+ virtuális együttműködések, Blended Intensive Programok (BIP).
Kurrikulum nemzetköziesítés (Internationalisation of the Curriculum – IoC)	Az IaH egyik központi pedagógiai eszköze. A nemzetközi, interkulturális és globális perspektívák beépítése a tantervekbe, a tanulási eredményekbe, a tananyagokba, a tanítási-facilitálási és az értékelési folyamatokba.	**Mikro-mezo**	Nemzetközi szakirodalom használata, közös kurzus- és modulfejlesztés, nemzetközi esettanulmányok alkalmazása, interkulturális tanulási eredmények megjelenítése a kurzusokban.
Extrakurrikuláris és non-formális tanulási terek	Az IaH extrakurrikuláris eszköze. Az extrakurrikuláris programok és szolgáltatások, amelyek elősegítik a hazai és nemzetközi hallgatók, valamint a helyi közösségek közötti kap-	**Mikro–mezo**	Buddy-programok, mentorálás, interkulturális tréningek és workshopok, hallgatói klubok, nemzetközi rendezvények, pszichológiai tanácsadás, közösségi és önkéntes

	csolatok kialakulását, valamint az interkulturális tanulást.	programok.

1. táblázat: A nemzetköziesítés fő fogalmi dimenziói és jellemző gyakorlatai a felsőoktatásban

Megjegyzés: Az IaH ernyőfogalomként értelmezhető, amely magában foglalhatja a kurrikulum nemzetköziesítés (IoC), a távnemzetköziesítés (IaD), valamint az extrakurrikuláris és nonformális tanulás különböző formáit. A külföldi vagy határokon átnyúló mobilitás ezzel párhuzamosan a nemzetköziesítés hagyományos, mobilitásalapú dimenzióját képviseli. A „Megvalósulás rétegei" oszlop a tanulmányban alkalmazott makro-mezo-mikro ökoszisztéma-kerethez kapcsolódik, és azt jelzi, hogy az egyes fogalmak hol jelennek meg leginkább a gyakorlatban.

Nemzetköziesítés itthon ökoszisztéma megközelítésben: Környezeti szintek és dinamikák

A hallgatók az IaH és a távnemzetköziesítés által is megtapasztalhatják a sajátukétól eltérő felsőoktatási ökoszisztémát, ami befolyásolja az egyéni és a társas tanulási folyamatokat (Elliot & Kobayashi, 2019). Bronfenbrenner (1994) ökológiai modellje (Ecological system theory, EST) a környezeti hatások szerepét vizsgálja a tanulási folyamatokban: a közvetlen környezet (mikroszisztéma), a mikroszisztémák közötti kapcsolatok (mezoszisztéma), a közvetett hatások (exoszisztéma), a tágabb nemzeti és szociokulturális kontextus (makroszisztéma) hatását és ezen dinamikák időbeli változását, fejlődését (kronoszisztéma). Bár a modell eredetileg a fejlődéslélektan területén jött létre az egyéni fejlődés környezeti meghatározottságának leírására, napjainkra a felsőoktatás-kutatás is alkalmazza ezt a konceptuális keretet például oktatáspolitikai hatásvizsgálatban a Belt and Road makroszintű kezdeményezés kapcsán a kínai egyetemeken (Dai Xu & Liu, 2025) vagy mobilitási és nemzetköziesítés itthon programjaiban részt vevő hallgatók interkulturális tanulásának összehasonlításában (Huang, Mittelmeier & Ploner, 2024). Ennek az elméleti hagyománynak alapvetése, hogy az egyén (legyen hallgató vagy oktató) tanulási és szocializációs folyamatai nem légüres térben zajlanak, hanem egymásba ágyazott, egymásra kölcsönösen ható környezeti rendszerek hierarchikus hálózatában (Bronfenbrenner, 1994; Huang, Mittelmeier & Ploner, 2024).

A felsőoktatás nemzetköziesítését kutatva ez az elméleti keret paradigmaváltást jelent. Lehetővé teszi ugyanis a tisztán lineáris, ok-okozati viszonyokon (például a bejövő nemzetközi hallgatói létszám és az intézményi presztízs megítélésének kapcsolatán) túllépő, komplex elemzést. Az ökológiai elméletre támaszkodva a nemzetköziesítés már nem felülről diktált, homogén folyamatként értelmezhető, hanem olyan jelenségként, ahol a globális és makroszintű direktívák lokális intézményi (mezo) és tantermi (mikro) kontextusokon átszűrődve, azokat interaktív módon alakítva válnak valós hallgatói tapasztalattá. Ezt az elméleti kapcsolatot erősítik meg az említett szakirodalmak is (például Dai, Xu és Liu, 2025; Huang, Mittelmeier és Ploner, 2024), amelyek szintén az ökológiai modellt alkalmazzák annak megértésére, hogy a különböző környezeti rétegek hogyan determinálják az interkulturális tanulást és a hallgatói integrációt az IaH folyamatok során.

A felsőoktatási-nemzetköziesítési ökoszisztéma kutatások közös metszete, hogy makroszisztéma alatt oktatáspolitikát, stratégiai kezdeményezéseket (például Stipendium Hungaricum és egyéb nemzeti ösztöndíjprogramok), tágabb értelemben nemzeti-kulturális, országokon átívelő oktatási hálózatokat vizsgálnak, a mikroszisztéma szintjén pedig olyan egyéni folyamatokat elemeznek, mint például a helyi és nemzetközi hallgatók kapcsolódása tantermen belül és kívül, felsőoktatás-pedagógiai integráció, vagy interkulturális tanulási eredmények. Tanulmányunk fókuszában elsősorban a nemzetköziesítés itthon elméleti és gyakorlati megvalósulásának, hazai lokális beágyazottságának vizsgálata áll, így a makroszintű felsőoktatás-politikai stratégiai kezde-

ményezéseket (például Stipendium Hungaricum) csupán érintőlegesen tárgyaljuk, hiszen ezen programok a fizikai mobilitás jegyében a külföldi/határokon átnyúló nemzetköziesítés halmazába tartoznak (vö. Knight, 2012). Ennek az elkülönítésnek az itthoni dinamikák vizsgálatánál kiemelten fontos szerepe van a már említett minőségi szemléletváltás miatt.

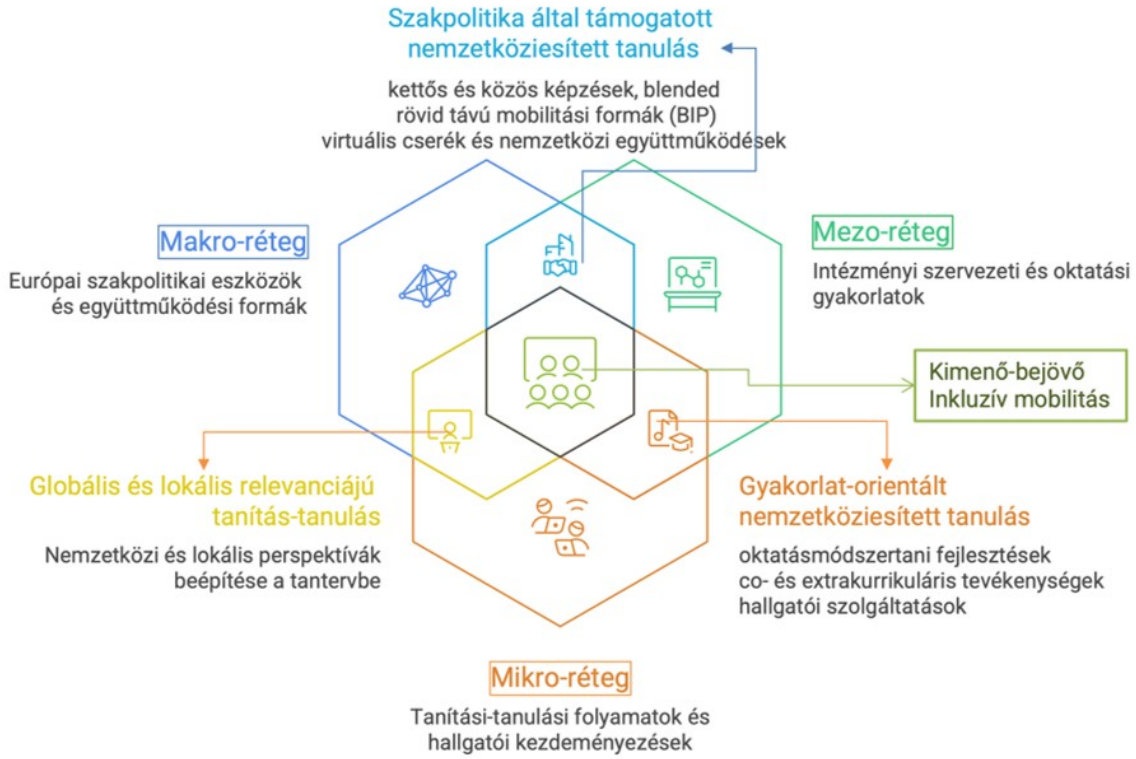
Jóllehet Bronfenbrenner (1994) eredeti ökológiai modellje komplexebb, öt rétegből álló rendszert határoz meg, tanulmányunk a felsőoktatás nemzetköziesítésének specifikumaihoz igazodva egy szűkített, makro-mezo-mikro triádra és ezen szintek átfedéseire fókuszál. Ezt a fókuszt maga a nemzetköziesítés itthon koncepciója indokolja: a nemzetköziesítési intézményi stratégiák és a lokális tanítási-tanulási folyamatok vizsgálatához ez a három szint operacionalizálható. Ugyanakkor az általunk felvázolt keretrendszerben ezek a rétegek nem statikus, egymástól elszigetelt egységek, hanem egy szinergikus ökoszisztémát alkotva folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. E dinamikus hálózati megközelítés rávilágít arra, hogy a makroszintű európai direktívák és finanszírozási keretek (például az Erasmus+ programok) miként alapozzák meg a mezoszintű intézményi, strukturális adaptációt és az együttműködést megkövetelő gyakorlatokat. A szervezeti tanulás pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy mikroszinten konkrét felsőoktatás-pedagógiai innovációk (például kurrikulum nemzetköziesítés, BIP) jöhessenek létre tantermen belül és kívül egyaránt. Az ökoszisztéma-modell ezáltal nem csupán leíró keretként szolgál, hanem a szintek közötti felülről lefelé ható (top-down) impulzusok és alulról építkező (bottom-up) visszacsatolási folyamatok elemzésének eszközévé is válik.

A nemzetköziesítés itthon kirajzolódó konceptuális kerete

Az egyetemek nemzetköziesítési törekvései kapcsán egy komplex konceptuális keret körvonalazódik, amelyben az „itthon", online, a „távolban" vagy éppen külföldön történő folyamatok dialektikus megközelítéspárok, amelyeket egymás kiegészítéseként érdemes értékelni (Varga, 2025). Érzékelhető az is, hogy a tanulási környezetet tágabban értelmezzük: a virtuális színterek elterjedésének köszönhetően is érdekes felsőoktatás-pedagógiai kérdéssé nőtte ki magát, hogy kikkel, hol, hogyan és milyen mértékben valósul meg nemzetköziesített tanulás. Ugyanakkor a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is tetten érhető, hogy az elmúlt években az egyetemek az IaH elvét alapul véve mindinkább a lokális, mezo- és mikroszintű változások indukálására törekednek: például a kurzus- vagy tananyagfejlesztés, felsőoktatás-pedagógiai korszerűsítés által vagy kurzusba szervezett virtuális csoportmunkával, külföldi partneregyetemek hallgatóinak bevonásával. A továbbiakban az ökoszisztéma megközelítést alkalmazva reflektálunk olyan hazai iniciatívákra, amelyek az IaH gyakorlatára épülnek, vagy azt integrálják. Konceptuális keretünk Knight (2012) és Erdei (2022) tanulmányai alapján a fogalmi határok meghúzásának egyre komplexebb problematikáját kívánja szemléltetni, a lokális, a virtuális és a globális dimenziók közötti átmenetek felvázolásával és az ehhez kapcsolható programokkal és gyakorlatokkal a felsőoktatási ökoszisztéma különböző szintjein.

A fentiekre alapozott, általunk használt fogalmi keret szerint a *nemzetköziesítés itthon* (IaH) többrétegű (makro-mezo-mikro) rendszerként értelmezhető, amelyben a korábban domináns mobilitásközpontú megközelítést egyre inkább strukturális, intézményi és pedagógiai elemekkel bővülő szemlélet egészíti ki (lásd az 1. ábrát). Ebből adódóan azonban, még ha a rétegeket a fogalmi keret megalkotása érdekében meg is különböztetjük, az IaH gyakorlati megvalósítása során a lokális integrációs folyamatok következtében a határok összemosódnak, azaz a különböző rétegek jellemzői egymást támogatva, szinergiát alkotva hatnak. A makroréteget az európai szakpolitikai eszközök és együttműködési formák adják, amelyek – például az Erasmus+ projektek, az Európai Egyetemi Szövetségek és az ösztöndíjprogramok révén – keretet, legitimációt és forrásokat biztosítanak az IaH megvalósításához. Ezekre épülnek az intézményi szintű (mezo) szervezeti és oktatási gyakorlatok, így a kettős és közös képzé-

sek, a blended és rövid távú mobilitási formák (BIP), valamint a virtuális cserék és a nemzetközi együttműködések. Mikrorétegben mindez a tanítási-tanulási folyamatokban konkretizálódik: a kurrikulum nemzetköziesítésén (IoC), a felsőoktatás-pedagógiai fejlesztéseken, valamint az extrakurrikuláris tevékenységeken és a hallgatói szolgáltatásokon keresztül. A gyakorlatorientált nemzetköziesített tanuláson belül a kurrikulum formális dimenziója elválaszthatatlanul összekapcsolódik az adott intézmény és az oktatók tanítási-tanulási szemléletével, míg a non-formális dimenzió erősen támaszkodik a hallgatói szolgáltatásokra, szervezetekre, az extrakurrikuláris programokra, vagyis a mikrorétegekben megjelenő kezdeményezésekre. Ebben a fogalmi keretben a mobilitási komponens nem tűnik el, hanem integrált módon, elsősorban lokális szinteken jelenik meg – a fizikai mobilitáson túl –, lehetővé téve az inkluzív, minden hallgató számára hozzáférhető nemzetköziesített tanulás megvalósulását. A nemzetköziesített intézményt e rétegek egymással kölcsönhatásban alakítják.



1.ábra: Konceptuális keret: A nemzetköziesítés itthon többrétegű rendszere (Saját szerkesztés)

Makroszintű kezdeményezések: Az európai egyetemi szövetségek és a nemzetközi közös képzések szerepe a mezo- és mikroszintű IaH folyamatok katalizálásában

A magyar felsőoktatási intézmények európai egyetemi szövetségekben való részvétele jól értelmezhető a nemzetköziesítés makroszintű szakpolitikai kereteinek intézményi (mezo) és felsőoktatás-pedagógiai (mikro) rétegekre történő „lefordításaként". Jelenleg hat magyar felsőoktatási intézmény tagja európai egyetemi szövetségeknek: az Eötvös Loránd Tudományegyetem a CHARM-EU szövetségben, a Pécsi Tudományegyetem az EDUC szövetségben, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem az EELISA szövetségben, a Neumann János Egyetem az EU4DUAL szövetségben, a Szegedi Tudományegyetem az EUGLOH szövetségben, az

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem az EU-GIFT szövetségben működik közre (European Commission, 2025b). Ezek a részvételek nem elszigetelt nemzetközi projektek, hanem olyan makroszintű szakpolitikai kezdeményezésekhez való kapcsolódások, amelyek hosszú távú intézményi elköteleződést és szervezeti alkalmazkodást feltételeznek.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítése akkor válik rendszerszintűvé, ha az az intézményi stratégiákba ágyazott módon jelenik meg, és nem kizárólag mobilitási mutatók mentén értelmeződik (Knight, 2003; de Wit, 2023). A magyar intézmények európai egyetemi szövetségekben való részvétele ebbe az irányba mutat: a szövetségi tagság stratégiai szintű döntésként jelenik meg, amely a nemzetköziesítést az oktatás, a kutatás és az intézményi működés átfogó keretébe integrálja. Ebben az értelemben a szövetségek a szakpolitika által vezérelt intézményi változás konkrét hazai megnyilvánulásainak tekinthetők. Egyszerre biztosítanak legitimációt és erőforrásokat, miközben elősegítik a mezo- és mikroszintű IaH dinamikák kibontakozását, és hozzájárulnak a nemzetköziesítés minőségi, inkluzív újraértelmezéséhez a magyar felsőoktatásban (de Wit, 2023).

Mezoszinten a magyar intézmények részvétele az együttműködés hálózati logikáját erősíti. Ez a megközelítés összhangban áll azokkal az elemzésekkel, amelyek szerint az európai felsőoktatásban a versengő, piacosított nemzetköziesítési logikákat egyre inkább együttműködésalapú modellek egészítik ki (Maassen, Stensaker & Rosso, 2023). A szövetségek keretében megvalósuló közös tantervfejlesztések, közös képzési elemek, valamint a blended és virtuális együttműködési formák hozzájárulnak ahhoz, hogy a nemzetköziesítés ne pusztán bilaterális kapcsolatokban vagy elszigetelt programokban öltsön testet, hanem a IaH és a IoC integrált megvalósulási formájaként. Bár a fizikai mobilitás továbbra is fontos elem marad, a szövetségek által támogatott közös kurzusok, virtuális tanulási környezetek és blended megoldások lehetővé teszik, hogy a nemzetköziesítés a hallgatók szélesebb köre számára váljon hozzáférhetővé azáltal, hogy ezek a tanítás-tanulási folyamatok a mindennapi oktatási gyakorlat részévé váljanak (vö. Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015).

A fenti, hálózati együttműködésre épülő megközelítés a gyakorlatban jól tetten érhető a kettős (Double Degree, DD) és közös (Joint Degree, JD) diplomát adó képzések intézményesülésében is, amelyek az európai egyetemi szövetségekhez hasonlóan a nemzetköziesítés makroszintű kereteinek tartós, intézményi szintű beágyazását segítik elő. Ezek a programok nem elsősorban egyéni mobilitási lehetőségként értelmezhetők, hanem olyan strukturált együttműködési formákként, amelyek stratégiai keretet és szervezeti erőforrásokat rendelnek a nemzetközi partnerségekhez, és ezáltal támogatják az IaH megvalósulását (vö. Tempus, 2020).

A kettős diploma-programok esetében a hallgatók a képzési idő jelentős részét a partnerintézményekben töltik, és a program sikeres elvégzését követően minden részt vevő intézmény saját oklevelét kapják meg (European Commission, 2025a). A közös diploma-programok ennél is szorosabb együttműködést feltételeznek, mivel a hallgatók egyetlen, közösen kibocsátott és jogilag elismert oklevelet szereznek (European Commission, EACEA; Eurydice, 2018). Mindkét konstrukció hosszabb távú intézményi elköteleződést, közös tervezést és koordinációt igényel.

E programok integratív hatása abban ragadható meg, hogy – különösen a JD-k esetében – szükségessé válik a tantervi elemek, a tanulási eredmények és az értékelési keretek összehangolása, ami a minőségbiztosítás és az átjárhatóság alapfeltétele (Tempus, 2020). Ugyanakkor már a részleges harmonizáció is hozzájárul ahhoz, hogy a nemzetközi standardok és jógyakorlatok beépüljenek a hazai oktatási környezetbe, és a nemzetköziesítés a tanítás és a tanulás strukturális kereteként jelenjen meg.

Ezt a logikát jól szemlélteti a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Karlsruhei Technológiai Intézet (KIT) közötti kettős diplomát adó képzés, ahol a tantervi összehangolás lehetővé teszi, hogy a hallgatók két nemzeti felsőoktatási rendszer követelményeinek feleljenek meg, miközben tanulmányaik előrehaladása és

értékelése összehangolt módon történik (Tempus, 2020). Az ilyen programok nem csupán a hallgatói mobilitást támogatják, hanem a globális és az interkulturális dimenziók intézményi szintű beágyazását is elősegítik.

A hazai felsőoktatásban ugyanakkor olyan DD programok is működnek – például a Corvinus Egyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, a Budapesti Gazdasági Egyetemen, az Óbudai Egyetemen és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen –, amelyek elsősorban a fizikai mobilitásra épülnek, és ahol a tantervi harmonizáció korlátozottabb mértékű. Ezek a programok jellemzően szelektív hozzáférésűek, azonban intézményi szinten így is hozzájárulnak az IaH stratégiai megerősítéséhez azáltal, hogy formalizált együttműködési kereteket és hosszabb távú partnerkapcsolatokat hoznak létre (Tempus, 2020).

Nemzetközi projektek és intézményi partnerségek: átmenet a szakpolitikai keretektől a tantermi megvalósulásig a szervezeti adaptáció mezoszintjein

A makroszintű keretek intézményi szintű érvényesülése különösen jól megfigyelhető a nemzetközi projektek és intézményi együttműködések mezoszintű dinamikáiban, amelyek már explicit módon várják el a nemzetköziesítés strukturált, program- és tantervi szintű megvalósítását, elősegítve ezzel az IaH programszintű integrációját. Számos hazai felsőoktatási intézmény vett/vesz részt olyan nemzetközi kezdeményezésekben – például Erasmus+ KA220-as együttműködésekben vagy egyéb multilaterális partnerségekben –, amelyek az IaH gyakorlatait nem elszigetelt kurzusokhoz, hanem intézményi és programlogikához kapcsolják (Tempus, 2020).

A közös tananyagfejlesztés és a partnerségi konzorciumokban zajló szakmai tartalom-előállítás túlmutat a mikroszintű tantermi innovációkon, mivel eltérő intézményi érdekek, szervezeti kultúrák és nemzeti felsőoktatási kontextusok összehangolását igényli. Ebből fakadóan ezek az együttműködések tipikusan a mezoréteghez köthetők, ahol az intézményi koordináció, a szervezeti tanulás és a közös minőségértelmezések kialakítása kulcsszerepet kap. A nemzetközi projektek ilyen értelemben nem csupán hálózatépítési eszközök, hanem az IaH egyik legfontosabb mechanizmusát, a kurrikulum nemzetköziesítését is támogatják (Leask, 2015).

Az Erasmus+ Stratégiai Partnerségek gyakran szolgálnak alapul olyan innovatív felsőoktatás-pedagógiai megoldások bevezetéséhez, mint a Collaborative Online International Learning (COIL) vagy a virtuális csereprogramok. Ezek a távnemzetköziesítési formák lehetővé teszik, hogy a hallgatók fizikai mobilitás nélkül is nemzetközi tanulási környezetben, idegen nyelven, külföldi hallgatókkal együttműködve sajátítsanak el szakmai tartalmakat (Rubin, 2017). A közösen fejlesztett tananyagok, modulok és kurzusok ezáltal közvetlenül járulnak hozzá ahhoz, amit Leask (2015) a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók céltudatos integrálásaként ír le a tanulási eredmények szintjén.

A nemzetközi projektek hatása ugyanakkor nem korlátozódik a hallgatói tanulási környezetre. Jelentős tudástranszfer-hatásuk lehet az oktatói közösségekre is: a projektekben részt vevő oktatók módszertani repertoárja, felsőoktatás-pedagógiai szemlélete és nyelvi kompetenciája bővül, ami a későbbiekben a hazai tantermi gyakorlatban, a mobilitásban részt nem vevő hallgatók oktatása során is hasznosulhat (de Wit, Hunter, Egron-Polak & Howard, 2015). Ez a folyamat tovább erősíti a mezo- és a mikroréteg közötti átjárást, előkészítve a nemzetköziesítés tanítási-tanulási folyamat szintjén történő beágyazását.

Hazai példaként említhető a Budapesti Gazdasági Egyetem INCOLLAB-projektje (Interdisciplinary Learning and Teaching – Collaborative Approaches), amelynek célja interdiszciplináris oktatási modulok kidolgozása volt. A projekt egyszerre járult hozzá a hallgatók szakmai ismereteinek – különösen a turizmus és gazdasági területekhez kapcsolódó kompetenciáinak – és szaknyelvi készségeinek fejlesztéséhez, jól illusztrálva a mezoszintű együttműködések mikrorétegű tanulási hatásait (Asztalos & Pál, 2022). A Pázmány Péter Katolikus Egyetem csatlakozása a Soliya Global Connect Programhoz (a Soliya és a partneregyetemek közötti intézményi szintű

együttműködés) szintén jó példa, hiszen rögzíti a program tantervi beágyazottságát, valamint az oktatói és az intézményi felelősségeket, biztosítva a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók strukturált módon történő beépülését a tanítási-tanulási folyamatokba. Az egyetemi kurzusokba integrálták tehát a globális szociálpolitikai kérdések megértését, valamint olyan kulcskompetenciák fejlesztését, mint a kritikus gondolkodás, az interkulturális kommunikáció és a digitális kompetenciák (Kóris, 2020).

A nemzetközi projektek és intézményi együttműködések a nemzetköziesítés olyan mezoszintű megvalósulási terepei, amelyek az intézményi stratégiák, a kurrikulumfejlesztés és a felsőoktatás-pedagógiai innováció összekapcsolásával hidat képeznek a makroszintű szakpolitikai keretek és a mikroszintű tanítási-tanulási gyakorlatok között, különösen az IaH és a távnemzetköziesítés kontextusában.

A nemzetköziesítés itthon mikrorétege: tantermi megvalósulás és tanítási-tanulási folyamatok

A mikrorétegű megvalósulás elsősorban a tanítás-tanulás folyamatában ragadható meg, vagyis abban, ahogyan az IaH módszertani megoldásai átalakítják a tantermi gyakorlatot. E szinten az IaH nem intézményi stratégia vagy programlogika formájában jelenik meg, hanem konkrét tanulási helyzetekben, a kurzusok, modulok és kurzuson belüli projektek szintjén is. A mikroréteg így a kurrikulum nemzetköziesítésének legközvetlenebb terepe, ahol a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók ténylegesen beépülnek a tanulási eredményekbe és az oktatási gyakorlatba (Leask, 2015).

Az IaH kezdeményezések elsődleges színterei ebből adódóan a tematika, a tágan értelmezett tanterem és tanulási környezet, valamint az alkalmazott felsőoktatás-pedagógiai megoldások, ideértve a virtuális és hibrid formákat is. A mikrorétegben alkalmazott felsőoktatás-pedagógiai megoldások közös jellemzője, hogy aktív tanulásra építenek, és eltávolodnak a frontális oktatás dominanciájától. A gyakorlatban ez olyan óraszervezési formákban jelenik meg, mint a plénum jellegű megbeszélések, a World Café típusú szekciók vagy a hibrid csoportmunkák, amelyek valós problémák közös feldolgozására épülnek, akár több campus hallgatóinak bevonásával (Griffin, Gallagher, Vigano, Mousa, Van Vugt, Lodder & Byrne, 2022). Ezek a módszerek együttesen támogatják az aktív tanulást, a transznacionális és interkulturális tapasztalatszerzést, valamint a kritikai gondolkodás, az együttműködés és a kommunikáció fejlesztését mint transzverzális készségeket (Ibid). Ezáltal a nemzetköziesített tanterem – függetlenül attól, hogy hazai vagy nemzetközi hallgatói közönségre szabott – eltérő oktatói felkészültséget és pedagógiai megközelítést igényel. Az oktatók (inter)kulturális érzékenysége, módszertani tudatossága és reflektív gyakorlata kulcsfontosságú, hiszen a felsőoktatás globalizálódásával „elengedhetetlenné vált az egyetemi oktatók felkészítése arra, hogy multikulturális környezetben eredményesen tanítsanak” (Keczer, 2021, p. 9).

A hazai felsőoktatásban a telekollaboratív gyakorlatok is fontos mikroszintű példái az IaH és az IoC megvalósulásának. Ilyen kezdeményezés volt az ICCAGE nemzetközi projekt (Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage in Global Employability) a Budapesti Gazdasági Egyetem szervezésében, amelyben a tanítás-tanulás online, nemzetközi partneri együttműködésre épülő modulok keretében zajlott. A hallgatók közötti interakciók, a diszkussziók, az esettanulmányok és a közös produktumok (például videók) létrehozása lehetővé tette a kulturális különbségek értelmezését és az interkulturális kommunikáció gyakorlását. Az angol és spanyol nyelven fejlesztett tananyagokat a részt vevő egyetemek idegen nyelvi, szaknyelvi és interkulturális kommunikációs kurzusaiba integrálták, jól illusztrálva az IoC mikrorétegű érvényesülését (Loch & Pál, 2020).

A mikroréteghez szorosan kapcsolódnak a Blended Intensive Programok (BIP) is, amelyek az Erasmus+ 2021-es újításaként rövid távú, hibrid formában megvalósuló hallgatói mobilitást kínálnak (Szénich, Asztalos &

Terestyényi, 2025). A BIP-ek sajátossága, hogy a fizikai mobilitást online előkészítő és utókövető tanulási szakaszokkal kombinálják, miközben a tanulási folyamat középpontjában a nemzetközi csoportokban végzett projektmunka áll. Hazai példaként említhetők azok a BIP-ek, amelyeket többek között a Pécsi Tudományegyetem vagy a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem koordinált nemzetközi partnerekkel együttműködésben, például fenntarthatósági, városfejlesztési vagy társadalmi innovációs témák mentén. A BIP-ek során alkalmazott módszerek – interaktív viták, digitális történetmesélés, interjúkészítési gyakorlatok – közvetlenül a tantermi tanulási környezetben fejlesztik a hallgatók interkulturális, kommunikációs és együttműködési készségeit, kritikai gondolkodását, problémamegoldó képességét és digitális kompetenciáit (Szénich et al., 2025).

A nemzetköziesítés mikrorétege tehát ott válik igazán láthatóvá, ahol a nemzetközi és az interkulturális dimenziók konkrét tanulási tevékenységekké alakulnak. A kurzus-, modul- és projektalapú megoldások, a telekollaboráció és a BIP-ek egyaránt azt mutatják, hogy az IaH nem elsősorban a mobilitás volumenében, hanem a tanítás-tanulás minőségi átalakulásában érhető tetten, és ezáltal készíti fel a hallgatókat a globális és sokszínű szakmai környezetekben való részvételre.

Extrakurrikuláris programok és hallgatói integráció a nemzetköziesítés itthon gyakorlatában

Az IaH törekvések terén az extrakurrikuláris programok szerepének felértékelődése és a hallgatói integrációs szolgáltatások biztosítása intézményi szinten (például buddy-programok külföldi hallgatók részére, interkulturális tréningek és workshopok, vagy segítő programok: mentorálás és pszichológiai tanácsadás) mikro- és mezoszintű dinamikának tekinthetők a felsőoktatási ökoszisztémában. A hazai és a nemzetközi hallgatók interakcióinak egyik legfontosabb színterei ezek a tantermen kívüli tevékenységek, hiszen az elsőéves nemzetközi hallgatók 54–56%-a nem tanul együtt magyar hallgatókkal, egyes képzési területeken ráadásul jóval kisebb arányban történik meg a kurzusokon belüli integráció (például műszaki, informatika, orvos és egészségtudomány). Ezzel szemben jelentős adat, hogy a hazai nemzetközi hallgatók 72%-a vesz részt valamilyen extrakurrikuláris tevékenységben (a jelentés szerint 69%-uk magyar hallgatókkal közösen) (Jánosik, 2025), ami a felsőoktatási intézmények stratégiáját tekintve a tanterv nonformális vetületeinek fontosságára hívja fel a figyelmet.

A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja a lokális és a nemzetközi hallgatók közötti integráció hiányát. Robson, Almeida és Schartner (2017) kutatása szerint ez az IaH egyik legfontosabb kihívása a vizsgált angol és portugál egyetemen. Az esettanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a nemzetközi hallgatóknak nehézséget okoz a társas kapcsolatok kialakítása és fenntartása a hazai hallgatókkal, így legtöbbször inkább azok köré hajlamosak csoportosulni, akiket magukhoz hasonlóknak tartanak, azaz más nemzetközi hallgatókkal alakítanak közösséget (Ibid). Az integráció hiányának magyarországi környezetben részben oktatásszervezési okai vannak, részben az úgynevezett „kulturális gettósodás”[1] áll mögötte, amelyet a magyar hallgatók idegennyelvi bizonytalansága is felerősíthet (Keczer, 2021, p. 11). A külföldi és a hazai hallgatók interakcióinak biztosítására így megfelelő eszköz és stratégia lehet az extrakurrikuláris programok, hallgatói szolgáltatások minél tudatosabb intézményi priorizálása. A mezo- és mikroszint közös metszete ebben az értelemben valóban egy gyakorlatorientáltabb, inkluzívabb nemzetköziesített tanulás, ami a kifejezetten lokális egyéni, csoportos és intézményi folyamatokra, kihívásokra helyezi a hangsúlyt: a hallgatói jóllét intézményi szinten priorizált keretek és programok biztosítását követeli meg, ami a nonformális és informális tanulás szervezett megvalósulására koncentrál (például interkulturális tanulási helyzetek megteremtése a tantermen kívül). Intézményi jó példa a me-

1. Ez az a tendencia, hogy a hallgatók saját országukból, térségükből származó hallgatótársakkal alakítanak ki közösséget.

zoszintű folyamatok által történő integrációra az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nemzetközi Hallgatói Integrációs Tudásközpontja (InSINC), amelynek célja a nemzetközi hallgatók integrációjának, befogadásának és egyetemi részvételének erősítése összehangolt kommunikáció, célzott programok, kutatási tevékenységek és tanácsadói támogatás által.

A tantermen belüli, mikroszintű, integrációra oktatásszervezési és jogi okokból kifolyólag nem minden hazai felsőoktatási intézményben van lehetőség: intézményspecifikusan a magyar és külföldi hallgatók többek között a Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) és a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) vehetnek fel közös, idegen nyelven tartott kurzusokat. Az utóbbi egyetem az újonnan indult Keleti nyelvek és kultúrák szak koreai szakirányának egyes kurzusain teszi lehetővé a nemzetközi és magyar hallgatók közös tanulását, hozzájárulva az IaH mobilitáspótló megközelítéséhez a hazai oktatási környezetbe integrált nemzetközi kurzusok révén (Bánhegyi, Fajt & Nagy, 2025). Kérdéses, hogy az integráció (tantermen belül és/vagy kívül) valóban hatással van-e az IaH törekvések legfőbb céljának elérésére: Fejlődhetnek-e számottevően a hallgatók interkulturális és egyéb készségei? Keczer (2021) tanulmánya szerint az együttlét sem vezet feltétlenül interkulturális tanuláshoz, a legtöbb teendő a tanítási és a tanulási folyamatok szintjén van: hiszen az egymástól való tanulás csak akkor következik be, ha azt megfelelően facilitálják (Otten, 2004; Keczer, 2021). Érdekes adatokkal szolgálnak a hallgatói készségek fejlődésének tekintetében a Magyarországon végzett külföldi hallgatók pályakövetéséről szóló tanulmány (2021) eredményei, amelyek szerint leginkább az önállóság, az önfegyelem és a prezentációs képességek fejlesztésére volt leginkább lehetőségük magyarországi képzésük során a hallgatóknak, emellett a hallgatók megítélése szerint kisebb mértékben, de fejlődött a kutatói készség, a logikus gondolkodás, a szakmai tudás alkalmazására való képesség és a problémamegoldó képesség – az interkulturális készség fejlődését viszont a kutatás nem vizsgálta (Tempus, 2021). Nemzetközi szakirodalmi elemzésünk azonban, amely kimondottan az IaH gyakorlatok által fejlesztett hallgatói kompetenciákat vizsgálta, számottevő eredményként a kulturális érzékenység, az interkulturális készségek és az angol nyelvtudás (nyelvtan és szókincs) fejlődésének eredményét mutatja be (Hangyál, Schiller & Dorner, 2026).

Összegzés és kitekintés

A tanulmányunkban bemutattuk, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítésének hazai gyakorlata – az európai trendekhez hasonlóan – fokozatosan túllép a mobilitásközpontú, mennyiségi indikátorokra épülő értelmezésen, és egyre inkább a minőségi, inkluzív és lokálisan beágyazott megközelítések felé mozdul el (vö. Knight, 2003; de Wit, 2023; Fristrup & Sonne, 2025). Ennek fogalmi és gyakorlati megragadására a nemzetköziesítés itthon, a kurrikulum nemzetköziesítés és a távnemzetköziesítés kereteit alkalmaztuk (Knight, 2012; Erdei, 2022), valamint egy többrétegű (makro-mezo-mikro) konceptuális keretet vázoltunk fel. A fejezetek közös tanulsága, hogy a rétegek analitikus elkülönítése mellett a gyakorlatban szinergikus, egymásra ható folyamatokról beszélhetünk: a makroszintű szakpolitikai eszközök és programok intézményi együttműködésekben öltenek testet, amelyek a tantermi megvalósulás és a hallgatói tanulási kimenetek szintjén válnak kézzelfoghatóvá (Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015).

A hazai példák azt jelzik, hogy az elmúlt években előrelépés történt a nemzetköziesítés itthon intézményi beágyazottságának erősítésében. Az európai egyetemi szövetségekhez való csatlakozás, a kettős és közös diplomát adó képzések, valamint a nemzetközi projektek és partnerségek olyan makro- és mezoszintű infrastruktúrát teremtenek, amely legitimációt, erőforrásokat és tartós együttműködési kereteket biztosít az IaH intézményesítéséhez. E folyamatok egyben illeszkednek azokhoz az elemzésekhez, amelyek szerint az európai felsőoktatásban a versengő, piacosított nemzetköziesítési logikákat egyre inkább együttműködésalapú modellek

egészítik ki (Maassen, Stensaker & Rosso, 2023). A projektekhez és konzorciumokhoz kapcsolódó tananyagfejlesztések, virtuális és blended oktatási együttműködések (például COIL, telekollaboráció) az IoC konkrét formáit is támogatják, és a tudástranszferen keresztül az oktatói közösségek felsőoktatás-pedagógiai fejlődéséhez is hozzájárulhatnak (Rubin, 2017; de Wit et al., 2015).

A mikrorétegben mindez a tanítás-tanulás minőségi átalakulásában válhat láthatóvá: a kurzus-, modul- és projektalapú megoldások, a telekollaborációk és a BIP-ek a nemzetköziesítést a mobilitásban részt nem vevő hallgatók számára is hozzáférhetővé tehetik, és a tanulási eredmények szintjén integrálják a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziókat (Leask, 2015; Loch & Pál, 2020; Szénich et al., 2025). Ugyanakkor az IaH egyik kulcskérdése továbbra is az, hogy a jelenlét és az együttlét önmagában nem garantálja az interkulturális tanulást, ugyanis annak eléréséhez tudatos tervezésre, facilitálásra és oktatói felkészítésre van szükség (Otten, 2004; Keczer, 2021). Ezzel összefüggésben a tantermen kívüli integrációs terek felértékelődése is egyértelmű. Noha a nemzetközi hallgatók jelentős arányban kapcsolódnak extrakurrikuláris tevékenységekhez, a tantermi integráció sokszor korlátozott, és a „kulturális gettósodás" (Keczer, 2021, p. 11), illetve a nyelvi bizonytalanság továbbra is kihívást jelent (Jánosik, 2025; Robson et al., 2017).

A további feladatok ezért több területen is azonosíthatók. Egyrészt szükség van az IaH és az IoC intézményi szintű konszolidációjára: a programok és a projektek eredményeinek fenntartható beépítésére, a tanulási eredmények és az értékelési módszerek összehangolására, valamint az oktatói fejlesztések rendszeresítésére. E feladatok értelmezéséhez kiindulópont, hogy a felsőoktatási intézmények egyre inkább „transznacionális terek" (Keczer, 2021, p. 8), amelyekben a kapcsolatok, az interakciók és a tanulási helyzetek szükségszerűen átnyúlnak az országhatárokon. Ebből következően az IaH intézményi szintű konszolidációja nem kizárólag programok vagy kurzusok kérdése, hanem szükséges a nemzetköziesítési attitűd mint integrált intézményi érték kialakítása, azaz olyan szervezeti működésé, amely szinergikusan kapcsolja össze a különböző egységeket és szereplőket (például nemzetközi koordinátorok, hallgatói érdekképviseletek, mentorhálózatok, hallgatói szolgáltatások), és egységesebb, a hazai és a nemzetközi hallgatók számára egyaránt hozzáférhető támogatási struktúrákat alakít ki.

Másrészt elengedhetetlen a hozzáférés és az inkluzivitás kérdésének következetes kezelése, így a virtuális és blended formák bővítése mellett szükséges a fizikai mobilitás, a BIP-ek és a tantermi integráció közötti egyensúly megteremtése, valamint annak vizsgálata, hogy mely kezdeményezések milyen hallgatói készségeket fejlesztenek a legeredményesebben (Ben Malek & Calderón, 2023; Hangyál, Schiller & Dorner, 2026; Muñiz & Ben Malek, 2023). Végső soron az IaH területén tett hazai előrelépések akkor tekinthetők tartósnak, ha a makro- és a mezoszintű keretek a mikrorétegben, a mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban is stabilan megjelennek, és a nemzetköziesített tanulás valóban minden hallgató számára elérhető tanulási tapasztalattá válik. Ezzel párhuzamosan a következő időszak egyik kulcskérdése az intézmények társadalmi szerepvállalásának erősítése, hiszen az IaH potenciálisan akkor válik szélesebb hatásúvá és fenntarthatóbbá, ha a tantermi és a tantermen kívüli kezdeményezések a civil szférával, a helyi közösségekkel és további stakeholderekkel együttműködésben is formálódnak (például közösségi alapú projektmunka, service learning, helyi társadalmi innovációt támogató kurzusprojektek). Ez az irány kapcsolódik az „IaH for Society" megközelítéshez is, amely a nemzetköziesítés társadalmi hasznosságát és közösségi beágyazottságát hangsúlyozza, túlmutatva a kizárólag intézményi vagy a munkaerőpiaci logikákon (Brandenburg, de Wit, Jones, Leask & Drobner, 2020).

Implikációként megfogalmazható, hogy a felsőoktatási intézményeknek a jövőben nem csupán oktatási helyszínként, hanem komplex nemzetköziesítési ökoszisztémaként kell újradefiniálniuk magukat. Ebben az új paradigmában a nemzetközi hallgatók jelenléte nem csupán bevételi forrás, hanem a hazai hallgatók kompetenciafejlesztésének aktív erőforrása (resource for diversity – De Wit et al., 2015). Ez azonban feltételezi az

oktatói és a támogatói szerepkör átalakulását is, azaz az IaH gyakorlatának fenntarthatóságához elengedhetetlen a módszertanilag felkészített, facilitátori szerepet betöltő oktatói gárda, akik képesek a tantermi sokszínűséget tanulási eredménnyé transzformálni (Dorner et al., 2024). A tanulmány korlátai – különös tekintettel a vizsgált kutatások és riportok önszelekciós torzítására – ugyanakkor arra figyelmeztetnek, hogy az innovatívabb IaH módszerek széles körű implementációja csak akkor lehet sikeres, ha a felsőoktatási intézmények célzottan szólítják meg a passzívabb, a nemzetköziesítésre kevésbé nyitott hallgatói és oktatói rétegeket is.

Támogatás

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatta a K_23 „OTKA” Kutatási témapályázat K 147025 számú projekt keretében.

Irodalom

1. Agezew, B. H. & Erdei, G. (2025). The evolving research landscape of internationalisation: A bibliometric analysis of global and local trends. In Fristrup & Sonne, L. (Eds.), *Internationalisation at home: Critical frameworks for inclusive global learning* (pp. 1–24). Novus Press.
2. Alexiadou, N., Kefala, Z. & Rönnberg, L. (2023). Through the eyes of the disciplines – student perspectives and positionings towards internationalisation-at-home. *European Journal of Higher Education, 14*(2), 249–266. https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2168719
3. Ames, H., Glenton, C. & Lewin, S. (2019). Purposive sampling in a qualitative evidence synthesis: a worked example from a synthesis on parental perceptions of vaccination communication. *BMC Med Res Methodol 19*, 26 https://doi.org/10.1186/s12874-019-0665-4
4. Asztalos, R. & Pál, Á. (2022). Nemzetközi projektek disszeminációja a BGE-n. *Modern Nyelvoktatás*, *28*(1–2), 165–166. https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/4404
5. Bánhegyi, M., Fajt, B. & Nagy, J. (2025). A mesterséges intelligenciához való hozzáállás és a plagizálás megítélése koreai és magyar hallgatók körében: Kulturális különbségek jelentősége az oktatásban. Előadás a *Felsőoktatás-pedagógiai konferencián*, Budapest, Magyarország. (2025. október 3) https://fti.ppk.elte.hu/content/fpk-2025-program.t.49137?m=10720
6. Beelen, J. & Jones, E., (2015). Re-defining ‘Internationalisation at Home’. In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer.
7. Ben Malek, D. & Calderón, R. M. (2023). Virtual exchange for the sake of Internationalisation at Home. In Trunk Širca, N., Ben Malek, D. & Hammoud, M. (Eds.), *Internationalisation at Home in Higher Education: Case Studies from Mediterranean Region* (pp. 135–149). ToKnowPress. https://doi.org/10.53615/978-83-65020-45-1/135-149
8. Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice*. DAAD.
9. Brøgger, K. (2021). A specter is haunting European higher education – the specter of neo-nationalism. In Bozalek, V., Zembylas, M., Motala, S. & Holscher, D. (Eds.), *Higher Education Hauntologies Living with Ghosts for a Justice-to-come* (Chapter 4). Routledge.

10. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 37–43). Freeman.
11. Buchem, I., Konert, J., Carlino, C., Casanova, G., Rajagopal, K., Firssova, O. & Andone, D. (2018). Designing a collaborative learning hub for virtual mobility skills – Insights from the European project Open Virtual Mobility. In *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* (pp. 350–375). (2018, May). Springer.
12. Cheng, Y., Yeoh, B. & Yang, P. (2023). Virtual student mobility on Zoom: digital platforms and differentiated experiences of international education and (im)mobilities in a time of pandemic. *Mobilities*, *18*(5), 839–854. https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824
13. Császár, Z. M., Teperics, K. & Köves, K. (2021). Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban (2001–2019). *Modern Geográfia*, 16(2), 67–86. http://doi.org/10.15170/MG.2021.16.02.04
14. Dai, K., Xu, J. & Liu, Y. (2025). Fostering cultural affinity through higher education? An ecological analysis of international students' experiences under the "Belt and Road Initiative" in China. *Educational Review*, 1–19. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2554977
15. de Wit, H. (2023). Internationalization in and of Higher Education: Critical Reflections on Its Conceptual Evolution. In Engwall, L. (Ed.), *Internationalization in Higher Education and Research. Higher Education Dynamics*, *62*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47335-7_2
16. de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E. & Howard, L. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education. A study for the European Parliament*. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf
17. Dorner, H., Hangyal, Zs., Antesberger, K. & Schiller, E. (2024). Az oktatói munka támogatásának lehetőségei a nemzetköziesítés kontextusában In Bocsi, V. & Csók, C. (Eds.), *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia : Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában: A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában*. Absztrakt-kötet (p. 70). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
18. Hangyál, Z., Schiller, E., & Dorner, H. (2026). A systematic literature review on Internationalisation at home from 2019–2024 – Intersections of initiatives and student skill development. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–17. https://doi.org/10.1080/14703297.2026.2675342
19. Elliot, D. L. & Kobayashi, S. (2019). How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures? *Teaching in Higher Education*, *24*(8), 911–929. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1517305
20. Erdei, L. A. (2022). *A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatok vizsgálata a felsőoktatásban* (Doktori Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem).
21. European Commission (EC) (2023). *European Universities Initiative*. In *European Education Area: Higher Education. European Universities Initiative https*://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative

22. European Commission (EC) EACEA; Eurydice, (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/Chapter%203_Degrees%20and%20Qualifications.pdf
23. European Commission (EC) (2025a). *Double degree / multiple degree*. In *Erasmus+ Programme Guide – Glossary (Higher Education)*. European Union https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-d/glossary-higher-education (2026. 01. 19.)
24. European Commission (EC) (2025b). *European Universities alliances and their partners* [Map]. In European Education Area: Higher Education – European Universities Initiative. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/map
25. Fristrup, T. & Sonne, L. (Eds.) (2025). *Internationalisation at Home: Critical Frameworks for Inclusive Global Learning*. Novus Press.
26. Griffin, D., Gallagher, S., Vigano, V., Mousa, D., Van Vugt, S., Lodder, A. & Byrne, J. R. (2022). Best Practices for Sustainable Inter-Institutional Hybrid Learning at CHARM European University. *Education Sciences*, *12*(11), 797. https://doi.org/10.3390/educsci12110797
27. Huang, D., Mittelmeier, J. & Ploner, J. (2024). Comparing the Learning Ecologies of International Students in Internationalisation Abroad and at a Distance. *Journal of Studies in International Education*, *29*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/10283153241262460
28. Jánosik, O. (2025). A hazai és nemzetközi diákok együttműködésének és együtt tanulásának színterei. Előadás a *Tanuló közösség - oktatói és intézményi megoldások a hazai és nemzetközi hallgatók együttműködéséért* konferencián, Tempus Közalapítvány, Budapest, Magyarország. (2025. június 11.) https://tka.hu/docs/palyazatok/sh_konferfencia_jansoik-orsolya_final.pdf
29. Kartali, G. (2023). A szisztematikus irodalmi áttekintés módszertana [ES5.1]. *Biztonságtudományi Szemle*, *5*(4), 1–11 ISSN: 26769042 http://hdl.handle.net/20.500.14044/35479
30. Keczer, G. (2021). A felsőoktatás nemzetköziesítésének kulturális dimenziói. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, *1*(1-2), 5–14. https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.5-14
31. Kóris, R. (2020). Interkulturális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztése a gyakorlatban. A Soliya Global Connect Program tapasztalatai. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (Eds.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban* (pp. 55–66). SZOKOE. https://doi.org/10.48040/PL.2020.5
32. Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, *33*. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391
33. Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In Deardorff, D. K., De Wit, H. Heyl, J. D. & Adams, T. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27–42). Sage.
34. Krippendorff K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. 4th ed. Sage.
35. Lannert, J. & Derényi, G. (2020). Internationalization in Hungarian higher education: Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Educational Research Journal*, *10*(4), 346–369. https://doi.org/10.1556/063.2020.00034

36. Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum.* Routledge.

37. Loch, A. & Pál, Á. (2020). Developing Intercultural Communicative Competence through Telecollaborative Modules Integrated in Foreign Language and Intercultural Communication University Courses. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, *28*(2), 1089–1105. http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/regular-issue?article=JSSH-3886-2018

38. Maassen, P., Stensaker, B. & Rosso, A. (2023). The European university alliances—an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, *86*, 953–968. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00951-4

39. Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A "Third Category" of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *25*(3), 266– 282. https://doi.org/10.1177/1028315320906176

40. Muñiz, R. & Ben Malek, D. (2023). Simulation + virtual exchange in English for specific purposes learning: The case of marketing across cultures and think local, work global in virtual teams. In Angelini, M. L. & Muñiz, R. (Eds.), *Simulation for participatory education: Virtual exchange and worldwide collaboration* (pp. 381–393). Springer.

41. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, *1*, 1–23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve

42. Orechova, M. (2021). Internationalisation of higher education in Central and Eastern Europe: Conceptualisation of the definition inside the region. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *46*, 119–131. https://doi.org/10.15388/ActPaed.46.2021.8

43. Otten, M. (2004). Diversity in Higher Education. In Teekens, H. (Ed.), *The International Classroom: Teaching and Learning abroad and at home* (pp. 61–70). NUFFIC.

44. Robson, S., Almeida, J. & Schartner, A. (2017). Internationalization at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, *8*(1), 19–35. https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376697

45. Rubin, J., (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. In *Internationalization of Higher Education – A Handbook*, *No. 2* (pp. 27–44). https://studyabroad.uic.edu/wp-content/uploads/sites/256/2020/08/Rubin-Embedding-Collaborative-Online-International-Learning-at-Higher-Education-Institutions.pdf

46. Soulé, M. V., Parmaxi, A. & Nicolaou, A. (2025). Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *17*(7), 29–60. https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484

47. Szénich, A., Pál, Á., Asztalos, R. & Terestyényi, E. (2025). Hallgatói elvárások és elképzelések a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban: Egy rövid intenzív program tanulságai. In Fekete, I. & Takács, E. (Eds.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában* (pp. 175–190). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_9

48. Tempus Közalapítvány (2020). *Nemzetköziesítünk. Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai 4*. Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/kiadvany/13204/nemzetkoziesitunk-4

49. Tempus Közalapítvány (2021). *Magyarországon végzett nemzetközi hallgatók pályakövetése. Kutatási gyorsjelentés. Tempus Közalapítvány*. https://tka.hu/kiadvany/15468/magyarorszagon-vegzett-kulfoldi-hallgatok-palyakovetese
50. Tempus Közalapítvány (2022). *Felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenysége és hallgatótoborzása: Kézikönyv*. https://tka.hu/docs/palyazatok/tka_foi_kezikonyv_2022.pdf
51. Varga, Zs., (2025). Internationalisation home and abroad: a reward system and student field trips in an age of uncertainty. In Fristrup, T. & Sonne, L. (Eds.), *Internationalisation at home: Critical Frameworks for Inclusive Global Learning* (pp. 47–70). Novus forlag.

Beyond Mobility: Interpreting the Concept and Substance of Internationalisation at Home – Theoretical Frameworks and Domestic Examples

The discourse on the internationalisation of higher education and student mobility has changed significantly over the past decade in European countries, including Hungary. Alongside quantitative considerations (student recruitment, competitiveness, rankings), increasing emphasis is being placed on changes relating to the teaching and learning environment and institutional culture. Our study aims to use a narrative analysis of the literature to interpret, from an ecosystem perspective, the interconnections between internationalisation at home, the internationalisation of the curriculum, distance internationalisation and mobility, and to demonstrate, through domestic examples, how these phenomena relate to the macro-, meso- and micro-levels of the higher education ecosystem. Drawing on Hungarian and international literature, the study concludes and outlines further possible directions for development.

Keywords: *internationalisation at home, distance internationalisation, internationalisation of the curriculum, higher education ecosystem*