



ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Erdei Luca Alexa

**A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös
képzési programok által indukált szervezeti tanulási
folyamatok vizsgálata a felsőoktatásban**

Tézisfüzet

DO-azonosító: 10.15476/ELTE.2022.176

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnay Anikó, DSc, egyetemi tanár

Oktatás, tanulás, egyenlőtlenségek program

Programvezető: dr. habil. Szivák Judit, egyetemi docens

Témavezetők:

dr. habil. Kopp Erika, egyetemi docens; Prof. Dr. Halász Gábor, DSc, egyetemi tanár

Budapest, 2022

TARTALOM

1.	Bevezetés.....	3
2.	A kutatás kontextusa és elméleti hátttere	4
3.	Az empirikus kutatás bemutatása	12
4.	A kutatás eredményei, következtetései	14
4.1.	A szervezeti tudásra vonatkozó megállapítások	14
4.2.	A szervezeti tanulásra vonatkozó megállapítások.....	20
4.3.	A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó megállapítások	23
4.4.	A szervezeti tanulás rendszerét befolyásoló tényezőkre vonatkozó megállapítások.....	25
5.	Összegzés és javaslatok.....	27
6.	Felhasznált irodalom	29
7.	A szerző kapcsolódó publikációi.....	35

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatási rendszerek összetett világa, különösen a felsőoktatás nemzetköziesítésének témája is egyre nagyobb figyelmet kap, mind a gyakorlati szakemberek, mind a kutatói közösségek világában. A nemzetköziesítés a hazai és nemzetközi felsőoktatáspolitikai egyik kiemelt, szakpolitikai beavatkozásokkal és pénzügyi forrásokkal támogatott területe, így kutatási jellegű feltárásokor nem hagyható figyelmen kívül az európai dimenzió sem (Halász, 2012; Kovács és mtsai., 2015). Az Európai Unió tagországaiban jelenleg is megfigyelhető nemzetköziesítési irányok egyik fontos területe a Bologna reformhoz köthető folyamatok és tevékenységek. Ilyennek tekinthetők például a nemzetközi közös mesterképzések, melyek kiemelt szerepet töltenek be a reform célkitűzéseinek megvalósításában, többek között a határokon átnyúló együttműködések, és a hallgatói, illetve oktatói mobilitás ösztönzőiként is (Aerden és Braathen, 2011).

Az uniós szakmai diskurzusokban túlnyomó részt mesterképzési szinten értelmezett nemzetközi közös képzési programokra nem csupán a Bologna-folyamat kapcsán, de az előfutárának tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás, melyek így az európai felsőoktatás harmonizációjának eszközeiként értelmezhetők (Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2015; Varga, 2014). A közös képzések EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban betöltött meghatározó szerepét támasztja alá az Erasmus Mundus program működése, mely program (Knight, 2008) szerint egyedülállóan komplex stratégiai célokkal, illetve forrástámogatással ösztönözte a közös képzések létrejöttét. Jelen doktori értekezés így az Európai Unióban megvalósuló, központi finanszírozással támogatott – Erasmus Mundus és EIT címkével ellátott – nemzetközi közös mesterképzési programok kontextusában kíván vizsgálni.

A közös képzési programok nem csupán a szakpolitikai célkitűzések megvalósításának letéteményesei, de a programokban részt vevő egyének és intézmények tanulásának forrásai is. A közös képzési programok kimeneteire, eredményeire és hatásaira vonatkozó empirikus vizsgálatok, azon belül is az Erasmus Mundus programra fókuszáló felmérések azonban túlnyomórészt a programokban részt vevő hallgatók és oktatók, munkatársak egyéni tapasztalataira fókuszálnak (Európai Bizottság, 2014, 2019, 2021b; Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség, 2020). Ennek következtében jóval kevesebb tudományos figyelem irányul a közös képzések szervezeti szintű vizsgálatára, melyek általában a nemzetközivé válás perspektívájából közelítenek

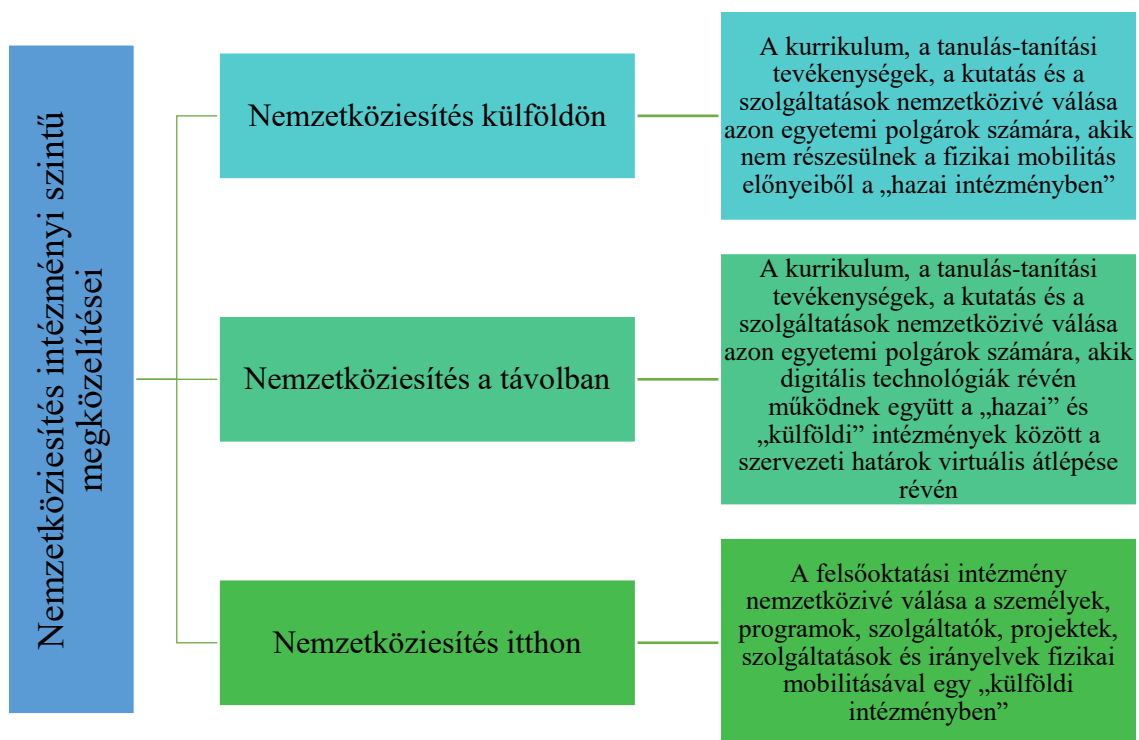
a téma felé. A közös képzések intézményi szintű megvalósulását emellett főleg kvantitatív módszertannal, a programokra vonatkozó általános tendenciák megismerésének szándékával kutatták, ám a tapasztalatok egyediségére és az eltérő kontextuális tényezőkre nagy figyelmet fordító, kvalitatív mélyfúrásokról számot adó tanulmányokat csak szórványosan találhatunk az empirikus kutatások között, melyre az értekezés további részeiben részletesen kitérünk. Végezetül, fontos annak arról is említést tenni, hogy a szervezetelméleti indíttatású empirikus kutatások az európai uniós finanszírozású közös mesterképzési programok kontextusában teljes egészében hiányoznak.

Az eddigiekben ismertetett kutatási hiányterületet azonosítva jelen kutatás célja, hogy mélyrehatóan feltárja a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzések által indukált szervezeti tanulási folyamatokat az esettanulmány kutatási stratégiájának alkalmazása nyomán. A kutatás során célunk (1) a programfejlesztési és implementációs szakaszok során felhalmozódó szervezeti tudástípusok azonosítása, jellemzése minőségi mutatóik mentén; (2) a szervezeti tanulás folyamatjellegének részletes ismertetése; illetve (3) a szervezeti szintű tanulás megvalósulását segítő strukturális elemek, szervezeti tanulási mechanizmusok kvalitatív irányultságú ismertetése, elemzése. A kutatás keretében megvalósított többesetes, beágyazott esettanulmány (Yin, 2018) révén továbbá célja a kutatásnak, hogy a vizsgált esetek kontextusában azonosítsa a szervezeti tanulás rendszerkörnyezetének azon elemeit, amelyek jelentősen befolyásolják a közös mesterképzési programokhoz köthető tanulási folyamatokat.

2. A KUTATÁS KONTEXTUSA ÉS ELMÉLETI HÁTTERE

A felsőoktatási intézmények nemzetközi folyamatainak vizsgálatakor több perspektívából is közelíthetünk a téma felé: az egyik irányt a határokon átlépő oktatás-kutatás koncepciója adja („internationalisation abroad, cross-border education”), amelyben a hangsúly a személyek, programok, esetleg intézmények határokon átnyúló együttműködésén, mobilitásán van, s ilyen módon kifelé irányuló tevékenységeket ölel fel (de Wit és mtsai., 2015; Knight, 2003, 2004). Ezzel szemben a felsőoktatási intézmények hazai oktatási-kutatási tevékenységének nemzetközi, interkulturális dimenzióval való bővítése jelenti, mely egyfajta befelé irányuló fejlődést-fejlesztést feltételez („internationalisation at home”) (Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015). E két

koncepció nem választható el egymástól élesen, mivel mindkettő a nemzetköziesedés átfogó koncepciójának részhalmazaként értelmezhető (Knight, 2012; Tham & Kam, 2008), így ezen koncepciók rövid bemutatására vállalkozunk a következőkben. Kapcsolódhat ehhez továbbá a nemzetköziesítés a távolban megközelítése is. A Ramanau (2016) által bevezetett nemzetköziesítés a távolban („internationalisation at a distance”) koncepció a korábban bemutatott nemzetköziesítési megközelítéseket igyekszik kiegészíteni. Mittelmeier és munkatársai (2021) szerint ide tartozik „a határokon átnyúló oktatás minden formája, ahol a hallgatók, oktatók és adminisztratív munkatársakat földrajzi távolság választja el egymástól és együttműködésüket a technológia támogatja” (4). A fenti megközelítések azt mutatják, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása több, egymással összefüggő folyamatot, gyakorlatot és irányelvet foglal magában, amelyeket komplexen, egymást támogató megközelítésként kell alkalmazni. Az eddig bemutatott megközelítések összefoglalását az alábbiakban ismertetjük (1. ábra).



Ábra 1 - A felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának főbb megközelítései (Knight, 2003, Leask, 2004 és Mittelmeier mtsai., 2020 alapján saját szerkesztés)

Az összefoglalás is kiemeli az intézményi szintű nemzetköziesítéséhez kapcsolódó integratív megközelítések alkalmazásának fontosságát, amelyet a komprehenzív nemzetköziesítés koncepciója is képvisel (Hudzik, 2011), amely biztosítja a felsőoktatási intézmények szerteágazó nemzetköziesítési agendáinak, folyamatainak és tevékenységeinek összekapcsolását, integrált rendszerként történő értelmezését. A 2010-

es években megjelent komprehenzív nemzetköziesítés („comprehensive internationalisation”) megközelítése Hudzik (2011) nevéhez fűződik, aki szerint a nemzetköziesítés egy „olyan elköteleződést jelent, amely keretében a nemzetközi és átfogó megközelítés áthatja a felsőoktatási intézmény oktatási- képzési, a tudományos, a kutatási, valamint a szolgáltatási tevékenységeit, az ezekhez kapcsolódó célok pedig az intézményi tevékenységekben kifejeződnek” (Hudzik, 2011, 6.). A megközelítés azon nemzetköziesítést érintő kritikákra vonatkozó válaszként került kialakításra, amelyek a nemzetköziesítés intézményi szinten való töredezettségére, szétaprózódására hívták fel a figyelmet és egy átfogó megközelítés bevezetését szorgalmazták (Kasza, 2020). A komprehenzív nemzetköziesítés így a szervezeti szinten megvalósuló nemzetköziesítést az intézmény minden folyamatában és tevékenységében megjelentő, átfogó, mindenre kiterjedő folyamatként értelmezi, amelynek eredményeként erősödik az intézmény nemzetközi elkötelezettsége, jellege (Hudzik, 2011).

A fentiekben ismertetett kategorizálások számos tevékenységi formára utalnak, amelyek a nemzetköziesedés realizálását segíthetik, köztük a kutatás tárgyát képező nemzetközi közös képzési programokra. A közös képzési programok az 1970-es évek közepén-végén jelentek meg az európai felsőoktatási szintéren, hogy segítsék a hallgatói mobilitást akadályozó számos akadály leküzdését, és támogassák az eltérő nemzeti szabályozási rendszerek között működő felsőoktatási intézmények képzési programjainak összehangolását. Kutatásunkban nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzés alatt olyan kettő vagy több partnerország akkreditált felsőoktatási intézménye által létrehozott és megvalósított képzést értünk, amely konzorciumi együttműködés keretében valósul meg, integrált kurrikulumot és esetleg kutatási tevékenységet foglal magában, s központi szerephez jut benne a hallgatók által megszerzett kreditek kölcsönös elismerése. A programok további fontos eleme a hallgatói és oktatói mobilitás is, így a hallgatók általában két vagy több partnerintézményben tanulnak, majd a program sikeres elvégzése esetén közös vagy kettős diplomát, diplomamellékletet kapnak (Banks és mtsai., 2011; Braathen és mtsai., 2010; Knight, 2003, 2008, 2011, 2012b, 2015a, 2015b; Michael és Balraj, 2003; Nickel és mtsai., 2009).

A közös képzési programok bevezetésének stratégiai, strukturális és operatív tekintetben is egyértelmű hozadékai vannak a megvalósító intézmények számára, hiszen kapacitásbővítést, a nemzetköziesítési agenda támogatását, az oktatói-kutatói mobilitási trendek erősítését, az info-kommunikációs technológiák jobb kihasználási lehetőségét

adják (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011). Emellett lehetővé teszik a kiemelten piacorientált vagy vállalati szférával aktívan együttműködő képzések esetében akár külső befektetők vonzását, valamint egyes alulreprézantált csoportok bevonását is (Asgary és Robbert, 2010). Bizonyos intézmények ezen túlmenően saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra, így a partneregyetemeken elérhető szakértelemhez való hozzáférés, a kurrikulum innovációja és az eltérő szakmai-módszertani megközelítések összehangolása is ezt támogatják (Hénard és mtsai., 2012; Knight, 2008). Végül Holstein (2012) szintetizáló tanulmánya szerint az elérhető eredmények szorosan kapcsolódnak az intézményspecifikus célkitűzésekhez, ám a különbségek ellenére az intézmények a kettős vagy közös diplomát adó programokat általában a minőség ösztönzésének hatékony eszközének tekintik.

A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok eltérően értelmezhetők a határokon átnyúló, külföldön zajló nemzetköziesedés perspektívájából, de a befelé irányuló, hazai intézmény nemzetköziesítését segítő megközelítésből egyaránt. Az első megközelítés szerint az adott felsőoktatási intézmények kifelé, más országok irányába történő terjeszkedésének zászlóshajói a közös képzési programok, így a már meglévő képzések, kurrikulumok más intézmények felé történő közvetítőiként jelenhet meg, amely általában kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitással is együtt jár (Knight, 2003b; OECD, 2004; de Wit és mtsai., 2015). Utóbbi intézményi megközelítést alkalmazva a közös képzések interpretálhatóak úgy, mint egy felsőoktatási intézmény versenyképességét ösztönző, vonzerejét növelő képzési formák, amelyek segítik a közös képzési programot megvalósító intézmények saját képzési palettájának szélesítését, az intézmények belső kurrikulum-fejlesztési tevékenységét és bejövő mobilitási rátáinak erősítését és amely sok esetben bejövő mobilitással is egybekötött (Beelen és Jones, 2015; Leask, 2015).

A szakirodalmi összefoglalóból láthatóvá vált, hogy a felsőoktatási intézmények komprehenzív nemzetköziesítését (Hudzik, 2011) támogató kezdeményezések között különleges helyet foglalnak el a nemzetközi közös képzési programok, így kiemelten az Erasmus Mundus és EIT közös mesterképzések, mivel azok sajátos módon elegyítik a nemzetközi partnerségi együttműködések sajátosságait, illetve a kurrikulum nemzetköziesítésére vonatkozó törekvéseket a tradicionális hallgatói és oktatói mobilitási programokkal (Erdei és mtsai., 2018; Varga, 2014). Mindeközben teret adnak a programban részt vevő intézményeknek, hogy saját tanulás-tanítási gyakorlataikra,

stratégiáikra is reflektálva értékeljék, módosítsák saját működésüket a programok eredményes megvalósítása érdekében – egy- és kéthurkos tanulási folyamatokat megvalósítva így (Argyris és Schön, 1978) –, illetve az intézményeken átívelő partnerségek révén új fejlesztéseket kezdeményezzenek (Erdei, 2018). A nemzetközi térben megvalósuló közös mesterképzési programok tehát a felsőoktatási intézmények fejlesztéséhez, megújuló- és versenyképességük erősítéséhez azok szervezeti tanulási folyamataiba történő bekapcsolódása révén járulnak hozzá (Vera és mtsai., 2011). A nemzetközi közös mesterképzési programok, köztük az Erasmus Mundus és az EIT kezdeményezések fejlesztése és megvalósítása tehát egyfajta ösztönzőjeként értelmezhető a szervezeti szintű tanulási folyamatoknak (Alberto és mtsai., 2016), melynek szervezetelméleti megközelítésre építő feltárása új szempontokkal gazdagíthatja a közös képzések szervezeti hozzáadott értékéről, eredményességéről szóló szakmai diskurzusokat. Jelen empirikus kutatás erre vállalkozik.

A felsőoktatás sajátos intézményrendszerében, a nemzetköziesítési törekvések által indukált szervezeti tanulási folyamatokban a szervezeti tudásszerzés folyamata valósul meg, szervezeti tudás jön létre vagy kerül adaptálásra (Bakacsi, 2010; Czakó, 2011; Davenport és Prusak, 2001; Faust, 2004; Hrabovszki, 2009; Málóvics és Mihály, 2005; Nonaka, 1994; Polányi, 1966). A szervezeti tudás egyszerre bemeneti tényezőjeként, a szervezeti tanulási folyamatot működtető katalizátorként és kimeneteként is értelmezhető a szervezeti tanulási folyamat vonatkozásában (Argyris és Schön, 1994; Bakacsi és Gelei, 1999; Bakacsi, 2010; Easterby, 2000; Gelei, 2002; Kezar, 2005; Nonaka és Takeuchi, 2000), melyek vizsgálatára jelen kutatás keretében a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti kontextusában teszünk kísérletet (Horváth, 2017; Voolaid és Ehrlich, 2017).

A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének értelmezési keretrendszerében tehát a szervezeti tanulást a szervezet tagjai révén, több szinten megvalósuló kognitív- és viselkedésváltozásként értelmezhető folyamatként definiáljuk, amelynek során a szervezeti tudás megszerzése és létrehozása, megosztása, interpretálása és adaptálása, illetve szervezeti memóriában való rögzítése, tárolása, majd onnan előhívása történik meg szervezeti tanulási mechanizmusokon keresztül a felsőoktatási intézmények sajátos külső és belső környezetében (Argyris és Schön, 1978; Atarchi és Schechter, 2014; Branyiczki, 1993; Easterby-Smith és Lyles, 2011; Fiol és Lyles, 1985; Friedman, 2002; Gephart és Marsick, 2016; Huber, 1991; King, 2009; Lipshitz és mtsai., 2007; Tsai, 2001).

Ezen elméleti megfontolásokból kiindulva jelen kutatás célja, hogy feltárjuk, a nemzetközi közös mesterképzések fejlesztésével és megvalósításával összefüggésben milyen típusú szervezeti tudások azonosíthatóak a vizsgált felsőoktatási intézményekben (Bokor, 2000; Málovics és Mihályi, 2005; Polanyi, 1966), mi jellemzi a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat (Huber, 1991) és milyen konkrét szervezeti tanulási mechanizmusok támogatják az azonosított folyamatokat (Friedman és mtsai., 2009; Lipshitz és mtsai., 2002, 2007; Popper és Lipshitz, 1998, 2000). Ezen túlmenően fókuszálunk a kutatásban a szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló rendszerkörnyezet tényezőire (Horváth, 2019), s célunk, hogy azonosítsunk adaptálható jó gyakorlatokat, amelyek a témáról folyó tudományos gondolkodáshoz való hozzájárulás mellett az eredmények gyakorlati hasznosulásának egyik legfontosabb letéteményese lesz.

A vizsgálati keretrendszer részeként elsőként Bibi és munkatársai (2020) szervezeti tudás dimenzióira, illetve Bokor (2000) szervezeti tudás modelljének adaptált változatára támaszkodunk. Ennek értelmében megkülönböztetjük a tudástípusokat azok irányultsága szerint, s így fókuszálunk a konkrét feladatellátásra vonatkozó funkcionális tudástípusokra, illetve a rendszerek működtetésére vonatkozó, a funkcionális szinten működő szervezeti tudástípusokat integráló tudásra. A szervezeti tudás szintjeinek azonosításakor Bibi és munkatársai (2020) által körülhatárolt tudásdimenziót kapcsoltuk össze Bokor (2000) modelljével. A szervezeti tudástípusok megragadhatósága szempontjából elfogadjuk a Polányi (1966) nevéhez fűződő tacit és explicit tudástípusok közötti különbségtétel fontosságát, azonban a tacit tudás megragadhatóságának nehézségeire, illetve a választott adatgyűjtési módszertan korlátjaira való tekintettel az eredmények ilyen szempontú szisztematikus elemzésétől jelen kutatás keretében eltekintünk.

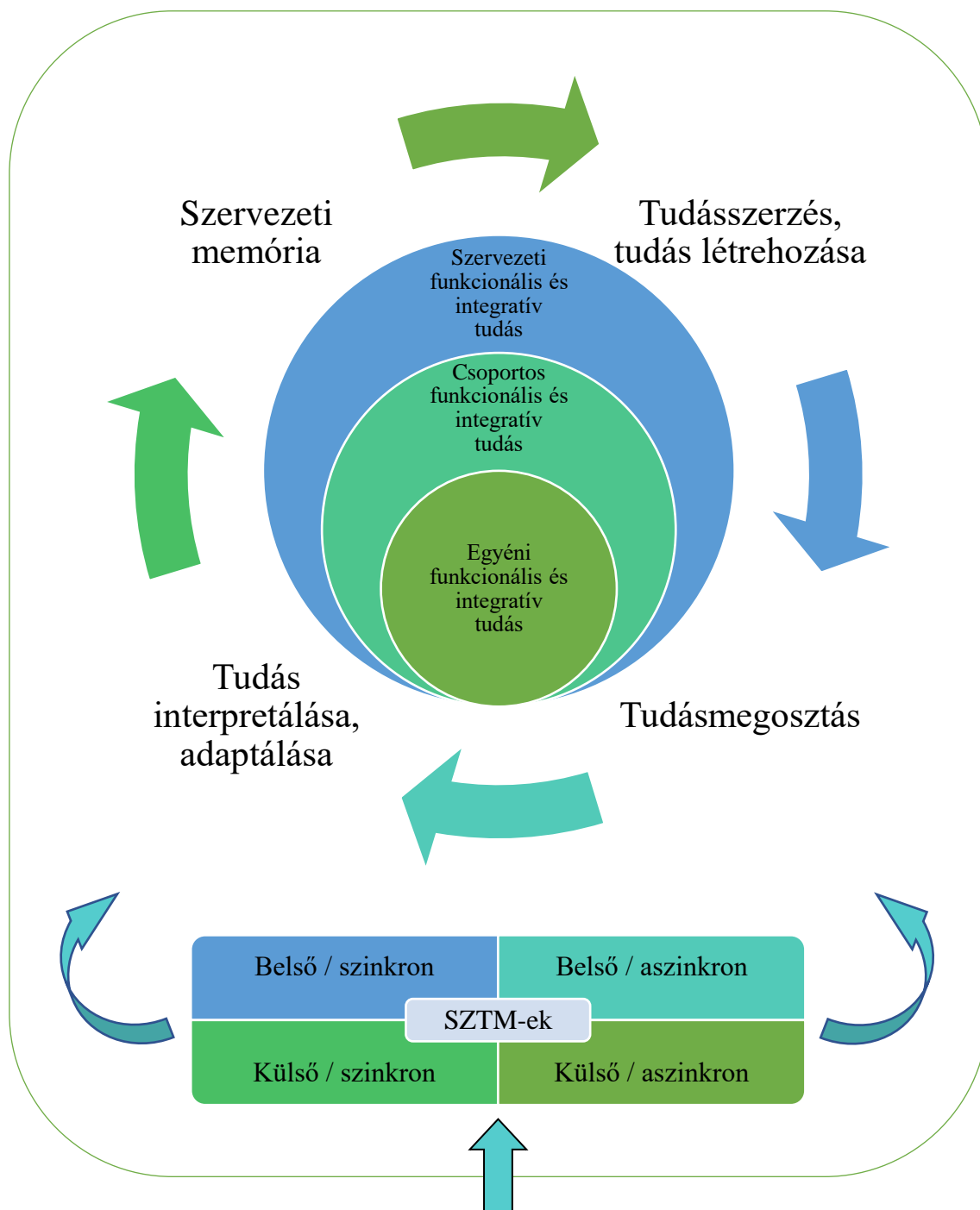
A kutatásban a szervezeti tanulás Huber-féle modelljére építve (Huber, 1991) megkülönböztetjük a szervezeti tanulás négy alapfolyamatát és elemét, így a tudásszerzés, a tudásmegosztás, a tudás interpretálásának és adaptálásának, illetve a tudás szervezeti memóriában történő tárolásának folyamatát. Ezt egy ciklikus folyamatként értelmezzük a kutatásban, ahol a folyamat egyes lépései kölcsönhatásban állnak a szervezeti tudással, mely hajtóereje és eredménye is egyben a tanulási folyamatnak.

A szervezeti tanulási folyamatokat Popper és Lipshitz (1998) megközelítésében ún. szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM-ek, angolul „organisational learning

mechanisms”) támogatják, amelyek „megfigyelhető szervezeti alrendszerekként működnek, amelyekben a szervezeti tagok tanulás céljából interakcióba lépnek egymással” (Lipshitz és mtsai., 2002, 82). A szervezeti tanulási mechanizmusok tehát strukturális szerveződések és folyamatok, amelyek társas szintérenként működve teret adnak a szervezeti tagoknak a tudás létrehozására, megosztására, adaptálására és rögzítésére, tárolására (Dakye, 2017). A szervezeti tanulástámogató mechanizmusok négy típusát különböztetik meg Lipshitz és kollégái (2007) aszerint, hogy ki vesz részt a tanulás folyamatban (belső és külső típusú SZTM), illetve hogy mikor és hol valósul melyeket integrálunk az elemzési keretbe (szinkron és aszinkron SZTM).

Végül, a szervezeti tanulási folyamatot a felsőoktatási intézmények sajátos rendszerkörnyezetében értelmezve a kutatás során építünk Gephart és Marsick (2016) stratégiai szervezeti tanulás rendszermodelljére. A modellben megtalálhatók azok a szervezeti rendszertényezők, amelyek a szervezet külső vagy belső környezetében működve meghatározzák a szervezet működését. A transzformációs tényezők közé tartoznak a vezetés, a küldetés és jövőkép, a szervezeti kultúra és stratégia, illetve a külső környezet elemei, míg a tranzakciós tényezők közé a vezetési módszerek és eszközök, szervezeti struktúra és klíma, illetve a rendszerek, szabályzatok tartoznak (Horváth, 2019).

A fenti megközelítések kombinálásával jelen doktori kutatás keretében az alábbi elemzési keretet állítottuk fel, amelynek segítségével a kutatási eredményeket feldolgoztuk, kódoltuk és interpretáltuk (ábra 2).



Transzformációs tényezők	Tranzakciós tényezők
Külső környezet	Szervezeti struktúra
Vezetés	Vezetési módszerek és eszközök
Küldetés és jövőkép	Szervezeti klíma
Szervezeti kultúra	Rendszerek (szabályzatok, folyamatok)
Stratégia	

Ábra 2 – A kutatás elemzési keretrendszere (saját szerkesztés)

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

A doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus kutatás korábban ismertetett céljaihoz kapcsolódóan az alábbi, egymással szorosan összefüggő és hierarchikusan felépülő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg, amelyre a választott kvalitatív kutatási módszerek segítségével kívánunk választ adni.

KK1. Milyen szervezeti tudástípusokat azonosíthatunk a közös képzési programok kapcsán?

KK1.1. Mi jellemzi tartalma szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

KK1.2. Milyen szinteken értelmezhetőek az azonosított szervezeti tudástípusok?

KK1.3. Mi jellemzi irányultsága szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

KK2. Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?

KK2.1. Hogyan jellemezhető a közös képzésekhez köthető tudásszerzés folyamata a vizsgált intézményekben?

KK2.2. Milyen folyamatok révén valósult meg a szervezeti tudás megosztása a közös képzésekhez kapcsolódóan a vizsgált intézményekben?

KK2.3. Milyen folyamatok során valósult meg a szervezeti tudás interpretálása és adaptálása a közös képzések viszonylatában a vizsgált intézményekben?

KK2.4. Hogyan és milyen formában kerül rögzítésre és tárolásra a szervezeti memóriában a közös képzésekhez kapcsolható szervezeti tudás a vizsgált intézményekben?

KK3. Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?

KK4. Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?

KK4.1. Hogyan befolyásolják az azonosított tényezők a szervezeti tanulási folyamatok egészét, beleértve a tudástípusok és mechanizmusok alakulását?

A kutatásban induktív, feltáró jellegű kutatási stratégiát alkalmazunk (Falus és mtsai., 2011). A többesetes, beágyazott esettanulmány során a kiválasztott intézmények saját kontextusában értelmeztük az egyes közös képzési programokat és az általuk indukált szervezeti tanulási folyamatokat. A kutatásban félig strukturált interjúk módszerrel (Creswell és Creswell, 2018), illetve a dokumentumelemzés módszerével vizsgáltuk a kiválasztott eseteket (Szabó-Thalmeiner, 2015). A kutatásban érvényesülnek a nemzetközi összehasonlító esettanulmányokra vonatkozó követelmények (Bartlett és Vavrus, 2016).

2022-ben lezajlott kvalitatív vizsgáltunkban többlépcsős mintavételt valósítottunk meg, melynek első lépéseként kényelmi mintavételre, majd szakértői mintavételre került sor, így a CHARM Európai Egyetemi Szövetség keretében kezdtük folytatni le empirikus adatgyűjtésünket. A munkáját 2019-ben megkezdő CHARM-EU Szövetség partnerei között az Utrecht University, a Trinity College Dublin, a University of Montpellier és az Eötvös Loránd Tudományegyetem találhatóak meg, míg a szövetség koordinálását, vezetését a University of Barcelona látja el. Ez a partneregyetemi szövetség szolgált mintavételi keretként, amelyből a többlépcsős mintavétel második lépéseként szakértői mintavétellel választottunk ki 1-1 olyan nemzetközi közös mesterképzést, amelyek – összhangban a korábban felállított definícióval - legalább két nemzetközi partnerintézmény együttműködésében kerültek kialakításra, és a konzorciális működés eredményeként közösen fejlesztett és integrált kurrikulummal, beépített mobilitási utakkal, automatikus kreditelismeréssel, és ezek eredményeként közös vagy kettős diploma-, illetve diplomamelléklet kiadás révén valósulnak meg (Aerden mtsai., 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003; Nickel mtsai., 2009; Obst mtsai., 2011). Ennek eredményeként az alábbi négy program kontextusában folytattuk a vizsgálódásunkat összesen 34 fő bevonásával (1. táblázat).

Jellemzők	TEMA+	CEMACUBE	GLOCAL	RADMEP
Program szintű együttműködés kezdete	2005	2009	2015	2019
Program létrejöttét kiváltó tényezők	Több évtizedes együttműködés, cotutelle doktori képzés	Közös hálózati együttműködés	Közös hálózati együttműködés	Közös kutatási és doktori képzési projekt
Program fókusza	Kulturális örökségtanulmányok	Orvosbiológiai technológiák	Globális gazdaságtudományok	Mikroelektronikai és fotonikai technológiák

Megvalósító partnerek száma	5	5	7	4
Vizsgált megvalósító intézmény	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)	Trinity College Dublin (TCD)	University of Barcelona (UB)	University of Montpellier (UM)
Vizsgált intézmény országa	Magyarország	Írország	Spanyolország	Franciaország
Program finanszírozási kerete	Erasmus Mundus közös mesterképzés	EIT mesterképzés	Erasmus Mundus közös mesterképzés	Erasmus Mundus közös mesterképzés
Megvalósított interjúk száma	8	8	12	6

Táblázat 1 - A kutatás mintájába került esetek bemutatása (saját szerkesztés)

Az empirikus adatfelvétel eredményeként rendelkezésünkre álló adatokat a megalapozott elméleti megközelítésre (angolul „grounded theory approach”, röviden GTA) építve végeztük, alkalmazva Strauss és Corbin (1990) kódolási rendszerét, így a deduktív kódok kialakítását, az induktív kódok összekapcsolását, majd a kódok tematikus rendszerezését. A módszertani belső érvényességének erősítése érdekében valósítottuk meg a két körös, ún. intrakódolás folyamatát, illetve alkalmaztunk a számszerűsítés helyett a bináris megjelöléseket (megtalálható vagy sem) az egyes kódokra vonatkozóan. Az intrakódolás részeként a szövegeket két alkalommal kódoltuk végig (Dafinoiu és Lungu 2003), erősítve ezzel az eredmények belső validitását (Yin, 2018).

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI, KÖVETKEZTETÉSEI

A kutatás keretében képet kaphattunk a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzések által indukált szervezeti tanulásról annak (1) tartalomjellege, (2) folyamatjellege, (3) strukturális jellege és (4) rendszerjellege szempontjából, amelyekre vonatkozóan röviden összefoglaljuk a legfőbb eredményeket, következtetéseket.

4.1. A szervezeti tudásra vonatkozó megállapítások

A szervezeti tudásra vonatkozó kutatási eredmények tématerületi gócpontjait azonosítva tematikus csoportokba rendeztünk a kódokat, összhangban a GTA megközelítésével (Strauss és Corbin, 1990). Ezen tematikus csoportok jelölik ki azokat a folyamatait, területeit és tevékenységi köreit a felsőoktatási intézményeknek, amelyekre vonatkozóan létrejöttek, adaptálásra, módosításra vagy megosztásra kerültek eltérő szintű és irányultságú tudáselemek, mely területek az alábbiak:

1. Oktatás, témavezetés, szakmai fejlődés

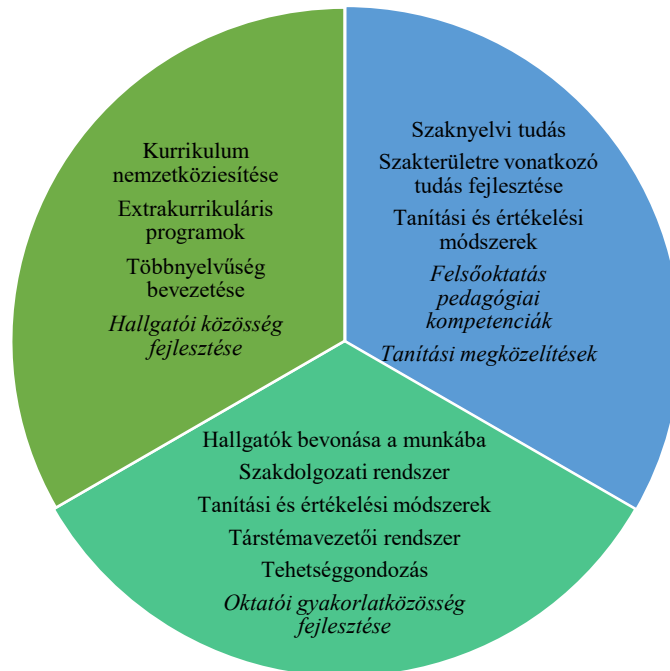
2. Kutatás és fejlesztés
3. Operatív működés, adminisztráció
4. Szervezeti struktúra és vezetési módszerek
5. Stratégia és szervezeti kultúra

Az alábbiakban bemutatjuk az egyes tematikus kódcsoportok eredményeit és összevetjük azokat korábbi kutatási eredményekkel. A következőkben szereplő ábrák jobb felső, kék körcikkei az egyéni, az alsó, türkizkék körcikkei a csoportos, míg a bal felső, zöld körcikkei a szervezeti tudástípusokat jelölik meg. Emellett a tudás irányultsága kapcsán is figyeltünk a megkülönböztetésre: az egyes körcikkeken belül mindig a funkcionális tudáselemekkel kezdtük a felsorolást, majd dőlt betűvel szedve soroltuk fel alább az integratív tudáselemeket.

A nemzetközi közös képzések egyik központi elemét jelentik a közös kurrikulumfejlesztéshez kapcsoló tananyagtartalmak, módszertani és pedagógiai megközelítések kölcsönös megértésére, összehangolására vonatkozó konzorciumi szintű munka. Az kutatási eredmények alapvetően összhangban vannak a témára vonatkozó empirikus kutatások eredményeivel: a közös képzések eredményeként azonosíthatjuk a programokban érintettek szaknyelvi tudásának fejlődését, és a tanítás- és értékelés-módszertani repertoár gazdagodását (American Council of Education, 2014; Európai Bizottság, 2019). A közös képzések révén továbbá gazdagodtak a programban oktatók pedagógiai megközelítései is, amelyek főként a tanulóközpontú szemlélet erősödésében érhető tetten a szervezeten belüli és szervezeten kívüli tanulási folyamatok eredményeként (Európai Bizottság, 2021) A vizsgált intézmények hatékonyan tudják saját közös képzésükhöz kapcsolódó társtémavezetői és szakdolgozati rendszerüket átalakítani a programokon belül, csoportszinten (Európai Bizottság, 2021), de ezek az újítások nem tudtak áthatolni a szervezetek távolabb lévő egységeibe.

A kutatás során új eredményként tudjuk azonosítani, hogy a programok szintjén a hallgatók szervezeti működésébe való bevonása valósul meg, s megindul az oktatói csoportok gyakorlatközösségként való működése is, ami a hatékony, kölcsönösen támogató oktatói együttműködések révén megágyazhat a szervezeti tanulási folyamatoknak. A közös képzések oktatási tevékenységéhez kapcsolódóan a kurrikulum nemzetköziesítéséhez kapcsolódó tudások és gyakorlatok gazdagodása érhető tetten (Crăciun és Orosz, 2018). A kutatásunk eredményeinek újdonsága azonban, hogy a közös képzési programok működésének eredményeként a széleskörben vett hallgatói közösség

fejlesztése is megjelent a közös szervezeti tudások és célok között, amely hozzájárul a hazai intézmény nemzetköziesítéséhez, a nem mobil hallgatók és oktatók nemzetközi tapasztalatszerzéséhez (Leask, 2015) (ábra 3.)

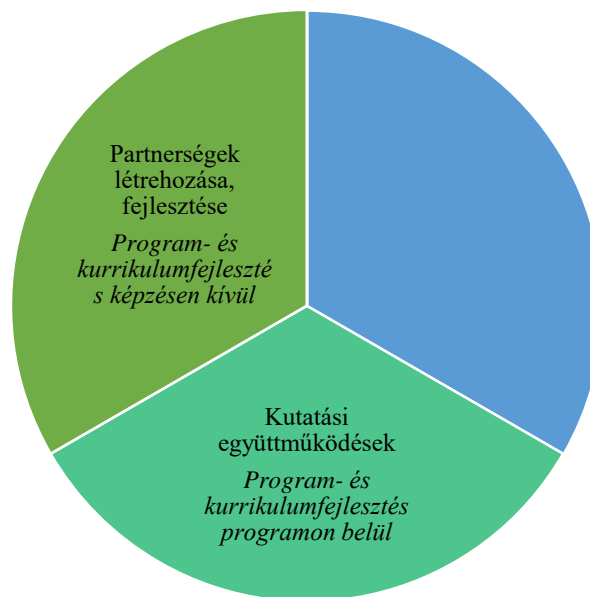


Ábra 3 - Az azonosított tudástípusok első témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti tudástípusok második kategóriáját jelentik a kutatás és fejlesztés témacsoportba tartozó eredmények, melyek jól mutatják, hogy a közös képzések olyan tanulási folyamatokat tudnak serkenteni, amelyek jóval túlmutatnak a programok egyéni szintű eredményein (Erdei és mtsai., 2018).

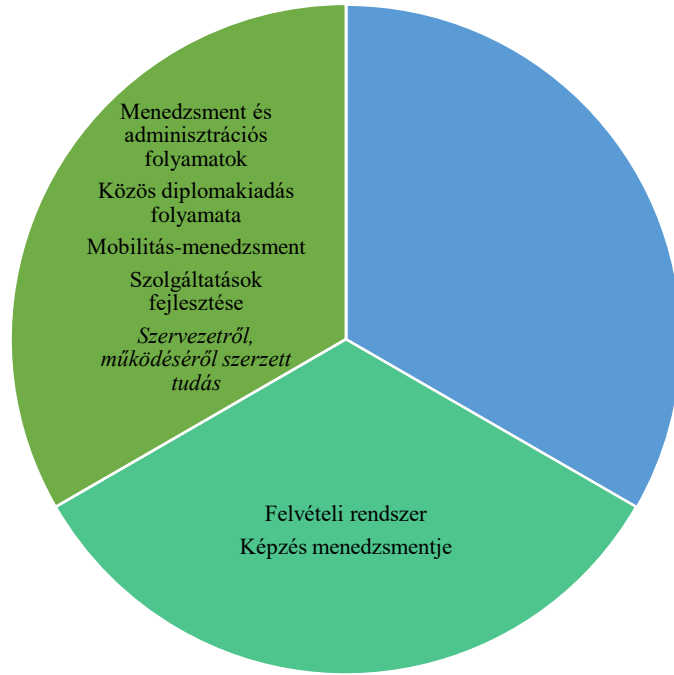
A kutatási kapcsolatok fejlődése, közös kutatási projektek tervezése indulhat meg a közös képzési programokhoz kapcsolódóan (Clark és Lowe, 2008). Mivel a közös szemléletű kurrikulumfejlesztés alapkövetelmény a vizsgált programok esetében, így nem meglepő eredmény a programon belüli kurrikulumfejlesztés megvalósulása (Európai Bizottság, 2019; Blakemore és mtsai., 2012), azonban új eredményeként azonosíthatjuk azt, hogy a közös képzési programokban való részvétel a felsőoktatási intézményeket a programon túlmenően új programok kialakítására, meglévő programok tantervfejlesztésére sarkallhatják és a közös képzések jó gyakorlatainak a programokon átívelő adaptációját segítik. Ennek eredményeként újfent a hazai intézmény nemzetközi dimenziójának fejlesztése valósul meg (Leask, 2015), de azon túlmutatóan is létrejön a

képzési innovációk egy új köre, amelyekre a diszciplináris határok átlépése jellemző (4. ábra).



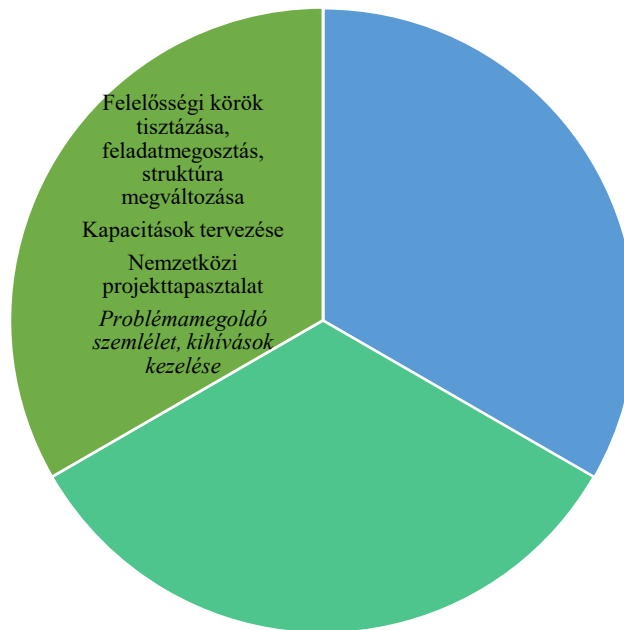
Ábra 4 - Az azonosított tudástípusok második témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A harmadik tematikus fókusz az operatív működés és adminisztráció vonatkozásában tudtuk meghatározni. A felvételi rendszerek újragondolása és fejlesztése a közös képzéseken belül a szervezeti tanulás egy fontos területe (Prideaux és mtsai., 2000, Európai Bizottság, 2021). Szintén a képzése belüli (csoportos) tudással gyarapodtak a felsőoktatási intézmények a képzési programok menedzsmentjére, támogatására vonatkozóan (Lane és Kinser, 2014). Nagyon érdekesnek és újszerűnek tekinthető eredményt hozott azonban jelen kutatás a szervezeti szintű és a folyamatok integrálására vonatkozó tudáselemek kapcsán; a szervezet a közös képzési programok eredményeként a szervezet átfogó működéséről rendelkeznek a vizsgált intézmények széleskörű tudással. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált intézmények nem csupán a közös képzések tágabb szervezeti kontextusában felmerülő problémák, megoldandó feladatok kapcsán tanúsított viselkedésüket próbálják az egyhurkos tanulási folyamatok révén korrigálni, de a működésük mélyrétegeiből eredő okokat is elemezni, tudatosítani, sőt módosítani akarják. Ezt a szervezeti szintű reflexiós folyamatot, amiben a szervezet működésére vonatkozó tudások (kognitív komponens) mellé a változtatás aktív folyamata társul (viselkedési komponens) és az mögöttes okok módosításra irányul, kéthurkos szervezeti tanulásnak tekinthetjük (Argyris és Schön, 1978; Vámos, 2020) (5. ábra).



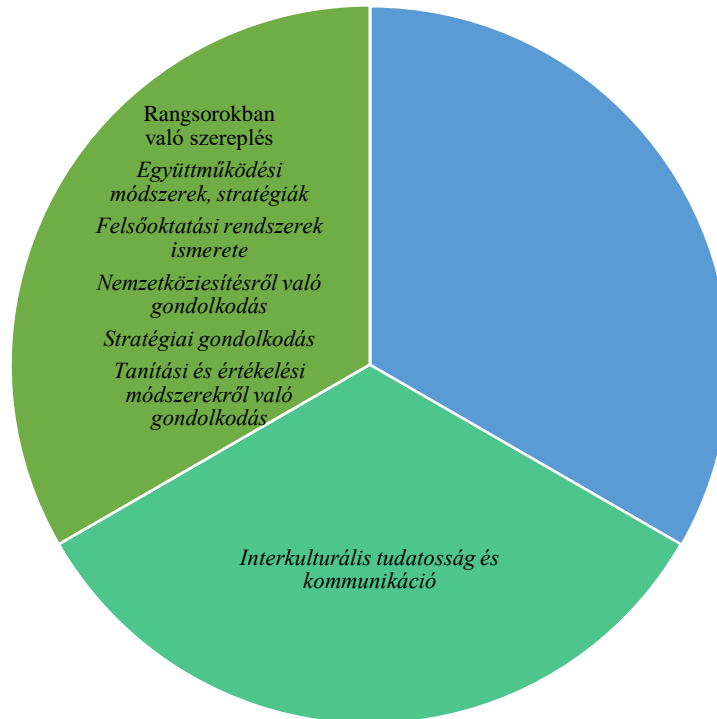
Ábra 5 - Az azonosított tudástípusok harmadik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti szintű tudástípusok körét gyarapítják a szervezeti struktúrára és vezetési módszerekre vonatkozó negyedik tematikus kategória elemei. A közös képzési programok eredményeként a vizsgált felsőoktatási intézmények kapacitásai gazdagodnak, a szervezeti struktúrában pedig legalább a projektidőszakra a közös képzések eredményes megvalósításának érdekében változtatásokat eszközölnek, pl. projektirodát hoznak létre egy projektmenedzserrel (lásd Crăciun és Orosz, 2018; Karvounaraki és munkatársai, 2018). A közös képzések emellett a szervezetek nemzetközi tapasztalatszerzését támogatják és inspirálják (Európai Bizottság, 2013), és a szervezet proaktív problémamegoldó szemléletét fejlesztik szervezeti szinten (Jose, 2019) (6. ábra).



Ábra 6 - Az azonosított tudástípusok negyedik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

Végül a szervezeti tudástípusok kapcsán a szervezeti stratégia és szervezeti kultúra vonatkozásában tudunk releváns eredményekre jutni a közös képzési programokkal összefüggésben. Az interkulturális tudatosság csoportszintű fejlődéséről adtak számot az eredmények (Európai Bizottság, 2013b; 2019), míg a szervezeti szintű eredmények a szervezeten belüli és a szervezetek között is alkalmazható hatékony és eredményes együttműködési módszerek, stratégiák meglétéről tanúskodtak, köszönhetően a közös képzéseknek (Clark és Lowe, 2008). Mivel az Erasmus Mundus programban megvalósuló képzések az uniós felsőoktatási intézmények összehangolását, átjárhatóságának biztosítását, konvergenciáját segítő eszközökként értelmezhetőek (Varga, 2014), így nem meglepő azon eredmény, amely a felsőoktatási intézmények szervezeti szintjén a többi uniós tagállam felsőoktatási ágazatának megismerését, kapcsolódási pontjainak feltérképezését és az eredmények további fejlesztésekbe való visszacsatolását indikálja. A közös képzési programok megvalósítása továbbá a korábban már említett kéthurkos szervezeti tanulási folyamatokat támogatják azáltal, hogy a nemzetköziesítésről, a stratégiákról és a tanulás-tanítás világról való szervezeti szintű gondolkodást alapjaiban befolyásolják, illetve változtatásra, fejlesztési célú (mikro)kezdmenyezések elindítására ösztönzik őket (Argyris és Schön, 1978) (7. ábra).



Ábra 7 - Az azonosított tudástípusok ötödik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

4.2. A szervezeti tanulásra vonatkozó megállapítások

A kutatásunkba bevont felsőoktatási intézmények tudásvagyonát számos tekintetben, szinten és formában gyarapítják a nemzetközi közös képzési programok, így a kutatásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a programok nem csak az egyéni szintű (hallgatói és oktatói) eredmények prizmáján keresztül nézve tekinthetők eredményesnek, még ha az eddigi empirikus adatfelvételek erre is vonatkoztak jellemzően (Európai Bizottság, 2013b; 2016; 2017; 2020). Kutatásunk eredményei alapján a közös képzések a szervezeti szintű tudás gyarapítása és a szervezetek viselkedését meghatározó folyamatokba történő bekapcsolódásuk révén szervezeti szinten releváns hozzáadott értéket teremtenek a felsőoktatási intézmények számára. Ezt a hozzáadott értéket a kutatás eredményeinek elemzése alapján, a szakirodalommal összhangban nevezhetjük szervezeti tanulásnak, mivel számos olyan kognitív és viselkedésváltozási folyamat együtteseként értelmezhetőek, amelyeket a nemzetközi közös mesterképzések fejlesztése és megvalósítása indukált (Argyris és Schön, 1978; Bakacsi és mtsai., 2016; Easterby-Smith és Lyles, 2011; Fiol és Lyles, 1985; Gephart és Marsick, 2016; Huber, 1991; Lipshitz és mtsai., 2007).

A szervezeti tanulási folyamat Huber-féle modelljét követve megkülönböztettük a kutatásban a tudásszerzés és létrehozás, a tudásmegosztás, a tudás interpretálása és

adaptálása, illetve a szervezeti memóriában való tárolása, onnan történő előhívása alflowamatait, amelyeket minden vizsgált felsőoktatási intézmény esetében azonosítani tudtunk a közös képzések kapcsán (1991).

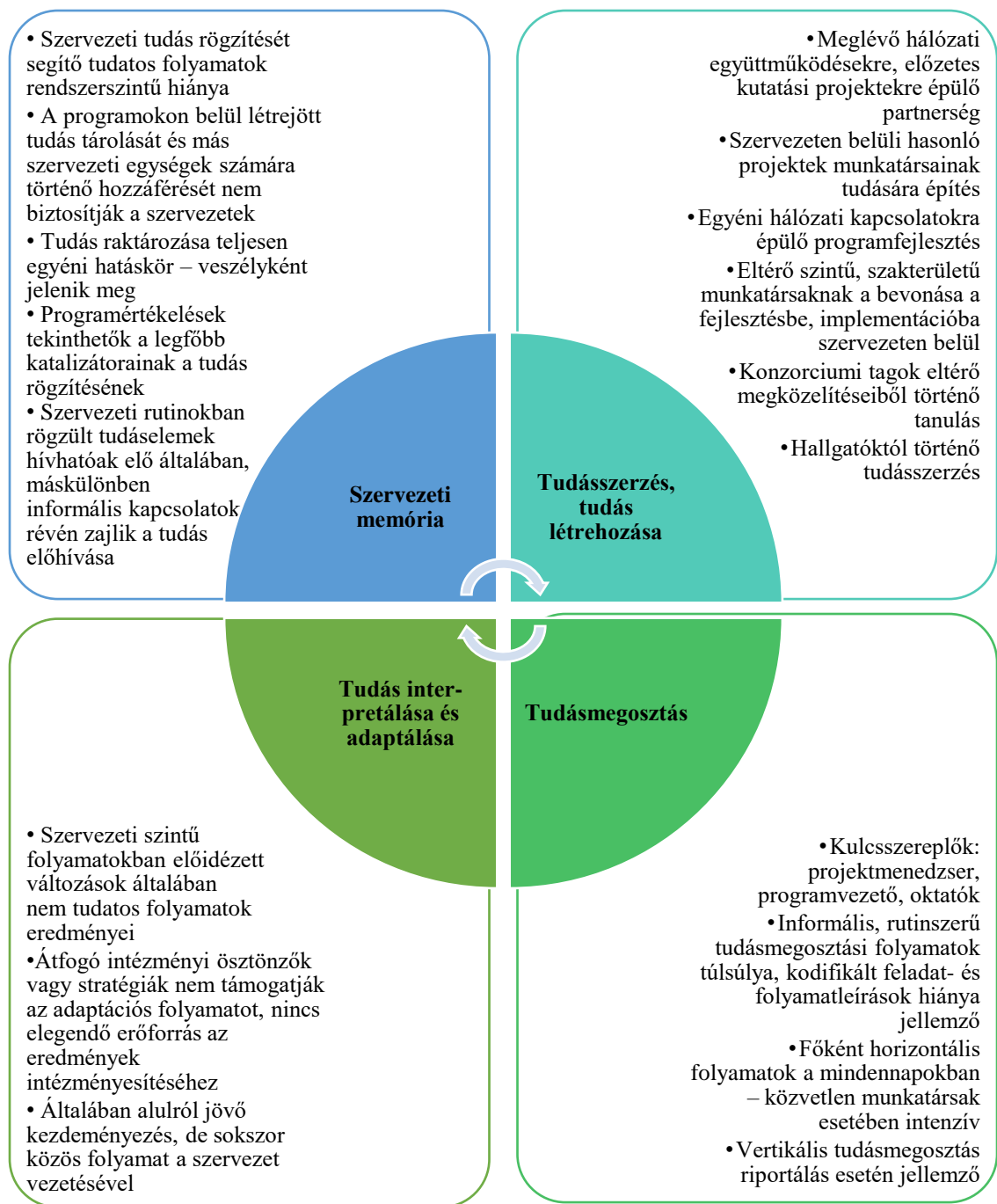
A szervezeti tudás megszerzése, létrehozása során számos forrásból táplálkoznak a vizsgált felsőoktatási intézmények Huber (1991) kategorizációját követve, így például az előző közös képzési tapasztalatok eredményeiből, hallgatói szükségletelemzésekből, a program szereplőinek képzésfejlesztői tapasztalataiból, munkatársainak egyéni hálózati kapcsolataira építve, az eltérő szervezeti egységekben dolgozó kollégák szaktudásának bevonásával, a konzorciumi tagok eltérő megközelítéseiből, illetve a programba felvételt szert hallgatók révén egyaránt tanulnak a szervezetek.

A szervezeti tudás megosztása kapcsán a kutatásunkban saját kategóriarendszert dolgoztunk ki, így a tudásmegosztási folyamatokban résztvevők köre, a folyamatok egy- vagy kétirányú működése, rendszeressége, tartalma és formalizáltága mentén jellemeztük a közös képzési programokat. A programok oktatói, programvezetői és projektmenedzserei tekinthetőek a tudásmegosztási folyamatok legfőbb mozgatórugóinak, akik egymással rendszeresen és kölcsönösen, a programon kívüli szereplőkkel általában csak meghatározott ügyekben, alkalmasszerűen folytatnak tudásmegosztási tevékenységet. A programokhoz kapcsolódóan a horizontális, a programban közvetlenül érintett, illetve azok támogatását aktívan támogató szervezeti egységek közötti mindennapos tudásmegosztás jellemzi, míg a szervezet vertikális dimenziójában (az eltérő hierarchiai szintek között) a riportálásokhoz köthető, alkalmasszerű tudásmegosztás a jellemzi a vizsgált intézményeket. A közös képzések vonatkozásában vizsgált szervezeti tanulási folyamatokat emellett az informális, rutinszerű tudásmegosztási folyamatok túlsúlya, a kodifikált és formalizált eljárásrendek hiánya jellemzi. Végül tartalmi fókusz tekintetében mind a képzési programok elindítására, tartalmára, a szervezet képzési portfóliójába való illeszkedésre, mind a programok operatív működtetésére, a hallgatói szolgáltatásokra, illetve a szervezeti stratégiákhoz való kapcsolódásra vonatkozóan megvalósulnak szervezeti tudásmegosztási folyamatok.

A szervezeti tudás interpretálása és adaptálása dimenzióban (Huber, 1991) arányait tekintve kevesebb adathoz jutottunk adatfelvételünk eredményeként, mindazonáltal az adatok alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgált szervezetek általi adaptáció általában nem tudatos folyamatok eredményeként valósul

meg, átfogó intézményi ösztönzők vagy stratégiák nem támogatják az adaptációs folyamatot és nem áll elegendő erőforrás a vizsgált intézmények rendelkezésére azok szervezeti működésbe történő szisztematikus visszacsatornázására. A szervezeti tudás interpretálása az eredményeink tükrében főként alulról jövő kezdeményezések révén valósul meg az intézmények keretében és a szervezetek mezo és makro szintű vezetése csak alkalomszerűen kerül bevonásra. A tudás interpretálása és adaptálása tartalmát tekintve a képzési portfólió színesítésére, a tanulás-tanítási gyakorlatok fejlesztésére, s a programon kívüli szervezeti működésnek a közös képzési programokból eredő tapasztalatokkal való gazdagításra fókuszálnak a vizsgált intézményekben.

A szervezeti tudás rögzítése, tárolása és előhívása tekinthető a szervezeti tanulási folyamatok utolsó alfolyamatának, amely azonban a tanulási folyamat ciklikus jellegére való tekintettel egy újabb tanulási ciklus alapjául szolgálhat (Huber, 1991). A vizsgált felsőoktatási intézményeket a közös képzésekkel kapcsolatos tanulási folyamatok vonatkozásában a szervezeti tudás rögzítését segítő tudatos folyamatok rendszerszintű hiánya jellemzi. A közös képzési programokon belül létrejött tudás tárolását és más szervezeti egységek számára történő hozzáférését nem biztosítják a szervezetek rendszerezetten, így a felhalmozott tudások rögzítése, tárolása teljesen egyéni hatáskörben marad, ami egyértelmű veszélyként azonosítható a szervezeti tanulás szempontjából. A szervezeti tudás rögzítését serkentő legfőbb katalizátornak a közös képzési programokhoz kapcsolódó projektbeszámolók és programértékelések tekinthetők. A közös képzések révén a szervezetben rögzítésre került tudáselemek főként az informális kapcsolatokon keresztül hívhatóak elő (8. ábra).



Ábra 8 - Az azonosított szervezeti tanulási folyamatok jellemzése (saját szerkesztés)

4.3. A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó megállapítások

A kutatás empirikus adatfelvétele alapján számos, egymással összekapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmust tudunk azonosítani, amelyeket Lipshitz és munkatársai (2007) alapján a szervezeti tanulás strukturális dimenziójának feltárását segítő

konstruktumokként definiálunk, melyeket a tanulás facilitátorára és a szinkronitásra vonatkozó két dimenzió mátrixában tudtuk azonosítani (9. ábra).



Ábra 9 - A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó eredmények összessége (saját szerkesztés)

A szervezeti tanulási mechanizmusok közös képzésekkel összefüggő felsőoktatási vizsgálatok tudunk jelentősen támaszkodni az elméleti kategóriarendszert adó szakirodalom mellett korábbi empirikus kutatások eredményeire is. A kutatásunk eredményeivel összhangban a belső, aszinkron (a korai kategóriarendszer szerint integrált) SZTM-ek között az informális beszélgetések, szervezeten belüli találkozók és workshopok, rendezvények esnek nagy súllyal latba (Dakye, 2017). A szervezeti tanulási mechanizmusok fontos típusát adták a belső, aszinkron (a cselekvésre utólag érkező reflexiókra épülő) SZTM-ek, amelyek egyrészt az emailek, irányelvek és útmutatók segítségével folyamatosan, másrészt a programok körében végzett tevékenységek lezárultát követően, a riportidőszakokhoz kapcsolódóan valósultak meg túlnyomó többségében (Lipshitz és mtsai., 2017).

A külső, szinkron SZTM-ek általában a szervezet tágabb belső és külső környezetében dolgozó munkatársak által facilitált tanulási folyamatokat jelentették kutatásunkban, így például az információs alkalmak, a nemzetközi hálózati egyeztetések jelentették a tanulás módját a szervezetek számára (Dakye, 2017). Végül, az SZTM-ek fontos típusának bizonyultak kutatásunkban a facilitátor által vezérelt külső, aszinkron

mechanizmusok, amelyek során általában a konzorciumi tagok vagy külső értékelő szakemberek (pl. az Európai Bizottság értékelői) támogatják visszajelzéseikkel és reflektivitásra ösztönző kérdéseikkel a szervezet tanulását (Lipshitz és mtsai., 2017). A projektértékelések SZTM-ként való azonosítása egy fontos és új eredménynek tekinthető, ami a feltárt empirikus kutatások nem jelent meg hangsúlyosan. Ennek oka abban kereshető, hogy a jelen kutatás a közös képzési programok sajátos keretrendszerén belül vizsgálta a szervezeti tanulási folyamatokat, amelyek sajátossága, hogy a finanszírozási keretrendszerből adódóan a külső értékelések valósulnak meg.

4.4. A szervezeti tanulás rendszerét befolyásoló tényezőkre vonatkozó megállapítások

Végül a szervezeti tanulás rendszerkörnyezetét vizsgáltuk meg és vontunk le következtetéseket a közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatok vonatkozásában. Ezek szerint a megvalósító intézmények tranzakciós és transzformációs tényezők (Gephart és Marsick, 2016) kategóriáiba besorolható program és szervezeti szintű tényezőket tudunk azonosítani, mely utóbbi felosztást a kutatási eredmények értelmezése során alakítottuk ki, hozzájárulva ezzel a szisztematikusan levonható következtetések megfogalmazásához (2. táblázat).

	Vizsgálati dimenziók	Azonosított program szintű tényezők	Azonosított szervezeti szintű tényezők
Transzformációs tényezők	Külső környezet		Pandémiás körülmények
	Vezetés	Projektvezetés	
	Küldetés és jövőkép		Institucionalizálódás szintje
	Szervezeti kultúra	Partneri összetétel	Szervezeti kultúrák
	Stratégia		Nemzetköziesítés célkitűzései, szintje Stratégiai támogatás, elköteleződés
Tranzakciós tényezők	Szervezeti struktúra	Láthatóság, promóció	Szabályozottság, jogkörök szintje Szervezeti struktúrák, erőforrások
	Vezetési módszerek és eszközök	Projektben betöltött szerep	
	Szervezeti klíma		
	Rendszerek (szabályzatok, folyamatok)	Életciklus Diszciplináris sajátosságok Kulcsszereplők Más programokhoz való hasonlóság	Angol nyelv szerepe Fizikai elhelyezkedés

Táblázat 2 - A szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők jellemzése (saját szerkesztés)

Kutatási eredményeink alapján a közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatokat mind a program, mind a szervezeti tényezők közé besorolt tényezők jelentősen meghatározzák, így a programvezető erőteljes elköteleződése, a megosztásra épülő szervezeti kultúra jelenléte, lapos szervezeti struktúra, az intézmény stratégiai elköteleződése és ezzel összefüggésben a megfelelő erőforrások biztosítása támogatják a szervezeti tanulási folyamatok megvalósulását (Bognár, 2005; Gephart és Marsick, 2016; Horváth, 2019; Tóbiás-Kosár, 2016). A szervezeti szintű elköteleződés tehát kulcskérdés a szervezeti tanulási folyamatok fenntartása, megvalósítása szempontjából. Kutatási eredményeink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a szervezeti tanulási folyamatok kulcsszereplői, köztük főként az oktatók és a projektvezetés jelentős mértékben meghatározzák a tanulási folyamatok eredményességét, ami összhangban van a témában folytatott saját korábbi kutatásaink eredményeivel (Erdei és mtsai., 2018).

A közös képzések sajátos természetéből adódóan a fentiekén túlmutatóan olyan szervezeti tanulást segítő vagy gátló tényezőket is azonosítottunk, amelyek a feldolgozásra került szakirodalmak vonatkozásában újszerűnek tekinthetők a téma kutatása szempontjából. Ilyen tényezőként azonosítottuk a közös képzési programok életciklusát (Mukerji és Tripathi, 2004), amelynek értelmében a közös képzések érettségi szakaszuk eléréséig egyre nagyobb mértékben serkentik a szervezeti tanulási folyamatokat, ám amennyiben a programok nem tudnak intézményesülni, úgy a hanyatlás szakaszába lépve „elhalványul” ezen trigger szerepük. A szervezet nemzetközivé válásának szintjét ugyancsak fontos befolyásoló tényezőnek tekintjük a kutatási eredmények alapján, így azon közös képzési programok bevezetésének esetében, ahol a szervezet a nemzetközivé válásban élen jár, kevésbé meghatározónak értékeljük a programok szerepét, ellentétben azon intézményekkel, amelyek a nemzetközivé válás folyamatában hátrébb tartanak. Érdekes, kevésbé jelentős volumenű eredmények tartjuk a közös képzések fizikai elhelyezkedésére, más programokhoz való hasonlóságára és az angol nyelvű képzés oktatási portfólióban egyediségének jellegére vonatkozó tényezőket, de fontosnak tartjuk ezeket itt az említés szintjén megjeleníteni. Fontosnak tartjuk még kiemelni, hogy a szervezeti tanulási folyamatokban fontos szerepe van a közös képzések szervezeti beágyazódásának, a szűkebben vett szervezeti környezet (kar) többi képzési programjához fűződő kapcsolatának, azokhoz való hasonlóságának, így a szervezeti tanulási folyamatok terjedésekor (a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti

felépítéséből adódóan) érdemes nem a teljes egyetemi szervezet vonatkozásában, hanem a mezo szintű környezetre vonatkozóan vizsgálni és facilitálni a gyakorlatban.

Végül, nagyon fontosnak látjuk a közös képzések diszciplináris jellemzőiből fakadó szervezeti tanulási tényezőt. Azt láthattuk ugyanis a közös képzések vonatkozásában, hogy a vizsgált képzési programok a képzések diszciplináris határainak fellazulását, átjárhatóságát („boundary crossing”) indította el (Thomson és mtsai., 2021). Indította el. A szervezeteknek a diszciplinák egymástól való, azokon átívelő tanulása segítheti a felsőoktatási intézmények egymástól távol eső szervezeti egységeinek kölcsönhatásba lépését („cross-fertilization”) (Európai Bizottság, 2013b), így az interdiszciplinaritáson keresztül valósul meg a szervezeti tanulás és a folyamatok integrációja. Különösen fontos ezen kutatási következtetés abból a szempontból, hogy a kutatásunk kezdetekor az intézmények nemzetköziesítéséhez való hozzájárulást feltételeztük a szervezeti tanulási folyamatok legfontosabb területének, azonban a fentiek alapján a nemzetköziesítés kontextusában, de az interdiszciplináris határok átlépésében látjuk a szervezeti tanulás kulcsát.

5. ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK

A kutatás legfontosabb eredményeként feltárultak a nemzetközi közös képzési programok intézményi szintű megvalósításának jellemzői és képet kaptunk a programok eredményeként létrejövő szervezeti tanulási folyamatokról. Ennek a tudásnak a birtokában a kutatásban részt vevő intézmények számára értékelő visszajelzést adhatunk, amely alapot adhat a program intézményi szintű haszna felmérésének, esetleg egy tervezett intézményfejlesztési folyamatnak.

A kutatás utóéletét hivatott támogatni az a célunk, hogy a CHARM-EU Szövetség jelenleg pilot szakaszban lévő közös mesterképzési programjának szervezeti szintű hasznosulását, annak tartalmi fókuszait, folyamatait és támogató mechanizmusait – jelen doktori értekezés konceptuális és módszertani kereteinek pontosítása, továbbfejlesztése után, az itt kapott eredmények és következtetések birtokában – feltárja a szövetség következő támogatási szakasza során (2023-2026).

A kutatás eredményei alapján végül a közös képzési programokat megvalósító vagy megvalósítani tervező felsőoktatási intézmények, nemzetközi konzorciumok számára teszünk néhány gyakorlati javaslatot, melyek a következők:

1. A felsőoktatási intézmények fordítsanak kiemelt figyelmet a szisztematikus tudásmegosztásra a közös képzések kapcsán, jelenjen meg explicit módon stratégiai célkitűzésekben, vezetői elköteleződésükben és az allokált erőforrásokban a szervezeti tanulási folyamat minden lépésének támogatása.
2. A szervezetek támogassák a programok mikro szintén lévőket, hogy a programok ne egyedüli, szigetszerű működésben valósuljanak meg, azok láthatóak legyenek a szervezetben mind a közös képzéseket tervezők, mind a szélesebben vett egyetemi közösség számára, mivel számos olyan innovatív szervezeti tudás és jó gyakorlat birtokában vannak a programok, amelyek nem csak a közös képzések vonatkozásában kerülhetnek hasznosításra.
3. Az egyetemek stratégiai elköteleződésére alapozva a központi nemzetközi irodák vállaljanak vezető szerepet a tudásmenedzsment folyamatok facilitálásában, szervezzenek tudásmegosztó fórumokat és segítsék olyan tudástérképek elkészítését, amelyek a programok belső tanulásán túl is láthatóvá és elérhetővé teszik a közös képzések
4. Az egyetemek központi oktatásszervezési egységei támogassák intézményi szintű kezdeményezések körében az interdiszciplináris kapcsolatok kiépítését, arra épülő mesterképzési programok kialakítását. Ezek a nemzetköziesítési törekvésekhez való hozzájáruláson, a promóció és kiválóság erősítésén túl a képzések közötti határátlépéseket, a felsőoktatási programok hagyományosan diszciplináris keretek közé szorított megközelítésének fellazulását, így a szervezet távolabbi pontjain elhelyezkedő szervezeti egységek folyamatainak kölcsönöshatását segítheti.
5. A kari szervezeti egységek tudatosítsák a programok megkezdése előtt is a közös képzési programokban rejlő hosszútávú potenciált, segítsék a programban dolgozók és a programon kívüli, de kari szervezetben működő képzések közötti szinergiák létrehozását.
6. Az egyetemek vezessenek be egy karokon átívelő mentori rendszert már megvalósult programok mikro szintje és a mezo, illetve makro szintek közötti tudásmegosztás elősegítése érdekében, mentori szerepben a programok oktatóival, vezetőivel.
7. A közös képzési programok alakítsanak ki konzorciumi szintű irányelveket a program eredményeinek szisztematikus értékelését és működésébe való visszacsatolására vonatkozóan.

8. Az előzőekkel összefüggésben a közös képzési programok értékelésekor vezessenek be konzorciumi és szervezeti szintű közös értékeléseket és workshop jellegű reflexiós tevékenységeket, amik a megvalósítást segítő szervezeti egységek szűkebb és tágabb környezetének gyarapodását is vizsgálják.

6. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aerden, A., és Braathen, K. (2011). *Feasibility study: a coordination point for joint programmes*.
- Alberto, J., Do Amaral, A., és Frazão, C. H. (2016). The Systemic Impacts of an Educational Project Conducted by One University in Partnership with Fifteen Organizations. *Science Education International*, 27(3), 391–418.
- American Council on Education. (2014). *Mapping International Joint and Dual Degrees: U.S. Program Profiles and Perspectives CIGE Insights*.
- Argyris, C., és Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- 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), 317–325. <https://doi.org/10.1080/13600801003743513>
- Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula Kiadó.
- Bakacsi, Gy., és Gelei, A. (2015). Szervezeti tanulás - tanuló szervezet. In Bakacsi, Gy. (szerk.): *A szervezeti magatartás alapjai: Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*. 310–335.
- Bartlett, L., és Vavrus, F. (2016). Rethinking case study research: A comparative approach. In *Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach*. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>
- Beelen, J., és Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, és P. Scott (szerk.): *The European Higher Education Area* (59–72.). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bibi, G., Padhi, M., és Dash, S. S. (2021). Theoretical necessity for rethinking knowledge in knowledge management literature. *Knowledge Management Research és Practice*, 19(3), 396–407. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1774433>
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046.
- Blakemore, M., Fothergill, R., Izaki, F., Mozuraityte, N., és Verhaeghe, S. (2012). *Erasmus Mundus Clustering Erasmus Mundus Joint Programmes and Attractiveness Projects: Lot 1-Sustainability Lot 3-Recognitions of Degrees and Joint Degrees*. <http://www.ecorys.com>
- Bognár, K. (2005). Tudásmenedzsment a tanuló szervezetekben. In Józsa, L. és Varsányi, J. (szerk.): *Marketingoktatás és kutatás a változó Európai Unióban*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 465–483.

- Bokor, A. (2000). *Szervezeti kultúra és tudásintegráció: A termékfejlesztés problémája. Doktori értekezés.* Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.
- Branyiczki, I. (1993). *Szervezeti tanulás – szervezeti kultúra – szervezeti változás.* BKE, Budapest.
- Clark, N., és Lowe, S. (2008). Making Sense of International Joint Degrees in Canada and Beyond. *World Education News + Reviews.* <https://wenr.wes.org/2008/11/wenr-november-2008-feature>
- Crăciun, D., és Orosz, K. (2018). Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education. In *EENEE Analytical Report No.36.* <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Analytical-Reports.html>
- Creswell, J. W., és Creswell, J. D. (2018). *Research Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5. kiad.). SAGE Publications Ltd.
- Czako, Á. (2011). *Szervezetek, szerveződések a társadalomban. Szervezetszociológiai jegyzetek.* BCE Szociológia és Társadalompolitika, Budapest.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale.* Perter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dakyan, C. C. (2017). *Investigating Organisational Learning Mechanisms (Olms) And Elements Shaping Organisational Learning In Selected Universities In Nigeria.* University of Salford, UK.
- Davenport, T.H. and Prusak, L. (1998) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know.* Harvard Business School Press, Boston.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., és Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education.* <https://doi.org/10.2861/6854>
- Easterby-Smith, M. (2000). Organizational Learning and the Learning Organization, Developments in Theory and Practice. *The Learning Organization*, 7(2), 112–115. <https://doi.org/10.1108/tlo.2000.7.2.112.1>
- Easterby-Smith, M., és Lyles, M. A. (2011). *Handbook of Organizational Learning és Knowledge Management* (M. Easterby-Smith és M. A. Lyles, Szerk.; Második). John Wiley és Son.
- Erdei, L. A. (2018). Nemzetköziesítés a mesterképzésben. *Educatio*, 27(3), 490–497. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.11>
- Erdei, L. A., Verderber, É., Horvath, L., Velkey, K., Kovács, I. V., és Kálmán, O. (2018). Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018(1–2), 36–58. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/nemzetkozi-egyuttmukodesben-megvalosulo-doktori-kepzesek-mint-a-szervezeti>
- Európai Bizottság. (2013b). *Joint International Master Programmes - Lessons learnt from Erasmus Mundus.* http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus
- Európai Bizottság. (2014). *The Erasmus Impact Study.* <https://doi.org/10.2766/75430>
- Európai Bizottság. (2017). *Sustainability of Erasmus Mundus Master Courses - Best practice guide based on survey results and analysis.*

- Európai Bizottság. (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study 2019*.
<https://doi.org/10.2766/162060>
- Európai Bizottság. (2020). *Erasmus+ Programme Guide*.
<https://doi.org/10.1109/cicem.2013.6820130>
- Európai Bizottság. (2021). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The Story so Far*.
- Európai Bizottság. (2021b). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The Story so Far*.
- Európai Bizottság/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. European Commission.
<https://doi.org/10.2797/128576>
- Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség. (2020). *Erasmus + Programme Statistical factsheets on the achievements of the Erasmus Mundus Joint Master Degrees (2014-2020)*. <https://doi.org/10.2797/557081>
- Falus, I., Tóth Istvánné Környei, M., Bábosik, I., Réthy, E., Szabolcs, É., Nahalka, I., Csapó, B., és Mayer Miklósné Nádasi, M. (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*.
- Faust, B. (2010). Implementation of Tacit Knowledge Preservation and Transfer Methods. *International Atomic Energy Agency*, 153(2), 1–12.
<http://www.fraserhealth.ca/media/Implementation-of-Tacit-Knowledge-Presevation-and-Transfer-Methods.pdf>
- Fiol, C. M., és Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Friedman, V. J. (2002). The individual as agent of organizational learning. *California Management Review*, 44(2), 70–89. <https://doi.org/10.2307/41166123>
- Gelei, A. (2002). *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete*. 1–368.
- Gephart, M. A., és Marsick, V. J. (2016). Strategic Leverage Through Learning. In M. A. Gephart és V. J. Marsick (szerk.): *Strategic Organizational Learning: Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance* (1. kiad., o. 7–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48642-9_2
- Hénard, F., Diamond, L., és Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice - A Guide for Higher Education Institutions*. www.oecd.org/edu/imhe
- Holstein, J. (2012). *The value added of double degree programs to the main stakeholders*. Aalto University.
- Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben. *Neveléstudomány*, 20(4), 44–66.
<https://doi.org/10.21549/ntny.20.2017.4.3>
- Horváth, L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
<https://doi.org/10.15476/ELTE2019.092>
- Hrabovszki, K. (2009). Mobilizálni a láthatatlant. *Tudásmenedzsment*, 10(1), 3–13.
<http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php>

- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA: Association of International Educators. <https://shop.nafsa.org/detail.aspx?id=116E>
- Karvounaraki, A., Subramaniam, S., Hristov, H., Ojala, T., Jonkers, K., Huisman, J., és Goenaga, J. (2018). *Mapping of European Transnational Collaborative Partnerships in Higher Education*. <https://doi.org/10.2760/560460>
- Kasza, G. (2020). *A felsőoktatás nemzetközivé válása: Hazai felsőoktatási intézményi gyakorlatok változása a 2010-es években, Doktori értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2020.042>
- Kezar, A. (2005). What do we mean by “learning” in the context of higher education? *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 49–59. <https://doi.org/10.1002/he.186>
- King, W. R. (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. In W. R. King (szerk.): *Annals of Information Systems 4* (o. 3–13). Springer New York LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0011-1_1
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, Fall(33), 2–3. <https://doi.org/https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2008). Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. In *The Observatory on Borderless Higher Education*.
- Knight, J. (2008c). *Higher Education in Turmoil*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789087905224>
- Knight, J. (2009). Double- and Joint-Degree Programs: Double Benefits or Double Counting? *International Higher Education*, 55(1), 12–13.
- Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 135. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>
- Knight, J. (2012a). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In *The SAGE Handbook of International Higher Education* (27–42). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>
- Knight, J. (2012b). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20–33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Knight, J. (2015a). Double- and Joint-Degree Programs. *International Higher Education*, 55. <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.55.8423>

- Knight, J. (2015b). Are Double/Multiple Degree Programs Leading to “Discount Degrees”? *International Higher Education*, 81, 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8729>
- Knight, J., és Lee, J. (2012). International Joint, Double, and Consecutive Degree Programs: New Developments, Issues, and Challenges. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, és T. Adams (szerk.): *The SAGE Handbook of International Higher Education*, 343–358.
- Kovács, I. V., Kovács, K., és Tarrósy, I. (2015). *A felsőoktatás nemzetköziesítése* (Köt. 7). Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Lane, J. E., és Kinser, K. (2014). International Joint and Double-Degree Programs. In L. E. Rumbley, R. M. Helms, P. McGill Peterson, és P. G. Altbach (szerk.): *Global opportunities and challenges for higher education leaders: Briefs on key themes* (Köt. 31). Sense Publishers.
- Leask, B. (2004). Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation. *Australian Universities Quality Forum*.
- Leask, B. (2015). Internationalizing the curriculum. *Internationalizing the Curriculum*, 1–198. <https://doi.org/10.4324/9781315716954/internationalizing-curriculum-betty-leask>
- Lipshitz, R., Friedman, V. J., és Popper, M. (2007). Demystifying organizational learning. *Demystifying Organizational Learning*, 1–282. <https://doi.org/10.4135/9781452204239>
- Lipshitz, R., Popper, M., és Friedman, V. J. (2002). A Multifacet Model of Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78–98. <https://doi.org/10.1177/0021886302381005>
- Málovics, É., és Mihályi, N. (2005). A tudásfogalom ellentmondásai a közgazdaságtan és a pszichológia határán. In *SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei* (Köt. 2). <http://www.u-szeged.hu/download.php?docID=3004>
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., és 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>
- Mukerji, S., és Tripathi, P. (2004). Academic Program Life Cycle: A Redefined Approach to Understanding Market Demands. *Journal of Distance Education*, 19(2), 14–27. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ807816&site=ehost-live;%5Cnhttp://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/97>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., és Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. <http://www.strategy-business.com/books/96198/>

- OECD. (2004). Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges. In *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (Köt. 9789264015). Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/9789264015067-EN>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Popper, M., és Lipshitz, R. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(3), 161–179. <https://doi.org/10.1177/0021886398342003>
- Popper, M., és Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning. *Management Learning*, 31(2), 181–196. <https://doi.org/10.1177/1350507600312003>
- Prideaux, D., Teubner, J., Sefton, A., Field, M., Gordon, J., és Price, D. (2000). The Consortium of Graduate Medical Schools in Australia: formal and informal collaboration in medical education. *Medical Education*, 34(6), 449–454. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00568.x>
- Strauss, A., és Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. - *PsycNET*. Sage Publication. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98829-000>
- Szabó-Thalmeiner, N. (2015). *A pedagógiai kutatás módszertana - Egyetemi jegyzet*.
- Tham, S. Y., és Kam, A. J. Y. (2008). Internationalising higher education: comparing the challenges of different higher education institutions in Malaysia. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/02188790802468880*, 28(4), 353–367. <https://doi.org/10.1080/02188790802468880>
- Thomson, S., Cornelius, S., Kopp, E., & Jaap, V. L. (2021). Boundary Crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 20(1), 54–75. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.03>
- Tóbiás Kosár, S. (2016). *Tudásmenedzsment és tudásprojektek vállalati gyakorlata a szlovák-magyar határtérségben*. Széchenyi István Egyetem, Budapest.
- Tsai, W. (2001). Knowledge Transfer In Intraorganizational Networks: Effects Of Network Position And Absorptive Capacity On Business Unit Innovation And Performance. *Academy of Management Journal*, 44(5), 996–1004. <https://doi.org/10.2307/3069443>
- Varga, B. (2014). Az Erasmus Mundus közös mesterképzések: Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In G. Örsi (szerk.): *Tudásexport - A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei - Campus Hungary esettanulmányok 2014* (o. 17–38). Balassi Intézet. Budapest.
- Vera, D., Crossan, M., és Apaydin, M. (2015). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (Issue January 2011, o. 153–180). John Wiley és Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch8>
- Voolaid, K., és Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *Learning Organization*, 24(5), 340–354. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0013>

Yin, R. K. (2018). *Case study Research and Applications: Design and Methods* (6. kiad.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/109634809702100108>

7. A SZERZŐ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓI

Tanulmányok

1. Erdei L. A.; Rojek, M.; Leek, J. (2022): Learning Alone Together: Emergency-mode Educational Functions of International Virtual Exchange in Times of the COVID-19 Pandemic. *Journal Of Adult Learning Knowledge And Innovation*. (megjelenés alatt)
2. Leek, J.; Rojek, M.; Erdei, L. A. (2022): Evolution or revolution? Dualities in internationalization through student mobility programs as an imprint of the Pandemic in Higher Education: Findings from the study conducted on European students' learning. In: Wiseman, A. W.; Matherly, C.; Crumley-Effinger, M. (szerk.): *Internationalization And Imprints Of The Pandemic On Higher Education Worldwide*. Bingley, Egyesült Királyság / Anglia: Emerald Group Publishing Ltd. (megjelenés alatt)
3. Erdei, L. A. & Káplár-Kodácsy, K. (2020): *International Student Mobility at a Glance – Promising Potential and Limiting Barriers of Non-traditional Mobility*. *Desk Research Report*. Budapest: ELTE Eötvös Loránd University Department of Erasmus+ and International Programmes. 98 p.
4. Erdei Luca Alexa (2018): Nemzetköziesítés a mesterképzésben. *EDUCATIO* 27 (3) pp. 490-497., 8 p.
5. Erdei L. A., Verderber É., Horváth L., Velkey K., Kovács I. V., Kálmán O. (2018): Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések, mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle* 68 (1-2) pp. 36-58., 23 p.

Konferenciaközlemények és konferenciaelőadások

1. Erdei, L. A. (2022. augusztus): *Organizational Learning Processes within International Joint Master's Degree Programmes at European Higher Education Institutions*. In: Li, D.; Krautloher, A.; Anand, P.; Leung, D; Lui, T. K. B. (szerk.): *Proceedings of InternationalEd2022 - Internationalisation of Higher Education at home: implications for an evolving world*. p. 1
2. Erdei, L. A. (2022. április): *HLiTL Desk Research Report: the cases of blended and short-term mobilities*. In: "Making Blended Mobilities a Success" HLiTL Closing Conference. p. 1
3. Erdei, L. A. (2022. február): *Short- and Long-term Student Mobility at a Glance*. In: "Just How Long is Too Long: Finding the Sweet Spot for Various Mobility Scenarios" International Multiplier Event. p. 1
4. Erdei, L. A. (2022. február): *Virtual exchange at a glance*. In: How Long is Too Long (HLITL) dissemination conference. p. 1

5. Erdei, L. A.; Kopp, E. (2021. november): *Nemzetközi közös mesterképzések és szervezeti tanulás a felsőoktatásban*. In: Molnár, Gy.; Tóth, E (szerk.): A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia Szeged, 2021. november 18-20.: program, előadás összefoglalók. Szeged, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet (2021) 690 p. p. 626
6. Káplár-Kodácsy, K.; Dorner, H.; Erdei, L. A.; Rónay, Z. (2021. november): *Reflektív mentori folyamatok a felsőoktatásban: egy oktatói mentorrendszer tapasztalatai*. In: Molnár, Gy.; Tóth, E. (szerk.) A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia Szeged, 2021. november 18-20.: program, előadás összefoglalók. Szeged, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet (2021) 690 p. pp. 342-342. , 1 p.
7. Erdei, L. A. (2021. október): *Fizikai és virtuális oktatói mobilitás az ELTE nemzetközi fejlesztési projektjeinek fényében*. In: Tempus, Közalapítvány A felsőoktatás nemzetköziesítése. p. 1
8. Erdei, L. A. (2021. szeptember): *Towards comprehensive approaches – national and institutional examples*. In: Academic, Cooperation Association Towards comprehensive mobility approaches: marrying the inclusion, sustainability and the digital agendas. p. 1
9. Erdei, L. A. (2021. június): *Pedagogical Innovation as an International strategy - Mobile or at home: Conclusive Session*. In: Teach with Erasmus+ Conference : Innovative Methodologies for Mobile Academics. p. 1
10. Erdei, L. A., Káplár-Kodácsy, K. (2020): *A nem hagyományos keretek között megvalósuló nemzetközi hallgatói mobilitások kompetenciafejlesztő hatása*. In: Engler Ágnes, Rébay Magdolna, Tóth Dorina Anna (szerk.): Család a nevelés és az oktatás fókuszában. Absztrakt kötet - XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, pp. 67., 1 p.
11. Erdei, L. A., Káplár-Kodácsy, K. (2020): *Komplex mobilitási keretrendszer kialakítása és implementálása egy európai egyetemi szövetség keretében*. In: Engler Ágnes, Rébay Magdolna, Tóth Dorina Anna (szerk.): Család a nevelés és az oktatás fókuszában. Absztrakt kötet - XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, pp. 68., 1 p.
12. Erdei, L. A., Káplár-Kodácsy, K. (2020): *Potentials of Virtual Mobility for Competence Development: A Systematic Literature Review (2004-2020)*. In: Kata Csizér, János Győri, Gábor Halász, László Horváth, Linh Huynh, Csaba Kálmán, Ei Phyo Maung, and Cho Cho Win (szerk.): International diversity in teacher and higher education research in the 21st century Conference: Insights from doctoral students,

- supervisors, and doctoral school leaders. A conference organized by the Teacher Education and Higher Education Studies (EDiTE) Program of the Doctoral School of Education of Eötvös Loránd University of Sciences, Budapest. pp. 43-44., 2 p.
13. Káplár-Kodácsy, K., Erdei, L. A. (2020): *A virtuális mobilitás kompetenciafejlesztő hatásai: szisztematikus szakirodalmi áttekintés 2004 és 2020 között*. In: Csuka Dalma (szerk.) Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban - Reflektorfényben az innováció kihívásai - 16. MELLearn Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet. Online konferencia, Budapest, Magyarország, pp. 1., 1 p.
 14. Erdei, L. A. (2018): *Nemzetközi közös képzések megvalósításának regionális, nemzeti és intézményi keretei*. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Miskey Helga (szerk.) Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet - XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, Magyarország: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 317-317., 1 p.
 15. Halász, G.; Saád, J.; Erdei, L. A. (2018): *Témavezetői szerepek a doktori képzésben*. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Miskey Helga (szerk.) Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet - XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, Magyarország: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 119-119., 1 p.
 16. Erdei, L. A. (2018): *A nemzetközi közös mesterképzések helye a nemzetköziesítési törekvésekben*. In: II. Oktatás Határhelyzetben Konferencia: Programfüzet, tartalmi összefoglalók: Életre nevelni. Nagyvárad, Románia: Partiumi Keresztény Egyetem, pp. 20-20., 1 p.
 17. Erdei, L. A. (2018): *A felsőoktatási nemzetköziesedés vizsgálata magyar és spanyol kontextusban*. In: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által meghirdetett Új Nemzeti Kiválóság Program 2017/18. évi ösztöndíjasainak zárókonferenciája az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Budapest, Magyarország: Eötvös Loránd Tudományegyetem, pp. 166-166., 1 p.
 18. Erdei, L. A.; Saád, J.; Velkey, K. (2017, november): *A doktori képzés innovációja egy nemzetközi közös képzési projekt keretében*. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre (szerk.) XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, pp. 106-106., 1 p.
 19. Erdei, L. A. (2017, június): *A nemzetközi felsőoktatási programokban oktatók folyamatos szakmai fejlődését támogató gyakorlatközösségek hatásvizsgálata*. In: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által meghirdetett Új Nemzeti Kiválóság Program 2016/17. évi ösztöndíjasainak szervezett konferenciája az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Budapest, Magyarország: Eötvös Loránd Tudományegyetem, pp. 72-72., 1 p.
 20. Pap, L. A.; Verderber, É., Horváth, L. (2016, november): *Nemzetközi*

együttműködésben megvalósuló "Joint Doctoral Degree" programok hatása a magyar felsőoktatási intézmények oktatóinak szakmai fejlődésére. In: Zsolnai, Anikó; Kasik, László (szerk.) A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet. Szeged, Magyarország: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 218-218., 1 p.

21. Horváth, L.; Csuvár Bernadett, Pap Luca Alexa (2016, augusztus): *Formal and informal workplace learning of teachers at the school as a learning organization.* In: ATEE Conference 2016: Educating the Best Teachers: a Challenge for Teacher Education. pp. 214-214., 1 p.
22. Pap, L. A. (2013, május): „Hova tovább?” Pályaorientációs körkép Szolnokon, különös tekintettel a középiskolákban és a felnőttképzésben érvényesülő orientációra. In: XXXI. OTDK Rezümékötet és Programfüzet. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Eger, Magyarország: Eszterházy Károly Főiskola, pp. 208-208., 1 p.