DOI: 10.34616/wwr.2021.2.305.320

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 11.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Mateusz MARCINIAK*

Jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych a mobilność edukacyjna studentek pedagogiki

The quality of the foreign higher education institutions and the international student exchange of female pre-service teachers

Abstrakt

Wprowadzenie. Internacjonalizacja stanowi jeden z istotnych wymiarów szkolnictwa wyższego. Towarzyszy jej wzrost dostępności programów wymiany międzynarodowej oraz uznawalności okresu studiów realizowanych za granicą. W strategiach rozwoju uczelni dużo uwagi poświęca się budowaniu oferty uczelni partnerskich, zapewniających wysoką jakość kształcenia i różnorodne metody nauczania. Badania młodzieży akademickiej wskazują, że czynniki te są istotne, ale nie kluczowe w podejmowaniu decyzji o wymianie zagranicznej.

Cel. W prezentowanych badaniach analizie poddano ustosunkowanie młodzieży akademickiej do jakości oferty uczelni zagranicznych jako źródła potencjalnych szans i zagrożeń związanych z mobilnością edukacyjną. Problemy badawcze dotyczyły różnic między studentkami zrekrutowanymi do wymiany i nieplanującymi jej.

Materiały i metody. Badania zrealizowano w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, wśród studentek pedagogiki zrekrutowanych do wymiany w ramach Programu Erasmus+ (N=50) oraz nieplanujących udziału w niej (N=64). Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem statystyk opisowych, analizy częstości oraz testów istotności różnic (test U Manna-Whitneya).

* **e-mail: mateusz.marciniak@amu.edu.pl**
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
School Pedagogy Research Unit, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7131-626X

Wyniki. Zdecydowana większość badanych postrzega w kategoriach potencjalnych korzyści z uczestnictwa w programie Erasmus+ zarówno możliwość wyboru interesujących uczelni zagranicznych (96,5%), wysoką jakość kształcenia na nich (92,1%), jak i nowe praktyki i metody nauczania (98,2%). Jednocześnie, większość studentek nieplanujących mobilności (w przeciwieństwie do zrekrutowanych do niej) te trzy zakresy oferty uczelnianej postrzega także w kategoriach potencjalnych zagrożeń lub obaw.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego, jakość szkolnictwa wyższego, mobilność edukacyjna, Erasmus, młodzież akademicka.

Abstract
Introduction. Internationalization constitutes an important dimension of the higher education system. It is accompanied by an increase in the level of availability of international exchange programmes and recognition of study periods abroad. The Higher Education institutions, within their internationalization strategies, pay heavy attention to: creating the offer of partner institutions with high-quality teaching and diverse teaching methods. The research revealed that these factors are important, but are not crucial, to academic youth, while making decisions about international educational mobility.
Aim. The aim of the research was to explore the university students' approach toward the chosen phenomena of quality of HE institutions in the context of potential opportunities and challenges. Research concerned problems with the differences between students qualified to educational mobility and those not considering it.
Materials and methods. The research was conducted in 2017/18 and 2018/2019 at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań, among the female students recruited to the Erasmus+ programme (N=50) and those not taking part in the programme (N=64). The survey method was used. The collected data were statistically analysed using descriptive statistics, frequency analysis, and significance difference tests (Mann-Whitney U-test).
Results. The vast majority of respondents considered: offers of HE institutions (96,5%) interesting, their high education quality (92,1%) and new teaching methods (98,2%) in the category of advantages of the involvement in the Erasmus+ programme. Simultaneously, the majority of students not taking part in the programme (in contrast to the minority of students recruited to it) consider those three analyzed aspects of HE institutions offers in the category of the essential threat associated with the foreign mobility.

***Keywords*:** internationalization of higher education, quality of higher education, educational mobility, Erasmus, university students.

Wprowadzenie

Mobilność młodzieży akademickiej jest zjawiskiem wymagającym uwzględnienia w analizie cech grupy, którą stanowią osoby studiujące oraz kontekstu studiowania wyznaczanego przez sytuację krajową i międzynarodową. Społeczeństwo polskie i jego kultura po 1989 roku, wzorem krajów zachodnioeuropejskich, zmierza w kierunku zwiększania mobilności (ruchliwości) społecznej w różnych wymiarach. Motor

zmian stanowią: akcesja Polski do Unii Europejskiej i wejście do strefy Schengen, zapewniające swobodny przepływ obywateli. Przemiany te wywarły wpływ także na przemiany polskiego szkolnictwa wyższego, czego najlepszym odzwierciedleniem jest implementacja Procesu Bolońskiego i wzrost wysiłków na rzecz internacjonalizacji uczelni (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Witkoś, 2015).

Procesom internacjonalizacji szkolnictwa wyższego towarzyszy zwiększenie dostępności programów wymiany międzynarodowej. W strategiach rozwoju uczelni dużo uwagi poświęca się konstruowaniu ofert edukacyjnych, mających zachęcić studentów z zagranicy do realizacji studiów w danej instytucji, a studentów własnej uczelni do mobilności (Arabkheradmand i in., 2015; Bowles, Murphy, 2020; Bryła, 2014; Rumbley, 2011). Wysiłki te dotyczą między innymi promowania programów wymiany poprzez budowanie atrakcyjnej oferty uczelni, wdrażanie wysokiej jakości kształcenia czy innowacyjnych metod i sposobów nauczania (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Liczne badania nad uwarunkowaniami (barierami i motywami) mobilności studenckiej wykazują, że jakość kształcenia uczelni zagranicznych nie zajmuje kluczowego miejsca wśród czynników uwzględnianych w podejmowaniu decyzji o wyjeździe (Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019; FRSE, 2020; Rumbley, 2011).

W artykule analizie poddano stosunek młodzieży akademickiej do jakości oferty uczelni zagranicznych (w tym jakości kształcenia i metod nauczania), traktując ją w kategoriach wyzwania (niesie jednocześnie szanse i zagrożenia). Uzyskanie przesłanek dla budowania oferty kształcenia dla studentów zagranicznych oraz form promocji mobilności może okazać się istotne z perspektywy jej „rewitalizacji" po okresie pandemii COVID-19.

Internacjonalizacja i jakość szkolnictwa wyższego – katalizatory mobilności studenckiej

Internacjonalizacja jest współcześnie jednym z ważniejszych procesów, jakie wpływają na kształt szkolnictwa wyższego (Arabkheradmand i in., 2015; Bowles, Murphy, 2020). Umiędzynarodowienie szkół wyższych jest silnie uwarunkowane zewnętrznie i wewnętrznie. Kontekst zewnętrzny stanowią procesy globalne, zjawiska wynikające z polityki państwowej, decyzji rządowych i międzynarodowych (np. europejskich), ale też z uwarunkowań lokalnych, takich jak polityka miejska. Wśród uwarunkowań wewnętrznych wskazać można zasoby poszczególnych uczelni oraz strategie ich rozwoju (Domański, 2019, s. 10-13). Jednym z czynników o znaczeniu globalnym jest uwzględnianie poziomu umiędzynarodowienia w ocenie parametrycznej uczelni. Tworzenie międzynarodowych rankingów szkół wyższych prowadzi do zintensyfikowania procesu internacjonalizacji, a także sprzyja wytwarzaniu globalnego rynku

szkolnictwa wyższego i konkurencji w tym zakresie (Arabkheradmand i in., 2015, s. 10-19; Engwall, 2020, s. 180-189; Palfreyman, Tapper, 2014, s. 172-191).

W zarządzaniu instytucją proces internacjonalizacji szkół wyższych jest powiązany ze strategiami marketingowymi – stanowi wypadkową strategicznych wyborów danej uczelni w kontekście rynków zagranicznych (Domański, 2019). Ze względu na wysoką wartość internacjonalizacji uczelnie przyjmują zróżnicowane strategie na jej rzecz. Mogą one być ukierunkowane zarówno na działania poza granicami kraju – *internationalization abroad*, np. staże, wizyty studyjne, jak i na macierzystą uczelnię – *internationalizaation at home*, np. kursy językowe (Arabkheradmand i in., 2015). Szkoły wyższe w sposób celowy i planowy promują się jako instytucje sprzyjające mobilności. Poszerzają bazę uczelni do współpracy międzynarodowej, rozbudowują programy wymiany (np. oferty zajęć w językach obcych), co ma na celu przyciągnięcie osób zainteresowanych realizowaniem części studiów za granicą (Bryła, 2014; Karatekin, Taban, 2018; Rumbley, 2011; Witkoś, 2015).

Zgodnie z myśleniem w kategoriach marketingowych: szkoły wyższe tworzą produkty edukacyjne na rynek zagraniczny – oferta programowa powinna być dostosowana do potrzeb i oczekiwań studentów zagranicznych (Domański, 2019, s. 13). Strategie internacjonalizacji obejmują tworzenie produktów edukacyjnych adresowanych zarówno do polskich, jak i zagranicznych studentów, tworzenie ofert tylko dla tej drugiej grupy oraz produktów międzynarodowych (Domański, 2019, s. 14; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Tworzenie konkurencyjnej oferty zajęć nie jest łatwe i mimo podejmowanego trudu mobilność nadal „wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy" (Dybaś i in., 2012, s. 137). Kraje środkowo- i wschodnioeuropejskie (w tym Polska) raczej wysyłają studentów, niż przyjmują tych z krajów Europy Zachodniej, choć liczba studentów wyjeżdzających w obu kierunkach stale rośnie (Dybaś i in., 2012; Brown, Guereño-Omil, Hannam, 2014; Witkoś, 2015).

Obserwowalny na całym świece trend dostosowywania ofert uczelni do potrzeb i wymagań „klientów" (tu: studentów), wpisuje się w przekształcanie i przedefiniowywanie roli uczelni wyższych zgodnie z ideologią neoliberalną (Palfreyman, Tapper, 2014, s. 118-149, s. 248-250; Groot, van dem Brink, 2018; Melosik, 2009). Skomercjalizowane uczelnie wyższe mają przede wszystkim dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentek i studentów, być otwarte na otoczenie, kształcić pracowników dostosowanych do potrzeb rynku pracy i zapewniać różnorodną ofertę edukacyjną. Otwarcie się szkolnictwa wyższego na wpływy rynku sprzyja umiędzynarodowieniu, ale też umasowieniu i upraktycznieniu edukacji akademickiej. Dochodzi do obniżenia jakości nauki i kształcenia akademickiego. Wraz z krytyką obecnego poziomu nauczania i profilu absolwenta uniwersytetu proponowane są inne – w tym tradycyjne – sposoby postrzegania roli i funkcji szkół wyższych (Engwall, 2020, s. 188-189; Groot, van dem Brink, 2018; Palfreyman, Tapper, 2014, s. 118-149; Melosik, 2009).

Jakość kształcenia na uczelni i oferowany program uznawane są przy tym za jedne z ważnych (choć nie najistotniejszych) czynników wyboru docelowego miejsca mobilności. Uwidaczniają to zarówno badania nad motywami i barierami wyboru uczelni prowadzone wśród osób z zagranicy studiujących w Polsce (Hadaś, 2006, s. 16-30; Żołędowski 2010), jak i duże międzynarodowe analizy porównawcze dotyczące motywów migracji edukacyjnych (Bauloz, Vathi, Acosta, 2020). W analizach tych zaznaczają się kwestie jakości edukacji, zasad konstruowania programów i ścieżek kształcenia, ale też sposobów i metod nauczania (Hadaś, 2006; Bauloz, Vathi, Acosta, 2020; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Wiers-Jenssen, 2008). Wysiłki podejmowane przez polskie uczelnie w celu umiędzynarodowienia powodują wzrost mobilności w Polsce w obie strony (Domański, 2019; Witkoś, 2015). W konsekwencji w Polsce systematycznie wzrasta liczba studentów wyjeżdżających za granicę, ale dotyczy to raczej realizacji części studiów poza granicami kraju niż całego programu (Karatekin, Taban, 2018; Witkoś, 2015). Na przykład, odsetek studentów z Polski realizujących studia w całości za granicą nie zmienił się znacząco, a wręcz zmniejszył się z 1,29% w 1998 roku do 1,21% w 2013 roku (OWD, 2020). W tym czasie znacząco wzrósł udział polskich studentów w realizacji studiów częściowych za granicą. Przyczyniła się do tego znacząco implementacja Procesu Bolońskiego, przystąpienie Polski do UE i rozwój programów wymiany, szczególnie programu Erasmus (Souto-Otero, 2019).

Mobilność edukacyjna studentek i studentów w programie Erasmus+

Do rozwoju mobilności edukacyjnej młodzieży akademickiej znacząco przyczyniło się zredukowanie trudności z uznawalnością przedmiotów realizowanych w instytucjach zagranicznych. Było to jednym z założeń Procesu Bolońskiego, wdrażanego od lat 90. XX wieku, który miał zapewnić wzrost jakości i uznawalności kształcenia, przyczynić się do zwiększenia dostępności szkolnictwa wyższego, a także zwiększyć mobilność studentek i studentów oraz ułatwić im wejście na rynek pracy (Dybaś, Dziemianowicz-Bąk, Krawczyk-Radwan, Walczak 2012; Lipnicka, 2017, s. 35-43; Marciniak, 2021). Proces wdrażania Procesu Bolońskiego znacząco wpłynął na kształt kolejnych reform szkolnictwa wyższego w Polsce (Lipińska, 2017), choćby tych z lat: 2005, 2011, 2014 i 2018. Wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) oraz ujednolicenie Europejskiej Ramy Kwalifikacji i ram krajowych (KRK) pozwala na porównywanie osiągnięć na różnych uczelniach i wzajemne uznawanie doświadczeń edukacyjnych. Ułatwia to swobodne przemieszczanie się – zmiany kierunków i uczelni oraz udział w wymianie międzynarodowej (Machnikowska, 2015).

Program Erasmus został zainicjowany w 1987 roku jako odrębna inicjatywa UE, a następnie przechodził kilka przeobrażeń (Socrates-Erasmus, LLP Erasmus), w aktu-

alnej wersji na lata 2014-2020 – „Erasmus+". Ta nazwa będzie obowiązywać również w latach 2021-2027 (https://erasmusplus.org.pl). Program umożliwia m.in. mobilność młodzieży akademickiej: uzyskanie dofinansowania (stypendiów) na realizowanie części studiów (od 3 do 12 miesięcy) na uczelniach zagranicznych z oferty podpisanych porozumień lub części praktyk (od 2 do 12 miesięcy) w placówkach zagranicznych (związanych ze studiowaną specjalnością). W świetle danych z Eurobarometru – sondaży Parlamentu Europejskiego – udział w programie jest pożądany i atrakcyjny dla studentek i studentów. Większość z nich jest zainteresowana mobilnością edukacyjną, a 6 na 10 osób chciałoby, aby krótka wymiana zagraniczna była włączona do programu studiów (Gallup Organization, 2009). Ponad połowa studentek i studentów wyraziła chęć studiowania za granicą, choć występują tu znaczące wahania w zależności od krajów UE (Gallup Organization, 2009). W rankingu – ze względu na to kryterium – Polska zajmuje ostatnie miejsce na liście krajów UE – tylko co czwarta osoba z Polski wyraziła chęć wyjazdu (Gallup Organization, 2009). W 2019 roku z wyjazdów w ramach programu Erasmus skorzystało około 18,5 tysiąca polskich studentów, a do Polski przyjechało ponad 19,5 tysiąca osób (FRSE, 2020, s. 27-28).

Program Erasmus jest uważany za jeden z największych sukcesów UE. Systematycznie gromadzone dane potwierdzają liczne korzyści z programu na poziomie jednostkowym i społecznym (European Commission, 2018; Souto-Otero, 2019). Są to przede wszystkim: wzrost umiejętności i kompetencji uczestników (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność) oraz idący za nimi wzrost szans zatrudnienia (European Commission, 2018). Program ten zwiększa prawdopodobieństwo zamieszkania lub podjęcia pracy za granicą oraz zrealizowanie kariery międzynarodowej (Bryła, 2014, s. 140-143; Dąbrowska-Resiak, 2019). Przyczynia się też do wzrostu poziomu samooceny i zmian w zakresie planów edukacyjnych i zawodowych (Dąbrowska-Resiak, 2019; FRSE, 2020; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015, s. 65-67). Większość uczestników programu wskazuje, że doświadczyło nowych metod nauczania (75%) lub technik uczenia się (65%). Były one jednak mniej istotnym doświadczeniem niż takie konsekwencje pobytu, jak: wzrost kompetencji, szans zatrudnienia itp. (Souto-Otero, 2019, s. 76, 329-334). Tylko dla około 15% studentów możliwości doświadczenia nowych form kształcenia lub jakość nauczania w instytucji przyjmującej były motywami decyzji o wyjeździe (Souto-Otero, 2019, s. 77-78).

Czynniki kluczowe z perspektywy analizy podejmowanej w artykule, tj. oferta instytucji zagranicznych, ich jakość kształcenia i metody nauczania nie są najważniejszymi motywami w podejmowaniu decyzji o mobilności. Podobnie jest w przypadku obaw wobec niej. Laura Rumbley (2011, s. 192) wyłoniła listę 8 grup czynników najczęściej uwzględnianych w badaniach i publikacjach dotyczących niedogodności związanych z mobilnością edukacyjną w europejskim szkolnictwie wyższym:

– brak informacji o możliwości wymiany edukacyjnej,
– brak lub niska motywacja do udziału w programie,
– niewystarczający poziom wsparcia finansowego,
– deficyt kompetencji w zakresie języków obcych,
– poczucie nieadekwatnych okoliczności na wymianę,
– obawy o jakość doświadczenia mobilności,
– bariery prawne (szczególnie związane z procedurami wizowymi i imigracyjnymi),
– trudności z uznaniem zrealizowanych zajęć na uczelni macierzystej (Rumbley, 2011, s. 192, opracowanie i tłumaczenie autor artykułu).

Do listy tej można jeszcze dodać nieuwzględnione wprost kwestie materialne i zagadnienie relacji społecznych (Bryła, 2014, s. 148-158; Marciniak, 2019; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Spośród studentek i studentów, którzy zrezygnowali z mobilności, tylko 1 na 10 jako przyczynę swojej decyzji wskazał: ograniczenia wynikające z trudności ze znalezieniem odpowiedniej instytucji do wymiany; niepewność odnośnie do jakości kształcenia na uczelniach partnerskich lub niepewność odnośnie do systemu kształcenia (Souto-Otero, 2019, s. 73). Przywołane wyniki badań wskazują, że obawy o jakość mobilności oraz oferty realizowanych zajęć stanowią jedne z istotnych (ale nie najważniejszych) ograniczeń mobilności studenckiej w programie Erasmus.

Oferta i jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych jako źródło korzyści i obaw wobec mobilności edukacyjnej w świetle badań studentek pedagogiki

Zagraniczna mobilność edukacyjna jest elementem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Oferta uczelni zagranicznych, jakość kształcenia oraz stosowane metody nauczania stanowią element strategii marketingowych na rzecz zwiększania atrakcyjności uczelni i mają sprzyjać ich umiędzynarodowieniu. Wyniki badań w zakresie motywów i barier mobilności nie wskazują jednak, by czynniki związane z jakością kształcenia uczelni przyjmujących były traktowane przez młodzież jako kluczowe dla ich stosunku do mobilności. Dotychczasowe analizy nie wskazują jednoznacznie czy młodzież studencka postrzega jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych bardziej jako potencjalną korzyść, czy jako zagrożenie. Nie wskazują też, czy ten stosunek jest różny wśród osób uczestniczących w mobilności i nieplanujących uczestnictwa w niej. Lukę tę częściowo pozwalają wypełnić wyniki badań własnych.

W artykule przywołano wyniki badań realizowanych w autorskim projekcie badawczym dotyczącym „Przemian tożsamości młodzieży akademickiej w kontekście społeczeństwa mobilnego i informacyjnego" (Marciniak, 2021). Jednym z celów

badań było rozpoznanie ustosunkowania młodzieży akademickiej do zagranicznej mobilności edukacyjnej (na przykładzie programu Erasmus+) oraz jej uwarunkowań (wybranych czynników psychospołecznych). Badania miały charakter diagnostyczno-zależnościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna, kwestionariusz).

W ramach projektu przeprowadzono badania pilotażowe (N=92, 2017), a następnie badania właściwe w roku akademickim 2017/2018 oraz 2018/2019. Badania przeprowadzono wśród studentek Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Dobór próby miał charakter celowo-losowy (celowy dobór uczelni i kierunku studiów, celowy lub losowy dobór studentek). Kwestionariusze ankiety były wypełniane przez respondentki audytoryjnie, z zapewnieniem poufności i anonimowości danych, a udział w badaniu miał charakter dobrowolny. W badaniu udział wzięło: 50 studentek biorących udział w programie Erasmus+ w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 (dobór celowy, 50 spośród 66 osób zrekrutowanych do programu); 64 studentki nieplanujące uczestnictwa w programie wymiany (dobór warstwowy, losowy, kompletne kwestionariusze ankiety uzyskano od 95 osób – zwrot 76%, analizie poddano odpowiedzi studentek, które zadeklarowały, że „na pewno nie wezmą udziału w programie" lub „nie planują brać udziału w rekrutacji do niego").

Głównym elementem kwestionariusza ankiety były dwie tabele: lista zestawiająca „potencjalne korzyści/możliwości wynikające z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+" (20 twierdzeń) oraz lista zawierająca „potencjalne zagrożenia, niedogodności" (20). Respondenci wskazywali w jakim stopniu „udział w programie może wiązać się z każdą z nich" (skala czterostopniowa: zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie). Każda z dwóch tabel zawierała twierdzenia odnoszące się do sześciu obszarów szans/zagrożeń:

– sytuacja ekonomiczna,
– oferta uczelni partnerskich,
– relacje społeczne,
– rozwój indywidualny,
– program nauczania,
– kontekst organizacyjny.

Obszary te zostały zidentyfikowane na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Bryła, 2014; Gallup Organization, 2009; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010).

Ze względu na problematykę tekstu, analizie poddano sześć twierdzeń, które dotyczyły jakości oferty uczelni partnerskich. W tabeli 1 przedstawiono zróżnicowanie badanej próby ze względu na ustosunkowanie do tych twierdzeń. Trzy z nich to potencjalne korzyści/możliwości:

– „szansa wybrania interesującej uczelni zagranicznej" (K1),
– „wysoka jakość kształcenia w uczelni przyjmującej" (K2),
– „okazja doświadczenia nowych/innych praktyk i metod nauczania" (K3).

Pozostałe trzy twierdzenia to potencjalne niedogodności/obawy:
– „niemożliwość wybrania uczelni spoza oferty podpisanych porozumień" (N1),
– „niepewność odnośnie do jakości kształcenia w uczelni przyjmującej" (N2),
– „niepewność dotycząca sposobu prowadzenia zajęć (np. metod pracy)" (N3).

Dane przedstawiono z podziałem na studentki zrekrutowane do udziału w programie Erasmus+ oraz te, które nie planują udziału w programie („NIE Erasmus"). Podano też wynik analizy testem U Manna-Whitneya, przeprowadzonej w celu sprawdzenia istotności różnic między tymi dwoma grupami w ustosunkowaniu do każdego z twierdzeń.

Tabela 1
Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do udziału w programie Erasmus+ w zakresie jakości oferty uczelni zagranicznych (N=114).

Ustosunkowanie do twierdzeń		Odpowiedź z kafeterii				test U Manna-Whitneya
		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	
		N (%)	N (%)	%	%	
potencjalne **korzyści/możliwości** z udziału w programie Erasmus+						
K1	NIE Erasmus	15 (23,4)	45 (70,3)	4 (6,3)	0 (0)	Z = -4,856
	Erasmus	34 (68,0)	16 (32,0)	0 (0)	0 (0)	
	Razem	**49 (43,0)**	**61 (53,5)**	**4 (3,5)**	**0 (0)**	p < 0,001
K2	NIE Erasmus	10 (15,6)	46 (71,9)	8 (12,5)	0 (0)	Z = -3, 973
	Erasmus	24 (48,0)	25 (50,0)	1 (2,0)	0 (0)	
	Razem	**34 (29,8)**	**71 (62,3)**	**9 (7,9)**	**0 (0)**	p < 0,001
K3	NIE Erasmus	31 (48,4)	32 (50,0)	1 (1,6)	0 (0)	Z = -2, 444
	Erasmus	36 (72,0)	13 (26,0)	0 (0)	1 (2,0)	
	Razem	**67 (58,8)**	**45 (39,4)**	**1 (0,9)**	**1 (0,9)**	p = 0,15
potencjalne **obawy/niedogodności** w udziale w programie Erasmus+						
N1	NIE Erasmus	10 (15,6)	30 (46,9)	21 (32,8)	3 (4,7)	Z = 4,264
	Erasmus	3 (6,0)	9 (18,0)	26 (52,0)	12 (24,0)	
	Razem	**13 (11,4)**	**39 (34,2)**	**47 (41,2)**	**15 (13,2)**	p < 0,001
N2	NIE Erasmus	14 (21,9)	29 (45,3)	19 (29,7)	2 (3,1)	Z = 5,850
	Erasmus	1 (2,0)	4 (8,0)	40 (80,0)	5 (10,0)	
	Razem	**15 (13,2)**	**33 (28,9)**	**59 (51,8)**	**7 (6,1)**	p < 0,001
N3	NIE Erasmus	22 (34,4)	33 (51,6)	8 (12,4)	1 (1,6)	Z = 3,977
	Erasmus	6 (12,0)	21 (42,0)	19 (38,0)	4 (8,0)	
	Razem	**28 (24,8)**	**54 (46,9)**	**27 (23,9)**	**5 (4,4)**	p < 0,001

Źródło: Badania własne.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli, zdecydowana większość studentek (9 na 10) zgadza się, że udział w programie Erasmus+ może łączyć się z każdą z uwzględnionych korzyści. Dotyczy to zwłaszcza szansy doświadczenia nowych metod i praktyk prowadzenia zajęć (niemal wszystkie respondentki), a tylko w minimalnie mniejszym stopniu wyboru interesujących uczelni i wysokiej jakości kształcenia na nich.

Wyraźnie niejednorodne jest ustosunkowanie badanych do obaw/niedogodności. Niespełna połowa studentek (w przybliżeniu 4 na 10) postrzega w kategoriach niedogodności konieczność wyboru uczelni z ograniczonej listy (podpisane porozumienia) oraz niepewność w zakresie jakości kształcenia na nich. Jednakże, aż 7 na 10 studentek wskazało, że powodem do obaw może być niepewność odnośnie do sposobu prowadzenia zajęć (metod pracy).

W zakresie wszystkich analizowanych twierdzeń wykazano istotne statystycznie różnice między studentkami przygotowującymi się do udziału w programie Erasmus+ oraz nieplanującymi udziału w nim. Studentki planujące wyjazd były w relatywnie większym stopniu przekonane o tym, że mobilność zagraniczna może przynieść im każdą z analizowanych korzyści. Różnica dotyczyła głównie tego, że stosunkowo więcej z nich wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak", podczas gdy studentki nieplanujące wyjazdu wybierały częściej odpowiedź „raczej tak".

W zakresie obaw dotyczących wyjazdu różnice dotyczyły nie tylko stopnia pewności odnośnie do ich występowania, ale także wyraźnie odmiennie oceniane było to, czy dana niedogodność w ogóle będzie występowała. Większość osób nieplanujących wyjazdu (w przybliżeniu 6 na 10) jako niedogodności postrzega niemożność wyboru uczelni zagranicznych spoza listy porozumień oraz niepewność odnośnie do jakości kształcenia na nich. Spośród studentek planujących wyjazd, pierwszej z tych obaw zaprzecza 7 na 10 osób, a drugiej 9 na 10. Niepewność wobec sposobu prowadzenia zajęć za zagrożenie uznało prawie 9 na 10 studentek nieplanujących wyjazdu w porównaniu z tylko 5 na 10 planującymi wyjazd.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że oferta uczelni zagranicznych, jakość nauczania na nich oraz sposoby i metody nauczania stanowią istotny czynnik w ocenie mobilności edukacyjnej. Ponadto, ustosunkowanie studentek jest w tym zakresie bardzo spójne. Wyniki te wskazują, że badane twierdzenia reprezentowały zjawiska o dużym stopniu koherencji.

Dyskusja wyników i konkluzje

W świetle uzyskanych wyników badań można przyjąć, że uczestnictwo w programie Erasmus+ w kontekście oferty uczelni zagranicznych (szczególnie w zakresie możliwości wyboru uczelni z oferty oraz jakości kształcenia na nich) postrzegane

jest przez studentki pedagogiki raczej w kategoriach szans i korzyści niż obaw i zagrożeń.

Niemal wszystkie studentki pedagogiki biorące udział w badaniach własnych zgodziły się z tym, że wyjazd w programie Erasmus+ pozwala na wybór interesującej uczelni zagranicznej, może wiązać się z wysoką jakością kształcenia na niej, a także pozwala doświadczać nowych praktyk/metod nauczania. W międzynarodowych badaniach zespołu Hansa Vossensteyna (2010) uwzględniono m.in. młodzież akademicką z Polski, przy czym:

– uczestnicy i uczestniczki programu Erasmus określali powody wyjazdu i doświadczane trudności,
– osoby, które zrezygnowały z wyjazdu podawały przyczyny,
– osoby nieplanujące wyjazdu wskazały motywy zainteresowania programem.

Wśród analizowanych czynników uwzględniono m.in. ofertę uczelni zagranicznych (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86), więc warto zestawić te wyniki z rezultatami badań własnych.

Większość polskich studentów wyjeżdżających na wymianę (i zainteresowanych nią) wskazała jako czynnik istotny przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe zarówno możliwość wyboru uczelni zagranicznej – 60% (84%), jakość kształcenia – 48% (73%), jak i możliwość doświadczenia nowych praktyk nauczania – 83% (84%), a wskaźniki te były o około 5-12% wyższe w porównaniu z innymi krajami europejskimi (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86). Hierarchia ważności czynników jest podobna do uzyskanej w badaniu własnym, ale zdecydowanie więcej studentek pedagogiki (wyjeżdżających, jak i nieplanujących wyjazdu) dostrzega korzyści z mobilności związane z ofertą uczelni zagranicznych i jakością kształcenia na nich. Może to wynikać z kilku czynników, w tym odmiennej metodologii badania. Może to świadczyć także o tym, że studentki pedagogiki (w porównaniu do ogólnej populacji) w większym stopniu cenią znaczenie oferty instytucji i jakości kształcenia w ocenie mobilności. Ten rezultat może wynikać ze specyfiki kierunku studiów. Młodzież akademicka traktuje pobyt za granicą jako sposób na zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy (Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019). Nie dziwi zatem, że dla studentek kierunku związanego z kształceniem (pedagogika) czynniki takie, jak jakość kształcenia i metody nauczania na uczelni zagranicznej pełnią znaczącą rolę w ustosunkowaniu do mobilności.

Badania wśród absolwentów, którzy uczestniczyli w programie Erasmus (Dąbrowska-Resiak, 2019, s. 35) wskazują, że zdecydowana większość z nich postrzega wymianę jako czynnik, który istotnie wpłynął na ich rozwój/plany zawodowe (65,7%) oraz na ich kompetencje i umiejętności (81,9%). Jednocześnie, co czwarty student (23,4%) jako jedną z kluczowych korzyści z udziału w wymianie wskazał po-

szerzenie i pogłębienie wiedzy (Dąbrowska-Resiak, 2019, s. 43, por.: Hadaś, 2006). Znajduje to potwierdzenie w badaniach międzynarodowych, w których około 2 na 3 uczestników programu Erasmus wskazało, że doświadczyli nowych metod nauczania lub technik uczenia się (Souto-Otero, 2019, s. 76, 329-333). W przypadku studentek pedagogiki jakość kształcenia w uczelni przyjmującej, czy możliwość doświadczenia nowych metod nauczania być może nabierają znaczenia ze względu na ich powiązanie z rozwojem profesjonalnym. Dla studentów innych kierunków to wyłącznie nowe doświadczenie, ale dla studentek pedagogiki to także doświadczenie z zakresu rozwoju kompetencji profesjonalnych (pedagogicznych).

Nie można wykluczyć, że w ciągu dekady – właśnie tyle minęło od badań zespołu Vossensteyna (2010) – na bardziej pozytywne zmieniło się ustosunkowanie młodzieży akademickiej do mobilności i stąd badane studentki pedagogiki wykazały tak pozytywne oczekiwania wobec niej. Mobilność, ruchliwość czy przepływy są we współczesnym kontekście społeczno-kulturowym uznawane za jedne z kluczowych wartości i można przyjąć, że to ogólne ustosunkowanie do mobilności przekłada się na bardziej pozytywny ogólny stosunek do zagranicznej wymiany edukacyjnej (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Marciniak, 2017, 2021; Souto-Otero, 2019). Wraz ze wzrostem dostępności oferty programów stypendialnych, wyjazdów i staży zagranicznych znacząco wzrosła liczba wyjazdów zagranicznych realizowanych przez studentów (FRSE, 2019; Karatekin, Taban, 2018; Souto-Otero, 2019; Witkoś, 2015). Pozwoliło to na sformułowanie tezy o nastaniu pokolenia Erasmus (Brown i in., 2014, s. 17-18). Ponadto, uczelnie stosują strategie internacjonalizacji (także *at home*), ukierunkowane na jej promocję w ramach uczelni (Arabkheradmand i in., 2015; Bryła, 2014, Domański, 2019; Karatekin, Taban, 2018; Rumbley, 2011; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Być może dzięki tym działaniom badane studentki pedagogiki zapoznały się z pozytywnymi relacjami z pobytu uczestników wymiany, miały kontakt z osobami przebywającymi na niej w Polsce lub doświadczyły działań promocyjnych podejmowanych w ramach strategii marketingowych ukierunkowanych na umiędzynarodowienie.

Wyniki badań własnych w zakresie obaw, niedogodności związanych z mobilnością akademicką wskazują, że studentki i studenci w swoich decyzjach dotyczących wymiany uznają czynniki związane z jakością oferty uczelni zagranicznych za relatywnie mniej istotne (Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011). W badaniach zespołu Vossensteyna (2010, s. 76-90) dotyczyło to zarówno ograniczonego wyboru uczelni zagranicznych (jako ważny czynnik wskazało go odpowiednio 17% wyjeżdzających i 28% niezainteresowanych studentów z Polski), jakości kształcenia na nich (10% i 33%), jak też możliwość doświadczenia nowych praktyk nauczania (22% i 52%). Hierarchia ważności czynników stanowiących bariery mobilności i związanych z ofertą uczelni jest bardzo zbliżona do wyników badań własnych (także w zakresie różnic między studentami planującymi wyjazd i nieplanu-

jącymi go). Przy tym, w porównaniu do reprezentatywnej grupy studentów polskich zdecydowanie więcej studentek pedagogiki (o około 7-12% zależnie od czynnika), jako istotną niedogodność postrzegało ograniczoną ofertę uczelni zagranicznych, a także niepewność w zakresie jakości kształcenia (Vossensteyn i in., 2010, s. 76-90). W badaniach własnych grupy studentek wskazujących niepewność odnośnie do form nauczania była znacząco (o około 30%) wyższe w porównaniu do omówionych.

Uzyskane wyniki można interpretować w kategoriach większego znaczenia przypisywanego przez studentki pedagogiki ofertom uczelni zagranicznych, jakości kształcenia i metodom nauczania na nich (analogicznie do korzyści z mobilności, co już uczyniono). Relatywnie wyższy poziom obaw studentek pedagogiki wobec jakości kształcenia i sposobu prowadzenia zajęć na uczelniach zagranicznych może być adekwatny do doświadczeń polskiej młodzieży studenckiej. W ramach wymiany uczestniczy ona często w programach zajęć, które są tworzone (np. uruchamia się moduły) specjalnie na potrzeby studentów zagranicznych, przyjeżdżających na daną uczelnię (Bryła, 2014; Domański, 2019; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Wiers-Janssen, 2008). Zajęcia te mogą charakteryzować się obiektywnie niską jakością kształcenia i niewielkim dopasowaniem do oczekiwań studentów. Wynikać może to z faktu, że relatywnie mniej studentów z krajów zachodnich jest zainteresowanych przyjazdem do Polski niż odwrotnie. To z kolei wymusza na uczelniach polskich podpisywanie porozumień ze stosunkowo mniej atrakcyjnymi instytucjami zagranicznymi na globalnym rynku uczelni (Dybaś i in., 2012; Engwall, 2020; Żołędowski, 2010). Dość wysoki (w porównaniu z reprezentatywnymi grupami polskich studentów) poziom obaw studentek pedagogiki odnośnie do jakości kształcenia można też wyjaśnić trudnościami w zakresie zbieżności programów kształcenia. Mobilność często wiąże się z problemami w zakresie uznawalności efektów kształcenia, pomimo implementacji Procesu Bolońskiego (Lipnicka, 2017; Marciniak, 2021; Rumbley, 2011; Souto-Otero, 2019). Trudności mogą być relatywnie wyższe wśród studentek pedagogiki, jako że realizują one często przedmioty specjalnościowe, dla których bardzo trudno znaleźć ekwiwalenty w programach uczelni zagranicznych.

Badania własne studentek pedagogiki ujawniły wyraźną ambiwalencję w ustosunkowaniu do mobilności edukacyjnej. Studentki planujące wyjazd (w porównaniu z nieplanującymi go) są w większym stopniu przekonane o korzyściach z niego wynikających. Jednocześnie większość z nich nie podziela obaw/niedogodności odnośnie do wyboru z ograniczonej oferty uczelni przyjmujących, jakości kształcenia na niej i sposobów nauczania (metod pracy), które to w kategoriach niedogodności postrzega zdecydowana większość studentek nieplanujących wyjazdu. Te rezultaty także dobrze korespondują z wynikami badań na próbach reprezentatywnych (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86; Bryła, 2014; European Commission, 2018). Studentki zrekrutowane do udziału w programie prawdopodobnie są w większym stopniu zorientowane w jego

zasadach, a w ramach rekrutacji zapoznały się z warunkami stwarzanymi na uczelniach zagranicznych. Ich ustosunkowanie wobec jakości oferty uczelni zagranicznych może być bardziej adekwatne do rzeczywistości niż osób niezainteresowanych wyjazdem, gdyż opiera się w większym stopniu na wiedzy o programie (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Żołędowski, 2010). Wyjaśnienia różnic w postrzeganiu mobilności przez analizowane grupy studentek można poszukiwać także w mechanizmach psychologicznych, choćby racjonalizacji (słodkie winogrona i kwaśne cytryny). Zgodnie z koncepcją dysonansu poznawczego, a dokładnie – podecyzyjnego, osoby, które podjęły już określoną decyzję dążą do zredukowania napięcia towarzyszącego niepewności dotyczącej tego, czy jest ona właściwa (Aronson, 2012, s. 2012). Badane studentki być może postrzegają rzeczywistość zgodnie ze swoimi decyzjami: zrekrutowane do udziału w mobilności zaczęły postrzegać ją głównie w kategoriach korzyści, redukując przy tym swoje obawy. Te niepodejmujące mobilności zmieniły postrzeganie wymiany na przynoszącą mniej korzyści, a stwarzającą więcej zagrożeń.

Relacje między postrzeganiem oferty uczelni zagranicznych dostępnych w ramach wymiany, jakością i metodami kształcenia na nich a uczestnictwem młodzieży akademickiej w mobilności są złożone i wymagają dalszych badań i analiz. Wydaje się, że podejmowanie działań promocyjnych ukierunkowanych na dostarczenie informacji o programie (np. *Erasmus Day*) nie będzie wystarczające dla zwiększenia poziomu mobilności młodzieży. W świetle wyników badań własnych skuteczna implementacja procesu internacjonalizacji w zakresie mobilności edukacyjnej wymaga uwzględnienia działań na rzecz obniżenia obaw związanych z mobilnością. Studenci wydają się bowiem doskonale identyfikować korzyści wynikające z udziału w wymianie, ale nie podejmują jej ze względu na obawy i niepewność co do jakości doświadczeń, które ma przynieść. Sytuacja epidemiczna będzie z pewnością jednym z nowych obszarów obaw, kluczowym w rozpoczynającej się edycji programu Erasmus+.

Bibliografia

Arabkheradmand, A., Shabani, E.A., Zand-Moghadam, A., Samadi Bahrami, H., Derakhshesh, A., Rahimi Golkhandan, A. (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education: Essential Topics*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth: University Press of America.

Aronson, E. (2012). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauloz, C., Vathi, Z., Acosta, D. (2020). Migration, inclusion and social cohesion: Challenges, recent developments and opportunities. W: M. McAuliffe, B. Khadria (red.), *World Migration Report 2020* (ss. 184-206). Geneva: International Organization for Migration (IOM). Pobrane z: https://publications.iom.int.

Brown, R., Guereño-Omil, B., Hannam, K. (2014). Erasmus mobility and employability research. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (ss. 11-26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bowles, H., Murphy, A.C. (2020). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham: Springer, Palgrave Macmillan.

Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (ss. 135-164). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dąbrowska-Resiak, J. (2019). *Erasmus… and what next? Tracer study on education and careers of Polish students participating in Erasmus mobility projects*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121-168). Warszawa: IBE.

Domański, T. (2019). Internacjonalizacja szkół wyższych – polskie uczelnie na tle zagranicznej konkurencji. W: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów* (ss. 9-31). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Engwall, L. (2020). (red.), *Missions of Universities*. Cham: Springer Nature Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-030-41834-2.

European Commission. (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid–term evaluation of the Erasmus+ programme (2014–2020)*. Brussels: European Commission. Pobrane z: https://eur–lex.europa.eu/legal–content/FR/TXT/?uri=COM:2018:50:FIN.

FRSE. (2020). *Erasmus+, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Europejski Korpus Solidarności – raport 2019*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gallup Organization. (2009). *Flash Eurobarometer Nº. 260. Students and Higher Education Reform: Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Analytical Report*. Pobrane z: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf.

Groot, W., van den Brink, H.M. (2018). Evidence-Based Education and Its Implications for Research Data Analytics with an Application to the Overeducation Literature. W: J. Vanthienen, K. De Witte (red.), *Data Analytics Applications in Education* (ss. 233-258). London, New York: CRC Press Auerbach Publications.

Hadaś, K. (2006). Barriers and drivers of student's mobility – the perception of European higher education in the eyes of students from other continents who studied in Poland and Germany. W: A. Gromkowska-Melosik, K. Hadaś (red.), *European Higher Education for the World - Studies on Students' Mobility* (ss. 11-36). Poznań: UAM w Poznaniu.

https://erasmusplus.org.pl.

Karatekin, K., Taban, M. H. (2018). Global Citizenship Levels of Polish University Students and Turkish Erasmus Students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, *11(1)*, 41-59. DOI: 10.24193/adn.11.1.4.

Machnikowska, A. (2015). Quo vadis, universitas?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (ss. 35-46). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Lipnicka, M. (2017). *Implementacja Procesu Bolońskiego w europejskim szkolnictwie wyższym: Porównawcza analiza instytucjonalna Polski i Niderlandów*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Marciniak, M. (2017). Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej nowoczesności. *Forum Oświatowe*, *29 (1),* 65-76.

Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji*, *12*, 205-220.

Marciniak, M. (2021). Uznawalność okresu studiów za granicą jako uwarunkowanie mobilności edukacyjnej studentek pedagogiki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *40 (3)*, 269-286.

Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejska, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer (red.), *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (ss. 61-78). Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

OWD, Our World in Data, Pobrane 20.04.2021 z: https://ourworldindata.org.

Palfreyman, D., Tapper, T. (2014). *Reshaping the University: the Rise of the Regulated Market in Higher Education*. New York: Oxford University Press.

Rumbley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferencz, B., Wächter (red.), *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission* (ss. 190-204). Brussels: European Commission. Pobrane z: http://www.acup.cat.

Souto-Otero, M. (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). Internacjonalizacja: mobilność studentów. W: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizcja studiów wyższych* (ss. 43-55). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Besançon, B., i in. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme: Final report to the European Parliament*. Brussels: European Parliament. Pobrane z: https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications.

Witkoś, J. (2015). Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni? W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (ss. 19-26). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Wiers-Jenssen, J. (2008). Career Impacts of Student Mobility: Stumbling Block or Stepping Stone?. W: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (red.), *Borderless Knowledge: Understanding the „New" Internationalisation of Research and HE in Norway* (ss. 79-101). Cham: Springer.

Żołędowski, C. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce - motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.