




Colloquium 4(48)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/34coll2022>

EDUKACJA STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH NA KIERUNKACH SPOŁECZNYCH – KONTEKSTY TEORETYCZNE, STAN I PERSPEKTYWY

**Education of foreign students studying social sciences –
theoretical contexts, condition and perspectives**

Jarosław Korczak
e-mail: jkorczak@aps.edu.pl
ORCID  0000-0002-9851-424X

Edyta Zawadzka
e-mail: ezawadzka@aps.edu.pl
ORCID  0000-0001-6100-6607

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Streszczenie

Celem rozważań prowadzonych w artykule jest dokonanie charakterystyki jednego z aspektów internacjonalizacji, tzn. obecności studenta zagranicznego na kierunkach społecznych z uwzględnieniem trzech perspektyw. Pierwsza z nich wyraża się w zarysowaniu tła teoretycznego ujmowania, analizy i interpretacji problematyki internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Kolejna koncentruje się na przedstawieniu trendów w zakresie obecności studenta zagranicznego w oparciu o raporty przygotowywane przez polskie i zagraniczne instytucje. W ramach trzeciej perspektywy formułowane i przywoływane są rekomendacje ukierunkowane na zwiększanie poziomu internacjonalizacji polskich uczelni wyższych.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego, student zagraniczny, internacjonalizacja polskich uczelni, kierunki społeczne.

Abstract

The aim of the considerations in the article is to characterize one of the aspects of internationalization, i.e. the presence of a foreign student studying social sciences in universities, taking into account three perspectives. The first one is expressed in outlining the theoretical background of understanding, analysis and interpretation of the internationalization of higher education. The next perspective focuses on presenting trends in the presence of a foreign student. This part is based on reports prepared by Polish and foreign institutions. Within the third perspective, recommendations aimed at increasing the level of internationalization of Polish universities are presented.

Keywords: internationalization of higher education, foreign student, internationalization of Polish universities, social studies.

Wprowadzenie

Jak zauważają Hans de Witt oraz Fiona Hunter (2018, 1), ze względu na samą swoją naturę szkolnictwo wyższe od zawsze było umiędzynarodowione zarówno w aspekcie koncepcji uniwersalnej wiedzy, jak i przemieszczania się naukowców i studentów. We współczesnym dyskursie naukowym akcentuje się jednak, że na skutek zmian zachodzących na przestrzeni dekad obecna postać internacjonalizacji uczelni jest nowym zjawiskiem przyjmującym zróżnicowane formy i implementowanym z zastosowaniem wielopostaciowych podejść i strategii (por. de Witt i Hunter, 2018, 1; Popowska, 2016, 133; Siwińska, 2014, 9). Podkreśla się również, że w XXI wieku w wyniku globalizacji i w odpowiedzi na nią podejmowanie wysiłków ukierunkowanych na nadanie działaniu jednostek akademickich wymiaru międzynarodowego staje się niejako obowiązkiem i niezbywalnym zadaniem warunkującym ich rozwój (por. np. Domański, 2017, 63; Ilieva i in., 2014, 877; Wysocka i Leja, 2018, 4; Yeravdekar i Tiwari, 2014, 204; Zhang i Chen, 2018, 2364).

W procesie pomiaru umiędzynarodowienia uczelni postulowane jest zastosowanie podejścia kompleksowego i wzięcie pod uwagę szeregu komplementarnych wobec siebie czynników odnoszących się do: miejsca internacjonalizacji w strategii ogólnej uczelni i jej strukturze organizacyjnej, zasięgu działania w ujęciu przestrzennym, zakresu, sposobów i form działania, zasobów i umiejętności strategicznych (Dymyt, 2018, 197–198). Niezbywalne wydaje się uwzględnienie perspektywy podmiotów procesu internacjonalizacji, wśród których na szczególną uwagę wydają się zasługiwać studenci zagraniczni jako uczestnicy działań edukacyjnych mających miejsce w (zinternacjonalizowanych) uczelniach, a przez to odbiorcy produktów edukacyjnych przez nie oferowanych (por. Domański, 2019, 15–17). Co więcej, według Marzeny Sylwii Kruk (2020, 143) ich liczba jest głównym wskaźnikiem decydującym o stopniu umiędzynarodowienia jednostki.

Rozważania prowadzone w niniejszym artykule są włączeniem się w dyskusję, która wydaje się szczególnie ważna wobec sygnalizowanego przez Biankę Siwińską (2014, 9) rozstaju dróg rozwojowych, na którym stoi internacjonalizacja polskiego szkolnictwa wyższego. Celem prowadzonych rozważań jest więc dokonanie charakterystyki jednego z aspektów internacjonalizacji, tzn. obecności studenta zagranicznego na kierunkach społecznych z zastosowaniem trzech wzajemnie przenikających i uzupełniających się perspektyw. Pierwsza z nich wyraża się w zarysowaniu tła teoretycznego ujmowania, analizy i interpretacji problematyki internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Kolejna koncentruje się na przedstawieniu trendów w zakresie obecności studenta zagranicznego na uczelniach wyższych z wykorzystaniem rezultatów wtórnych analiz ilościowych realizowanych przez Główny Urząd Statystyczny, Narodową Agencję Wymiany Akademickiej, Fundację Perspektywy oraz OECD na bazie różni-

cowanych danych dostępnych w krajowych i międzynarodowych bazach. Trzecia perspektywa ma charakter postulatywny i odnosi się do rekomendacji formułowanych przez instytucje i badaczy zajmujących się problematyką internacjonalizacji uzupełnionych o samodzielnie skonstruowane idee.

Koncepcja internacjonalizacji jako tło teoretyczne podejmowanych analiz

Pomimo sygnalizowanego przez Jane Knight (2007, 207, 211) oraz Catherine Yuan Gao (2019, 21) braku wśród badaczy w pełni uświadomionego sposobu rozumienia znaczenia analizowanego pojęcia, przegląd literatury pozwala na sformułowanie wniosku, że definicją stanowiącą punkt wyjścia analiz prowadzonych przez większość badaczy jest ta sformułowana przez Knight (2003, 2), według której internacjonalizacja szkolnictwa wyższego na poziomie państwowym, sektorowym i instytucjonalnym to „proces integrowania międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego wymiaru w cele, funkcje i sposób funkcjonowania szkolnictwa wyższego”. W niniejszej pracy również jest punktem wyjścia ukierunkowującym poszukiwania naukowe. Jej wartościowym poznawczo dopełnieniem wydaje się (1) model internacjonalizacji autorstwa R. Michaela Paige'a (2005, za: Alpenidze, 2015, 233) składający się z 10 zintegrowanych komponentów określających aspekty warte uwzględnienia w procesie namysłu nad analizowanym procesem i jego implementacją, a jednocześnie warunkujące sukces w tym zakresie, a także (2) podejmowane przez uczelnie aktywności ukierunkowane na jej umiędzynarodowienie wskazywane przez Marca Seebera, Michele'a Meolego, Mattię Cattaneo (2020, 146–148). Wspomniane komponenty to: zarządzanie uczelnią, planowanie strategiczne, instytucjonalizacja, infrastruktura, program nauczania, zagraniczni studenci i naukowcy (pracownicy uczelni), studiowanie za granicą, zaangażowanie pracowników uczelni, życie uniwersyteckie, a także monitorowanie. Wśród aktywności podejmowanych w ramach urzeczywistniania internacjonalizacji Seeber, Meoli i Cattaneo wymieniają umiędzynarodawianie programów nauczania; współpracę badawczą; mobilność studentów, kadry oraz pracowników; wymiany studentów; łączone programy skutkujące uzyskaniem podwójnego dyplomu (*joint degrees*); projekty rozwojowe; marketing; edukację zdalną, umowy zagraniczne dotyczące np. zagranicznych filii uczelni lub prowadzenia kształcenia w formie jednostek partnerskich lub pod szyldem uczelni zagranicznej (*off-shore provision*); rekrutację studentów na odpłatne studia.

Wskazane powyżej komponenty internacjonalizacji oraz aktywności mające charakter internacjonalizacyjny udowadniają słuszność wyróżniania dwóch jej wymiarów – miejscowego (*at home*) oraz zagranicznego (*abroad*). Jak zauważają Jing Xiao (2018, 203) i Hans de Witt oraz Fiona Hunter (2018, 1) pierwszy z nich obejmuje te działania, które mają miejsce w instytucji i skoncentrowane są na budowaniu świadomości międzynarodowej, kompetencji międzykulturowych, poczucia globalnego obywatelstwa, a także umiędzynarodawianiu programów kształcenia, procesów nauczania i uczenia się

oraz efektów kształcenia. Drugi z wymiarów odnosi się do podejmowania ponadnarodowych inicjatyw w zakresie badań i konstruowania programów oraz tworzenia możliwości edukacji poza granicami kraju.

Jak pisze John Davies (1992, za: Gao, 2019, 56) uczelnie wyższe charakteryzują się zróżnicowanymi podejściami wobec samego procesu internacjonalizacji, a także sposobów jego implementacji, które można umieszczać na kontinuum odnoszącym się do dwóch wymiarów – usystematyzowania procedur i znaczenia przypisywanego analizowanemu procesowi. W ramach pierwszego wymiaru na jednym końcu kontinuum znajdują się uczelnie podejmujące aktywności o charakterze umiędzynarodawiającym sporadycznie, ad hoc bez podejmowania pogłębionej refleksji nad przyczynami i procedurami jej wdrażania, na drugim natomiast te opracowujące precyzyjne, usystematyzowane i zróżnicowane ideowo procedury. Odnosząc się do drugiego wymiaru uczelnie przypisują internacjonalizacji znaczenie od marginalnego do centralnego, przenikającego każdy aspekt funkcjonowania uczelni. Oczywiście jest, że racjonalnie urzeczywistniane umiędzynarodowienie ma zarówno wymiar usystematyzowany, jak i wiąże się z centralnym jego umiejscowieniem w strategii uczelni. Co więcej, konieczne jest etapowe jego wdrażanie poprzez przejście kilku faz opisywanych przez Knight (1994, za: Gao, 2019, 55–56). Pierwsza z nich wiąże się z nabyciem i budowaniem świadomości potrzeby i celów analizowanego procesu oraz korzyści dla studentów, pracowników uczelni, kadry akademickiej oraz społeczeństwa z niego wynikających. Kolejna to zaangażowanie zarówno władz uczelni, pracowników administracyjnych, kadry akademickiej oraz studentów. Kategorią osiową dla trzeciej fazy jest planowanie wiążące się z identyfikacją potrzeb, celów, zasobów oraz priorytetów i strategii. Następnie konieczna jest operacjonalizacja, czyli opracowanie planowanych aktywności z uwzględnieniem czynników organizacyjnych oraz zasad obowiązujących na uczelni. W ramach piątej fazy ma miejsce przegląd związany z oceną i doskonaleniem jakości, wpływu oraz postępów. Ostatni etap to opracowanie motywacji, dowodów uznania i nagród mających wymiar wzmocnień wobec uczestnictwa zarówno pracowników akademickich i administracyjnych, jak i dla studentów.

Internacjonalizacja nie jest celem samym w sobie. Uzasadniając tę tezę, niezbędne jest wskazanie przesłanek/powodów podejmowania działań internacjonalizacyjnych poprzez odniesienie ich przynajmniej częściowo do korzyści doświadczanych przez zróżnicowane grupy podmiotów. W tym kontekście istotne jest zasygnalizowanie, że owe pozytywne aspekty wykraczają poza przestrzeń uczelni, perspektywę pracowników oraz studentów, a także wymiar edukacyjny. Jak zauważa bowiem Knight (2007, 215–221), odnoszą się one również do uzasadnień o charakterze społecznym/kulturowym, politycznym i ekonomicznym, a także tych umiejscowionych w poprzek nich. Odnosząc się do poziomu społeczno-kulturowego, akcentuje się, że umiędzynarodowione szkolnictwo wyższe i mające w nich miejsce procesy edukacyjne zapobiegają

homogenizowaniu się efektów globalizacji poprzez stwarzanie przestrzeni do zrozumienia kultur i języków w ich zróżnicowaniu, zachowania dziedzictwa kulturowego oraz budowania kulturowej tożsamości oraz pozyskiwania kompetencji międzykulturowych, w tym poszanowania dla różnorodności oraz rozwoju wspólnotowości (por. Knight, 2007, 216; Kreber, 2009, 3–4). Z uwagi na uzasadnienia o charakterze politycznym formułowane są tezy, w ramach których ważnymi implikacjami internacjonalizacji mogą być stabilność i bezpieczeństwo narodowe, pokój oraz wzajemne zrozumienie pomiędzy narodami, narodowa i regionalna tożsamość, rozwój obywateli i narodu posiadającego kompetencje współcześnie niezbędne kształtowane np. w trakcie edukacji za granicą, ale również, co ważne, reformy edukacyjne w ramach szkolnictwa wyższego (por. Antonowicz, 2016; Knight, 2007, 216–217; Kreber, 2009, 3). W wymiarze ekonomicznym umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego jest odpowiedzią na ekonomiczne wymiary globalizacji odnoszące się do rynku pracy oraz konkurencyjności na nim, a także jest jednym z czynników ekonomicznego wzrostu i rozwoju kapitału ludzkiego (por. Knight, 2007, 216; Kreber, 2009, 4).

W kontekście pedagogiki najbardziej interesujące wydają się pozytywne aspekty internacjonalizacji o charakterze akademickim i edukacyjnym. Jak zauważa Kreber (2009, 3) powiązane są one z osiągnięciem międzynarodowych standardów zarówno w zakresie prowadzonego procesu edukacyjnego, jak i realizowanych badań empirycznych, a przez to optymalizowaniem jakości szkolnictwa wyższego. Dla pogłębienia i uzasadnienia tej tezy w tym artykule przesłanki edukacyjne omówiono poprzez odniesienie się do dwóch aspektów: szeroko rozumianej uczelni, a także studentów jako podmiotów edukacji mającej miejsce w jednostkach akademickich. Wspomniane wcześniej podnoszenie jakości szkolnictwa wyższego jest implikacją różnicowania treści kształcenia znajdujących odzwierciedlenie w programach studiów, realizacji edukacji w różnych językach, obecności w przestrzeni akademickiej zagranicznych dydaktyków prezentujących niekiedy inny sposób postrzegania/opisywania rzeczywistości społecznej i mogących dzielić się swoimi doświadczeniami, a także poddawania umiędzynarodowionych programów kształcenia licznym akredytacjom, co z kolei może być czynnikiem motywującym pracowników i władze uczelni do wprowadzania przekształceń w jej funkcjonowaniu czy stosowanych podejściach wobec procesu edukacji (por. Popowska, 2016, 134–135). Ponadto internacjonalizacja uczelni przyjmująca formę pozyskiwania studentów zagranicznych, dostosowania struktury i funkcjonowania jednostki do potrzeb studentów zagranicznych czy otwierania zagranicznych kampusów skutkuje urynkowaniem uczelni, zwiększeniem jej dochodów, a także stawianiem się bardziej konkurencyjną na rynku edukacyjnym, również zagranicznym (por. np. Antonowicz, 2016, 134–135; Yeravdekar i Tiwari, 2014, 204).

Podjęmując namysł nad korzyściami doświadczanymi przez uczelnie wyższe w związku z wdrażaniem internacjonalizacji, należy odnieść się również do przepływu

kapitału intelektualnego, możliwości pozyskiwania środków na badania ze źródeł innych niż krajowe, a także realizacji badań we współpracy z naukowcami zagranicznymi, co wpływa na ich zasięg, jakość oraz miarodajność (Gao, 2019, 44; Popowska, 2016, 134–135). Obok nabywania doświadczeń empirycznych i uzupełniania swojego naukowego CV o udział w projektach ponadnarodowych, a więc stricte rozwoju naukowego, udział w działaniach internacjonalizacyjnych w postaci wyjazdów do uczelni partnerskich czy udziału w projektach międzynarodowych o charakterze dydaktycznym (np. Mistrzowie Dydaktyki) są dla nauczycieli akademickich doskonałą przestrzenią do zapoznawania się z dobrymi praktykami i ich przenoszenia do własnych uczelni, co również sprzyja rozwojowi instytucji i jej innowacyjności, jest także źródłem satysfakcji zawodowej dla kadry (por. Knight, 2007, 219).

Podjęcie działań internacjonalizacyjnych stwarza również uczelni możliwości realizacji celów i priorytetów wpisanych w ich strategię i misję działania związanych chociażby z pełnieniem roli mediatora pomiędzy kulturą narodową/krajową a zagraniczną czy budowaniem mających charakter uniwersalny i ponadnarodowy systemów wartości. W strategiach uczelni nierzadko znajdują się również cele związane z promowaniem wspomnianych już wcześniej postaw międzykulturowych, tolerancji, wzajemnego zrozumienia między kulturami i narodami, a także globalnego sposobu myślenia (Gao, 2019, 45).

Omawiając korzyści doświadczane przez młodzież akademicką w związku z wdrażaniem w uczelni strategii internacjonalizacyjnych, bezsprzecznie rozpocząć należy od nabywania kompetencji międzykulturowych zarówno przez studentów-autochtonów, jak i tych zagranicznych (Yeravdekar i Tiwari, 2014, 205), co jest naturalną implikacją przebywania we wspólnej przestrzeni, partycypacji w aktywnościach będących komponentami życia studenckiego (na uczelni i poza nią) stwarzających okazje do rozmów, poznawania i refleksyjnego porównywania przyjmowanych podejść i sposobów postrzegania kwestii rudymenarnych charakterystycznych dla kraju pochodzenia oraz formułowania i zapoznawania się z ich uzasadnieniami. Oprócz pozyskiwania umiejętności międzykulturowych, studenci decydujący się na edukację poza granicami macierzystego kraju nabywają również kompetencje globalne, które utożsamiane są z wiedzą o charakterze proceduralnym oraz umiejętnościami dotyczącymi wywierania wpływu oraz wykorzystywania swoich zdolności we współpracy z pracownikami oraz klientami potencjalnie różnymi od nich samych. Zarówno dzięki posiadaniu kompetencji międzykulturowych, jak i globalnych tacy absolwenci są gotowi do funkcjonowania w roli kompetentnych specjalistów w międzynarodowym środowisku pracy (por. Yeravdekar i Tiwari, 2014, 205).

Co więcej mobilność studentów stwarza im okazję do pozyskiwania wielu cech osobowości, które korespondują z kluczowymi kompetencjami pożądanymi przez pracodawców, ale również sprzyjającymi urzeczywistnianiu człowieczeństwa będącego kluczowym celem edukacji oraz funkcjonowania w zglobalizowanym społeczeństwie.

Wśród najważniejszych z nich należy wymienić: samoświadomość, pewność siebie, niezależność osobistą, pogłębione zainteresowanie sprawami międzynarodowymi i perspektywą międzykulturową, kompetencje organizacyjne i związane z zarządzaniem, podejmowaniem decyzji i ponoszeniem odpowiedzialności, szerszą perspektywą oglądu rzeczywistości, umiejętności rozwiązywania problemów, ponoszenia ryzyka, nawiązywania relacji i rozwiązywania konfliktów z zastosowaniem strategii mediacyjnych, elastyczność, wyższe kompetencje językowe. Ponadto osoby te posiadają umiejętności z zakresu kulturowej empatii, szacunku dla lokalnych wartości bez jednoczesnego odrzucania własnych, zrozumienia i adaptacji do zróżnicowanych kulturowo środowisk, a także świadomość relatywizmu kulturowego (por. Yeravdekar i Tiwari, 2014, 206).

Wreszcie warto podkreślić, że studenci są beneficjentami opisanych wcześniej pozytywnych implikacji internacjonalizacji odnoszących się do uczelni, a zatem biorą udział w edukacji zgodnej z międzynarodowymi standardami, mają okazję poznawać perspektywę, podejścia, teorię i praktyczne rozwiązania obecne w innych krajach reprezentowane przez zagranicznych naukowców, ale również korzystać z wyników badań uzyskiwanych przez rodzimych naukowców współpracujących z zagranicznymi badaczami.

Niezależnie od dominującego w literaturze przedmiotu oraz w praktyce edukacyjnej podejścia wobec internacjonalizacji skoncentrowanego na jej potencjale, istotne poznawczo jest również zarysowanie sceptycznych uwag jej dotyczących obecnych w dyskursie naukowym. Krytyczną refleksję rozpocząć należy od opinii wyrażonej przez Frances Vavrus oraz Amy Pekol (2015, 5), które zwracają uwagę, że współcześnie na uczelni wyższe wywierana jest presja, by ich działalność była w coraz wyższym stopniu umiędzynarodowiona. Zasadna jest zatem konstatacja, że podejmowanie wcześniej opisanych aktywności stanowiących komponenty internacjonalizacji nie zawsze wynika z namysłu nad rzeczywistymi potrzebami i kierunkami rozwoju jednostek szkolnictwa wyższego, ale oparte jest na przekonaniu, że podejmowanie działań internacjonalizacyjnych jest ważnym czynnikiem przydawania uczelni prestiżu oraz jej umiejscowienia w rankingach (por. Solecka-Drew, 2009, 8). W tym kontekście można za Philipem G. Altbachem i Ellen Hazelkorn (2017, 10) skonstatować, że prestiż i reputacja stały się dominującymi czynnikami napędowymi, marginalizując przynajmniej częściowo dążenie do jakości i osiągnięć studentów, a także intensyfikując stratyfikację społeczną i społeczne postrzeganie uczelni. W konsekwencji internacjonalizacja paradoksalnie może doprowadzać do rywalizacji uczelni między sobą zamiast ich współpracy (por. de Witt, 2019, 10, 12).

Co więcej zjawisko to nie pozostaje bez związku z międzypaństwowymi nierównościami w zakresie władzy i dominacji, które w szerokim stopniu znajdują odzwierciedlenie w szkolnictwie wyższym oraz szansach i możliwościach internacjonalizacyjnych uczelni umiejscowionych w poszczególnych krajach (por. Jiang, 2010, 886). Jak zauważa

bowiem Hans de Witt (2019, 11–12), w globalnej gospodarce opartej na wiedzy wymagającej wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności oraz zaawansowanych relacji międzynarodowych dominującą pozycję mają oraz znaczącą rolę odgrywają bogate, cechujące się realizacją intensywnych badań oraz wysokim poziomem internacjonalizacji uniwersytety, które umiejscowione są w krajach rozwiniętych. Najsilniejsze uczelnie narzucają kierunek, w którym podąża internacjonalizacja, dzieje się to kosztem znacznej większości jednostek szkolnictwa wyższego, w tym samych studentów i nauczycieli akademickich oraz wymagań i oczekiwań wobec nich (de Witt, 2019, 12). W konsekwencji uczelnie będące na początku lub w trakcie procesu internacjonalizacji, znajdujące się w gorzej rozwiniętych i mniej obfitujących w różnego rodzaju zasoby krajach, potencjalnie mogą przejawiać obawy dotyczące swojej reputacji, wynikające z przekonania, że oferowane przez nich programy i nadawane tytuły/stopnie zawodowe nie spełnią tych samych standardów co inne uniwersytety, z którymi podejmowana jest współpraca (por. Hawawini, 2011, 11). Tym samym internacjonalizacja oraz powiązane jej obecnością rankingi uczelni wyższych przyczyniają się do pogłębienia rozwarstwień między uczelniami na całym świecie. Uzupełniając i potwierdzając powyższe wnioski, warto przywołać również wyniki badań przeprowadzonych przez Vanessę de Oliveirę Andreotti (2016, za: Zheng i in., 2020, 1371), w ramach których dowiedziono, że u podstaw działań internacjonalizacyjnych realizowanych jedynie przez kilka uniwersytetów znajdują się powody oparte na przesłankach krytycznych, związanych ze społeczną równością i nastawionych na systemową transformację.

Jak zauważa de Witt (2019, 10–11), jednym z szerszych zjawisk w perspektywie, których internacjonalizacja powinna być rozpatrywana, jest masyfikacja szkolnictwa wyższego. W tym kontekście konsekwencją analizowanego fenomenu może być zjawisko drenażu mózgow, spadek liczby osób cechujących się wielością talentów oraz wysokim potencjałem intelektualnym w krajach rozwijających się oraz tych nazywanych wschodzącymi gospodarkami, z których pochodzi wielu międzynarodowych studentów.

Podejmowanie aktywności internacjonalizacyjnych może wiązać się z wysokimi kosztami zarówno tymi o charakterze finansowym, jak i powiązanimi z długim czasem koniecznym do poświęcenia dla zainicjowania i implementacji procesu umiędzynarodowienia działalności jednostki. Zdaniem Hawawini (2011, 11) angażowanie się w tego typu działania oraz wydatkowanie środków na nie może odwracać uwagę władz uczelni wyższych oraz administracji od krajowych kwestii związanych z jakością kształcenia.

Trendy w zakresie obecności studenta zagranicznego na kierunkach społecznych w uczelni wyższej – perspektywa polska i międzynarodowa

Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie jest zjawiskiem przybierającym na sile. Jak zasygnalizowano wcześniej, jednym z najważniejszych jej wskaźników jest mobilność studentów. Jej stopień w sposób najbardziej obrazowy ukazuje bowiem skalę

i specyfikę tego zjawiska oraz pozostaje w ścisłych związkach z zagadnieniami opisywanymi w poprzedniej części. Przez zaledwie dwie dekady ilość studentów uczących się poza granicami swojego kraju wzrosła z 1,6 miliona do niemal 5,6. Najwięcej osób, w stosunku do ogółu mobilnych, studiuje kolejno w: USA (20%), Wielkiej Brytanii (10%), Kanadzie i Chinach (po 9%) oraz Australii (8%) (IIE, 2021b, 1–2). W Polsce studiuje wyraźnie mniej studentów zagranicznych niż w najbardziej rozwiniętych krajach OECD (również w krajach sąsiadujących z nią: Czechach, Węgrach, Słowacji oraz Litwie) czy chociażby Chinach (OECD, 2020, 228).

W roku akademickim 2019/2020 na polskich uczelniach studiowało ponad 1,2 miliona studentów. Ze względu na utrzymujący się trend spadkowy w liczbie studentów w Polsce, zmniejszeniu ulega również ich ogólny udział w skali globu. Utrzymuje się za to trend wzrostowy liczby studentów zagranicznych. W roku akademickim 2009/2010 w Polsce studiowało 17 tys. zagranicznych studentów, czyli współczynnik umiędzynarodowienia polskich uczelni wynosił 0,89%. W 2013/2014 wartości te wynosiły odpowiednio już 35 tys. oraz 2,32% (GUS, 2020, 121). Według najnowszych dostępnych danych w Polsce studiuje ponad 82 tys.¹ (IIE, 2021a) studentów zagranicznych i stanowią oni 6,83% ogółu studentów (GUS, 2020, 11), w tym na uczelniach publicznych niemal 43 tys. (53%), a na niepublicznych – 38 tys. (47%). Przekłada to się na 1,5% udział Polski w światowym rynku studentów zagranicznych (Siwińska, 2020, 12). Wzrost wskaźnika umiędzynarodowienia jest wynikiem nie tylko samego wzrostu liczby studentów zagranicznych, lecz również mniejszej liczby tych pochodzących z Polski².

Największą liczbę zagranicznych studentów przyciągają uczelnie zlokalizowane w województwie mazowieckim (ponad 24 tys.). W kolejnych czterech województwach, tj. dolnośląskim, małopolskim, łódzkim oraz lubelskim studiuje po 7–8 tys. zagranicznych studentów. Najmniejszą ilość studentów zagranicznych przyciągnęło województwo lubelskie (jedynie 150) (Siwińska, 2020, 16). Do czołowych uczelni wybieranych przez największą liczbę studentów należą: Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (3121), Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (2980), Uniwersytet Warszawski (2885), Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie (2317) oraz Społeczna Akademia Nauk w Łodzi (2264). Należy podkreślić, że aż 24 uczelnie wyższe mogą się pochwalić przyjęciem przynajmniej po tysiąc zagranicznych studentów, w tym jedenaście to uczelnie prywatne (Siwińska, 2020, 17).

Obcokrajowcy przyjeżdżają studiować do Polski głównie z Ukrainy (39 017 studentów). Stanowią oni 47,5% ogółu studentów zagranicznych uczących się w Polsce. Drugą pod względem liczebności grupą są Białorusini. Wśród tej narodowości 8373 studentów wybrało polskie uczelnie, co stanowi 10,2% ogółu zagranicznych studentów.

¹ Raport Projektu Atlas wskazuje na 78 259 studentów.

² W roku akademickim 2019/2020 studiowało w Polsce łącznie 1 203 998 osób – to ponad 26 tys. mniej niż rok wcześniej (1 230 254), a o ponad 720 tys. niż w roku akademickim 2008/2009.

Na trzecim miejscu są studenci z Indii (3388, co stanowi 4,1% udział w ogóle cudzoziemców) (Siwińska, 2020, 26–27). Na dalszych pozycjach plasują się Hiszpanie (2260; 2,7%), Turcy (2203; 2,7%), Niemcy (1493; 1,8%), Chińczycy (1492; 1,8%), Norwegowie (1423; 1,7%), Kazachstańczycy (1320; 1,6%) i Rosjanie (1320; 1,6%) (Siwińska, 2020, 26).

Najpopularniejszym kierunkiem studiów wśród studentów zagranicznych jest zarządzanie. Kierunek ten wybrało 13 227 obcokrajowców, co stanowi 16,1% udziału w ogólnej liczbie studentów zagranicznych. Na drugim miejscu jest kierunek lekarski z 9,5% (7828) udziałem, na trzecim miejscu znajduje się informatyka (7,1% – 5805). Wśród studentów zagranicznych niemal połowę stanowią kobiety. Wybierają one najczęściej zarządzanie (6019), kierunek lekarski (4107) oraz turystykę i rekreację (2597).

Jak wykazują dane, istnieją również pewne tendencje co do kierunków oraz typów uczelni, które wybierają poszczególne narodowości. Przykładowo studenci z krajów dawnego bloku wschodniego częściej wybierają uczelnie niepaństwowe, preferując kierunki o profilu społecznym, podczas gdy studenci z „bogatszych” krajów wybierają częściej uczelnie państwowe o profilu medycznym. Przykładowo w Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego, będącej najpopularniejszą uczelnią wybraną przez Ukraińców, największą popularnością wśród obcokrajowców cieszą się kierunki zarządzanie i stosunki międzynarodowe. W drugiej pod względem popularności uczelni, jaką jest Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, najbardziej popularne jest zarządzanie. Zaś studenci z Niemiec, Tajwanu, Szwecji, USA czy Arabii Saudyjskiej przyjeżdżają do Polski studiować niemal wyłącznie na kierunkach medycznych, głównie na kierunku lekarskim i lekarsko-dentystycznym. Jest to zatem pewna wytyczna co do kierunku, który powinny sobie obrać konkretne uczelnie zaangażowane w proces internacjonalizacji (GUS, 2020, 98–158; Siwińska, 2020, 16–39).

Zanim przedstawione zostaną analizy dotyczące trendów w zakresie kierunków społecznych, należy podjąć namysł nad przyporządkowaniem kierunków do różnych dziedzin wiedzy. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. wyszczególniono siedem dziedzin nauki (humanistyczne, inżynierjno-techniczne, medyczne i nauki o zdrowiu, rolnicze, społeczne, ścisłe i przyrodnicze, teologiczne) oraz jedną dziedzinę sztuki. W ramach tych dziedzin obecnych jest łącznie 47 dyscyplin naukowych bądź artystycznych. Na nauki społeczne przypada 11, kolejno: ekonomia i finanse; geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna; nauki o bezpieczeństwie; nauki o komunikacji społecznej i mediach; nauki o polityce i administracji; nauki o zarządzaniu i jakości; nauki prawne; nauki socjologiczne; pedagogika; prawo kanoniczne i psychologia. Wspomnianym naukom przypisywane są określone kierunki studiów, jednak istnieją pewne nieścisłości interpretacyjne dostrzegalne w przypadku „kierunków społecznych”. W rankingu „Perspektywy” (2021) jako kierunki społeczne ujęto: administrację, dziennikarstwo i komunikację, gospodarke przestrzenną, kierunki o bezpieczeństwie, pedagogikę, pedagogikę

specjalną, politologię, prawo, psychologię, socjologię oraz stosunki międzynarodowe. Na stronach popularnego portalu internetowego dla kandydatów na studia (kierunkistudiuw.pl) najpopularniejsze kierunki identyfikowane jako społeczne to między innymi: stosunki międzynarodowe, socjologia, psychologia, praca socjalna, polityka społeczna, politologia, nauki o rodzinie, europeistyka, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, bezpieczeństwo narodowe czy stosunki międzykulturowe. Zaś instytucje zajmujące się gromadzeniem, zestawianiem i analizowaniem statystyk dotyczących edukacji służących do porównań na szczeblu międzynarodowym posiłkują się Międzynarodową Klasyfikacją Kierunków Kształcenia (ISCED-F 2013) (Komisja Europejska, 2014, 14–16), w której wyszczególniono 10 grup: kształcenie; nauki humanistyczne i sztuka; nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja; biznes, administracja i prawo; nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka; technologie teleinformacyjne; technika, przemysł, budownictwo; rolnictwo; zdrowie i opieka społeczna oraz usługi. nauki społeczne, wymienione w wyżej wymienionym rozporządzeniu, znajdują się w kilku grupach.

Zastosowanie tak szerokiego wachlarza klasyfikacji nauk społecznych znacznie utrudnia dokonanie dokładnej prezentacji ilościowej obecności studentów studiujących kierunki reprezentujące nauki społeczne. Rozwiązaniem przy dokonywaniu charakterystyki obecności studentów zagranicznych na kierunkach społecznych jest przyjęcie jako punktu odniesienia konkretnych kierunków studiów ujętych w rozporządzeniu z dnia 20 września 2018 r., które pasują do klasyfikacji nauk społecznych oraz przyciągają na tyle dużo studentów zagranicznych, że zostały uwzględnione w statystykach.

W pierwszej dwudziestce najpopularniejszych kierunków, znajduje się aż dziewięć, które można identyfikować jako społeczne, kolejno: zarządzanie (13 227), stosunki międzynarodowe (3132), ekonomia (3072), finanse i rachunkowość (1887), psychologia (1709), bezpieczeństwo wewnętrzne (1624), prawo (1614), dziennikarstwo i komunikacja społeczna (1144) oraz ostatni – pedagogika, znajdujący się na 18 pozycji wśród najpopularniejszych kierunków, przyciągając 884 studentów, co odpowiada 1,1% ogólnej liczby studentów zagranicznych studiujących w Polsce (Siwińska, 2020, 18). Niżej zaprezentowano wykaz uczelni, które przyjmują największą liczbę studentów zagranicznych na kierunkach społecznych.

Tabela 1

Najpopularniejsze kierunki społeczne wśród studentów zagranicznych i uczelnie je prowadzące

Lp.	Kierunki studiów (procent ogólnej liczby studentów)	Najpopularniejsze uczelnie (ilość studentów zagranicznych)
1	Zarządzanie (16,1%)	<ul style="list-style-type: none"> • Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie (1 147) • Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (1 024) • Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej (1 000)
2	Stosunki międzynarodowe (3,8%)	<ul style="list-style-type: none"> • Krakowska Akademia im. A. F. Modrzewskiego (514) • Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (331) • Collegium Civitas w Warszawie mazowieckie (306)
3	Ekonomia (3,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach (427) • Akademia Polonijna w Częstochowie (332) • Uczelnia Łazarskiego w Warszawie (302)
4	Finanse i rachunkowość (2,3%)	<ul style="list-style-type: none"> • Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie (374) • Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (329) • Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie (318)
5	Psychologia (2,1%)	<ul style="list-style-type: none"> • SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie (624) • Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska w Warszawie (195) • Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu (150)

Zródło: Opracowanie własne na podstawie Siwińska (2020).

Wydawać by się mogło, że zainteresowanie naukami społecznymi wśród zagranicznych studentów jest duże, wynika to jednak z szerokiego zakresu dziedzin społecznych ujętych w ustawie. Przyjęcie węższej klasyfikacji ukazuje jednak stosunkowo znikome zainteresowanie nimi wśród obcokrajowców. Wynika to w głównej mierze z „lokalności” wiedzy i kompetencji uzyskanych po zakończeniu procesu kształcenia oraz stosunkowo ograniczonych możliwości zawodowych z tym związanych.

Postulaty dotyczące zwiększania obecności studentów zagranicznych w uczelni

Przyjmując za punkt wyjścia przedstawione w poprzednich częściach artykułu rozważania teoretyczne oraz ilościowe analizy zarysowujące najważniejsze trendy w zakresie obecności studenta zagranicznego w uczelniach wyższych, możliwe jest skonstatowanie, że zjawisko to wiąże się z wyzwaniami, wobec których stoją uczelnie na całym świecie. Jak pokazują międzynarodowe raporty, wiele uczelni jest w stanie im sprostać (de Wit i Altbach, 2021, 30–42), bowiem przyciągają one od wielu lat wielu zagranicznych studentów zainteresowanych rozwijaniem swojej wiedzy, kompetencji i umiejętności z różnych dziedzin.

Analiza obecności studenta zagranicznego w polskich uczelniach wyższych ukazuje pewną tendencję związaną z dążeniem do rozwoju internacjonalizacji uczelni wyższych, którą można określić jako staranie się o kształcenie zamierzonej liczby studentów zagranicznych na polskich uczelniach. Realizację tego założenia ułatwić ma

różnego typu wsparcie, szczególnie to o charakterze finansowym. Przybiera ono postać stypendiów, ulg czy programów pomocowych adresowanych dla cudzoziemców (NIK, 2020, 9–24; NAWA, 2021). Rozpowszechnienie tej formy działania faktycznie skutkuje wzrostem zainteresowania studiowaniem w Polsce. Przykładem odmiennego sposobu pozyskiwania mobilnych studentów może być Australia. Kraj ten, będący liderem w internacjonalizacji edukacji, traktuje ją jako „usługę”. Jest ona świadczona z uwzględnieniem potrzeb „klienta”, jakim jest zagraniczny student (Australian Government, 2021). Kładzie się tu nacisk na realizację celu, jakim jest zaspokojenie pożądanых potrzeb edukacyjnych, w tym również zapewnienie właściwej atmosfery podczas tego procesu. Znaczna ilość zagranicznych studentów w Australii jest efektem takiego podejścia, nie zaś celem samym w sobie (Debets, 2018, 25–42).

Polskie uczelnie podejmują pewne działania, których efektem jest widoczny wzrost liczby studentów zagranicznych. Nie są one jednak w stanie konkurować w tej materii z większością uczelni w innych krajach. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można chociażby w: niskiej pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach (Shanghai Ranking, 2021), słabym finansowaniu uczelni, niewystarczającym przygotowaniu personelu uczelni do obsługi studenta zagranicznego czy braku wystarczającej „specjalizacji” w danej dziedzinie czy kierunku, która mogłaby stać się wiodącą w określonym regionie.

Efektywność internacjonalizacji polskich uczelni wyższych jest w oczywisty sposób uzależniona od pozycji uczelni na arenie międzynarodowej, która to jest wypadkową polityki rządu oraz samych uczelni wyższych. Wzrost liczby mobilnych studentów zależny jest również od właściwej strategii ich pozyskiwania, której cechą powinno być prowadzenie intensywnych wielokierunkowych działań podejmowanych przez wszystkich uczestników i partnerów rynku edukacyjnego w Polsce (Siwińska, 2020, 12). Propozycje tych działań znalazły się również w innych raportach. Wśród nich wymienić można: zachęcanie studentów zagranicznych do podejmowania studiów w Polsce, podjęcie działań służących zatrzymaniu w Polsce szczególnie utalentowanych absolwentów, wprowadzanie nowych rozwiązań organizacji procesu kształcenia, rozszerzenie oferty z uwzględnieniem obecności zagranicznych odbiorców czy nawiązywanie współpracy naukowo-dydaktycznej z uczelniami i instytucjami zagranicznymi. Nie mniej ważne wydają się poprawa pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach, zwiększanie liczby prowadzonych studiów potwierdzonych międzynarodowymi akredytacjami, zatrudnianie w Polsce zagranicznych uczonych z dorobkiem naukowym, inicjowanie działań służących integracji studentów zagranicznych w lokalnym środowisku oraz zapewnienie wsparcia (organizacyjnego i pobytu) (Hut i Jaroszevska, 2011, 25–26; Ruda, 2014, 32–33; NIK, 2020, 5).

Obok wymienionych wyżej postulatów można wysunąć kilka, których wdrożenie przez uczelnie zwiększy poziom umiędzynarodowienia, szczególnie w odniesieniu do mniej popularnych kierunków społecznych. Należą do nich: inicjatywy promujące

otwartość na kulturę i wartości różnych krajów, współpraca uczelni z ambasadami krajów, z których rekrutują się studenci przyjeżdżający studiować w Polsce, obecność agentów edukacyjnych w kraju oraz za jego granicami. Ponadto, na co szczególnie zwraca uwagę Bianka Siwińska, konieczne jest zaprojektowanie szerszej oferty studiów dla osób z polskim pochodzeniem. Tej grupie łatwiej będzie się bowiem odnaleźć w polskiej rzeczywistości, również po zakończeniu procesu kształcenia (Siwińska, 2020, 15).

Zakończenie

Rozważania prowadzone w niniejszym tekście pozwalają na sformułowanie kilku konstatacji. Pierwsza z nich wyraża się w stwierdzeniu, że w zglobalizowanej XXI-wiecznej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej podejmowanie przez uczelnie czynności internacjonalizacyjnych stało się obowiązkiem, którego stopień urzeczywistnienia jest czynnikiem warunkującym miejsce i pozycję uczelni na rynku edukacyjnym, jej społeczne postrzeganie, a także optymalizującym jej działanie w aspekcie organizacyjnym, dydaktycznym i naukowym, a także mającym implikacje o charakterze ekonomicznym, społeczno-kulturowym oraz politycznym. W kontekście potencjałów i zagrożeń związanych ze zjawiskiem internacjonalizacji, obowiązek ten ma charakter polemiczny. Po drugie, uznając za zasadne implementowane w Australii podejście wobec obecności studenta zagranicznego wyrażające się w postrzeganiu go jako konsumenta usługi edukacyjnej, a także wykorzystując wnioski z przeprowadzonych analiz pozwalających na skonstatowanie, że jakość szeroko rozumianego produktu edukacyjnego proponowanego przez polskie uczelnie nie jest w pełni konkurencyjna wobec uczelni zagranicznych, niezbywalne wydaje się zaprojektowanie i przeprowadzenie badań ukierunkowanych na zbadanie potrzeb edukacyjnych studentów zagranicznych, a także ich postrzeganie i oceny edukacji na kierunkach społecznych w Polsce. Kolejnym argumentem uzasadniającym potrzebę realizacji badań o takiej tematyce jest wielokrotnie podkreślane w artykule postrzeganie obecności studentów zagranicznych jako ważnego wskaźnika internacjonalizacji uczelni wyższych, a także jego powiązanie z innymi składnikami analizowanej internacjonalizacji (np. z programem studiów, infrastrukturą, życiem studenckim, kadrą akademicką, jej kompetencjami (również językowymi), łączonymi dyplomami czy filiami uczelni poza granicami kraju. Na końcu zaś, w zamyśle autorów, mogą one dać odpowiedź na pytania, na ile i w jakim (jakich) aspekcie (aspektach) zjawisko internacjonalizacji uczelni wyższych, w polskiej perspektywie, jest rzeczywiście godne implementacji.

BIBLIOGRAFIA

1. Alpenidze, O. (2015). Conceptualising internationalization strategies for higher education institutions. *Central and Eastern European Journal of Managements and Economics*, 3(3), 229–242.
2. Altbach, P.G., Hazelkorn, E. (2017). Pursuing rankings in the age of massification: For most forget about it. *International Higher Education*, 89, 8–10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9834>
3. Antonowicz, D. (2016). Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007–2012). *Przegląd Socjologiczny*, 65, 131–155.
4. Australian Government. (2021). Study Australia. <https://www.studyaustralia.gov.au/>
5. de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education: A critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3), 9–17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
6. de Wit, H., Altbach, P.G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
7. de Witt, H., Hunter, F. (2018). Internationalization of higher education: Evolving concepts, approaches, and definitions. W: J.C. Shin i P. Teixeira (red). *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (1–6). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_567-1
8. Debets, J. (2018) The internationalisation of Australia’s higher education system: Trading away human rights. *Griffith Journal Of Law & Human Dignity*, 6(1), 23–60.
9. Domański, T. (2017). Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych. W: T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska, A. Włodarska-Frykowska (red.), *Internacjonalizacja polskich środków politologicznych* (63–80). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8088-741-1.08>
10. Dymyt, M. (2018). Pomiar umiędzynarodowienia szkół wyższych. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie*, 132, 193–204
11. Gao, C.Y. (2019). *Measuring university internationalization. Indicators across national contexts*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21465-4_2
12. GUS. (2020). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.* https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/16/1/szkolnictwo_wyzsze_i_jego_finance_w_2019_roku.pdf
13. Hawawini, G. (2011). *The Internationalization of higher education institutions: A critical review and a radical proposal*. INSEAD Working Paper. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954697>
14. Hut, P., Jaroszevska, E. (2011). *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*. Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
15. IIE. (2021a). *Project Atlas: Polish higher education*. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/Poland>
16. IIE. (2021b). *A quick look at global mobility trends*. <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/Infographics/2020-Project-Atlas-Infographics>

17. Ilieva, R., Beck, K., Waterstone, B. (2014). Towards sustainable internationalisation of higher education. *Higher Education*, 68, 875–889. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9749-6>
18. Jiang, X. (2010). A probe into internationalisation of higher education in the New Zealand context. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 881–897. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00547.x>
19. Kierunkistudiow.pl. (2021). <https://kierunkistudiow.pl/kierunki/kategorie/11/spoleczne>.
20. Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
21. Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. W: J.J.F. Forest i P.G. Altbach (red.). *International handbook of higher education. Part one: Global themes and contemporary challenges* (207–227). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_11
22. Komisja Europejska. (2014). *Klasyfikacja kierunków kształcenia – ISCED-F 2013*. https://polon.nauka.gov.pl/help/lib/exe/fetch.php/integracja_gus/isced_f_ogolny_opis_-_tekst_polski.pdf
23. Kreber, K. (2009). Different perspectives on internationalization of higher education. *new directions for teaching and learning*, 119, 1–14. <https://doi.org/10.1002/tl.348>
24. Kruk, M. (2020). Dlaczego studenci z zagranicy wybierają Lublin? Opinie młodzieży z krajów Partnerstwa Wschodniego o studiach w Lublinie. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 1(175), 143–160. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.20.007.11798>
25. Leja, K., Wysocka, K. (2018). Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. *e-Mentor*, 1, 4–9. <https://doi.org/10.15219/em73.1333>
26. NAWA (2021). *Programy dla studentów zagranicznych*. <https://nawa.gov.pl/studenci/studenci-zagraniczni>
27. NIK. (2020). *Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach. Informacja o wynikach kontroli*. KNO.430.003.2020. Nr ewid. 183/2020/P/20/023/KNO. https://www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/pobierz,kno~p_20_023_202007211138271595324307~01,typ,kk.pdf
28. OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1622751642&id=id&accname=guest&checksum=CC1F79DDCEDE5870B03F975E7D28E943>
29. Perspektywy. (2021). *Metodologia rankingu kierunków studiów 2021*. <http://ranking.perspektywy.pl/2021/ranking/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-spoeczne>
30. Popowska, M. (2016). Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego-uwarunkowania i przejawy w świetle faktów i liczb. *Horyzonty Wychowania*, 15(35), 131–154. <https://doi.org/10.17399/HW.2016.153507>
31. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001818/O/D20181818.pdf>
32. Ruda S. (2014) Migracje edukacyjne zasięg i znaczenie. W: Z. Krawczyńska-Butrym (red.). *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* (21–33). Wydawnictwo UMCS.

33. Seeber, M., Meoli, M., Cattaneo, M. (2020) How do European higher education institutions internationalize? *Studies in Higher Education*, 45(1), 145–162. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1541449>
34. Shanghai Ranking. (2021). *2021 Academic Ranking of World Universities*. <http://www.shanghai ranking.com/rankings/arwu/2021>
35. Siwińska B. (opr.) (2020). *Study in Poland. Studenci zagraniczni w Polsce 2020. Raport*. Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”. <http://studyinpoland.pl/konferencja2021/materialy>.
36. Siwińska, B. (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Dom Wydawniczy Elipsa.
37. Solecka-Drew, E. (2009). Umędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce a model australijski. *Forum Oświatowe*, 2(41), 5–15.
38. Vavrus, F., Pekol, A. (2015). Critical internationalization: Moving from theory to practice. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(2), 5–21.
39. Xiao, I. (2018). Internationalization of higher education: Considerations of adult education. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(2), 202–207. <https://doi.org/10.11575/ajer.v64i2.56585>
40. Yeravdekar, V.R., Tiwari, G. (2014). Internationalization of higher education and its impact on enhancing corporate competitiveness and comparative skill formation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 157, 203–209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.023>
41. Zhang, Z., Chen, Y. (2018). A study on the path of internationalization transformation and development of higher education under the strategy of “belt and road”. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 2363–2372. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.135>
42. Zheng, H., Pirbhai-Illich, F., Martin, F., Wu, L. (2020). Internationalisation of higher education: A critical analysis of the intercultural dimension of visiting scholar program. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1371–1390. <https://doi.org/10.1002/berj.3637>

