

ANALIZA DIAGNOSTIC

UNIVERSITĂȚILE ÎN CONTEXTUL EUROPENIZĂRII ȘI GLOBALIZĂRII

PANELUL NR. 5

Coordonator: Conf. univ. dr. Remus PRICOPIE

Raportor: Prof. univ. dr. Luminița NICOLESCU

1





Autori:

Titlatura științifică Prenume Nume	Rol in panel (coord, rap, expert)	Institutie	Semnatura
Conf. univ. dr. Remus Pricopie	Coordonator	Școala Națională de Studii Politice și Administrative	
Prof. univ. dr. Luminița Nicolescu	Raportor	Academia de Studii Economice București	
Dr. Jan Sadlak	Expert senior	UNESCO	
Prof. univ. dr. Mihai Korca	Expert senior	Academia de Studii Economice București	
Prof. dr. Elena Vâlcea	Expert senior	Ministerul Educației, Cercetării și Inovării	
Conf. univ. dr. Dorina Guțu	Expert senior	Comisia Fulbright România	
Conf. univ. dr. Silvia Florea	Expert senior	Universitatea Lucian Blaga din Sibiu	
Corina Georgeta Cherteș	Expert senior	Institutul Limbii Române	
Ioana Dabija	Expert senior	Institutul Limbii Române	
Prof. univ. dr. Gabriela Prelipcean	Expert senior	Universitatea din Suceava	
Luminița Matei	Expert senior	Ministerul Educației, Cercetării și Inovării	
Drd. Zeno Reinhardt	Expert junior	Academia de Studii Economice București	
Drd. Oana Almășan	Expert junior	Universitatea Valahia din Târgoviște	
Ec. Lavinia Butum	Expert junior	Școala Națională de Studii Politice și Administrative	
Camelia Bucuroaia	Asistent	Școala Națională de Studii Politice și Administrative	



CUPRINS

Introducere	pg 5
Capitolul 1. Definirea și importanța internaționalizării învățământului superior	pg 9
1.1. Precizări terminologice	pg 9
1.2. Motivații și factori de influență ai internaționalizării învățământului superior.....	pg 11
1.3. Metode, modele și strategii de internaționalizare a învățământului superior.....	pg 13
1.4. Indicatori de evaluare ai internaționalizării învățământului superior – practica internațională	pg 17
Capitolul 2. Internaționalizarea învățământului superior în lume	pg 20
2.1. Dinamica internaționalizării	pg 20
2.2. Statele Unite ale Americii	pg 23
2.3. Marea Britanie	pg 25
2.4. Germania	pg 27
2.5. Japonia	pg 28
Capitolul 3. Internaționalizarea învățământului superior în România	pg 31
3.1. Abordarea istorică a internaționalizării învățământului superior din România: momente cheie, transformări și rezultate	pg 31
3.2. Situația curentă privind înmatricularea studenților străini	pg 35
3.3. Promovarea limbii române, atribut al internaționalizării învățământului superior Românesc	pg 39
Capitolul 4. Analiza SWOT a internaționalizării învățământului superior din România	pg 41
4.1. Puncte forte	pg 41



4.2. Puncte slabe	pg 42
4.3. Oportunități	pg 42
4.4. Amenințări	pg 43

Bibliografie	pg 44
---------------------------	-------

Anexa 1: Hartă – țările în care funcționează lectoratele de limba română	pg 50
---	-------

Anexa 2: Lectorate de limba română funcționale în anul universitar 2009-2010	pg 51
---	-------

Anexa 3: Evoluția numărului de lectorate în perioada 1999-2010	pg 53
---	-------



INTRODUCERE

Progresele științifice și tehnologice din ultimele două-trei decenii, care au facilitat, pe de o parte, utilizarea tot mai intensă a mijloacelor de comunicare în masă la un nivel care depășește cu mult granițele naționale și, pe de altă parte, mobilitatea tot mai mare a persoanelor, au determinat o intensificare fără precedent a interacțiunilor dintre diferitele entități sociale, politice, economice, culturale etc. la nivel internațional. Această efervescentă, pe care unii o numesc globalizare, în timp ce alții o numesc internaționalizare, nu putea să ocolească spațiul universitar.

Dincolo de precizările terminologice (globalizare vs. internaționalizare, educație transnațională vs. mobilități internaționale etc.), asupra cărora vom reveni pe parcursul capitolului următor, trebuie precizat faptul că marea majoritate a autorilor din domeniul educației (De Wit, 2002; Böhn *et al.*, 2004; Altbach, 2006; Knight, 2006, Sadlak *et al.*, 2009) consideră că termenul “internaționalizare” este cel mai potrivit pentru a cuprinde ceea ce se întâmplă în cadrul instituțiilor de învățământ superior din perspectiva interacțiunilor cu alte medii internaționale. În aceeași notă, Mihai Korca (2008a) consideră că “internaționalizarea este, în acest caz particular, un proces prin care sistemele naționale de învățământ superior și cercetare se întrepătrund la scară universală sau regională [...] pentru a inova, înțelege, folosi/valorifica și disemina cu eficacitate superioară noi rezultate ale cunoașterii”.

Trebuie, totuși, menționat faptul că dimensiunea internațională a învățământului superior nu este un element specific doar timpului nostru. Este suficient să facem o scurtă incursiune în istoria universității pentru a vedea că această instituție – universitatea – s-a născut cu 920 de ani în urmă, la Bologna, și apoi s-a răspândit în alte orașe ale lumii (Paris, Cambridge, Oxford etc.) ca un spațiu intercultural, în care studenți și profesori, veniți din diferite colțuri ale Europei, căutau cunoaștere (Charles și Verger, 2001; Verger, 1997). Ceea ce este specific timpului nostru și face ca subiectul internaționalizării învățământului superior să pară unul nou este dinamica fenomenului și noile valențe ale acestuia.



În ceea ce privește dinamica internaționalizării, studiile recente arată o intensificare fără precedent a mobilităților în învățământul superior, a promovării programelor cu predare în limbi de circulație internațională, a diversificării tipurilor de cooperare internațională cu scopul de a asigura un anumit grad de convergență a politicilor publice în învățământul superior (OECD, 2008; UNESCO și Institute for Statistics, 2009). În același timp, prognozele pentru următorii 10-20 de ani așează învățământul superior pe una dintre primele poziții în clasamentul “industriilor” cu cel mai ridicat potențial de creștere și interacțiune la scară globală.

De cealaltă parte, respectiv aceea a valențelor implicate de internaționalizarea învățământului superior, nu putem să nu constatăm că, în ultimele două-trei decenii, acest fenomen este considerat nu numai un proces firesc de interacțiune a spațiilor academice din diferite colțuri ale lumii dar, în același timp, este apreciat ca fiind un instrument politic, diplomatic, cultural, economic etc. În tot mai multe state, problematica internaționalizării învățământului superior depășește sfera de interes a unei universități, respectiv a ministerului educației, fiind pe agenda politică, diplomatică, culturală și economică a guvernelor. În ultimii zece ani, toate țările avansate ale lumii au adoptat strategii de internaționalizare a învățământului superior, cu obiective asumate și implicații care depășesc cu mult sectorul educației.

Internaționalizarea învățământului superior implică însă, în același timp, o serie de provocări dar, din păcate, și o serie de riscuri. Printre provocări pot fi subliniate, în primul rând, capacitatea de a mobiliza resursele umane și financiare corespunzătoare pentru a construi politici publice sustenabile care să conducă la creșterea nivelului de internaționalizare a campusurilor universitare. Deși exprimată generic, această provocare îmbracă forme diferite în state, respectiv universități, diferite. Nu toate statele pleacă în această competiție a internaționalizării de la aceeași linie de start. Sunt state care au deja ani de experiență în acest domeniu, politicile lor în sectorul universitar fiind corelate cu alte politici privind promovarea limbii, a culturii, a centrelor de cercetare, a turismului etc. De asemenea, există grade diferite de maturitate politică cu privire la capacitatea de înțelegere, asumare și susținere a unor politici publice corespunzătoare.

Trecând acum bariera, relativ firavă, dintre provocări și riscuri, trebuie menționat faptul că, din păcate, pe măsură ce formele de internaționalizare a învățământului superior se diversifică, asistăm și la o multiplicare a tipurilor de risc asociate acestui proces. Cu aproximativ un deceniu în urmă, în cazul țărilor de origine a studenților internaționali, cel mai important risc era acela legat de posibilitatea de a pierde, prin migrație, o importantă





resursă a capitalului uman (*brain-drain*). Altfel spus, internaționalizarea era privită – și încă mai este – ca o modalitate prin care are loc redistribuirea talentelor la nivel mondial, în cele mai multe cazuri în detrimentul țărilor în curs de dezvoltare. De asemenea, aceste țări sunt supuse și riscului de a-și pierde identitatea culturală prin posibila “McDonaldizare” a celor care au studiat în străinătate și care, eventual, revin în țara de origine (Altbach, 2006; Altbach *et al.*, 2009). Evenimentele de la 11 septembrie 2001 din Statele Unite ale Americii au scos, însă, la iveală faptul că și țările care găzduiesc studenții internaționali, până atunci considerate câștigătoare/beneficiare absolute ale procesului de internaționalizare, pot fi expuse unor riscuri majore, cel mai important dintre acestea fiind acela al terorismului internațional. Acest exemplu nu este lipsit de consecințe, agențiile responsabile de securitatea națională din Statele Unite ale Americii interferând cu – sau, mai corect spus, acționând peste – agențiile/instituțiile de învățământ superior care promovează internaționalizarea campusurilor universitare americane, ceea ce a condus la o reducere substanțială a numărului de studenți străini care studiază pe teritoriul SUA.

În acest raport, autorii și-au propus o trecere în revistă a temelor principale ale internaționalizării învățământului superior discutate la nivel mondial, identificarea unor studii de caz relevante în raport cu acest subiect și plasarea realităților românești în acest context. Acest document este rezultatul unei prime etape a unui demers mai larg de investigare a modalităților prin care universitățile românești ar putea să joace un rol important în spațiul internațional al învățământului superior. Acest proces de investigare va continua în lunile care vor urma, prin culegerea de date din toate universitățile românești interesate de acest domeniu și prin așezarea acestora într-o matrice comparativă, națională și internațională. În final, se vor face propuneri concrete de politici publice menite să ducă la creșterea gradului de vizibilitate internațională a campusurilor universitare românești, care ar putea fi concretizată prin:

- creșterea numărului de studenți străini înrolați în universitățile românești;
- creșterea numărului de studenți români care, înainte de finalizarea studiilor, beneficiază de o experiență academică internațională;
- creșterea numărului de cadre didactice din străinătate care să predea în cadrul programelor de studii derulate în universitățile din România;
- creșterea numărului de profesori români din universitățile românești care beneficiază de experiențe academice internaționale (studii în străinătate, profesori invitați etc.)





- creșterea numărului de cercetători străini care activează în centrele de cercetare din România;
- creșterea numărului de cercetători români care au experiență de cercetare în străinătate;
- creșterea numărului de programe de studii din universitățile românești în cotutelă cu universități din străinătate;
- creșterea numărului de proiecte de cercetare desfășurate în parteneriat cu alte universități/centre de cercetare din străinătate;
- creșterea gradului de vizibilitate internațională a publicațiilor științifice cu autori români.



Capitolul 1

Definirea și importanța internaționalizării învățământului superior

1.1. Precizări terminologice

Orice demers științific este condiționat de claritatea termenilor utilizați. Acesta este unul dintre principalele motive pentru care, în ultimii ani, o serie de cercetări coordonate de instituții de prestigiu (OECD, UNESCO, UNESCO-CEPES, Council of Europe, IIE etc.) și/sau de teoreticieni și practicieni ai domeniului au abordat semnificația termenului internaționalizare în cadrul învățământului superior.

Astfel, OECD a coordonat în ultimii ani mai multe studii majore care tratează exclusiv sau în context problematica internaționalizării învățământului superior. Potrivit celui mai recent dintre aceste studii (OECD, 2008, vol. II, pg. 235), *internaționalizarea învățământului superior și globalizarea* sunt termeni care adesea sunt considerați în mod greșit echivalenți, pentru a desemna activități de învățământ de tipul *cross-border*, respectiv activități de învățământ care, într-o formă sau alta, depășesc granițele naționale. Acest lucru se poate întâmpla în forme multiple, pe care tot OECD le consideră generic mobilități academice.

Și totuși, această confuzie nu este întâmplătoare, între globalizare și internaționalizare existând un anumit tip de relație pe care o putem considera una de tip reacție-răspuns. Astfel, globalizarea este definită într-o varietate de moduri: un pas spre o piață mondială integrată (World Commission on Environment and Development, 1987), interconectivitate globală (Held *et al.*, 1999), sistem global (Modelski, 2003), societate globală, o lume fără granițe (Thai *et al.*, 2007), care, pe teren, se materializează printr-un flux de tehnologie, servicii și produse, cunoștințe, oameni, valori și idei care depășește limitele granițelor naționale. Astfel, internaționalizarea învățământului superior este, într-un fel, catalizată de globalizare. Totuși, în timp ce globalizarea practică un anumit tip de nivelare globală, internaționalizarea, în cadrul spațiului academic, vine să compenseze prin sublinierea specificităților fiecărui spațiu cultural, politic, economic etc. (Knight, 2003).



Odată identificate elementele care diferențiază cei doi termeni – globalizare, respectiv internaționalizare – se poate proceda la trecerea în revistă a diferitelor demersuri de a defini internaționalizarea învățământului superior. Dintre acestea, cea mai frecvent citată pentru caracterul ei cuprinzător este definiția propusă de cercetătoarea canadiană Jane Knight (2003):

„Internaționalizarea este procesul de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în obiectivul, misiunea și furnizarea educației post-secundare”.

Această definiție vede internaționalizarea ca un proces dinamic și nu ca un set de activități izolate și se referă la funcțiile de bază ale unei instituții de învățământ superior: predarea, cercetarea și serviciile aduse societății.

O altă perspectivă este cea a OECD¹ potrivit căreia internaționalizarea învățământului superior este:

„ansamblul de procese al căror efect combinat, fie el planificat sau nu, este de a asigura dimensiunea internațională a experienței învățământului superior în universități și instituții educaționale similare”.

Pentru UNESCO², acest concept acoperă

„toate tipurile și modurile de furnizare a programelor de învățământ superior, seturi de cursuri de studiu sau servicii educaționale (inclusiv educația la distanță) în care studenții se află într-o altă țară decât instituția care acordă diploma sau calificarea.”

Cum însă internaționalizarea învățământului superior este un conglomerat de acțiuni și proceduri – adaptarea curriculei, mobilitatea studenților, a cadrelor didactice, a programelor de studii, modalitatea de a oferi programele de studii, modalitatea de promovare și selecție a studenților, alocarea fondurilor etc. – au apărut o serie de termeni asociați internaționalizării. Astfel, *cross-border higher education* este cel mai frecvent termen utilizat pentru a exprima ceea ce adesea numim *mobilitatea internațională* a studenților/profesorilor. Sunt însă situații în care acest termen nu poate cuprinde în integralitate ceea ce se întâmplă în mod real pe teren. De exemplu, în ultimii douăzeci de ani, numărul programelor de studii universitare oferite în sistem *on line*, în care studentul

¹ <http://www.oecd.org/>, accesat August 2009

² http://www.unesco.org/iau/internationalization/i_definitions.html, accesat August 2009.



nu trebuie să se deplaseze pentru a participa la un curs, a crescut atât de mult încât nu putem să nu le luăm în calcul și să nu reevaluăm procesul de internaționalizare a spațiului academic. Astfel a apărut termenul *transnational education* (Kritz, 2006).

1.2. Motivații și factori de influență ai internaționalizării învățământului superior

Aigner *et al.* (1992) sugerează că sunt trei motivații majore ale internaționalizării învățământului superior: interesul în securitatea internațională, păstrarea competitivității economice, înțelegerea umană între națiuni. Autorii subliniază că aceste motive nu sunt absolute sau reciproc exclusive, de asemenea ele diferă foarte mult în termeni de conținut și accent.

Scott (1992) identifică șapte imperative ale educației globale: competitivitatea economică, interdependența în ceea ce privește mediul natural, diversitatea etnică și religioasă a comunităților locale, realitatea că tot mai multe persoane lucrează pentru firme străine, influența comerțului internațional asupra micilor afaceri, faptul că absolvenții vor lucra în grupuri cu diferite componente etnice și rasiale, securitatea națională și relațiile pașnice între națiuni.

Warner (1992) examinează diferite presupuneri și imperative care determină agenda de internaționalizare a diferitelor universități. El propune trei modele diferite care surprind diverse abordări privind internaționalizarea universităților. În **modelul competitiv**, introducerea de conținut cu caracter internațional în programele de învățământ și în alte elemente ale vieții de campus este în primul rând o modalitate de a face studenții, instituția și țara mai competitive pe piața globală. În cazul **modelului liberal** se consideră că scopul primar al internaționalizării este autodezvoltarea într-o lume în schimbare și/sau educația globală pentru relații umane și cetățenie. **Modelul transformării sociale** vizează oferirea unei mai profunde înțelegeri problemelor internaționale și interculturale legate de echitate și justiție astfel încât studenții să dobândească instrumente pentru a contribui activ la transformarea socială.

După Johnston și Edelstein (1993), argumentul dominant pentru internaționalizarea învățământului superior este asigurarea competitivității economiei naționale. Autorii consideră argumentul ca fiind puternic, dar în același timp limitat de realitatea disocierii



tot mai puternice dintre țările de origine și companii pe măsură ce activitatea acestora devine internațională, multinațională și apoi globală.

Knight și de Wit (1995) menționează motive politice și economice (incluzând argumente legate de creșterea economică și investițiile viitoare, piața muncii, politica externă, stimulentele financiare și cererea de educație națională) și motive educaționale și culturale (incluzând dezvoltarea individului, dimensiunea internațională a cercetării și predării, construcția instituțională, îmbunătățirea calității).

Knight (1997) grupează posibilele motivații ale internaționalizării astfel: politice, economice, academice și culturale/sociale.

Motivațiile politice sunt legate de poziția și rolul țării în problemele internaționale precum securitatea, stabilitatea și pacea, influențele ideologice etc.

Motivațiile economice se referă la obiective legate de efectele economice pe termen lung, în legătură cu care internaționalizarea învățământului universitar este văzută ca o contribuție la crearea de resurse umane calificate necesare pentru asigurarea competitivității economice, sau la beneficiile economice pe termen scurt, precum veniturile instituțiilor de învățământ superior care găzduiesc studenții străini și efectul economic net determinat de prezența studenților străini într-o anumită localitate.

Motivațiile academice includ obiective legate de scopurile și funcțiile învățământului universitar. Presupunerea de bază care se face, din acest punct de vedere, este că dimensiunea internațională a predării și cercetării adaugă valoare sistemului de învățământ superior. Activitățile internaționale sunt catalizatori ai exercițiilor majore de revizuire și planificare instituțională sau ajută construcția instituțională prin întărirea componentelor umane, tehnice sau a infrastructurii.

Motivațiile culturale și sociale se concentrează asupra rolului și locului culturii și limbii țării și asupra importanței înțelegerii limbilor și culturilor străine. Studenții care vor lucra în organizații/companii cu dimensiuni internaționale trebuie să fie pregătiți să lucreze cu diverse culturi și diverși oameni. Experiențele internaționale îmbunătățesc abilitățile studenților în ceea ce privește gândirea critică, colectarea informației, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, capacitatea de a face față schimbării etc.

Printre principalii **factori** care influențează procesul de internaționalizare a învățământului superior într-o societate se numără următorii:

- ◆ percepția importanței educației pentru bunăstarea economică, socială și culturală





a societății;

- ◆ integrarea constantă a informației și tehnologiilor de comunicare în procesul de predare, învățare și cercetare;
- ◆ presiuni asupra instituțiilor de învățământ superior pentru a pregăti absolvenții pentru viață și lucrul într-un context internațional;
- ◆ facilitarea crescândă a mobilității resurselor umane foarte calificate, creând astfel o piață a muncii internațională foarte competitivă;
- ◆ scăderea sau stagnarea fondurilor publice alocate învățământului superior în țări din întreaga lume, fără a înregistra o scădere a cererii pentru studii superioare;
- ◆ creșterea presiunii asupra instituțiilor de învățământ superior de a-și diversifica sursele de finanțare pentru a face față cererilor;
- ◆ apariția, parțial datorată celor de mai sus, a unor noi furnizori și inovații pe piața învățământului superior cât și în procesul de generare a informației.

Trebuie precizat faptul că atât motivațiile cât și factorii internaționalizării au anumite elemente caracteristice. Astfel, de la bun început trebuie stabilită corelația dintre tipul de raționalitate a internaționalizării și nivelul (instituțional, regional, național etc.) de politică publică promovată. Al doilea element este acela că în cele mai multe cazuri există raționalități polivalente și complementare în cadrul aceluiași nivel. Nu în ultimul rând, motivația care stă la baza internaționalizării unui sistem de învățământ superior dintr-o anumită țară poate îmbrăca, de la o etapă la alta, forme diferite.

1.3. Metode, modele și strategii de internaționalizare a învățământului superior

Diversele modalități ale internaționalizării învățământului superior sunt grupate în continuare în șase categorii de fenomene și activități care pot fi subsumate termenului, punându-se accentul pe cele utilizate în Europa.

1. Mobilitatea fizică peste frontierele naționale a studenților, dar și a cadrelor didactice reprezintă forma tradițională (istorică) a începuturilor internaționalizării învățământului superior. Termenul de mobilitate internațională acoperă astăzi o mare varietate de inițiative și acțiuni: de la mobilitatea intra-continentală la mobilitatea între regiunile lumii, de la mobilitatea bazată pe înțelegeri și/sau acorduri inter-universitare la mobilitatea individuală (*free mover*), de la mobilitatea orizontală (între programe similare ale



aceluiași ciclu de studii) la mobilitatea verticală (continuarea studiilor de ciclu superior într-o instituție aflată într-o altă țară decât cea în care a fost absolvit ciclul inițial de studii), de la mobilitatea pe termen scurt la mobilitatea pe cicluri integrale de studii, de la mobilitatea pentru stagii de practică la mobilitatea pentru participarea la școli de vară sau module de studii organizate pentru dezvoltarea de noi competențe profesionale etc.

Preluând experiența pozitivă a programelor europene TEMPUS, ERASMUS ș.a., au fost create rețele regionale (CEEPUS; BSUN) sau scheme naționale cu finanțare publică sau mixtă care sprijină mobilitatea internațională a studenților. Merită subliniat faptul că unul dintre factorii majori cu influență negativă asupra mobilității transfrontaliere a studenților și, mai ales, a cadrelor didactice și a cercetătorilor de peste 45 de ani îl reprezintă nivelul uneori nesatisfăcător al cunoașterii de limbi de largă circulație europeană. Pe de altă parte, abia la Conferința Ministerială de la Londra, din cadrul Procesului Bologna, din 2007, s-a pus accentul pe necesitatea soluționării adecvate a portabilității burselor și creditelor bancare pentru studii, pe portabilitatea asigurărilor de sănătate în caz de boală și, respectiv, a asigurărilor sociale la calcularea drepturilor la pensionare a cadrelor didactice și a cercetătorilor care au efectuat de-a lungul carierei lor profesionale misiuni de mobilitate internațională. Nu în ultimul rând, controlul exercitat de anumite agenții de securitate națională restricționează, în unele cazuri, mobilitățile asociate anumitor regiuni geografice – în special cele cu potențial ridicat de risc terorist – sau a mobilităților asociate anumitor programe de studii – de exemplu programele de fizică atomică, chimia substanțelor explozibile etc.

2. Recunoașterea transfrontalieră a calificării obținute la terminarea studiilor de ciclul I, II și III **sau a perioadelor / modulelor de studii** realizate în alte instituții de învățământ superior, inclusiv în cele aflate în alte țări. Recunoașterea studiilor are o istorie îndelungată în Europa, primele convenții de recunoaștere reciprocă fiind semnate încă în anii 1950. Preocuparea pentru recunoașterea studiilor culminează în 1997 prin semnarea Convenției de la Lisabona. În cadrul Uniunii Europene și, ulterior, în contextul statelor aderente la Procesul Bologna, au fost adoptate instrumentele operaționale care facilitează aplicarea prevederilor Convenției: *sistemul de credite transferabile (ECTS)* a fost inițial introdus cu titlu experimental în 1989 în câteva state ale Comunității Europene și a fost generalizat împreună cu *Suplimentul la Diploma (Diploma Supplement)* de absolvire a unui ciclu de studii universitare prin consensul politic al miniștrilor responsabili pentru învățământ superior la Conferința de la Bergen din 2005. Acestea trebuie percepute nu numai ca documente ce mijlocesc angajarea absolvenților ci și ca





instrumente ce facilitează mobilitatea internațională a studenților în timpul unui ciclu de studii sau între două cicluri succesive de studii.

Acest tip de activitate ridică însă o serie de probleme, dintre care menționăm: calitatea programelor de studii și diplomele false (*degree mills*). La nivel mondial, o serie de activități concertate încearcă să reducă efectele negative ale acestor două fenomene. Unul dintre ele este încercarea de a introduce la nivel internațional un set de standarde de calitate și de a implementa procedurile de evaluare a calității pentru fiecare program de studii în parte. Al doilea este rețeaua ERIC-NARIC de cooperare internațională în vederea identificării diplomelor care nu au fost eliberate cu respectarea procedurilor academice.

3. Reforma curriculară întreprinsă în sensul includerii în conținutul și/sau modalitatea de derulare a unui program de studii universitare a unui element de internaționalitate. Unii experți în management universitar etichetează această formă de internaționalizare ca fiind o „internaționalizare a campusului de acasă” (*internationalization at home*). De fapt, aici trebuie menționate aspecte, care pot fi promovate separat sau concomitent în cadrul aceleiași instituții, chiar a aceluiași program de studii:

(1) includerea în programul de studii a unui conținut de analiză comparativă (ex: drept internațional, drept comparat, sisteme comerciale comparate) sau a unor studii regionale specializate (ex: studii europene, cetățenie europeană, studii americane, studii sud-est asiatice, studii interculturale de management, comunicare interculturală) și

(2) predarea într-o limbă de largă circulație internațională a unor module sau chiar a unor programe integrale de studii, ceea ce facilitează accesul studenților din alte țări la această ofertă educațională și aduce cu sine internaționalizarea studiilor pe această cale.

Alături de limba engleză, limba franceză și limba germană au constituit vehiculul lingvistic al primelor programe comune (*joint degree programmes*) la sfârșitul anilor 1970. Astăzi, cel mai folosit vehicul lingvistic în Europa este limba engleză, dar trebuie recunoscut că fracțiunea programelor de studii predate într-o altă limbă decât limba națională este încă redusă.

Legat de această formă a internaționalizării, respectiv internaționalizarea prin curiculă, există o serie de critici și/sau semne de întrebare. Printre acestea pot fi menționate:



- a. inexistența unor proceduri de evaluare a gradului de eficiență a acestui tip de internaționalizare;
- b. prezența masivă – mai mult de 1/3 din totalul de mobilități la nivel mondial (OECD, 2004) – a studenților străini în țări sau programe cu predare în limba engleză, ceea ce diminuează mult din efectul de multilingvism, respectiv multiculturalitate.

4. Promovarea agendei Spațiului European de Învățământ Superior pentru **sporirea încrederii reciproce între instituțiile furnizoare de educație terțiară în țări diferite**, în principal, prin adoptarea structurii pe trei cicluri succesive a studiilor universitare, precum și a Standardelor și Recomandărilor Europene – ESG (*European Standards and Guidelines*) pentru asigurarea calității. Încă înainte de a se semna *Declarația de la Bologna*, programele europene de mobilitate transfrontalieră vorbeau de necesitatea sporirii încrederii între instituțiile care devin partenere în proiecte ce stimulează cooperarea internațională. În timp, Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – ENQA (*European Network for Quality Assurance*) și Asociația Europeană a Universităților – EUA (*European University Association*) au dezvoltat metodologii adecvate de management al calității care au ca obiectiv, pe de o parte, monitorizarea și certificarea externă a calității, iar pe de altă parte, sporirea continuă a calității educației și cercetării la nivelul fiecărei universități, astfel încât Spațiul European de Învățământ Superior să devină un pol de referință și de atractivitate pentru toți cei care doresc să învețe. Pe fondul preocupărilor pentru operaționalizarea acestui aspect al internaționalizării, din februarie 2008 a început să funcționeze Registrul European al agențiilor de asigurare a calității în învățământul superior – EQAR (*European Quality Assurance Register*) – garant al aplicării bunelor practici în managementul asigurării calității și al monitorizării activității agențiilor de asigurare a calității.

5. Marketingul academic și științific și promovarea peste hotare a ofertei de învățământ superior. Acest aspect al internaționalizării cuprinde o serie foarte largă și diversă de activități care merge de la publicarea și distribuția de material documentar și de pliante în limbi de circulație internațională despre condițiile de studiu și de trai în universități, la oferta educațională a acestora și reglementările specifice cu privire la acumularea de puncte credit ECTS și promovabilitate, „branding”-ul instituțional, lansarea de pagini web cu caracter promoțional, precum și participarea la târguri și expoziții internaționale tematice. Unele dintre țările Uniunii Europene realizează *campanii de recrutare* pentru studii parțiale sau complete (Austria, Franța, Germania, Marea Britanie, Spania sunt câteva exemple de țări care recrutează studenți pentru programe de studii



integrale), acestea fiind sprijinite prin programe generoase de burse și alte stimulente atractive pentru studenții străini. Alte țări europene sunt preocupate de cultivarea legăturilor culturale cu comunitățile care trăiesc în afara granițelor lor contemporane și sprijină *prin burse formarea unei intelectualități locale*, capabile să perpetueze moștenirea culturală.

6. Dezvoltarea relativ recentă a unor *activități transfrontaliere, respectiv a unor forme de mobilitate instituțională pentru furnizarea peste hotare de programe de studii*, pentru care se utilizează alternativ termeni precum „*educație transnațională*”, furnizare „*transfrontalieră*” sau „*colaborativă*” de programe de studii, „*export de servicii educaționale*”, „*extensii universitare*”, „*universități mixte*” sau „*programe integrate*”. Astfel de activități se dezvoltă legal numai cu acordul autorităților naționale din țara beneficiară. Furnizorul transfrontalier de educație trebuie să fie acreditat, astfel încât calificările acordate să beneficieze de recunoaștere națională, ceea ce deschide calea spre recunoașterea internațională. Elementul de internaționalitate constă, de astă dată, în realizarea procesului de formare de către un furnizor extern, care înțelege să respecte nu numai propriile sale standarde organizaționale și de calitate, dar și cerințele cadrului legal și instituțional în care vine să presteze servicii educaționale.

1.4. Indicatori de evaluare ai internaționalizării învățământului superior – practica internațională

Așa cum am văzut, preocuparea diferiților actori pentru modul în care procesul de internaționalizare prinde contur la nivelul diferitelor sisteme de învățământ superior este din ce în ce mai intensă în ultimii ani. De altfel, ultimele reuniuni la nivel înalt (Lisabona, OECD, 3-4 aprilie 2008, cu ocazia lansării volumelor *Tertiary Education for the Knowledge Society*; Leuven/Louvain-la-Neuve, în cadrul Procesului Bologna, 28-29 aprilie 2009, cu ocazia întâlnirii miniștrilor responsabili pentru învățământul superior; București, UNESCO-CEPES, 21-24 mai 2009, cu ocazia *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*; Paris, UNESCO, 5-8 iulie 2009, cu ocazia *UNESCO World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*) au dezbătut această problematică, fiind subliniate și o serie de neajunsuri. Printre acestea, unul dintre cele mai importante este legat de capacitatea de a măsura dimensiunea reală a procesului. Astfel, instrumentele statistice de care dispunem în





acest moment nu ne permit decât o analiză parțială a mobilităților studenților, toate celelalte elemente ale internaționalizării fiind aproape imposibil de analizat într-o manieră comparativă și la o scală care să depășească granițele naționale. De altfel, acesta este și motivul pentru care, în Comunicatul de la Leuven/Louvain-la-Neuve, miniștrii responsabili pentru învățământul superior recunosc acest neajuns (*data collection*) și se încearcă corectarea sa prin introducerea unui set suplimentar de indicatori, aplicabili cel puțin la nivelul țărilor implicate în procesul Bologna.

Există un număr de indicatori care se folosesc la nivel internațional pentru evaluarea internaționalizării învățământului superior la nivel de țară. Printre aceștia se numără cei utilizați de OECD (OECD, 2000):

- 1) Procentul studenților străini în total număr de studenți în țara gazdă/de destinație (studenți primiți);
- 2) Structura studenților străini dintr-o țară pe zone de proveniență;
- 3) Procentul studenților care pleacă să studieze în străinătate din total studenți (studenți trimiși) în total studenți în țara de origine;
- 4) Structura studenților trimiși în străinătate pe țări de destinație;
- 5) Numărul studenților străini proveniți dintr-o țară, ca procent în totalul studenților într-o altă țară de destinație;
- 6) Fluxuri nete de schimburi de studenți între țările OECD (diferența între studenți trimiși și studenți primiți).

De asemenea se pot utiliza diferite modalități de evaluare a internaționalizării la nivel instituțional. Un workshop organizat la Berlin în 2008 pe tema „Benchmarking in European Higher Education” a cuprins prezentări legate de evaluarea internaționalizării activității instituției. Spre exemplu, Universitatea Leipzig folosește ca indicatori pentru urmărirea internaționalizării activității două mari categorii de indicatori: a) pentru mobilități și b) pentru activitatea de cercetare. În cazul internaționalizării prin mobilități indicatorii sunt: numărul de contracte de schimb studenți (exchange), numărul de studenți ce pleacă să studieze în străinătate în programe de tip „exchange”, numărul de studenți străini primiți de universitate prin programele de tip „exchange”, numărul de studenți străini primiți de universitate pentru programe întregi, studiile internaționale, cursurile



predate în limbi străine și numărul de cadre didactice străine primite de la universități din afara țării pentru predare temporară (visiting lecturer). În cazul evaluării gradului de internaționalizare a activității de cercetare se au în vedere: publicațiile în străinătate, studiile postdoctorale în străinătate, proiectele de cercetare realizate în colaborare cu străinătatea, fonduri de cercetare obținute din surse internaționale.

Și Universitatea Sciences Po din Paris folosește indicatori similari pentru aprecierea gradului de internaționalizare a activității sale, dar la care se adaugă și alții precum:

- a) personalul didactic (cadre didactice internaționale, mobilitatea cadrelor didactice, cadre didactice titulare de cetățenie străină, cadre didactice ale facultății cu poziții temporare în străinătate);
- b) activitatea de cercetare (publicații internaționale, procentul de resurse financiare provenite din surse internaționale, participarea cadrelor didactice la rețele internaționale, coordonarea de doctorate în colaborare cu alte universități din străinătate);
- c) limbile utilizate (cerințe de admitere, limbile de predare utilizate, numărul de cursuri predate în limbi străine ca proporție în total program);
- d) parteneriate academice cu universități din străinătate și alianțe strategice;
- e) activități desfășurate în alte țări (off-shore);
- f) plasarea absolvenților în slujbe în străinătate.

Acestea sunt bune exemple de indicatori utilizați pentru evaluarea gradului de internaționalizare în învățământul superior.



Capitolul 2

Internaționalizarea învățământului superior în lume

2.1. Dinamica internaționalizării

Cel mai vizibil indicator al internaționalizării învățământului superior este cel al mobilității studenților. Conform datelor furnizate de OECD (2007), acest indicator a cunoscut o creștere constantă începând cu anii '70, ajungând ca astăzi să existe, la nivel mondial, 2,8 – 2,9 milioane de studenți înmatriculați la programe de studii derulate în afara țării de origine a acestora. Acest trend crescător se va accelera în următorii ani, conform unui studiu din 2004 al British Council, coordonat de Anthony Böhm, *Vision 2020. Forecasting international student mobility: a UK perspective*, estimează că în 2020 mobilitățile internaționale vor ajunge la 5,8 milioane de studenți, în timp ce Philip G. Altbach și Roberta M. Bassett (2004) estimau 8 milioane de studenți străini pentru anul 2025.

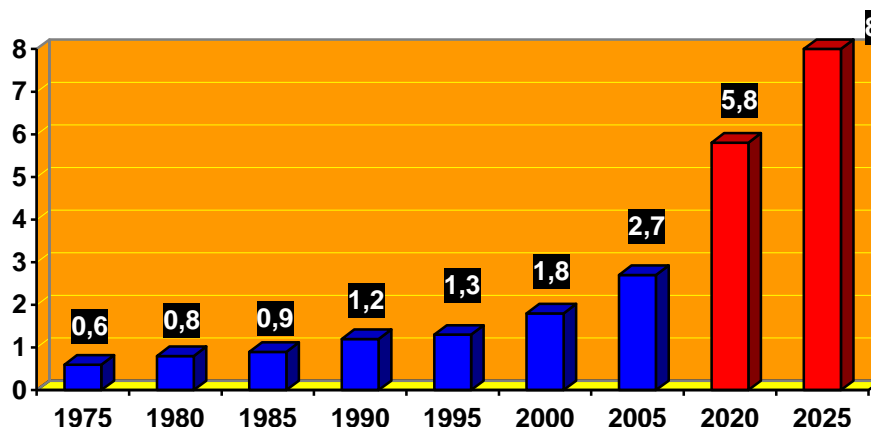


Fig.1: Dinamica mobilităților studenților străini 1975-2005 și previziuni 2025

Surse: OECD (2007) pentru datele corespunzătoare perioadei 1975-2005, Anthony Böhm *et al.* (2004) pentru datele corespunzătoare anului 2020, Philip G. Altbach și Roberta M. Bassett (2004) pentru datele corespunzătoare anului 2025.



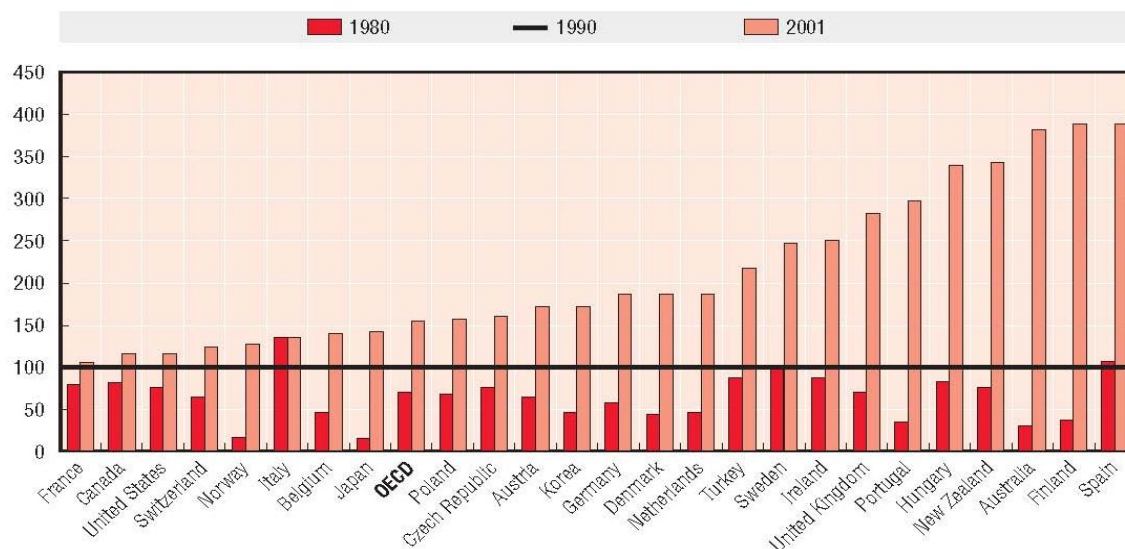


Fig.2: Dinamica mobilităților studenților străini, pe țări, în perioada 1980 - 2001

Sursa: OECD (2004)

Din datele OECD (2004) reiese că 85% dintre studenții străini la nivel mondial studiază în una dintre țările OECD, șase dintre acestea fiind principalele țări primitoare: SUA – 30%, Marea Britanie – 14%, Germania – 13%, Franța – 9%, Australia – 7%, Japonia – 4%. Dintre acestea, țările în care programele de studii se derulează în limba engleză reușesc să însumeze 54% din totalul studenților străini la nivel mondial.





Tabel 1: Principalele țări primitoare de studenți străini (Sursa: OECD, 2001)

Nr. crt.	Țara gazdă	Număr studenți străini
1.	SUA	475.169
2.	Marea Britanie	225.722
3.	Germania	199.132
4.	Franța	147.402
5.	Australia	110.789
6.	Japonia	63.637
7.	Canada	40.667
8.	Spania	39.944
9.	Belgia	38.150

Dintre țările de origine ale studenților străini se remarcă, de departe, țările din Asia (China, Coreea, India, Japonia etc.) care asigură aproximativ 43% dintre studenții internaționali. Pe locul doi este plasată Europa, cu 35%, Africa, cu 12%, America de Nord, cu 7%, Africa de Sud, cu 7% și Oceania, cu 1 % (OECD, 2004).

Tabel 2: Principale țări de origine ale studenților străini (Sursa: OECD, 2001)

Nr. crt.	Țara gazdă	Număr studenți străini
1.	China	124.000
2.	Coreea	70.523
3.	India	61.179
4.	Grecia	55.074
5.	Japonia	55.041
6.	Germania	54.489
7.	Franța	47.587
8.	Turcia	44.204
9.	Maroc	43.063



Comparând datele din tabelele 1 și 2, la care se adaugă datele din Fig.1., se pot trage unele concluzii:

- există un anumit tip de dezechilibru în mobilitățile internaționale, dezechilibru care poate fi privit atât din perspectiva fluxurilor internaționale globale (spațiul occidental domină destinațiile de studii în timp ce spațiul asiatic este lider în trimiterea în străinătate a tinerilor pentru pregătirea de tip universitar), dar și din perspective naționale (SUA, de exemplu, are cel mai grav dezechilibru între studenții pe care îi primește și cei pe care îi trimite în străinătate);
- există, de asemenea, un dezechilibru major al limbii de predare. Se constată că peste 54% dintre studenții internaționali studiază în țări în care limba oficială este limba engleză. La acest lucru se adaugă faptul că multe dintre statele care au dezvoltat politici de atragere a studenților străini au promovat cu precădere programele cu predare în limba engleză. Prin urmare, este dificil să vorbim, în adevăratul sens al cuvântului, de promovarea multilingvismului prin internaționalizarea învățământului superior în condițiile în care peste 60% dintre studenții străini studiază în limba engleză, iar alți 25-30% în limba franceză sau limba germană.

Din analiza datelor din Fig. 2 reiese foarte clar că pe piața studenților străini au intrat în ultimii ani și o serie de state noi, care nu aveau o tradiție în acest domeniu (Spania, Finlanda, Australia, Noua Zeelandă, Ungaria etc.) dar care au reușit să înregistreze rate de creștere semnificative, ca urmare a politicilor de dezvoltare promovate.

2.2. Statele Unite ale Americii

Internaționalizarea învățământului superior din Statele Unite ale Americii a cunoscut o accelerare rapidă imediat după încetarea celui de-al II-lea Război Mondial, odată cu afirmarea SUA ca superputere a lumii (Merckx, 2005). Astfel, lideri politici alături de lideri academici vizionari au promovat de-a lungul timpului programele academice internaționale, atât prin atragerea de studenți străini în SUA cât și prin promovarea expunerii studenților americani la culturile și sistemele de învățământ de pe alte continente.

Obiectivele majore ale acestor acțiuni și politici au fost și continuă să fie:





- (i) formarea de specialiști care să construiască o lume a viitorului după ce au fost expuși la valorile americane și au trecut prin experiența americană a educației și cercetării academice;
- (ii) viitorii specialiști din domenii cât mai diverse să aibă experiență internațională prin expunerea la cât mai multe culturi și sisteme de valori diferite pentru a asigura dezvoltarea avantajelor competiționale ale companiilor americane într-o economie globală (NAFSA, 2007).

În acest context, multe universități de prestigiu din SUA profită de programele de mobilități pentru a dezvolta perspective trans-culturale asupra domeniilor specifice de predare și cercetare, dar și pentru a îmbunătăți continuu curricula (Siaya & Hayward, 2003). Astfel, universitățile în parteneriat cu companii private lansează numeroase inițiative în domeniul internaționalizării învățământului, Statele Unite fiind din acest punct de vedere una dintre cele mai active și inovative națiuni. Spre exemplu, George Washington University din Washington D.C. studiază posibilitatea deschiderii unei filiale în Coreea de Sud, odată cu modificarea legislației din această țară (Altbach & Knight, 2007).

Chiar dacă după 11 septembrie 2001 Guvernul American a înăsprit regimul vizelor și legislația privind accesul în Statele Unite, acest lucru nu a împiedicat universitățile americane să continue dezvoltarea programelor dedicate studenților internaționali, mai ales prin promovarea programelor academice post-universitare online. Suportul tehnologiei informațiilor și comunicării (ICT) este utilizat la maxim pentru dezvoltarea de programe academice *offshore* de una dintre cele mai dinamice și cunoscute universități private americane – University of Phoenix, membră a Apollo Group, o corporație al cărui principal domeniu de activitate este furnizarea de servicii educaționale de calitate (UofPHX, 2009).

Celebrul pragmatism american se face simțit și în cazul promovării internaționalizării educației. NAFSA – Asociația Internațională a Profesioniștilor în Educație (2007), o organizație americană a universitarilor ce promovează activ politici de internaționalizare a învățământului, consideră că există două avantaje majore ale internaționalizării: (i) consolidarea relațiilor politice și economice externe ale SUA prin atragerea și formarea (în sistemul academic american) de specialiști străini în domenii cheie, care să sprijine și să dezvolte reformele și progresul socio-economic la întoarcerea acestora în țările natale; (ii) atragerea pe piața cercetării și a muncii din SUA de studenți valoroși, ce vor fi



pregătiți în sistemul academic american pentru a ocupa poziții în industria Hi-Tech americană.

O altă motivație importantă a fenomenului internaționalizării învățământului superior american o constituie factorul economic. Un studiu publicat anual în SUA de către NAFSA (2009) arată impactul pozitiv major pe care îl au studenții străini și familiile acestora asupra economiei americane. Astfel, dacă în 2003-2004 veniturile generate de prezența studenților străini și a rudelor acestora în SUA a totalizat nu mai puțin de 12.87 miliarde de dolari (incluzând aici taxe de studii, cheltuieli cu cazarea, masa și cărțile, precum și cheltuieli ale rudelor etc.), în 2007-2008 acestea au atins suma de 15.54 miliarde dolari, mai precis o creștere de peste 20% în doar 4 ani.

Cumulând mult mai multe puncte forte decât puncte slabe și mult mai multe oportunități decât amenințări, sistemul universitar american reprezintă în continuare un punct de atracție major pentru toți cei care își doresc (și își permit) să studieze în universități din top 10-ul oricărui ranking academic internațional. SUA, alături de Marea Britanie și Australia, având marele avantaj al limbii engleze ca limbă nativă de predare, continuă să domine piața mondială a învățământului superior.

2.3. Marea Britanie

În estimările de acum un deceniu, British Council arăta că programele academice internaționale oferite în sistem *offshore* de către universitățile britanice ar urma să depășească, în 2010, numărul de studenți străini din Regat, principalii furnizori de astfel de servicii fiind Open University, Universitățile din Londra, Derby, Leicester, Northumbria și Kingston (British Council, 1999). Principală arie geografică țintită de acești ofertanți este Asia, iar cel mai important domeniu studiat este *Business*-ul (Garrett, 2004a; 2004b). Până acum, aceste estimări tind să se confirme, având în vedere că în prezent studenții *offshore* ai instituțiilor de învățământ superior britanice reprezintă peste 57% din totalul studenților străini din Regat (HESA, 2009).

Principalul suport de distribuție al serviciilor educaționale este tehnologia informatică și de comunicații (ICT), programele academice online dezvoltate de Open University sau de Anglia Polytechnic University, care au debutat cu programe clasice de învățământ la distanță în secolul trecut și au știut să se adapteze rapid la noile tehnologii *eLearning* (Wisker et al, 2003)



Există numeroase studii care demonstrează că principala motivație a studenților străini pentru alegerea Regatului Unit ca destinație de studiu și cercetare a fost reputația instituțiilor de învățământ superior britanice pentru calitate (Baimbridge, 1997; Mazzarol and Soutar, 2002; Student Services Centre, 2005).

Chiar dacă majoritatea universităților promovează activ internaționalizarea studiilor, o cercetare recentă realizată de Bournemouth University (prima universitate britanică ce a formulat o viziune globală a educației) a demonstrat că programele academice de studii pentru licență din Regat se focalizează pe atragerea de studenți locali, britanici, fără să încerce să profite de oportunitatea perspectivei multiculturale prin atragerea proactivă de studenți internaționali în programele de licență (Shiel & Mann, 2005).

Se pare însă că intervenția guvernului în această zonă a declanșat o transformare în modul în care universitățile britanice mai reticente abordează activitățile de internaționalizare. Astfel, Inițiativa Prim-Ministrului pentru Educație Internațională din 2006 stimulează instituțiile să-și lărgescă orizonturile internaționale și să aducă venituri suplimentare în economia britanică prin atragerea de studenți străini cu ajutorul unor instrumente la îndemână – reputația și dezvoltarea de parteneriate internaționale (Woodfield, 2007).

În anul universitar 2005-2006, Agenția de Statistică în Învățământul Superior din Marea Britanie (HESA) estima numărul total de studenți internaționali din Regat ca fiind 307.040, iar în anul 2007-2008 341.795 (aprox. 15% din totalul studenților), mai precis o creștere de peste 11% în doar doi ani. Este interesant de observat că Marea Britanie atrage foarte mulți studenți pe zona de studii postuniversitare – aprox. 46% dintre studenții post-universitari din Regat fiind internaționali (HESA, 2009).

Dintre principalele țări de proveniență ale studenților internaționali din Regatul Unit, aceeași statistică oferă o imagine deja întâlnită și la ale state prezente pe piața educației internaționale – o treime dintre studenții străini provin din Asia (China, India, Japonia etc.), egalând numărul studenților internaționali provenind din Uniunea Europeană (HESA, 2009).

Cu toate că principala motivație a multor instituții britanice de învățământ superior rămâne deocamdată cea economică (Woodfield, 2007), există numeroase semnale, atât la nivel de sistem, cât și la nivel instituțional, că motivațiile de tip social, cultural și universitar câștigă tot mai mult teren în cadrul strategiilor de internaționalizare și de organizare instituțională din Marea Britanie.



2.4. Germania

Internaționalizarea ridicată a învățământului superior german din prezent reprezintă rezultatul unor eforturi susținute și unitare în scop, realizate de-a lungul mai multor ani. Reformarea învățământului superior din Germania în concordanță cu Procesul Bologna a reprezentat punctul de plecare. Diplomele de licență, master și doctorat, suplimentul de diplomă, sistemul de credite ECTS, cursurile în limba engleză sunt câteva dintre principalele elemente structurale ale acestei reforme (Teichler, 2004).

Orientarea spre piață a ofertelor educaționale pentru străini se concentrează din ce în ce mai mult pe nevoile speciale ale diferitelor grupuri țintă. Această abordare distinge între *trei grupuri țintă importante* de studenți străini cu nevoi academice diverse și situații materiale specifice (Brandenburg, Federkeil, 2007):

- Studenți care provin din țări în curs de dezvoltare;
- Studenți care provin din țări în tranziție;
- Studenți care provin din țări industrializate.

Străinii care au crescut în Germania și care au diplomă de liceu, cunoscuți drept studenți străini ne-mobili (Bildungsinländer), nu sunt incluși în grupurile țintă de studenți străini.

Îndepărtarea barierei lingvistice merită o atenție deosebită în cazul Germaniei. Acest scop a fost servit de introducerea în aprilie 2001 a unui test standard, realizat și corectat centralizat, de germană ca limbă străină, aplicat la nivel mondial, numit TestDaF. Studenții pot da acest test în peste 300 de centre din 80 de țări (TestDaF, 2009).

Ministerul Federal al Educației și Cercetării (BMBF, 2009) și-a fixat ca obiectiv atragerea cercetătorilor și oamenilor de știință de top din străinătate care să cerceteze în cadrul instituțiilor de învățământ superior și de cercetare din Germania. Astfel, spre exemplu, *Premiul Sofja Kovalewskaja* pentru excelență se acordă tinerilor cercetători care cercetează în cadrul propriului grup de lucru pentru o perioadă de trei - patru ani într-un domeniu de cercetare la alegere proprie.

În același context, instituțiile germane de învățământ superior au fost susținute încă din anul 2001 să-și dezvolte programe educaționale proprii peste hotare. Astfel, conform datelor Ministerului Federal al Educației și Cercetării (BMBF, 2009) au existat până în



prezent 29 de astfel de proiecte de internaționalizare a universităților și colegiilor din Germania.

Internaționalizarea învățământului superior german este promovată și prin alte instituții neguvernamentale, cea mai importantă și cunoscută dintre acestea fiind DAAD (Serviciul German de Schimburi Academice), o organizație a instituțiilor de învățământ superior și a organizațiilor studențești din Republica Federală Germania, înființată în 1925 și reînființată în 1950 (DAAD, 2009).

DAAD finanțează pregătirea academică și dezvoltarea personală a tinerelor elite în instituțiile de învățământ superior și de cercetare din Germania prin acordarea de burse și granturi finanțate în mare parte din resurse bugetare provenite de la Biroul Federal pentru Străini („*Auswärtiges Amt*” – AA) și de la Ministerul Federal de Cooperare și Dezvoltare Economică („*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*” – BMZ) (DAAD, 2009).

Începând cu anul 1997, când au fost puse în practică măsuri coerente de creștere a caracterului internațional al învățământului superior german, indicatorii de evaluare a gradului de internaționalizare au înregistrat evoluții impresionante. Spre exemplu, numărul studenților străini care au venit să studieze în Germania a crescut de la 100.033 în 1997 la 189.450 în 2007, iar numărul studenților germani care studiază peste hotare a crescut de la 52.200 în 1997 la 75.800 în 2005 (BMBF, 2008). Acest lucru plasează Germania printre destinațiile academice de top din lume, după SUA, Australia și Marea Britanie.

2.5. Japonia

Izolarea geografică a protejat până nu demult cele peste 1.000 de universități japoneze de efectele competiției externe, dar, în prezent, trebuie să facă față presiunii și nevoii urgente de reformare și modernizare. Începând cu anii '80 a fost utilizat pe scară tot mai largă termenul de internaționalizare (*kokusaika*) atunci când se vorbea despre necesitățile învățământului japonez (Bradlez, 2004). Încă din anul 2000 guvernul japonez a inițiat o serie de reforme radicale ale sistemului de învățământ superior ce au culminat



în anul 2004 cu schimbarea Legii educației și “corporatizarea” majorității universităților publice³ (Oba, 2007).

Internaționalizarea a devenit o prioritate atât a guvernului, cât și a universităților, pentru că este privită ca un indicator esențial al competitivității globale (OECD, 2007). Guvernul japonez urmărește să crească numărul de studenți străini de la 100.000 în prezent la peste 300.000 până în 2020, însă această strategie nu pare să fie una simplă. Comparând ofertele în acest domeniu ale mai multor țări se pare că singurul avantaj al Japoniei ar fi prețul scăzut al studiilor, pentru că studenții străini din Japonia întâmpină numeroase dificultăți – problema vizelor, costul ridicat al vieții, lipsa unor cursuri de pregătire anterioare celor academice etc. (Jaschik, 2007).

Pregătirea învățământului superior japonez pentru un influx de studenți internaționali înseamnă dezvoltarea și restructurarea campusurilor, transpunerea programelor și activităților în limba engleză – chiar dacă aproximativ 92% dintre studenții străini provin din Asia (Coreea de Sud și China, în special) (JSSO, 2007). Majoritatea universităților japoneze se orientează spre dezvoltarea unor programe post-universitare și doctorale, de obicei în zona științelor și tehnologiei. Flexibilitatea și autonomia instituțională dezvoltate de procesul de reformă și corporatizare au permis universităților să ofere profesorilor tipuri de contracte variate cu beneficii crescute, fapt care a crescut competiția și a atras în universitățile japoneze mulți profesori și specialiști străini (Wooldrige, 2006). Astfel, unele universități oferă profesorilor și cercetătorilor posibilitatea dublării salariului de încadrare în funcție de performanțele în activitatea desfășurată. Un alt avantaj pentru specialiștii străini este faptul că nu se cer cunoștințe de limba japoneză, având în vedere că aceștia predau cursuri de nivel post-universitar studenților internaționali sau celor orientați spre internaționalizare.

În acest context al reformelor structurale majore în domeniul educației academice din Japonia, majoritatea universităților au decis să urmeze câteva linii directoare comune în programele și proiectele lor de dezvoltare: (i) asigurarea unei pregătiri și cercetări universitare care să producă rezultate competitive la nivel mondial; (ii) pregătire de personal cu înaltă calificare în domenii cerute de piață la nivel global (nu doar național), mai ales prin colaborarea cu institutii de învățământ din alte state; (iii) pregătirea de cetățeni ai secolului 21, mai precis vorbitori de limbi străine și cu cunoștințe avansate despre culturile externe (Tabuchi, 2009).

³ Prin noua legislație, la 1 aprilie 2004 universitățile de stat din Japonia au primit statutul de corporații naționale





Ministerul Educației din Japonia susține aceste tendințe spre internaționalizare ale universităților prin prioritizarea sprijinului logistic și financiar acordat eforturilor și acțiunilor strategice și comprehensive ale universităților, atât prin granturi și prin participarea directă în parteneriate public-privat, cât și prin adaptarea politicilor educaționale guvernamentale la nevoile și tendințele globale. Un exemplu în acest sens poate fi bugetul alocat de către statul japonez în 2008 pentru susținerea și dezvoltarea mobilităților academice: 40.700.000.000 yeni (peste 446 mil. dolari SUA) (Tabuchi, 2009).

Vântul schimbărilor majore ce a început să bată în ultimii ani în învățământul superior japonez a înprospătat perspectivele dezvoltării internaționale a universităților din această țară și continuă să elibereze în continuare multe instituții de învățământ din chingile unui tradiționalism ce ținea în izolare lumea academică din zonă.



Capitolul 3

Internaționalizarea învățământului superior în România

3.1. Abordarea istorică a internaționalizării învățământului superior din România: momente cheie, transformări și rezultate

Numărul studenților străini din universitățile românești a început să crească semnificativ după venirea la putere a lui Ceaușescu în 1965, atingând maximum în 1981. La începutul anilor 80 România făcea parte din primii 15 furnizori de servicii academice pentru studenți străini, cu un număr de 16.962 de studenți internaționali înmatriculați în 1981. Acest lucru a fost posibil datorită politicii externe duse de Partidul Comunist, ce urmărea să construiască legături internaționale cu mai multe state din lumea a treia (de pe continentul african, din Asia și din America de Sud).

Studenții străini au fost o prezență constantă în învățământul superior românesc încă de la începutul secolului, dar până în 1969 nu reprezentau mai mult de 1% din numărul total de studenți înmatriculați în învățământul terțiar. În anii '70, Ceaușescu a decis să transforme România într-un furnizor de servicii academice, în special pentru țările comuniste, dar și pentru alte state din Asia și Africa ce doreau să-și pregătească cetățenii și care își puteau permite să achite nota de plată în valută forte. În acest sens au fost create și implementate politici speciale: taxele de școlarizare au fost scăzute sub nivelul celor din alte țări, au fost create servicii speciale pentru studenții străini din universitățile românești (tutoriat pentru limba română, acces la biblioteci, regulamente universitare speciale, condiții speciale de cazare și masă etc.). Astfel, în mai puțin de 10 ani numărul studenților străini din România a atins 10% din totalul studenților înmatriculați. Unii dintre ei beneficiau de bursă din partea statului român, dar majoritatea își plăteau studiile. Cu toate acestea, după 1981, din cauza înrăutățirii condițiilor de viață din România dar și din cauza intimidării tuturor străinilor de către poliția politică odată cu restricționarea drepturilor civile și politice din țară, numărul studenților străini a intrat pe un trend negativ și a continuat să scadă până în 1989.



După evenimentele din 1989 și răsturnarea regimului comunist, interesul studenților străini pentru România a început să crească din nou, dar apatia autorităților și universităților românești a dus la scăderea importanței României pe piața internațională a învățământului superior (Pricopie, 2004).

Revoluția din decembrie a adăugat câteva elemente noi problemei internaționalizării campusurilor românești, dar fără să schimbe prea multe în ce privește numărul studenților străini. În primul rând se observă o diversificare a categoriilor de studenți străini. România a semnat noi acorduri bilaterale cu alte state (Europa, SUA, Canada etc.) ce includeau posibilitatea schimburilor de studenți și s-a alăturat în 1996 programului Socrates ce conține o componentă importantă de schimburi academice (Erasmus). De asemenea, în fiecare an, începând cu 1991, guvernul român a acordat un număr semnificativ de burse de studiu românilor ce trăiesc în Republica Moldova.

În ciuda acestor demersuri balanță este încă negativă pentru România. Numărul studenților străini ce studiază în România ca urmare a acordurilor bilaterale este nesemnificativ (maxim 200), iar numărul studenților Erasmus care au venit la studii în România, în ultimii patru ani, a fost de 4 ori mai mic decât numărul studenților români ce au plecat la studii în Uniunea Europeană, iar situația studenților moldoveni trebuie analizată din mai multe puncte de vedere deoarece implică circumstanțe speciale. Studenții moldoveni sunt doar formal studenți străini – de fapt ei sunt vorbitori de limba română și nu sunt considerați străini de profesorii sau studenții români. De asemenea, studenții din Republica Moldova nu trebuie să plătească taxe de studii, beneficiază de condiții speciale de cazare și în cele mai multe cazuri primesc și burse de tipul celor de ajutor social de la statul român.

Cu toate că în ce privește numărul de studenți străini universitățile românești nu se apropie încă de optim în acest moment, alte aspecte ale internaționalizării campusurilor au fost actualizate. Astfel, începând cu 1990, în special cu sprijinul unor sponsori externi, un număr impresionant de studenți români au studiat și/sau au desfășurat cercetări în universități din străinătate. Acest fapt a condus la înnoirea rapidă a curriculei academice pentru programele existente precum și la apariția unor noi specializări. În același timp, bibliotecile universitare și-au îmbogățit colecția de titluri, iar profesorii și cercetătorii români au primit acces la jurnale științifice de prestigiu (Scott, 2000).

Un alt pas important în internaționalizarea mediului academic românesc a fost și lansarea de programe universitare în alte limbi decât româna. În anii '90, Ministerul



Educației a creat programe academice speciale în medicină, științe politice, administrație publică, inginerie etc., cu limbi de predare engleză, germană, franceză, maghiară etc. De fapt, chiar aceste programe au fost cele care au atras studenții străini ce au venit în România. Astfel, în anul universitar 2002-2003 numărul lor a ajuns la 9.830 (1,69% din totalul studenților) (MECT, 2003). Nu în ultimul rând, pregătirea în domeniul limbilor străine din învățământul preuniversitar din România s-a îmbunătățit considerabil după 1989, și, ca rezultat, majoritatea studenților români din prezent sunt capabili să comunice în cel puțin o limbă străină. Din păcate, recesiunea economică mondială nu a ocolit învățământul superior, iar în prezent numărul studenților internaționali înscriși în universitățile românești a scăzut față de anii precedenți atingând cifra de aprox. 7.800 (1,5% din totalul studenților) (MECI, 2009).

În concluzie, cu toate că în universitățile românești numărul studenților străini înmatriculați în prezent este aproape egal cu cel din 1977, așa cum arată și graficul de mai jos, România a fost destul de activă în zona internaționalizării învățământului superior. Astfel, numărul studenților străini implicați în programe de mobilități precum și numărul aplicanților străini ce doresc să studieze în România a crescut din 1990, la fel ca și cu mobilitatea cadrelor universitare, ce devine tot mai mare odată cu actualizarea curriculei academice la realitățile globalizării.

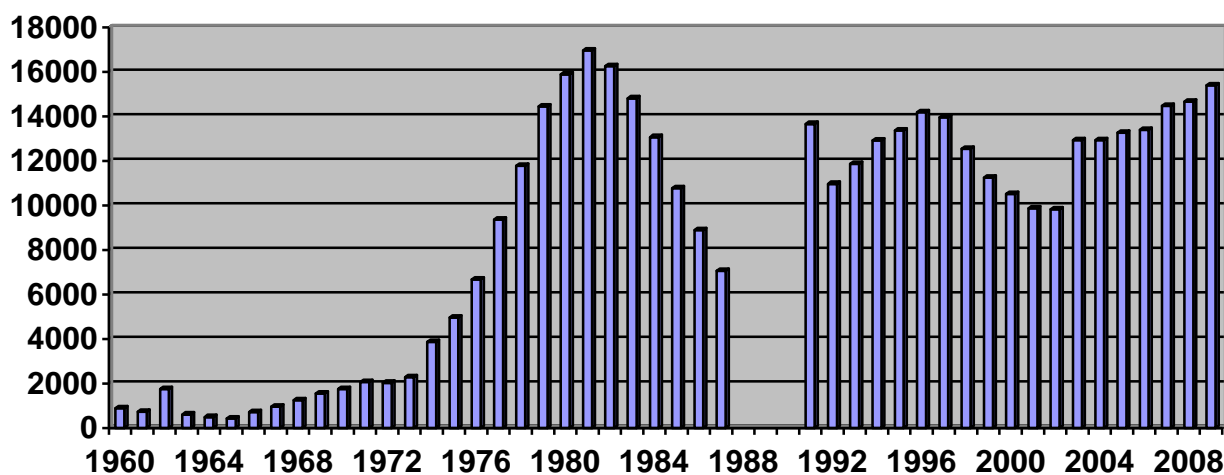


Fig.3: Studenții străini înmatriculați în România, în perioada 1960 - 2009

Sursa:





Sadlak (1990) pentru perioada 1960-1988; Banca Mondială (1996) pentru perioada 1989-1994; Institutul Român de Statistică, pentru perioada 1995-2002; MECI (2009) pentru perioada 2003-2009.

În România, în anul universitar 2006-2007, au fost înregistrați un număr de 10.400 studenți străini la studii universitare, care reprezentau 1.3% din numărul total de studenți înscriși în învățământul superior (INS, 2008). Țările cu procentele cele mai ridicate de studenți străini în total studenți sunt Elveția (16%), Australia (12%), Austria (11%), Marea Britanie (11%), dar în număr absolut de studenți, țara cu cei mai mulți studenți străini primiți este SUA, urmată de Marea Britanie, Germania și Franța (OECD, 2000).

Regiunile de proveniență ale acestor studenți străini din România din anul 2006-2007 au fost Europa (69%), Asia (16,1%), Africa (13,2%) și America de Nord, de Sud și Australia (1,7%) (INS, 2008).

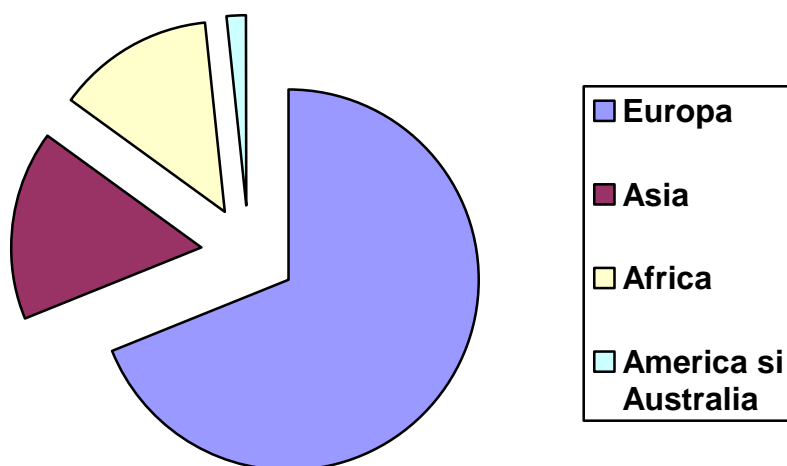


Fig.4: Distribuția studenților străini înmatriculați în România, pe regiuni geografice de proveniență - 2006

Sursa: INS (2008)



3.2. Situația curentă privind înmatricularea studenților străini

Ultimele date statistice demonstrează o creștere a interesului tinerilor din diferite părți ale lumii pentru universitățile din România. Această creștere este, totuși, firavă în condițiile în care, la nivel mondial, dinamica de creștere din ultimii ani a fost, în unele țări, de 10-20% pe an (OECD, 2004). În România, cea mai ridicată rată de creștere pe ultimii cinci ani o înregistrează Universitatea de Petrol și Gaze din Ploiești și universitățile cu profil medical (Fig. 5). În cadrul diferitelor cicluri de studii, programele de licență rămân cele care atrag cei mai mulți candidați din străinătate, respectiv 77% (Fig. 6-8).

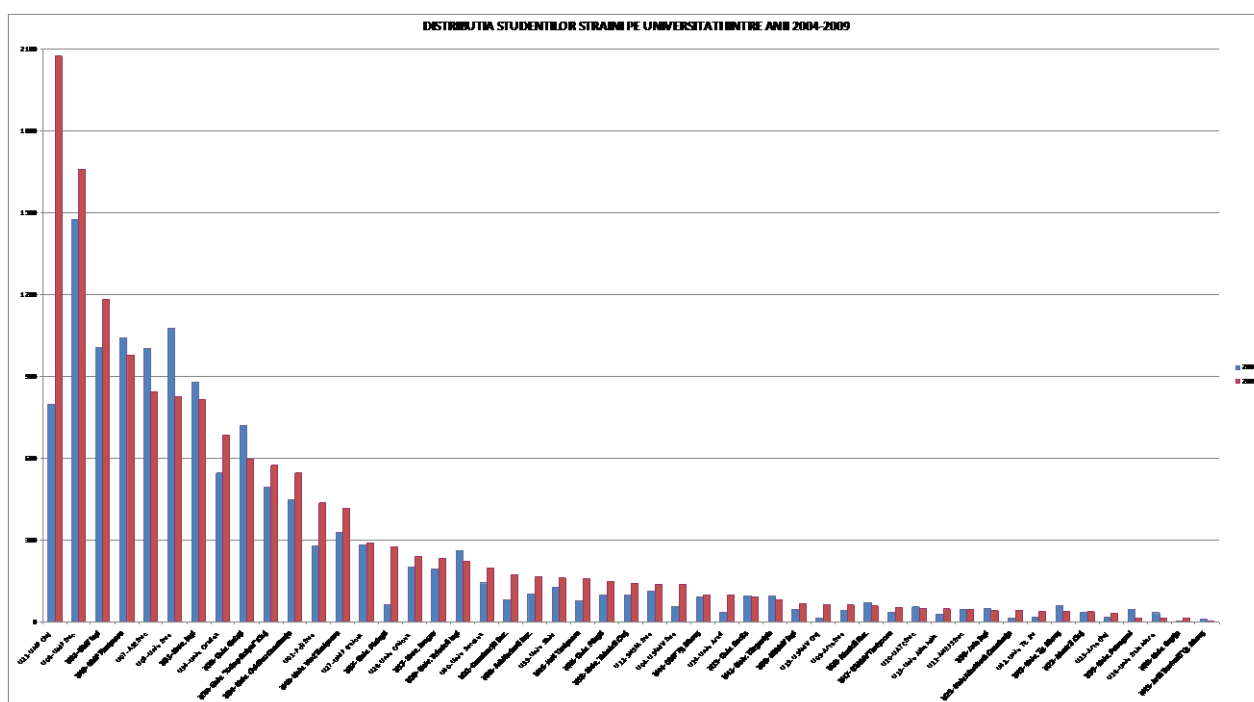


Fig.5: Distribuția studenților străini înmatriculați în România, pe universități, 2009.

Sursa: MECI (2009)



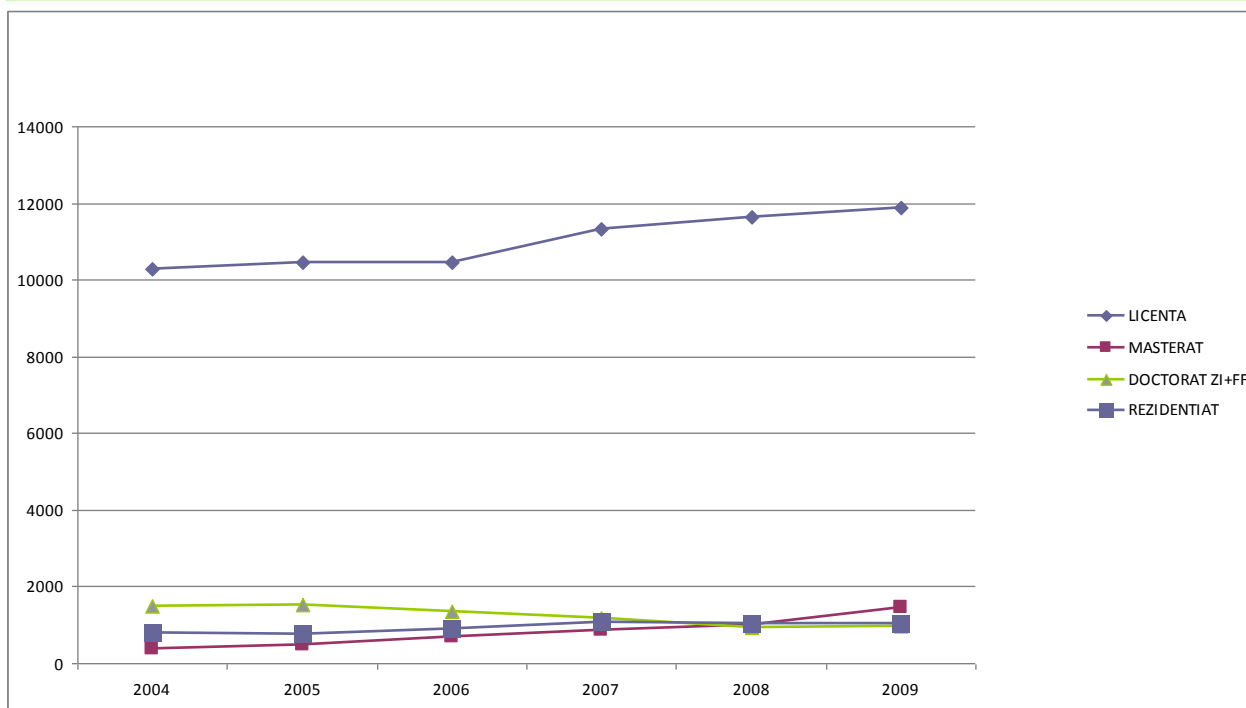


Fig.6: Dinamica de creștere a înmatriculărilor studenților străini în România, pe cicluri de studii, 2009.

Sursa: MECI (2009)

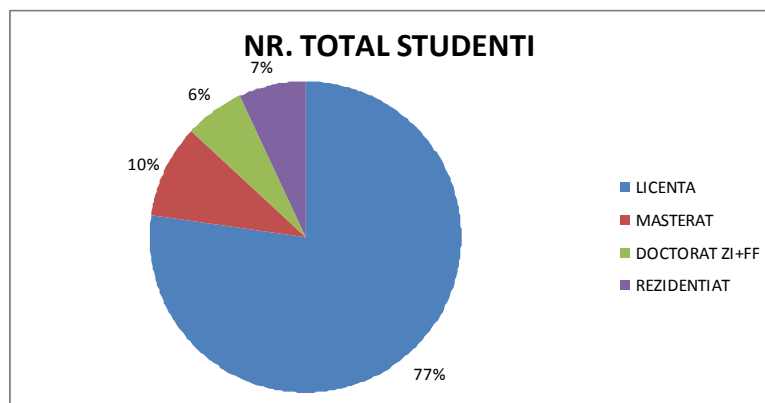


Fig.7: Distribuția studenților străini înmatriculați în România, pe cicluri de studii, 2009.

Sursa: MECI (2009)



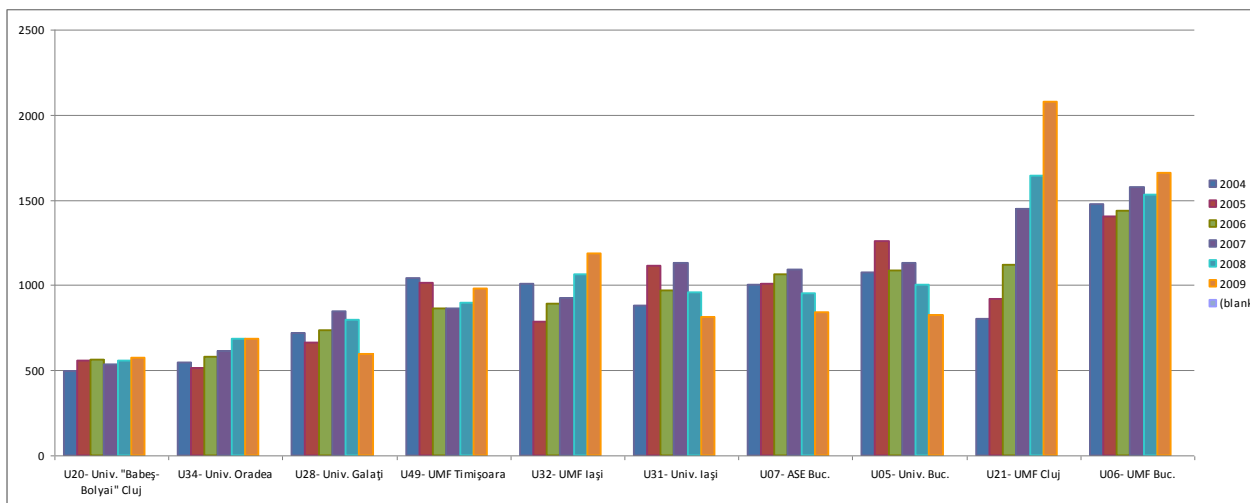


Fig.8: Dinamica de creștere a înmatriculărilor studenților străini în universitățile românești (selecție 10 universități)
Sursa: MECI (2009)



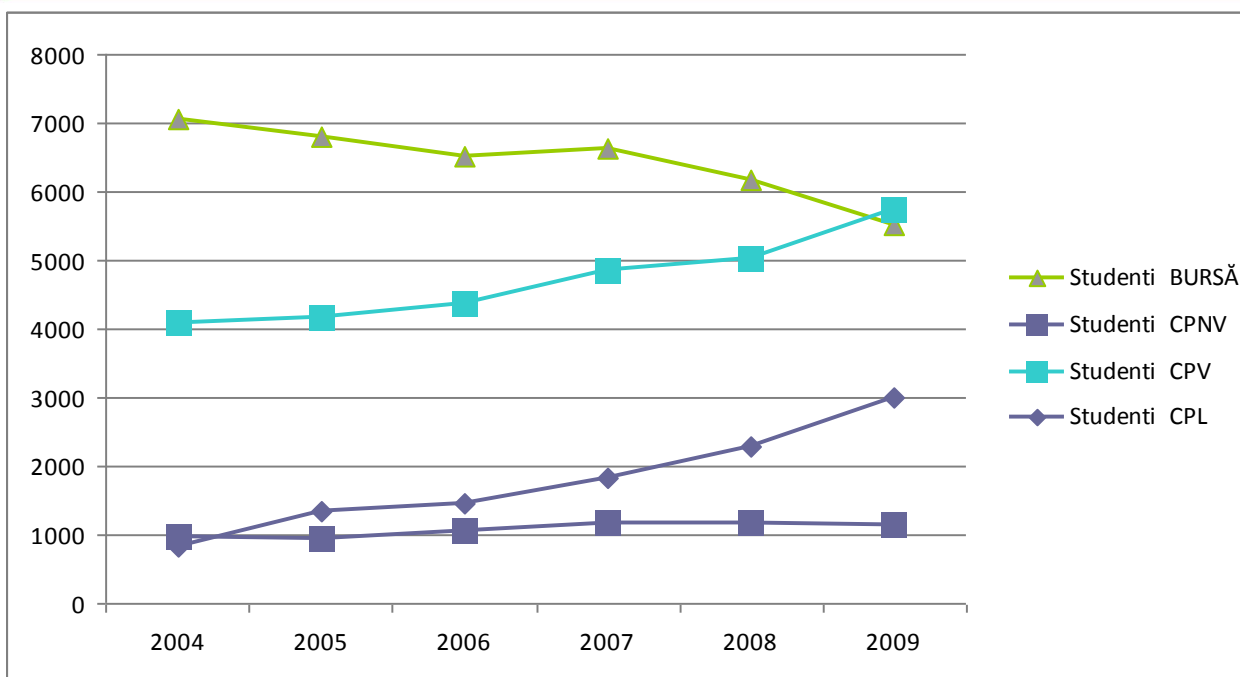


Fig.9: Dinamica de creștere a înmatriculărilor studenților străini în universitățile românești, pe tipuri de studenți
Sursa: MECI (2009)

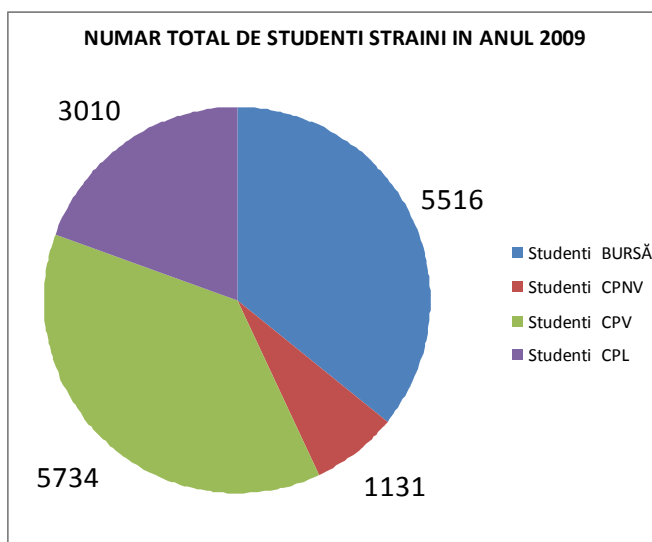


Fig.10: Număr total de studenți străini în anul 2009, pe tipuri de studenți
Sursa: MECI (2009)



3.3. Promovarea limbii române, atribut al internaționalizării învățământului superior Românesc

Studiile de specialitate au arătat că țările campioane în internaționalizarea învățământului superior îndeplinesc simultan mai multe condiții. Una dintre acestea este promovarea limbii naționale. Astfel, după cum a fost arătat mai sus, țările care sunt cel mai bine clasate la nivel mondial în materie de studenți străini înmatriculați sunt țările de limbă engleză (SUA, UK, Australia, Canada), țările de limbă germană (Germania, Austria), țările de limbă franceză (Franța, Belgia). Acestea, în același timp, sunt și țările care, de-a lungul timpului, prin agenții guvernamentale sau ONG-uri specializate, au promovat la nivel mondial limba respectivă. De cealaltă parte, țările care au reușit să ocupe un loc în clasamentul mondial în ultimii ani în materie de studenți străini atrași în campusurile universitare și care nu intră în categoria țărilor descrise deja mai sus sunt țările care, pe de o parte, au introdus cursuri universitare cu predare în limba engleză și, simultan, au susținut masiv programele de învățare a limbii țării respective (exemplu Japonia, Suedia, Ungaria etc.). Prin urmare, în procesul de internaționalizare a universităților românești, un rol important îl poate juca politica de promovare a limbii române.

România are o tradiție îndelungată în promovarea limbii. Oficializarea studiului limbii române în universitățile din străinătate este contemporană cu înființarea primelor facultăți românești: în anul 1864, cel în care este creată Facultatea de Litere din București, sunt consemnate înființarea lectoratului de limba română de la Universitatea din Torino – primul lectorat pentru o limbă străină din peninsula italică - și Catedra de limba română a Universității din Budapesta. Numărul universităților străine în care se studiază limba română înregistrează o creștere continuă, justificată atât de realitățile geopolitice (politica educațională a Imperiului Austro-Ungar față de minorități, afirmarea românilor ca națiune în spațiul carpato-danubiano-pontic, apariția statului unitar român etc.), cât și de relațiile internaționale stabilite la nivel universitar de personalități din lumea academică românească. Merită menționate Universitatea Carolină din Praga-Cehia și Universitatea din Zagreb-Croația, unde limba română este introdusă ca disciplină în anul 1882, Universitatea din Leipzig, unde limba română este studiată neîntrerupt din anul 1893, Universitatea „Kliment Ohridski” din Sofia-Bulgaria și Universitatea de Studii Străine din Beijing-China unde limba română e predată începând cu anul 1948 respectiv 1956.





La data înființării Institutului Limbii Române existau 36 de lectorate în universități din Europa, America de Nord și Asia. Datorită implicației financiare minimale a statului român, numărul acestora a scăzut la 30 în perioada 2003-2007. Ca urmare a intrării în vigoare a H.G. nr.261/2008 prin care se asigură plata unor indemnizații lunare tuturor lectorilor români, în anul universitar 2008-2009 se înregistrează o creștere semnificativă, numărul lectoratelor ajungând la 37 (Anexele 1-3). În același timp, interesul studenților din străinătate care au optat pentru învățarea limbii române a crescut semnificativ, marea lor majoritate optând pentru aceste cursuri în perspectiva unei eventuale mobilități de tip Erasmus în una dintre universitățile românești.



Capitolul 4

Analiza SWOT a internaționalizării învățământului superior din România

4.1. Puncte forte

- nivel ridicat de vizibilitate a învățământului românesc superior în spațiul african și asiatic (determinat, cu precădere, de experiența anilor '80);
- ofertă educațională bazată deja pe trei cicluri: studiile de licență, cu 180-240 de credite, studiile de masterat, cu 60-120 de credite, și studiile doctorale, de 3 ani (conform schemei de la Bologna);
- sistem de credite transferabile îmbunătățit (recunoașterea activităților prestate de studenții români în universități europene);
- raport calitate-preț favorabil ofertei academice românești (în special pentru medicină și a inginerie);
- programe academice numeroase cu predare în limba engleză, franceză, germană;
- sisteme de asigurare a calității educației (avansarea către un sistem european de diplome și certificate de studii superioare, care să îndeplinească cerințele compatibilității la nivel continental - diplomele comune și diplomele duble);
- centre de consultanță în domenii diverse, centre pentru obținerea certificatelor internaționale pentru competențe profesionale (ECDL, CISCO, PMI, NOVELL etc.) și departamente specializate pentru relațiile publice, integrare europeană etc. (caracter pragmatic în relația cu mediul intern, extern și internațional);
- ofertă de carte academică foarte diversificată;
- școli de vară, simpozioane, seminarii, conferințe internaționale (asigurarea unei bune mobilități a studenților și a personalului academic).





4.2. Puncte slabe

- politici educaționale naționale fără continuitate (destabilizarea strategiei educaționale naționale, de salarizare, de curriculum universitară etc.);
- cadru legislativ defavorabil autonomiei universitare în domeniul internaționalizării;
- sistem bancar fără politici protecționiste pentru credite de studii, rambursabile după absolvire/încadrare;
- ofertă academică națională neomogenă și nestructurată (unele specializări costă mai mult decât veniturile aferente, altele sunt rupte de realitate, la altele oferta de specialiști este mai mare decât cererea, iar unele sunt minimizate sau chiar desființate);
- sistem de predare/examinare de tip *online* neimplementat omogen și coerent;
- spațiu insuficient pentru desfășurarea activităților academice (ritm de înnoire a campusurilor universitare sub necesar de aprox. 6 ori, - conform unui raport MECI, 2008);
- pregătire profesională cognitivă în detrimentul celei formative (integrarea dificilă a absolvenților de studii superioare pe piața forței de muncă și o rată a șomajului relativ ridicată în rândul acestora);
- acces limitat la sursele de informare electronice;
- servicii puține de promovare în străinătate a ofertelor de studii, primire și gestionare a studenților străini;
- dotare tehnică adesea sub nivelul european actual;

4.3. Oportunități

- interes crescut al țărilor din afara UE pentru oportunitățile de învățământ din UE;
- fonduri europene pentru investiții în educație (infrastructură, programe de studii, cercetare, profesori, studenți);





- cadru legislativ nou (pentru creșterea gradului de autonomie a universităților);
- parteneriate cu universități străine;
- schimburi academice bilaterale (profesori, cercetători, studenți);
- noi tehnologii informaționale.

4.4. Amenințări

- concurență crescută din partea sistemelor de învățământ superior din UE;
- îmbătrânirea populației și demografia în continuă scădere;
- dezinteres din partea mediului de afaceri pentru parteneriate academice;
- stabilitate scăzută a mediului politic și economic.





Bibliografie

1. Aigner, J.S., P. Nelson și J.R. Stimpfl. 1992. *Internationalizing the University: making it work*. Springfield: CBIS Federal.
2. Altbach, P. G. 2006. Globalization and the University: Realities in an Unequal World în *International Handbook of Higher Education*, Vol. I, edited by J.J.F. Forest and P. G. Altbach, 121-140. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
3. Altbach, P. G., Reisberg, L., și Rumbley, L. E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
4. Altbach, P., Basset, R., 2004. The Brain Trade. *Foreign Policy*, No. 144, pp. 30-31
5. Altbach, P.G., Jane Knight 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education* 11 (290)
6. Andringa, R.C., 2001. The Internationalization of Higher Education: Can the American Experience Advance Peace and Learning in the World?, lucrare prezentată la *Symposium on The Internationalization of Higher Education at Peking University*, în 16 noiembrie 2001
7. Australian Education International Publications, 2004. Report on the Economic Benefits to Australia from International Education online: <http://aei.detya.gov.au>.
8. Back, K., D. Davis și A. Olsen, 1996. *Internationalisation of higher education: Goals and strategies*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs
9. Baimbridge, M. 1997. Factors influencing overseas demand for UK higher education institutions. *Journal of Further and Higher Education*, 21, 149-160.
10. Bârzea, C. 1995. Education Reform and Power Struggle in Romania. *European Journal of Education*, 31(1), 97-108
11. Böhm, A., Follari, M., Hewett, A., et al. 2004. *Vision 2020, Forecasting International Student Mobility: A UK Perspective*, London: British Council
12. Bradley, W. S., 2004. The Dialectic of Internationalization and Globalization in Japanese Universities, Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Hilton San Francisco & Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco, CA, August 2004, Academic Search Premier, via AllAcademic, http://www.allacademic.com/meta/p109233_index.html
13. Brandenburg, U. și G. Federkeil, 2007. How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures, online la: [www.che.de/downloads/How to measure internationality AP 92.pdf](http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf)





14. British Council, 1999. *The Brand Report - Building a world class brand for British education*. London: British Council
15. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), „Internationalization of Higher Education. Results of the 18th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informationen-System”, 2008
16. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2009. Internationalisation of Higher Education, BMBF, <http://www.bmbf.de/en/908.php>
17. Chapman, A., și D. Pyvis, 2006. Quality, identity and practice in offshore university programmes: issues in the internationalization of Australian higher education, *Teaching in Higher Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 233-245
18. Charles, C. și J. Verger, 2001. Istoria universităților. Iași: Institutul European.
19. Cleverly, J., și P. Jones, 1976. *Australia and international education: Some critical issues*. Hawthorn Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
20. Cohen, D., 2005. Australia Is Foreign Students' Favorite Destination, Survey Finds, *Chronicle of Higher Education*, Vol. 52, Issue 10
21. De Wit, H., 2002. *Internationalisation of Higher Education in the United States and Europe*. Westport, CT: Greenwood.
22. Deutsche Akademische Austausch Dienst (DAAD) 2009. Portrait, DAAD, <http://www.daad.de/portrait/de/index.html>
23. Garrett, R. 2004. Transnational Delivery by UK Higher Education, Part 2: Innovation and competitive advantage, briefing note no. 19 online la: http://www.obhe.ac.uk/products/reports/pdf/HESA_TNE_briefing_note.pdf
24. Garrett, R. and Verbik, L. 2004, Transnational Delivery by UK Higher Education, Part 1: data and missing data, briefing note no. 19 online la: <http://www.obhe.ac.uk/products/reports/pdf/ukTNEpt1.pdf>
25. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. and Perraton, J. 1999. *Global Transformations*, Standford: Standford University Press.
26. Higher Education Statistics Agency (HESA), 2009. Students in Higher Education Institutions 2005/06, 2007/08, HESA http://www.ukcosa.org.uk/about/statistics_he.php
27. Institutul Național de Statistică, 2008. *Sistemul Educațional în România – Date Statistice 2006-2007*, București:INS
28. Japan Student Services Organisation (JSSO), 2007. International Students Statistics, JSSO, http://www.jasso.go.jp/statistics/index_e.html
29. Jaschik, S. 2007. The Mobile International Student, *Inside Higher Education*. October 10.





30. Johnston, J. și R. Edelstein. 1993. *Beyond Borders: profiles in international education*. Washington, DC: Association of American Colleges.
31. Knight, J. 1997. A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada, *Journal of Studies in International Education*, 1, Spring: 27-44.
32. Knight, J. 2003. Updating the definition of Internationalization *International Higher Education*, Fall 2003, online la: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33
33. Knight, J. 2006. *Higher Education Crossing Borders: a guide to the implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border Education*, Vancouver: Commonwealth of Learning & UNESCO
34. Knight, J. și H. De Wit (Eds.). 1997. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
35. Knight, J. și H. de Wit, 1995. Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives, în *Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, edited by H. De Wit, 5-33. Amsterdam: European Association for International Education.
36. Korka, M. 2008a. *Internaționalizarea – o trăsătură definitorie a Spațiului European de Învățământ Superior*. București: Academia de Studii Economice.
37. Korka, M. 2008b. *Implementing the Modern Approach of Quality Assurance in Romanian Higher Education*, București: Academia de Studii Economice
38. Kritz, M.M. 2006. Globalisation and Internationalisation of Tertiary Education. United Nations Population Division, online la: http://www.un.org/esa/population/migration/turin/Symposium_Turin_files/P02_KRITZ_Rev3_Augst21.pdf .
39. Marginson, S. 1995. Markets in higher education: Australia. în *Academic work, the changing labour process in higher education* edited by L.N.J. Smith. pp. 17-39, Buckingham, England, and Philadelphia: Open University Press and The Society of Research into Higher Education.
40. Mazzarol, T. & Soutar, G. N. 2002. "Push-Pull" Factors Influencing International Student Destination Choice. *International Journal of Educational Management*, 16, 82-90.



41. Meiras, S. 2002. *International education in Australian universities: Understandings, discourses and practices: a case study*. Unpublished MEd (Hons) thesis. University of Technology, Sydney, Australia.
42. Merckx, G.W., 2005. The rise, fall & recovery of international studies, în *New Global Perspective, Issue no. 1, Fall*, Duke University Center for International Studies.
43. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării 2009. Relații Internaționale, MECI, <http://www.edu.ro/index.php/articles/c27>
44. Ministry of Education, 2003. *Country Report for the European Conference of the Ministries of Education, Berlin, September 2003*. Bucharest
45. Modelski, G. 2003. Globalization în *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. D. Held și A. McGrew, (editori), Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing, Ltd.
46. NAFSA - Association of International Educators 2004., The Economic Benefits of International Education to the United States: A Statistical Analysis – 2003-2004, <http://www.nafsa.org/ /File/ /usa.pdf>
47. NAFSA - Association of International Educators 2007. An International Education Policy For U.S. Leadership, Competitiveness, and Security, , http://www.nafsa.org/public_policy.sec/united_states_international/toward_an_international/
48. NAFSA - Association of International Educators 2009. The Economic Benefits of International Education to the United States: A Statistical Analysis – 2007-2008, <http://www.nafsa.org/ /File/ /eis08/usa.pdf>
49. Oba, J. 2007. Incorporation of National Universities in Japan. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 27, No. 3. pp. 291-303
50. OECD, 2000. *Education at a Glance. OECD Indicators*, Paris:OECD
51. OECD, 2001, 2004 și 2009. Annual statistics, <http://www.oecd.org/>
52. OECD, 2007. Education at a Glance, Paris: OECD, p.34
53. OECD, 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris: OECD.
54. Pricopie, R. 2004. *Policy Proposal Concerning Foreign Students in Romania*. Washington D.C.: The Washington Consortium Student Research Conference.
55. Romanian National Report 2007. Progress in Bologna Process. London Bologna Follow Up Meeting, <http://www.edu.ro/index.php/articles/text/>
56. Sadlak, J., Hüfner, K., Pricopie, R. și Grünberg, L. 2009. *Topical Contributions and Outcomes. UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*. București: UNESCO-CEPES.



57. Scott, P. 2000. Higher Education in Central and Eastern Europe: An Analytical Report în *Ten Years After and Looking Ahead: A Review of the Transformations of Higher Education in Central and Eastern Europe* editat de L.C. Borrows. Bucharest: CEPES.
58. Scott, R.A. 1992. *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal.
59. Shiel, C., Sarina Mann, 2005. A Global Perspective at Bournemouth University: Education for Global Citizens and Sustainable Development, publicat online la http://www.bournemouth.ac.uk/about/the_global_dimension/global_perspectives/pdfs/globalvision_strategy.pdf.
60. Siaya, L., Hayward, F. M., 2003. *Mapping internationalization on U.S. campuses*, Washington, DC: American Council on Education.
61. Student Services Centre, 2005. *The Experience of International Students at Northumbria University*. Northumbria University.
62. Tabuchi, H. 2009. *International Aspects of Higher Education in Japan*, online la http://japon.campusfrance.org/IMG/pdf/tabuchi_site.pdf
63. Teichler, U., 2004. Internationalisation of Higher Education and Research: Some Methodological Issues and Some Experiences from Germany, online la http://www.gcn-osaka.jp/project/finalreport/6E/6-4-1e_paper.pdf
64. TestDaF 2009. About the Institute, TestDaF, <http://www.testdaf.de/index.php>
65. Thai, V.K., D. Rahm, și J. D. Cogburn, 2007. *Handbook of Globalization and the Environment*. Boca Raton, Florida: Taylor & Francis Group, LLC.
66. The Bologna Process official website, 2009. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
67. UNESCO și Institute for Statistics 2009. *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Quebec: Institute for Statistics.
68. UNESCO, 2009. Internationalization, International Association of Universities, http://www.unesco.org/iau/internationalization/i_definitions.html
69. University of Phoenix (UofPHX), About Us, www.phoenix.edu



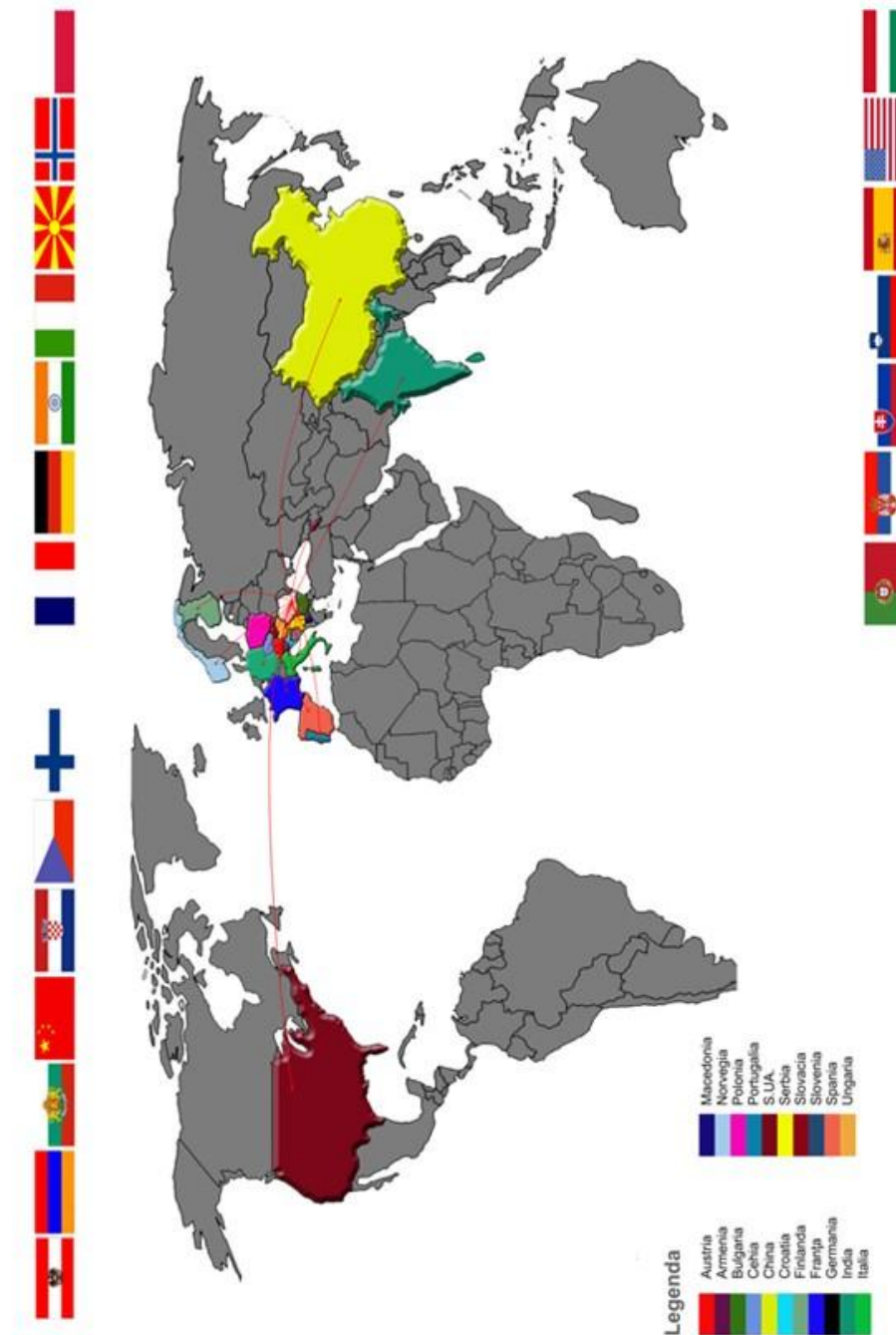


70. Verger, J. 1997. Patterns In A History of The University in Europe. în *Universities in the Middle Ages, Vol. I.*, edited by H. De Ridder-Symoens, 35-74. Cambridge: Cambridge University Press.
71. Warner, G. 1992. Internationalization Models and the Role of the University, *International Education Magazine*: 21.
72. Wisker, G., S. Waller, U. Richter, G. Robinson, V. Trafford, K. Wicks și M. Warnes, 2003. *On nurturing hedgehogs: Developments online for distance and offshore supervision* online la: <http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsref/Y11199.pdf>
73. Woodfield, S., Institutional Responses to the Internationalization Agenda in the United Kingdom, în *International Higher Education*, no. 48/2007, online la: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number48/p6_Woodfield.htm
74. Wooldridge, A. 2006. The Battle for Brainpower. *The Economist*, October 5.
75. World Commission on Environment and Development, 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.





Anexa 1: Anexa nr.1 Hartă – țările în care funcționează lectoratele de limba română



**Anexa 2: Lectorate de limba română funcționale în anul universitar 2009-2010**

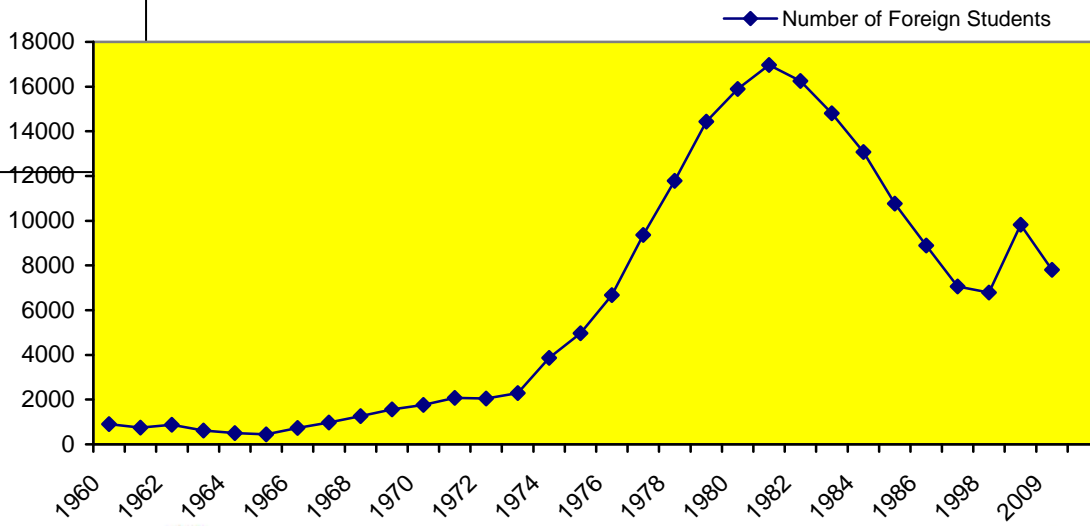
Nr. crt.	Țara	Localitatea	Denumirea universității	Anul începând cu care se studiază limba română	Nr. lectori (cf. arhivei ILR)
1.	Austria	Viena	Universitatea Viena	1995	4
2.	Armenia	Erevan	Universitatea „V.Brusov”	2007	1
3.	Bulgaria	Sofia	Universitatea „Kliment Ohridski	1948	4
4.	Bulgaria	Veliko-Târnovo	Universitatea „Kiril și Metodie”	1975	4
5.	Cehia	Praga	Institutul de Studii Romanice	1882	4
6.	China	Beijing	Universitatea de Studii Străine	1956	3
7.	Croatia	Zagreb	Universitatea din Zagreb	1882	4
8.	Finlanda	Turku	Universitatea din Turku	1974	2
9.	Franța	Aix en Provence	Universite de Provence (Aix Marseille I)	1960	3
10.	Franța	Grenoble	Universitatea „Stendhal”	1995	5
11.	Franța	Montpellier	Universitatea „Paul Valery”	1980	4
12.	Franța	Paris	Universitatea Sorbona, Paris III	1972	6
13.	Franța	Paris	Universitatea Sorbona, Paris IV	1970	5
14.	Franța	Saint-Etienne	Universitatea din Saint-Etienne	1993	5
15.	Franța	Strasbourg	Universitatea „Marc Bloch”	1998	3
16.	Germania	Berlin	Universitatea „Humboldt”	1867	1
17.	Germania	Heidelberg	Universitatea Heidelberg	1971	1
18.	Germania	Leipzig	Universitatea din Leipzig	1893	1
19.	India	New Delhi	Universitatea din New Delhi	1977	5
20.	Italia	Milano	Universitatea din Milano	1995	1





21.	Italia	Padova	Universitatea din Padova	1937	3
22.	Italia	Pisa	Universitatea din Pisa	1963	5
23.	Italia	Roma	Universitatea „La Sapienza”	1926	4
24.	Italia	Torino	Universitatea din Torino	1863	3
25.	Macedonia	Skopje	Universitatea „Blaze Koneski”	1970	7
26.	Norvegia	Trondheim	Universitatea din Trondheim	2008	1
27.	Polonia	Cracovia	Universitatea Jagielonă	1921	3
28.	Polonia	Poznan	Univ. „Adam Mickiewicz”	1956	6
29.	Portugalia	Lisabona	Universitatea din Lisabona	2004	2
30.	S.UA.	New York	Universitatea „Columbia”	1997	3
31.	Serbia	Belgrad	Universitatea din Belgrad	1963	2
32.	Serbia	Novi Sad	Universitatea din Novi Sad	1974	2
33.	Slovacia	Bratislava	Universitatea din Bratislava	1919	4
34.	Slovenia	Ljubljana	Universitatea din Ljubljana	1990	5
35.	Spania	Alicante	Universitatea Alicante	2008	1
36.	Ungaria	Budapesta	Universitatea din Budapesta	1863	3
37.	Ungaria	Szeged	Institutul Pedagogic din Szeged	1949	6





ada 1999-2010

