

DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA

NEMZETKÖZIESEDŐ TUDOMÁNY
A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ OKTATÓK
NEMZETKÖZI AKTIVITÁSA

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 7.

**SOROZATSZERKESZTŐ:
PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA**

DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA

NEMZETKÖZIESEDŐ TUDOMÁNY
A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ OKTATÓK
NEMZETKÖZI AKTIVITÁSA

DEBRECENI EGYETEM
FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT
CENTER FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT – HUNGARY

LEKTORÁLTA: HRUBOS ILDIKÓ PROFESSOR EMERITA (BCE)

BORÍTÓTERV:

MIRANDA TAYLOR DABNEY ÉS JOHNATHAN KEEGAN DABNEY

SZERKESZTÉS: SZEGEDI IMRÉNÉ

NYOMDAI MUNKÁK:

KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

ISBN 978-615-6012-01-2

ISBN (PDF) 978-615-6012-02-9

ISSN 2064-9312 ;7

© DR. DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA, 2020

© CHERD–Hungary

2020

TARTALOMJEGYZÉK

AJÁNLÁSOK.....	7
I. ELŐSZÓ.....	9
II. OKTATÓK A NEMZETKÖZIESEDÉSEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSOK ÖSSZTÜZÉBEN	17
II.1. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS IDŐBELI DIMENZIÓJA	19
II. 2. AZ OKTATÓI PÁLYA FOGALMI DILEMMÁI	25
II.3. AZ OKTATÓI KÖVETELMÉNYRENDSZER ÉS ÉRTÉKELÉS	34
II.4. NEMZETKÖZIESEDÉS ÉS TUDOMÁNYOS AKTIVITÁS.....	38
III. EGY HAZAI OKTATÓI VIZSGÁLAT KIBONTAKOZÁSA.....	49
III.1. NEMZETKÖZI ÉS HAZAI VIZSGÁLATOK.....	51
III.2. A VIZSGÁLAT TEREPEI ÉS JELLEGZETESSÉGEI	60
III.3. KVALITATÍV ÉS KVANTITATÍV MEGKÖZELÍTÉSEK	72
III.4. HIPOTÉZISEK	76
III.5. A MINTA JELLEMZŐI.....	80
IV. NEMZETKÖZI AKTIVITÁS AZ OKTATÓI KUTATÁS TÜKRÉBEN	85
IV.1. CSALÁD, LAKÓHELY, MUNKAHELYI KLÍMA.....	87
IV.2. A SZEMÉLYES ÉS A TUDOMÁNYOS KAPCSOLAT VÁLTOZÓ.....	93
IV.3. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS MUTATÓ.....	101
IV.4. AZ ITTHON MARADÁS OKAI.....	105
IV.5. TUDOMÁNYTERÜLETI JELLEGZETESSÉGEK	116
IV.6. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS ÉS A NYELVTUDÁS	120
IV.7. A NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS AKTIVITÁS SZERINTI PROFILALKOTÁS..	126
IV.8. AZ AGYELSZÍVÁS KÉRDÉSE.....	140
IV.9. ONLINE TUDOMÁNYOS NETWORKÖK.....	146
V. TANULSÁGOK ÉS NYITOTT KÉRDÉSEK.....	149
SUMMARY	157
HIVATKOZOTT IRODALOM	169
MELLÉKLETEK	189
1. MELLÉKLET: FOGALOMTÁR	191
2. MELLÉKLET: ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	194

AJÁNLÁSOK

Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb társadalmi és kutatói érdeklődés irányult és irányul a felsőoktatásra. Először a nagy hallgatói létszámexpánzió következményei foglalkoztatták a hatalmasra nőtt ágazat fő szereplőit. A felsőoktatás megváltozott társadalmi helyének, küldetésének keresése, a képzési rendszerek, az oktatás struktúrájának átalakítása, az intézményi kormányzás ennek megfelelő kiépítése képezte a fő területeket. A hallgatók, mint “nem elhanyagolható” szereplők a 2000-es évek második felétől kerültek előtérbe, ami elvezetett a tanulás és a tanítás modernizálásának témájához. De maradt egy szinte kifejejtett csoport, a felsőoktatásban tanítók, oktatók, kutatók csoportja. Ők csak az utóbbi évtizedben váltak kiemelt figyelem tárgyává az európai felsőoktatási térségben. A kiváló okok között – több más fontos elem mellett - azonosítani lehet azt a folyamatot, amelyben egyre inkább élesedett és élesedik a verseny a tehetséges hallgatókért, a kiváló kutatókért, és mindez már nemzetközi, illetve globális szintet öltött.

Ebben a környezetben érdemes értelmezni Dabney-Fekete Ilona Dóra kötetét. A szerző több éves kutatásának eredményeit foglalja össze, amely a felsőoktatásban tanítók, kutatók helyzetére, tevékenységük motivációira irányult. Megközelítésének sajátossága, hogy az intézményi szintre vonatkozik, és magukat a személyeket keresi meg, akiket – saját definíciója szerint – felsőoktatási oktatóknak nevez. A konkrét téma a nemzetközi aktivitás, még konkrétabban a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódás, a nemzetközi tudományos együttműködés kialakítására irányuló hajlandóság. Az oktatókkal szembeni elvárások, az oktatók véleménye és azok a körülmények, amelyek mindezt befolyásolják. Ebben a tekintetben a szerző érdeklődése igen széles spektrumot fog át, a személyes háttértől, felkészültségtől a foglalkoztató intézmény hozzáállásáig, a tudományterülettől az alapvető demográfiai adottságokig. Ezek bonyolult együttes hatásának eredményeként bontakoznak ki a fő viselkedés típusok, amelyek azonosítása a kutatás legfontosabb teljesítménye.

A kötetet mindazoknak ajánlom, akik a felsőoktatás kérdései iránt érdeklődnek, elsősorban pedig maguknak az érintetteknek, az oktatóknak, továbbá az intézményi vezetőknek és a felsőoktatási döntéshozóknak. Természetesen a hallgatók szemlélete is gazdagodik, ha kézbe veszik.

Budapest, 2020. március 27.

Hrubos Ildikó professor emerita
Budapesti Corvinus Egyetem

Jó szívvel és tisztelettel ajánlom ezt a nagyszerű kötetet felsőoktatási intézmények nemzetköziesedési folyamatait gondozó vezetőknek, valamint azok eredményességét vizsgáló szakértőknek. A kételkedőknek példaként, hogy az érzékeny, emberi megközelítés a tudományos igényességgel remekül összefér. Mindenkinek, aki a felsőoktatásban dolgozó oktatók sajátos, folyamatosan változó, kihívásokkal, dilemmákkal és ellentmondásokkal teli, de mégis szerethető világa iránt érdeklődéssel van. Teszem ezt úgy is, mint alma matereire büszke, volt egri és debreceni diák. Végül vezetői minőségemben: hálával és köszönettel tartozom a szerzőnek, lévén munkája egyetemünknek is hasznos nyeresége.

Eger, 2020. április 12.

Dr. habil. Juhász Tibor
tudományos, kutatási és nemzetközi
ügyekért felelős rektorhelyettes
Eszterházy Károly Egyetem

I. ELŐSZÓ

A felsőoktatásban végbemenő átfogó változások újabb és újabb kihívások elé állítják aktorait, egyre több embert érintenek szerte a világban. Az egyetemek és főiskolák társadalomban és politikában betöltött szerepe egyaránt megerősödött, ami pedig magával hozta azt a „jelenséget”, hogy a felsőoktatás mindinkább a kutatások középpontjába került. A szakirodalom tanulmányozása során a felsőoktatás-politika főleg az intézmények közötti versengést emeli ki, napjainkban azonban érezhetően fontossá válik mind az oktatói, mind pedig a kutatói munkában a hazai, és még inkább a nemzetközi személyi és intézményi szintű összetartás, kooperáció kialakítása, hiszen új, kreatív eredményeket csak úgy tudunk elérni, ha kellő ismeretekkel rendelkezünk a nemzetközi tendenciák és tapasztalatok terén.

Az elmúlt pár évtized változásai közül talán az egyik legszembetűnőbb jelenség a felsőoktatásban az expanzió volt, mely sokak szerint az oktatás és a hallgatói anyag minőségi romlásához vezetett. Ugyanazon jelenség másik oldala, a tömegesedés pedig előhívta az oktatás, kutatás és adminisztratív folyamatok ellenőrzésének, átláthatóságának a szükségességét (Kováts 2009). Az „elszámoltatás” tulajdonképpen különböző mennyiségi mutatók és kontrollszámok rengetegében arra készíti az intézményeket, hogy megmutassák, hogy a fenntartótól kapott összegeket gazdaságos, hatékony (és látványos – Kozma 2006) módon használták fel. Az értékelés és mérés ezen a ponton összeér a nemzetköziesedéssel, hiszen egyik lehetséges mérőeszközeként az intézményi akkreditációs folyamatoknál és a tudományos előmenetelnél meghatározó nemzetközi aktivitást, mozgást és együttműködést tekintik. Az oktatók nemzetközi tudományos aktivitása ugyanis az egyes felsőoktatási intézmények esetében presztízs-növelő erővel bírhat, amennyiben az egyének kreativitása és szakmai alkotóképessége sikeresen be tud kapcsolódni a tudás nemzetközi áramlatába (Bokodi 2015).

Ebben a folyamatban a munka jelentős része magára az oktatóra hárul az előadásokra való felkészülés, a kutatásokban való részvétel, a kiutazások, a publikálás és a szakmai idegen nyelv elsajátítása formájában, még akkor is, ha egy felkészült és támogató adminisztratív-technikai intézményi testület biztosítja is számára a háttérrel. Kérdésként merül azonban fel, hogy ezen oktatók vajon milyen indíttatásból, mitől vezérelve döntenek úgy, hogy bekapcsolódnak egy-egy nemzetközi tudományos értékláncba, és hogy milyen egyéni képzettségek és képességek, attitűdök és ismeretségek formálják szakmai együttműködési hálózataikat, mi határozza meg és befolyásolja nemzetközi aktivitásukat? Nemzetközi aktivitás alatt a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódásra, valamint a nemzetközi tudományos együttműködések kialakítására való hajlandóságot tekintettük.

Kutatásunknak, mely jelen kötet alapját képezi, célja nem az összekapcsolódó intézmények vagy egyének által kialakított hálózatoknak a bemutatása volt, hanem azoké az oktatóké, akik fogékonyabbak vagy hajlamosabbak nemzet-

közi kapcsolatok kialakítására és kiaknázásra, akiknek a nemzetközi aktivitása erősebb. Ilyen módon a nemzetközi együttműködések alapvetően bürokratikus diskurzusának hagyományaival ellentétben, kutatásunkban a kapcsolathálózati elemzések során használt terminológiát részesítettük előnyben a nemzetközi beágyazottság és a nemzetközi aktivitás jellemzésére.

A felsőoktatásban dolgozó oktatókat számos hazai és külföldi vizsgálat vette már górcső alá. A nemzetközi szakirodalmat elsősorban az átstrukturálódó felsőoktatással kapcsolatosan az expanzió és a tömegesedés hatásai (pl. *Hrubos 2014; Schofer–Meyer 2005; Marginson 2016*), a többciklusú képzési szerkezet (pl. *Pusztai–Szabó 2008a; Szolár 2009; Bókay–Derényi 2010; Kováts et al. 2017*) és az arra való átállás problematikája, az osztatlan képzések folytán újonnan felmerülő kérdések, új stratégiák kidolgozása a versenyképesség megőrzése/kiépítése érdekében (*Mazzarol–Norman 2001; Barakonyi 2010*), az átfórmálódó oktatói szerep (pl. *Fónai–Dusa 2014; Pusztai 2011; Huang 2013; Teichler et al. 2013; Csapó 2015; Kwiek 2018*), valamint a digitális campus (pl. *Hrubos 2017; Hrubos 2016; Dankó–Herczegh 2014; Pankász 2016; Ollé–Namesztovszki 2018; Huang et al. 2012*) boncolgatása dominálja. Vizsgálati témaként megjelenik továbbá a hallgatói és oktatói mobilitás (pl. *Pusztai–Fekete et al. 2016; Dusa 2015; Beine, M. et al. 2014; Sanderson 2008*), főként mint a felsőoktatásban kívánatos jelenséget emlegetik, de nem minden esetben térnek ki a mobilitási programokban résztvevő csoportok társadalmi tényezők mentén meghatározó jellegzetességeire.

Több kutatás foglalkozik a minőség (pl. *Fényes et al. 2015; Kováts 2016; Bejan et al. 2015*) dilemmájával is, amelyekben leggyakrabban az akkreditációs követelmények és az azoknak való megfelelés lehetőségei és kérdésköre kap nagyobb hangsúlyt. Ezekben a felmérésekben a nemzetközi szakmai beágyazottság valamelyest ugyan megjelenik, azonban ritkán világítanak csak rá a nemzetközi akadémiai networkök kialakulását és a nemzetközi aktivitást az egyén szintjén befolyásoló tényezőkre. Az együttműködés kialakulása a felsőoktatásban egy olyan folyamat, amelynek úgy a személyek között létrejövő kapcsolatháló, mint az intézményi együttműködés alapját képezheti. Bármelyik módon kezd el egy új rendszer szerveződni, az élő és működő együttműködést a kapcsolatok bővülése, specializálódása, folyamatossága, továbbá az egyes szintek kapcsolatrendszereinek egymásra épülése fejezi ki.

A rendszerváltást követően a kutatók egyik legfontosabb célja az volt, hogy tisztán lássák az oktatási intézmények és az állam kapcsolatának meghatározó pontjait, valamint hogy rávilágítsanak a társadalomban, illetve a politikában végbemenő, az oktatásra ugyancsak hatással lévő folyamatokra az egyes országokban. Nagyon sok kutató a nyugati világ kutatási módszereit és modelljeit próbálta alkalmazni, azonban hamarosan kiderült, hogy ezek használhatatlanok a kelet-közép-európai kontextusban, tekintve hogy a szocialista örökség sajátosságai és következményei az oktatási rendszeren is rajta hagyták ujjlenyomataikat

(Webber–Liikanen 2001). Ilyen keretek között a társadalmi tőke egy olyan erő, mely növeli az együttműködésre való hajlandóságot és egységet, így segítve a nemzetközi aktivitás megerősödését.

A felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók nemzetközi tudományos aktivitása az utóbbi évtizedekben az oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába került, hiszen számos, a felsőoktatást alakító és meghatározó trend kapcsolódik hozzá. Nemzetközi kitekintésben Enders, Smeby, Trondal, Kyvik, Höhle és Teichler kutatásai jelentősek. Magyarországon a témában a legtöbb kutatást a Center for Higher Education Research and Development (CHERD) végezte, ezek a vizsgálatok elsősorban a Bologna rendszer hazánkban megfigyelhető hatásaira, a határmentiség vizsgálatára, az oktatói és hallgatói nemzetközi mobilitásra, az oktatók nemzetközi kooperációjára, valamint a különböző nemzetközi hatásokra koncentrálnak. Ezen kutatások kivitelezésében a szerző is aktív szerepet vállalt. A felsőoktatási mobilitás trendjei terén még jelentős kutatásokat folytatnak a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói, valamint a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK). Meg kell még említeni azonban Viszt és Hórich munkáit is. Ezen kutatók munkáiból a számunkra leginkább relevánsakat választottuk ki bemutatásra kötetünkben.

A kutatást ugyan kezdetben inkább az egyéni motiváció mozgatta, később azonban már szakmai-kutatói érdeklődéssel fordultunk a téma felé. Meggyőződésünk, hogy mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból érdekes, használható és értékes eredményekkel tudunk hozzájárulni az oktatók nemzetközi aktivitását vizsgáló kutatói közösség munkájához.

Éppen ezért a kutatás kérdőíves felmérés részében több szinten szeretnénk volna vizsgálni. Egyrésztől tudni akartuk, hogy a regionalitás, a földrajzi elhelyezkedés milyen mértékben járul hozzá a nemzetközi aktivitás megerősödéséhez, illetve a tudományos kapcsolatok kialakításához. Másrészt választ kerestünk arra is, hogy az intézmények egyetemi, illetve főiskolai státusza mennyiben és hogyan szól bele a nemzetközi networkök és a nemzetközi aktivitás formálásába. Továbbá ki szeretnénk volna térni a nemek közötti különbségekre, valamint a tudományterületek adta sajátosságokra is. Felvetődött a kérdés, hogy miként szerveződnek a nemzetközi aktivitás egyik alappilléreinek, a nemzetközi tudományos együttműködésre irányuló folyamatok az egyének szintjén. Ezek alapján öt kisebb témacsoportot hoztunk létre, amelyek összefoglalóan tartalmazzák mindazokat a kérdésvetéseket, melyekre választ szeretnénk volna kapni a kutatásunk során:

1. Elsőként az érdekelt bennünket, hogy milyen **mintázatok** rajzolódnak ki az oktatók körében a nemzetközi aktivitást illetően, illetve, hogy milyen **főbb típusokat** lehet meghatározni a kapcsolatok megléte, kiterjedtsége, intenzitása, vagy éppen hiánya ismeretében? Ennek a problémakörnek a tanul-

mányozásában a kutatás során elkészített interjúk és a survey vizsgálat volt segítségünkre. Erre a problémakörre nem állítottunk fel hipotézist, hiszen ezen a ponton, a szakirodalomban fellelhető felosztást alapul véve, saját klaszterek kialakítása volt a cél.

- II. A következő kérdéscsoportban arra szerettünk volna választ kapni, hogy vajon milyen szerepet játszanak az oktatóknál a nemzetközi aktivitás tekintetében a **„hozott” tényezők** (életkor, nem, családi, kulturális és kapcsolati tőke, nyelvtudás, stb.). Feltevéseinket a család (H1), a lakóhely (H2), a tapasztalat és nyelvtudás (H3), valamint a gender (H4) köré építettük fel.
- III. Kérdésként merült fel, hogy milyen mértékben játszik szerepet a nemzetközi aktivitás alakulásában az, hogy az oktató melyik **tudományterületet** képviseli? Továbbá, hogy az adott területen használt **tudományos nyelvezet „lefordíthatósága”** mennyire könnyíti, vagy éppen nehezíti az együttműködések kialakulását (H5).
- IV. Szerettük volna megvizsgálni, hogy milyen szinten és hogyan határozza meg a nemzetközi kapcsolatok létrejöttét és a nemzetközi aktivitást a **személyes kapcsolat**, illetőleg az intézményi kontextus? (H6).
- V. Végül arra kerestünk választ, hogy a nemzetközi tudományos kapcsolatok kialakulása milyen veszélyeket rejthet a külföldi **„agyelszívást”** illetően? Illetve, hogy azt valós veszélynek tekinthetjük-e egyáltalán? (H7).

A kérdésselvetésekhez hipotéziseket alkottunk, melyek részletes tárgyalására a kutatás leírása fejezetben kerül sor.

A kutatás logikai-gondolati ívét követve kötetünkben elsőként szükségesnek tartjuk bemutatni a kutatás alanyait, magukat az oktatókat, valamint azt a környezetet, a munkahelyi és tudományos klímát, melyben a nemzetköziesedéssel kapcsolatos elvárások megszületnek, illetve, melyeken belül a nemzetközi aktivitás kifejthető és megfigyelhető. Elsőként szót ejtünk a magyarországi nemzetköziesedéssel kapcsolatos kihívások és trendek időbeli dimenzióiról, melyeket az évszázadok során a különböző aktuál politikai és gazdasági erők alakítottak. Ezek a változások nem csupán magára a felsőoktatási rendszerre voltak hatással, hanem az egyének szintjén is ott hagyták ujjlenyomatukat. A rendszerszint és az egyéni szint kettőssége pedig az egyének nemzetközi aktivitása kapcsán is megjelenik, ahogyan arról a kötet második fejezetében is olvashatunk.

Ugyanebben a fejezetben kitérünk röviden az „oktató” elnevezés mögött rejlő magyarországi interpretációra, illetve a dilemmára, melyet magában hord. Az oktatók tudományos pályafutásának lehetőségeiket tárgyaljuk, valamint a tudományos közösségen belüli hierarchia okozta jellegzetességeket, amelyek elsősorban

az elnevezések és a funkciók-feladatkörök között feszülő konfliktusból származnak. A felsőoktatásban az oktatóknak a megszólítása (oktató? kutató? tanár?) és önmeghatározása, illetve az egyetemeken az akadémiai menedzserizmus, és az általa hozott új szerepek megjelenése képezik tárgyát az egyik alfejezetnek, míg az oktatói követelményrendszereket és értékeléseket, valamint az elszámoltatás kapcsán használt lehetséges mérőeszközöket mutatjuk be a másikon. A negyedik alfejezetben megvizsgáljuk a nemzetköziesedést, tudományos együttműködést, valamint az oktatók nemzetközi mobilitásának komplex értelmezési kereteit, valamint a kutatás szempontjából meghatározó dimenzióit.

A harmadik fejezet a vizsgálódásunk alapját és előzményeit jelentő felmérések leírását, a tanulmányozott két felsőoktatási intézmény oktatóinak és nemzetközi kapcsolatainak felvázolását, valamint a kutatásunk módszertani háttérének ismertetését tűzte ki célul. A kutatásban résztvevő oktatók felsőoktatási intézményei közül az első egy kelet-magyarországi, diszciplína és célország tekintetében is széles skálán mozgó együttműködési hálózattal rendelkező, a nemzetközi porondon már otthonosan megjelenő felsőoktatási intézmény. A másik pedig egy észak-magyarországi, régiójának tudásközpontjaként megjelenő, nagy felsőoktatási hagyományokkal bíró, a nemzetköziesedés terén feltörekvő intézmény. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy választásunkban nem az volt a vezérelv, hogy megmutassuk, mennyivel „jobb” vagy „rosszabb” az egyik a másiknál (hiszen már az ilyen kategóriákba való sorolás is számos tényezőt figyelmen kívül hagyó leegyszerűsítése lenne az elemzésnek), hanem sokkal inkább az, hogy többféle intézményi környezet nemzetközi aktivitásainak mintázatára vonatkozó adatokat nyerjünk.

Bemutatjuk az adatbázisunkat, az elemzésünk során használt módszereket és változókat, továbbá megfogalmazzuk hipotéziseinket, melyek kutatói kérdéseinkből nőttek ki. Külön figyelmet szentelünk ebben a részben a minta jellemzőinek leírására.

Az elemző fejezetben a vizsgált oktatók válaszai alapján szeretnénk volna egy, a nemzetközi aktivitásuk és együttműködéseik alapján felvázolt képet megalakítani, mely magába foglalja a klaszterekbe sorolást, és a nemzetközi aktivitásra feltehetően ható tényezőket, mint például a tudományterületi meghatározottság, a családi háttér, a korábbi és jelenlegi munkahelyi klíma, vagy a lakóhely. Külön kitérünk az idegen nyelv ismeretének fontosságára és mintánkban megjelenő sajátosságaira. Mindezek alapján létrehoztunk egy nemzetközi aktivitás mutatót, mely alapján a kutatásunkban résztvevő oktatók nemzetközi együttműködési tevékenysége és aktivitása jellemezhetővé válik. Továbbá röviden szót ejtünk a témához nagymértékben kapcsolódó agyelszívás kérdéséről, valamint a napjainkban egyre nagyobb teret hódító online tudományos networkokról.

Kötetünket a legfontosabb eredmények tárgyalásával, a hipotézisekre adott válaszok összegzésével, valamint kutatásunk további irányainak, lehetőségeinek felvázolásával zárjuk.

II. OKTATÓK A NEMZETKÖZIESEDÉSEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSOK ÖSSZTÜZÉBEN

II.1. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS IDŐBELI DIMENZIÓJA

Kutatásunk során nemzetközi aktivitás alatt a tudományos együttműködésekre, valamint a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódásra való hajlandóságot értettük. A tudományos együttműködés mindig is a felsőoktatási intézmények sajátja volt, mondhatni alkotóeleme, tekintve, hogy azok „alapfunkciói” közé tartozik a rendszeres együttműködéseknek a támogatása és szervezése azon emberek között, akik keresik, feldolgozzák és átadják a tudást. Ez már csak azért is lehetséges – és egyszersmind szükséges is –, mert az egyetemek különböző korról és helyekről szerzik be és továbbítják hallgatóik felé az ismereteket – vagyis minden ország és nép tudományos raktárából „kölcsonvesznek” egy keveset, és összegyűjtve azokat mindenki számára elérhetővé teszik az ilyenformán egy és osztatlan egészet alkotó tudást.

Kezdetben a tudományos együttműködés, mely voltaképp az egyetemekkel egyidős, spontán módon jött létre, éppen ezért szervezésre nem volt szükség. Az oktatók az anyagi juttatások és intellektuális körülmények függvényében változtatták egyetemi állásaikat, egyes esetekben pedig az üldöztetés – legyen az akár vallási vagy gondolati síkon mozgó – játszott nagy szerepet helyváltoztatásukban. Ilyen módon a tudás, az ötletek és ismeretek az oktatók és hallgatók révén terjedtek szerte a világban – melyet sokban segített a közös nyelv, a latin.

A külföldi egyetemjárás, a peregrináció szokása és rendszere a középkori egyetemek alapításával egyidős, és viszonylag folyamatosnak is mondható (néhány önkényuralmi időszakot leszámítva) – természetesen jellege és intenzitása területtől és kortól függően változott (Szögi 2005). Talán éppen ezért nem meglepő, hogy a hallgatói mobilitás igen gazdag szakirodalommal rendelkezik, sőt napjainkban is a felsőoktatási reformfolyamatokkal és elemzésekkel foglalkozó dokumentumok és konferenciák rendszeresen tárgyalt kérdései közé tartozik. Ez nem véletlen, hiszen, Hrubos meglátása szerint, ez egy olyan jelenség, amely jól mérhető és relatíve konkrét ahhoz, hogy a *bolognai folyamat* állásának mutatója legyen, ugyanis a nyilatkozatokban írásba foglalt törekvésekhez világosan kapcsolódik, és koncentráltan fejezi ki azokat (Hrubos 2005). A hallgatói egyetemjárást azért sem mindig érdemes elválasztani az oktatóitól, mert egészen a 19. század közepéig például a magyarként külföldön tanuló diákoknak mindössze 1-2%-a nem tért haza tanulmányait befejezve. Ily módon Magyarországon a legújabb tudományos irányzatok is megjelentek, hiszen a protestánsok révén a holland és később az angol, a katolikusoknak köszönhetően az olasz, a szászok által pedig a német hatások és ideológiák is feltűntek (Rónai 2008). A későbbiekben pedig az egykori diákok egy része tanári pályára lépett és saját diákjait küldte arra a külföldi egyetemre, amellyel kapcsolatban állt, ahol annak idején ő maga is tanult. A külföldi egyetemen való tanulást a középkorban még az is könnyítette,

hogy a karok felépítése, a tantervek tartalma, valamint az intézmények szellemsége nem sokban különbözött az egyes intézményeknél, továbbá a tanítás nyelve mindenütt a latin volt (*Hrubos 2005*).

Konkrét forrás azonban, mint ahogyan azt már említettük, létezik oktatókról. Így például arról a Paulus presbiterről, aki Bolognában kánonjogot tanított az 1220-as években, illetőleg arról az Ágoston-rendi szerzetesről, Alexander de Hungaria-ról, aki 1300-ban a Párizsi Egyetemen magiszteri címet kapott, majd pedig még évekig az egyetemen adott elő. Feljegyzés készült a veszprémi székesegyház megsemmisüléséről is az 1276-os évből, mely során a hozzá tartozó könyvtár is odaveszett. Érdekessége a dolognak, hogy a forrásban az is megjelenik, hogy Pál prépostnak, aki jogi doktor volt itt ebben az időben, valamint több külföldön jogi doktorátust szerzett kanonoknak a könyvei a tűz martalékává váltak – mindez pedig arra enged következtetni, hogy hazánkban már ekkortájt mind a személyi feltetele, mind pedig a tudományos háttere adott volt a felsőfokú jogi oktatásnak.

A külföldi kapcsolatok szempontjából az sem elhanyagolható tény, hogy magyar egyetemekre is érkeztek neves tanárok, tudósok. A 14. században virágkorát élő magyar királyság idején, egyre több művelt férfira volt szükség, olyanokra, akik európai szintén is megállják a helyüket. Éppen ezért Nagy Lajos, a lovagkirály, Pécssett egyetemet alapított, ahová a bolognai Galvano Bettinit hívták meg, aki az akkori krakkói egyetem tanári fizetésének nyolcszorosát kapta. De ugyancsak nagy hírű, Európában elismert csillagászokat tudott a Mátyás király alapította pozsonyi egyetem számára megnyerni Vitéz János esztergomi érsek. A nagynevű oktatók pedig nemcsak a hazai, de a környező országok, régiók hallgatóit is vonzották – mely pozitívumot tovább fokozta az intézménynek a többi egyetemhez képest viszonylagos közelsége is (*Kardos–Kelemen–Szögi 2000*).

A középkortól megfigyelhető egyetemjárások, és a személyes kapcsolatokon alapuló nemzetközi együttműködések intenzitása és száma a nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan csökkent egész Európában. Ez részben annak köszönhető, hogy az egyetemek inkább a nemzeti keretek közé rekedtek, a korábban kiterjedt intézményi kapcsolathálóik megfogyatkoztak – és a nemzetközi együttműködések csupán a személyes összeköttetéseken keresztül voltak lehetségesek (*Hrubos 2000*). A 20. század totális diktatúrái tovább fokozták az intézményi bezárkózást, különösen miután állami ellenőrzés alá vonták az egyetemeiket. Magyarország sem kerülhette el az ideológiai-politikai alapon végrehajtott átalakulásokat, a század végén a rendszerváltozás pedig egy másfajta, addig ismeretlen változások hullámát indította el.

A tudományos együttműködések kiteljesedésének ugyanis a 20. század közepére drasztikusan megálljt parancsoltak az európai események. Az addigra kiépített intézményi szintű és személyes kapcsolatokat durván elszaggatták az újabb háború rémségei és totalitárius diktatúrái. A külföldi kapcsolattartás már

az utazás miatt sem volt megoldható, ugyanis a háború dúlta vidékeken nem lett volna biztonságos átkelni. Ha mégis sikerült volna, a határok szigorú ellenőrzése, valamint a vízum- és útlevél-szabályozás, a pénzhiány, és az egyetemek épületeinek megrongálódása is további akadályt jelenthetett. A későbbiekben pedig a Vasfüggöny leereszkedése gátolta a nyugat-kelet irányú mozgást. Európa még az 1950-es években is meglehetősen gyenge lábakon állt, kiváltképp a keleti blokkhoz tartozó államok, ahol a szovjet hatalom, az idegen elnyomás ellen több nép is próbált tenni, azonban a túlerő mindenhol győzött (ld. 1948. Prága, 1956. Budapest) (*Barblan 2002*).

Európa egyetemeinek oktatói azonban nemcsak fizikailag kerültek távol egymástól, de a háború mintegy „ellenségé” is tette őket, hiszen az addig talán kollégákként dolgozó professzorok egymással szemben álló országokat képviseltek. Kelet és Nyugat látványos eltávolodása tovább mélyült a Hidegháború alatt, amikor a tudósok közül néhányan egymás népei ellen használták fel tudásukat, és a tömegpusztító fegyverek előállítására kapcsán kibontakozó rivalizálás mellett kezdetét vette a versenyfutás az űrért is.

Az országok, melyek sokáig a vasfüggöny mögé voltak kényszerítve, 1990 után egyszerre azzal találták magukat szemben, hogy az addig őket sújtó embargó eltűnt, és „Kelet-Európára egyszerre rázúdult az előző évtizedek import elmaradása” (*Kozma 2004:26*). Különösen érvényes volt ez a tudomány világára, ahol 1990 után a mintegy katalizátorként viselkedő globalizáció segítségével egy folyamat eredményeként létrejön egy nemzetközi kutatói közösség, kutatói piac. Ennek kialakulásában, fejlődésében a későbbiekben meglehetősen nagy szerepet kap az internet is, melyen keresztül költséges utazások nélkül gyorsan hozzájuthatunk a legfrissebb szakirodalomhoz, valamint segítségével a nemzetközi kapcsolathálóhoz való csatlakozás, a külföldi felsőoktatási intézmények és kutatási intézetek, központok elérése is könnyebbé válik. Egyfajta nyomásként is nehezedhet a jelenségek és folyamatok világméretűvé válása a kutatóra, felsőoktatási intézményre, hiszen aki nem szerepel a nemzetközi szinten, nem publikál a lassan világnyelvvé váló angol nyelven, az elszigetelődik és a tudományos világ számára ismeretlen marad. (Vagy például további problémákat vet fel a kérdés, hogy a nemzetközi közösség tagjaként a kutató kinek kutat? És ki fogja az eredményeit hasznosítani?) Több évtizednyi hiányt (és nem feltétlenül lemaradást!) kell behoznia a kelet-közép-európai régióknak ebben a tekintetben – és valóban, a 20. század utolsó évtizedének gyors változásai a különböző tudományágak kutatói számára termékeny talajnak bizonyultak.

A kelet-közép-európai régió országai ugyan gazdasági és egészségügyi szempontokat figyelembe véve a nyugatiaktól jóval elmaradnak, mégis az emberi potenciált tekintve azt mondhatjuk, hogy a tudományos világban elfoglalt helyük igen előkelő. Ez talán annak is köszönhető, hogy ezen országok egyrészt a történelmi hagyományok, másrészt pedig a presztízs miatt több évtizeden keresztül a

saját gazdasági erejüket és fejlettségüket meghaladva próbáltak a tudományos versenyben helyt állni – valljuk be, egészen szép sikerrel. Ezt mutatja az is többek között, hogy hány Nobel díjast adott a világnak ez a régió – sajnálatos módon azonban az is jellemzi a körülményeit, adottságait a térségnek, hogy ezeknek a tudósoknak jelentős hányada külföldön végzett munkájával érte el a kitüntetést. A rendszerváltozást követően az addig is csekély támogatási forrás hirtelen apadni kezdett – mely változás az összes felsőoktatási intézményt mélyen érintett és negatívan hatott a tudományos teljesítményre és fejlődésre. A felsőoktatás egy bizonyos mértékig a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelően átstrukturálódott, ami magával hozta a kutatói funkció háttérbe szorulását, a kutatószervezetek közötti együttműködés megerősödésének hiányát.

A rendszerváltozást megelőző időszakban Kelet-Közép-Európa országaiban éppen a „Nyugattól” való elzártságuk miatt a nyugat felé irányuló tudományos kapcsolatok (a nem tudományosak is!) értékesnek számítottak. Ez még az 1990-et követő években is igaz volt, hiszen a pénzbeli támogatások beáramlására számítottak sokan. A korábbi domináns keleti kapcsolatok az évtized első felében hirtelen gyorsasággal leépültek, és majd csak később, a régióknak a rendszerváltozások miatt a figyelem középpontjába kerülése után értékelődtek fel ismét. Ekkor ugyanis a „szabad” varázsán túl a közös (vagy legalábbis hasonló) alapok az összehasonlíthatóság szempontjából valamelyest homogénebb közege biztosította az (már esetleg korábban is létező) együttműködések határokon való átívelését. Ellenben az 1990 előtt „a szovjet befolyási övezet nyugati periferiáján” (Kozma 2004:159) elhelyezkedő régió egyszerre keleti periferiának számított az Európai Unió viszonylatában, amely többek között a felsőoktatási intézmények együttműködésére, illetve az új kapcsolatok kialakítására is hatással volt/van – a kelet-közép-európai régió ilyen módon egyfajta közvetítő szerepet is betölt „Nyugat” és „Kelet” között.

Hazánkban, a többi kelet-közép-európai országhoz hasonlóan, az 1990-es évek politikai „felfordulása” nagyban befolyásolta az oktatáspolitikai alakulását és a reformok végrehajtását (Mitter 2003). A felsőoktatás modernizálása nem új gondolat, már ugyancsak időszerű volt, a rendszerváltozás azonban azokat a törekvéseket is lehetővé tette, és felerősítette, amelyek a magyarországi felsőoktatást európai értékekkel kívánták felruházni és gazdagítani. Az 1993. évi *felsőoktatásról szóló törvény* szervezeti és szellemi kereteket biztosított az oktatás és tanulás szabadságának, az egyetemek és főiskolák autonómiájának, a tudomány nyitottságával járó nemzetközi kapcsolatok újraéledésének, valamint az intézmények közötti átjárhatóság lehetőségének (Ölvetiné 2008). Az újonnan megalakuló kormányoknak sajnálatos módon a rendszerváltozás előtti időszakból átörökített problémái mellett új kihívásokkal kellett megküzdeniük: az oktatás globalizálódása, a felsőoktatás expanziója és tömegesedése, az egyetemek és főiskolák integrációja, valamint a bolognai folyamat mind egy-egy leküzdendő akadályt, megoldandó nehézséget jelentenek.

Az elmúlt évtizedekben a világban tapasztalható radikális változások háttérében többek között a **globalizáció** áll, amely az addigi rendet „feldúlva” új világot teremtett. A változás gazdasági, csakúgy, mint politikai, kulturális és technológiai szinten is megjelent, nagyon gyakran ezek határai pedig – az élet komplexitásának és részei szétválaszthatatlanságának köszönhetően – összemosódtak. Elkülöníteni azért sem lehetséges és érdemes őket, mivel az egyik terület fejlődése szükségszerűen magával hozta, vagy éppen előidézte egy másikét. Az egyetemek sem kerülhették el a változásnak eme szelét, azonban Barakonyi találóan „az állandóság bástyáinak” nevezi ezen intézményeket, mivel minden korban képesek voltak a társadalmi és gazdasági kihívásokra kellő időben és módon reagálni (*Barakonyi 2008*).

Ehhez kapcsolódik még az 1999-ben hazánkban is bevezetett **bolognai folyamat**, amelyről sokan úgy vélték, hogy meglehetősen előkészítetlenül indult el, így óhatatlanul is több sebből vérézett. Mindezek jól mutatják, hogy a kényszerből elvégzett strukturális változtatások alapja lényegében nem átgondolt tartalmi változás volt (*Pusztai–Szabó 2008a*). A hazai felsőoktatási szakemberek jelentős hányada van azon a véleményen, hogy a bolognai folyamatra való átállás nem volt túl szerencsés, hiszen a magyarországi oktatásban jelen lévő viszonyok, és fejlődésének eddig bejárt útja merőben eltér az amerikai, és egyes nyugat-európai felsőoktatási rendszerekétől. Éppen ezért a tartalmi átalakításokat sokan egyszerűen a régi rendszer „konzerválásának”, vagy „átfestésének” tartják (*Pusztai–Szabó 2008b*).

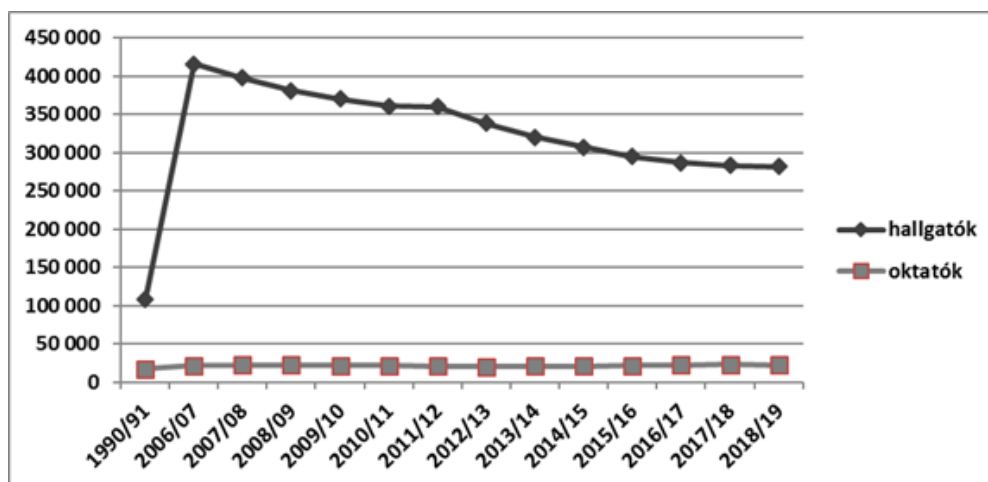
Látható tehát, hogy a magyar felsőoktatásban végbemenő változások igencsak megosztják, de főképp aggodalommal töltik el az oktatásban dolgozókat és az azzal foglalkozó szakembereket. A leginkább szembetűnő jelenség az **expanzió**, melyhez gyakran az oktatási és hallgatói anyag minőségi felhígulását, valamint a túlképzés problematikáját kötik – a rendszerváltozás óta nagyjából négyszeresére növekedett a felsőoktatásban tanulók száma, az oktatóké viszont alig emelkedett (1. ábra) (*Fekete 2009*), mely további problémákhoz vezet.

Az ábrán is jól látható, hogy a hallgatók száma drasztikusan megemelkedett a 20. század eleje óta – 1989 után hazánkban ugyanolyan arányban tanultak tovább a felsőoktatásban a hallgatók, mint amilyen arányban az 1930-as évek végén a középfokú oktatásba bekerültek (*Kozma 2006*). Az expanszió lehet intézményi, mely a felsőoktatási intézmények bővítését, bővülését jelenti, illetve lehet társadalmi, melyet **tömegesedésnek** nevezünk – ugyanazon jelenség két nézőpontból tekintve.

Azonban, ha a bekerülő hallgatók átlagos felkészültségi szintjénél rohamos csökkenés tapasztalható, akkor jogosan vetődik fel a kérdés, hogy miért kerülnek be mégis olyan sokan az egyetemekre és főiskolákra? A válasz igen egyszerű: az intézmény fennmaradása, valamint az oktatók egzisztenciájának megőrzése miatt ez egyfajta lépéskényszer a felsőoktatási intézmények részéről. Ilyen módon

az oktató, akitől főleg az egyetemeken elvárják, hogy egyben kutató is legyen, hogy nemzetközi porondon is jelenjen meg munkájával, két malom között őrlődik – vállalja-e a színvonal csökkenését, azáltal, hogy nem képes teljes mértékben felkészülni az óráira, vagy esetleg szánjon több időt az óráira való felkészülésre, kockáztatva ezzel azt, hogy kevesebb idő marad saját munkájára, illetve, hogy negatív véleményezése miatt esetleg elbocsátják. T. Kiss és Tibori (2003) kiemeli, hogy a különbség a nyugat-európai egyetemek esetében annyi, hogy ott az oktató felkészültségének, szakmai hozzáértésének, hazai és nemzetközi kapcsolatainak, elismertségének a függvénye a piacképesség – hiszen a hallgatók számára ezek lehetnek későbbi elhelyezkedésüknek a kulcsai. Tehát egyértelmű, hogy az oktatók külföldi együttműködései nem csupán a saját karrierjük szempontjából lényegesek, de az intézet, és a hallgatók is profitálhatnak belőle – egyfajta pozitív ösztönzőként viselkedve.

1. ábra: Hallgatók és oktatók létszámának alakulása a magyarországi felsőoktatásban (fő)



Forrás: KSH adataiból saját szerkesztés

Egy másik ugyancsak választ igénylő kihívás a felsőoktatási intézmények **integrációja**. A szellemi erők koncentrálásának gondolata egyáltalán nem új, tekintve, hogy hazánkban már a két világháború között felvetődött megszervezésének lehetősége. Magyarországon leginkább tartalmi integrációról beszélhetünk, melynek keretében egyes vélemények szerint csupán annyi történt, hogy az addig túlságosan is szétforgácsolódott felsőoktatási rendszer kevésbé színvonalas intézményei, melyeknek nem sikerült „megütni a mércét”, most az intézményi létbiztonságuk növelése érdekében összefogtak (T. Kiss–Tibori 2003). Az így létrejövő hatalmas intézményi armada azonban rugalmasságának és hatékonyságának elvesztését kockáztatta, ugyanakkor „ütőereje” jelentős. Ez azt jelenti, hogy a belső szabályozás ésszerűsítése és a korábban önállóan ellátott feladatok központosítása mel-

lett az addig külön munkálkodó egységek együttműködése javult, magának az egyetemnek pedig a tekintélye nőtt, valamint a tudományos és oktatási, de nem utolsósorban a gazdálkodási eredményeinek is köszönhető a karok összehangolt erőfeszítése a felsőoktatás színvonalának emeléséhez vezetett, vélik a 2007-es Debreceni Egyetem *Intézményfejlesztési Terv* írói. Az 1999. évi LII. törvény értelmében pedig 2000-ben az integráció segítségével a felsőoktatási intézmények száma kétharmadára csökkent – így jött létre például a Debreceni Egyetem, mely 15 különböző méretű és tevékenységi területét tekintve meglehetősen szerteágazó karral rendelkezik.

A létrejövő új helyzet a felsőoktatásban az egyes intézményeket arra kényszeríti, hogy a regionális és/vagy a nemzetközi együttműködés új mintáit alakítsák ki egymás között, annak ellenére (vagy éppen azért), hogy fennmaradásuk az európai oktatási szintéren biztosított legyen. A társadalmi tőkét oktató-kutatók és felsőoktatási intézmények networkjeként értelmezve megfigyelhető, hogy a kelet-közép-európai régióban ezen hálózatok hogyan tudtak alkalmazkodni az új feltételekhez (*Mihaylova 2004*), az egyetemek és főiskolák között kitapintható „harc” a presztízserért és hallgatókért miképpen jelenik meg az intézmények szintjén. És ebben a küzdelemben kulcsfontosságú szerep jut az oktatóknak, akik egyéni teljesítménye és nemzetközi tudományos aktivitása döntő az egyes intézmények presztízse szempontjából. De kik is ők tulajdonképpen?

II.2. AZ OKTATÓI PÁLYA FOGALMI DILEMMÁI

Az 1960-as évektől a fejlett országok felsőoktatásában számos ugrásszerű és jelentős változás volt tapasztalható. Folyamatosan növekvő szerepe a közösség életében és a politika világában egyre több kutatás alanyává tette. Különböző szempontból, eltérő céloktól vezérelve vizsgálták már az egyetemek vezetését, finanszírozását, politikáját, valamint az oktatáspolitikai szereplőit, kihívásait, és az arra adott válaszokat. Ma a felsőoktatás kutatásának egyik fő iránya az oktatók világának tanulmányozása. Az „akadémiai törzsekbe” (*Becher 1989*) verődött, Bourdieu (1984) által szociálintropológiai megközelítésből vizsgált, **homo academicus**nak elnevezett oktatók megfigyelésétől kezdve, a Chait (2002) indítványára az Európai Unióban is kivitelezett oktatói vizsgálaton keresztül egészen Altbach (2002) **guru**jáig számos kutató kísérelte meg az egyetemek életének ezen meghatározó csoportjának megismerését.

Ahhoz, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók tudományos aktivitását tanulmányozhassuk, először is tisztázni kell, hogy mit is értünk „**oktató**” alatt, hiszen nagyon gyakran országonként, koronként még az elnevezés mögötti tartalom sem mindig ugyanazt takarja. Példa erre hazánkban a rendszerváltozás előtti egyetemi-főiskolai oktató, aki magát „divatból” kutatónak nevezte, jöllehet a két foglalkozást határozottan el lehet különíteni (*Kozma 2004*).

Max Weber elgondolása szerint az egyetem a tudomány templomaként jelenik meg, ahol a tudós a **főpapi** posztot tölti be, ami egy, a professzorságig tartó, lemondásokkal és várakozásokkal teli életutat jelöl ki (Weber 1995). Ha ezt a gondolati ívet járjuk be, akkor felmerül a kérdés, hogy vajon miként válhat valakiből a legfőbb papi hatalom gyakorlója a tudomány ezen szentélyében, illetve a hierarchia milyen útvesztőiben kell tudni kiigazodnia annak, aki az oktatói pályát választja? Általánosságban elmondható, hogy a megszerzett címek, fokozatok, beosztások és pozíciók jelzőtáblaként mutatják az irányt – azonban nem a felsőoktatásban (Nagy 2007).

Altbach (2002) szerint az oktatók központi szerepei a tanításon kívül a kutatás és a szolgáltatás is – a kérdés, hogy melyiket helyezi a középpontba. Nem csupán a fejlődő országok oktatóira jellemző, hogy amennyiben a tanításra fektetnek nagyobb hangsúlyt, akkor a kutatások és szolgáltatások automatikusan a háttérbe szorulnak, így különítve el az oktatókat és a „kutatói elitet” (Kwiek 2016). Kozma (2004) problémaként említi, hogy a magyar felsőoktatásban a kutatói szerepek professzionalizációja még várat magára, az oktató kénytelen a tanári és kutatói szereppel „szonglörködni”, melyhez számtalanszor harmadikként az adminisztratív tevékenység is társul. Ezzel szemben Colbeck (2002) azt vallja, hogy a különböző munkaszerepek integrációját lenne kívánatos elérni, és minden lehetséges módon támogatni.

Magyarországon, a rendszerváltozást követően először, az 1993. évi LXXX. törvény II. részének 6. fejezete foglalkozik ezzel, az oktatókkal és tudományos kutatókkal szemben támasztott követelményeket sorolja fel, az egyetemi kinevezésükhöz szükséges feltételeket veszi számba. Ennek értelmében hazánkban kizárólag egyetemi oklevéllel rendelkező, büntetlen előéletű és cselekvőképes, az intézményi követelményeknek, beosztáshoz mértén megfelelő, magyar, vagy külföldi állampolgár oktathat/kutathat a felsőoktatásban. A 2005. évi CXXXIX. törvény már az oktatók és kutatók beosztására vonatkozó jogszabályokat is tárgyalja, valamint leszögezi, hogy az oktató olyan módon köteles részt venni a felsőoktatási intézmény oktatási autonómiájában, hogy munkáját magas színvonalon, korszerűen és objektíven végzi. A 2011. évi CCIV. törvény értelmében pedig az oktató munkaidejének legalább 20%-ában tudományos kutatást kell, hogy végezzen.

A tudományos közösségen belüli hierarchia az akadémiai fokozatokban nyilvánul meg, mellyel párhuzamosan az ettől független, és néha azzal egyáltalán nem harmonizáló egyetemi-főiskolai rangok állnak (Kozma 2004). Még komplexebbé teszik a képet a középkori egyetemek óta egyre változó képzési szintek és tudományos fokozatok, melyek ugyan elnevezésükben megmaradtak, jelentésükben és használatukban azonban lényeges változások tapasztalhatók.

Az oktatói pálya legelső lépcsője a középkori egyetemeken a **baccalaureatus** fokozat megszerzését jelentette, mely az egyetemi tanulmányokhoz nyitott utat.

További stúdiumok elvégzése után a *licentiatus* következett, mely fokozattal már oktathatott a jelölt, azonban ezen tevékenységét még csupán felügyelettel tehetette. A következő lépcsőfokon lévő *magiszter* viszont bármely egyetem filozófiai fakultásán tarthatott előadásokat (Pukánszky–Németh 1996). A társadalomban megszerezhető magas presztízs ellenére sem sokan vállalkoztak arra – elsősorban a magas költségeknek köszönhetően –, hogy magiszteri, vagy *doktori* fokozatot szerezzenek. Ez utóbbit 6-10 éves felkészüléssel nyerhette el a jelölt, azonban a későbbiekben is, csupán a rendes egyetemi tanári kinevezés esetében volt feltétel a megléte (Wandermeersch 1996).

A tudomány fejlődésével lépést tartani óhajtó oktató számára azonban a 18. századtól már nem volt elég az akadémiai hierarchiában való feljebb jutás érdekében elsajátított ismeretek felhalmozása, hanem egy adott diszciplína felé kellett orientálódnia, annak területeire kellett fókuszálnia (Fináncz 2009). Ez azonban az egyetemeknek az 1800-as évek elejétől a 20. század közepéig tapasztalható expanziós időszakában szükségessé is vált, hiszen ezalatt a nagyjából másfél évszázad alatt létrejöttek a sokkarú, néha 150 tanszékkal is rendelkező egyetemek (Klinge 2004), ahol a specializálódás ilyen formán elengedhetetlenné vált. Számos egyetemen pedig éppen az előzőekből kifolyólag később, az egyetemi tanári kinevezéshez már a doktori fokozat megszerzésén túl a *habilitációs* eljárásban való részvétel is feltételként jelent meg.

Míg a középkortól számított pár évszázadban viszonylag egyszerűen lehetett követni az oktatói pályát, ráadásul annak egy relatíve átlátható és elágazásokkal kevésbé tarkított ívén meglehetősen kevesen indultak el, addig a 20. század második fele betévedt a tudományos és a felsőoktatási intézményi karrier során használatos elnevezések labirintusába. A mai napig a nehézséget elsősorban az okozza, hogy az egyes címek egyaránt jelölhetnek intézményi státuszt és tudományos előmenetelt is, valamint az ezeknek az idők során tapasztalható változásával járó átnevezések, átminősítések, és megfeleltetések együtt élnek a régi megnevezésekkel, ami pedig újabb kanyarulatokat jelent az elnevezés útvesztőjében. Nem is beszélve arról, hogy a felsőoktatáson belül beszélhetünk főiskolai és egyetemi szféráról, mely a bolognai folyamat bevezetése óta hazánkban nem csupán a diplomák munkaerő-piaci értékének a dilemmáját, de az akadémiai és intézményi ranglétra fokainak egymásutániságának és stabilitásának a kérdését is felvetette.

Bár minden országban jellemző az egyetemi hierarchia kiépülése, hazánkban a tudományos fokozatok rendszerének bonyolultsága miatt ez mégis egyedinek mondható (Nagy 2007). Magyarországon a II. világháború után a szovjet mintára kialakított rendszer terjedt el, melynek az egyetemi diploma megszerzése utáni első lépcsőfokának a *kisdoktori fokozat* számított egészen 1993-ig, mely azonban nem minősült tudományos fokozatnak. Már a rendszerváltozás előtt megfigyelhető volt a kisdoktori fokozatos leértékelődése, azonban 2000-re egyértelműen átvette helyét az angolszász típusú *PhD*, illetve az azzal egyenrangú, a zene-,

építő-, ipar- és képzőművészet területén megszerezhető **DLA**. Ez a tudományos fokozat ugyan már a 90-es években megjelent és együtt élt a szovjet típusú kisdoktorival, azonban Nagy szerint (2007) a frissen PhD-zottak fiatalágukból kifolyólag még tudományterületükön nem tudtak olyan mértékű kapcsolati tőkét felhalmozni, mely miatt a kisdoktori fokozattal rendelkezők számára közvetlen „konkurenciát” jelentettek volna. Mindazonáltal a rendszerváltozást követő években, meghatározott feltételek mellett, a viszonylag friss és a *summa cum laude* minősítésű kisdoktorikat átminősíthették az egyetemek PhD-vá. Ezzel azonban a tudományos elnevezések szinte átláthatatlan rendszere kezdett kibontakozni, melyben a hagyományos nyugati, a szovjet mintára építkező közép-kelet-európai, valamint az új, angolszász típusú akadémiai elnevezések együttesen voltak jelen (Fináncz 2009).

A második lépcsőfok a **kandidátusi fokozat** megszerzése volt, melynek odaítélése az MTA Tudományos Minősítő Bizottsága jogkörébe tartozott. Azt, hogy az egyetemek évszázadokon keresztül gyakorolt jogát, a tudományos fokozatok odaítélését politikailag ellenőrizhető testületek vették át, nem kizárólag ideológiai korlátozásnak tekinthetjük, más okok is szerepet játszhattak benne – bár a társadalomtudományok, illetve más, a rendszerre ideológiailag „veszélyt” jelentő diszciplínák esetében vélhetően erről lehetett szó (Nagy 2007, Fekete 2009). Amikor 1993-ban bevezették Európa legnagyobb részében a már korábban említett PhD-t, a kandidátusi fokozattal rendelkezők automatikusan elnyerték a PhD fokozatot.

A rendszerváltozást követő akadémiai átalakítások talán egyetlen eleme, mely a régi tudományos berendezkedésből továbbélt nem csupán kifutó rendszerben, az a „tudományok doktora” vagy az „MTA doktora” cím volt, melyet leginkább **nagydoktori fokozatként** ismerünk. A mai napig heves viták folynak létjogosultságát és tudományos értékét illetően, azonban támogatói, illetve támadói táborának nagyságát nehéz lenne felbecsülni (Nagy 2007), az viszont tagadhatatlan, hogy a mai magyarországi felsőoktatásban fontos szerepet tölt be. Egyrésről ugyanis az egyetemi tanári kinevezésnél mindenképp előnyt jelent, ha valaki rendelkezik ezzel a fokozattal, bár ezt törvény nem írja elő. Mindazonáltal az egyetemi tanári kinevezés tekintetében a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról megszabja, hogy az oktatási hivatal a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) szakvéleményét ki kell hogy kérje – eme bizottság pedig, ahol a képviselők többsége nagydoktori címmel rendelkezik, előírja a nagydoktori meglétét az egyetemi tanári kinevezéshez (Polónyi 2007). Másrésről pedig a doktori iskolák alapítása esetében a MAB megszabja, hogy a hét tőrzstagból négy legalább egyetemi tanár kell hogy legyen – közülük pedig a legtöbben az előbb említett okból kifolyólag nagydoktorok. Az új egyetemi tanári kinevezések már **habilitáláshoz** kötöttek, mely előírás voltaképpen az egyetemeken működő doktori iskolák jogkörének kiterjesztését és hatalmának erősödését jelenti (Nagy 2007). Láthatjuk, hogy a

magyarországi felsőoktatási intézményekben az oktatókkal szembeni elvárások összetettsége abból ered, hogy többféle felsőoktatási rendszer hagyományát ötvözték (PhD: angolszász, habilitáció: humboldti; akadémiai doktor: szovjet/francia minta).

Megfigyelhető, hogy már a tudományos fokozatok kapcsán is viszonylag sok ponton nehezzé válhat a tudományos munkásságok megítélése, azok elhelyezése, illetve összehasonlítása, azonban a felsőoktatás sajátosságaként jelenik meg egy másik hierarchia is, amely attól lényegesen eltérhet, ugyanakkor azzal egy időben tölthető be – az egyetemi intézményi pozíciók rendszere.

A 2011-es felsőoktatási törvény, a korábbi felsőoktatásról szóló törvényekhez hasonlóan (*az 1993. és az 2005. évi*), eltérő pályákat jelöl ki a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók számára. Külön tárgyalja az oktatói és tanári, illetve a tudományos kutatói munkakörben dolgozók előmeneteli lehetőségeit, jóllehet a gyakorlat azt mutatja, hogy mindkét munkakörhöz tartozók egyaránt végeznek oktatói és kutatói munkát. A tudományos kutatók munkaidejük nagy részét (legalább annak 90%-át) az adott felsőoktatási intézmény tudományos tevékenységének kell hogy szenteljék, és a fennmaradó időben részt vehetnek az oktatással kapcsolatos tevékenységekben. Az oktatói munkakör betöltői pedig, ahogy korábban már említettük, munkaidejük 1/5-ében kötelesek kutatásokban részt venni. Ez kikerülhetetlen, hiszen az egyetemi hierarchiában történő előrejutás és kinevezés mércéje a tudományos teljesítmények számbavétele – oktatói munkakörben magasabbra jutni, több más tényező mellett, csak úgy lehet, ha a tudományos fokozatok megszerzésének bizonyos fázisain túlesik az oktató. Példának okáért adjunktusi munkaköri címet sokáig úgy viselhetett valaki, ha doktorjelölti jogviszonyt létesített. Később azonban a doktori fokozat megléte követelménnyé vált, a doktori tanulmányok megkezdése „csupán” a tanársegédi munkakörben való alkalmazás feltétele lett. Az egyetemi tanárnak pedig a habilitált, idegen nyelven publikáló és előadást tartani tudó, nemzetközileg elismert, oktatásban és kutatásban tapasztalattal rendelkező személyt lehet kinevezni. Meg kell jegyezni, hogy oktatói és kutatói feladatok egy munkakörben is elláthatók, ezek arányáról azonban a munkaszerződésben kell külön kitérni. Az ezen helyzet kapcsán kialakuló szerepkonfliktusról – tanár, tudós, kutató vagy hivatalnok a felsőoktatásban dolgozó oktató? – részletesebben a következőkben ejtünk szót.

A tudományos teljesítmény megjelenése azonban az intézményi karrierben való előrejutásban nem csupán ezen a ponton figyelhető meg. Leginkább az egyetemi tanári kinevezések kapcsán észlelhető, hiszen a törvény értelmében az oktatási hivatal ki kell hogy kérje a MAB (ami elvileg a tudományos fokozatok felől közelíti meg a kérdést), valamint az adott felsőoktatási intézmény rektorának véleményét is (aki pedig az egyetemi pozíciók oldalának képviselője). Ezen felül, az egyetemi tanári cím tulajdonosa (ami ugyancsak az egyetemi hierarchiában betöltött munkakörre utal) nyugdíjazása után is viselheti a címet.

Amennyiben az akadémiai ranglétra egyes fokai, valamint az intézményi karrier és a felsőoktatásban betöltött munkakörökhöz kapcsolódó tudományos fokozatok rendszerével tisztában vagyunk, még mindig további nehézséget jelenthet a hétköznapiak során, a leginkább a hallgatók részéről érkező megszólítás, akik – nem elítélhető módon – nem feltétlenül látják át a megnevezések eme kusza hálózatát. Számukra az oktató „Tanár Úr” vagy „Tanárnő”, függetlenül attól, hogy az illető rendelkezik-e egyetemi tanári kinevezéssel vagy sem (Nagy 2007), illetve hogy oktatói vagy kutatói munkakörben látja-e el az oktatási feladatokat. Kutató egyetemeken pedig az orvoslás területén vajon a betegét gyógyító szakembert, az egyetemen dolgozó oktatót, esetleg kutatót, vagy pedig az intézményi pozícióját betöltő alkalmazottat kell-e megszólítani? Természetesen ez attól is függ, hogy milyen minőségében találkozunk az adott illetővel.

Azonban joggal mondhatjuk, hogy a magyar felsőoktatás egyik igencsak szembetűnő jellegzetessége a tudományos fokozatok és az intézményi hierarchia által alakított elnevezés-kavalkád, melyet Nagy (2007) elsősorban nem „káoszként” értelmez, hanem sokkal inkább a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak, egy egyébként is színes csoport tagjainak a diverzifikációját jelenti számára. Ezen elképzelés tulajdonképpen az oktatók multipozicionális szerepe miatt kialakuló helyzetet egyfajta szabadságként fogja fel, ahol olyan lehetőségek nyílnak meg így, melyek az egyébként hierarchikusan felépülő szervezeteknél nem léteznek. Többféle érdek és elgondolás is helyet kaphat ilyen módon a felsőoktatási intézmények falain belül – jóllehet a tudományos ranglétrán való feljebbjutási lehetőségek egyfajta feudalista berendezkedést is sugallhatnak, amelyet a tudományos teljesítmények helyett a rangok és státusok rendszere formál (Polónyi 2006).

Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy hazánkban a rendszerváltozást követő évektől az amerikai mintára létrejövő PhD képzés elvégzése, valamint a fokozat megszerzése mindenképpen fontos szerepet tölt be a tudományos és intézményi hierarchiában való feljebbjutásban, hiszen mindkét esetben az első szintnek tekinthető, melyre az összes többi épül. Ilyen formán a doktori fokozattal rendelkezők, a tudományos munkájuk révén nem csupán a tudás megteremtésében és továbbadásában, de az innováció területén is jelentős feladatot látnak el.

Annak ellenére, hogy a tudományos pályán való mozgást sokszor a bizonytalanság, és főleg a fiatalok számára az alacsony fizetés és az akadémiai szempontból kedvezőtlen körülmények jellemezzék (Huisman et al. 2002; Teichler 2006; Ates–Brechelmacher 2013; Machado-Taylor et al. 2017), számos kutatás mégis azt bizonyítja (Fináncz 2009; Kozma 2000; She Figures 2015), hogy egyre többen szereznek fokozatot. Ez többek között a felsőoktatás expanziójának is köszönhető, amely nem csupán hallgatói létszámnövekedést eredményezett, hanem óhatatlanul magával hozta az igényt az oktatók számának bővítésére is. Nem elhanyagolható tényező a társadalmi elvárás sem, miszerint „a diploma már

alap”, így ha valaki a munkaerőpiacon érvényesülni szeretne, egyre többet vagy specializáltabbat, esetleg speciálisabbat kell felmutatnia. Ezen körbe való becsatlakozás nélkül esetleges hátrányokat szenvedne el az egyén (*Green 1980*), ami a tudományos világban is igaznak látszik. Megjegyzendő, hogy ez tulajdonképpen egy teljesítménykényszer, és igen hosszú távú elkötelezettséget kíván az egyén részéről.

Még ha a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak az akadémiai fokozatok és egyetemi-főiskolai rangok erdejében sikerülne is megtalálni az elődök, rendeletek és kormányzatok által elhintett jelző-morzsák segítségével a ki/felfelé vezető utat, az oktató–kutató dilemma minden bizonnyal azonnal ismét a sűrű rengeteg közepére vezetné vissza őket. A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatóknak számos szerepet kell betölteniük, amelyeknek az elnevezésében sincs igazából konszenzus, a létjogosultságukat pedig meg-megkérdőjelezzik. Mindeközben például hazánkban az oktató mindennapjainak részét képezi a hárommal való zsonglőrködés – oktató, kutató, adminisztrátor. Altbach (*2002*) úgy véli, hogy az oktatók hármas feladatkört kell, hogy ellássanak, mely során az oktatói és kutatói kiegészül a szolgáltatói profillal is – ezek közül azonban minden esetben az egyik jóval nagyobb hangsúlyt kap a másik kettőnél.

A humboldti elgondolás szerint a kutatás és oktatás egységére kell törekedni az egyetemeknek, ahol a kutatás az oktatás minőségét hivatott javítani, míg az oktatás a kutatás számára visszajelzéseket ad – vagyis elsődleges feladat a tudósoknak a képzése. Höhle és Teichler (*2013a*) meglátása azonban az, hogy mindezen ellenére a felsőoktatásban tanítók inkább preferálják a kutatást, és nem csupán az elnevezésben. Ennek egyik okaként a fiatal oktatóknak a pályakezdekor meglévő lelkesedéséhez társuló feltörekvési szándékát említik, illetve azt a tényt, hogy a kutatások gyakran a nemzetközi, így az intézményi figyelem közepontjában vannak, míg az oktatás csupán „belső” ügy marad. Valahol ezt a tényt tükrözi az is, hogy a rendszerváltozás előtt hazánkban inkább neveztek magukat kutatóknak az oktatók (*Kozma 2004*), mivel az „tudományosabban” hangzott.

Ennek kapcsán azonban kérdésként merül fel, hogy vajon tudósról vagy kutatóról, illetve tanárról vagy oktatóról beszélhetünk. Kozma meghatározása szerint „a kutató kutatást végez, a tudós viszont tudományt művel” (*2004:146*), a tanár elsősorban tanít és nevel, az oktató pedig az egyetemeken egy tudományos közösség tagjaként része egy tantestületnek is, mely intézményi szinten jelenik meg. Lényeges azonban az, hogy csupán az egyik válhat hangsúlyossá munkája során. Kwiek (*2016*) például 11 ország kutatói elitjének vizsgálata során azt állapította meg, hogy ebbe a közösségbe csupán az tartozhat és érhet el igazán sikereket, aki más, az egyetemhez kapcsolható szerepköreit a háttérbe szorítja. Ezek a főként belső motivációval rendelkező idősebb férfi professzorok oktatóként kezdtek, majd tapasztalataikat felhasználva a kutatás területén kamatoztatták azokat.

Az oktatói és kutatói feladatkör mellé egy harmadik is társul, melyben az oktató mint adminisztrátor jelenik meg. Tagadhatatlan tény, hogy a felsőoktatás változásának egyik velejárója volt a tanárok adminisztratív feladatának a megnövekedése, mely munkájuknak egy igen jelentős részét képezi mára, és amely sokak szerint a tudományos munka kárára megy. A francia hatás érződik a hivatali struktúra megerősödésben, ahol az oktató nem a kutatói szereppel, hanem az adminisztrátorival van párban. Itt az egyetemi karrier útja nem csupán a tudományos eredményeken múlik, hanem sokkal inkább azon, hogy a hivatali eszközökkel mért elvárásoknak milyen mértékben felel meg az oktató (*Bourdieu 1984; Kozma 2004*). Ez a hivatali struktúra számít az oktató igazi terepének, egy új mező, ahol újra kell pozicionálnia magát az egyénnek, és a tudományostól eltérő forrásokat (barátságokat, szövetségeket) kell mozgósítania az előrelépés érdekében.

Altbach (2002) véleménye szerint a fejlődő országokban az oktató elsősorban tanít, így a kutatási és szolgáltatási oldal háttérbe szorul. Colbeck (2002) viszont nem szerepkonfliktusként értelmezi a felsőoktatási szerepek együttműködését, hanem úgy véli, hogy ezeknek egységben kell megjelenniük, és a tanszéki értékeléseknek ezt szem előtt tartva kellene alakulniuk. Tény azonban, hogy például hazánkban jelentősnek mondható az oktatók adminisztrációs terhelése, mely ugyancsak komoly szerepkonfliktusoknak a forrásává válik. Kozma (2004) az oktató tudósok az állami hivatalnokká váló átalakulásában több lehetséges buktatót is felfedez, melyek közül kiemelnék a tudományos munkának a hivatali eszközökkel való mérését, mely az oktatóról például a hallgatói véleményezések és teljesítmények, vagy a hallgatók közötti népszerűség alapján mond ítéletet. Ilyen módon a hangsúly a tudós karrieréről fokozatosan a hivatali karrierre tevődik át, mely azt is előre vetíti, hogy az eddigiekhez képest eltérő normákkal is érvényesülhet az oktató a tudományos pályán. Az akadémiai törzsekre alapvetően érvényes az elkülönülés, elzárkózás, széttagozottság és az érdekek összefeszülése, így az új helyzet további széthúzást eredményez (*Clark 1989; Becher 1989*).

Egy másik felfogás értelmében az oktató nem csupán az intézményen belüli versengések keltette viszályoknak a keresztüzében kénytelen lavírozni, hanem a külső érdekcsoportok részéről érkező nyomásnak is meg kell felelnie (*Neave 2005*). A felsőoktatási intézmények egyfajta kényszerpályán mozogva, a bevétel maximalizálás érdekében az oktatói teljesítményt gyakorlatias és könnyen átlátható, ki- és megszámlálható mutatók alapján értékelik, mely során az oktatók – a munkások szintjére taszítva – presztízsvesztést és proletarizálódást tapasztalnak meg (*Ramsden 1998; Pusztai 2011*). Egyértelmű az erőeltolódás a tudományostól a menedzseri-adminisztrátori szerep felé. Rhodes (1999) nem látja ennyire feketén-fehéren a helyzetet, de Slaughter és Leslie-hez hasonlóan (1997) ezt egy elkerülhetetlen folyamat részének tekinti, valamint megállapítja, hogy az oktató mindenképp egyre „irányítottabbá” válik. Ennek okát pedig Becher és Trowler (2001) egyes felsőoktatási intézményeknek a „dollár (vagy euro) hajhászásában” látják.

Az akadémiai menedzserizmus begyűrűzése semmiképpen nem új jelenség, egyre elterjedtebb az egyetemeken és főiskolákon. A tudományos teljesítmény futószalagszerű előállításának inkább hasonlít egy ipari termeléshez és versenyhez, melynek sok esetben sem igényeiben, sem pedig megvalósulásában nincs köze a tudományos minőséghez. Ebben az értelemben az oktatás hasonlatos a gyártási folyamathoz, melynek során az oktató mint termelő „gyártja” a tudást, ami az egyetemeknek bevételi forrást jelent. Ilyen formán az oktatóknak az ellenőrzésén, irányításán és kontrollján keresztül a termelés fokozható, ami ugyan az autonómiájának elvesztésével jár. Kováts (2011) meglátása szerint a menedzserizmus által feszegetett kérdések helytállóak és szükségesek is, azonban a rájuk adott válaszok nem feltétlenül megfelelőek. A kitűzött cél (mint a siker, hatékonyság, verseny) pedig nem a szakmai-tudományos törekvések által meghatározott, vagy elfogadhatónak ítélt szándék.

Mindazonáltal meg kell említeni azt az egyre nyilvánvalóbbá váló tény is, hogy a 21. század felsőoktatásban dolgozó oktatójának nem csupán a már említett oktatói–kutatói–adminisztratív szerepkörökben kell tudnia helytállni, de az egyetem megnövekedett, és még inkább rohamosan átalakuló feladatai is újabb kihívások elé állítják őket. Az oktatás és kutatás, valamint az adminisztratív teendők elvégzése mellett a szakmai közéleti szereplés és annak tevékenységeiben való aktív részvétel is mára mintegy elvárásként fogalmazódik meg az oktatókkal szemben (Perger 2016). Egyes tanárok pedig sok esetben a szakterületükön a gyakorlatban is helyt kell, hogy álljanak (gondolunk itt például az orvosokra, mérnökökre, jogászokra, pszichológusokra, stb.), az oktatás és kutatás „csupán” egy olyan feladatkör, melynek ellátása szakmai előmenetelük feltételeként jelenik meg (Eagan et al 2014).

A felsőoktatási intézmények szolgáltatói funkciója pedig, melynek során a bevételnövelés kerül a középpontba, előhívta azt az igényt is, hogy az oktatók minőségi, hatékony és a gyakorlatban alkalmazható tudást adjanak át hallgatóiknak, hiszen ez az, amiért fizetnek. Hasonlóképpen, számos esetben a kutatók szolgáltatókként megrendelésre dolgoznak. Ebben az értelemben nem feltétlenül belső motivációról, elhivatottságról van szó, hanem sokkal inkább egy gazdasági profítképző tevékenységről (Pusztai 2010). Ezzel azonban együtt járhat a hazai és nemzetközi szinten történő „önmenedzselés” is, melynek során „befektetőket” szereznek, illetve magukat kedvelté, ezáltal valamilyen szinten nélkülözhetetlené teszik a hallgatóság és a szakma eredményei iránt érdeklődők körében. Ilyen módon tudják ugyanis kutatásaikra a forrást megtalálni, valamint pozíciójukat megerősíteni a felsőoktatás forgatagában. Ismertté tenni magukat publikációikon, konferencia előadásaikon és az ezeket összegyűjtő különböző hazai és nemzetközi adatbázisokon (mint például Magyarországon az MTMT) keresztül tudják.

Amikor tehát a felsőoktatásban dolgozó oktatóról beszélünk, akkor óhatatlanul is az oktató-nevelő, a kutató, a közéletben aktívan szerepet vállaló ember, a hall-

gatókat (és néha a kollégákat) motiváló pszichológus, az akadémiai szolgáltató, a nemzetközi és hazai szakmai menedzser, a pályázati író, a szervező, az alapszintű informatikai szakember, a forrásokat megfelelően elosztani tudó közgazdász jut eszünkbe, aki intézménytől, betöltött pozíciótól és ellátott feladatkörrel függően még további szerepköröket kénytelen betölteni. Amíg tehát korábban az európai szakirodalom elsősorban az oktatói és adminisztratív, az amerikai pedig az oktatói és kutatói feladatok között őrlődő szakembert vizsgálta (*Pusztai 2010*), addig mára a több területen is helytállni kénytelen, számos feladatkörrel zsonglőröködő oktatót veheti górcső alá. Az ismeretek óriási mértékű megnövekedésével szükségessé vált különböző szakterületek és feladatok szétválása, mely egy igen elentmondásos 21. századi „polihisztor” megteremtését próbálja megkövetelni az egyéntől. Világosan látható azonban, hogy hosszútávon ez a rendszer választás útjára állítja az oktatót, mivel a fent említettek miatt ez így ritkán megvalósítható.

A kérdés óhatatlanul felmerül mindezek ismeretében: **vajon hogyan reagál az oktatói társadalom minderre?** Elgondolásunk szerint kétféle reakcióra lehet számítani. Az egyik lényegében nem foglalkozik vele és lerázza magáról azzal, hogy neki „már úgyis mindegy”, mivel a nyugdíj felé haladva kevésbé fontosak számára az újabb megmérettetések, a követelményeknek való megfelelések, és nem hajlandó a belső vagy külső harcokban részt venni. A másik csoportba tartozók vagy kényszerből, vagy pedig pusztán kíváncsiságból, részeseivé válnak. Azonban megállapítható, hogy az oktató – a szociológusok által mezőnek, az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek terminológiájában pedig arénának nevezett – különböző erőtereknek a metszetében küzd, melyeket az akadémiai professzió, a diszciplínák és az intézmények egyedisége és problémái alakítanak. A tudomány világának a nagyfokú és energikus átalakulása, magának a tudománynak az expanziója, a „nagy tudomány” feltűnése (*de Solla Price 1979*), a felsőoktatási intézmények vállalkozóivá válása, az erősödő specializálódási kényszer, valamint a projektek elburjánzása (*Laki–Palló 2001*) hatására a tudományos világ képviselőinek a nemzetközi aktivitása és az azzal kapcsolatos motivációik is más mintázatot vesznek.

II.3. AZ OKTATÓI KÖVETELMÉNYRENDSZER ÉS ÉRTÉKELÉS

Az elmúlt évtizedekben a tömegesedéssel párhuzamosan megnőtt az oktatókra háruló adminisztrációs feladat az egyetemeken és főiskolákon, valamint mindez magával hozta az adminisztratív folyamatok átláthatóságának, elszámoltathatóságának és ellenőrzésének a szükségletét (*Kováts 2009*). Azonban nem csupán a szakma és a finanszírozás, a pénzeknek a megfelelő és hatékony módon történő felhasználásáról van szó, hanem a rendszerváltozás utáni intézményi expanzió keltette oktatási minőségromlás felszámolására tett kísérletet is jelenti (*Drótos 2009*).

Az állam már nem feltétlenül befogadó a felsőoktatási intézmények hagyományos önszabályozó folyamataira, melyek a korábbi évtizedekben meghatározták

az egyetemeket, már új gazdasági elv vezérli az állami intézkedéseket. Ennek értelmében újra kell fogalmaznia a kapcsolatát a tudás eddigi fellegváraival, és az elszámoltathatóság, hatékonyság, produktivitás elvét kell alkalmazni rájuk a szűkös anyagi erőforrások jobb felhasználása érdekében (Alexander 2000). Barnett (1992:16) egyenesen kimondja, hogy nem elfogadható a felsőoktatás felsőbbrendűként való kezelése, amelyet megfogalmazásában a „titkos kert” ismerőjeként magának követelt, hiszen a társadalom már elvárja ezen a területen is az ön- és a mások általi ellenőrzést. A felsőoktatás erőteljes becsatornázása a nemzetgazdaság termelő folyamataiba elkerülhetetlen és elengedhetetlen, ugyanis a gazdasági növekedéshez létfontosságú a magasan képzett munkaerő, a humán erőforrás fejlesztése. Ehhez azonban mindenképpen szükséges az egyetemek ellenőrzése (Alexander 2000; Kelchen 2018).

Az „**értékelő állam**” gondolata voltaképpen egy kormányzati szerepvállalásról szól, amelynek során az állam látszólagos visszavonultságából, a távolból mégis irányítani szeretné a felsőoktatás eseményeit. Ennek eszközéül pedig az értékelést választja, mely tulajdonképpen az egyes intézményeket különböző indikátorok mentén, minőségi szempontok alapján kívánja értékelni (Kozma 2006). Kogan (1993) meglátása szerint egy menedzseri kultúrára való átállásról van szó, melyben az intézményi fenntartó igényei erőteljesen megjelennek. Ebben az erőterben az oktatónak a nemzetközi mozgása, a nemzetköziesedési folyamatba való becsatlakozása egyfajta mérőeszközként információként szolgál a fenntartó számára. Feltételezésünk szerint egyébként pont ez lehetett az oka annak, hogy a kutatás empirikus részében az oktatók részéről kis részvételi hajlandóságot észleltünk, mivel újabb rejtett értékelést láttak a nemzetközi kapcsolatokra vonatkozó kérdéseinkben, emiatt bizalmatlanná váltak.

Három, jelentésében nagyon közel álló fogalmat kell tisztáznunk a téma kapcsán – *evaluation*, *appraisal* és *assessment*. Magyarul mindegyiket lehetne „értékelésnek” fordítani, azonban az angol nyelvű szakirodalom nem véletlenül használja mind a hármat, jóllehet gyakran a nem angol anyanyelvű kutatók egymás szinonimájaként. Az *evaluation* „értékbecslést”, értékmegállapítást jelent, mely során valaminek a minőségét vagy akár fontosságát valamilyen standardhoz viszonyítjuk. Ez az oktatás esetében lehet, mondjuk egy terv – hogy ahhoz mérten hogyan teljesített például az oktató. Ebben az esetben az elérendő cél az az, hogy az egyénnek legyen lehetősége az értékelésre reagálva változtatni. Az *appraisal* tulajdonképpen „felbecslés” értelemben használt fogalom, amikor is valamit megvizsgálunk abból a célból, hogy megítélhessük, sikeres, szükséges vagy minőségi-e. Az *assessment* talán a három közül az oktatás területén legtöbbet használt kifejezés, amely „megítélést” jelent, hogy valami megüti-e a mércét, vagy egy oktató rendelkezik-e a szükséges tudással, készségekkel, kompetenciákkal.

Az ellenőrzés eszköze a különböző minőségi szempontok, mennyiségi mutatók, indikátorok és kontrollszámok bevezetése a tudományos teljesítmény érté-

kelésére, mely lehetővé teszi a teljesítményalapú elszámoltatást. Több ilyen mód áll az értékelést végzők rendelkezésére, ezek közül a vizsgálat jellege és sajátos logikánk, preferenciánk alapján válogattunk. Ezen eszközök egyike az **akkreditáció**. Klasszikus értelemben, a diplomácia területén, valamely személynek a megbízását, valamilyen feladatra való kinevezését, tevékenysége megkezdésének a jóváhagyását jelenti. A felsőoktatásban a működés engedélyezése hitelesítési és minősítési eljárásokat takar. Ezek értelmében egy köztes (nem egyetemi és nem állami) szakértői szervezet (Magyarországon a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) minőségellenőrző és -biztosító szerepben lép fel. Kozma (2011:465) „az állam kinyújtott karjának” nevezi, mely túlságosan is a teljesítményre koncentrál, előíró és beavatkozó természettel bír. Jóllehet a felsőoktatás állandó változása, mely a globális és lokális piaci trendekhez való alkalmazkodás, valamint az új összehasonlítási és megmérettetési formák megjelenésének is az eredménye, némiképp megkívánja ezt a fajta beavatkozást a minőség megtartása érdekében, mely például az egyik leggyakrabban kritizált elem a Bologna folyamat bevezetése kapcsán.

Az intézmények teljesítményének függvényében történik a tervezés és a finanszírozás is, mely lehetőséget teremt az egyetemek és főiskolák összehasonlítására. A **rangsorok felállítása** kezdetben csupán azt a célt szolgálták, hogy a hallgatókat tájékoztassák a felsőoktatásban való továbbtanulásuk során, mára azonban ez nemzetközi „versenylistává” alakult (Kozma 2011:468), mely már nem a nemzeti és nemzetközi adatbázisokat, hanem sokkal inkább az oktatók egyéni tudományos teljesítményét vizsgálja (Sasvári–Urbanovics 2019). Míg korábban az intézményi rangsorok létjogosultsága és objektivitása megkérdőjelezhetetlen volt, addig mostanra több kutatás is azt bizonyítja (Hrubos 2008; Hrubos 2012), hogy a szempontrendszer, mely segítségével kvantifikálni szeretnénk a központi pénzeket elköltő intézmények teljesítményét, nem áll stabil lábakon. A legfőbb kritika az, hogy az összehasonlítás alapjául szolgáló szempontrendszerre vonatkozóan nem létezik nemzetközi konszenzus, a szempontok súlyozása pedig szubjektív érveléseken alapszik (Török 2006). Ennek ellenére mind az akkreditáció, mind az egyetemi rangsorok felállítása minden kétséget kizáróan az oktatók nemzetközi aktivitására hatással volt, azt drasztikus módon átalakította, csak úgy, mint az intézményi szemléletmódot és viszonyulást a nemzetköziesedéshez (Collins–Park 2016).

Egy másik lehetséges mérőeszköz az oktatói **publikáció** lehet, amelynek „értékét” száma, nyelve és a megjelenésének a helye már eleve meghatároz. Mindezek hozzátartoznak az egyéni és intézményi presztízsnövelő faktorokhoz, valamint a láthatóságnak, a tudományos előmenetelnek és az akadémiai jutalmazási rendszer alapköveinek számítanak (Creamer 1998). Azonban kérdések sora merül fel azonnal: számít-e, hogy hol jelenik meg egy adott tanulmány? kell-e Hirsch-indexet nézni? mire jó az impaktfaktor? szükség van-e MTMT-re? milyen szerepet

játszik az elismertség-mérésben az ISI Web of Science, a Scopus, vagy a Google Scholar? Csupán a publikációs adatbázisok alapján történő értékelések során nem teljes, vagy nem valóságos képet kapunk. Az impaktfaktor, a folyóiratok rangsorolása, némileg eligazíthat minket a rengetegben, ekkor azonban beleütközünk abba a problémába, hogy tulajdonképpen akkor a folyóiratot vagy pedig a tudományos teljesítményt értékeljük. Miért „nívósabb” egyik megjelenési hely a másikonál? Egy újabb dilemma pedig, hogy egyes tudományterületeken miért a monográfia esik nagyobb súllyal latba, amikor egy tudományos cikk hatása jelentősebb lehet, a társszerzős publikációk pedig kooperáció eredményeként jöttek létre, amelyek a nemzetköziesedés szempontjából kiemelkedő jelentőségűek.

A **nemzetközi konferencián** való megjelenés, de különösképp a **külföldi kutatóintézetekkel** való együttműködések alapján is lehet rangsort felállítani, hiszen ezeknek számos pozitív hozama van: tudományos önállóság elérése, az újra való nyitottság, rugalmasság, különböző készségek elsajátítása, alkalmazkodó-készség kialakítása, nyelvismeret elmélyítése, stb. (*Gabaldón et al. 2005*). Amíg két-három évtizeddel ezelőtt a külföldre járás nem volt még követelmény (és talán elérhető), addig a ma oktatója és kutatója számára az nemzetközi szinten való megjelenés már magától értetődő és kötelező, hiszen még a doktorjelölteknek is ez a kijelölt akadémiai út kezdete. Azonban az információhiány, az anyagiak, a családi körülmények, vagy a munkahelyi viszonyok miatti távolmaradás hol jelenik meg az értékelő rendszerben? Ezek nem a tudományos teljesítmény függvényei, mégis akként jelennek meg, ha az oktató nem megy konferenciára. Tudatában vagyunk annak, hogy példánk néhol sarkosak, de nem volt célunk a rendszer támadása, hiszen valamiféle ellenőrzési és minőségbiztosítási struktúra megléte mindenképp szükséges, egyszerűen csak az egyéni életutak színességét próbáltuk megvilágítani.

Rá szeretnénk mutatni, hogy az értékelés és követelménymérés nem minden esetben éri el célját, hiszen nem feltétlenül azt méri, amit szeretne, ami néha a nem megfelelő mérőeszközök megválasztásának a következménye. Az állam haszonelvű, és nem mindig szakmai alapokon nyugvó értékelése egyfajta megfelelési kultúrát hozott létre. Tekintve, hogy a figyelem, a támogatások és a nemzetközi érdeklődés középpontjában azok a felsőoktatási intézmények állnak, amelyek látványosabb és „minőségibb” mutatókkal rendelkeznek, az intézmények és az oktatók egyaránt rá vannak kényszerítve a kredencializmusra, mely mögött gyakran nem tényleges tudás található. Vagyis nem tisztességes viselkedésre kényszerülnek, hanem sokkal inkább a „lepapírozzuk”, és a „kicsinosítjuk” elv érvényesül (*Dilts–Haber–Bialik 1994*). Léteznek olyan kézikönyvek is, melyben arra „képzik ki” az oktatókat, a vezetőket, hogy hogyan lehet sikeres a kulturális menedzserizmus követelménydzsungelében¹.

1 Ilyennek tekinthető például: PALOMBA, C.A. – BANTA T.W. (2015): *Assessment Essentials*:

Alexander (2000) úgy fogalmaz, hogy a felsőoktatási intézmények és az oktatók nem feltétlenül kell, hogy jól érezzék magukat ebben a felállásban, nem kell, hogy a kívülről jövő teljesítményalapú értékelés jóérzéssel töltsen el őket. Az egyetemnek azonban feladata, hogy tudományos elitként kritikai szellemben közelítsen minden ehhez hasonló jelenséghez, hiszen ez lesz a fejlődés hajtóereje, mely a minőségi oktatáshoz és az akadémiai produktivitáshoz vezethet (Bender 1997). Éppen ezért nem meglepő, hogy a felsőoktatásról szóló törvény eleve olyan munkaköröket határoz meg, ahol a előmenetel feltétele a tudományos teljesítmény és a tudományos fokozat.

II.4. NEMZETKÖZIESEDÉS ÉS TUDOMÁNYOS AKTIVITÁS

A felsőoktatási intézmények egyre inkább ráébrednek arra, hogy a globalizáció nyomást gyakorol az egyetemek által kitűzött célok elérésének mikéntjére, és mindjobban belekényszeríti őket az állam általi értékelésnek és követelménymérésnek való (intézményi és egyéni szinten történő) megfelelésbe. Számukra a globalizációs folyamatokban való részvétel nem fakultatív, és nem is csupán az egyes országok szintjén, de az intézményi és egyéni szinten is megjelenő változtatási és alkalmazkodási kényszer. A nemzetköziesedés éppen ezért kulcsfontosságú, hiszen a nemzetközi tudományos értékláncba való bekapcsolódás, és az országhatárokon átívelő kapcsolatrendszerek tudatos kiterjesztése nem csupán a képzés minőségének a javítását, de a nemzetközi porondon való megmérettetés, a tudás versenyképességének a záloga. A nemzetköziesedést a felsőoktatásban, mint a globalizációra adott egy lehetséges választ lehet felfogni (Knight 2003; Knight 2013; Knight–de Wit 2018), két kulcselemének pedig a tudományos együttműködést, illetve a nemzetközi mobilitást lehet tekinteni. Ezt a három, a kutatásunk szempontjából lényeges fogalmat és kifejezést mutatjuk most be.

A FELŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE

A nemzetköziesedés egy alapfogalom a téma vizsgálata során. Az eredetileg gazdasági terminus az oktatás világára is alkalmazható, hiszen az országhatárokon átívelő együttműködési kapcsolatrendszer ezen a területen abban segítene, hogy a magyar tudomány „világra szóljon”, ahogyan azt Eötvös Lóránt is megálmodta. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a nemzetköziesítés révén, mely főleg az új évezred kezdetén nem feltétlenül választás kérdése a felsőoktatási intézmények számára, az oktatás és kutatás minőségi fejlődéséhez vezethetnek azáltal, hogy a szakemberek a nemzetközi porondra kilépve mérettetik meg tudá-

sukat és csatlakozhatnak más tudományos hálózatokhoz. Az innovatív szemléletmódon túl rugalmasabb hozzáállást és gondolkodásmódot igényel az egyéntől, valamint elősegíti a más kultúrák jobb megismerését (Bokodi 2015).

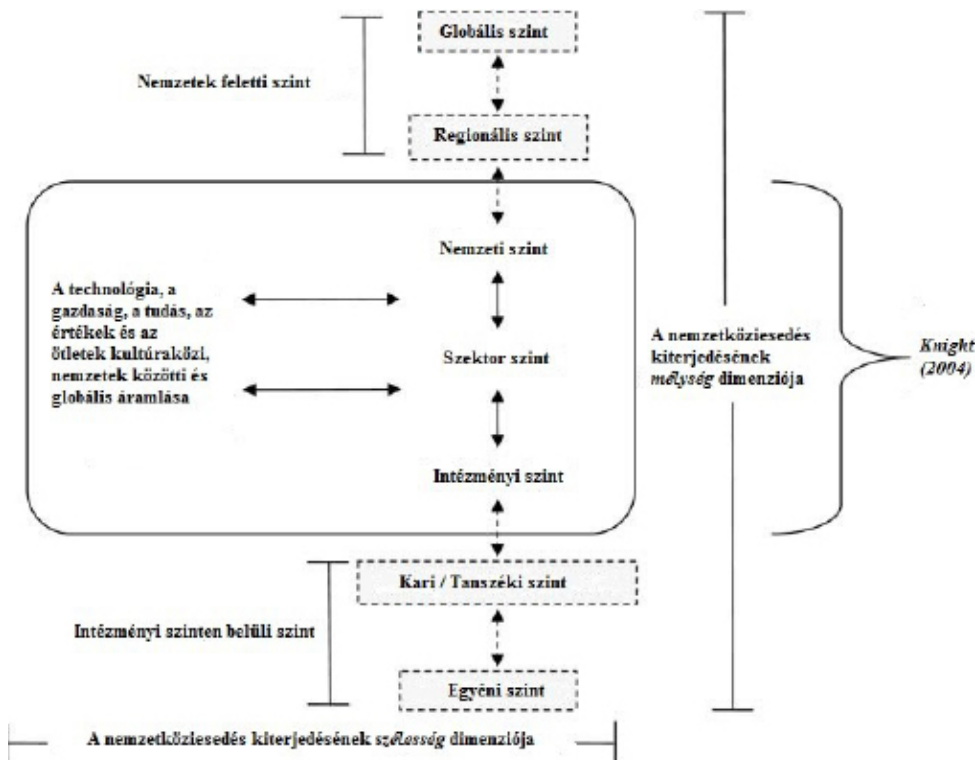
Teichler (1999) úgy határozza meg a felsőoktatás nemzetköziesedését, mint egy feltartóztathatatlan trendet, melyet vagy kihívásnak tekintve elfogadunk és reagálunk rá, vagy lemaradunk. Enders (2004; Enders–Fulton 2002) megállapítják, hogy az országoknak a rá adott válasza eltérő lehet, és kiindulási helyzetük döntő fontosságú a cél elérésnek mikéntje szempontjából. Négy típust lehet a reakciók alapján megkülönböztetni (Enders–Teichler 1995):

- 1.) „jó lenne” nemzetköziesedés: ezekben az országokban mind az intézmény, mind pedig az egyén oldaláról megvan a támogatás együttműködések kialakítására, azonban nem igazán találnak megfelelő partnert a nagyobb országok képviselői között
- 2.) „élet-halál kérdése” nemzetköziesedés: ezen országok kutatói a saját hazájukban sem kapnak tiszteletet a tudományos pályán, ha nem mozognak magabiztosan a nemzetközi színtéren
- 3.) „két arénás” országok: azokat az országokat jelentik, ahol az oktatók és kutatók választhatnak a nemzeti és a nemzetközi tudományos aréna között, hogy hol szeretnének inkább érvényesülni, hiszen az otthoni tudományos piac elég erős és nagy ahhoz, hogy ne kelljen feltétlenül nemzetközi fórumon megjelenni
- 4.) „egyutas” nemzetköziesedés: általában az angolt mint hivatalos nyelvet beszélő országokat soroljuk ebbe a csoportba, ahol csak az számít tudományos eredménynek, amit angolul publikáltak, és nagyon gyakran más országok oktatói és kutatói számára ezek jelentik a célországot.

A nemzetköziesedés azonban pozitív hozama ellenére is sok hazai oktatóban félelmet kelt – hiszen magában hordhatja a csalódásnak a lehetőségét is. Nemzetközi tudós társadalom előtt megmutatni munkánk eredményeit nem kis bátorságot igényel, mivel a (néha könyörtelen) kritikusok száma megugrik, és az idegen nyelv nem megfelelő ismerete is fokozhatja a szorongást. Akinek ennek ellenére sikerül becsatlakoznia egy tudományos hálózatba valamilyen együttműködés keretében, az *fejlődni* fog. Azonban az egyének szintjén kiépülő nemzetközi kapcsolatrendszerekbe való becsatlakozásnak elengedhetetlen feltétele a nyelvek ismerete (különösen az angolé), hiszen hogyan tudna nélküle az oktató vagy kutató megjelenni nemzetközi színtéren, hogyan lenne képes saját munkáját megismertetni a nemzetközi szakmai közönséggel, és miként tudna egy nemzetközi tudományos hálózat tagjává válni?

A szakirodalom alapján a nemzetköziesedés mint folyamat megjelenhet nemzetközi szervezetek keretein belül, kormányzati szinten, egyetemek és más intézmények, valamint tanszékek és karok között létrejövő, multi- vagy bilaterális együttműködések formájában, továbbá szerveződhetnek informális úton. Mindezek rendszerbe foglalását és dimenziókra bontását Knight (2003, 2004), majd pedig az ő elképzelését továbbfejlesztve Sanderson (2008) kísérelte meg (2. ábra).

2. ábra: A nemzetköziesedés dimenziói a felsőoktatásban



Forrás: Sanderson (2008); magyarra fordítás: saját

Tanulmányában Knight (2003) a nemzetköziesedéssel kapcsolatosan három kulcsfogalmat említ meg, ezek: 1. a nemzetek közötti, 2. a kulturaközi és 3. a globális. Meglátása szerint ennek a háromnak az együttes jelenléte jellemzi a nemzetköziesedést (vagyis az egyértelműen nem a globalizáció szinonimája!), ezek adják meg a mélységét és kiterjedését. Megjelenési formájuk országonként, sőt intézményenként különbözhet az adott ország/régió/intézmény történelmétől, sajátos kultúrájától és az oktatás területén jelentkező prioritásoktól függően.

Kutatásunkban elsősorban az egyén szintjén megjelenő nemzetköziesedési módokra helyeztük a hangsúlyt – ezek közül pedig csupán azokat említjük meg és próbáljuk rendszerbe foglalni, melyek kutatásunk szempontjából relevánsak lehetnek. Dolgunkat azonban meglehetősen nehezítette, hogy a nemzetköziesedésnek nem minden formája érhető tetten a különböző statisztikai elemzésekben, hiszen míg például a hivatalos kiutazások és közös projektek esetében jobban dokumentált a kapcsolatépítés, addig az informális együttműködések nem minden esetben jelennek meg a különböző (akár intézeti is) adatbázisokban (O'Hara 2009; Dusa 2017).

Nem csupán az országhatárok tényleges, fizikai átlépése jelentheti a nemzetköziesedési folyamatba való becsatlakozást. A Magyarországon rendezett nemzetközi konferenciákon, megbeszéléseken való részvétel, illetve a külföldi vendégoktatónak a saját intézményünkben való fogadása is hozzájárulhat a kapcsolati hálónk bővüléséhez. A konferencián való részvétel egy rövidebb időintervallumra korlátozódik, míg a vendégoktatás, az ösztöndíj, a közös kutatás, és sok esetben a közös szakmai projekteknek a megtervezése és kivitelezése hosszabb időt vesz igénybe. A munkahelyi tudományos klíma, ahogyan abban szocializálódunk, valamint a kollégák már meglévő kapcsolatrendszerei pedig segíthetnek a további networkök kialakításában. Még mindig nem feltétlenül szükséges kimozdulni az országból ahhoz, hogy nemzetközi szinten megjelenjünk, amennyiben hozzáférünk nyomtatott vagy digitális szakmai anyagokhoz, vagy adatbázisokhoz. Ezeknek a megtárgyalása, és egymás szakmai tanáccsal történő segítése pedig történhet emailben vagy videokonferencia során, mely eredményeként létrejöhet egy közös publikáció vagy egy projekt ötlete is megszülethet.

Vizsgálatunkban azon együttműködési formáknak szentelünk nagyobb figyelmet, mely során az oktatónak külföldre kell utaznia a kapcsolatépítés végett, illetve amelyek kevésbé „dokumentáltak” informális jellegükből adódóan. Ezen utóbbi együttműködési formákról, azok kiterjedéséről és gyakoriságáról kizárólag maguktól az oktatóktól értesülhetünk. Kutatásunkban, a Knight (2004) és Sander-son (2008) által felállított nemzetköziesedési mélység és szélesség dimenziókat alapul véve, az egyének szintjét további dimenziókra bontva próbáltuk behatárolni és meghatározni az oktatók nemzetközi aktivitását (1. táblázat). Táblázatunkban azt is jelöltük, hogy 1.) melyik milyen formában jelent meg a vizsgálat során, 2.) milyen kérdéskörök osztották további szegmensekre, valamint, hogy 3.) kérdőívünkben konkrétan mely kérdések vonatkoztak az adott dimenzióra.

Összességként elmondhatjuk, hogy a nemzetköziesedés, bár sokan sokféleképpen próbálták meghatározni a céltól és funkciótól függően, tulajdonképpen kapcsolatrendszer kiépítését jelenti, de magába foglalja a nemzetközi eredmé-

nyeknek a hazai oktatás-kutatásba való integrálását csak úgy, mint az itthoni tudományos teljesítményeknek a külföldön történő bemutatását. A nemzetköziesedés nem azonos a globalizációval, jóllehet ugyanúgy határokon átívelő folyamatot jelöl. Sokkal inkább egy olyan trend, melyre hatással van a globalizáció, annak változásai, lehetőségei, kihívásai és kockázatai folyamatosan formálják azt (Knight 2003).

1. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitásának dimenziói

DIMENZIÓ	FORMÁJA	MÉRÉSE	
		megjelenése	kérdőívben
I. Tevékenységi dimenzió	vendégoktatás	hová?	14 – 26.
	konferencia	mikor?	34 – 35.
	külföldi ösztöndíj	hányszor?	
II. Tartalmi dimenzió	közös publikálás	hol?	21 – 23.
	közös kutatás	kivel?	36 – 39.
	adatbázis létrehozása	hányszor?	
III. Kapcsolati dimenzió	tanácsadás	kivel?	36 – 39.
	email írása	milyen gyakran?	
	üdvözlő küldése egymáshoz hallgató küldése		
IV. Távolsági dimenzió	földrajzi távolság	hová?	18-19. 21-22.
		hol?	24-25.
V. Személyi dimenzió	életkor	ki?	1. 2. 8.-13.
	végzettség		
	tapasztalat tudás		
VI. Forrás dimenzió	ösztöndíj	miből?	14-16. 21-22.
	támogatók	kinek a támogatásával?	24-25.
		honnan tud róla?	

A TUDOMÁNYOS EGYÜTTMŰKÖDÉS

A felsőoktatásban tapasztalható nemzetköziesedési „verseny” sajátossága, hogy a nem tárgyi javak, amilyen például a tudás, a kreativitás, vagy a kapcsolati tőke, felértékelődnek, és a fejlődés motorjaivá válnak (Papanek 2006). Smeby és Gorniotzka (2008) például kutatásukban rámutatnak arra, hogy a méreteiben kisebb országok tudás-bázis gyarapodásának központi magja az egyetemeken az oktatók egyéni szintjén létrejövő nemzetközi tudományos együttműködések. Egy másik vizsgálatból (Abramo et al. 2011) pedig az is kiderül, hogy az egyes oktatók

nemzetközi tudományos együttműködésekben való részvétele, illetve magának az adott projektnek a hatékonysága és tudományos jelentősége kihatással lesz arra, hogy az oktató további együttműködései hogyan alakulnak majd, és hogy maga az oktató a későbbiekben mennyire lesz tudományosan aktív nemzetközi szinten. Ez utóbbira egyébként Netz (2014) meglátása szerint az is befolyással lehet, hogy első vagy második generációs értelmiségi az adott oktató. Kutatása alapján ugyanis azt állapította meg, hogy a második generációs értelmiségiek pályájukon lényegesen korábban szereznek nemzetközi tapasztalatokat mint elsőgenerációs kolégáik. Ennek részben az is magyarázata lehet, hogy ők jobb társadalmi státusmutatókkal rendelkeznek, ami pedig jobb mobilitási hajlandóságot feltételez (Wiers-Jenssen 2011; González et al. 2011; Czako-Koltói 2012; Kiss 2014; Veroszta 2016; Dusa 2017). A szakirodalomban fellelhető, a család befolyásoló hatásával kapcsolatos összefüggéseket a kutatásunkban is mindenképpen szeretnénk volna megvizsgálni.

A tudományos világban, így kötetünkben is, a szakértők összehangolt tevékenységét és kreatív megnyilvánulásait értjük együttműködés alatt, amely magában foglalja a tudásnak a megosztását, gyarapítását, felhasználását, valamint magát a tanulási folyamatot is. Kiterjed az új lehetőségek feltérképezésére és hozzáadott értéket termel. Az együttműködések legfontosabb összetevői pedig a részvétel és a kommunikáció, hiszen ezek nélkül a közös tanulás, illetve az élmény megosztása nem valósulhatna meg. A kutatásunk szempontjából így a második kulcskifejezés az **együttműködés**.

Az együttműködések kooperációnak, esetleg „együttmunkálkodásnak”, vagyis kollaborációnak is hívhatjuk, jóllehet ez utóbbit – a háborús időszakot idéző negatív konnotációja miatt – kerülni szokta a magyar szakirodalom. Az elnyomó hatalom támogatása valóban nehezen összeegyeztethető az együttműködésnek a szakadékokat átívelő, híd-képző jellegével, ahol a kapcsolatban álló partnerek többé-kevésbé egyenlő félként vesznek részt a megoldáskeresésben.

Vlasceanu (1987) véleménye szerint az egyetemeken az idő múlásával az oktatók maguk is „örökös hallgatókká” válnak – még ha státuszuk szerint nem is azok, és ha a (nagy) elődök gondolatait lassanként meg is toldják saját elképzeléseikkel –, hiszen a tudományban való növekedés és előrehaladás egyik alapfeltétele az adott tudományterület változó tendenciáinak nyomon követése, mely új ismeretek elsajátításával jár. Még ha több ponton is hasonlóság fedezhető fel oktató és hallgató között, a tudományos kapcsolatok kiépítése nem tartozik ebbe a kategóriába. A hallgatói nemzetközi kapcsolatok alakulásától és mobilitástól eltérően, az oktatói és kutatói tudományos együttműködések jellemzése meglehetősen nehéz, hiszen a konferenciák látogatásától kezdve, az informális szakmai beszélgetéseken és a kollegiális véleményezéseken keresztül az együtt publikálás,

az email küldése, a vendégoktatás is részét képezheti. Nehéz eldönteni, hogy pontosan mit sorolhatunk még ebbe a csoportba, és mi nem tartozik már bele.

A nemzetközi tudományos együttműködések két formáját különbözteti meg Vlasceanu (1987) – az informálist, illetve a formálist. Az **informális együttműködés** szinte mindent magába foglal, ami a személyek szabad áramlását jelenti, de az értelmezési keretet némileg szűkítve azt mondhatjuk, hogy személyek szerződés, és konkrét feltételek nélküli együttműködésére használják a kooperáció e legrégebbi fajtáját leggyakrabban. Intézmények, tanszékek és laboratóriumok esetében is megjelenhet, azonban ekkor is a személyes együttműködés lesz az alap – oktatók, kutatók közötti barátság, közös szakmai érdeklődési terület. Így tulajdonképpen, ha bárhol két különböző országból származó kolléga találkozik és szakmai tárgyú a beszélgetésük, akkor már nemzetközi tudományos informális kapcsolatról van szó. Clark (2011) szerint pedig a tudományos együttműködések a legtöbb esetben informális kapcsolatokon és bizalmon alapulnak.

Az informális kapcsolatokon alapuló együttműködések szinte mindenhol elismerik, hiszen gyakran éppen ezek a nem leszabályozott kooperációk tűnnek a leggyümölcsözőbbnek. Ennek ellenére ez az együttműködési forma meglehetősen sérülékeny, tekintve, hogy túlságosan a személyek szabad áramlásának függvénye – ez a különböző konkrét egyezmények esetében elkerülhető. További problémaként jelentkezhet a finanszírozás kérdése, ugyanis az egyetemek sokkal inkább támogatnak anyagilag egy olyan programot, mely feltételeinek meghatározásában részt vettek, valamint ahol a folytatás lehetőségét biztosítottak látják. Nehézséget jelenthet egyúttal az is, hogy mivel a személyes kapcsolattartás képezi az együttműködés eme formájának alapját, ezért nagymértékben függ az egyéni sors és szakmai karrier alakulásától. Ezt a kutatásban látni is fogjuk.

Ha a gazdaság területén használt jellemzést alkalmazzuk az informális felsőoktatási tudományos együttműködések kialakulására, akkor elsődlegesen az oktatók közötti „távolságot” kell figyelembe venni. A résztvevők hasonlósága és egymáshoz viszonyított közelsége ugyanis az egyik alapeleme a produktív és gyors tudásátadásnak és –átvételnek (Gertler–Wolfe 2004; Lang 2005). Ez fogja ugyanis meghatározni, hogy az egyes oktatók között létrejön-e együttműködés, és ha igen, akkor milyen hatékonyságú és minőségű lesz. A földrajzi közelségen túl a vonatkozó szakirodalom megkülönböztet még kapcsolati közelséget is (Torre–Rallet 2005). Ez utóbbi többek között a közös normákat, hagyományokat, szokásokat és bizalmat jelentik (Lengyel 2008). A felsőoktatási együttműködési kontextusba átültetve Torre és Rallet (2005) elgondolását azt mondhatjuk, hogy egy oktató akkor tud sikeresen és hatékonyan egy tudományos együttműködés tagjává válni, ha egyrésztől annak világosan deklarált és rejtett szabályaival, viselkedési gyakorlataival azonosulni tud, vagyis megjelenik az értékhomofília (Lazarsfeld–Merton 1954; McPherson et al. 2001). Másrészt pedig ha a csoporttagokkal megegyező tudásbázissal és koncepciókkal rendelkezik. A kapcsolati kö-

zelség Torre (2004) meglátása szerint elsődleges, földrajzi közelség nélkül is képes eredményes együttműködések kialakítására.

A **formális együttműködés**re a személyek kevésbé, de az adott ország jogi szabályozása, valamint a történelmi hagyományok és az intézeti szokások annál inkább hatással vannak. Az oktatási rendszer, a nemzetközi környezet és kontextus pedig meghatározza, hogy írott szerződés, vagy mindössze szóbeli megállapodás szükséges a kooperációs feltételek megállapításához, az egyezmény megkötéséhez. Egyes országokban, mint például Franciaországban, Németországban, vagy Törökországban az együttműködés minden lépését jogszabályok írják elő, míg mondjuk Kanada, Nagy-Britannia, vagy Írország esetében, ahol a szokásjog uralkodik és igen nagy hangsúlyt kap az intézményi autonómia, a jogszabályok csupán hatással lehetnek az egyetem nemzetközi kapcsolatainak bonyolítására, de nem irányíthatják azt (Vlasceanu 1987).

A formális kooperációt néhány országban kizárólag kormányok közötti együttműködések keretében lehet létrehozni, ilyen formán a kezdeményezés és a követendő irány megszabása is egyaránt az államok privilégiuma. Ezen a szinten mérik fel a szükségleteket, határozzák meg a prioritásokat, döntenek a szükséges eszközökről és a feladatmegosztásról. Más országokban az egyetemek maguk rendelkeznek követendő politikájukról az egyetem működésére vonatkozóan, és kötik meg szerződéseiket külföldi partnereikkel. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a kormányközi megegyezéseknek ne lenne szerepe, hiszen előmozdíthatják a tárgyalásokat, sőt jelentős anyagi támogatást is biztosíthatnak, csak úgy, mint némelyik nemzetközi szervezet.

AZ OKTATÓK NEMZETKÖZI MOBILITÁSA

Az oktatók nemzetközi mobilitása alatt a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak a néhány naptól a pár hónapig terjedő, oktatással vagy kutatással összefüggő tevékenységét értjük, melynek során személyes szakmai fejlődés és együttműködés létrejötte várható. Ezek alapját képezhetik egy későbbi intézményi vagy állami szinten realizálódó kooperációnak, illetve hozzájárulhatnak közvetett módon a gazdaság növekedéséhez. A nemzetközi oktatói mobilitás, mint a nemzetköziesedés egyik eleme, a kapacitásépítés és a nemzeti kiválóság elérésének egyik feltétele, még akkor is, ha egy adott ország tudományos erőforrásai szerényebbek is (Jacob–Meek 2013; Morley et al. 2018). Talán éppen ezért akkora az egyes szakpolitikák szintjén is a támogatottsága. Kutatásunk során kizárólag a földrajzi, térbeli mozgásra fókuszáltunk, azon belül is a nemzetközire; a társadalmi mobilitást nem volt célunk vizsgálni.

Az oktatók nemzetközi mozgása az egyén oldaláról leginkább az egyéni szakmai fejlődésben, a szakmai együttműködések és a tudományos networkök kiépítésében, a személyes kapcsolatok és barátságok kialakításában fogható meg,

valamint a turizmus oldaláról közelíthető meg. Kutatásunkban mindezekre a faktorokra kitértünk, és megvizsgáltuk, hogy melyik hogyan jelenik meg a mintánkban szereplő oktatók szakmai életútjában.

Kiindulási alapnak tekintettük azt, hogy az oktatók nemzetközi mozgása több szinten is megjelenhet, így nem tanulmányozható csupán egyféle aspektusból, és semmiképpen sem tekinthető az oktató vagy az őt küldő intézmény „magánügyének”. Az egyéni szinten megvalósuló oktatói mobilitásból tehát nem csupán az egyén és a saját felsőoktatási intézménye profitál, de fontos társadalmi céljai is vannak (O’Hara 2009): egyrészt az oktatók azáltal, hogy a mobilitás során ismereteket szereznek, sajátjaikat pedig megosztják, gyarapítják a nemzeti tudományos ismeretek tárát, mely a nemzetközi versenyképesség növelésének egyik eleme lehet. Másrészt az előbb említett, külföldön megszerzett tudásukat az oktatók átültetik a nemzeti nyelvre, valamint közérthetővé teszik azt. Végül pedig a jövő értelmiségi rétegeire és döntéshozóira is hatással lehetnek, mégpedig saját hallgatóikon keresztül (O’Hara 2009, Dusa 2017).

A felsőoktatási intézményekben az egyén tudományos fejlődése szorosan összekapcsolódik a nemzetköziesedéssel, mely külföldön a konferenciákon, az ösztöndíjak keretében és a vendégoktatóként megtapasztalt együttműködésekre épít. Ebben kiemelt szerep jut a hivatásturizmusnak (Fekete–Simándi 2014), melyet csupán az egyén kiutazása kapcsán említünk, elemeinek, megjelenési formáinak részletezésére nem térünk ki.

Az oktatói mobilitás típusait tekintve beszélhetünk **rövid távú** kiküldetésről, mely mindössze egy előadás vagy szeminárium megtartásának, vagy pár napos szakmai megbeszélésnek az idejére terjed ki. Ezen kívül létezik **határozott idejű, de rendszeres** kiutazás, amely azt jelenti, hogy az oktató két különböző ország két egyetemén vállal állást egyidejűleg, idejét pedig többé-kevésbé egyenlően osztja meg a felsőoktatási intézmények között. Természetesen, ez a típus nagyon ritka. Harmadikként említhetjük a **hosszú távú** szakmai utat, mely általában egy-két szemesztert vagy tanévet jelent, és leggyakrabban a nyelvszakos oktatók körében fordul elő (Vlasceanu 1987).

Jóllehet, igen fontos lenne, hogy a hazai oktatók és kutatók nemzetközi tudományos együttműködések keretében külföldre utazzanak annak érdekében, hogy tapasztalatokat szerezzenek és saját tudásukat nemzetközivé tegyék, gyakran a felmerülő problémák húzzák vissza őket. A CEPES (*Centre Européen pour l’Enseignement Supérieur*) kutatásából (Vlasceanu 1987), melyben Európa számos államának felsőoktatási intézményei vettek részt, azt állapították meg, hogy a legtöbb esetben a pénzügyi problémák jelentik a visszatartó erőt – nem kifejezetten a külföldi megélhetésre fordított összegek miatt aggódnak az oktatók és kutatók, hanem sokkal inkább munkahelyüket, a „hazai” fizetésüket féltik. A nyelvi korlátok is további nehézséget jelentenek – bár az elmúlt években ez az

akadály mintha elhárulni látszanék, hiszen például az utóbbi években a diploma megszerzésének feltétele valamely világnyelv nyelvvizsgával igazolt középszintű ismerete. Az oktatók nemzetközi mozgását meghatározó további tényezőként jelenik meg például a nem (*Schneider 2009*), a mobilitási hajlandóság (*Dusa 2017*), illetve az otthonról hozott értékek, szokások és (Gazsó 1976; Ferge 1980; Andor 2002; Pusztai 2004). Mindezek a problémák és dilemmák a kutatásunkban is megjelennek.

Amikor a gazdaság oldaláról beszélünk a nemzetközi mozgás kapcsán, akkor mindazokat a tényezőket fontos megemlíteni, amelyek nemzetgazdasági érdekként realizálódnak. Számos kutatás és szakirodalmi munka foglalkozik a gazdasági növekedésre ható erővel, melyek közül többen az egyik legfontosabbnak a tudás felhalmozódását tekintik (*Grossman–Helpman 1994; Aghion–Howitt 1992*). Ez pedig az „új tudás keletkezésén”, az *innováción* (*Sebestyén 2011*) keresztül valósulhat meg, mely természetéből fakadóan interaktív jellegű. Ez tehát egy olyan folyamat, mely a résztvevő felek kreativitását és megélt szakmai tapasztalatát, előzetes tudományos ismereteit kívánja felhasználni, és az együttműködésen alapszik.

Ehhez szorosan kapcsolódik a *tudástőke* fogalma. Egy felsőoktatási intézmény tudástőkéje a strukturális (pl. szervezeti felépítés), az egyének kapcsolati tőkéjéből, valamint az emberi tőkéből áll, mely az oktató tapasztalatát, tudását, készségeit, képességeit, tanulmányait és az általa birtokolt információkat foglalja magába. Mélni igen nehéz, azonban megnyilvánulásait, eredményeit láthatjuk, így nem csupán jelenléte, de mértéke is megállapítható ezeken keresztül – pl. publikációk, tanulmányutak, ösztöndíjak száma. Értékét különösen az „elvándorlás” tudja megmutatni, amikor egy-egy oktató kilép a rendszerből, magával víve tudását, készségeit és kapcsolathálóit. Távozása sokszor összefüggésbe hozható egy másik intézmény csábításával is, mely esetben *brain drain*ről, vagyis *agyelszívás*ról beszélhetünk. Egy későbbi fejezetben részletesen kitérünk magára a folyamatra és ellentmondásosságaira.

A gazdasági oldal egy másik fontos, különösen hazánk szempontjából kiemelkedő jelentőségű fogalma a *knowledge broker* vagy tudásbróker. Simmel (1922) elgondolása szerint léteznek olyan társadalmi szereplők, akik mintegy mediátorként olyan egyéneket vagy csoportokat kötnek össze és közvetítenek közöttük – vagy egy csoport, vagy saját érdekük által vezérelve – akik egyébként nem lennének kapcsolatban. Ezeket az aktorokat brókereknek nevezi. A társadalmi tőke elméletet alapul véve, és Simmel elképzelését továbbgondolva, a tudásbróker az, aki több közösség részeseként elősegíti a csoportok között a tudás kicserélődését, új tudásnak a létrehozásánál bábáskodik, és támogatja a változásokat (*Sverrisson 2001; Kikihara–Sorensen 2002; Meyer 2010, Pusztai–Fekete et al. 2016*).

Úgy Magyarországon, mint más poszt-szocialista országban, a tudásbróker-ek lényeges szerepet tölthettek be a politikai átalakulás során. A globalizáció az 1980-as években már erőteljesen érezte hatását, és magyar érdekcsoportok –melyeket korábban külföldre szakadt, és ott a tudományos életben sikert elérő honfitársak segítettek– sürgették és támogatták a politikai változásokat. Politikailag aktív, és a tudományok területén is kimagasló teljesítményt nyújtó fiatalok ösztöndíjjal nyugat-európai országokba, valamint Amerikába mehettek, ahol a demokrácia működésének ismeretével tértek haza. Nyelvtudásuk pedig a rendszerváltás után egy részüket magas politikai és gazdasági pozíciókba segítette, míg mások a tudomány világában próbálták meg elhelyezkedni. Ez utóbbi csoport hozta magával a nemzetközi elméleteket, a kutatási és publikálási gyakorlatokat (*Pusztai–Fekete et al. 2016*). Feltételezzük, hogy kutatásunk mintájában is megtalálhatóak lesznek ezek a knowledge brokerok.

Összességében tehát a tudományos célú nemzetközi mobilitás egy dinamikus entitás, mely részét képezi egy szociokulturális, politikai és gazdasági kapcsolatrendszernek, amelyet a benne résztvevők összegyűjtött tudása alakít (Danaher–Danaher 2011). Egyértelműen eleme a nemzeti kapacitásépítésnek és a világszínvonalú kiválóságnak, amely ennek az egyre jobban kiterjedő nemzetközi rendszernek a velejárója lokális és globális szinten egyaránt (Van Der Wende 2015). Feltehetőleg ez is az oka, hogy úgy nemzeti, mint nemzetközi szinten, a legtöbb országban tudatosan és jól szervezeten támogatja a szakpolitika a fejlődését. Annak ellenére, hogy egyre több bírálója akad, a nemzetközi oktatói mobilitás elősegíti a kultúrák közötti jobb megértést, a kommunikációs technológia és az interkulturális kompetencia fejlődését, a kutatói infrastruktúra bővülését, a foglalkoztatottsági esélyek javulását, a problémamegoldó és döntéshozói készség kialakulását, valamint a kulturális és globális tudatosságot. A nemzetközi oktatói mobilitás egyre inkább a „láthatósággal” függ össze a tudományos erőterben – vagyis aki ott megjelenik, arról tudnak, aki pedig abból kimarad, az a tudományos társadalom számára „láthatatlan”. Nem csupán az oktatói és kutatói képességek kialakítását és fejlesztését, valamint több és jobb tudományos eredményt és publikációt hoz magával, de segít az idegen nyelv elsajátításának nehézségeit is leküzdeni (Craciun–Orosz 2018).

III. EGY HAZAI OKTATÓI VIZSGÁLAT KIBONTAKOZÁSA

III.1. NEMZETKÖZI ÉS HAZAI VIZSGÁLATOK

A kutatás előzményeiként, illetve gyökereként több vizsgálat is szolgált. A három legfontosabbat ezek közül a Center for Higher Education Research and Development – Hungary (CHERD-H) keretei között végeztük. Mindhárom feltérképezésében és kivitelezésében, valamint eredményeinek összefoglalásában a szerző aktív szerepet vállalt.

A kutatás megtervezése szempontjából fontos megemlíteni még Viszt (2004) felmérését, hiszen ez már nem a felsőoktatási intézmények nemzetközi beágyazottságára fókuszált, mint a témában megjelenő legtöbb kutatás, hanem az egyének (kutatók) nemzetközi tudományos aktivitását állította a középpontba. A hazaiakon túl egy norvég vizsgálat (*Smeby–Trondal 2005*), Viszthez hasonlóan, ugyancsak a kutatókat vette górcső alá, a tudományterületek szerinti eltéréseket is bemutatva. Ezek nagy részben hozzájárultak a kutatásunk során alkalmazott kérdőív kidolgozásához, illetve a vonatkozó szakirodalom feltérképezéséhez.

I. NESOR (2007)

Az első vizsgálat² (*Pusztai 2007*) alapjául az Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban (NESOR) keretében, az MTA Szociológiai Kutatóintézetének szervezésében felvett felsőoktatási vezetőkkel, szakemberekkel készített interjúi szolgáltak, melyek elemzésére a *Center for Higher Education Research and Development – Hungary* (CHERD-H) vállalkozott. Az elemzésnek a felsőoktatási együttműködés új mintáira vonatkozó része bírt jelentőséggel a vizsgálatunk szempontjából. A kutatás ugyan a felsőoktatási intézmények együttműködésére vonatkozik, a vizsgálatot azonban személyes élmények, tapasztalatok és vélemények irányították, ami az interjúzás némileg szubjektívabb hangvételéből és természetéből is adódik. Így az eredmények fontos részét képezik a kötetben bemutatott kutatásnak. A szerző által tanulmányozott terület a felsőoktatási együttműködés új mintáira fókuszált az individuális, de főként az intézményi szinteken.

Alapjában véve egyetlen interjúalany kivételével, mindegyik meglehetősen negatívan vélekedett a felsőoktatásban kialakítandó, vagy már kialakított hálózatokról. Minden egyes véleményrészletben érezni lehet azt a ki nem mondott kritikát, mely szerint ugyan az együttműködések hasznosak és minden kétséget kizáróan a fejlődést szolgálják, a magyar felsőoktatási intézményeknek és vállalatoknak még van mit elsajátítaniuk ezen a téren nyugati társaiktól.

2 A kutatásnak a szerző által vizsgált részterületéről tudományos cikk jelent meg (Fekete 2009), ennek egyes részeit itt szövegszerűen átvettük.

Az interjúk szövegének megismerése előtt a szerzők azt feltételezték, hogy a különböző „hátérrel” rendelkező interjúalanyok az együttműködési hálózatok más és más szintjét fogják fontosnak tartani – így az egyetemek képviselői elsősorban a nemzetközi kutatói és akadémiai networkökhöz való csatlakozásukat említik meg, illetve azok problémáit, hiányának okait fejtik majd ki; a főiskolák vezetői, oktatói a felsőoktatási intézmények, valamint a vállalatok között létrejövő együttműködések fontosságát hangsúlyozzák hazai és regionális szinten. Ennek megfelelően valóban négy nagyobb csoport köré szerveződtek a vélemények, melyek egyértelműen mutatják a különböző szinteken a hálózatok kiépítése terén tapasztaltakat, illetve az érdekeket: 1.) kapcsolatok helyett érdekszövetségek; 2.) „európai” egyetemek, regionális főiskolák kutatói és akadémiai hálózatai; 3.) a hazai egyetemek nemzetközi kutatói és akadémiai kapcsolatai; 4.) az angol nyelvű oktatás jelentősége a network-ök kiépülése szempontjából.

Az első pont megfogalmazásába nem véletlenül került a *szövetség* szó az *együttműködés*, illetve *kapcsolat* helyett, hiszen azon vélemények, melyek ezt a csoportot alkotják jórészt kisebb hazai egyetemek, regionális tudásközpontok és főiskolák oktatói, vezetői következetesen és egymástól függetlenül használják ezt a szót az együttműködés jellemzésére. A szövetség, az együttműködéssel szemben, mely valami közös cél érdekében történő együtt munkálkodást jelent, sokkal inkább valamely külső veszély elleni társulást fejez ki, melyben nem annyira a közös munka, hanem a „védelem” szükségessége dominál. Azonban rögtön felmerül a kérdés, hogy kivel szemben kell megvédeni magukat, kik jelenthetnek potenciális veszélyt ezen felsőoktatási intézmények működésére, fejlődésére, esetleg létére? A megkérdezettek szerint egyrészt a nemzetközi nyomás, másrészt pedig a hazai felsőoktatási intézmények.

A szövetségek kötését sürgető szakemberek egy része hangsúlyozza, hogy egy felsőoktatási intézmény sem maradhat talpon önmagában, hiszen nem hazai szinten kell versenyezniük a hallgatókért, hanem immár európai szinten folyik a küzdelem. A főiskolák korábban is tapasztalhatták az összefogás ezen lépéskényszerét, hiszen egy adott régióban a nagy egyetemek mellett, melyek több oktatóval, nemzetközi kapcsolathálókkal, szakok szélesebb skálájával rendelkeznek, fenn kell tudni maradni. Másrészt az Európai Unió meghirdetett pályázatainak többsége nem magára a kutatásra helyezi a hangsúlyt, sokkal inkább a résztvevők tevékenységének nemzetközivé tételére.

A magyar felsőoktatás rendszerváltás előtti nemzetközi kapcsolatrendszeréről egy interjúalany tesz említést. Annak ellenére, hogy az utazás és a külföldi ösztöndíjak megpályázása némely tudományterületen korlátozott volt, akadtak olyan politikailag, ideológiailag kevésbé „veszélyes” területek is – mint például a természet- vagy orvostudományok –, ahol a kutatók, oktatók viszonylagosan nagyobb szabadságot élveztek nemzetközi együttműködések kialakítása terén. Természetesen a tudományterülethez tartozás mellett a kutató politikai megbíz-

hatósága is szelekciós szempont volt. Éppen ezért talán nem is meglepő, hogy a rendszerváltást követő években létrejövő, a kelet-közép-európai országoknak a nyugattal való találkozását és együttműködését szorgalmazó programok által kínált akadémiai kapcsolatok, már bizonyos területeken stabil, jól működő hálózatokat alkottak. Más területeken azonban épp az ellenkezője figyelhető meg. A rendszerváltás előtt, kiváltképp a társadalomtudományok álltak meglehetősen nyomás alatt, mely nemcsak abban nyilvánult meg, hogy igen korlátozottak voltak a kutatható témák, de a publikálási lehetőségek és támogatások mértéke is szűkre szabott volt – állítja Farkas (2000). A későbbiekben azonban a korábbi hátrány a nemzetközi kapcsolatok terén katalizátorként működött, hiszen például a társadalomtudósok próbálták a rendszerváltásból adódó kutatási lehetőségeket a legnagyobb mértékig kiaknázni – jóllehet a nyugati világ nem minden esetben pozitívan, nyitottan, gyanakvások nélkül tekintett „Kelet” felé (Pikó 2003).

Ahhoz, hogy az itthoni kutatók és oktatók sikeresen tudjanak új európai akadémiai, kutatói hálózatokba becsatlakozni, legtöbbször az angol nyelv tudása szükségeltetik, állapítják meg az interjúalanyok. Éppen ezért tekinthető a nyelvtudás az egyik legfontosabb alapnak, hiszen e nélkül igen nehéz bármilyen networkhöz csatlakozni az ország határain kívül, de számos eset bizonyítja azt is, hogy néha azon belül is nehezebb az együttműködés kialakítása. Összesen azonban csupán két esetben történik említés az idegennyelv-tudás tényleges szerepéről, mint az együttműködési hálókat kiépítésének lényeges eleméről. A két vélemény, bár nem azonos szemszögből közelíti meg a témát, megegyezik. Akkor lehetünk a globalizáció nyertesei, ha össze tudjuk kapcsolni a helyi adottságokat, értékeket a globális erőforrásokkal, globális hálózatokkal, ha a hazai tudással, a hazai szellemi és kulturális értékekkel meg tudunk jelenni a nagyvilágban, és mindezeket olyan nyelven kommunikáljuk, melyet megértenek szélesebb tudományos körben is.

A felsőoktatás jövőjét többen úgy prognosztizálják, hogy a nagyfokú diverzifikáció kétféle útirányt mutat majd a felsőoktatási intézményeknek. Egyrésztől lesznek olyan egyetemek, amelyek európai porondra vágynak, ott akarnak elismerést szerezni, másrésztől pedig regionális tudásközpont szerepét kívánják betölteni, célul pedig a térség fejlesztését, felvirágoztatását tűzik ki. Támogatói körük, kapcsolathálójuk ennek függvényében fog alakulni, változni – míg a nagyobb egyetemek Európai Unió pályázatokkal, támogatásokkal, ösztöndíjakkal, kutatói és oktatói kapcsolatokkal próbálnak együttműködési hálózatot kiépíteni, addig a kisebb egyetemek, főiskolák a régió fejlesztésébe, innovációba investáló cégekkel, vállalatokkal fognak össze. Míg az első esetben minden kétséget kizáróan fontos szerepet játszik az angol nyelv ismerete, addig a másodiknál inkább a helyi vállalkozások és a hazai gazdaság szereplőinek támogatása és a velük való együttműködések számítanak.

II. Partium (2008)

A NESOR kutatásnak a már bemutatott szegmenséhez némileg kapcsolódik a másik vizsgálat, mely az észak-tiszántúli térség Ukrajnával és Romániával határos területén található öt felsőoktatási intézmény³ tudományos kapcsolatainak irányát, szintjeit és területeit tárta fel (*Pusztai–Kozma 2008*). Az előző vizsgálat országos nézőpontját leszűkítve ezen kutatás egy regionális, jóllehet országhatárokon átívelő, szintet mutat be. Az intézményválasztás több okból kifolyólag is indokolt volt, ugyanis ezen felsőoktatási intézmények együttműködési kapcsolatai, valamint a vizsgált régió közös történelmi és kulturális gyökerei feltétlenül hatással voltak a felsőoktatási szerkezetük alakulására, változására. A Partium régió tradicionális és modernkori egységét elsősorban a történelmi, földrajzi és kulturális összetartozás jelenti, jóllehet etnikai gazdagság, és néha politikai ellenétek tarkítják a térséget. Azonban éppen ennek köszönhető az, hogy a tudományos együttműködések döntő többsége oktatási- és kulturális jellegű (*Czimre 2005; 2006*).

Az adatok elemzése előtt a szerzők úgy vélték, hogy az egyes felsőoktatási intézmények az együttműködéseknek különböző megjelenési formáit fogják kiemelni az intézmény elhelyezkedésétől és méretétől, valamint „befolyási területének” nagyságától függően. A kutatók a NESOR eredményei alapján abból a feltételezésből indultak ki, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények közül a nagyobb oktatói és hallgatói létszámmal rendelkező egyetemek elsősorban a nemzetközi és kutatói networkökhöz való csatlakozásban lesznek érdekeltek, míg a főiskolák a helyi szintű együttműködésekre fektetik a nagyobb hangsúlyt. Az elemzési palettát tovább színesítette az, hogy a mintába egy egyházi fenntartású (KFRTF) intézmény is bekerült.

Saját jelen kutatásunk szempontjából a Partium (2008) vizsgálatban azonban elsősorban nem az intézményi kapcsolatháló, hanem sokkal inkább az egyének szintjén megjelenő kooperációk bírtak jelentőséggel – bár az oktatói és hallgatói nemzetközi mobilitásra és együttműködésekre azok kiterjedtsége, iránya és gyakorisága minden kétséget kizáróan hatással van. Az eredmények alapján a nagymúltú, jelentős és nagy kiterjedésű kapcsolathálókkal rendelkező egyetemen a hallgatói mobilitás jóval felülírja számban az oktatói kiutazásokat. Ez felvetette bennünk a kérdést, melyet jelen kötetben is tárgyalunk, hogy vajon milyen dimenziók mentén mozognak a felsőoktatásban dolgozó oktatók az együttműködések tekintetében, illetve, hogy milyen főbb tényezők hatnak a nemzetközi kooperációs pozíciójukra.

3 A Debreceni Egyetem (DE), a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (KFRTF), a Nyíregyházi Főiskola (NYF), a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (RFKMF).

III. REVACERN (2006-2009)

A 2006–2009 között végbemenő, már folyamatban lévő kutatásokra épülő vizsgálat, a *Religions and Values: Central and Eastern European Research Network* (REVACERN) tíz ország tizennégy felsőoktatási intézményének részvételével zajlott. Öt nagyobb vizsgálati területre koncentráltak a résztvevő kutatók a közép-kelet-európai kutatói networköket tanulmányozva – ezek a következők: 1.) szerep és értékek; 2.) nemzeti identitás; 3.) pluralizmus; 4.) komparatív nézőpontok; 5.) kihívások. A debreceni munkacsoport elsősorban az oktatás különböző szintjeit vette górcső alá, megvizsgálva az egyházi fenntartású intézményeket jogi, politikai és kulturális aspektusból, illetve, hogy milyen pozíciót foglalnak el és hogyan tudnak beépülni a társadalomba. Összehasonlítást végeztünk az egyházi felsőoktatási intézményeknek az átmenet előtti és utáni együttműködésére vonatkozóan, tanulmányoztuk a vallásosságnak az iskolai pályafutásra gyakorolt hatását, valamint megvizsgáltuk a helyi közösségeket mint a felnőttoktatás helyszíneit (REVACERN).

Ezen kutatás-sorozat elsősorban azért tekinthető a saját vizsgálatunk alapjául, mert a nemzetközi együttműködéseknek az egyének szintjén történő alakulását, bővülését, és elhalását közvetlen közelről, az adott együttműködés részeseként tapasztalhattuk meg.

IV. Viszt-kutatás (2004)

A negyedik bemutatott kutatásban, az intézményi szinteken megjelenő együttműködési hálózatok után, tovább szűkítjük a vizsgálat alanyainak körét, ezúttal a magyarországi kutatókat tanulmányozva. Tekintve, hogy a kutatók nemzetközi kapcsolatai és mobilitásuk a tudományos fejlődés alappilléreinek számítanak, azok jelenlegi helyzetéről, színvonaláról, problémáiról és fejlődési irányáról ismeretet szerezni elengedhetetlen – véli a 2003-ban végzett kutatás vezetője (*Viszt 2004*). A 45 magyarországi kutatóhelyen – típusuk szerint egyetemi, állami és magán – végzett vizsgálat során a szerzők arra voltak kíváncsiak, hogy a nemzetközi mobilitás milyen mértékű ma hazánkban, illetve, hogy milyen célországok léteznek, és ez tudományterületenként miként változik.

Kutatásukban öt főbb területre koncentráltak, melyek közül az elsőben azt nézték, hogy a kiutazások száma és hossza hogyan alakul a tudományterületek és a kor függvényében. Ezeket a megfigyelési szempontokat mindenképpen szereztük volna beépíteni a saját kutatásunkba is, mivel kíváncsiak voltunk, hogy valóban megfigyelhető-e bármilyen eltérés az említett kategóriákban. A vizsgálatot végzők megállapították, hogy az életkori csoport szerint lényeges különbség nem tapasztalható, azonban a tudományterületet tekintve ugyancsak nagyok az eltérések. Itt ugyanis egyértelműen látható, hogy a legmobilabbak a társadalom-

tudósok, hiszen náluk a legmagasabb az egy főre jutó kiutazások száma, valamint ugyancsak ők azok, akik a hosszabb időtartamú szakmai utakat választják (évente >20 nap). Őket követik a sorban jócskán lemaradva a természettudományi és élettudományi területről érkezők (~ 10 nap), míg a bölcsészeti-, agrár és műszaki tudományok képviselői zárják a sort (~5-10 nap).

Egy norvég kutatás (*Smeby–Trondal 2005*) adataival összevetve a magyar eredményeket, azt mondhatjuk, hogy míg az északi országban nagyjából minden tudományterület arányaiban egyformán képviselteti magát a nemzetközi kapcsolatok kialakításában, addig hazánkban egyes területek dominanciája jellemző. Ezt talán magyarázhatjuk azzal, hogy míg Nyugat-Európában minden egyetemi oktató és kutató számára biztosítanak alkotói szabadságot, addig ennek Magyarországon nincs hagyománya, így kevésbé túlterheltek mint magyar kollégáik. A hazai kutatók továbbá úgy vélik, hogy a magyar példától eltérően, a nyugat-európai országokban minden tudományterület egyformán juthat hozzá a nemzetközi szinten jól működő pályázati rendszerhez, illetve a mobilitás eredményeként a jobb anyagi feltételeket említik még.

A kutatásban vizsgálták még a kiutazások irányát is, ahol a szerzők hipotézise, mely szerint az egyes tudományterületek külön célszázzal rendelkeznek, vagyis minden egyes diszciplína esetében egy konkrét ország dominál majd a kiutazásokat illetően. Ezzel szemben az eredmények azt mutatják, hogy ilyenfajta országprioritás nem létezik. A kutatás kivitelezői ezt azzal indokolták, hogy a kutatói közösségek nagymértékben „internacionalizálódtak”. Természetesen első helyen az európai együttműködések állnak, továbbá a rendszerváltozás után hirtelen elszakadt volt szocialista kapcsolatháló javítása is folyamatos. A megkérdezett kutatók jelentős hányada pedig Japánnal, Mexikóval, Chilével, Dél-Afrikával és Dél-Koreával való kooperációról számolt be. Ezen a ponton a magyarországi kutatás ismét egybevág a norvéggal, hiszen az északi országban majdnem megháromszorozódott az Európán és Észak-Amerikán kívüli együttműködéseknek a száma (*Smeby–Trondal 2005*). Ez ugyan elképzelhető, hogy a globalizáció általános hatásának tudható be, de az sem lehetetlen, hogy a fejlődő országokkal közös Európai Unió pályázatok számának növekedése az ok.

A Viszt-kutatás a norvéggal ellentétben sokkal „emberközelibb”, értve ez alatt azt, hogy a statisztikai adatokon túllépve, vagy inkább azok mögül kibújva az interjúzás módszerének segítségével a személyes véleményeket is felsorakoztatja, némileg árnyalva így a kialakult képet, a kapott eredményeket. Ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy mi magunk is hasonló nyomvonalon induljunk el a vizsgálati módszereket illetően. A vizsgálat alanyaitól megkérdezték, hogy melyek azok a tényezők, amelyek meglátásuk szerint a legjobban befolyásolják, illetve akadályozzák a kiutazásokat. Ezen lista szolgált alapul a kérdőívünk kidolgozása során a kérdéskör mélyebb feltárására.

A kutatók összesen 12 tényező sorrendjét állították fel, melyeknél az intézmények jellege szerint elég markáns eltérések voltak tapasztalhatóak. Így például az állami (akadémiai) intézetek az első három helyen a tájékozatlanságot, az ezt némiképp átfedő pályázatok ismeretének hiányát, valamint a családi jellegű okokat jelölték meg. Ezek a kutatók a nyelvtudást és a szakmai színvonalat nem sorolják a mobilitást gátló tényezők közé. Az egyetemi tanszékek kutatói a pályázatok nem kellő ismeretét, a családi okokat, továbbá a nemzetközi kapcsolatok gyengeségét és a tájékozatlanságot említették legfőbb akadályként. A magánkutatóhelyek dolgozói körében is dobogós helyet foglal el a pályázatok ismeretében mutatkozó hiányosságok – azonban csak a második helyen. Ezt megelőzi a nyelvtudás elégtelensége, harmadikként pedig a tájékozatlanságot és a motivátlanságot hozták.

Az állami, magán és egyetemeken működő kutatóintézetek kutatói tehát egyértelműen a nemzetközi pályázások módjának nem kielégítő ismeretét, valamint az ezzel véleményünk szerint szoros kapcsolatban álló tájékozatlanságot jelölték. Ez némiképp meglepő, csak úgy, mint az negyedik helyen végző kapcsolatok hiánya, hiszen a kutatásnak a pályázatok szerepét elemző részéből az derül ki, hogy a kiutazások finanszírozásában a hazai és nemzetközi pályázatok dominálnak – ez utóbbiak leginkább a műszaki, társadalomtudományi és bölcsész területeken. Az adatok szerint a legtöbb magyarországi kutató hazai vagy nemzetközi pályázatokból kapott támogatások segítségével tud bekapcsolódni a nemzetközi tudományos életbe.

A tanulmány a kutatói mobilitás témáján belül kitér az agyelszívás problematikájára is, mely kapcsán a megkérdezettek két csoportja különíthető el. A kevesebb megszólalót magába foglaló csoport véleménye az, hogy a *brain drain* egy természetes folyamatként fogható fel – aki külföldre szándékozik menni, azt nem kell visszacsábítani. A másik, jóval népesebb tábor viszont azt mondja, hogy az agyelszívás valós veszély, melyet meg kell akadályozni olyan módon, hogy a fiatal kutatóknak lehetőségeket, támogatásokat kell biztosítani, hiszen a tömeges kivándorlás a kutatói szféra elöregedéséhez vezethet hamarosan.

V. Egy norvég kutatás (2005)

A szerzők (*Smeby–Trondal 2005*) kihangsúlyozzák, hogy az oktatók és kutatók tudományos együttműködésével, továbbá kapcsolataik elemzésével viszonylag kevesen foglalkoztak eddig, így annak ellenére, hogy egyre több állam ismeri fel vizsgálatuknak a jelentőségét, eddig csupán az együttműködések a nemzetközi fejlődés egyik fontos eszközeként elismerő és kiépülésüket támogató országok fordítottak az adatszolgáltatásra kellő figyelmet. Meglátásuk szerint Norvégia is ezen országok egyike.

A felsőoktatás egyik legjellegzetesebb tulajdonsága a határokon átívelő tudományos kapcsolatok hagyománya, állítja Smeby és Trondal, majd hozzátesszik: a

különböző európai felsőoktatási programok, keretprogramok, a Felsőoktatási Tér igénye és kezdeményezése, valamint a tudományos együttműködések mind fontos eszközei egy európai felsőoktatás kialakulásának. Kutatásukban azt kívánták vizsgálni, hogy az egyetemi kutatók nemzetközi kapcsolatai miként változtak egy adott periódusban – a kapcsolatok intenzitását, típusát, földrajzi irányultságát, valamint tudományterülethez való kötöttségét tekintve. Arra a kérdésre próbálnak választ találni, hogy Norvégiában az oktatók-kutatók nemzetközi kapcsolatainak számbeli növekedése az általános globalizációs trendek következménye-e, vagy esetleg a nemzeti és nemzetek feletti oktatáspolitikai kezdeményezések (mint például az EU kutatási programok) hatása? A szerzőpáros Norvégia négy egyetemének adjunktusi, vagy annál magasabb beosztású kutatóit vizsgálta 1981 és 2000 között – 1981-ben 1585 fő, 1991-ben 1815 kutató vett részt a vizsgálatban, végül pedig 2000-ben 1967-en alkották a mintát.

Az ország a gazdag, modern ipari államok közé tartozik, melynek lakossága alig több mint 4,5 millió fő. A magyarhoz hasonlóan, nyelvüket az állampolgárokon kívül csak kevesen beszélik, ők is többnyire a többi skandináv országban élnek. Norvégia tehát, ha a területét nem számítjuk, kis országnak mondható. Ilyen körülmények között, már a nyelvi akadályok miatt is, a nemzetközi tudományos együttműködések kiépítése kihívások elé állíthatja az egyetemek oktatóit-kutatóit – jóllehet ugyanezen adottságok katalizátorai is lehetnek a tudományos fejlődésnek és minőségnek (*Kyvik–Larsen 1997*). Kutatások bizonyítják (*Luukkonen et al. 1992; Hakala 1998; Smeby–Gorniotzka 2008*), hogy a kisebb országok aktívabb szerepet vállalnak a nemzetközi szinten, mely nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy a hazai együttműködési lehetőségek, illetve partnerek száma igencsak limitált, így a nagyobb, szélesebb és színesebb nemzetközi „piacon” kell a boldogulást és nyilvánosságot megtalálni (*European Commission 1997*).

Smeby és Trondal a tudományos együttműködés három típusát vizsgálta, melyek a formális, illetve informális érintkezési formákat egyaránt magukba foglalják. Az első csoportba a konferenciákhoz kapcsolódó szakmai, kutatási együttműködési és tanulmányi utakat, valamint a vendégoktatást sorolták. Másodikként a hazai és nemzetközi publikálás került említésre, majd pedig a hazai és nemzetközi kutatási kooperáció. Ezen kategóriákat figyelembe vettük mi is a kutatásunk tervezésekor, illetve a kérdőív összeállításakor. Véleményük szerint, a konferenciák nagy száma, könnyű „elérhetősége” és a befektetett relatíve csekély energia miatt a közös kutatásnál kisebb értéket tulajdonítottak neki. A vendégoktatóság azonban már feltételez egyfajta nemzetközi „láthatóságot” is, vagyis jó nevű, szakmájukban nemzetközi szinten is elismert oktatók és kutatók számíthatnak meghívásra, illetve pályázatok kedvező elbírálására. A legnagyobb kihívást azonban minden kétséget kizáróan a közös projekteken való dolgozás jelenti, hiszen a „láthatóságon” kívül jelentős szerepvállalást, egyéni és csapatmunkát is igényel.

A szerzők három hipotézist állítottak fel, melyek közül az első azt mondja ki, hogy a nemzeti és regionális határok már nem relevánsak a tudományos kommunikáció szempontjából, vagyis a klasszikus centrum–periféria modelleknek a network és piac modellek felé való eltolódását lehet megfigyelni. Ez tulajdonképp azt is magába foglalja, mondja a szerzőpáros, hogy az a kutató, aki nemzeti vagy regionális szinten aktív, az nemzetközi szinten nem, vagy csak kevésbé lesz az, és fordítva. A második hipotézis az europánizációval foglalkozik, és azt feltételezi, hogy a nemzeti és nemzetközi együttműködési mintázatok együtt járnak, sőt, egymás katalizátoraiként viselkednek. Harmadikként pedig megfogalmazzák azon feltevésüket a szerzők, mely szerint a különböző tudományterületek a nemzetközi kapcsolatok eltérő szintjein helyezkedhetnek el. Így például a „kemény” tudományok, mint például a természet- vagy orvostudomány, általában véve sokkal inkább mondható nemzetközinek, mint a „puha” tudományok, amilyen a bölcsészettudomány is (*Kyvik–Larsen 1997*). Ennek alapjául az az elképzelés szolgál, mely szerint néhány tudományterület már eleve globális abban az értelemben, hogy a kutatási eredményeket többnyire nem befolyásolja az ország, vagy a regionális elhelyezkedés. Léteznek azonban olyan kutatási alanyok, amelyeknél igenis meghatározó lehet a társadalmi, kulturális, biotópikus és földrajzi kontextus. Ezen megfigyeléseket megpróbáltuk mi is beépíteni a vizsgálatunkba.

A kutatók nemzetközi kapcsolatait öt szakmai úthoz köthető típussal mérte Smeby és Trondal: nemzetközi konferenciákon és nemzetközi oktatói vagy kutatói tanulmányutakon való részvétel, vendégoktatóként tanítás, nemzetközi szakmai bíráló bizottságok munkájában való részvétel, illetve kutatói együttműködés. Ez a felosztás szolgált alapul a nemzetközi tudományos aktivitás mutatónk kidolgozásánál. Három év (1981, 1991, 2000) eredményeit összehasonlítva azt kapták a szerzők, hogy mind az öt szakmai úttal kapcsolatos területen növekedés figyelhető meg 1981 és 2000 között.

A norvég kutatók nemzetközi aktivitása leginkább a konferenciákon való részvételre, valamint kutatásokban való nemzetközi együttműködésekre korlátozódik – ez azonban kutatómunka jellegéből eredően sem lehet meglepő. Az is megfigyelhető, hogy ez utóbbi 1991 és 2000 közötti növekedési üteme szignifikánsan nagyobb volt, mint a többi nemzetközi kapcsolat területén tapasztalható emelkedés. Mindazonáltal a szerzők egy korábbi kutatásuk eredményét (*Trondal–Smeby 2001*) megerősítette a jelen kutatás is, miszerint szignifikáns és pozitív korreláció tapasztalható a különböző szakmai utak típusai, illetve a nemzeti és nemzetközi szinten történő kapcsolattartás között. Ez a megfigyelés a globalizációs hipotézisnek némiképp ellentmond – mely szerint a fokozott nemzetközi felsőoktatási és kutatási aktivitás a denacionalizációhoz vezet (*Van der Wende 1997*) –, hiszen épp egy is-is tendencia látszik beigazolódni, nem pedig egy vagy-vagy folyamat.

A tudományterületek különbözősége fényében megvizsgált nemzetközi kapcsolatok sem azt az eredményt hozták, amit Smeby és Trondal a kutatás előtt feltételezett, vagyis hogy a „puha” és a „kemény” tudományterületek között éles határvonal húzható majd a nemzetköziség tekintetében. Ugyanis a szakmai utak száma minden területen nőtt – azonban míg a vizsgálat első szakaszában, 1981-ben, a legtöbb az orvostudományok területéről volt, addig 2000-re nincs számottevő eltérés az egyes tudományterületek között.

A nemzetközi publikációk terén azonban igenis tapasztalható jelentős eltérés, hiszen a „kemény” tudományok esetében a publikációknak a döntő hányada nem a nemzeti nyelven íródott. A publikációk nyelvének nemzetközivé tétele a bölcsészettudományokéhoz képest a társadalomtudományok területén megerősödött, de még így is csupán a publikációk fele készült el a norvégtól eltérő nyelven a vizsgálat befejező szakaszában.

A nemzetközi tudományos együttműködés és kapcsolattartás a kutatók között egy összetett folyamatként értelmezhető tehát, melyre úgy a személyes döntések sorozata, mint a kormányzati kezdeményezések és a nemzetközi tudományos közösségek versengő és együttműködésre hajlandó vonásai hatással lehetnek. Mégis, a szerzőpáros úgy véli, hogy Benoit Mandelbrot jól ismert Máté effektusa – mely a Bibliában Máté evangéliumának egy szakaszára utalva („akinek van, annak adatik”) a tudományban tapasztalható szociális folyamatokat magyarázza – alapján szerveződhetnek az együttműködés mintázatai is, vagyis a már elismert kutatók nemzetközi kapcsolathálója egyre kiterjedtebbé válik, míg a többiek kezdeményezése elhal nem lesz olyan sikeres. Saját vizsgálatunkban erre a feltételezésre is szerettünk volna kitérni, különösen a tudásbrókerek bemutatása kapcsán.

III.2. A VIZSGÁLAT TEREPEI ÉS JELLEGZETESSÉGEI

Kutatásunkba, nem annyira az összehasonlítás, mint inkább egy teljesebb spektrumú kép kialakítása végett egy nagyobb, a nemzetközi együttműködések terén vezető egyetemet, illetve egy regionális tudásközpontot szerettünk volna bevonni. Így a Debreceni Egyetem, és az akkor még Eszterházy Károly Főiskola oktatóit szólítottuk meg. Meg szerettük volna vizsgálni, hogy a „százkarú”, több műveltségterületi karával rendelkező, megállapításunk szerint a nemzetköziesedési folyamatában élen járó észak-alföldi intézmény, illetve az Észak-magyarországi régió tudásközpontjának számító egri intézmény oktatóinak nemzetközi együttműködési hálózatai milyen módon épülnek ki és hogyan vesznek részt maguk az oktatók a nemzetköziesedés folyamatában.

A DEBRECENI EGYETEM ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATAINAK ALAPJAI

A város életének kulturális és tudományos központját jelentő intézmény az ország egyik legnagyobb egyeteme, sikeres és nagy volumenben pályázó szervezet. Az európai felsőoktatás fősodrába való bekerüléséhez pedig a földrajzi és helyi jellegzetességeken kívül az évszázadok alatt „rarakódó” hagyományok is hozzájárultak. A városi és regionális kapcsolatok kiépítésén túl az egyetem, az oktatás és kutatás területén számos hazai és nemzetközi együttműködés kialakítását sürgeti.

A Debreceni Egyetem küldetésnyilatkozatában megfogalmazza, hogy az egyetemes tudomány, valamint a magyar társadalom fejlődéséhez olyan módon próbál hozzájárulni, hogy kimagasló, nívós, sokszínű, interdiszciplináris képzést nyújt hallgatóinak. A kutatás és fejlesztés támogatásával, a gazdasági fejlesztés révén elősegíti, és egyben meg is erősíti a vállalatok, a lokális és központi kormányzat együttműködését regionális és országhatárokon átnyúló oktatási, kutatási és fejlesztési programok segítségével (*A DE küldetésnyilatkozata...*).

A 2000. január 1-én létrejött Debreceni Egyetem – mely a jogelőd intézmények újraegyesülésével egy országos szinten elismert, egyedülálló modellt képvisel – tekinthető az ország legrégebben, 470 éve folyamatosan ugyanabban a városban működő felsőoktatási intézményének. Történelmi gyökerei egészen a Debreceni Református Kollégium alapításának évéig, 1538-ig nyúlnak vissza, mely nem csupán a protestáns oktatás és kultúra fejlődésében játszott központi szerepet, de a magyar szellemi élet egyik meghatározó központjává is nőtte ki magát. A 19-20. század fordulóján pedig a város, mint az Alföld keleti központja, már meglévő főiskolája révén, továbbá a város területi, és ugyancsak nagyvonalú anyagi támogatásával egyaránt előkészítette az egyetem megalapításának feltételeit. Végül a fenntartó körüli hosszas vita lezárásaként a Magyar Királyi Tudományegyetem 1914-ben három karral megkezdte oktatási tevékenységét, melyhez a háború után csatlakozott az orvostudományi kar is (*A Református Kollégiumtól a Debreceni Egyetemig*).

Az egyetem, alapítása óta több ízben is átesett névváltoztatáson, mely egyfajta szimbólumként kifejezheti a politikai és társadalmi folyamatokhoz fűződő viszonyt is (*Kozma 2004*). Így rögtön 1921-ben, a Református Kollégium egykori diákja és a hajdani miniszterelnök, Tisza István vált névadóvá. A főépület mellett felállított szobrát azonban a II. világháborút követően ledöntötték, és az intézményt átkeresztelték Debreceni Tudományegyetemmé. Később politikai megfontolásból a karokból önálló egyetemeket létesítettek, így jött létre a két kart egyesítő Kossuth Lajos Tudományegyetem is 1952-ben. Majd pedig 2000-ben, az intézményi integrációval vette fel a Debreceni Egyetem nevet.

Ezen egyetemnek a felsőoktatásban és az intézmények sorában elfoglalt különleges és egyedi pozícióját magyarázza földrajzi elhelyezkedésének két fontos jellegzetessége is. A Debreceni Egyetem egyrészt az ország második legnagyobb

tervezési-statisztikai régiójának – területét és népességét tekintve egyaránt –, az Észak-alföldi régió sokáig az egyetlen egyetemi rangú felsőoktatási intézménye a Debreceni Református Hittudományi Egyetem mellett, ami egyfajta monopóliumhelyzetet is biztosított számára. A térség mindazonáltal ellentmondásokkal teli, és éles kontrasztok rajzolódnak ki nem csupán az ország többi régiójához képest, hanem az Észak-alföldi régióon belül is.

Az egyik ilyen sarkalatos pont, a terület elmaradottsága jellemezte hosszú ideig, mely főként annak volt köszönhető, hogy az infrastrukturális ellátottsága elégtelen és fejletlen volt. Ennek következtében kevesebb volt a tőkebefektetés, mint az ország nyugati vagy a fővároshoz közeli területein – ennek eredményeként pedig ezen a részen volt a legalacsonyabb az átlagkereset. Felmérések azt mutatták még egy évtizeddel ezelőtt, hogy az iskolai végzettséget tekintve is sereghajtó volt a régiók között. Ezzel némiképp összefügg az, hogy a diplomások aránya is alacsonynak volt mondható. (*Vállalatok...*). A KSH adatai szerint országos tendenciaként figyelhető meg, hogy a felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma folyamatosan csökken 2007-2008 óta, így az Észak-alföldi régióban is, azonban míg a régióban visszaesett a számuk, Debrecenben nem volt megtorpanás észlelhető a létszámadatok tekintetében (*Felsőfokú alap- és mesterképzés....*).

Ezen adatok ellenére azt is meg kell említeni – ami épp az ellentmondásosságát adja a térségnek – hogy az ország kutatóhelyeinek 10%-a az Észak-alföldi régióban volt megtalálható, ami a markáns fővárosi túlsúly fényében kedvezőnek mondható. A kutatóintézetek túlnyomó többsége Hajdú-Bihar megyei központtal rendelkezett, azoknak pedig döntő hányada debreceni volt (*Fináncz 2009*). Tehát összefoglalóan elmondhatjuk, hogy hazánkban és az Európai Uniónak az ezredfordulón az egyik gazdaságilag legelmaradottabb régiójában találhattuk az ország egyik legeredményesebb felsőoktatási intézményét (*Rófi 2008*), mely a régió gazdasági felemelkedéséhez nagymértékben hozzájárult. Olyannyira, hogy a KSH 2015-ös gazdasági jelentésében a magyarországi régiók közötti különbségekről (*A gazdasági folyamatok...*) azt olvashatjuk, hogy az országban a kutatás-fejlesztési ráfordítások terén második helyet foglal el az Észak-alföldi régió.

A másik jellegzetesség a **Partium** térséghez való tartozás. A Partium a Kárpát-medencében egy történeti-földrajzi egységet jelent, mely két északkelet-magyarországi (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) és két romániai megyét (Bihar és Szatmár), valamint négy ukrain járást (munkácsi, ungvári, beregszászi, és nagyszőlősi) foglal magába. Ebben a határközi térségben főként a közös történeti tudat kapcsolja össze az embereket, az etnikai és vallási sokszínűség közepette pedig a békés egymás mellett élés jellemzi a régiót. Az egykor egységes terület mára három különböző ország határmenti, periférikus helyzetű részét jelenti. A határmenti térségek tehát meglehetősen specifikus helyzetben

vannak, hiszen egy másik ország közvetlen szomszédságában sajátos átmenetet jelenthetnek a két állam között (*Imre 1993; Pusztai 2009*).

A Debreceni Egyetem a napjainkban megfigyelhető két ellentétes irányú törekvést próbálja meg egyensúlyba hozni – amit egyesek a felsőoktatási intézmény sikereként is könyvelnek el. Az egyik oldalon az Európai Unió kezdeményezései állnak, melyek egy nemzetek feletti és közötti együttműködési hálózatba való bekapcsolódásra hívják fel a figyelmet, míg a másik oldalon egyfajta nemzetközi regionális szinten létrejövő összefogás tapasztalható.

A Debreceni Egyetemnek a nemzetközi kapcsolatok kiépülése érdekében tett törekvései közül az egyik legjelentősebb az egyetem átfogó nemzetközi stratégiáját tartalmazó dokumentum elfogadása volt. Ebben meghatározták az egyetemen folyó nemzetközi tevékenység központi feladatait, céljait, valamint a fő irányokat.

Az adatgyűjtés idején a Külső Kapcsolatok Igazgatósága felelt a nemzetközi kapcsolatokért, és három főbb feladatkört látott el. Egyrészt a hazai és nemzetközi kapcsolatok ápolásával foglalkozott, mely a PR-tól kezdve a rendezvényszervezésen keresztül minden olyan tevékenységet magába foglalt, amely az egyetem kommunikációjának és menedzselésének intézését jelentette. Másrészt a nemzetközi kapcsolatokat koordinálta, melyben a határmenti együttműködések fejlesztése kiemelt szerepet kapott. De feladatának tekintette még a már meglévő együttműködések elmélyítését és megerősítését is, valamint az új szerződéskötések lehetőségének feltárását. Harmadikként pedig a pályázatok menedzselését végezte, mely a folyamatos kapcsolattartáson kívül a pályázatfigyelés, a pályázati ügyintézés, és a nemzetközi programok egyetemi szintű koordinálását jelentette (*Külső Kapcsolatok Igazgatósága...*). Ma az Igazgatóság „jogutódja” a Nemzetközi Iroda, mely lényegében ugyanúgy a fent említett feladatköröket látja el.

A felsőoktatási csereprogramok közül az ERASMUS az, mely a hallgatói és oktatói mobilitáson túl az adminisztratív munkatársak kiutazását is támogatja 2007 óta. A másik jelentős csereprogram a multilaterális alapú CEEPUS, melyben a közép-európai országok felsőoktatási intézményei vehetnek részt. Ennek elsődleges célja a hallgatók és az oktatók cseréje, a nyelvi és szakmai kurzusokon, valamint a nyári egyetemeken való részvétel elősegítése. A Debreceni Egyetem oktatóinak ki- illetve beutazásáról az egyes programokkal kapcsolatosan csupán hiányos adataink vannak, főként 2008 után. Illetve a DE Külső Kapcsolatok Igazgatósága arra is felhívta a figyelmünket, hogy van olyan oktató, aki egy tanéven belül többször is kiutazott külföldre, ami a statisztikába való többszöri bekerülésével torzíthatja a mintát.

Az oktatók esetében rendkívül hullámzó volt a csereprogram igénybevétele, 2003 és 2005 között inkább a hazánkba érkezők száma dominált. A legnagyobb számban Romániából és Szlovákiából érkeztek, többnyire magyar nemzetiségűek.

A magyarországi oktatók legkedveltebb célállomásai pedig Ausztria, Románia és Lengyelország voltak. A költségeket minden esetben a tagországok kormányai fedezték, mindegyik állam a hozzá látogató ösztöndíját finanszírozta. Évente meghatározzák a helyi körülmények tekintetében, hogy az adott évben hány hónapra tudnak külföldi hallgatókat és oktatókat fogadni, így az esetlegesen felhasználásra nem kerülő hónapokat az úgynevezett *freemover*-ek igénybe vehetik. A 2005-2006-os mélypontra éppen ezért magyarázatként szolgálhatnak a hatalmas kiadások hazánkban: 2005-ben adták át a Művészetek Palotáját a fővárosban, valamint elkészültek két autópálya egyes szakaszai, 2006 végén pedig az instabil politikai helyzet miatt pénzek elvonását és átcsoportosítását rendelte el a kormány. Mindezek kedvezőtlenül hatottak az esetleges külföldi beutazók motiváltóságára is. A legtöbb oktató 2007/08-ban utazott külföldre a CEEPUS program keretében, jóllehet a világgazdasági válság kibontakozása erre az időre tehető. Az Európai Bizottság 2007 tavaszán kiadott gazdasági előrejelzése (*European Economic Forecast 2007...*) a 2008-as évre az erős beruházási kedv nyomán kialakuló tartós gazdasági növekedést, a munkanélküliségi ráta erőteljes csökkenését prognosztizálta. Az amerikai ingatlanpiaci ingadozásokra csak mellékesen utaltak, a hangvétel bizakodó volt még ekkor. A kiutazásra pályázni pedig pont ebben az optimista időszakban lehetett. A valamivel több mint egy évvel későbbi jelentésben (*European Economic Forecast 2008...*) már „kivételesen bizonytalan”, „elmélyült és kiszélesedő válságról”, valamint „hirtelen megtorpanásról” olvashatunk. A gazdasági visszaesést és bizonytalanságot jól tükrözi a kiutazások számának erőteljes csökkenése, melynél csupán 2012, a lassú kilábalási időszak megkezdése után láthatunk mérsékelt növekedést (*a DE Oktatási Igazgatósága által megküldött adatok alapján*).

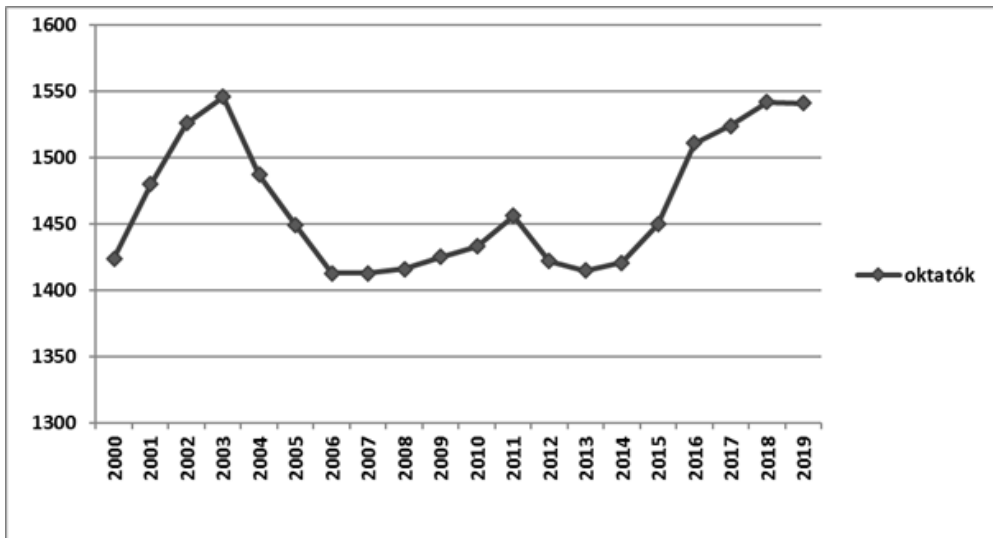
Az egyetemi szintű kapcsolatokból adódó pályázati lehetőségek közül a több mint 140 ország részvételével működő *Fulbright programot* kell még megemlíteni, mely a Debreceni Egyetemen különleges jelentőséggel bír, hiszen a Fulbright bizottság egykori alapító tagja és hajdani elnöke az Angol-Amerikai Intézet professzora, másik tagja pedig ugyanazon intézet egyetemi tanára volt. Bár a Fulbright ösztöndíjra bármelyik tudományterületről lehet jelentkezni, leginkább mégis az angol szakok oktatói adják be pályázatukat, hiszen esetükben a nyelv magas szintű tudása kiindulási alap.

A Debreceni Egyetem jelenlétének lehetőségeit a nemzetközi tudományos szintéren már csak az is növeli, hogy Magyarországon ez a felsőoktatási intézmény rendelkezik képzés és kutatás terén a legszínesebb palettával, mely számos együttműködés alapját jelentheti. Tudományos potenciáljának letéteményesei pedig maguk az oktatók és kutatók, akiknek több mint a fele rendelkezik valamilyen tudományos minősítéssel.

Az egyetem oktatói számának alakulását a 2000-ben létrejövő integráció óta követhetjük nyomon. A következő ábrán egyértelműen kirajzolódik egy 2003-ig

tartó erőteljes növekedési szakasz, illetve egy azt követő, 2006-tal lezáruló visszaesés, melyek után pedig az enyhe ütemű számbeli gyarapodás évei következnek (3. ábra).

3. ábra: A Debreceni Egyetem oktatói létszámadatai 2000 és 2019 között (fő)



Forrás: DE Statisztikák; saját szerkesztés

Az integráció után a létszámbeli növekedés elsősorban annak volt köszönhető, hogy a 2000-2003-ig tartó időszakban alakultak meg az egyetem új karai, mint például a Fogorvostudományi (FOK), vagy a Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK), illetve ekkor történt meg más karok végleges akkreditációja, mint amilyen az Állam- és Jogtudományi (ÁJK), a Közgazdaságtudományi (KT) vagy a Műszaki Kar. Ekkor társult a hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar is. Vagyis az új egységek csatlakozása miatt ugrott meg az oktatók létszáma.

2006-ban a GDP 11%-át meghaladó államháztartási hiány miatt a lakosság minden rétegét érintő megszorításokat vezettek be, melyek elsősorban a közigazgatás, az egészségügy és az oktatás átalakítását jelentette. Az egészségügyben, csakúgy, mint a felsőoktatásban, csoportos létszámleépítések következtek, melyek a Debreceni Egyetemet kétszeresen is sújtották. Ez azt jelenti, hogy az egyetem bevételének jelentős részét megtermelő Orvos- és Egészségtudományi Centrum (OEC) egészségügyi és oktató intézményként is rákényszerült az elbocsátásokra, melyet tovább súlyosbítottak az Országos Egészségügyi Pénztár pénzmegvonásai is. Mindezek következményeként azt tapasztalhatjuk az egyetem oktatói létszámadatait vizsgálva 2006-tól, hogy drasztikus csökkenés az OEC karain belül, a Természettudományi és Technológiai Kar, valamint a Műszaki Kar esetében történt.

Egészen 2011-ig egy mérsékelt növekedés figyelhető meg, mely feltehetően elsősorban az akkreditációs folyamatok lezárulásának köszönhető. Egyes egységeknél ugyanis – leginkább a fiatalabb karok esetében, mint például a GYTK – a hallgatói létszám az alapítástól számítva ugyancsak megnövekedett (esetenként megduplázódott), és ehhez kellett megfelelő létszámúra felfejleszteni az oktatói testületet is. A viszonylagos visszaesést 2011 után minden valószínűséggel a nyugdíjaztatások szigorú betartatása eredményezte, mely során a 62. életévüket betöltők munkaviszonyukat nem hosszabbíthatták meg. Ez alól csupán az egészségügyben is dolgozó egyetemi oktatók jelenthettek kivételt a *2012. évi CCVIII. törvény* értelmében, mivel létszámhiány miatt ők kérelmezheték továbbfoglalkoztatásukat 2013 elején.

Az Egyetemen, a 2013. évi CCIII. törvény értelmében 2014-ben megszüntették az addig létező centrumokat, valamint 2015-től kezdve bevezették a kancellári rendszert, mely a felsőoktatási intézményen belül átstrukturálódási folyamatokat is magába foglalt. 2013 és 2015 között növekedés figyelhető meg az oktatói létszámot illetően, azonban ez nem számottevő, és feltehetően annak köszönhető, hogy a külföldi hallgatók száma némileg megnövekedett (összesen 287-tel), és az aktuális akkreditációs eljárás során megkövetelték a megfelelő nyelvtudással rendelkező oktatói gárdát.

2015 után egy nagyobb ugrást láthatunk, mely feltehetően annak is köszönhető, hogy az egyetem nemzetköziesedési politikája értelmében egyre nagyobb számban nyílt lehetőség a külföldi hallgatóknak arra, hogy a nagyhirű felsőoktatásban folytassák tanulmányaikat (nagyon látványos példa erre a Gyógyszerész-tudományi Kar, ahol többszörösére emelkedett a külföldi hallgatók száma). Ehhez azonban a megfelelő létszámú oktatói gárdát is biztosítani szükséges. 2016 után azonban ismét egy mérsékelt növekedést figyelhetünk csak meg.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatás-kutatás területén minden kétséget kizáróan az Észak-alföldi régió központjában a nagy múlttal, számos karral és mind nemzetközi, mind pedig nemzeti szinten prominens és kiterjedt együttműködési hálózattal rendelkező Debreceni Egyetem áll. Ennek gyökereit úgy a hagyományokban és az egyetem történetében, mint a nemzetköziesedés és fejlesztés iránti elkötelezettségében találjuk.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA⁴ ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATAI

A régió meghatározó tudásközpontját jelentő intézmény, mely 2016-ban egyetemi rangot szerzett, egyike a legdinamikusabban fejlődő felsőoktatási intézményeknek hazánkban. Nem csupán regionális feladatokat ellátó szellemi és kulturális centrum szerepét vállalta magára, de az elmúlt időszakokban országos, és mindinkább nemzetközi együttműködések révén igyekszik pozícióját megerősíteni a rangos felsőoktatási intézmények sorában. Célja tehát hármas: a város, a régió és Európa felé kíván nyitni annak érdekében, hogy az új évezred kihívásainak eleget téve készítse fel hallgatóit a munkaerő-piacon való boldogulásra, illetve hogy biztosítsa helyét a nemzetközi tudományos megmérettetések porondján. Mindebben meglehetősen nagy segítséget jelent a fővároshoz és Debrecenhez való közelsége, a régión belüli szinte monopol helyzete, valamint az évszázados felsőoktatási hagyományokkal rendelkező múltja. A barokk város idegenforgalmi vonzerejét pedig láthatóan sikerült a tudományos együttműködések kialakításának szolgálatába állítani.

A debrecenihez hasonlóan, az egri felsőoktatási intézmény is több évszázados múltra tekinthet vissza. 1761-ben, az akkor már a városban működő papneveldét három fakultással rendelkező egyetemmé kívánta fejleszteni Barkóczy püspök. Az őt követő Eszterházy Károly az országban az első orvosi karral szerette volna kiegészíteni mindezt, azonban egyházi viták miatt Mária Terézia megtagadta az alapítás és az oklevél kiadásának jogát a püspöktől. Mindezek ellenére 1774-ben, az építkezések befejeztével, megindult a képzés az intézményben. Az *I. Ratio Educationis* (1777) azonban még inkább egyértelművé tette, hogy az uralkodó nem járul hozzá egyetem alapításához Egerben, mondván, hogy az oktatás az állam feladata, és nem az egyházé. Ettől kezdve hivatalosan is líceumként működött az intézmény. Eszterházy mindvégig töretlen lelkesedéssel és bizakodással járt közben a képző érdekében, azonban csupán II. József halála után sikerült ismét elindítania a jogi és a filozófiai kart, valamint visszahozni a megyeszékhelyre a teológiai fakultást. Pyrker érsek nevéhez fűződik a tanítóképzés megalapítása 1828-ban, mely egészen a második világháború végéig működött. Az 1949-es döntés értelmében pedig a pedagógiai főiskola Debrecenből Egerbe helyezte át a székhelyét, ami a neveléstudomány kiváló professzorait vonzotta a városba (*Történet...*).

Az intézmény, a Debreceni Egyetemhez hasonlóan többször változtatott nevet, mely ugyancsak jól tükrözi az adott korszakok politikai és egyházi viszonyait: Líceum, Egri Érseki Tanítóképző, Pedagógiai Főiskola, Egri Tanárképző Főiskola,

4 2016. július 1-e óta Eszterházy Károly Egyetem. A disszertációban, mely e kötet alapját képezte, azonban még az egyetemmé válás előtti oktatói helyzetképet vizsgáltuk, így az elemzésben is Főiskolaként fogunk rá utalni, hacsak nem konkrétan az egyetemi voltát szeretnénk hangsúlyozni.

Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, és 2000. január 1-től Eszterházy Károly Főiskola. 2016. július 1-én pedig végre megkapta az egyetemi rangot, mellyel beteljesült több mint 240 év után Eszterházy püspök álma.

Az egri felsőoktatási intézmény kedvező helyzetére a már korábban említett földrajzi elhelyezkedése mellett mindenképp nagy befolyással bír az is, hogy a Miskolci Egyetem mellett ez az **Észak-magyarországi régió** egyetlen olyan felsőoktatási intézménye, mely az alap-, a mester- és a felsőoktatási szakképzéseken túl doktori programot is működtet. A régió jellegzetességei azonban némiképp megnehezítik törekvéseit, mint ahogyan az alapítása körüli évtizedekben az állam és az egyház oktatásban való szerepvállalásának problematikája is csupán mérsékeltebb fejlesztéseket tett lehetővé.

Magyarország hét tervezési-statisztikai régiója közül az Észak-magyarországi számít a legkevésbé városiasnak: a térséget alkotó három megye lakosainak csaknem fele falvakban, kisebb településeken él. A domborzati tagoltság mellett a gazdaság területén tapasztalható elmaradottság és nagymértékű munkanélküliség is meghatározó. Elsődleges okként a rendszerváltozást követő gazdasági szerkezetváltást lehetne megemlíteni, mely a nehézipar és a mezőgazdaság háttérbe szorulását (néhol teljes felszámolását), illetve a bányavidékek leépülését hozta magával. Ennek eredményeként az ország főleg nyugati régiói felé nagyarányú munkaerő-vándorlás volt tapasztalható, míg – feltehetőleg az olcsóbb megélhetési feltételek miatt – a térségbe romák települtek nagyobb számban (*Lócsei–Bublik–Nyeste 2013*).

Ezek mellett a **Szlovákiával határos** területek elmaradottak, és például a Debrecen esetében kiemelt határmenti tudományos együttműködések hálózata sem alakult ki. K+F tevékenységére jellemző a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei dominancia – a közel 200 kutatóhely több mint 50%-a itt található, mely esetben fontos képzési potenciálnak számít a Miskolci Egyetem. Heves megyének a két felsőoktatási intézmény (az egri és a gyöngyösi) jelenléte is csupán 33%-ot hozott, Nógrádban pedig úgy a kutatóhelyek száma, mint a K+F ráfordítások országos szinten is elenyészőek (*Észak-Magyarország megyéinek..., Észak-magyarországi Régió...*).

Mindazonáltal amit a régió saját fejlődésének szolgálatába tud állítani az az idegenforgalom, mely elsősorban a térség természeti kincseire, gyógyvizeire, nemzeti parkjaira alapul (az ország nemzeti parkjainak egyharmada található itt!), valamint borvidékeire, híres szőlő- és borkultúrájára. Ennek megfelelően alakította ki a két Heves megyei felsőoktatási intézmény is kínálati profilját szakokból – Eger elindította a turizmus-vendéglátás alapszakot, valamint az idegenforgalmi szakmenedzser és bortechnológusi felsőoktatási szakképzéseket, Gyöngyösön a

volt Károly Róbert Főiskola⁵ pedig szinte mindegyik alap-, mester- és felsőoktatási szakképzési szak erre épül. Előnyös hatásai voltak továbbá az M3-as autópálya megépülésének is, hiszen a régió ezáltal jobban be tudott csatlakozni az ország kereskedelmi és idegenforgalmi véráramába egyaránt.

A régió központja ugyan Miskolc, azonban Eger kedvezőbb fekvésével és turisztikai vonzerejével sikeresen felveheti a hallgatókért és a nemzetközi hálózatok kialakításáért folytatott versenyt. Ennek egyértelműen hangot is ad, hiszen az elmúlt években nem titkolt törekvése volt a főiskola-egyetem vezetésének, hogy az eddigi regionális tudásközpont szerepe mellett harcba száll az egyetemi rang megszerzéséért is – megvalósulásának egyik biztosítékát pedig a tudományos networkokba való erőteljesebb becsatlakozásában látta. Ennek talán egyik lépéseként 2013-tól a sárospataki főiskola Comenius Kar néven csatlakozott az egri felsőoktatási intézményhez, 2016-tól pedig annak Sárospataki Comenius Campusává vált. 2016. július 1-től pedig az Eszterházy Károly Egyetem, a gyöngyösi Károly Róbert Főiskola, valamint a jászberényi Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának egyesülésével a felsőoktatási intézmény Eszterházy Károly Egyetem néven folytathatja tovább tevékenységét. Mindezek ellenére, mivel a mintába került oktatók még főiskolai dolgozókként töltötték ki a kérdőívet, az intézményre is Főiskolaként fogunk utalni a szövegben.

Az Eszterházy Károly Főiskolán a nemzetközi együttműködések kialakításáért, bővítéséért, valamint az eddigiek megerősítéséért felelős egység a Nemzetközi Kapcsolatok Központja volt. Négy főbb feladatcsoport köré szerveződött a tevékenysége, melyek nem csupán a mobilitásra, a kutatási projektekre, valamint a külföldi szakmai képzésekre koncentráltak, de céljuknak tekintették a nemzetközi kiutazásokra való felkészítést is.

A Nemzetközi Partnerkapcsolatok Irodáján kívül, mely elsősorban a már meglévő nemzetközi tudományos hálózatok koordinálását látta el, az intézményben a Mobilitási Iroda volt felelős a kapcsolatfejlesztésekért. A másik két egység – az Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézet, valamint a Nyelvi és Interkulturális Szolgáltató Iroda – mintegy támogató szerepben jelent meg: segítettek az oktatói mobilitásban, valamint a főiskolán idegen nyelven folyó képzésekben oktató alkalmazottaknak a felkészülésben. Újdonsággként vezették be ezen a területen a coaching rendszert, mely során az oktatók egyénenként, illetve kis csoportokban konferencia előadásokra, idegen nyelven tartott kurzusokra, valamint külföldi vendégtanításra készülhettek fel.⁶

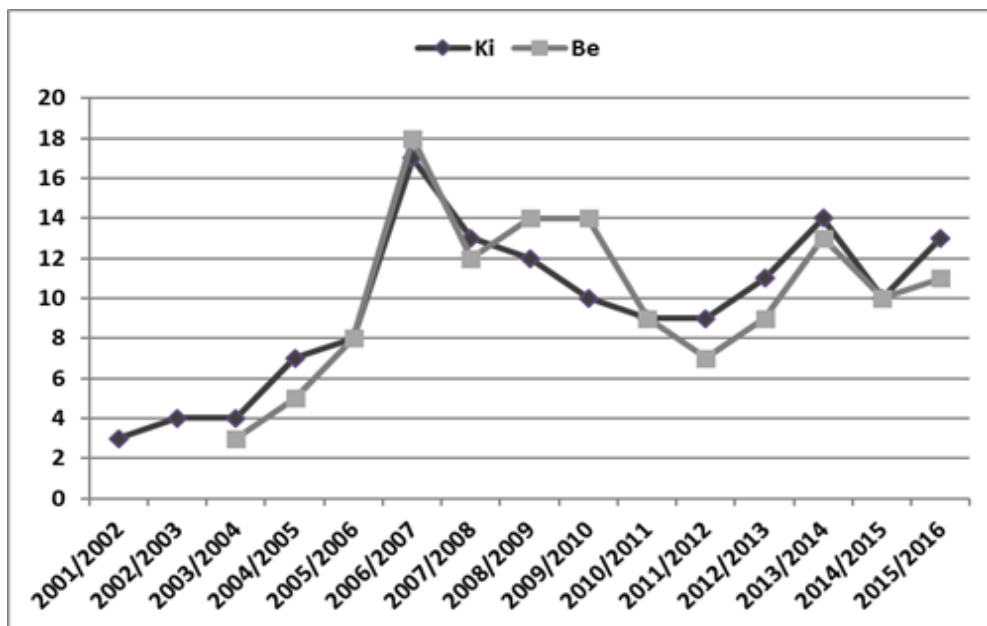
A Debreceni Egyetemhez hasonlóan, az egri felsőoktatási intézmény is becsatlakozott a közép-európai országok közötti felsőoktatási kooperációt előse-

5 2016. július 1-től az Eszterházy Károly Főiskola és a Károly Róbert Főiskola összeolvadásával alakult meg az Eszterházy Károly Egyetem.

6 Jelenleg többek között ezeket a feladatokat a Nemzetközi Kapcsolatok Központja látja el.

gító CEEPUS, valamint az Európai Unió felsőoktatási együttműködést támogató ERASMUS mobilitási csereprogramjaiba. Tekintve, hogy az intézmény oktatói és hallgatói többnyire ez utóbbi pályázat lehetőségeit veszik főként igénybe (a CEEPUS létszámadatai viszonylag elenyészőek elemzés szempontjából), ezért ezen csereprogram adatait vizsgáljuk meg a ki- és beutazó oktatók esetében. Az alábbi ábrán azt láthatjuk, hogy 2001 és 2016 között hány oktató vett részt valamilyen tanulmányúton az ERASMUS keretein belül (4. ábra). Azért csupán ezt az időintervallumot vesszük figyelembe, mert az Eszterházy Károly Főiskola 2000-2016-ig létezett ilyen néven.

4. ábra: Az ERASMUS program keretében ki- és beutazó oktatók (2001-2016) (fő)



Forrás: EKF Nemzetközi Kapcsolatok Központja adatai alapján saját szerkesztés

A kiugrás 2006/07-ben figyelhető meg, mely során ez a tendencia a 2006/07-es csúsig enyhén az ellenkezőjére változik. A következő évek visszaesését talán a gazdasági válság okozta megszorításoknak tudhatjuk be. A 2008/09-es tanévtől kezdve némileg megfordul a ki- és beutazó oktatók aránya, azonban az elkövetkező években ez többé-kevésbé egyszerre, párhuzamosan növekszik. Egy kisebb csúcspont 2013-ban tapasztalható, ám ez valószínűleg annak köszönhető, hogy ekkor csatlakozott a sárospataki Comenius Kar a főiskolához, mellyel emelkedett a potenciális kiutazni vágyó oktatóknak a száma.

A Nemzetközi Kapcsolatok Központ munkatársa meglátása szerint a ki- és beutazások terén tapasztalt rapszodikusság több tényező függvénye. Egyrészt arról van szó, hogy bizonyos években a központi keretből jóval kevesebbet kaptak,

mint amire pályáztak, máskor viszont a létszámkerethez magasabb összeget rendeltek, mint korábban. Az oktatói aktivitást pedig véletlenszerűnek látja, hiszen voltak olyan időszakok, amikor egy-egy tanszék oktatói együtt pályáztak külföldi konferencia-részvételre, vendégoktatásra – ilyenkor természetesen megnőtt a kiutazások száma. Ennek eredményeként alakult ki az a rendszer, mely segíti a jobb tervezhetőséget, így az anyagi forrásokra való pályázás ütemezését.

Úgy mint a Debreceni Egyetem, saját régiójában az egri főiskola is dinamikusan fejlődő, nemzetközi szinten is megjelenő, főként a tanárképzést fókuszba helyező intézmény. Hrubos (2012) országos felmérésében, melyben a felsőoktatás fellegvárainak átalakulását és misszióinak bővülését vizsgálta, az Eszterházy Károly Főiskolát a „nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák” (2012:33) közé sorolta. Kutatásunk kezdetén összesen négy karral rendelkezett a főiskola, mely 2013-ban bővült ki az ötödikkal, a sárospataki Comenius Karral. Az oktatói létszám alakulását 2000-től vizsgáltuk, amikor az intézmény Eszterházy Károly Főiskola néven kezdte meg működését (5. ábra).

5. ábra: Az Eszterházy Károly Főiskola oktatói létszámadatai 2000 és 2016 között (fő)



Forrás: az EKF Humánerőforrás Osztály által adott adatok alapján saját szerkesztés

Az ábrán jól látható, hogy 2000 és 2015 között nem volt lényeges létszámcsökkenés vagy -növekedés, közel állandó számú oktatóval dolgozott a főiskola. A 2005-ös évben némi kiugrás volt tapasztalható, mely valószínűleg annak köszönhető, hogy egyrészt a felvett hallgatók száma 10%-kal megemelkedett, így

több oktató bevonására volt szükség. Másrészről pedig, az adott év költségvetési jelentése alapján, 13 oktatói állás szűnt meg, 34 új pedig létesült a Bolognai Képzés szakindítási feltételeinek teljesítése érdekében.

Lényegesebb gyarapodás majd csak 2013 után figyelhető meg, ami elsősorban azzal magyarázható, hogy a Comenius Kar 22 főállású oktatójával a főiskolához csatlakozott. Nagyobb mértékű növekedés pedig majd a 2016-os egyetemmé válás kapcsán figyelhető meg, amikor a jászberényi és a gyöngyösi campus is az egyetem részévé válik. Az ezt követő időszakról azonban nincsen adatunk, hiszen kutatásunkban egyik fenn említett campus oktatói sem vettek részt.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy az egri főiskola egy dinamikusan fejlődő, több évszázados hagyományokra alapuló felsőoktatási intézmény, mely kulturálisan termékeny környezetben helyezkedik el. A céljai között deklaráltan szerepel a nemzetközi együttműködések egyre szélesebb körben történő kiterjesztése, mind a hallgatói, mind pedig az oktatói szinten.

III.3. KVALITATÍV ÉS KVANTITATÍV MEGKÖZELÍTÉSEK

Kutatásunk első felét 2012-2014 között végeztük, a Debreceni Egyetem (a továbbiakban: DE), valamint az Eszterházy Károly Főiskola (a továbbiakban: EKF) oktatóinak bevonásával. A rendelkezésre álló anyagi keret szűkössége miatt a Debreceni Egyetem oktatóinak teljes körű lekérdezése nem állt módunkban, így a kutatási kérdések adta iránynak megfelelően onnan a Bölcsészettudományi (a továbbiakban: BTK), illetve az Orvostudományi Kar (a továbbiakban: ÁOK) oktatói képezték a mintánkat.

Az egri felsőoktatási intézmény esetében nem történt kari bontás, mivel az EKF eltérő struktúrája nehezen lett volna harmonizálható a DE felépítéséhez. Az EKF-en összesen volt annyi oktató, mint a DE egyetlen karán, így a kari bontás túlságosan elaprózottá tette volna. Ráadásul a Pedagógiai Karhoz tartozik a sárospataki Humán Tudományok Intézete és a Reáltudományok Intézete is. Vagyis szervezetileg ugyan a Pedagógiai Kar részét képezik, tartalom szerint azonban BTK-hoz és TTK-hoz lehetne inkább sorolni őket.

Tudatában vagyunk annak, hogy az adatgyűjtés óta eltelt időszak új kihívásokat hozott a felsőoktatás számára, hiszen folyamatos és ugrásszerű változásoknak lehetünk tanúi az élet majdnem minden területén, így az oktatásban és azon belül a nemzetköziesedésben is. Mindazonáltal úgy véljük, hogy kutatásunk eredményei jó alapot szolgáltathatnak későbbi, hasonló irányú vizsgálódásoknak.

A MINTA REPRESENTATIVITÁSA

A kutatás lefolytatása alatt a vizsgált egységekben az összes oktató megkapta a kitöltendő kérdőívünket. A lekérdezés során a reprezentatív minta kialakítására azonban nem volt lehetőség, és nem is törekedtünk rá, tekintve, hogy a kutatás időintervalluma alatt több oktató elhagyta a pályát, nyugdíjba vonult, külföldön vállalt állást, vagy éppen GYES miatt maradt távol. Vizsgálódásunk szempontjából nem egy pillanatkép levetítése, hanem sokkal inkább a egyes oktatók nemzetközi aktivitásának a feltérképezése, illetve a személyes kapcsolatokon alapuló nemzetközi együttműködési networkök kialakításának a leírása volt fontos. A felsőoktatási intézmény kötelekeiből kikerülő oktatók pedig ugyanúgy a háló részei maradtak tanítványaik, illetve kollégáiknak korábbi együttműködésekbe való bevonása révén.

A kapott adatok elemzése számos olyan problémakört vetett fel, amelyek a kutatásunkban indikátorként szerepelhetnek a további probléma-rétegek feltárásához, valamint amelyek vizsgálata újabb kutatások kiindulási pontjaként szolgálhatnak.

A két felsőoktatási intézmény nagy oktatói létszámát, valamint a téma komplexitását figyelembe véve, a kutatás első felében a kérdőíves lekérdezés mellett döntöttünk. A válaszadás érvényessége érdekében önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. Az összesen hatvan kérdésből álló kérdőívet a legtöbb esetben nyomtatott formában, papír alapon adtuk át az oktatóknak, azonban egyes kéréseknek eleget téve (de mindenképp előzetes személyes egyeztetést követően), online is rendelkezésükre bocsájtottuk. A kérdőívek SPSS 11.5 statisztikai adatelemző program segítségével kerültek kiértékelésre.

Az oktatók létszámáról tanszékenkénti lebontásban a honlapokról, illetve az intézményi telefonkönyvből tájékozódunk, és bár a kutatás lefolytatásához rektori engedéllyel rendelkezünk, minden esetben fontosnak tartottuk, hogy az adott egység vezetője is tudjon a vizsgálatról. A kutatás irányát éppen emiatt a Debreceni Egyetemen meg kellett változtatnunk, mivel az egyik egység vezetője nem egyezett bele a kutatásnak az ő egységében való lefolytatásához. Érdekeséggént említjük meg, hogy a későbbiekben innen több oktató is önként jelentkezett a kérdőív kitöltésére, melyeket azonban a kis elemszám miatt a felmérés egészébe nem tudtuk bevenni. Fontos kiemelni viszont azt is, hogy ezt követően mindkét felsőoktatási intézményben úgy a felső vezetés (rektorok és dékánok), mint a tanszékek és intézetek vezetői támogatólag álltak a kutatáshoz, mely a téma fontosságát mutatja.

A MINTA TORZULÁSA

A minta torzulását eredményezheti viszont, hogy csupán azon oktatók véleménye, nemzetközi aktivitása, együttműködései és élethelyzete került elemzésre, akik válaszoltak kérdéseinkre. A válaszadástól való elzárkózás igazi okait sok esetben nem ismerjük, így bizonyossággal nem feltételezhetjük, hogy a nemzetközileg kevésbé aktívak voltak azok, akik nem kívántak részt venni a kutatásban. Hasonló tendenciákat láthatunk számos hazai felmérés kapcsán is (*Pusztai 2007, Pusztai 2009, Kozma–Fényes–Tornyai 2007*), amikor a kutatók nehézségekbe ütköztek a kis válaszadási hajlandóság miatt. Azonban mindezek a kiváltott reakciók már önmagukban is adatként szolgálhatnak, csak úgy, mint a személyes megkeresés hatása. A felmérés sikerét tekintve elengedhetetlen volt az oktatókkal történő személyes kapcsolatfelvétel, illetve a közös ismerősre, korábbi együttműködésre való hivatkozás. Ez a tény is előre vetíti azon feltevésünket, miszerint a tudományos együttműködések kialakítása során az egyének szintjén sokkal meghatározóbb a személyes ismeretség mint akár a tudományterület. Az ilyen módon visszakapott kérdőívek mindegyike értékelhető volt – aki kitöltötte, az komolyan vette megkeresésünket.

NEHÉZSÉGEK AZ ADATGYŰJTÉS SORÁN

A kutatásunk jellegéből, valamint a vizsgált alapsokaság jellegzetességéből adódóan az adatgyűjtés során több nehézséggel is szembetaláltuk magunkat, melyek elsősorban az akadémiai területen tapasztalható követelmény és minősítési rendszer szülte bizalmatlanságból táplálkozott tapasztalataink szerint. Problémaként jelentkezett, hogy viszonylag kevesen voltak hajlandóak kérdéseinkre válaszolni, többnyire az intézményi feladatok miatti leterheltségre hivatkozva. Személyes megkeresésünkkel pedig néhány esetben kérdést kaptunk a kiértékelt adatok bizalmasan való kezelésére vonatkozóan – a „változások korában” újabb oktatói pontrendszernek való megfelelést gyanítottak a háttérben. Még ha a szakmai életpálya, illetve a külföldi utak, ösztöndíjak alapján a kitöltő esetleg azonosítható is lett volna, az adatokat mindenkor csoportosan és anonimizálva kezeltük, a szakma által elvárt etikai szabályoknak megfelelően. Sok esetben viszont a válaszadók egyáltalán nem aggódtak emiatt – kérdéseink nagy része ugyanis nem személyes jellegűek voltak.

Tekintve, hogy a vizsgálat nagyobb időintervallumot ölelt fel, mint egy szemeszter, az oktatók pontos létszámát nem tudjuk megmondani a már korábban említett okok miatt. A DE összes karán ebben az időszakban nagyjából 1420 oktató dolgozott (az általunk vizsgált karokon 240-260), míg az EKF-en 270 körüli létszámról beszélhetünk. A kérdőívet a DE ÁOK-ról 71-en, a BTK-ról 70-en, míg az EKF egészéről 69-en töltötték ki. Teljeskörű lekérdezésre készültünk, a válaszadási

arány 25-26%-os volt, ami elfogadható mértékű. A kiegyensúlyozott arány lehetővé tette az összehasonlítást a három egységben. Mindazonáltal a cél nem az volt, hogy a két intézményt összevetve megmutassuk, hogy mennyivel jobb vagy rosszabb az egyik a másikkal, hanem sokkal inkább az, hogy többféle intézményi környezetből nyerjünk adatokat a nemzetközi aktivitást, valamint az együttműködések mintázatait illetően.

AZ INTERJÚK

A kutatói kérdéseket feltáró tények a kérdőíves felmérés során kerültek napvilágra, míg a típusalkotásban elsősorban annak a tíz interjúnak volt nagyobb szerepe, melyeket a két intézményben dolgozó oktatókkal készítettünk, akik munkakörükből és tudományos életpályájukból kifolyólag nagyobb rálátással bírnak az adott kérdéseket illetően. A kérdőíves adatfelvétel volt előbb, az interjúkat leginkább a survey vizsgálat során felmerülő kérdések megválaszolása, illetve a típusalkotás miatt tartottuk fontosnak.

Az interjúalanyok kiválasztásának az alapja az volt, hogy milyen, a nemzetközi aktivitás és az együttműködések szempontjából fontos pozíciót tölt, vagy töltött be korábban a felsőoktatási intézményekben. Az interjúkat legépeltük, majd diskurzus analízissel elemeztük. Az elemző összefoglalás alkalmával képesek voltunk klasztereket kialakítani a nemzetközi aktivitást illetően az elemzés egységének tekintett nyilatkozatok alapján. Nyilatkozatnak értékeltünk minden megnyilvánulást, gondolati egységet, melyet elemezni, értelmezni tudtunk. Külön figyelmet szenteltünk a válaszadó attitűdjét érzékeltető megfogalmazásoknak, stilisztikai választásoknak és gesztusoknak. Az interjúk egyenként minimum két órák voltak, tekintve, hogy az alanyok életútjukba ágyazva „mesélték el” tapasztalataikat, fejtették ki véleményüket a nemzetközi aktivitással és az együttműködésekkel kapcsolatosan.

Az interjúk elemzése során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a megszólalók véleménye és tapasztalata szerint miért van az, hogy egyes oktatók nemzetközi tudományos téren sokkal aktívabbak, és kiterjedt nemzetközi együttműködési rendszerrel rendelkeznek, míg másoknak kisszámú külföldi tudományos kapcsolata van csupán, vagy esetleg az is teljes mértékben hiányzik. Választ szerettünk volna kapni továbbá arra is, hogy mely tényezők meghatározóak a nemzetközi aktivitás megléte, és az együttműködések létrejötte esetén, valamint hogy azok keletkezése milyen módon történhet.

III.4. HIPOTÉZISEK

Kutatásunkban, ahogy azt már korábban is említettük, célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitását, illetve azt, hogy milyen változók mentén igazodnak személyes alapokon nyugvó nemzetközi együttműködések. Kérdésként merült fel, hogy meghatározó-e – és ha igen, milyen mértékben – az általuk képviselt tudományterület, a nemük, koruk, nyelvismeretük, családi hátterük, valamint a munkahelyi klíma.

Mindezek fényében, valamint a hazai és nemzetközi szakirodalom tapasztalatai alapján, továbbá az e területen végzett korábbi kvantitatív és kvalitatív vizsgálatunk alapján az oktatók nemzetközi aktivitását illetően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg a kutatásunkban:

H1. A magasabban kvalifikált szülők gyermekei könnyebben mozognak a nemzetközi együttműködések világában. Ha a családból valaki már az akadémiai világ tagja, akkor a többi családtag is hamarabb és könnyebben építhet ki együttműködési kapcsolatokat, illetve erősebb nemzetközi aktivitással fog rendelkezni. Gázsó (1976), Ferge (1980), Andor (2002), és Pusztai (2004) kutatásai nyomán feltételezzük, hogy ha legalább az egyik szülő diplomás, vagy még tudományos fokozattal is rendelkező az oktató családjában, akkor az otthon kapott értékek és az elsajátított viselkedésminták nyitottabbá és inkább képessé teszik a saját tudományos kapcsolatainak kialakítására, valamint az erősebb nemzetközi aktivitás elérésére. A magasabb kulturális tőke hatása tehát valószínűsíthetően a nemzetközi együttműködések kiépítésére is hatással lesz. A család révén már meglévő együttműködésekhez kapcsolódni könnyebb, mivel annak valószínűsíthetően bizalmi alapja is van, még ha nem is ugyanazon tudományterületen belül munkálkodik a családtag. Az együttműködéseknek pedig Clark (2011) meglátása szerint az esetek többségében informális kapcsolati és bizalmi kiindulási pontja van.

H2. A mobilabbak (lakóhelyüket többször változtatók) könnyebben csatlakoznak nemzetközi együttműködésekhez, így nemzetközi aktivitásuk is erősebb lesz. Dusa (2017) kutatásának eredményeire támaszkodva, feltételeztük, hogy ezen oktatóknak, akik alacsony lokális kötődéssel rendelkeznek, a költözés nem jelent újdonságot, és a több helyen való ismeretség és a mobilitási tapasztalataik révén már eleve kiterjedt szakmai kapcsolathálóval rendelkeznek.

H3. Szerteágazóbb együttműködési kapcsolatrendszere a legidősebbeknek, valamint a biztosabb nyelvtudással rendelkező fiatalabbaknak van. Úgy véltük, hogy a szakmai téren nagyobb tapasztalattal rendelkezőknek van nagyobb kapcsolathálójuk, mivel pályájuk során több lehetőségük volt tudományos interakciókra és kapcsolatok kiépítésére, ezen a téren tehát előnyben vannak a fiatalabbakkal szemben. Ugyanakkor a nyelvtudásuknak köszönhetően a legfiatalabbak a nemzet-

közi porondon is képesek megállni a helyüket (*Pusztai 2007, Rónai 2008*), tekintve, hogy a világméretű tendenciáknak megfelelően, a fiatalabbak stabilabb nyelvtudással rendelkeznek (*Medgyes–Kaplan 2015*). Így a nemzetközi konferenciák és idegen nyelven történő publikálás lényegesen könnyebbé teszi számukra a kapcsolatok kiépítésének lehetőségét, elsősorban az informális tudományos kapcsolatok kialakítása kapcsán, melyek eleve gyümölcsözőbbnek tűnnek (*Clark 2011*).

H4. *A férfiak kiterjedtebb együttműködési kapcsolatrendszerrel rendelkeznek mint a nők.* Schneider (2009) azon megállapításából indultunk ki, miszerint a nőknél nagyon határozott összefüggés tapasztalható az anyaság és a mobilitás között, vagyis a karrier és a szülői szerep nehezen összeegyeztethető. A nők a családi teendők ellátása miatt (vagy arra hivatkozva) nem annyira mobilisak mint a férfiak, ezért kapcsolathálójuk sem olyan kiterjedésűek.

H5. *A nyelvszakosak nemzetközileg aktívabbak mint a társadalom- vagy humántudományi területről érkező kollégáik.* A már korábban említett és bemutatott Vlasceanu (1987), Kyvik és Larsen (1997), Farkas (2000) Viszt (2004), Pusztai (2007, 2008), Rónai (2008), Fekete (2009), valamint Smeby és Trondal (2005) kutatásait alapul véve úgy véltük, hogy a tudományterületek „lefordíthatósága” miatt a társadalomtudományi és a humántudományoknak a nem nyelvszakosokat felölelő területe eleve hátrányban van a másik kettővel szemben. Az orvostudományok „univerzális” volta, vagyis a tény, hogy a hidegháború időszakában az eredmények külföldön való megjelentetése és a terület szakembereivel való eszmecsere, kevésbé jelentett veszélyt. A nyelvszakosoknál pedig, Rónai (2008) nyomán feltételeztük, hogy az idegen nyelv ismerete megkönnyíti a kapcsolatfelvételt és az együttműködési hálózatokba való becsatlakozást.

H6. *Lazarsfeld és Merton (1954), valamint McPherson és társai (2001) kutatásaiból kiindulva azt feltételeztük, hogy a nemzetközi együttműködések ugyan a szakmaiság hatja át, de inkább státus- és értékhomofília alapján szerveződnek mint objektív tudományos teljesítmény alapján.* Vagyis nem minden esetben a szakmailag legjobbak kerülnek be egy-egy networkbe, hanem azok, akik valamilyen közös norma mentén szerveződött kapcsolatok révén „választódnak ki”. A korábban már említett kutatások (*Torre 2004; Torre-Rallet 2005; Lengyel 2008; Clark 2011*) a „kapcsolati közelségről” és a felek által közösen képviselt értékekről, hagyományokról, normákról és szabályokról ugyancsak ezt az elgondolást támasztják alá.

H7. *Az oktatók elsősorban a gyermekük jövőjébe való befektetésnek tekintenek, ha külföldön munkát vállalnának.* Erola és társai (2016), valamint Viszt (2004) kutatása nyomán úgy véltük, hogy a mintánkban szereplő oktatók a tanulmányaik és a munkájuk során felhalmozott kulturális és kapcsolati tőkéjüket gyermekeik számára gazdasági tőkévé szeretnék átalakítani idővel – ennek sikerét pedig külföldön jobban biztosítottak látják.

H8. *A kérdőívet nem kitöltők között felül vannak reprezentálva azok, akik nem tudnák „mivel kitölteni”.* Ezen feltevésünket az anonimitás miatt nem feltétlenül tudtuk a kutatás végére bizonyítani vagy cáfolni, mindazonáltal fontosnak tartottuk megemlítését, valamint az interjúkban magyarázó tényezőként is megjelent.

Hipotéziseink a kutatásban a szakirodalom nyomán feltételezett eredményeket vetítik előre. A kötet végén, az összegzés részben fogunk visszatérni ezekre az általánosan megfogalmazott hipotézisekre, külön-külön pedig a megfelelő elemzési részeknél tárgyaljuk őket.

Az alábbi táblázatban a könnyebb áttekinthetőség kedvéért jelöltük azokat a kérdéseket a kérdőívben, amelyekre az adott válaszok az egyes hipotéziseinket a legjobban megválaszolhatják (2. táblázat). Tekintve, hogy egy-egy kérdéskör nem csupán egy bizonyos témát érint, hanem több átfedés és kereszt-utalás is található az egyes egységek között, egyúttal azt is jelöltük, hogy mely fejezetekben tárgyaljuk még az adott feltételezéssel kapcsolatos eredményeket.

2. táblázat: A hipotézisek és az azokat megvilágító kérdések a kérdőívben

HIPOTÉZIS	HOGYAN MÉRTÜK? (a kérdőívek alapján)	HOL TALÁLHATÓ?
<p><u>CSALÁD</u> H1. A magasabban kvalifikált szülők gyermekei könnyebben mozognak a nemzetközi együttműködések világában. Ha a családból valaki már az akadémiai világ tagja, akkor a többi családtag is hamarabb és könnyebben építhet ki együttműködési kapcsolatokat, illetve erősebb nemzetközi aktivitással fog rendelkezni.</p>	8. 32. 40-60.	IV.1. fejezet
<p><u>LAKÓHELY</u> H2. A mobilabbak (lakóhelyüket többször változtatók) könnyebben csatlakoznak nemzetközi együttműködésekhez, így nemzetközi aktivitásuk is erősebb lesz</p>	3-7.	IV.1. fejezet
<p><u>TAPASZTALAT, NYELVTUDÁS</u> H3. Szerteágazóbb együttműködési kapcsolatrendszere a legidősebbeknek, valamint a biztosabb nyelvtudással rendelkező fiatalabbnak van.</p>	1. 9. 11-15. 18. 19. 21. 22. 24. 25. 32-39.	IV.2 és IV.5. fejezet
<p><u>GENDER</u> H4. A férfiak kiterjedtebb együttműködési kapcsolatrendszerrel rendelkeznek mint a nők.</p>	2. 15. 17. 19. 20. 22. 23. 25. 26. 35-39.	IV.2. és IV. 3. fejezet
<p><u>TUDOMÁNYTERÜLET</u> H5. A nyelvszakosak nemzetközileg aktívabbak mint a társadalom- vagy humántudományi területről érkező kollégáik.</p>	10. 13. 14. 15. 18. 19. 21. 22. 24. 25. 33. 36- 39.	IV.4. és IV.5. fejezet
<p><u>értékhomofília</u> H6. A nemzetközi együttműködések ugyan a szakmaiság hatja át, de inkább státus- és értékhomofília alapján szerveződnek mint objektív tudományos teljesítmény alapján.</p>	16. 32-39.	IV.2. fejezet
<p><u>AGYELSZÍVÁS</u> H7. Az oktatók elsősorban a gyermekük jövőjébe való befektetésnek tekintenek, ha külföldön munkát vállalnának.</p>	27. 28. 29. 30-33.	IV.7. fejezet
<p><u>A VIZSGÁLATBAN RÉSZT NEM VEVŐK</u> H8. A kérdőívet nem kitöltők között felül vannak reprezentálva azok, akik nem tudnák „mivel kitölteni”.</p>	Ezen feltevést nem tudtuk ellenőrizni.	

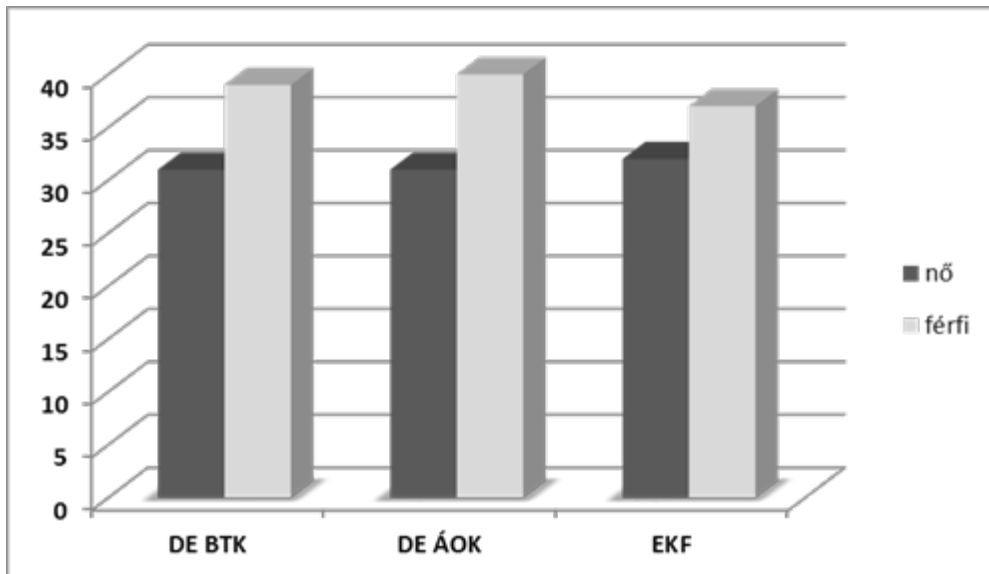
III.5. A MINTA JELLEMZŐI

A vizsgálat során a kérdőívek szerencsés megoszlásban érkeztek vissza a két felsőoktatási intézményből – annak ellenére, hogy a szerző a téma jelentőségéből kiindulva nagyobb válaszadási arányt remélt –, így az összehasonlítás kiegyensúlyozottabb alapokra került. A DE ÁOK 71, a BTK 70, és az EKF 69 válaszadóval került be a mintába. A kitöltött kérdőívek mindegyike értékelhető volt, ami arra enged következtetni, hogy a kérdőív hossza és komplexitása ellenére az összes válaszadó fontosnak ítélte magának a témának a felmérését, annak eredményeire a későbbi személyes találkozások során rákérdeztek.

A két intézményben összesen 116 férfi és 94 nő vállalta a kutatásban való részvételt. A vizsgált egységeknél mindenhol a férfiak voltak többen a kérdőív kitöltői között, és érdekes módon a **nemek aránya** mindenütt hasonló értékeket mutat (6. ábra) Ebből arra következtettünk, hogy a tudományterület és adott nemhez való tartozás a válaszadási hajlandóság szempontjából nem magyarázó változó.

Tekintve, hogy nem egy adott tanév oktatói létszámadataival dolgoztunk, hanem kutatásunkat egy viszonylag hosszabb időintervallum alatt folytattuk le, az adatsorokat csupán egymással, illetve az előző évek átlagaival tudjuk egybevetni. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a kutatásban való női részvétel nagyjából hasonló képet mutat mindhárom esetben. Az EKF oktatói esetében például a vizsgálat idején 40% volt a női oktatók aránya, ez a mintában 46%-os arányt jelentett.

6. ábra: Nemek megoszlása a kérdőív kitöltői között egységenként (N=210)

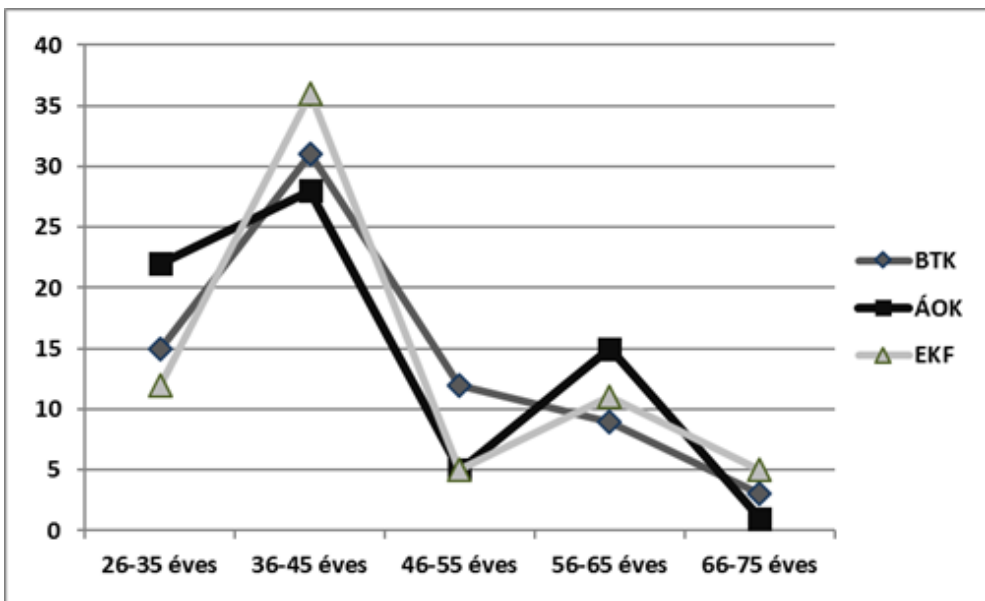


Forrás: saját kutatás

A válaszadók **kor szerinti megoszlása** tekintetében (7. ábra) azt tapasztaljuk, hogy a 36-45 éves korosztály szerepel nagyobb számban a mintában, mely egyrésztől köszönhető annak, hogy az intézményekben is eleve ebből a korcsoportból származó oktatók vannak a legtöbben. Másrésztől annak is betudható, hogy a tudományos előmenetel szempontjából fontos nemzetköziesedés (nemzetközi konferenciára járás, idegen nyelven történő publikálás, stb.) megalapozása, megerősödése és kiterjedése ezekre az évekre tehető, ilyen módon „van miről” beszámolni.

Feltételezzük továbbá azt is, hogy ez a korosztály a saját doktori disszertáció vagy habilitációs értekezés megírásától még időben nem távolodott el nagyon, vagy éppen a folyamat közben van, vagyis a kutatások során jelentkező problémák egyikét, a választási hajlandóság kis mértékét első kézből tapasztalták a közelmúltban, így empatikusabbak, segítőkészebbek. A nyelvtudás is lehet magyarázó tényező – feltételezhetően az idősebbek, a pályán hosszabb ideje lévők és kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkező oktatók, valamint a fiatalabb, jobb nyelvtudásuk miatt határozottabb fiatalok magabiztosabban mernek kilépni a nemzetközi tudományos arénába.

7. ábra: A válaszadók kor szerinti megoszlása (N=210)



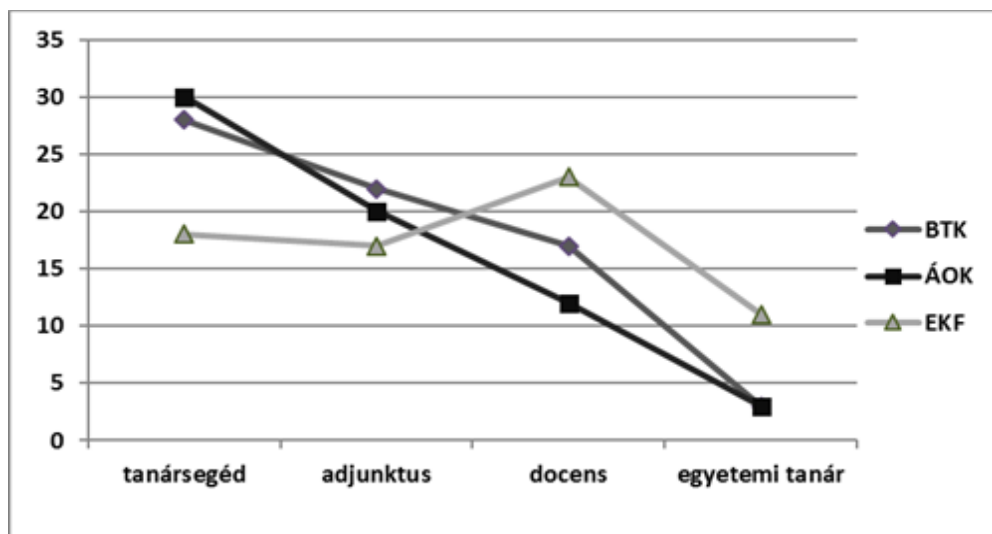
Forrás: saját kutatás

Az ÁOK és az EKF létszámokra vonatkozó adatai hasonló mintázatot mutatnak – a 46-55 év közöttieknél sokkal nagyobb visszaesés tapasztalható, különösen az egy korcsoporttal idősebbekhez képest, mint ugyanezen korosztály BTK-s képviselői esetében. Bár kitöltési motivációikat nem vizsgáltuk a kutatásban, de feltételezzük, hogy ennek oka elsősorban abban rejlik, hogy az EKF egyik deklarált

célja a fiatal, energikus, a tudományos élet területén aktív oktatói gárda kinevelése és támogatása, mely elsősorban a főiskola egyetemmé válása kapcsán jelentkező megnövekedett feladatmennyiség ellátására szocializálódott. Ilyen módon, ők inkább hajlandók még hosszabb kérdőívet is kitölteni, hiszen „hozzá vannak szokva” a hasonló jellegű feladatok elvégzéséhez.

Kutatásunkban arra is rákérdeztünk, hogy ki **milyen beosztásban** dolgozik az adott felsőoktatási intézményben (8. ábra).

8. ábra: A megkérdezettek beosztása (N=210)



Forrás: saját kutatás

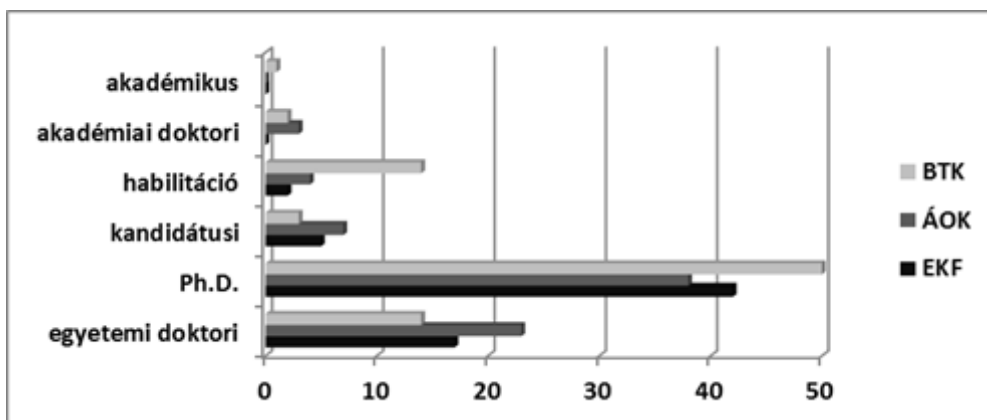
Ezen adatsorból kiderült, hogy míg a DE két karán közel azonos mintázat rajzolódik ki, addig az észak-magyarországi tudásközpont némileg kilóg a sorból a mintába bekerülő viszonylag kis létszámú tanársegédi, és a kiemelkedő létszámú docensi csoporttal. Ennek magyarázatát, ahogy azt említettük is, abban lehet keresni, hogy a főiskola politikájának megfelelően az elmúlt években a tetterős, az akadémiai szinten aktív fiatal vezetők mellett főként a sok tapasztalattal és kiterjedt kapcsolathálóval rendelkező magasabb tudományos fokozattal rendelkező oktatók „megnyerése” volt a kitűzött cél. Ez elengedhetetlen velejárója az egyetemmé válásnak, hiszen bizonyos tudományos kritériumoknak meg kellett felelnie a felsőoktatási intézménynek. Ez a két csoport valószínűsíthetően azért jelent meg nagyobb arányban a mintában, mivel képviselik a felállított minőségbiztosítási rendszer szigorúsága miatt eleve hozzá vannak szokva a folyamatos adatszolgáltatáshoz. A debreceni intézmény karain pedig talán leginkább egyrészt a személyes érintettség, a tudományos világ által megkövetelt kritériumok miatti „van mit bemutatni és megosztani” élmény, másrészt pedig a saját tudományos kutatás kapcsán tapasztalat kis adatszolgáltatási hajlandóság átélése volt a fő motiváló tényező a kérdőív kitöltésekor.

Kérdőívünkben arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadók milyen **tudományos fokozattal, minősítéssel, címmel** rendelkeznek. Minden esetben azt tapasztaltuk, hogy a karokon a kitöltők több mint felének legalább Ph.D. fokozata van. Az egri felsőoktatási intézményben elsősorban az egyetemmé válással kapcsolatos szigorodó követelmények, akkreditációs feltételek játszhattak szerepet, valamint az ehhez köthető új, fiatal vezetői réteg kitermelése, amellyel magát az egyetemmé válás hosszú és sok munkával járó folyamatát végre lehet hajtani.

A BTK esetében pedig kiugró volt a habilitált egyetemi oktatók száma is a mintában. Ez visszavezethető arra, hogy a kitöltés során a legtöbb esetben a személyes megkeresés bizonyult a leghatékonyabbnak. Ilyen módon a BTK-n a volt egyetemi oktatóim, akik közül többen is az évek során habilitáltak, szívesen segítettek a kutatásban. Magyarázatként szolgálhat az is, hogy a BTK-n nem nagyon volt arra példa, hogy habilitáció nélkül kinevezzenek valakit egyetemi docenssé – ez a másik két karon nem feltétlenül kizáró tényező.

A 9. ábrán az is látható, hogy régiós tudásközpontokhoz képest az EKF-en szép számban vannak egyetemi doktori fokozattal rendelkező oktatók, és a mintába is viszonylag sokan kerültek be.

9. ábra: A megkérdezettek tudományos minősítése (N=210)



Forrás: saját kutatás

Ennek okát a korábbiakban már tárgyaltuk (az egyetemmé váláshoz, illetve a doktori iskolák létrehozásához szükséges akkreditációs feltételek), ehhez pedig hozzájárul minden valószínűséggel a nemzetközi és hazai felsőoktatási véráramba való bekapcsolódás fontos elemeként az egyetemi doktori fokozattal rendelkező „utazó oktatók” csoportja. Ők általában vagy a fővárosban, vagy valamelyik nagyobb vidéki városban élnek, ahonnan heti rendszerességgel utaznak el a vidéki egyetemekre tanítani. Főként az idősebb, már szakmájukban nevet szerzett oktatók tartoznak ebbe a csoportba.

IV. NEMZETKÖZI AKTIVITÁS AZ OKTATÓI KUTATÁS TÜKRÉBEN

Ahogy azt már korábban is említettük, elemzésünket két felsőoktatási intézményben végeztük, ahol az oktatók véleményére, tapasztalataira voltunk kíváncsiak. A kérdőíves lekérdezésen túl interjúkat is készítettünk a témában járatos, a gyakorlati oldalt jobban megvilágítani tudó szakemberekkel. Ezeket az eredményeket foglaljuk össze a kötet ezen fejezetében.

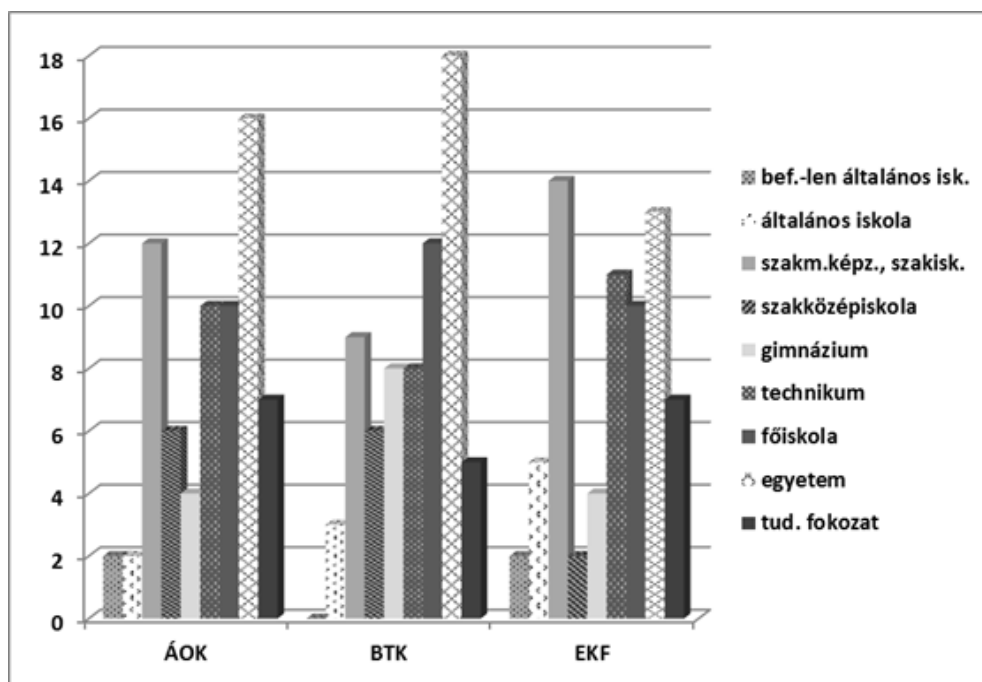
IV.1. CSALÁD, LAKÓHELY, MUNKAHELYI KLÍMA

Vizsgálatunkban szeretnénk volna kitérni az oktatók hátterének megismerésére is, és megvizsgálni, hogy a szerencsén kívül („jókor lenni jó helyen”) vajon milyen más, az egyéni életútból adódó tényezők játszhatnak még szerepet a nemzetközi együttműködési kapcsolatok kiépítése és a nemzetközi aktivitás kapcsán. Három főbb szocializációs terepet vettünk górcső alá: egyrészt a **család** és annak segítő, vagy éppen hátráltató szerepét tanulmányoztuk, aztán a **lakóhely változtatásának** jelentőségét kívántuk feltérképezni, majd pedig a **munkahelyi klímát** a pályakezdekor szeretnénk volna megvizsgálni. Véleményünk és feltételezésünk szerint mindhárom terület, és az ott, vagy annak kapcsán szerzett tapasztalatok jelentős mértékben befolyásolhatják az oktatók hajlandóságát és motivációját a nemzetközi aktivitásra és együttműködések kialakítására.

CSALÁD

Mintánkban a **SZÜLŐK** legmagasabb iskolai végzettségét fontosnak véltük megvizsgálni, hiszen hatalmas szakirodalma van a szülők tanulmányainak, végzettségének a gyermekek tudományos előmenetelére és sikereire gyakorolt hatásának (többek között: *Andorka 1982; Gázó 1982; Ferge 1980*). Számos kutatás pedig arra világít rá, hogy a mobilitási hajlandóság a szülők iskolázottságától (főleg az apától), és a jobb társadalmi státusmutatók is függ (*Wiers-Jenssen 2011; González et al. 2011; Czako-Koltói 2012; Kiss 2014; Veroszta 2016; Dusa 2017*), így általában a második generációs értelmiségiek sokkal hamarabb szereznek nemzetközi tapasztalatokat, mint az elsőgenerációs értelmiségiek (*Netz 2014*). Erola és társai (*2016*) arra is rámutattak, hogy nem annyira a szülők fizetése (vagyis a gazdasági tőke), mint a kulturális és kapcsolati tőke az, ami mindezeket biztosítja. Mintánkat elemezve azt tapasztaltuk, hogy míg az apa esetében jellemzően több a magasabban képzeteknek az aránya – különösen kimagasló a főiskolát és egyetemet végzetteknek a száma –, addig az anyáknál elsősorban a gimnáziumi érettségi és a főiskolai diploma az, ami kiemelkedő (*10. ábra*). Nem meglepő, hogy Egerben inkább a főiskolai, mint az egyetemi képzést választották a hölgyek, hiszen a térségben több főiskola, de egyetlen egyetem sem volt. Mivel azonban az szülők születési helyére nem kérdeztünk rá, ez csak feltételezés, mint ahogy lehetséges magyarázatként az üvegplafon elmélet sem került kutatásunkban megvizsgálásra.

10. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az anyák (N=204)



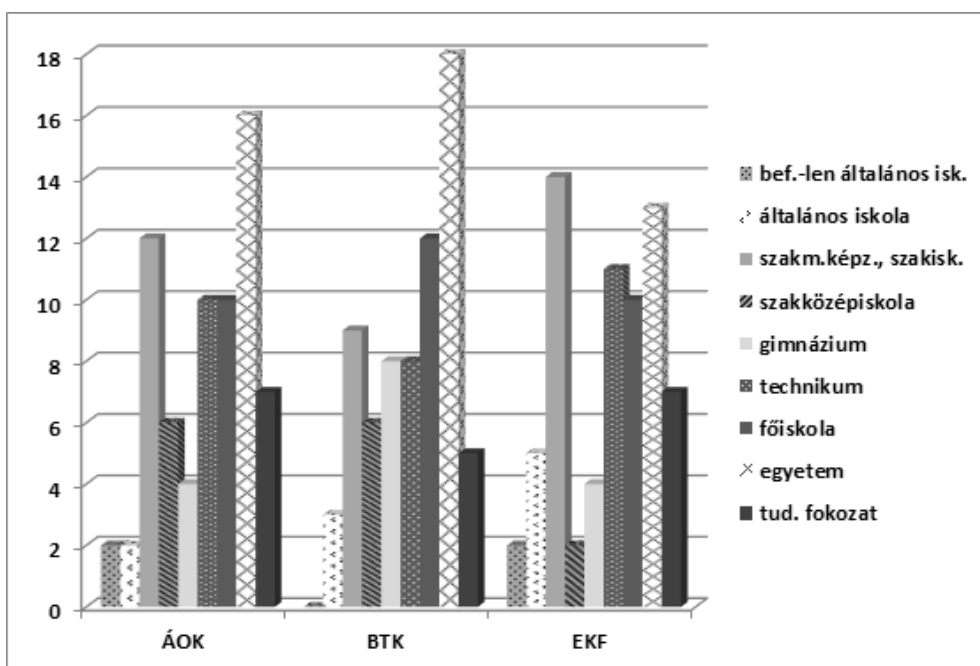
Forrás: saját kutatás

Egyetemi végzettséggel leginkább az orvosi karon dolgozók édesanyja rendelkezik, míg a tudományos fokozat tekintetében a bölcsészettudományi kar jelenik meg nagyobb súllyal. Azonban ez utóbbi még így sem éri el azon apák számát, akiknek akadémiai fokozata van (11. ábra). Jelentős arányban képviseltetik továbbá magukat azok az apák, akik valamilyen szakmát tanultak az általános iskola befejezése után. Míg a közoktatásban eltöltött évekre inkább az jellemző, hogy az anya iskolázottsága erősen befolyásoló tényezőként jelenik meg a diákok eredményességénél (Crede et al. 2015; Pusztai 2004), addig az apa iskolai végzettsége egyre meghatározóbb lesz, amint a képzési szinteken feljebb haladunk (Szabó 2015), így mintánkban is az egyetemi oktatók esetében több apa rendelkezik felsőfokú diplomával és/vagy tudományos fokozattal.

Felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon van-e összefüggés az anya vagy apa legmagasabb iskolai végzettsége és a kapcsolathálókba való becsatlakozás sikeressége között. Feltételeztük, hogy **a magasabban kvalifikált szülők gyermekei hamarabb és eredményesebben tudnak kialakítani nemzetközi együttműködések** (H1/A), illetve a magasabb kulturális tőke több ilyen kapcsolatot indukál. Abból indultunk ki, hogy azok, akik mintegy „beleszülettek” a diplomás milióbe, vagy akár magába az akadémiai világba, otthonosabban mozognak ebben a

közegben, mint az elsőgenerációs értelmiségiek. Nem csupán az otthon tartott könyvek és az elsajátított nyelvek száma lesz meghatározó ebben az esetben, hanem egyfajta gondolkodásmód átvétele, és a sajátos környezet is döntő lesz, véli Andor (2002). Ilyen módon ők, mint egy tudományos szubkultúrához tartozó egyének, már ismerik a különböző csatornák kiépítésének lehetőségeit (Pusztai 2004), esetleg már eleve rendelkeznek velük. Jóval korábbi kutatások (Gazsó 1976, Ferge 1980, Pusztai 2004) már rámutattak, hogy a szülők iskolázottsága befolyásoló tényezőként jelenik meg a diákok továbbtanulási szándéka során is, valamint újabb vizsgálatok azt is megerősítették, hogy a felsőoktatás lényegében a magasabban kvalifikált szülők gyermekei számára jelent továbbtanulási lehetőséget (Szabó 2015, Lakatos et al. 2015). Így az egyetemi oktatók között már eleve több az olyan, akinek szülei magasan iskolázottak, ők pedig, a szociokulturális háttérük miatt a nemzetközi networkökhöz is eredményesebben kapcsolódhatnak. Mindennek ellenére a kutatásunkban, a korrelációs vizsgálat során minden esetben egyértelműen azt kaptuk, hogy mintánkban nincs összefüggés a két változó között (szig.: < .13 vagy < -.05 mindhárom egységnél).

11. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az apák (N=206)



Forrás: saját kutatás

Továbbá azt is meg szeretnénk volna tudni, az előző kérdésfelvetéssel szoros kapcsolatban, hogy vajon **a többi családtag (akár korábbi) jelenléte és pozíciója az akadémiai szférában kihatással lehet-e az oktatók nemzetközi tudományos**

aktivitásának megerősödésében (H1/B). Kérdőívünkben éppen ezért rákérdeztünk arra, hogy a családtagok (szülők, testvérek, házastárs) közül segítette-e bárki is – és ha igen, milyen módon – a külföldi kapcsolatok létrehozását. A válaszokból az derült ki, hogy a családtagok csupán néhány esetben tudták támogatni az oktatókat, és saját bevallás alapján, elhanyagolható azon családoknak a száma, ahol konkrétan a kapcsolatrendszerüket felhasználva próbálták volna meg előnyökhöz juttatni rokonukat (3. táblázat).

3. táblázat: A családtagok segítségnyújtása a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében
(N_{ÁOK}=67; N_{BTK}=68; N_{EKF}=69)

	ÁOK	BTK	EKF
szülők	7	3	6
testvér	0	3	2
házastárs	12	12	8

A szülők kapcsán elsőként az anyagi háttérnek a biztosítása merült fel, mely lakhatási támogatást, repülőjegynek, vagy nyelvóráknak a finanszírozását jelentette. Minden esetben az erkölcsi támogatást is kiemelték. Egyetlen alkalommal említették meg a kapcsolati rendszer hasznosságát, mely lehetőséget biztosított a nem szakmai teljesítmény alapján történő hálózathoz csatlakozásra. Az interjúkból viszont, ahol nem kizárólag a „színeket”, hanem az egyes árnyalatokat is érzékelhetjük, azt láttuk, hogy a családi kötelekeknek ugyancsak kiemelt szerep jut a nemzetközi együttműködési hálózatok kialakításában. Interjúalanyaink, összesen hatan, arról számoltak be, hogy a tudományos pálya kezdetén fontos az anyagi és erkölcsi támogatáson túl a szülők akadémiai ismeretségi körébe való betagozódás. Ez leginkább az orvosi vagy tanári területeken mutatkozik meg, ahol egész dinasztikiák választják ugyanazt a hivatást. Az oktató már gyermekkorában „belenő” az adott milióbe, elsajátítja annak viselkedésmintáit és megismeri annak prominens képviselőit. A szülei révén pedig „nevet” szereznek a szakmában még mielőtt diplomát kapnának, nem is beszélve a szakmai segítségnyújtásról az egyetemi évek alatt. Az egyik megkérdezett azt is kihangsúlyozta, hogy a pályázatok, ösztöndíjak, és egyéb lehetőségek megtalálása és megpályázása is egyszerűbben megy, hiszen pontosan tudják a szülők, hogy mik azok a hívószavak, melyek az elbíráláskor jól csengenek, hol kell érdeklődni, és kinek kell leadni. Egyetlen interjúalany tér csak ki arra, hogy sok esetben az ehhez hasonló helyzetben lévő oktatók nem is a szülők kapcsolatrendszerének tulajdonítják ezeknek az előnyöknek a meglétét, hanem természetesnek veszik („*ebben nőttem fel*”), vagy úgy gondolják, hogy szülők nélkül is boldogulnának („*Nem kell Apu segítsége, magam is fel tudom hívni Béla bácsit!*” – aki egyébként Apu kollégája...)

Több interjúrészlet alapján a tudományos pálya következő szakaszában, amikor a szülők által kínált és hozott networkök feltérképezése már megtörtént, és a

doktori disszertáció megírása a következő lépés, a *TESTVÉREKNEK* juthat nagyobb szerep. Ez a kérdőíves válaszokban is megjelenik. Itt ugyanis a publikálás és a konferencia-előadások megtartása kapcsán például a nyelvi lektorálás segítő funkciója domborodik ki. Azonban a testvérek segítő, vagy még inkább a tudományos pályán az eredményességet elősegítő szerepe már sokkal korábbra tehető, ahogyan egy eddig kevésbé vizsgált területen végzett vizsgálatból kiderül (*Goodman et al. 2015*). Goodmanék 1,6 millió testvérpárt vizsgáltak az Egyesült Államokban, és eredményeik alapján nem csupán a kortárs csoportok, de még inkább az idősebb testvérek egyetem- és szakválasztása befolyásoló tényezőként jelenik meg az esetek mintegy ötödében. Ilyen módon egymás szakmai támogatása egyszerűbbé válik. Ez egyébként igaz lehet még akkor is, ha a testvérek nem ugyanazon a pályán dolgoznak, hiszen a diszciplínák közötti átjárhatóság a segítségnyújtás kapcsán éppen ezen a ponton lesz lehetséges.

A harmadik szakaszban pedig a *HÁZASTÁRS* az, aki direkt vagy indirekt módon hozzájárulhat az oktatók nemzetközi kapcsolatainak a bővítéséhez. A kérdőív-ből az derül ki, hogy különösen az orvosi és a humántudományi kar dolgozói körében, a férj vagy feleség ugyanabban a szakmában helyezkedett el, így nem csupán tanácsaival tud segíteni, de közös kutatások, projektek és pályázatok benyújtásával direkt módon is építi házastársa karrierjét. Támogatásnak tartják azt is, amikor társuk nyugodt családi háttérrel biztosít számukra, vagy egy-egy hosszabb külföldi ösztöndíjra elkíséri őket. Az egyik interjúalany úgy fogalmazta meg, hogy aki tudományos pályára kíván lépni, annak tudomásul kell vennie, hogy vele együtt a házastársa is „egyetemi dolgozó” lesz.

Hipotézisünk második fele tehát *igazolódott*, bár az interjúk nélkül, csupán a kérdőív válaszaira hagyatkozva ezt nem tudtuk volna biztosan állítani. Az interjúk azonban jól bevilágították azokat a „sarkokat” is, melyek egyébként a sötétben maradtak volna. A támogató családi háttér mindenképpen befolyásolja az oktatók felnőttkori eredményességét, mint ahogyan azt Engler (2013) is megállapítja, jóllehet a nemzetközi szakmai hálózatokhoz való csatlakozás esetében csupán közvetett hatásról van szó a mintánk alapján.

LAKÓHELY

Másodikként a lakóhelyet, illetve annak változtatási gyakoriságát szeretnénk volna megvizsgálni. Feltételezésünk szerint ugyanis **azok az oktatók, akik életük során többször költöztek el másik városba, sokkal mobilabbak, hamarabb alakítanak ki kapcsolatokat (H2)**, hiszen több alkalommal is hozzá kellett szokniuk az új környezethez, már „rutinjuk” van benne, vagyis, a mobilitási hajlam kapcsolati tőkében realizálódik majd. Megvizsgáltuk tehát, hogy van-e összefüggés aközött, hogy hány településen élt már eddig 1 évnél hosszabb ideig, és a nemzetközi együttműködések főbb formáiban való aktivitása között. A korrelációs vizsgálat során azt az eredményt kaptuk, hogy összefüggés nem tapasztalható közöttük. Az ÁOK esetében, a nemzetközi kapcsolatok és az eddigi lakóhelyek száma között találtunk egyedül összefüggést, itt a szignifikancia hányados -0.385 volt.

MUNKAHELYI KLÍMA

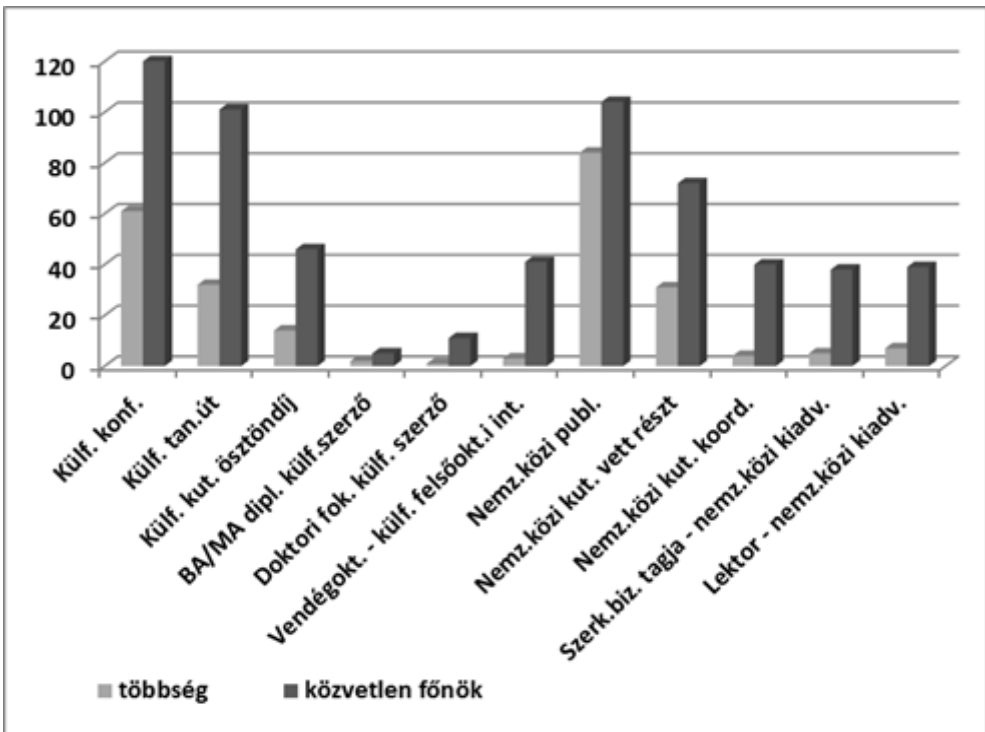
Egy felsőoktatásban dolgozó oktató számára meghatározó jelentőséggel bír a munkahelyi környezete, különösen a pályája elején őt körülvevő munkatársaknak, főnöknek a nemzetköziesedéshez való hozzáállása. Az alábbi ábrán (12. ábra) azt láthatjuk, hogy az általunk vizsgált oktatók munkahelyén pályakezdéskor kollégáik többségének, illetve közvetlen főnöküknek milyen mértékű volt a nemzetközi tudományos aktivitása.

Minden esetben a közvetlen főnök élen járt a nemzetközi eseményeken való részvételben, illetve a nemzetközi networkök kialakításában. Nem meglepő módon, a külföldi konferenciákon való megjelenés, valamint a külföldi tanulmányutak elnyerése kiemelkedik a többi közül – ezek voltak azok a lehetőségek, melyek a fiatalabb oktatók meglátása szerint számukra csak korlátozott mértékben érhetőek el a vezetőségi forráselosztások miatt. Az utazást nem igénylő nemzetközi publikálásoknak a száma azonban már nem csupán a közvetlen főnököknél, de a kollégáknál is megjelenik. Feltételezzük ezek alapján, hogy a mintánkban szereplő megkérdezettek esetében meghatározó jelentőséggel bírt – bár ennek mértékét nem tudjuk – a pályakezdekor az őket körülvevő szakmai közeget alkotó munkatársak nemzetközi tevékenysége.

Mintánkban meg szeretnénk volna nézni, hogy a miliő, ahol szakmai szempontból szocializálódtak az oktatók és ami külföldi együttműködések iránti attitűdjüket formálta, megjelenik-e saját nemzetközi aktivitásuk intenzitásában, tudományos kapcsolataik kialakításában. Összevetettük tehát nemzetközi aktivitás mutatóikat, melyekről részletesebben a következő alfejezetben beszélünk, a pályakezdőként a kollégák részéről tapasztalt tevékenységekkel. Eredményeink igen

szerteágazóak voltak az egyéni oktatói sorsoktól függően, azonban markánsan kirajzolódott, hogy a nemzetközi tudományos arénában jelenleg legaktívabbak esetében pályakezdőként a kollégák szerepe és akadémiai tevékenységei általában meghatározóbbak voltak mint a közvetlen főnököké, kivétel ez alól a külföldi tanulmányút. Feltételezésünk szerint ez azért van, mert a kollégákkal folytatott napi szintű együttműködés számos szorosabb kooperációs szálát eredményezett, míg a főnökök általi patronálás a tanulmányutak kapcsán – ahová, az oktatók véleménye szerint, a forráselosztások miatt leginkább ők jutottak el – jelentősebb.

12. ábra: Kollégák tudományos nemzetközi tevékenységei – pályakezdőként (N=197)



Forrás: saját kutatás

IV.2. A SZEMÉLYES ÉS A TUDOMÁNYOS KAPCSOLAT VÁLTOZÓ

Mindezekén túl szeretnénk volna azt is megtudni, hogy vajon a korábbi személyes ismeretségek – mentor, kutatótárs, konferencián megismert oktató, stb. – hogyan és milyen mértékben szólnak bele az oktató jelen nemzetközi tudományos együttműködéseinek kiépítésébe. Vajon mely normák lesznek meghatározóak,

ha egyáltalán kitapinthatóak, és milyen módon élnek tovább az együttműködések az első találkozások után?

Először is azt vizsgáltuk meg, hogy a megkérdezett oktatók közül hányan vélik úgy, hogy a szakmai karrierjükben meghatározó szerepe volt egy korábbi konkrét nemzetközi személyes szakmai kapcsolatnak. A válaszadók több mint egyharmada (ÁOK – 36,6%; BTK – 32,8%; EKF – 46,3%) véli úgy, hogy pályafutásukat valamilyen mértékben alakították ezek az ismeretségek. Megnéztük, hogy mely országok oktatói-kutatói voltak a leginkább hatással a hazai felsőoktatásban dolgozó szakemberekre, valamint hogy milyen módon jött létre ez a személyes szakmai kapcsolat.

Azt tapasztaltuk, hogy a kapcsolatok irányát tekintve az EKF mutatja a legszínesebb képet, hiszen a szomszédos országokon kívül a döntő fontosságú befolyás keleti (román, maláj, orosz) és északi (holland, finn, angol, svéd) szakemberektől is érkezett. A másik két egység esetében a nyugati kapcsolatok dominálnak, az első három helyen ugyanaz a három ország képviselői osztoznak (USA, UK, Németország). Megállapíthatjuk tehát, hogy a mintában szereplő oktatók számára a legtöbbször nem a szomszédos országok szakembereinek hatása bírt kiemelkedő jelentőséggel – melyet feltételezésünk szerint a hosszú utazás miatti kényelmetlenség elmaradása indokolt volna, vagy esetleg a némileg megegyező földrajzi-politikai környezetből fakadó összevethetőség. Szerettünk volna utánajárni annak, hogy vajon mégis mi volt az, ami a személyes kapcsolatot elindította/kialakította.

Éppen ezért kérdőívünkben rákérdeztünk arra, hogy honnan ismerik az oktatók a pályájukat oly nagymértékben befolyásoló személyeket. A válaszok alapján hat főbb csoportot különítettük el, melyek mindhárom esetben szerepelnek, és ezeket a Vlasceanu (1987) féle nemzetközi együttműködések csoportosítása szerint formális kooperációnak is nevezhetnénk:

- 1.) *közös kutatás, együttműködés* kapcsán ismerkedtek meg
- 2.) *konferencián* találkoztak
- 3.) *kollégától* hallott róla
- 4.) a *főnöke* javaslatára, segítségével került kapcsolatba vele
- 5.) *pályázat, ösztöndíj* vagy *vendégoktatás* kapcsán találkoztak
- 6.) *korábbi oktató, mentor, témavezető* volt az illető

Érdekesnek tartottuk, hogy minden esetben a „kolléga” és a „főnök” kategóriája élesen elkülönült egymástól. A kérdőív kiértékelése során azt láttuk (erről a későbbiekben részletesebben is szólunk), hogy a munkahelyi támogató közeg hiányára és a tudományos hierarchia szorítására hivatkozva nem utaznak többen külföldre. Itt azonban ennek pont az ellenkezője domborodik ki, különösen az orvosi kar esetében. Ebben az egységben a kollégák segítő iránymutatása és ajánlása tette lehetővé a nemzetközi kapcsolat megalapozását.

A konferenciákon való részvétel a másik két esetben sokkal fontosabbnak bizonyult – bár ez a korábbi eredményekből következően nem meglepő, melyek szerint az ÁOK-n az ezen szakmai fórumokon való részvételre semmi sem motiválja őket, mivel „nem sok előnnyel járnak”, ahogy többen is megjegyezték. A konferencia a másik két egységben ugyan fontos lenne a további szakmai karrier építése miatt – és itt nyilvánvalóvá vált az is, hogy nem csupán a különböző pontrendszereknek és minősítési táblázatoknak való megfelelés az ok! –, azonban erre nem minden esetben kapnak támogatást, főleg a fiatalabbak.

A közös kutatás és együttműködés minden esetben a második legfontosabb kapcsolati tényezőként jelenik meg. Néhányszor a válaszadó egyértelművé tette, hogy az ezekben való részvétel elsősorban a kollégák vagy a főnökök révén jöhetett létre, ilyen módon ez a két kategória közvetetten ugyan, de még jelentősegteljesebbé válik. Hasonló módon, bár nem nagy súllyal tűnik fel a volt oktató, mentor vagy témavezető is. Az ő ajánlásukon, támogatásukon, pártfogásukon és személyes kapcsolati tőkéjükön keresztül alakulhattak ki a nemzetközi networkok, az oktatók hozzájuk csatlakozva tudtak bejutni számukra esetleg zártabb együttműködési hálózatokba. Itt azonban nem feltétlenül az adott oktató szakmai érdemei, hanem sokkal inkább az ő személyes kapcsolati rendszerében lévő szakmai ismeretségei voltak döntőek.

Egyetlen alkalommal jelent meg csupán az, hogy a felsőoktatási intézmény dolgozója a szakirodalmat olvasva talált rá egy-egy oktatóra, és a saját kutatási és oktatási témájához anyagot gyűjtve, annak tudományos munkássága alapján emailben kereste fel kollégáját. A kapcsolatfelvételnek ezen módja azonban a későbbiekben személyes megkereséshez vezethet – talán konferencián, esetleg vendégoktatás vagy közös kutatás formájában. A kérdőívben adott válaszok alapján a vendégoktatás esetében elsősorban az volt jellemző, hogy nem az adott oktató utazott külföldre – tekintve, hogy a pályája legelején erre nem mindenkinek van lehetősége –, hanem a szakmai útját meghatározó, külföldi személyes kapcsolatát jelentő személy volt az, aki a hazai intézménybe látogatott. Sok esetben ezek az egyének nem is tudtak arról, hogy hatást gyakoroltak fiatalabb kollégáikra, hiszen a későbbi eredményekre rátérve ki fog derülni, hogy nem feltétlenül továbbélő kapcsolatokról van szó.

Ennek kiderítése érdekében tudni szerettük volna, hogy milyen gyakran, és milyen formában érintkeznek a válaszadók az első döntő találkozás óta a karrierjüket oly nagymértékben befolyásoló egyénnel. Alapként hét főbb kategóriába sorolható együttműködési formát tekintettünk: egymás kéziratainak elolvasását, emailek váltását, egymás előadásainak meghallgatását, szakmai tanács kérését és adását, a közös publikációt, közös projektekben való részvételt, valamint egymáshoz hallgatók küldését. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a kooperációnak más módjai is léteznek, mint például a közös konferencia-előadás tartása, tananyag-kidolgozás, esetleg közös kurzus indítása, vagy vendégoktatás,

azonban ezek a kategóriák jelentek meg az általunk tanulmányozott szakirodalomban, kutatásokban (Vlasceanu 1987; Viszt 2004; Smeby–Trondal 2005), illetve feltételeztük, hogy az előbbieken említett főbb kategóriák valamilyen részfeladatukban magukba foglalják és lefedik ez utóbbiakat.

A meghatározó nemzetközi ismerettséggel rendelkezők minden kapcsolatát egységként kezeltük (maximum hármat adhattak meg a kérdőívben), még ha oktatóként számuk változó is volt. Ezek után az egyes változókhoz egy-egy számot rendeltünk, mely az adott oktató nemzetközi aktivitását jelezte: egyet a gyenge, kettőt az erős vagy kiemelkedő aktivitású oktatónak adtunk, azok pedig, akik jelezték, hogy egyáltalán nem rendelkeznek nemzetközi ismerettséggel, 0-t kaptak. Ezen számítások alapján az egyes együttműködési formák vizsgálatakor mindenki 0-6-ig valamilyen pontszámot szerzett, melynél a 0 azt jelentette, hogy egyáltalán nincs ilyen szakmai kapcsolata az illetőnek, a 6 pedig, hogy három ilyen jellegű szakmai összeköttetéssel is rendelkezik, ráadásul a kapcsolattartás rendszeres (4. táblázat).

4. táblázat: **Oktatók SZAKMAI pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolata (%; N=210)**

	0	1	2	3	4	5	6
kézirat	66,7	12,4	11,4	5,2	2,8	0	1,4
email	67,1	4,3	15,7	3,3	4,8	2,4	2,4
ea. meghallgatása	65,7	16,2	8,6	7,6	1,9	0	0
szakmai tanács	65,2	10	13,8	5,2	2,9	1,9	1,0
közös publ.	66,2	17,6	8,1	6,7	1,0	0	0,5
közös projekt	67,1	18,1	6,7	6,2	1,4	0	0,5
hallgatók küldése	67,6	17,1	5,7	6,2	2,4	0,5	0,5

Ennek alapján megállapítottuk, hogy az oktatók kétharmadának egyáltalán nincsen a szakmai karrierjét meghatározó külföldi összeköttetése, és azok is, akiknek van, nem gyakran lépnek kapcsolatba nemzetközi szintűen megismert kollégáikkal. Náluk jellemző, hogy csupán egy ilyen személyt említettek. Email írása és szakmai tanács kérése/adása (valószínűleg elektronikus üzenetben) viszonylag gyakrabban történik, illetve amennyiben konferencián találkoznak a felek, egymás előadására beülnek meghallgatni. Összegzésként azonban azt mondhatjuk el, hogy az oktatókra nem jellemző, hogy szoros szakmai kapcsolatot ápolnának az akadémiai pályájukat leginkább meghatározó külföldi személlyel. Úgy tűnik, ő csupán elindítója volt az oktatók szakmai érdeklődésének és pályafutásának, vagy esetleg pusztán egy konkrét adott feladathoz (pl. PhD disszertáció, kutatás, stb.) nyújtott szakmai segítséget, melyre a projekt elvégzése és lezárása után már nem volt szükség.

Szerettük volna megvizsgálni azonban, hogy mi a jellemző azokra, akiknek karrierjük indulásakor rendelkezésükre állt nemzetközi szakmai segítség. E hét tevékenységi forma összevonásával létrehoztunk egy úgynevezett TUDOMÁNYOS KAPCSOLAT VÁLTOZÓT, és ezt vetettük össze olyan további változókkal, melyek összefüggésben lehetnek vele. Elsőként a nemekre alkalmaztuk a Mann-Whitney próbát, hogy megnézzük, **vajon a nők vagy a férfiak azok, akik erősebb nemzetközi aktivitásúak (H4)**. Feltételeztük, hogy a nők főleg a családi teendők ellátása miatt (vagy arra hivatkozva) nem annyira mobilisak, illetve nemzetközi tudományos területen kevésbé aktívak mint a férfiak. Megállapítottuk, hogy bár a férfiaknál magasabb ez az érték, azonban szignifikáns különbség nem mutatható ki (5. táblázat).

5. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete NEMEK szerint (N=210) – Mann-Whitney próba

<i>nem</i>	<i>N</i>	<i>rangok átlaga</i>
férfi	116	110,69
nő	94	99,09

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$.

A kötet következő alfejezetében (IV.3. fejezet) pedig konkrétan az egyes nemzetközi aktivitási formákra kitérve azt is tárgyaljuk, hogy az oktatók mely csoportjai milyen okokat sorakoztatnak fel arra, hogy miért nem vesznek részt a különböző tevékenységekben. Ezen eredmények alapján sem találtunk szignifikáns különbséget a nők és férfiak válaszai között, egyedül a vendégoktatás kapcsán tapasztaltunk némi eltérést.

6. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete BEOSZTÁS szerint (N=204) – Kruskal-Wallis teszt

<i>beosztás *</i>	<i>N</i>	<i>rangok átlaga</i>
tanársegéd	76	86,21
adjunktus	59	106,83
e. vagy f. docens	52	113,01
e. vagy f. tanár	17	128,15

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Hasonló eredményre jutottunk a karokat összehasonlítva. A varianciaanalízisnek megfelelő nem paraméteres próba, a Kruskal-Wallis teszt segítségével próbáltuk meghatározni a karok közötti rangsort. Ugyan az EKF némileg

hátrébb helyezkedik el a két debreceni karhoz képest, azonban ez az index nem szignifikánsan alacsonyabb.

Az oktatók beosztását figyelembe véve, ugyancsak a Kruskal-Wallis teszttel szeretnénk volna megtudni, hogy valóban a magasabb pozícióban lévő oktatók-e azok mintánkban is, feltételezésünknek megfelelően, akik kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkeznek fiatalabb kollégáikhoz képest. Az eredmények egyértelműen igazolták ezt, szignifikáns összefüggés volt kimutatható a beosztás és az első meghatározó kapcsolattal összefüggő nemzetközi aktivitás között (6. táblázat).

A nemzetközi tevékenység ezen változójának a korrallal való összevetésekor egy gyakorisági táblázat lefuttatásának segítségével négy nagyobb csoportot próbáltunk kialakítani. Itt is azt kívántuk megtudni, hogy vajon mely korcsoport az, amelyik a mintánkban a leginkább aktívnek mondható a nemzetközi szinten. A beosztással való egybevetésből kiindulva ***feltételeztük, hogy minél idősebb valaki, vagyis minél több időt töltött el a tudomány berkeiben történő elgazdálkodással és előrébb jutással, annál hátrébb fog elhelyezkedni a program által felállított sorban (H3/A)*** Elképzelésünk *beigazolódott, szignifikáns összefüggés mutatható ki* (7. táblázat)

7. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete KORCSOPORTOK szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt

<i>korcsoport *</i>	<i>N</i>	<i>rangok átlaga</i>
– 35	49	85,32
36–45	95	105,97
46–55	22	114,55
56–	43	<u>120,41</u>

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

- 1.) különböző *magánéleti eseményre* meghívják egymást (esküvő, születésnap, stb.)
- 2.) *karácsonyi üdvözlőlapot* küldenek egymásnak
- 3.) közösen *elköltötenek egy vacsorát* vagy meghívják egymást *ebédre*.

Meg szeretnénk volna vizsgálni, hogy vajon ezek az akadémiai együttműködések valóban véget értek-e a feladat befejezése után, és kimerültek-e a (talán) esetenkénti kapcsolattartásban, ahogyan azt a fentiekben vizsgáltuk is, vagy esetleg egy informálisabb (Vlasceanu 1987), személyesebb, „baráti-szakmai” formában továbbéltek-e. Megkérdeztük az oktatókat, hogy az akadémiai karrierjük szempontjából lényeges külföldi kollégával jellemző-e, hogy:

8. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete (%; N=210)

	0	1	2	3	4	5	6
magánéleti e.	68,1	15,7	7,6	5,7	2,9	0	0
k. üdvözllet	68,1	10,5	10,0	5,2	1,9	2,4	1,9
közös étkezés	67,1	16,2	7,6	4,3	1,9	0,5	0

Mindhárom esetben ugyanaz a mintázat rajzolódott ki, vagyis látható, hogy a szakmai kapcsolat az esetek többségében nem, vagy csupán nagyon ritkán fordult át baráti kapcsolatba. A csupán tudományos együttműködési szintnél távolabbra mutat a karácsonyi üdvözlőlapok küldése – bár nem az elmélyült barátság jele, de talán mégis épp ezért viszonylag sokan jelölték be. Az egyik interjúalany kifejtette, hogy ez egyfajta „marketing fogásnak” is betudható, mivel ilyenkor az oktatóknak lehetősége nyílik egy figyelmes gesztuson keresztül tudatni a kollégákkal létezésüket a szakmai erőterben. Ez a későbbiekben egy korábbi akadémiai együttműködés által kinyílt ajtó nyitva tartása egy jövőbeni lehetséges kutatás számára.

A magánéleti eseményen való részvétel sohasem vagy csak ritkán fordul elő – a születésnap megünneplése is inkább csak félhivatalos, a közvetlen kollégák által megrendezett kerek évfordulókra terjed ki, tudtuk meg az egyik interjúalannal való beszélgetésünkből. A közös vacsora vagy ebéd pedig vélhetően azokra az esetekre korlátozódik, amikor a külföldi kolléga vendégoktatóként, kutatóként, vagy esetleg konferencia-előadóként hazánkba látogat, és a közös ismeretség ürügyén egy szakmai beszélgetéssel egybekötött vacsorameghívással kedveskednek neki.

Ahogy a tudományos kapcsolatnál, úgy itt is e három tevékenységi formát egy változóban, a SZEMÉLYES KAPCSOLAT VÁLTOZÓBAN egyesítettük. Legelőször ebben az esetben is a nemekre vonatkozóan szeretnénk meg tudni, hogy inkább a férfiak, vagy a nők azok, akik a tudományos szakmai kapcsolataikat a későbbiekben szakmai-barátiakká tudják mélyíteni (9. táblázat).

9. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete NEMEK szerint (N=210) – Mann-Whitney próba

nem	rangok átlaga
férfi	110,28
nő	99,61

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$.

Érdekes volt megfigyelni, hogy szinte ugyanazt az eredményt kaptuk, mint a szakmai együttműködések esetében, azonban így ebben az esetben sem tapasztalhattunk szignifikáns különbséget, jóllehet némi eltérés érzékelhető.

Ahol ugyancsak nem igazán találtunk különbséget, az a karra vonatkozó adatoknál volt, noha azon feltételezésünk, mely szerint az ÁOK-n kapjuk majd a legkisebb pontot, beigazolódott. Elgondolásunk és az interjúk alapján ez az egység az, ahol a legkevésbé fordítanak figyelmet a kapcsolatok személyes aspektusára, jórészt a leterheltség miatt, mely az oktatói, gyógyítói és kutatói feladatkörök együttes ellátásából ered.

A következő vizsgálati terület azonban szignifikáns eredményt hozott, nevezetesen a beosztás. Ismét, a főiskola és egyetemi tanárok azok, akik a szakmai kontaktáláson túl a tudományos kapcsolatok személyesebb területein is élen járnak (10. táblázat).

10. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete BEOSZTÁS szerint (N=204) – Kruskal-Wallis teszt

<i>beosztás *</i>	<i>rangok átlaga</i>
tanársegéd	89,2
adjunktus	104,28
e. vagy f. docens	113,34
e. vagy f. tanár	122,65

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Nem meglepő módon ugyancsak szignifikáns összefüggés volt megfigyelhető a korcsoportok és a személyes kötelékek megtartása terén. A 35 évesnél fiatalabb korosztály és a legidősebbek köre között érzékelhető különbség látszik (11. táblázat).

11. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete KORCSOPORTOK szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt

<i>korcsoport *</i>	<i>rangok átlaga</i>
– 35	87,66
36–45	105,68
46–55	114,70
56–	118,28

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Kutatásunk megkezdése előtt feltételeztük, hogy **a különböző nemzetközi együttműködések nem feltétlenül objektív tudományos teljesítmény, hanem a**

státus- és értékhomofília alapján szerveződnek (H6). Döntő erejűnek gondoltuk a tudományos életpálya szempontjából meghatározó nemzetközi kapcsolatokat, mivel úgy véltük, hogy ezek alapját képezhetik további együttműködéseknek, illetve tudományos kutatói körökhöz való becsatlakozásoknak. Az értékhomofília Coleman (1988) meglátása szerint a kapcsolatháló sajátossága, amely tudományos közösségekben elsősorban az adott intézmény értékeinek, normáinak, attitűdjeinek, meggyőződéseinek és magatartásmintáinak a hasonlóságából ered. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy ezek megismerhetők-e teljes mértékben. Az eredmények éppen ezért azt mutatták a mintánk alapján, hogy hipotézisünk *nem feltétlenül igaz*, hiszen az oktatók csak ritkán tartják azóta is rendszeresen a kapcsolatot külföldi kollégáikkal. Ahogy azt már korábban is említettük, gyenge stabilitású, többnyire egydimenziós „funkcionális” szakmai kapcsolataik (Pusztai 2015) meghatározott és rövid időintervallumokat ölelnek fel, melyek egybeesnek az oktató tudományos karrierjének egy-egy állomásával (Riesman 1983; Albert-Dávid 2007). Ráadásul az egyre inkább teljesítményorientálttá váló felsőoktatás, úgy tűnik, inkább preferálja azokat az együttműködéseket, amelyeknél a kézzel fogható, mérhető tudományos teljesítmény áll a fókuszban. Erre ráerősít a nemzetközi pályázatokért folytatott verseny is.

A kutatásunk keretei nem tették lehetővé ugyan, de érdekes lett volna megvizsgálni konkrét nemzetközi együttműködéseket és rákérdezni arra, hogy ki milyen módon és ki által került be az adott akadémiai közösségbe. Erre irányuló kísérletet a kérdőívben tettünk, hogy némi betekintést nyerhessünk a kapcsolatok kiépítésének dinamikájába. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a kutatásban résztvevők egyrészt a pályájuk során megismert, és az őket körülvevő személyek (kollégák, főnökök, korábbi oktatók, mentorok, témavezetők) kapcsolati körébe csatlakoznak be, mely nem minden esetben a tudományos teljesítmény függvénye. Másrészt a különböző események (konferencia, kutatás, ösztöndíj) teremtenek alkalmas fórumot arra, hogy akár közös ismerős, kontaktszemély nélkül is bővíthessük akadémiai együttműködési körünket. Azonban ezek egyike sem egyértelműen objektív szakmai, vagy azonos normák alapján történő bekerülést jelent.

Az interjúkban is csupán két rövid említést találtunk erre vonatkozóan, melyek ugyan némileg jobban árnyalják az előbbi feltevéseket, azonban egyértelműen sem nem igazolják, sem nem cáfolják a megállapításainkat. Az egyik interjúalany azt fejtette ki, hogy jóllehet néhány nemzetközi szaktekintély a tudásával vívta ki kollégái elismerését, és az alapján a nagyobb támogatás érdekében, a „neve” miatt veszik be egy kutatásba, azonban elképzelhető, hogy esetleg eltérő politikai vagy vallási nézetei miatt mégsem ő lesz az elsődleges választás, hanem egy nála kevésbé ismert szakember. A másik megnyilatkozó szerint fontosabb, hogy „jókor kell lenni jó helyen”, és „a megfelelő embereket ismerni”.

IV.3. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS MUTATÓ

Miután görcső alá vettük az oktatók karrierjének alakulásával kapcsolatosan az arra leginkább ható, első döntő fontosságú nemzetközi kapcsolatokat (tudományos, ill. személyes kapcsolat változó), szerettünk volna rálátással lenni arra, hogy vajon maguk a felsőoktatásban dolgozó tanárok milyen mértékben mondhatók „nemzetközinek”. Ennek mérésére létrehoztunk egy **NEMZETKÖZI AKTIVITÁS MUTATÓT**, melyet úgy kaptunk meg, hogy a szakirodalomban fellelt, és az erre vonatkozó tevékenységi formák közül kiválasztottuk azt a négyet, amelyek több korábbi kutatásnál, tanulmánynál is előfordultak (Hörich 2014; Smeby–Trondal 2005; Viszt 2004; Trondal–Smeby 2001), és a mi kérdőívünkbe is bekerültek. Mindegyikhez az összes oktató esetében egy számot rendeltünk: 1-et, amennyiben volt már a tanár külföldön az adott tevékenységi fajta keretében, és 0-át, ha még sohasem. Majd ezt a négy változót összeadva megvizsgáltuk a nemzetközi aktivitás mutatót – a 0 és az 1 egyértelműen azt jelzik, hogy az oktató nemzetközi aktivitása gyenge (vagyis inaktív), hiszen a négyféle külföldi tudományos szereplés közül maximum egyen vett eddig részt. A 2-es egy átlagos szintet feltételez, míg a 3-as egy erősebb, a 4-es pedig egy kiemelkedő (aktív) fokozatot jelöl.

12. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása (N=210)

nemzetközi aktivitás szint	%
0	14,5
1	21,7
2	21,7
3	26,6
4	15,5

Mintánkban azt tapasztaltuk (12. táblázat), hogy az oktatók többsége 1-3 pontszámmal rendelkezik, mely természetesen nem ad teljes körű képet, főleg a kiemelkedő kategóriába tartozókról, hiszen itt csupán a kiutazás tényét, vagy annak elmaradását tudtuk rögzíteni, a gyakoriságát nem.

13. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása NEMEK szerint (%; N=210)

nem *	0	1	2	3	4
férfi	15	13,3	23,9	31	16,8
nő	13,8	31,9	19,1	21,3	13,8

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Mutatónkat ezek után összevetettük néhány változóval, hogy megnézzük, melyek azok a tényezők, amelyek a leginkább hatással vannak rá. Elsőként a nemek közti különbségekre voltunk kíváncsiak (13. táblázat).

A férfiak és nők nemzetközi aktivitása egyértelmű szignifikáns eltérést mutat – a nők jelentősen nagyobb arányban gyengébb aktivitást mutatnak, míg a férfiaknál ez egy erősebb szintet ér el.

14. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása KAR szerint (%; N=210)

kar *	0	1	2	3	4
ÁOK	18,3	19,7	16,9	36,6	8,5
BTK	7,5	23,9	23,9	19,4	25,4
EKF	17,4	21,7	24,6	23,2	13

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A karok szerinti felosztásban is azt láttuk, hogy az egyes egységek esetében szignifikáns eltérések figyelhetők meg (14. táblázat). A többi közül kitűnt a bölcsészettudományok területe, ahol a legkevésbé olyan oktató található, akiknek a nemzetközi aktivitás mutatója alacsony értéket érne el. Illetve ez a kar az, ahonnan szignifikánsan a legtöbben rendelkeznek kiemelkedően erős aktivitási szinttel.

15. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása BEOSZTÁS szerint (%; N=210)

beosztás **	0	1	2	3	4
tanársegéd	28,9	26,3	19,7	17,1	7,9
adjunktus	7,0	19,3	21,1	38,5	14,0
e. vagy f. docens	1,9	19,2	23,1	30,8	25,0
e. vagy f. tanár	6,3	18,8	25,0	18,8	31,3

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** $p < 0,01$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Nem meglepő az oktatók beosztását vizsgálva (15. táblázat), hogy a nemzetközileg legaktívabbnak a docensek és a tanárok számítanak, nekik ugyanis a pályán eltöltött évek száma is kedvezhet, vagyis minél hosszabb ideje és minél magasabb pozícióban van valaki a felsőoktatásban, annál valószínűbb, hogy kiterjedt külföldi kapcsolatrendszerrel rendelkezik, és erős nemzetközi aktivitás jellemzi. Az adjunktusok szorosán felzárkózva mögöttük állnak, a tanársegédek aránya azonban a semmilyen nemzetközi tevékenységet folytatók csoportjában

meghatározó mértékben a legnagyobb. Ez azt jelenti, hogy mintánkban közülük jelentős azoknak a száma, akik még sosem pályáztak ösztöndíjra, nem voltak külföldön sem vendégoktatók, sem kutatók, sem pedig konferencia-előadók.

Hasonló képet mutat a korcsoportok szerinti elemzés is, hiszen majdnem százalékra megegyeznek a különböző korcsoportok a beosztás szerinti kategóriákban látható százalékos arányoknak (16. táblázat).

Utolsóként szeretnénk volna megvizsgálni, hogy a szakirodalomban fellelhető, a felsőoktatásban tanuló házaspáros hallgatók eredményességét, és a felsőoktatási karriert vizsgáló kutatások eredményei mintánkban mennyire igazak a felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi tudományos életútjára. Engler (2016; 2015a; 2015b, 2018), Perna (2001), Sax et al. (2002) kutatásai alapján így azt feltételeztük, hogy mivel a támogató családi háttér mindenképpen befolyásolja az oktatók felnőttkori eredményességét, így jóllehet csupán közvetett hatásról van szó a mintánk alapján, ez a nemzetközi szakmai hálózatokhoz való csatlakozás esetében is igaz lehet. Engler felmérései szerint a stabil párkapcsolat a tanulási eredményességet és a sikeres életpályát nem hátráltatja, sőt, előmozdítja azt.

16. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása KORCSOPORTOK szerint (%; N=210)

<i>korcsoport *</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
– 35	28,6	24,5	20,4	18,4	8,2
36–45	16,0	20,2	24,5	29,8	9,6
46–55	0,0	14,3	23,8	33,3	28,6
56–	1,4	26,2	16,7	23,8	31,0

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A táblázatban (17. táblázat) is jól látható, hogy valóban a házaspáros/párkapcsolatban élők azok, akik erősebb nemzetközi aktivitást mutatnak, míg a nőtlen/hajadon csoportba tartozók nagy arányban semmilyenen sem rendelkeznek.

17. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása CSALÁDI ÁLLAPOT szerint (%; N=210)

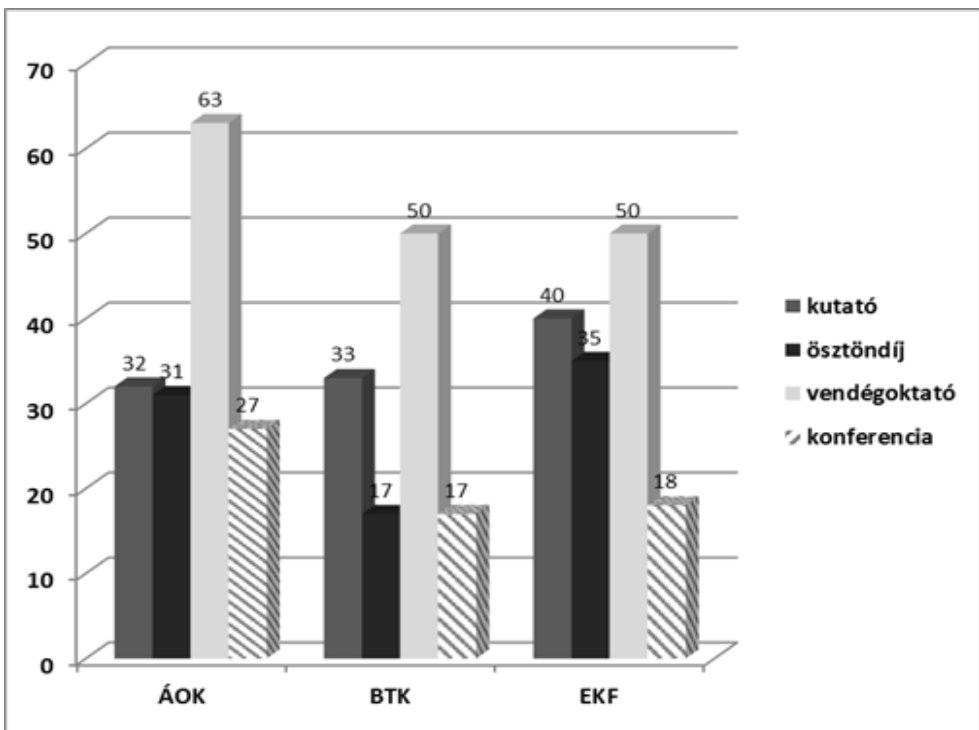
<i>cs. állapot *</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
nőtlen/hajadon	36,8	15,8	21,1	13,2	13,2
házaspáros/párkapcs.	9,7	21,4	22,1	31,2	15,6
elvált	0,0	50,0	25,0	12,5	12,5

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

IV.4. AZ ITTHON MARADÁS OKAI

Miután sikerült feltárni az oktatók nemzetközi aktivitását, és láttuk azt, hogy az egyes egységeknél azok aránya, akik még sosem jártak nemzetközi konferencián 12-20%, ami viszonylag jelentősnek mondható, meg szeretnénk volna vizsgálni azt is, hogy mit tartanak a kérdőívkitöltők az itthon maradásuk fő okának. Az adatokat összevetettük a nemzetközi együttműködések más formáival, mint például a külföldi ösztöndíjak megpályázásával, a vendégoktatói kinevezésekkel, valamint a kutatói kooperációval. Az alábbi ábrán (13. ábra) azt láthatjuk, hogy a kérdőívkitöltők közül hányan nem vettek részt ezeken az eseményeken vagy pályáztak a lehetőségekre.

13. ábra: Oktatók száma, akik NEM vettek részt az eseményeken (fő)



Forrás: saját kutatás

A viszonylag rövidebb időintervallumot felölelő konferencia minden egység esetében a lehetőségek közül a leglátogatottabb, míg a magabiztosabb általános és szakmai nyelvtudást inkább igénylő vendégoktatás a legkevésbé kedvelt. Megvizsgálva a demográfiai, valamint a tudományos karrierre vonatkozó adatokat, azt tapasztaltuk, hogy a Debreceni Egyetem két kara esetében vendégoktatóként elsősorban az idősebb, nagyobb tudományos előmenetellel rendelkező oktatók jelentek meg, az EKF-en azonban egyértelműen a fiatalabbak azok, akik ilyen cél-

ból külföldre utaztak. Ennek okát a főiskolán a fiatalok magasabb szintű nyelvtudásában, valamint az intézmény által követelt szigorú oktatói pontrendszernek való megfelelési kényszerben találtuk meg. Többben a fiatalabb kitöltők közül azal magyarázták, hogy a szervezeti egységek a legtöbb esetben a tudományos ranglétra magasabb fokán álló kollégáikat támogatják a konferenciaszereplések kapcsán, így nekik az idősebbek által kevésbé kedvelt, több utazással, stabilabb nyelvtudással járó, kívülről (értsd: pályázatokból, ösztöndíjakból, vagyis nem az intézeti pénzekből) támogatott vendégoktatói pozíciók maradnak. Számukra is kötelező a nemzetközi szereplés, ilyen módon ezeket a lehetőségeket próbálják elnyerni. Ez a 23. táblázat adataiban is visszaköszön majd, ahol a „Miért nem utaznak külföldi konferenciára?” kérdésre a fiatalabbak közül az intézeti támogatásoknak a tudományos hierarchia mentén történő elosztásának problémájával válaszoltak. Ez azért is volt érdekes számunkra, mert a téma elméleti fejtegetését bemutató részében már említett Kwiek (2016) kutatásában azt állapította meg, hogy az intézmény szerepe nem olyan meghatározó, mint például az egyéni motiváció, mintánkban azonban pont az ellenkezője domborodik jobban ki.

A BTK-n elsősorban a nyelvszakokról jelentkeztek sokan külföldi ösztöndíjra, ahol a nyelvnek a megfelelő ismerete nem jelent akadályt, ezért lehetséges az, hogy a másik két egységhez képest itt lényegesen több a kiutazó. Vizsgálatunkban arra is fény derült, hogy a nyelvszakos oktatók közül a legtöbben nem a konferenciákat, hanem sokkal inkább a hosszabb időintervallumot felölelő külföldi ösztöndíjakat, és a minimum egy szemesztert átfogó vendégoktatói pályázatokat részesítik előnyben. Az orvosi karon pont ennek az ellenkezője figyelhető meg – épp ezek a lehetőségek azok, melyekkel többnyire nem kívánnak élni, az itthon maradt család visszahúzó erejére és a nyelv nem megfelelő ismeretére hivatkozva.

Az alábbi táblázatban (18. táblázat) összeszedtük azokat az okokat, melyeket érvként hoztak fel az oktatók arra, hogy miért nem utaznak külföldre nemzetközi együttműködés céljából. A kérdésben több választ is megjelölhettek.

Látható, hogy a magyarázó tényezők közül kiemelkedik a nyelv nem megfelelő ismerete, az utazások anyagi vonzata, valamint a családi köteleességek, gyermekek ellátása. A nyelvi hiányosságok az utazások elmaradásakor minden esetben a második helyen jelent meg, a család visszatartó ereje és a kiutazások finanszírozásából adódó problémák nagyobb súllyal estek latba. Ez utóbbi a konferenciák esetében kiugró értéket mutat, az utazást nem választók majdnem kétharmada hivatkozott erre az akadályra. A konferencián való regisztráció, az utazási költségek, a szállás, és az 5-10 napi ellátás több mint 100 000 Ft-ba kerül, ezt az egyén fizetése nem tudja fedezni, az intézetnek pedig vagy nincs pénze, vagy másra költi, a nem orvosi területen dolgozók számára a szponzor keresése pedig fokozottan nehézségekbe ütközik. A megfelelő információforrásokhoz való hozzájutás elmaradása, valamint a munkahelyi hierarchia – melynek során a magasabb pozícióban lévők anyagi támogatása mellett az oktatók többségének útját már

nem fedezi az intézeti keret – valamilyen szinten előrevetíti a motiváció elmaradását is. Megfigyelhető ugyanis, hogy elég nagy számban válaszolták azt is az oktatók, hogy igazából nem motiváltak arra, hogy külföldre utazzanak konferenciára, valamint ösztöndíj miatt. Az intézeti támogatás hiányát többen hátráltató tényezőként említik a szakirodalomban is – az oktatásban az utazás miatt kiesett időszakok helyettesítését tekintik a probléma egyik lehetséges forrásának, illetve a tény, hogy a küldő intézmények nem minden esetben hajlandóak támogatni, vagy egyáltalán elismerni a kiküldetést (Szolár 2009; Dusa 2017; Hubert 2009; Hőrich 2014). Az előző érvelés nélkül némileg megdöbbenően hathat ez a hozzáállás, azonban többen úgy nyilatkoztak a válaszuk kifejtésekor, hogy ez elsősorban azért alakult így, mert például az ÁOK-n semmiféle pluszban nem részesülnek a konferenciák látogatása után, kivéve, ha a doktori disszertációjuk publikációs kényszere szorítja őket. Az EKF-en az ösztöndíjak kapcsán az mondható el, hogy a motiváció hiánya ellenére is viszonylag sokan mennek külföldre, az itthon maradók között pedig pont a nyelvismeret hiánya okozhatja a szegényes motivációt, valamint a családi élet előtérbe helyezése. A BTK-n dogozók úgy gondolják, hogy állásukat veszélyeztetné, ha esetleg „eltűnnének” pár hétre vagy hónapra, így a külföldi ösztöndíjak az intézeti karrierjük szempontjából – bár fontosak, és mindenképp az előrejutásukhoz egyfajta adalékként szolgálhatnak – egyben rizikó-faktorként is feltűnnek.

18. táblázat: **Okok, amiért NEM utaznak az oktatók külföldre (%; N=210)**

	<i>nyelv</i>	<i>anyagiak</i>	<i>család</i>	<i>hierarchia</i>	<i>állás féltése</i>	<i>nem motivált</i>	<i>nincs infó</i>	<i>nem hívták</i>
konferencia	23,6	65,5	20	10,9	-	16,0	16,4	-
ösztöndíj	33,7	21,3	37,1	7,9	4,5	28,1	25,8	-
vendégokt.	26,6	3,2	33,5	12,0	5,0	-	3,2	38,6
kutatás	34	22,4	44,9	11,3	9,2	-	7,2	-

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$.

Érdekesnek tartottuk, hogy míg minden más nemzetközi együttműködési forma esetében az elégtelen nyelvtudás egyértelműen megjelenik, addig a konferenciaszereplések kapcsán az összes közül itt említették viszonylag a legkevesebben, bár az arány még mindig magas. Az interjúkból megkapjuk erre is a választ – sokan, még akik nem, vagy csak kevéssé beszélnek nyelveket, a 10-15 perces előadások szövegét vagy betanulják, vagy pedig a helyszínen felolvassák. A hosszabb idejű együttműködés kapcsán megkövetelt nyelvi szintet azonban már nem tudnák nyújtani, főleg, ha az egy egész szemeszternyi előadást foglal magába, vagy a mindennapi munkához elengedhetetlen a nyelv legalább társalgási szintű ismerete.

A vendégoktatás esetében a három fő indok (nyelv, család, anyagiak) mellett eléggé erőteljesen megjelent az információáramlás hiánya, illetve a személyes csatornán keresztül történő meghívásoknak az elmaradása. Ez utóbbi, valamint a munkahelyeken a hierarchia általi megkötöttség visszatartó ereje között összefüggést véltünk felfedezni. Úgy véljük, hogy mivel a megkérdezettek egy része a kiutazások elmaradása kapcsán az intézetekben a hierarchikus berendezkedés számlájára írja az „alsóbb” szinteken az anyagi támogatások elmaradását, így például a konferenciákra, a nemzetközi kapcsolatok kialakításának egyik jelentős helyszínére sem jutnak el, csupán a magasabb pozícióban lévő kollégák. Ennek eredményeként az ő nevük többet forog a nemzetközi szinten, több szalon tudnak kapcsolatokat kialakítani, melyek akár vendégoktatói meghívásban is realizálódhatnak. Ezek jelentőségéről a következő alfejezetben részletesebben fogunk írni, hiszen a kutatásunk egésze során egyértelmű volt, hogy a leginkább meghatározó nemzetközi együttműködések a személyes kapcsolatok kialakítására épültek.

Meglepő módon csak egyetlen esetben, és csupán az EKF-ről nyilatkoztak úgy a kutatói együttműködések kapcsán, hogy témájuk lefordíthatósága miatt nem tudnak nemzetközi kutatói együttműködésekhez becsatlakozni, így ez az összesített táblázatunkba nem is került bele.

Kutatásunkban szeretnénk volna megtudni, hogy vajon az oktatók mely csoportjai azok konkrétan, akik a nemzetközi arénába való kilépést vagy nem tekintik fontosnak, vagy korlátozott lehetőségeik miatt nem tartják elérhetőnek. A külföldi kiutazásokat vettük ez esetben is alapul, vagyis a konferencián való részvételt, az ösztöndíjjal szerzett tapasztalatokat, illetve vendégoktatói és kutatói meghívással történő kapcsolatfelvételt.

A 19. táblázatban összefoglalva láthatjuk azt, hogy mely oktatók milyen okokat vélték a leginkább akadályozó tényezőnek a **konferenciára** való kiutazás esetében. Csupán azoknak a véleményét tüntettük fel itt, akik azt válaszolták, hogy a közelmúltban egyáltalán nem került sor konferencián való szereplésre.

A nemek tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést a férfiak és a nők válaszai között, jóllehet az anyagi megfontolásból történő távolmaradás kicsivel határozottabban jelenik meg a férfiaknál. Ugyanígy, a tudományos fokozatok terén sem mutatható ki összefüggés. A középiskola típusa azonban egyértelműen szignifikáns különbséget mutat attól függően, hogy valaki gimnáziumban, vagy pedig szakközépiskolában szerezte meg érettségi bizonyítványát. A szakközépiskola volt tanulói elsősorban az idegen nyelv nem megfelelő ismeretére hivatkoztak – elképzeléseink szerint ezekben a középiskolákban nem annyira a nyelv megtanítására, mint a szakmai ismeretek közvetítésére helyezhették a nagyobb hangsúlyt –, míg a gimnáziumokból kikerültek az anyagiakat tekintették gátló tényezőnek.

Érdemes kiemelni, hogy az intézményben betöltött pozíció is meghatározónak bizonyult. Míg a tanársegédek és adjunktusok a nem elégséges nyelvtudást és az anyagi háttér hiányát tüntették fel akadályként, addig a docensek, akiknek tudományos előmenetelük során (és miatt) többször is bizonyítaniuk kellett nyelvi jártasságukat, egyáltalán nem aggódnak amiatt, hogy nem tudnak majd megszólalni egy külföldi konferencián. Tekintve, hogy feltehetően beosztásuk viszonylag nagyobb mozgásteret biztosít számukra az intézetük döntési folyamataiban, a hierarchia sem tartja vissza őket az utazástól. A család viszont annál inkább viszsza húzó erő a docensek mintegy felénél.

19. táblázat: **Oktatók, akik NEM utaznak külföldre KONFERENCIA céljából (%; N=62)**

	<i>nyelv</i>	<i>hierarchia</i>	<i>nem volt megfelelő</i>	<i>anyagiak</i>	<i>család</i>
nem					
férfi	27,6	10,3	10,3	72,4	20,7
nő	19,2	11,5	23,1	57,7	19,2
kp.iskolatípus *					
gimnázium	15	12,5	15	70,0	22,5
szakközépiskola	46,2	7,7	23,1	46,2	15,4
beosztás *					
tanársegéd	18,2	12,1	18,2	66,7	12,1
adjunktus	35,7	7,1	14,3	64,3	28,6
docens (e. vagy f.)	0	0	16,7	83,3	50,0
tanár (e. vagy f.)	-	-	-	-	-
nyelv *					
aktívan használja	19	11,9	16,7	66,7	11,9
nem használja a.	36,4	0,0	18,2	63,6	54,5
családi állapot					
nőtlen/hajadon	12,5	6,3	18,8	62,5	18,8
házas/élettárs	31,4	14,3	11,4	65,7	17,1
elvált	-	-	-	-	-
gyerek *					
van	32,0	16,0	16,0	60,0	32,0
nincs	17,2	6,9	17,2	69,0	6,9

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. . Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

Az idegen nyelveket aktívan használó oktatók között az utazások finanszírozása okozza a legnagyobb problémát, míg a szakmai közegben és a tudományos vitákban az idegen nyelvi hiányosságok miatt nem annyira könnyedén mozgókat esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki a családra, mint gátló faktorra való hivatkozás tekintetében. Egyértelműen ugyancsak a család az akadályozó tényező azon válaszadóknál, akiknél egy vagy több gyerek van.

Az **ösztöndíj** tekintetében összesen 83 oktató volt a felmérésünkben, aki egyáltalán nem pályázott még ösztöndíjra. Ezt a számot tekintettük 100%-nak (20. táblázat). Az ösztöndíjakra való pályázás kapcsán az előzőhöz képest új magyarázó tényezőként a motiváció hiánya, az információáramlás elégtelensége, valamint az állás elvesztésétől való félelem is megjelenik.

Bár szignifikáns összefüggést nem találtunk a nemek esetében, jól látható, hogy a nőknél a nyelv nem megfelelő ismeretének és a családnak a visszatartó ereje kiemelkedően magas értékkel mutatkozik. A férfiak 34%-a pedig az érdeklődés hiányát jelölte meg, mely akár több forrásból is táplálkozhat: a nem alapos nyelvi tudás, a család otthontartó kötelei, vagy az ösztöndíjakról való tájékoztatás (vagy tájékozottság?) szegényes volta is alapul szolgálhat.

A középiskola típusát figyelembe véve megállapítható, ami a konferenciára való kiutazások kapcsán is előjött már, vagyis, hogy szignifikánsan többen nem vállalkoznak külföldi ösztöndíjak benyújtására a szakközépiskolát végzettek közül az idegen nyelvi gyengeségeik miatt. Ugyancsak ők azok, akik a gimnáziumban végzettekhez képest jobban aggódnak az anyagi feltételek megteremtése miatt, azt meghatározó hátráltató tényezőnek tekintik. A nyelv vonatkozásában nem meglepő, hogy az azt aktívan nem használók körében maga a nyelv jelenti a legnagyobb kihívást.

A beosztással kapcsolatosan nem kaptunk olyan eredményt, mely azt mutatná, hogy valamely akadályozó tényező szignifikáns eltérést mutatna az intézeti rangsorban elfoglalt helyet illetően, így összefüggés a kettő között nem állapítható meg. Azonban az kiderül a táblázatból (20. táblázat), hogy az adjunktusok és a tanárok azok, akik mintánkban egyáltalán nem a saját intézetükben uralkodó hierarchikus berendezkedés számlájára írják azt, hogy nem jártak még ösztöndíjjal külföldön. Valószínűsíthető, hogy az előbbieknél ez a terület még nem okoz problémát, az utóbbiaknak pedig már nincsen gondjuk rá, mivel a rangsorban ők állnak legfelül, az intézetre vonatkozó döntéseket főként ők hozzák meg. A főiskolai és egyetemi tanárok éppen ezért az állásuk megtartása miatt sem aggódnak, hiszen tudományos fokozatuk az akkreditációs folyamatok közepette külföldi ösztöndíjak nélkül is biztosíthatják legtöbbször esetben a helyüket. Ők azonban a nyelvtudásuk miatt vonakodnak pályázni – arányaiban közülük több mint kétszer annyian jelölték meg a nyelvet korlátozó faktorként, mint a tanársegédek közül. Érdekes volt látni továbbá azt is, hogy míg a ranglétra alsóbb fokain állók több-

nyire egy csoportba tömörülnek azt illetően, hogy az ösztöndíjakkal kapcsolatos információhiány következtében nem jutnak ki külföldre (közülük is leginkább a tűzhöz sokkal közelebb lévő docensek), addig a tanárok jóval kisebb százaléka tekinti ezt magyarázó tényezőnek. A későbbiekben is tapasztalható lesz, hogy a hierarchiára és a nem megfelelő információáramlásra való hivatkozás főleg a „tanárság” előszobájában várakozó, onnan kiugrani kész docensekre lesz jellemző.

20. táblázat: **Oktatók, akik NEM utaznak külföldre ösztöndíjjal (%; N=83)**

	<i>nyelv</i>	<i>hierarchia</i>	<i>érdeklődés hiánya</i>	<i>inf. hiánya</i>	<i>anyagiak</i>	<i>család</i>	<i>állás megtart.</i>
nem							
férfi	29,8	8,5	34	29,8	25,5	29,8	4,3
nő	38,1	7,1	21,4	21,4	16,7	45,2	4,8
kp.iskolatípus *							
gimnázium	29,7	10,9	28,1	26,6	15,6	35,9	6,3
szakközépiskola	40	0,0	35,0	25,0	35,0	40,0	0,0
beosztás							
tanársegéd	24,4	9,8	29,3	24,4	26,8	34,1	4,9
adjunktus	36,8	0,0	31,6	21,1	21,1	47,4	5,3
docens (e. vagy f.)	35,3	17,6	29,4	29,4	11,8	23,5	5,9
tanár (e. vagy f.)	57,1	0,0	28,6	14,3	14,3	57,1	0,0
nyelv *							
aktívan használja	26,9	10,4	28,4	26,9	19,4	40,3	6
nem használja a.	55	0	30	25	30	30	0
családi állapot *							
nőtlen/hajadon	21,7	13	34,8	39,1	26,1	21,7	4,3
házas/élettárs	37,9	5,2	24,1	22,4	20,7	41,4	5,2
elvált	20,0	20,0	20,0	0,0	0,0	80,0	0,0
gyerek *							
van	37,7	9,4	20,8	22,6	15,1	50,9	5,7
nincs	25,7	5,7	40	28,6	28,6	17,1	2,9

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. . Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

A családi állapotra vonatkozóan némileg meglepő volt, hogy éppen az elváltak azok, akik szignifikánsan nagyobb arányban említik a családot mint visszatartó erőt. Jóllehet magyarázatként szolgálhat az, hogy az ösztöndíjak egyes esetekben hosszabb időintervallumot, akár egy-két hónapot vagy szemesztert is felölelhetnek, így az elvált, gyermeküket egyedül nevelő anyák nehezen tudnák megoldani az ösztöndíj idejére a gyermek elhelyezését, vagy az iskolából való távolmaradás okozta mulasztások pótlását, illetve külföldön a felügyeletüket. Az elvált férfiak esetében pedig a meghatározott láthatási alkalmak rendszeressége miatt nehéz az időpontok egyeztetése.

Érthető okokból, azok az oktatók, akik szülők is, majdnem háromszor annyian jelölték meg a családot itthon-tartó faktorként mint azok, akiknek nincsen gyermekük. Ők elsősorban az elégtelen motivációt említik, mely nem meglepő, hiszen azoknak az aránya, akik érdeklődés hiánya miatt nem utaznak külföldre elsősorban a nőtlen/hajadon csoportban a legkiemelkedőbb (vizsgálatunk alapján csupán egyetlen olyan oktatónak van gyermeke, aki nem házas/élettársi kapcsolatban él, elvált, vagy özvegy).

Megvizsgáltuk azt is, hogy a **vendégoktatás** céljából külföldi útra nem vállalkozó oktatók milyen mutatók mentén mozognak. Az ebbe a csoportba tartozók száma lényegesen magasabb volt (N=163) mint az előző két nemzetközi aktivitás kapcsán (21. táblázat).

Hasonló tendenciák is mutatkoznak a vendégoktatás kapcsán, mint amilyeneket a konferenciára járás, valamint az ösztöndíjjal való külföldi tartózkodás esetében láthattunk. Ilyen módon itt is megjelenik a középiskola típusa szerinti vizsgálódás során a szakközépiskolában végzett oktatóknál a nyelv nem megfelelő ismeretének problematikája, valamint az idegen nyelvet a szakmai célokra aktívan nem használóknál a családra való hivatkozás kérdése. A vendégoktatásnál szintén megfigyelhető az egyetemi és főiskolai tanárok nyelvhez kötődő aggodalma – arányuk, az ösztöndíjra pályázáshoz hasonlóan, 2,5-szer több mint a tanársegédeké. Az előző nemzetközi megnyilvánuláshoz, az ösztöndíjhoz hasonlóan a vendégoktatásnál is a docensek azok, akik a hierarchiát, valamint állásuk megtartásának szükségességét teszik felelőssé utazásaik elmaradásáért. A tanárok ezzel szemben nem gondolják úgy, hogy rövidebb-hosszabb szakmai útjuk veszélyeztetné állásukat, hiszen tudományos fokozatuk, ahogyan azt már korábban is említettük, minden valószínűséggel biztosítják helyüket a visszatérés után is. A tanársegédekkel ellentétben, akik mögött még kevesebb tapasztalat, így korlátozottabb számú pályázási lehetőség is áll, a tanároknak, az évek során kialakított kiterjedtebb nemzetközi szakmai kapcsolathálójuk eredményeképp attól sem kell tartaniuk, hogy nem hívják őket.

A külföldön történő oktatásnál is ugyanúgy elmondható, hogy az elvált, valamint a gyerekes oktatók csoportja a család akadályozó tényezőjét emeli ki. Érdekes eredmény volt, hogy az elvált oktatók több mint fele az intézeti hierarchikus

berendezkedés elbátortalanító és nem támogató jellegének tulajdonítja a vendégoktatásból való eddigi kimaradásukat. Jóllehet nem ilyen mértékű, de hasonló arány egyébként a többi nemzetközi együttműködésnél is megfigyelhető ennél a csoportnál.

21. táblázat: Oktatók, akik NEM utaznak külföldre VENDÉGOKTATÁS céljából (%; N=163)

	<i>nyelv</i>	<i>hierarchia</i>	<i>nincs olyan hely</i>	<i>anyagiak</i>	<i>család</i>	<i>állás feltétele</i>	<i>nem hívták</i>
nem*							
férfi	23,5	8,2	3,5	3,5	30,6	4,7	45,9
nő	30,1	16,4	2,7	2,7	37,0	5,5	30,1
kp.iskolatípus *							
gimnázium	21,6	13,6	4,0	3,2	33,6	6,3	39,2
szakközépiskola	44,4	7,4	0,0	3,7	37,0	0,0	44,4
beosztás *							
tanársegéd	18,5	12,3	4,6	6,2	29,2	4,6	40,0
adjunktus	26,2	9,5	2,4	2,4	33,3	4,8	42,9
docens (e. vagy f.)	32,4	17,6	2,9	0,0	32,4	8,8	41,2
tanár (e. vagy f.)	45,5	9,1	0,0	0,0	63,6	0,0	9,1
nyelv *							
aktívan használja	22,0	13,4	2,4	3,9	29,1	5,5	40,9
nem használja a.	44,4	7,4	3,7	0,0	55,6	3,7	33,3
családi állapot *							
nőtlen/hajadon	16,7	23,3	0	3,3	16,7	6,7	36,7
házas/élettárs	27,6	6,9	4,3	3,4	38,8	5,1	37,9
elvált	42,9	57,1	0,0	0,0	42,9	0,0	28,6
gyerek *							
van	29,7	7,9	3,0	3,0	45,5	4,9	34,7
nincs	20	20	3,6	3,6	12,7	5,5	43,6

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. . Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

Utolsóként a nemzetközi *kutatásokban* való részvétel hajlandóságára szeretnénk volna rávilágítani. A legtöbb szignifikáns eredményt itt azonosítottuk, melyeket a 22. táblázatban rögzítettünk.

22. táblázat: *Oktatók, akik NEM utaznak külföldre KUTATÁS céljából (%; N=105)*

	<i>nyelv</i>	<i>hierarchia</i>	<i>nem volt olyan hely</i>	<i>anyagiatk</i>	<i>család</i>	<i>állás féltése</i>
nem						
férfi	29,8	8,5	8,5	20,8	50	4,2
nő	38,0	14,0	6,0	24,0	40,0	14,0
kp.iskolatípus *						
gimnázium	27,4	13,7	6,8	17,6	41,9	12,2
szakközépiskola	<u>50</u>	4,5	9,1	<u>36,4</u>	54,5	0,0
tud.-os fokozat *						
egyetemi doktori	<u>42,9</u>	23,8	4,8	14,3	42,9	9,5
PhD	32,7	14,3	2,0	26,0	<u>56,0</u>	10,0
beosztás *						
tanársegéd	24,4	8,9	<u>15,6</u>	28,3	34,8	8,7
adjunktus	38,1	4,8	0,0	28,6	57,1	9,5
docens (e. vagy f.)	36,4	18,2	0,0	4,5	50,0	13,6
tanár (e. vagy f.)	50	33,3	0,0	33,3	66,7	0,0
nyelv *						
aktívan használja	28,4	12,2	5,4	24,0	41,3	10,7
nem használja a.	<u>52,4</u>	9,5	9,5	19,0	57,1	4,8
hány helyen élt?						
0-2	23,4	10,6	12,8	20,8	39,6	8,3
3 –	40,0	13,3	2,2	26,7	53,3	8,9
családi állapot						
nőtlen/hajadon	27,3	9,1	13,6	27,3	27,3	9,1
házas/élettárs	32,4	11,8	4,4	22,1	51,5	10,3
elvált	75,0	25,0	0,0	20,0	60,0	0,0
gyerek *						
van	35,6	13,6	3,4	16,7	<u>61,7</u>	8,3
nincs	29,7	8,1	<u>13,5</u>	<u>32,4</u>	18,9	10,8

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. . Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

A nemek tekintetében is meghatározó különbségre leltünk: a férfiak szignifikánsan érzékenyebbek arra, hogy vendégoktatói munkájukat a fogadó intézmény részéről mindenképp meghívás előzze meg. A nők esetében is elég magas az ehhez tartozó arányszám, azonban ők elsősorban a nyelv és a család kérdéskörét tartják korlátnak.

A középiskola típusok közti különbségeket vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy a szakközépiskolában végzetek szignifikánsan jobban tartanak a nyelvismeretekben jelentkező hiányosságoktól egy nemzetközi kutatásban való részvétel esetén, így azt inkább akadályozó tényezőként azonosítják, mint a gimnáziumban végzett kollégáik. Továbbá ők azok, akik az anyagiak miatt lényegesen jobban aggodnak, kiutazásuk jelentős hátráltatójának tekintik. A hierarchikus berendezésben elfoglalt helyük, valamint az állásuk elvesztésétől való félelem egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben befolyásolja őket abban, hogy nemet mondjanak a külföldi kutatási lehetőségek megpályázására.

Az oktatók beosztását tekintve azt állapítottuk meg, hogy a nemzetközi kutatásba való becsatlakozás a tanársegédek számára, többnyire a magasabb pozícióban lévő kollégáikhoz képest kevesebb szakmai tapasztalatuk, és még nem annyira kiterjedt kapcsolataiknak köszönhetően nehezebb, eddig elért eredményeik pedig sok esetben már eleve leszűkítik azoknak a helyeknek a számát, ahová pályázhatnának. Az idegen nyelv ismerete a tanársegédek számára kevéssé okoz gondot, és sok esetben a család, gyerek sem jelent még nagymértékű viszszahúzó erőt. Azonban a személyes együttműködésekön nyugvó szakmai kapcsolatokat vizsgáló részben is eredményeink azt támasztották alá, hogy számukra a kutatói kapcsolathálózatokba való becsatlakozás lehetősége nagymértékben függ a korábbi mentor, főnök, vagy esetleg idősebb kolléga már meglévő összeköttetés-rendszerébe való betagozódástól.

A táblázatban jól látható, hogy a kutatási céllal történő utazás esetében is az oktatók közül az egyetemi és főiskolai tanárok kétszer annyian jelölték meg az nyelvi korlátokat, mint a kiutazásuk gátját. Feltehetően ez annak köszönhető, hogy a fiatalabbak számára a minimum egy nyelv ismerete már az érettségi részét képezi, és az idősebbekkel ellentétben, az iskolákban manapság alkalmazott, kommunikációra alapozott tanulási mód miatt kevéssé feszélyezi őket, ha idegen nyelven kell megszólalniuk.

A családi állapotot és a gyerekszámot figyelembe véve ismét az állapítható meg, hogy azok az oktatók, akiknek van gyereke (függetlenül attól, hogy házasok-e vagy elváltak), a családi élet megszervezésének dilemmái előre vetítik a kutatói ösztöndíjakra való pályázás elmaradását. A nőtlenek/hajadonok esetében ez a korlát, mivel nem olyan mértékű a családi kötelek szorossága, mint az előbb említett kollégáiké, inkább a nem megfelelő hely találása, az anyagiak, valamint a nyelvi akadályok.

A tudományos fokozatokat nézve azt figyeltük meg, hogy az egyetemi doktorival rendelkezők szignifikánsan többen választották a nyelvet itthon maradásuk okaként, mint a PhD fokozatot szerzetek. Ez nem is annyira meglepő, hiszen az 1993 előtti tudományos rendszerben megszerzett „kisdoktorik” közvetlenül nem feleltethetők meg a PhD-nak épp a publikációs és nyelvi elvárások alacsonyabb szintje miatt. Ezen fokozat gazdái pedig valószínűleg az idősebb korosztályból kerültek ki, így az ő számukra a család már szignifikánsan kevésbé fontos a külföldön huzamosabb ideig való tartózkodás szempontjából, gyermekeik maguk is felnőttek.

Bár szignifikáns különbséget nem találtunk a nemek kapcsán, mégis érdekes eltérések figyelhetők meg a férfiak és a nők által választott indokok között. A nyelvvel kapcsolatosan mindkét nem képviselői úgy vélik, hogy ez egy alapvető ok a nemzetközi kutatásokból való kimaradásra, mégis, a nők nyomósabb érvnek tekintik. Gyakorló nyelvtanárként tapasztaljuk, amit több kutatás is alátámaszt, hogy a gyengébbik nem, bár általában nagyobb szorgalom, tanulási fegyelem és kitartás jellemzi (*Glynn et. al. 2007; Muhammad et. al, 2013;*), mégis a szóbeli megnyilvánulások alkalmával nagyobb stresszt él át. Ezt azzal próbálja kompenzálni, hogy nehezebben szólal meg idegen nyelven, mert biztos akar lenni abban, hogy minden része a kigondolt mondatnak mind nyelvtanilag, mind pedig lexikailag helyes (*Öztürk–Görbüz 2013; Mohamad–Wahid 2009*). Ez sok esetben a fejlődés útjában is állhat, hiszen a nyelvek a folyamatos gyakorlás (és hibázás) révén tökéletesíthetőek. Megfigyelhető továbbá, hogy a nők esetében a hierarchia és az állás féltése jóval nagyobb mértékben jelenik meg a gátló tényezők sorában, mint a férfiaknál, mely feltehetőleg kapcsolatban lehet azzal, hogy náluk jelentősebb a biztonság iránti vágy.

Elemzésünk megkezdése előtt feltételeztük, hogy a kiutazások szempontjából meghatározó lehet az, hogy egy oktató az élete során hány településen élt egy évnél hosszabb ideig. Elgondolásunk szerint azok, akik többször költöztek sokkal mobilabbak a nemzetközi szakmai együttműködések terén is. Adataink szignifikáns összefüggést azonban nem mutattak itt sem (ld. IV.1. alfejezet).

IV.5. TUDOMÁNYTERÜLETI JELLEGZETESSÉGEK

Altbach (2002) megállapítása szerint az akadémiai professzió a világban egészen tekinthető abban az értelemben, hogy az oktatók elhivatottak a tanítás, valamint az ismeretek, a tudás létrehozása és átadása mellett. Közös bennük, hogy intelligens „igazságkeresésük” párosul az önkritika gyakorlására való hajlandóságukkal, valamint nyitottak az új ötletekre, és hűek a tudományterületükhöz (*Höhle–Teichler 2013b*). Mindazonáltal hangsúlyozzák, hogy nagyon is különböznek a tudományterületi sajátosságok, a szerepek, és más egyéb tényezők

mentén (Clark 1989). Ennek értelmében az intézményi, a diszciplináris, és a nemzeti-nemzetközi erőtereknek a metszetében kell lavíroznia az oktatónak (Clark 1989). Mindezt pedig egyedivé alakítja az adott ország oktatás-politikai helyzete.

Korábbi kutatások (Viszt 2004; Smeby–Trondal 2005; Pusztai 2007; Pusztai 2008; Fekete 2009; Fekete–Simándi 2014) során azonban azt is láttuk, hogy a nemzetközi kapcsolatok kiépítésének sikeressége és azok kiterjedtsége nem csupán az egyéni szerepvállalástól és motiváltságtól függ, hanem nagyban szerepet játszanak a tudományterületek adta sajátosságok is. Ahogy az elméleti részben említettük is, léteznek úgynevezett „kemény” területek, mint például az orvos- vagy közgazdaságtudomány, melyek eleve könnyebben mondhatók nemzetközinek, mivel kutatási eredményeiket nem, vagy csupán kevésbé befolyásolja a régió vagy ország, ahonnan a kutató érkezik (Kyvik–Larsen 1997; Smeby–Trondal 2005). Ahogyan a kutatói kérdéseinkben is megfogalmaztuk, ezek azok a diszciplínák, amelyek „lefordíthatósága” és nemzetközivé tétele, illetve a nemzetközi arénában való elfogadása és megértése viszonylag egyszerűbbnek mondható. A „puha” tudományokat, melyekre jó példa lehet a bölcsészet- vagy a társadalomtudomány, ezzel ellentétben nagyon is megköthet egy adott régióhoz, társadalomhoz, kultúrához való tartozás. Éppen ezért kutatásunkban kitértünk ennek vizsgálatára is, hiszen az egyén nemzetközi szerepvállalását befolyásoló tényezőről van szó.

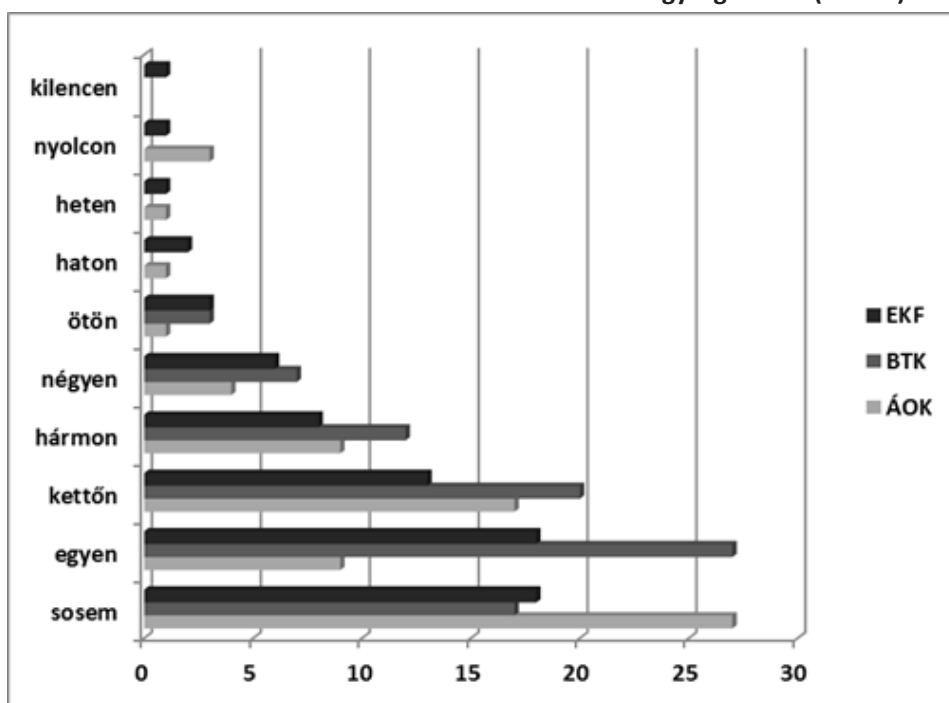
A tudományterületi jellegzetességeken túl a politikai és gazdasági beágyazottság is kiemelkedő fontosságú. Ez a kelet-közép-európai országokra fokozottan érvényes, hiszen a rendszerváltozást megelőző években például a társadalomtudományok területén egyfajta megszorítás volt megfigyelhető a kutatható témák, a támogatás, a kiutazási engedélyek megadása és ösztöndíjak odaítélése vonatkozásában, ugyanis ideológiailag veszélyes területnek találták (Farkas 2000; Pusztai 2007; Fekete 2009; Pusztai–Fekete et al. 2016). A vasfüggöny leomlásával, a rendszerváltozás utáni években azonban éppen a korábbi túlkorlátozott és elnyomott állapota miatt a többi tudományterülethez képest ugrásszerű fejlődés volt tapasztalható a nemzetközi együttműködések terén.

A nemzetközi aktivitásra vonatkozó vizsgálódás során abból indultunk ki, hogy a nemzetközi kapcsolatok egyik megjelenési formájának a konferenciára való kiutazást tekinthetjük, elemzésünkben ezért ezt használtuk mint kiindulási alapot. Feltételeztük, hogy a felsőoktatási intézmény típusa és a vizsgált tudományterületek meghatározzák majd, hogy hol milyen, mennyi és milyen irányú kiutazásokat találunk majd. A kérdőív adatai alapján azt tapasztaltuk, hogy a kérdőív kitöltését megelőző három évben míg a BTK-n és az EKF-en a megkérdezett oktatók kb. 12%-a az, aki sem előadóként, sem pedig résztvevőként nem járt még ilyen konferencián, addig az ÁOK-n ez az arány majdnem eléri a 20%-ot. Azonban ezen a karon a szembetűnő, hogy azok viszont, akik jártak már külföldi konferen-

cián, nem csupán egyről tudnak beszámolni, de még a fiatalabb korosztályban lévők is több helyen regisztráltak. A következő. ábrán azt láthatjuk, hogy honnan hány alkalommal utaztak külföldre az oktatók közül (14. ábra).

A BTK-n a másik két egységhez viszonyítva kevesebb a száma azoknak, akik még sohasem jelentkeztek be nemzetközi konferenciára, azonban kiugró az egy-két rendezvényre bejelentkezők száma, hatnál többen azonban senki sem volt a mintában. Az EKF-en viszonylag kiegyensúlyozott a helyzet – az oktatók valamivel több mint 1/8-a nem vett még részt nemzetközi konferencián, és ezek döntő többsége a fiatalabb korosztályhoz tartozik, akik pályájuk legelején járnak. Valószínűleg a felsőoktatási intézményben az éves szinten, kötelezően kitöltendő oktatói pontrendszer szigora is hozzájárulhatott az eredményhez, így elmondható, hogy összességében az EKF-ről vesznek részt a legtöbben nemzetközi konferencián.

14. ábra: Oktatók konferenciára utazásának száma egységenként (N=210)



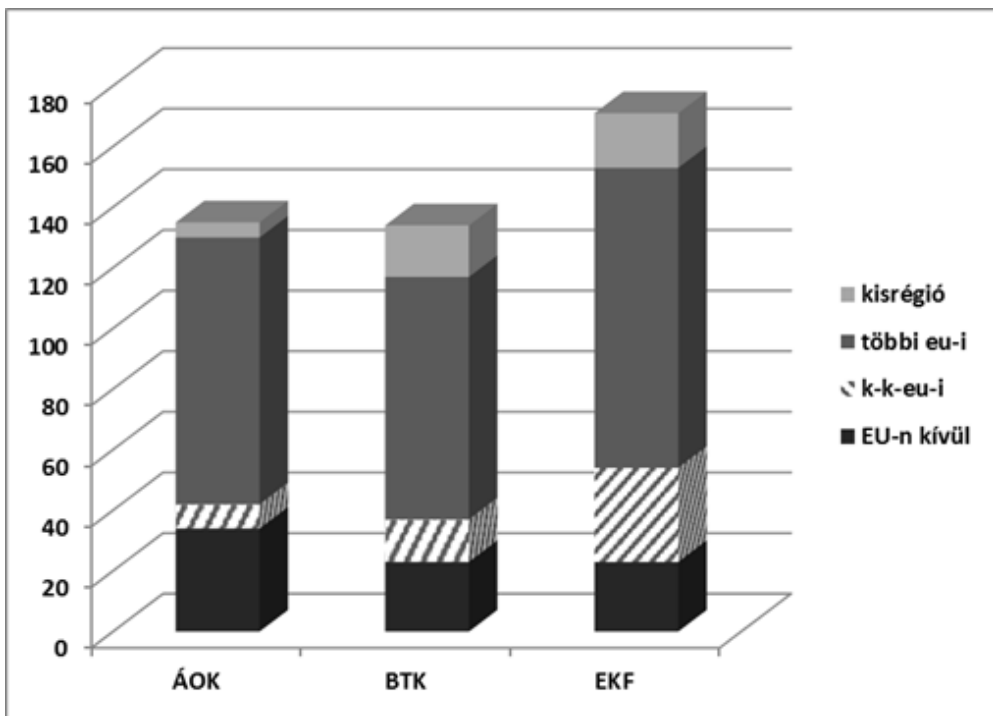
Forrás: saját kutatás

Kutatásunkban ki szeretnénk volna térni a konferenciákra való kiutazások irányára is. Feltételeztük, hogy ebben befolyásoló tényezőként fog megjelenni a tudományterületi sajátosságokon túl a felsőoktatási intézmény által preferált együttműködési szint és a regionális beágyazottság is. Az általunk „kisirégióknak”

nevezett térség a Debreceni Egyetemenél Magyarországot, Romániát és Ukrajnát foglalja magába, Eger esetében pedig Szlovákiát jelenti.

Az adatok összevetése után (15. ábra) azt tapasztaltuk, hogy az ÁOK képviseli azt a „kemény” tudományterületet, ahol nem főként a regionális beágyazottság számít, hanem sokkal inkább a technológiai fejlődés és új kutatási utak megtalálása szabja meg a kiutazások irányát. Ilyen módon az oktatóik elsősorban a nyugat-európai, illetve az Európán kívüli országokba, főként az Amerikai Egyesült Államokba utaznak.

15. ábra: *Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának intézmény-típusokénti összetétele (db)*



Forrás: saját kutatás

A másik két egység esetében megfigyelhető a szomszédos országokkal való szorosabb együttműködés. Az EKF-en tovább szűkítve a kört az derült ki, hogy nagyrészt a társadalomtudományi területről voltak a legtöbben, akik a kisregióban szervezett konferenciákra regisztráltak. Ez a „puha” diszciplína nem olyan jól nemzetköziesíthető, mint például az orvos- vagy gazdaságtudomány, azonban a régió sajátosságai, a közös történelmi és kulturális hatások által formált felsőoktatási rendszere kihatott az együttműködésekre is. Ebben az intézményben az adatokat összevetettük az erről a tudományterületről jövő válaszadók nyelvtudásával és azt tapasztaltuk, hogy a társadalomtudományok „szociál-” területein

a kistrégióba tartozó országok valamely nyelvét felsőfokon beszélő kollégák látogatják az ott megrendezett konferenciákat. A politikával kapcsolatos területeken azonban elsősorban az angol és/vagy francia nyelv magas szintű ismerete miatt a nyugat-európai országok a konferenciajelentkezések elsődleges terepei. Ez azonban nem meglepő, hiszen a politika, a diplomácia nyelvének pont ez a kettő tekinthető. Továbbá megfigyelhető, hogy az „Európán kívüli” országok csoportjában sok a távol- és közel-keleti állam, mint például Indonézia, és Törökország, illetve több esetben Brazília is megjelenik. Ennek elsődleges oka az intézmény nemzetközi kapcsolatrendszerében keresendő, hiszen például az indonéz Institute Seni Indonesia Yogyakarta és az Eszterházy Károly Egyetem kettős diplomát adó képzést indított 2016-ban, ezt pedig több oktató látogatása, konferencián való részvétele, a szak indításáról való egyeztetések előzték meg a korábbi években. A BTK esetében már nem ennyire egyértelmű a kategóriába osztás kérdése. Erről a karról ugyanis általánosságban elmondható, hogy a „puha” diszciplínák gyűjtője, azonban egyes részei ugyancsak a „kemények” közé tartoznak. Példának okáért a magyar nyelv és irodalom szak néhány oktatójának kutatási területe kifejezetten „magyar-specifikus”, ilyen módon csupán páran foglalkoznak hasonló témával a világban. Más szakterületek azonban egyértelműen nemzetköziesíthetők, hiszen nem annyira adott régióhoz, vagy embercsoport kultúrájának egy szegmenséhez tartoznak. Az interjúkérdésekből pedig az is kiderült, hogy a kistrégió országaival, oktatóival folytatott nemzetközi együttműködések elsősorban abból adódnak, hogy a debreceni felsőoktatási intézmény oktatói közül többen a határmenti, magyar oktatási nyelvű egyetemeken, főiskolákon szakok beindításánál „bábáskodtak”, és sok esetben rendszeres órátartóknak számítanak. Az Európán kívüli országok esetében leginkább az Egyesült Államok és Kanada jelent meg – nem meglepő módon az angol nyelv- és irodalom szakon oktatók révén.

IV.6. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS ÉS A NYELVTUDÁS

A tudományterületi meghatározottság (vagy behatároltság?) fényében szeretnénk volna megvizsgálni azt is, hogy vajon az előzőekben felsorolt érvek és okok mennyiben és hogyan tükröződnek vissza a megkérdezettek véleményében a kérdőív egy későbbi szakaszában, ahol azt szerettük volna megtudni, hogy milyen tényezőket tartanak fontosnak a nemzetközi együttműködések kiépülésében. Két kérdés kifejezetten a szakmai érdeklődésre, illetve a kiutazások és a tudományos kapcsolatok jelentőségére fókuszált, míg a harmadik az idegen nyelv ismeretét helyezte a középpontba.

A válaszadók nagy többsége (összesen 80%-uk) gondolta úgy, hogy a tudásnak a hazánkban is tapasztalható nemzetköziesítési hulláma, valamint az együttműködések kialakításának folyamata – és néha kényszere – nem eltúlzott, hanem

nagyon is szükséges velejárója a magyarországi felsőoktatás fejlődésének. Ebben mindhárom egység oktatói egyetértettek, bár véleményeik igencsak megoszlának abban a kérdésben, hogy vajon a magyarországi felsőoktatásban dolgozóknak ma már sokkal inkább a nemzetközi porondon, mint a hazai tudományos szinten kell-e helytállniuk. Elsősorban az EKF-en rajzolódik ez ki, a kérdőív lekérdése idején még mint regionális tudásközpont jelent meg – az egyetemné válása után végzett felmérés valószínűleg némileg más képet festene. Kérdésként merül fel azonban ezen a ponton, hogy az előző kérdéssorra adott válaszokban miért olyan magas mégis azoknak a száma, akik a motiváció hiányára hivatkozva nem jelentkeznek be külföldön tartott konferenciára vagy pályáznak ösztöndíjra. Ráadásul, pont az EKF és az ÁOK esetében láthatjuk, ahol kiugró volt az érdeklődés hiányát említők száma, hogy ezen két egység dolgozói gondolják úgy, hogy a nemzetközi kapcsolatok keresése és kiépítése elsősorban a szakmai érdeklődésüknek köszönhető, valamint a tudásuk jobb hasznosítása áll a háttérben.

Már korábbi kutatások (*Pusztai 2007, Fekete 2009, Medgyes–Kaplan 2015*) alkalmával is láttuk, hogy a nyelvismeret egyrészt mint a tudományos élet körforgásába való becsatlakozás elengedhetetlen feltétele, másrészt pedig pont ugyanannak a hátulütője is. Megvizsgáltuk, hogy vajon milyen a válaszadók idegennyelv-tudása, reálisan tükrözi-e a nemzetközi eseményeken való megszólalástól való félelmeiket, illetve, hogy milyen az angol nyelvhez való viszonyuk. Azt tapasztaltuk, hogy mindhárom esetben, nem meglepő módon, kiemelkedik a nyelvek közül az angol, mely több tudományterületen *lingua franca*ként, vagyis közvetítőnyelvként jelenik meg. A második idegen nyelv a német, a harmadik pedig a francia és az orosz.

Kérdőívünkben nem annyira a nyelvvizsga meglétére, hanem sokkal inkább a tényleges szakmai nyelvismeretre, annak a mindennapos tudományos munkában való használatára voltunk kíváncsiak. Éppen ezért az Európai Unióban elfogadott nyelvi szintek alapján, a válaszadók önértékelése útján próbáltuk megállapítani az oktatók nyelvtudását. Azt láttuk, hogy az össznyelvtudás tekintetében a bölcsészettudományi kar rendelkezik a legbiztosabb nyelvtudással – ez egyébként igaz az EKF-en belül is. Ez az eredmény előre megjósolható volt, hiszen ezeken a karokon találhatóak a nyelvszakok (*16. ábra*).

Amit viszont érdekességként tapasztaltunk, az az volt, hogy a BTK esetében pont a nyelvszakos oktatók azok, akiknek a nemzetközi kapcsolathálójuk kevésbé kiterjedt, valamint pont ők azok, akik csupán ritkán fordulnak meg nemzetközi konferenciákon, jóllehet a nyelvtudás adta előnyökkel ők rendelkeznek. Medgyes és Kaplan (*2015*) kutatásának megállapításával ellentétben, a BTK-n belül a leginkább a társadalomtudományok területéről érkezők nemzetközi-tudományos értelemben a legaktívabbak, idegen nyelvű publikációik száma is meghaladja nyelvszakos kollégáikét. Minden esetben egyértelműen látható, hogy a passzív nyelvismeret, kiváltképp az ÁOK-n és a BTK-n meghaladja az aktív – vagyis a

szakmai irodalom olvasása, illetve a tudományos előadások megértése kevésbé okoz problémát, mint például egy tanulmánynak a megírása, vagy egy szakmai vitába való becsatlakozás.

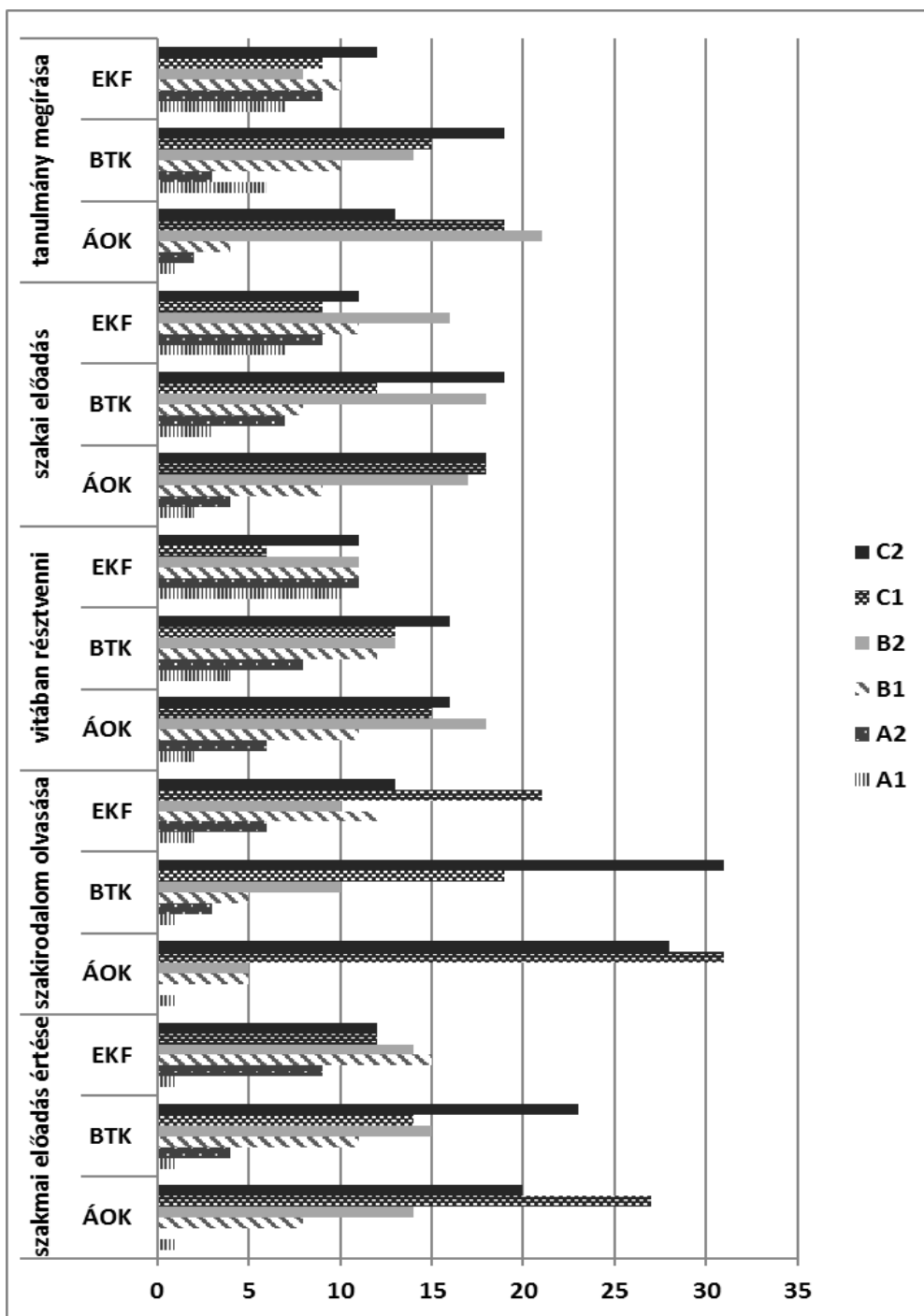
További elemzéseinkhez és összefüggések kereséséhez, az adatok kezelhetőbbé tétele érdekében a nyelvi szintekből mindössze két csoportot hoztunk létre az eredeti hat (A1, A2, B1, B2, C1, C2) helyett. Így az „alacsonyabb” (A1, A2, B1) és a „magasabb” (B2, C1, C2) szintű nyelvtudás kategóriába soroltuk az egyes oktatókat, majd pedig megvizsgáltuk az ezekbe tartozók jellemzőiket. Ezen felmérésünkben csupán az oktatók által megjelölt első nyelvet számítottuk be, hiszen feltehetően azt jelölték meg a fő helyen, amelyet megítélésük szerint a legjobban beszélnek.

A férfiak és a nők tekintetében nem láttunk jelentős eltéréseket a két nem képviselői között, mindkét csoportba tartozó oktatók több mint 80%-a a magasabb szintű nyelvismereti kategóriába sorolta magát. A kar kapcsán azonban már szignifikáns különbségre leltünk. Míg a két debreceni kar esetében 90% körüli a nyelvet középfokú vagy annál jobban beszélőknek az aránya, addig az egri főiskolán ez a megoszlás „csupán” 70%. Megjegyzendő, hogy az ÁOK esetében 2012-ben, majd pedig 2013-ban az oktatók számára ingyenes, 120 órás, felsőfokú angol szaknyelvi felkészítést szerveztek, mivel képzési szerkezetükben párhuzamosan magyar és angol nyelvű évfolyamok indítása is szerepel.

Szerettük volna azt is megtudni, hogy milyen összefüggés van az életkor és a nyelvtudás között. Ehhez először is megnéztük, hogy mely korosztály körében beszélnek magasabb szinten az angolt. Arra jutottunk, hogy minél fiatalabb az oktató, annál magabiztosabb nyelvtudással rendelkezik, azonban a 46-55 év közöttiek azok, akik kismértékben „felrúgják” ezt a rendszert. Ők ugyanis pályájuk derekán járva, szakmai tapasztalatuknak és már meglehetősen kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerüknek köszönhetően, valamint a tudományos előrelépések követelményeinek lépéskényszeréből kifolyólag kénytelenek a magasabb szintű nyelvtudást megcélozni, és azt aktívan használni. Ezt támasztja alá egy 1999-ben, a magyar kutatók között végzett felmérés (*Medgyes–Kaplan 2015*), melyben a 35-50 év közötti korcsoport tudása bizonyult a legjobbnak.

Kutatásunkból kiderült, hogy sok esetben a „nem megfelelő” nyelvtudást azonosnak tekintik a „nem létezővel”. Vagyis, ha úgy érzi az oktató, hogy nem tudná helyesen kifejezni magát, akkor inkább nem is vállalkozik előadás tartására, vagy konferenciaszereplésre. Ez utóbbira is csupán az intézményi és törvényi elvárások és követelmények miatt szánja rá magát. Az interjúkban az egyik válaszadó úgy fogalmazta meg, hogy ez a helyzet az egyetemi oktatóknál még fokozottabban jelentkezik, hiszen ők ahhoz szoktak hozzá, hogy adott témában összeszedetten és mondandójukat választékosan, rendszerezetten adják át a hallgatóságnak. Az idegen nyelv esetében csupán a stabil szakmai tudás ad akkora magabiztosságot, hogy az oktató ki merjen állni előadásával.

16. ábra: Az angol nyelv ismerete egységenként (N=210)



Forrás: saját kutatás

Az intézeti beosztás tulajdonképpen az előbbieken, a korcsoportok esetében felvázolt szisztémát követi, melyben az idősebb korosztály képviselői, az egyetemi és főiskolai tanárok azok, akik az idegen nyelvet a legkevésbé beszélik magasabb szinten. Ez talán annak is köszönhető, hogy régebben a nyelvtudás ilyen mértékű ismeretére nem volt szükség ahhoz, hogy valaki a tudományos világban előrébb juthasson.

23. táblázat: Oktatók nyelvi tudásszintje (%; N=205)

	<i>alacsonyabb szintű tudás</i>	<i>magasabb szintű tudás</i>
nem		
férfi	17,4	82,6
nő	16,7	83,3
kar *		
ÁOK	13,0	87,0
BTK	8,6	91,4
EKF	30,3	69,7
beosztás		
tanársegéd	15,1	84,9
adjunktus	10,2	89,8
docens (e.vagy f.)	23,1	76,9
tanár (e. vagy f.)	33,3	66,7
korcsoport *		
– 35-ig	14,9	85,1
36–45	13,8	86,2
46–55	9,1	90,9
56–	31,7	68,3

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy azon feltételezésünk, miszerint **a megfelelő nyelvtudással rendelkezők kiterjedtebb kapcsolatrendszerrel rendelkeznek (H3/B és H5)** csak *részben nyert bizonyítást*, hiszen a nyelvszakos oktatók, bár tökéletesen beszélik a nyelvet, mégsem mennek gyakrabban külföldre más szakon tanító társaiknál. Vizsgálódásaink rámutattak arra, hogy ezek az oktatók általában egy-két állandó és folyamatos kapcsolattal rendelkeznek, és leginkább a közösen publikálás jelenti a nemzetközi együttműködést. Ezzel szemben azok, akik nem

nyelvszakosként ugyan szerényebb nyelvtudással rendelkeznek, mégis ki mernek lépni a nemzetközi színtérre. Egy interjúalany szerint egyrészt azért, mert őket elsősorban az adott tudományterület érdekli, nem törődnek azzal, hogy vajon megszólják-e nyelvtudásuk miatt őket, nem érzik, hogy reputációt veszítenének egy-egy nem helyes nyelvtani vagy szókincsbeli tévedés miatt. Másrészt pedig okként jelentkezhet, hogy a nyelvszakosok úgymond „különlegesnek” hatnak a hazai közegben, azonban külföldön, ahol a megfelelő nyelvtudást alapnak veszik, már „veszítenek varázsukból”. Sok oktatót pedig elbátortalanít ez a „presztízsvesztés”, ahogyan az interjúalany fogalmazott.

IV.7. A NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS AKTIVITÁS SZERINTI PROFILALKOTÁS

Kutatásunk során észleltük, hogy nem elég csupán egy nemzetközi aktivitás mutató kidolgozása. Azt is láttuk, hogy az oktatók nemzetközi együttműködésének feltárása klaszterekbe sorolás nélkül meglehetősen nagy nehézségekbe ütközne, valamint több részterületet érintetlenül hagyna, tekintve, hogy az így kapott adatok további vizsgálatoknak adhatnak teret.

Az SPSS klaszteranalízis futtatása során realizálódott, hogy a válaszadási skálák a változóknál nem azonosak, ezért azokat az SPSS nem fogja összetartozó ismérveknek kezelni. Ezen kívül a puha tényezőket sem tudta figyelembe venni a program. Így úgy ítéltük meg, hogy az SPSS rendszer nem ad egyértelmű választ azokra a kérdésekre, melyeket fókuszba állítottunk. Például azt kiválogatja, és annak alapján egy adott csoportba rendezi az oktatókat, hogy járt-e külföldön, de a miértre nem ad választ, valamint a csoportok közötti különbségek sem jelennek meg markánsan. Ilyen módon a kutatás eredményeit tárgyaló fejezetünkben elsőként ezeket a klasztereket alakítottuk ki a kevés szakirodalomban fellelhető csoportosítást alapul véve (*T. Kiss–Tibori 2003; Enders–Teichler 1995*). Ezt összevetettük az interjúk elemzése során kapott adatokkal. Legvégül a kérdőívben változókat kerestünk, melyek kombinációinak együttes jelenléte, vagy éppen hiánya alapján besorolhatóvá váltak az oktatók, illetve az őket feltételezhetően befolyásoló tényezők. A minta alapján pedig ismét felülvizsgáltuk a csoportokat. Véleményünk szerint ez a kevert módszer jobb rálátást engedett az oktatók tudományos együttműködéseinek hatékonyabb feltérképezésére. A kutatás során ugyanis több alkalommal is szembesültünk nehézségekkel, melyek módosították, vagy teljesen új irányt adtak a további vizsgálódásnak.

A típusalkotás kapcsán a vissza-visszatérő kérdés az volt, hogy vajon az oktatók csoportokba sorolható-e csupán az alapján, hogy ki mennyit, milyen gyakran és hová utazik, illetve, hogy milyen nemzetközi networkökkel rendelkezik. Kérdésként merült fel, hogy például Enders és Teichler (1995) korábban említett, nemzetköziesedéssel kapcsolatos, országokat csoportokba soroló felosztása némi átalakítással alkalmazható-e esetünkben, az egyénre vonatkoztatva. Ez alapján

a „jó lenne” nemzetköziesedés kategóriába mindazon oktatók tartozhatnak, akik ugyan készek és motiváltak nemzetközi szakmai együttműködések kialakítására, partnert azonban nem találnak – vagy a tudományterületi sajátosságokból kifolyólag, vagy pedig a másik fél kismértékű motiváltsága miatt. Az „élet-halál kérdése” nemzetköziesedés csoport oktatói kényszerpályán mozognak, mivel eredményeiket csak akkor ismerik el otthon is, ha azok a nemzetközi közönség előtt is megállják a helyüket. A „két arénás” országok (vagy ebben az esetben oktatók) szabadon eldönthetik, hogy a hazai vagy a nemzetközi szinten szeretnének-e bizonyítani, nem szükséges mindkét „páston” megküzdeni az elismerésért, vagy az előrejutásért. Az „egyutas” nemzetköziesedés képviselői kizárólag külföldön publikálnak és a nemzetközi konferenciákat és együttműködések keresik.

Az interjúk elemzése azonban egyértelművé tette, hogy az egyének szempontjából sokkal cizelláltabb felosztásra van szükség, és mindenképpen szükséges egy MOTIVÁCIÓS ASPEKTUS tanulmányozása is, hiszen az egyének szintjének vizsgálata nem zárhatja ki a pszichológiai tényezőket. Ezen a nyomvonalon elindulva összesen nyolc különböző csoport jellemzői, jellegzetességei rajzolódtak ki a mintában. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy „tisztá” kategóriák nem léteznek, a típusok több faktor mentén keveredhetnek, legyen az az adott intézmény által felállított ügyintézési-közbeszerzési folyamatok komplikáltsága, vagy akár a nemzetközi politika aktuális alakulása. A legfőbb motivációval összefüggő kérdés tehát az volt, hogy az oktató akar-e egyáltalán külföldre utazni és/vagy nemzetközi tudományos együttműködésekhez becsatlakozni. Az egyes csoportokat a legmeghatározóbb jellemzőik alapján neveztük el.

A.) NEM SZERETNE

1. TUDOMÁNYOSAN ELSZIGETELŐDŐK: Az első kategóriába azokat az oktatókat sorolhatjuk a minta alapján, akik egyfajta tudományos elszigeteltségben élnek, a saját tudományos területükön kutatgatnak, vizsgálataik eredményét legfeljebb egy szűk hazai akadémiai közönség ismeri, nemzetközi porondra nem is vágnak. Nem céljuk, hogy lépést tartsanak a tudomány néha rohamtempójú változásaival, egyes esetekben pedig egyenesen elzárkóznak a fejlődés lehetőségétől is, az innovációnak nem részesei. Idegen nyelven nem beszélnek, nem is publikálnak. Gyakran a tudományos oktatói rendszeren kívül vállalnak munkát a jövedelemszerzés miatt. Ezen csoport beazonosítása és jellemzése csupán a kérdőívek segítségével lehetetlen vállalkozás lett volna, mivel valószínűsíthető, hogy az ide tartozó oktatók nagy része nem is töltötte ki azt. Az összes interjúban azonban egyértelműen megjelenik jellemző vonásaival együtt.

2. **VISSZAHÚZÓDÓK:** A következő csoporthoz tartozó oktatók több mindenben megegyeznek az előző kategória képviselőivel, eltérés csupán a motiváció kapcsán fedezhető fel. Míg az *elszigetelődőkre* a motiváció hiánya jellemző, addig ezen klaszter képviselőit elsősorban a félelem, a saját szakmai tudásuk és nyelvismeretük hiányosságai tartanak vissza a nemzetközi szakmai kapcsolatok kiépítésétől, valamint a nemzetközi tudományos networkokba való bekapcsolódástól. Bizonytalanságukat növelheti az utazástól való félelem, a nyelvi akadályok, az azok miatt esetlegesen jelentkező kudarcok. A hazai akadémiai közegben többé-kevésbé otthonosan mozognak, és éppen ezért, mivel itt ismerik a nyelvet, az alapvető szakmai szabályokat, így nehezen vehetők rá arra, hogy az „ismeretlenbe” kilépjenek.
3. **KÉNYSZERUTAZÓK:** Az ebbe a csoportba tartozókat az egyik interjúalany „kényszerutazóknak” nevezte, hiszen ők azok, akik többek között az intézményi elvárásoknak, vagy éppen az akkreditációs követelményeknek való megfelelés miatt rendelkeznek valamennyi külföldi kapcsolattal, melyek azonban nem feltétlenül szoros és rendszeres tudományos együttműködést takarnak. Ők azok, akik – mivel „muszáj” – publikálnak és előadnak konferenciákon, azonban esetenként mozognak a számukra egyébként némileg idegen közegben. Általában ehhez hiányos nyelvi ismereteik is hozzájárulnak. A minimumot (bármilyen legyen is az: intézményi, intézeti elvárás) teljesítik, ami éppen szükséges a pozícióban maradásukhoz, de annál többet nem vállalnak. Tekintve, hogy a szakirodalmi tájékozódásaink során azt tapasztaltuk, hogy a motivációs faktor nem jelentett vizsgálati pontot, a kényszerutazók csoportja is rejtve maradt a korábbi kutatások esetében. Szűrésüket pedig éppen a motivációs tényező nehezíti.

B.) SZERETNE

4. **KIMARADÓK:** Némileg átmenetet képez a tudományos együttműködések kiépítését igénylő és az azt nem választók csoportja között azon oktatók köre, melynek képviselői saját bevallásuk szerint szívesen utaznának és részt vennének a nemzetközi szintűen zajló eseményeken, azonban különböző okok miatt ezt nem tehetik meg, vagy nem tudják teljesíteni, így kimaradnak a nemzetköziesedés eme formájából. Többen a nem megfelelő támogatást nyújtó szakmai közeget, a kapcsolati tőke és a lehetőségek hiányát, vagy éppen ennek kapcsán az információáramlás elégtelenségét említették okként. Mások a (véleményük szerint) nem megfelelő nyelvismeretet, és a kevés szakmai tapasztalatot említették. Számos esetben a család jelent meg magyarázó tényezőként – a szülőktől látott ezzel kapcsolatos minta hiánya, az utazás során a gyermekek otthoni ellátásának problematikája, illetve a házastárs támogatásának a hiánya.

5. VILÁGUTAZÓK: A következő csoport képviselői merőben eltérnek az eddigi oktatóktól, hiszen náluk a tudás és ambíció találkozott a munkahely támogató szakmai közegével, mely nem csupán a lehetőségeket kínálja fel számukra, de kapcsolati tőke kiépítésével, megfelelő információáramlással, és viszonylag bőséges anyagi forrásokkal állnak rendelkezésükre. Számukra az akkreditációs követelményeknek való megfelelés nem „stressz faktorként” jelenik meg, tudásukat és titulusaikat szakalapításokhoz, szakindításokhoz használják az intézmények. Tekintve, hogy kiterjedt hazai és nemzetközi együttműködési rendszerrel rendelkeznek, az újabbak kiépítése (és a kiépítés lehetősége is!) nem okoz nehézséget. Az egyéni képességeik és életútjuk is segítségükre van networkjeik kialakításában és megerősítésében, mivel korukból kifolyólag megfelelő szakmai tapasztalattal és nyelvtudással, konvertibilis tudással rendelkeznek, mely elismert szaktekintéllyé teszi őket mind hazai, mind pedig nemzetközi szakmai közösségekben. Ehhez társul még az is, hogy gyermekeik már idősebbek, így az otthon nem jelenik meg visszatartó közegként.
6. TUDÁSBRÓKEREK: Az ehhez a kategóriához sorolt oktatók tulajdonképpen az előzőnek egy al csoportját képezhetnék, hiszen nekik is konvertibilis tudásuk van, kiterjedt kapcsolati tőkével rendelkeznek. Különbösként jelenik azonban meg az, hogy ők **állandó jelleggel ingáznak** a hazai és külföldi felsőoktatási intézmények között, szüntelenül úton vannak, egyfajta vándoromadár életmódot folytatnak, mely már-már életformává vált számukra. A hazai felsőoktatási rendszerből lényegében kiléptek. Együttműködésük alapját közvetlen a rendszerváltozás előtti és utáni pár évben vetették meg azzal, hogy gyorsan reagáltak a változásokra, megfelelő nyelvtudásukat pedig tovább tudták tökéletesíteni külföldi ösztöndíjak elnyerésével. A szakirodalomban „knowledge broker”-ként olvashatunk rólunk (*Pusztai–Fekete et al. 2016; Sverrisson 2001; Kakahara–Sorensen 2002; Meyer 2010*), jellemzésükhöz pedig a Merton-féle kozmopolita viselkedési típust használják (*Merton 1957; Pusztai–Fekete et al. 2016*). Fontos szerep jutott nekik nem csupán a tudományos arénában, de a politikai és gazdasági átalakulásban egyaránt. Tanulmányozásuk a kelet-közép-európai szintéren eddig még nem ért el jelentős mélységeket, így ez egy lehetséges későbbi kutatásnak a tárgyát képezhetné.
7. FIATAL, DOKTORI FOKOZATTAL RENDELKEZŐ OKTATÓK: A tudásbrókerek 25-30 évvel későbbi megfelelői. Az ő helyzetük azonban némiképp másként alakul, hiszen hiába van tudományos fokozatuk és megfelelő szintű nyelvtudásuk, kapcsolati tőkéjük nem erős. Ez elsősorban a még viszonylag kevés szakmai tapasztalatuknak köszönhető, illetve annak a ténynek, melyet az interjúkban többen is hangsúlyoztak, miszerint a „nagyok” miatt szakmai életterük beszűkült. Kitörést talán a harciasabb fellépés, a minél több szakmai fóru-

mon való folyamatos megjelenés jelenthet csupán, mely miatt gyakorta túlzottan ambiciózus, törtető fiatalokként tartják számon őket. Ráadásul a politikai arénában sem feltétlenül jelenik meg olyan esemény, mely lehetőséget adna tömeges kiugrásoknak. Éppen ezért sokszor egyetlen kiútként a külföldre való kiköltözést, az ottani munkavállalást látják. A gazdasági oldal képviselői egyfajta agyelszívást látnak a folyamatban, jóllehet maga a jelenség ennél lényegesen összetettebbnek tűnik közelebbről megvizsgálva. A rendszer szempontjából valóban agyelszívásnak érzékeljük, az egyén szemszögéből vizsgálva azonban a mobilitási aktivitás és a lokális kötődés kettőssége jelenik meg.

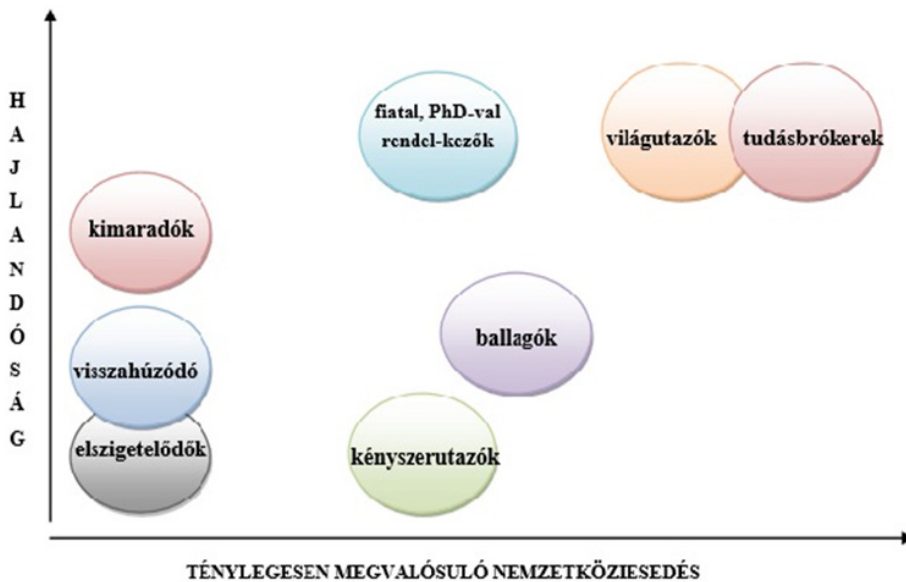
8. **BALLAGÓK:** Az utolsó kategória oktatói a motiváció oldaláról vizsgálva talán az egyik legnehezebben beazonosítható csoportot alkotják. Eredményeket, publikációkat, együttműködési kapcsolatokat ugyan tudnak felmutatni, azok megalkotása, létrehozása azonban nem okoz feltétlenül örömet, mint a nagy szakmai tekintéllyel rendelkezők, vagy a tudásbrókerek számára. A fiatal oktatókkal szemben már kivívták szakmai elismerésüket, tapasztalatokat halmoztak fel az évek során, azonban nem hajtja őket a „muszáj”, az érvényesülés kényszere. Ők „megyegetnek”, „utazgatnak”, „publikálgatnak”. Akarnak ugyan külföldi kapcsolatokat kialakítani, de ez nem lételemük.

A klaszterek szétválása során azt tapasztaltuk, hogy egyes csoportok meglehetősen azonos jegyekkel is rendelkeznek, mégis külön kategóriát alkotnak. Úgy véltük, hogy egy ábrán való felvázolásuk segíthet a jobb megértésben (17. ábra). Az ábrával az egyes klaszterek egymáshoz való viszonyát a hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetköziesedés függvényében szerettük volna vizuálisan érzékeltetni, nem tartottuk fontosnak, hogy mennyi a konkrét távolság az egyes csoportok között.

A különböző típusokat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy az egyének esetében a kategóriák között átfedések tapasztalhatók, az egyéni szakmai és személyes életút alakulása minden esetben egyedi mintázatokat alakított ki.

A kérdőívekben néhol ellenmondásokat is felfedeztünk, mely nem feltétlenül a szándékos félrevezetés, sokkal inkább a köztudatban kialakult és megcsontosodott automatikus válaszoknak tudhatók be. Feltételeztük, hogy a kor alapján történő szétválogatás eredményre vezet majd a csoportokba sorolás kapcsán, azonban azt állapítottuk meg, hogy bár a legtöbb esetben az elgondolásunk helyesnek bizonyult, nem általánosíthatunk. Az alábbi táblázatban (24. táblázat) megkíséreltük összegyűjteni a jellemzők mellett az interjúk és kérdőívek kapcsán tapasztalt eltéréseket is, ezekre a későbbiekben részletesebben ki fogunk térni.

17. ábra: A nemzetköziesedési hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetközi networkösödés



Forrás: saját kutatás

Az interjúk és a kérdőívek összevetése kapcsán is tapasztaltunk eltéréseket a klaszterek jellemzői és jellegzetességei tekintetében, jöllehet a *visszahúzódo*, a *világutazók*, a *tudásbrókerek* és a *fiatal, doktori fokozattal rendelkezők* esetében többnyire pontos leírást, egyezést találtunk. Azonban például a *tudományosan elszigetelődők* esetében nem feltétlenül az idegen nyelv ismeretének a hiánya a visszatartó erő; az interjúk alapján az derült ki, hogy néhány esetben egykori *világutazók* a szakmai kudarcaik miatt lettek *elszigetelődők*. A *kényszerutazóknál* egyfajta merev feszengés figyelhető meg, hiszen ők nem élvezik a nemzetköziesedéssel járó utazásokat, publikálásokat és idegen nyelven történő megnyilvánulásokat, ők csupán a tőlük kötelezően elvártak teljesítésére törekednek, és még a nyelvvizsga megléte mellett is bizonytalan nyelvtudással rendelkeznek. Ők az elméleti részben említett fogalmi hármass, az „evaluation” (=értékmegállapítás), az „appraisal” (= felbecslés) és az „assessment” (=megítélés) felsőoktatásban megjelenő, az oktatók felé irányuló értékelésének „szenvedő” alanyai. A *kimaradók* esetében pedig nem bizonyítható, hogy a hátráltató tényezők, melyeket a kérdőívben felsoroltak, valóságosak-e, vagy csupán „kifogásként” jelennek meg. A *ballagók* beazonosítása némileg nehézségekbe ütközött, hiszen ők a nemzetköziesedés terén hozzák az eredményeket, azonban nem motiváltak – ez pedig nehezen kimutatható, beazonosítható.

Kutatásunkból kiderült, hogy sok esetben a „nem megfelelő” nyelvtudást azonosnak tekintik a „nem létezővel”. Vagyis, ha úgy érzi az oktató, hogy nem tudná helyesen kifejezni magát, akkor inkább nem is vállalkozik előadás tartására, vagy

konferenciaszereplésre. Ez utóbbira is csupán az intézményi és törvényi elvárások és követelmények miatt szánja rá magát. Az interjúkban az egyik válaszadó úgy fogalmazta meg, hogy ez a helyzet az egyetemi oktatóknál még fokozottabban jelentkezik, hiszen ők ahhoz szoktak hozzá, hogy adott témában összeszedetten és mondandójukat választékosan, rendszerezetten adják át a hallgatóságnak. Az idegen nyelv esetében csupán a stabil szakmai tudás ad akkora magabiztosságot, hogy az oktató ki merjen állni előadásával.

Szerettük volna megvizsgálni azt is, hogy a mintánkból mely oktatók melyik csoportba tartozhatnak, és hogy az egyes klaszterek milyen jellegzetességgel bírnak. A klaszterekbe való besorolás alatt a motivációs faktoron túl több szempontot is figyelembe kellett venni. Ilyen összetevőknek tekintettük a nyelvhasználatával kapcsolatos mutatókat, a korcsoportot, mely elsősorban a fiatalabb, PhD-val rendelkezők miatt volt szükséges, a nemzetközi aktivitás mutatót, a tudományos fokozatot, illetve azt, hogy ki milyen okot jelölt meg pontosan a nemzetközi véráramból való kimaradásáért.

Elsőként azt néztük meg, hogy a **különböző korcsoportokhoz tartozó** oktatókról a nemzetközi aktivitáshoz való hozzáállásuk és tényleges kiutazásaik alapján mi állapítható meg (25. táblázat). A táblázat klasztereinek számozása minden esetben követi a korábba, az egyes csoportok jellemzésekor használt sorrendet, itt azonban hely hiánya miatt csupán a számok szerepelnek. Az „Összes” azt mutatja, hogy az egész mintában hány százaléka az oktatóknak tartozik az adott klaszterbe.

Számunkra meglepő módon az első klaszterben, mely a *tudományosan elszigetelődőket* (1.) jelöli, nagyon sok fiatal oktatót találtunk, akik nemcsak hogy nem tudnak vagy akarnak élni az akadémiai világ által kínált, és sok esetben megkövetelt nemzetköziesedési lehetőségekkel és tevékenységekkel, de még csak nem is vágnak megjelenni a hazai fórumokon túl sehol sem. Azt feltételeztük, hogy az ambiciózus, fiatal kollégák azok, akik akár bizonyítás, akár előrejutás miatt elvértve jelennek majd meg ebben a konkrét csoportban, hiszen a nyelvtudásuk biztosabb alapokon nyugszik (ez a későbbi elemzések során bizonyítást is nyer), és a nemzetközi szintéren való megfelelés pedig kihívást jelent majd számukra. Mégis, az ilyen nagymértékű jelenlétük azt valószínűsítheti, hogy inkább a tudományos oktatói rendszeren kívüli jövedelemszerzés az, ami ebben az időszakban elsődleges számukra, illetve a hazai szakmai munkájuk és tekintélyük megalapozása előrébbvaló.

A *kényszerutazók* (3.) elsősorban a 36-45 évesek közül kerültek ki. Ők feltehetően azok, akiknek a gyermekei még kiskorúak, ezért hosszabb időre elszakadni a családjuktól nem tudnak, azonban a ranglétrán való előrejutásuk érdekében teljesítik mindazt, amit elvárnak tőlük és továbblépésükhöz szükséges, azonban mindezt nem lelkesedéssel teszik. Valamelyest hasonló ehhez a *kimaradók* (4.) csoportja, itt is elsősorban ez a korosztály dominál.

24. táblázat: A klaszterek jellemzése és az eltérések a mintánk alapján

<i>klaszter</i>	<i>jellemzők, jellegzetességek</i>	<i>megállapítások, eltérések a mintánk alapján</i>
1. TUDOMÁNYOSAN ELSZIGETELŐDŐK	<ul style="list-style-type: none"> - szűk hazai közönség ismeri csak őket - nem mennek nemzetközi porondra - nem tartanak lépést a fejlődéssel - idegen nyelveken nem beszélnek - szakmai motivátlanság 	<ul style="list-style-type: none"> - nem minden esetben az idegen nyelv ismerete a visszatartó erő - egykori világutazók szakmai kudarcok miatt lettek elszigetelődők
2. VISSZAHÚZÓDÓK	<ul style="list-style-type: none"> - hiányos szakmai ismeretek - nyelvismeret hiánya - bizonytalanság - félelem az utazástól, kudarctól 	<ul style="list-style-type: none"> - többnyire pontos jellemzés, egyezés
3. KÉNYSZER-UTAZÓK	<ul style="list-style-type: none"> - akkreditációs követelményeknek való megfelelés - hiányos nyelvismeret - a „minimum” elérése a cél - esetlenek nemzetközi szintéren 	<ul style="list-style-type: none"> - nyelvvizsga megléte mellett sem magabiztos a nyelvtudás
4. KIMARADÓK	<ul style="list-style-type: none"> - hiányos nyelvismeret és tapasztalat - nincs támogató szakmai közeg - nincsenek lehetőségek - kapcsolati tőke hiánya - nincs információáramlás - adminisztratív kötelezettségek 	<ul style="list-style-type: none"> - nem bizonyítható, hogy a hátráltató tényezők valósak-e, vagy csupán „kifogásként” jelennek meg
5. VILÁGUTAZÓK	<ul style="list-style-type: none"> - nyelvismeret - tapasztalat, elismert szaktekintély - konvertibilis tudás + ambíció - támogató szakmai közeg - akkreditációs követelmények 	<ul style="list-style-type: none"> - többnyire pontos jellemzés, egyezés
6. TUDÁSBRÓKEREK	<ul style="list-style-type: none"> - konvertibilis tudás - kiterjedt kapcsolati tőke - a hazai felsőoktatási rendszerből tulajdonképp kiléptek - állandóan ingáznak, úton vannak - életformává vált 	<ul style="list-style-type: none"> - többnyire pontos jellemzés, egyezés
7. FIATAL, DOKTORI FOKOZATTAL RENDELKEZŐK	<ul style="list-style-type: none"> - még kevés tapasztalat - külföldre kacsingatnak - itthon a „nagyok” miatt nincs élettere - megfelelő szintű nyelvismeret 	<ul style="list-style-type: none"> - többnyire pontos jellemzés, egyezés
8. BALLAGÓK	<ul style="list-style-type: none"> - „megyegetnek”, „utazgatnak”, „publikálgatnak” - hozzák az eredményeket, de nem motiváltak 	<ul style="list-style-type: none"> - nem minden esetben ismert

Érdekes volt megfigyelni mindegyik korcsoport esetében, hogy képviselőik a spektrum két végén helyezkednek el – vagy nemzetközileg nagyon tevékenyek, és ennek megfelelően a *világutazók* (5.) és *tudásbrókerek* (6.) csapatát erősítik, vagy éppen hogy inaktívak, és a nem motivált, kifogást kereső, a minimum elvégzésére törekvőkhöz tartoznak.

25. táblázat: **Klaszterek alakulása KORCSOPORTOK szerint (%; N=209)**

Korcsoport**	-35-ig	36-45 éves	46-55 éves	56 felett	Összes
klaszter					
1.	30,6	16,8	0	2,3	15,2
2.	10,2	5,3	4,5	11,6	7,6
3.	6,1	12,6	9,1	11,6	10,5
4.	14,3	15,8	27,3	16,3	16,7
5.	20,4	25,3	36,4	14,0	22,9
6.	0,0	0,0	13,6	25,6	6,7
7.	10,2	8,4	0,0	0,0	6,7
8.	8,2	15,8	9,1	18,6	13,8
Összes (fő)	49	95	22	43	209

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** $p < 0,01$. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódnak; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

A következő vizsgálati pontunk a ***nemek szerinti megoszlás*** volt. Kíváncsiak voltunk, hogy vajon a férfiak vagy a nők azok, akik szeretnének nemzetközi szinten is bizonyítani, és melyik csoportnak sikerül is megvalósítania ilyen irányú törekvéseit (26. táblázat).

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a nők elsősorban a *visszahúzódnak* (2.) és a *kimaradók* (4.) körébe tartoznak. Ennek számos oka lehetséges: a szakmai és nyelvi bizonytalanság, visszafogottság a férfi kollégákkal szemben (mely nem az ismeretek hiányát jelenti!), az egyedül utazástól való visszariadás, illetve a családi kötöttségek. Érdekes megemlíteni, hogy egyik női oktatónál sem jelent meg az érdeklődés hiánya.

Ezzel szemben a férfiak inkább *kényszerutazók* (3.), vagyis részt vesznek a nemzetköziesedési folyamatokban, és a nyelvtudásuk is megvan sok esetben hozzá, azonban nem szívesen lépik át az országhatárt tudományos okok miatt. Valamivel nagyobb arányban jelennek meg a *világutazók* (5.) között is, bár ebben a klaszterben a nők megoszlása is jelentősebb. A tudásbrókerek (6.) esetében már kiegyensúlyozott a helyzet, itt már csak az oktatók kora miatt is a család kevéssé jelent visszatartó erőt, hiszen például amennyiben vannak gyerekek, azok

már nagyobbak, önellátóak, nem feltétlenül szorulnak állandó felügyeletre. Így lehetővé válik a szülők számára az évente többszöri kiutazás is, amellett, hogy az évek során felhalmozódott tudásuk és az egyre kiterjedtebbé váló kapcsolathálójuk is hozzájárul mindehhez.

26. táblázat: **Klaszterek alakulása NEMEK szerint (%; N=210)**

<i>Nem</i>	<i>férfi</i>	<i>nő</i>	<i>Összes</i>
klaszter			
1.	13,8	17,0	15,2
2.	5,2	10,6	7,6
3.	12,9	7,4	10,5
4.	12,1	22,3	16,7
5.	25,9	19,1	22,9
6.	6,9	6,4	6,7
7.	7,8	5,3	6,7
8.	15,5	11,7	13,8
Összes (fő)	116	94	210

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódók; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

Úgy véltük, a **beosztás** kapcsán is további rétegeket tudunk felfejteni a mintánkba bekerülő oktatók tipizálása során. Kiindulási elgondolásunk az volt, hogy a **tudásbrókerek** (6.) között elsősorban egyetemi és főiskolai tanárokat fogunk találni, hiszen nekik már megalapozott szakmai tekintélyükhöz a ranglétrán való feljebbjutás érdekében fejlesztett, jó szintű nyelvtudás is társul, valamint a pályán eltöltött éveknek köszönhetően megfelelő hazai és külföldi ismeretségi körük is adott ahhoz, hogy a felsőoktatás nemzetközi rendszerében ismertek legyenek. A másik elképzelésünk szerint pedig a **világutazók** (5.) főleg adjunktusokból és egyetemi vagy főiskolai docensekből állnak majd. Elemzéseink mindkettőt alátámasztották (27. táblázat), továbbá arra is rámutattak, hogy a tanárok egy másik nagy csoportja már nem olyan lelkes utazó (8.). Ők ugyan szerteágazó együttműködési kapcsolatrendszer építettek ki az évek során, mégis valami miatt inkább az itthoni közegben szeretnek tevékenykedni, és néha mozdulnak csak ki.

A korcsoportok esetében vizsgált eredmények itt is visszaköszöttek, tekintve, hogy a tanársegédek közül nagyon nagy arányban tartoznak a **tudományosan elszigetelődők** (1.) közé, a főiskolai vagy egyetemi tanárok csoportjából azonban senki sem sorolható ide. Az adjunktusokról az mondható el, hogy ők a „legbáttrabbak”, vagyis nem félnek kilépni a nemzetközi színtérre, a nyelvtudásuk elégtelenségétől sem tartanak, szakmai ismereteik is eléggé megalapozottak már ahhoz, hogy külföldön is megállják a helyüket, így arányaiban ők vannak a legke-

vesebben a *visszahúzódók* (2.) között. Számukra azonban nem minden esetben az örömszerzés a fő motiváció a kiutazások kapcsán, sokkal inkább az intézeti vagy akadémiai elvárásoknak való megfelelés az, ami hajtja őket. Emiatt, a docensekhez hasonlóan, számuk a tanársegédhez és a tanárhoz képest mindenképpen magasabb a *kényszerutazók* (3.) klaszterében.

27. táblázat: **Klaszterek alakulása BEOSZTÁS szerint (%; N=210)**

Beosztás**	tanársegéd	adjunktus	e./f. docens	e./f. tanár	Összes
klaszter					
1.	31,6	8,5	3,8	0,0	15,2
2.	9,2	3,4	7,7	11,8	7,6
3.	7,9	13,6	13,5	5,9	10,5
4.	17,1	15,3	17,3	17,6	16,7
5.	19,7	25,4	26,9	17,6	22,9
6.	0	5,1	13,5	23,5	6,7
7.	5,3	11,9	5,8	0,0	6,7
8.	9,2	16,9	11,5	23,5	13,8
Összes (fő)	76	59	52	17	210

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** $p < 0,01$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódók; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

Képet szerettünk volna kapni arról is, hogy vajon a **doktori fokozat megszerzése előtt vagy után** aktívabbak-e az oktatók nemzetközi kapcsolatépítés szempontjából. Abból indultunk ki, hogy a PhD megszerzéséhez valamilyen szinten már elengedhetetlen a külföldi együttműködések kialakítása és fejlesztése. Azonban szerettük volna megtudni, hogy ezek inkább kényszerként jelentkeznek-e a felsőoktatásban dolgozók számára, vagy tudományuk szélesebb körben való terjesztésének lehetőségeként élék-e meg (28. táblázat).

Megállapítottuk, hogy a *tudományosan elszigetelődők* (1.) között több mint négyszer annyi a doktori fokozattal nem rendelkezőknek az aránya. Ez némiképp meglepő, hiszen azt gondolnánk, hogy pont ezek az oktatók azok, akik az új felsőoktatási trendeknek és elvárásoknak megfelelően minél hamarabb szeretnék megvédeni doktori értekezésüket, hogy állásukat biztosítsák, illetve, hogy feljebb jussanak a ranglétrán, és éppen ezért a nemzetközi aktivitásuk is sokkal élénkebb lesz. Ellenben azt figyelhetjük meg, hogy az oktatók a PhD fokozat elnyerése után – vagy „muszájból”, vagy pedig valódi érdeklődésből – tevékenyebben kívánnak részt venni a nemzetközi színtéren zajló tudományos eseményeken. Bár

a kényszerutazók (3.) esetében arányuk jelentős, mégis azt mondhatjuk, hogy a világutazóság (5) és tudásbrókerség (6.) szinte elengedhetetlen feltétele a tudományos fokozat megléte, hiszen sok pályázat és akadémiai networkbe történő becsatlakozás válik ezáltal elérhetővé és lehetővé az oktatók számára.

28. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktató rendelkezik-e PhD fokozattal (%; N=210)

PhD megléte**	igen	nem	Összes
klaszter			
1.	6,9	28,8	15,2
2.	5,4	11,3	7,6
3.	13,8	5,0	10,5
4.	16,2	17,5	16,7
5.	25,4	18,8	22,9
6.	10,0	1,3	6,7
7.	8,5	3,8	6,7
8.	13,8	13,8	13,8
Összes (fő)	130	80	210

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** $p < 0,01$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódók; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

Összességében megállapíthatjuk, hogy azok, akik rendelkeznek PhD-val, tovább és feljebb szeretnének jutni, illetve ők már kellőképpen otthonosan mozognak a nemzetközi fórumokon ahhoz, hogy együttműködési körüket még kiterjedtebbé tegyék. A doktori fokozat megszerzése előtt állók ezzel szemben inkább az elzárkózást választják, mert vagy félnek megmérgetteni a nemzetközi tudományos közösség előtt, vagy munkájukhoz nem gondolják fontosnak az ilyen típusú együttműködések és az ezzel járó erőpróbákat.

Foglalkoztatott bennünket az is, hogy vajon a **nyelvtudás** milyen mértékben befolyásolja a kiutazási hajlandóságot. Ezért megnéztük, hogy miben különbözik a nyelveket alacsonyabb, valamint magasabb szinten beszélő oktatóknak a klaszterekben történő megjelenése (29. táblázat).

Ebben az esetben szignifikáns összefüggés volt kimutatható a csoportokba sorolás és a nyelvtudás között. A tudományosan elszigetelődőnél (1.) ugyan nem volt meglepő, hogy a nyelvet kevésbé jól beszélők aránya dominál, azonban érdekes volt látni azt is, hogy viszonylag sokan vannak azok is, akiknél a nyelvismeret elvileg nem lenne akadály a kiutazások kapcsán, mégsem mennek. Ugyanez

a tendencia figyelhető meg a *kimaradóknál* is (4.), sőt, itt fel is cserélődik az arányszámok nagysága, ugyanis itt arányaiban többen jelezték a nyelvet jobban beszélők között a nyelvi szintjük elégtelenségét mint hátráltató tényezőt.

A *világutazók* (5.) esetében egyértelműen a nyelveket magasabb szinten ismerők vannak többen, azonban a *tudásbrókereknél* (6.) úgy tűnik, nem elsősorban a nyelvi kompetencia, hanem sokkal inkább a szakmai tudás és a kapcsolati tőke az, ami számít. Ezt láthatjuk a *fiatal PhD-sok* (7.) klaszterénél is, ahol a nyelvtudás ugyan megvan, de egyéb tényezők még fejlesztésre, kibontakoztatásra szorulnak.

29. táblázat: Klaszterek alakulása a NYELVTUDÁS szerint (%; N=205)

<i>Nyelvi szint*</i>	<i>alacsonyabb</i>	<i>magasabb</i>	<i>Összes</i>
klaszter			
1.	20,0	13,5	15,2
2.	20,0	4,7	7,6
3.	17,1	8,8	10,5
4.	14,3	17,1	16,7
5.	11,4	25,9	22,9
6.	8,6	6,5	6,7
7.	0,0	8,2	6,7
8.	8,6	15,3	13,8
Összes (fő)	35	170	205

„Alacsonyabb”: A1, A2, B1; „magasabb”: B2, C1, C2. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódkók; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

A megfelelő nyelvismerettel rendelkezők tehát vagy teljesen elzárkóznak a nemzetközi tevékeniségektől, vagy pedig nagyon is aktívan részt vesznek a külföldi tudományos munkában. A nyelvek terén szerényebb ismerettel rendelkezők azonban nem engedhetik meg maguknak például azt, hogy *ballagók* (8.) legyenek, ők vagy félnek elindulni, és tétováznak, vagy leküzdik aggodalmaikat és feszélyzettségüket és mégis átlélik az országhatárt.

A következő elemzési területünk a családi életre, azon belül is a **családi állapotra** és a gyermekek számára fókuszált. Ki szeretünk volna térni arra is, hogy a világutazók és tudásbrókerek között, valamint az alacsony nemzetközi aktivitású oktatók esetében a házastárs és a gyermek mennyiben jelent visszatartó erőt (30. táblázat).

A legszembetűnőbb eredmény az volt, hogy a *tudományosan elszigetelődők* (1.) csoportjában szignifikánsan nagyobb a hajadonok/nőtlenek aránya, a *világutazók* (5.) soraiban pedig elsősorban a házások vagy párkapcsolatban élők dominálnak. Korábbi, a felsőoktatási pályafutást tanulmányozó kutatások (Engler 2015a, 2015b, 2016, 2018; Perna 2001; Sax et al. 2002) rámutatnak arra, hogy a stabil és biztonságot nyújtó párkapcsolati háttér hozzájárul és elősegíti a tudományos karrier alakulását. Ez mintánkban beigazolódni látszik.

30. táblázat: Klaszterek alakulása CSALÁDI ÁLLAPOT szerint (%; N=205)

Nyelvi szint*	nőtlen/hajadon	házás/élet-társ	elvált	Összes
klaszter				
1.	31,6	12,2	0,0	15,1
2.	13,2	5,1	22,2	7,8
3.	5,3	12,8	0,0	10,7
4.	15,8	15,4	44,4	16,6
5.	15,8	25	11,1	22,4
6.	2,6	7,1	11,1	6,8
7.	5,3	7,1	0,0	6,3
8.	10,5	15,4	11,1	14,1
Összes (fő)	38	156	9	205

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódk; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók. Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

A *kimaradók* (4.) és *visszahúzódk* (2.) főleg az elváltak közül kerültek ki, feltehetően a családi élet megszervezéséből adódó gyakorlati problémák miatt, amelyen többek között a gyermekfelügyelet megoldása, vagy a támogató családi közeg hiánya. Ezek a későbbiekben, az életkor előrehaladtával és a szakmai tapasztalat növekedésével (esetleg a gyermekek felnövekedésével) nagyobb mozgásteret is eredményezhetnek, aminek vélhetően köszönhető az, hogy az elváltak arányaiban többen vannak a *tudásbrókerek* (6.) csoportjában. Ez utóbbi eredményt támasztja alá, hogy az oktatókkal szemben, a II. fejezetben tárgyalt felsőoktatási törvény követelménye és az intézmények részéről jövő elvárások a gyakorlatban különbözhetnek. Példának okáért a kutatásunkban résztvevő, az orvosi kar oktatói közül kikerülő interjúalanyok arról számoltak be, hogy számukra az oktató–kutató–gyógyító hármass funkció nem választható, hanem kötelező, ezekhez pedig óhatatlanul is kapcsolódik a nemzetközi szinten való helytállás is. Ők mindhárom minőségükben 100%-os teljesítményt kell, hogy nyújtsanak.

Ez azonban akkora terhet ró az egyénre, hogy a kezdeti lelkesedést hamar egy „kiégési” állapot követ, hiszen nem pusztán elfáradnak, kimerülnek az oktatók, hanem mivel a családi élet rovására történik a fent említett tevékenységek végzése, a magánélet is háttérbe szorul, mely sok esetben a család széteséséhez vezet.

Hasonló tendenciák figyelhetők meg a **gyermekszám** kapcsán is (31. táblázat), hiszen a *tudományosan elszigetelődők* (1.) esetében például a gyermekelemek azok, akik egyértelműen az akadémiai életben az elzárkózást választják, míg a gyerekekkel rendelkező oktatók a *tudásbrókerek* (6.) körét erősítik.

31. táblázat: **Klaszterek alakulása aszerint, hogy AZ OKTATÓNAK VAN-E GYERMEKE (%; N=208)**

Gyerek*	van	nincs	Összes
klaszter			
1	9,7	25,7	15,4
2	6,0	10,8	7,7
3	12,7	6,8	10,6
4	17,9	13,5	16,3
5	20,9	25,7	22,6
6	9,0	2,7	6,7
7	6,7	6,8	6,7
8	17,2	8,1	13,9
Összes (fő)	134	74	208

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Jelölések: 1. tudományosan elszigetelődők; 2. visszahúzódók; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

A *ballagók* (8.) és *kényszerutazók* (3.), nem meglepő módon, többek között a családi kötelezettségeik miatt sem vetik bele magukat teljes erővel a nemzetközi tudomány világába, azonban érdemes azt is megfigyelni, hogy a *kimaradók* (4.) esetében nem feltétlenül a gyermek és a család az, a mi a visszatartja őket a kiutazásuktól.

Összességében elmondható, hogy azok az oktatók, akiknek nincs gyermekük, vagy egyáltalán nem aktívak a nemzetközi tudományos szférában, vagy éppen ellenkezőleg, nagyon is tevékenyek. A gyermekes oktatókról azonban megállapítható, hogy sokat utaznak, nemzetközi együttműködési körük kiterjedtek, kapcsolati tőkéjük erős, szakmai tapasztalatuk és nyelvi kompetenciájuk is megfelelő fejlettségű.

IV.8. AZ AGYELSZÍVÁS KÉRDÉSE

Az oktatói mobilitás kapcsán óhatatlanul is felmerül az agyelszívás kérdése. Egy adott állam szellemi elitjének a külföldre vonzása régmúltra nyúlik vissza, de sok esetben nem is annyira **agyelszívásról**, hanem sokkal inkább **agytaszításról** beszélhetünk. Az esetek többségében ugyanis a képzett munkaerő a jobb megélhetési feltételek és lehetőségek, valamint a gyorsabb szakmai előrehaladás érdekében vándorol el hazájából egy másik országba, néha pedig az otthoni politikai-gazdasági helyzet miatt látják megfelelőbbnek a költözést a kutatók és oktatók. Tehát nem a fogadó ország meghívása az elsődleges mozgatórugó, hanem a mindennapi vagy tudományos élet ellehetetlenülése a saját országban.

Egy másik fogalom, mely az agyelszívás meglehetősen negatív előjelű elképzelése mellett nem igazán szokott teret kapni, jóllehet jelentősége egy adott ország gazdaságára ugyancsak jelentékeny lehet, a brain gain, vagyis az **agyvisszanyerés** (Tung – Lazarova 2006, Robertson 2006, Jalowiecki – Gorzelak 2007). Ez alatt nem is annyira a saját külföldre vándorolt tehetségeknek a visszanyerése értenődő, sokkal inkább a más országokból érkező szellemi elit érkezése. Manapság azonban már inkább **agykörforgásról** (brain circulation) beszélhetünk, hiszen az utazási lehetőségek kiszélesedésével és jobb elérhetőségével az oktatók folyamatosan utazhatnak, mozgásban lehetnek, kapcsolatokat építhetnek ki. Éppen ezért **tehetség-mobilitásként** emlegetik sokan (Solimano 2008, Talent Mobility Good Practices...2012) magát a jelenséget. Ugyanaz a jelenség a különböző motivációk következtében új elnevezést kap. Éppen ezért nem minden esetben lehet agyelszívásról beszélni, hiszen még az egyén szintjén megjelenő érdekek is beleszólnak a mobilitás alakulásába, jóllehet ezek az okok gyakran rejtve maradnak. A témakör kapcsán egyébként számos kutató foglalkozik a vándorló oktatók demográfiai jellemzőivel, valamint attitűdjével (Ackers–Gill 2007; Saint-Blancat 2018; Omar–Pammoli–Petersen 2017)

32. táblázat: Vállalna-e külföldön tartósan munkát? (%; N=209)

	ÁOK	BTK	EKF	Összesített
igen	36,0	32,4	31,5	53,1
nem	30,0	34,7	34,7	46,9
Összes	33,5	33,5	33,0	100,0

A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$.

Bár kutatásunk elsődleges célja nem az oktatók kivándorlási hajlandóságának vizsgálata volt, mégis egy rövid kitérő erejéig szeretnénk volna megvizsgálni, hogy vajon a válaszadók milyen arányban és milyen okok mentén vállalnának munkát külföldön, akár hosszabb időre is. (Vajon csupán felsőoktatásban dolgozó

oktatókként lennének-e hajlandóak munkát vállalni?) Az általunk megkérdezett oktatók több mint fele nyilatkozott úgy, hogy vállalna tartósan munkát külföldön. Az orvosi területről érkezőknél láthatunk némileg nagyobb hajlandóságot (32. táblázat), de szignifikáns eltérés nem tapasztalható az egyes egységek között.

Szerettük volna azt is megtudni, hogy vajon mi az oka annak, hogy viszonylag nagy számban mennének más országba dolgozni az oktatók, amennyiben lehetőségük adódna rá (33. táblázat). A kérdőívben feltüntetett kérdésben több választ is meg lehetett jelölni. A százalékok azt jelzik, hogy a tartósan külföldön munkát vállalók között hány százalék jelölt be egy adott okot. A válaszok többnyire megegyeztek, hiszen minden egységnél elsődlegesen a gyorsabb és biztosabb szakmai előmenetel miatti kiutazás szerepelt. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a hazai tudományos közegben az előrejutást és érvényesülést nem látják megfelelően biztosítottak. Ez már korábban, a konferencia-szereplések tárgyalásánál is felmerült, amikor az oktatók arról számoltak be, hogy a tudományos ranglétra alsóbb fokain álló kollégáknak meglehetősen nehéz kijutni nemzetközi konferenciára, mely pedig az itthoni feljebbjutásukat részben elősegítené. Leginkább saját, vagy intézeten kívüli pályázati forrásból kell megoldaniuk az egyébként az oktatói véleményezések kapcsán kötelezőnek számító nemzetközi szereplést

33. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai KARONKÉNT (%; N=210)

	ÁOK	BTK	EKF	Összesített
anyagi	70,7	69,4	66,7	69,0
előmenetel	73,2	72,2	72,2	72,6
új nyelv megtanulása	19,5	38,9	36,1	31,0
gyereknek könnyebb	19,5	33,3	27,8	26,5
megbecsülés	19,5	27,8	19,4	22,1
kutatási lehetőségek	48,8	61,1	41,7	50,4
szakmai kihívás	43,9	65,7	52,8	53,6

Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$.

A második legtöbb választ kapó ok, amiért tartósan munkát vállalnának az oktatók külföldön a jobb anyagi háttér megteremtése volt. Többen úgy vélik, hogy az itthoni fizetések – különösen a nem vezető pozícióban dolgozó oktatóké – nem elegendőek ahhoz, hogy családjuk számára tartalékot halmozhassanak fel. Az interjúkból azonban az is kiderült, hogy azok az idősebb oktatók, akik rövidebb-hosszabb ideig éltek külföldön, úgy vélik, a fiatalok „álomvilágban élnek” a külföldi országokkal kapcsolatosan, hiszen „ott sincs kolbászból a kerítés”, és gyakran a kezdők fizetésével kell beérniük az első időszakokban, ami azt is jelentheti, hogy sokszor a velük azonos tudományos szinten lévő ottani kollégájuk

fizetésének csak a töredékét kapják külföldiként. Mások arról számoltak be, hogy jóllehet a fizetések magasabbak némely nyugati országban, azonban az árak és a mindennapi élet is ezzel arányosan drágább, vagyis a keresetek reálértéke nem sokban különbözik a hazaiaktól.

A bölcsészettudományi terület kapcsán az új idegen nyelv megtanulása is okként jelent meg. Ezeket az oktatókat megvizsgálva azt találtuk, hogy ők valamelyik idegen nyelvi intézethez tartoznak, vagy nyelvszakos diplomával rendelkeznek. Általában olyan országba mennének szívesen, ahol az általuk már ismert nyelv „rokonát” beszélik – például a német szakosok Hollandiát céloznák meg, míg az oroszul beszélők Lengyelországba utaznának. Több helyen is megjelent az angolosoknál az Angliába vagy az Egyesült Államokba való kiutazás vágya – ebben az esetben egyértelműen nem az új nyelv megtanulása, hanem a már ismert és beszélt tökéletesítése a cél.

A kutatás megkezdése előtt feltételeztük, hogy **az oktatók tartós külföldi munkavállalásra leginkább gyermekeik jövőjének biztosítása érdekében adnák fejüket (H7)**, mivel úgy vélik, hogy a gazdasági tőke növelésével a gyermekük számára kulturális és kapcsolati tőkét tudnak felhalmozni – ennek sikerét pedig külföldön jobban biztosítottak látják. Eredményeink azonban ezt nem támasztották alá, érvként is csupán azoknál fordul elő, akiknek már vannak gyermekeik.

A válaszok számát tekintve kiemelt helyen az új szakmai kihívásokra való kilátás, illetve a jobb és több kutatási lehetőség miatti kivándorlás áll még. Szerettük volna tudni, hogy konkrétan kik ezek a válaszadók, mi jellemző rájuk, és hogy vajon tudunk-e csoportot kialakítani belőlük, vagy valamilyen általános következtetést levonni sajátosságaikat alapul véve. Feltételeztük, hogy a nagyobb tapasztalattal és tudományos munkával rendelkező idősebb, a tudományos ranglétra magasabb fokán álló oktatók elsősorban a kutatási lehetőségek miatt dolgoznának külföldön, hiszen ők már egy adott terület feltárásába beleásták magukat. A fiatalabbak pedig a szakmai kihívásokat keresnék, ahol kipróbálhatják magukat és a még nem annyira régen megszerzett tudásukat, valamint ahol valami újat tudnának alkotni, megalapozva ezzel helyüket a tudományos élet koordináta rendszerében.

Az eredmények azonban pont az ellenkezőjét mutatták (34. táblázat), a fiatal oktatók ugyanis a saját, még nem teljesen kiforrott kutatási területüket szerették volna még mélyebben, külföldi forrásokat és lehetőségeket is felhasználva feltárni. A tudományos pályájuk közepén vagy vége felé járó kollégáik ezzel ellentétben már megengedhetik maguknak tapasztalatuk és tudásuk révén, hogy kutatási területüktől kissé elkalandozva inkább új kihívásokat keressenek. Ennek ellenére nem találtunk szignifikáns összefüggést a tudományos előmenetel és a vizsgált két motivációs faktor között.

Ahol azonban szignifikáns korrelációt azonosítottunk, az a családi állapotnál volt. A nőtlenek/hajadonok csoportjához tartozó oktatók jelentősen többen választották azt, hogy a megbecsülés miatt vállalnának tartósan munkát külföldön,

illetve számukra az új szakmai kihívás, saját területükön a figyelem felhívása lenne az elsődleges hajtóerő. Új, és némileg meglepő eredmény volt, hogy a nemzetközi aktivitásnak az általunk elemzett négy típusánál az elváltak az anyagiakat szinte sosem említették, a külföldi munkavállalás kapcsán azonban 100%-uk ezt adta meg potenciális kiköltözésük okaként.

34. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai oktatói csoportokra nézve (%; N=111)

	anyagi	előmenetel	nyelv megtanulása	gyerekek könnyebb	megbecsülés	kutatási lehetőségek	szakmai kihívás
nem							
férfi	65,2	68,2	27,3	27,3	24,2	51,5	49,2
nő	74,5	78,7	36,2	25,5	19,1	48,9	59,6
beosztás							
tanársegéd	73,1	76,9	34,6	21,2	25	51,9	55,8
adjunktus	68,8	78,1	25	37,5	21,9	53,1	51,6
docens (e. vagy f.)	60,9	60,9	34,8	26,1	17,4	43,5	43,5
tanár (e. vagy f.)	50	50	25	25	25	50	75
családi állapot *							
nőtlen/hajadon	76,2	81	33,3	14,3	42,9	57,1	66,7
házas/élettárs	68,3	74,4	30,5	30,5	19,5	47,6	51,9
elvált	100	40	20	20	0	40	40
gyerek *							
van	66,7	72,7	31,8	36,4	18,2	47	56,9
nincs	75,6	71,1	28,9	11,1	28,9	55,6	48,9

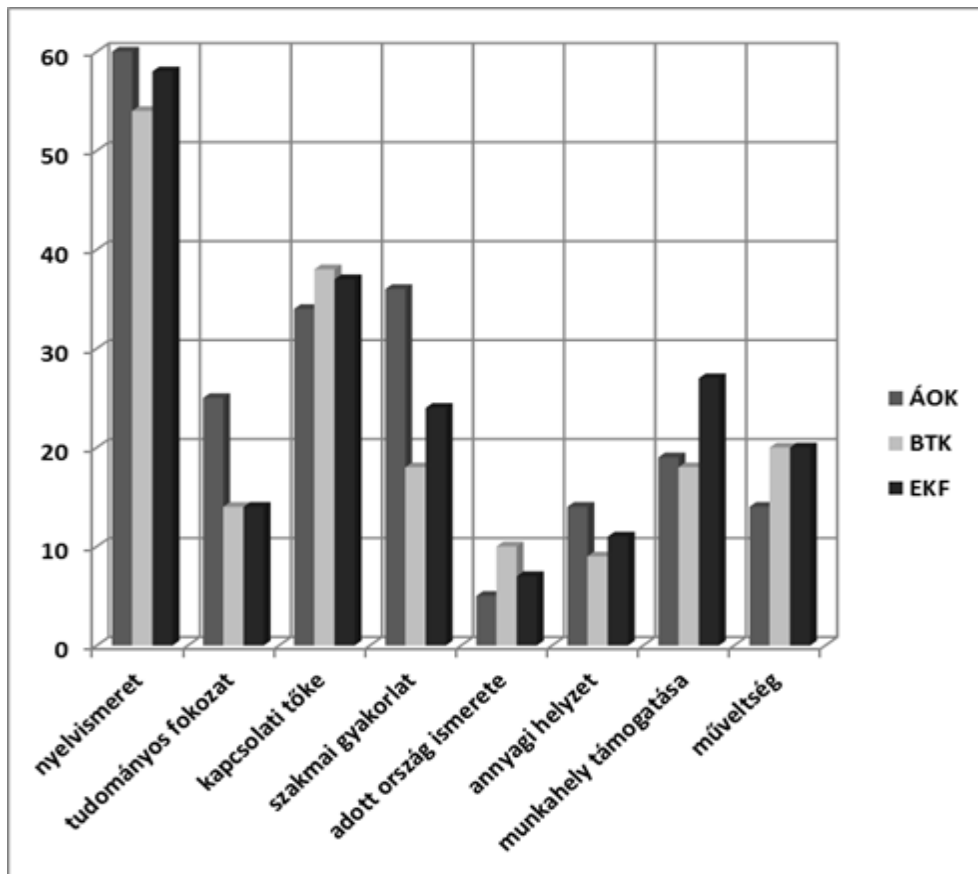
A táblázatban azok aránya került feltüntetésre, akik az adott szempontokat akadályozó tényezőként jelölték meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. . Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

Vizsgáltuk azt is, hogy amennyiben az oktatóknak lehetőségük adódna külföldön tartósan munkát vállalniuk, akkor vajon melyik országot választanák elsődlegesen, illetve, hogy milyen munkakörben tudnák elképzelni magukat. Az Egyesült Királyság, az Amerikai Egyesült Államok és Németország népszerűsége töretlen, azonban az egyéb angolszász területek, mint például Ausztrália és Kanada is megjelenik. A német nyelvterületek közül Svájc, a szomszédos Ausztria, és a némileg rokon Hollandia került be az első három legkedveltebb úti cél közé.

A beosztás tekintetében teljes mértékben megegyeztek a három egységből jövő válaszok. Minden esetben kizárólag a saját szakterületükön szeretnének elhelyezkedni a kiutazók, vagy legalábbis a felsőoktatás berkein belül találni valamilyen állást, lehetőleg ugyanolyan beosztásban, amilyenben itthon voltak. Azonban (és itt elég nagy a váltás) ha mindez mégsem sikerülne, akkor bármilyen más területen és beosztásban kipróbálnák magukat.

Szerettük volna megtudni, hogy a kiutazni vágyók közül a kapcsolatrendszer kialakítása szempontjából ki mely tényezők meglétét tartja elengedhetetlennek (18. ábra). Megállapítottuk, hogy mindhárom esetben a nyelvismeret jelölték meg a legtöbben, illetve a kapcsolati tőkét. A megkérdezettek szerint a legkevésbé pedig az adott országnak az ismerete és az anyagi helyzet számít külföldi munkavállalás esetén. Lényegesebb eltérés az egységek között csupán az orvosi kar oktatóinak véleményénél tapasztalható – ők ugyanis a tudományos fokozatot és a szakmai gyakorlatot a másik két vizsgált csoporttól lényegesebbnek tartották.

18. ábra: Tényezők, melyek a külföldi kapcsolatrendszer kiépítése szempontjából fontosak (db)



Forrás: saját kutatás

Mindezek fényében megnéztük, hogy ha a nyelvismeretnek ilyen kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a megkérdezettek majdnem 100%-a, akkor a tartósan külföldön dolgozni vágyók között milyen szintű nyelvtudást tapasztalhatunk. Azt az eredményt kaptuk, hogy az ÁOK kivételével, ahol a válaszadók több mint fele legalább középfokú (B2) szinten beszél minimum egy idegen nyelvet, a kép elég vegyes nyelvtudást mutat. Külföldi munkára pályázás esetében azonban a nyelvtudás csupán egyetlen tényező, a munkáltatók a szakmai tudást, a precíz munkavégzést igen sokra értékelik, különösen, ha a már bizonyos területen képzett munkavállalót nem neki kell taníttatnia. A fiatalabb oktatóknak (már csak a jobb nyelvtudásuk miatt is), a külföldre vándorlása nagyobb eséllyel jelenik meg – ez pedig hosszabb távon az oktatói-kutatói társadalom kiiregedéséhez vezethet (*Viszt 2004*).

Minden egységből az oktatóknak körülbelül a fele azonban nem költözne külföldre munkavállalás céljából különböző okok miatt. Ezeket a faktorokat is feltártuk a kérdőíves lekérdezés során. A válaszok mindhárom helyszínen egybevágtak, hiszen mindenhol két fő indok emelkedett ki szignifikánsan a többi közül – sokan a család kiköltöztetésének nehézségeit nem akarták vállalni, mások pedig magát az országot, Magyarországot nem szerették volna elhagyni. A nyelvismeret hiánya meglepő módon nem jelent meg magyarázó tényezőként, mint ahogyan a kor sem („már öreg vagyok...”). Egyetlen esetben találtuk azt, hogy az oktató arra hivatkozott, hogy kutatási területe nem nemzetköziesíthető, „magyar-specifikus”. A regionális tudásközpontként kiemelkedő főiskola oktatói gondolják inkább úgy, hogy előrelépésük, érvényesülésük leginkább a hazai színtéren biztosított, és amit már eddig elértek, nem szerették volna beáldozni, mivel „az újrakezdés nehéz”. Ebben a felsőoktatási intézményben vélik a legtöbben úgy, hogy szakmai fejlődésükhöz az itthoni közeg járul a legjobban hozzá.

IV.9. ONLINE TUDOMÁNYOS NETWORKÖK

Az online közösségi média használata az elmúlt évtizedben igencsak megnövekedett, a különböző oktatói-kutatói adatbázisok használata egyre elterjedtebbé vált – jellemzően főként a fiatalabb oktatók körében. Számos kutatás vette górcső alá ezt az újonnan megjelenő, az internet fejlődésével, és használatának kiterjesztésével létrejövő új terepet (*Boyd–Ellison 2007; Rainie – Wellman 2012, Nentwich–König, 2012, Jordan 2014*). Az online tudományos networköket oktatók és hallgatók egyaránt használhatják, ilyen módon fő feladatuknak tekintik a kutatói együttműködések fejlesztését és a tudományos kommunikáció előmozdítását (*Weintraub 2012, Zaugg et al. 2010*), méghozzá egy online tudományos identitás kialakításán keresztül.

Kutatásunknak nem képezte részét ugyan ezen hálózatoknak a vizsgálata, ráadásul a válaszadók sem említették meg sem a survey vizsgálat során, az interjúk

alkalmával is csupán egy alany tért ki rá, azonban tudatában vagyunk a technika ilyen irányú fejlődésének és használatának, így legalább egy alfejezetet szeretünk volna szentelni a kérdésnek. Továbbá képet szeretünk volna kapni arról, hogy vajon elsősorban tényleg a fiatalabb oktatók használják-e, és ha igen, akkor mi indokolja domináns jelenlétüket ezeken az oldalakon – talán az, hogy jobban beszélnek az angolt, vagy esetleg az internet használatában mozognak otthonosabban idősebb kollégáiknál, vagy talán léteznek más okok is?

Éppen ezért megvizsgáltuk a három legismertebb oktatói-kutatói adatbázist – az *Academia.edu*, a *ResearchGate.net* és a *LinkedIn*-re esett a választásunk, jóllehet a *Mendeley* és a *Zotero* is egy hatalmas gyűjtője a neveknek, azonban a magyarok által általában az első három a legkedveltebb. Az *Academia.edu* nem csupán a tagok adatait közli, hanem a megjelenő tanulmányaik disszeminációjának is részét képezi. Hasznát elsősorban abban látják, hogy a kutatótársak véleményezése, kritikája segíthet a tanulmány, a kutatás jobbá tételében. A *ResearchGate* is megkönnyíti a hozzáférést a különböző tudományterületekről érkező szakfolyóiratokhoz. Azonban az egyéb jellegű, személyek közötti fájlmegosztás, vitacsoport, állásbörze is részét képezi a felületnek. A *LinkedIn* az egyik legnagyobb üzleti közösségi háló, melynek több mint 230 millió tagja van, akik közül több mint fél millió magyar felhasználó.

Előnyük, hogy viszonylag könnyen fel lehet térképezni mindazon kutatókat a világban, akik a mi kutatási témánkban, vagy azzal rokon területen publikáltak. Továbbá némelyik adatbázis tanulmányok és cikkek, néha egész kötetek feltöltésére is lehetőséget ad – ez mindenképp megkönnyíti a nemzetközi kitekintést, kapcsolatépítést, az utazási költségek nélkül. Több fiatal kutatót az is motiválhat a hasonló felületeken való regisztrálásban, ha például a kutatási témájukhoz megtalált tanulmányhoz csupán úgy tudnak hozzáférni, ha bizonyos összeget kifizetnek. Ez azonban még nem jelenti azt, hogy egyrészt a cikk valóban megfelelő lesz számukra, így az „kidobott” összeg, másrészt pedig, hogy intézetük hajlandó finanszírozni a letöltést. Ilyen esetekben egyszerűbb kapcsolatba lépni a szerzővel, és tudományos együttműködés címen tőle elkérni – díjmentesen – a tanulmányt.

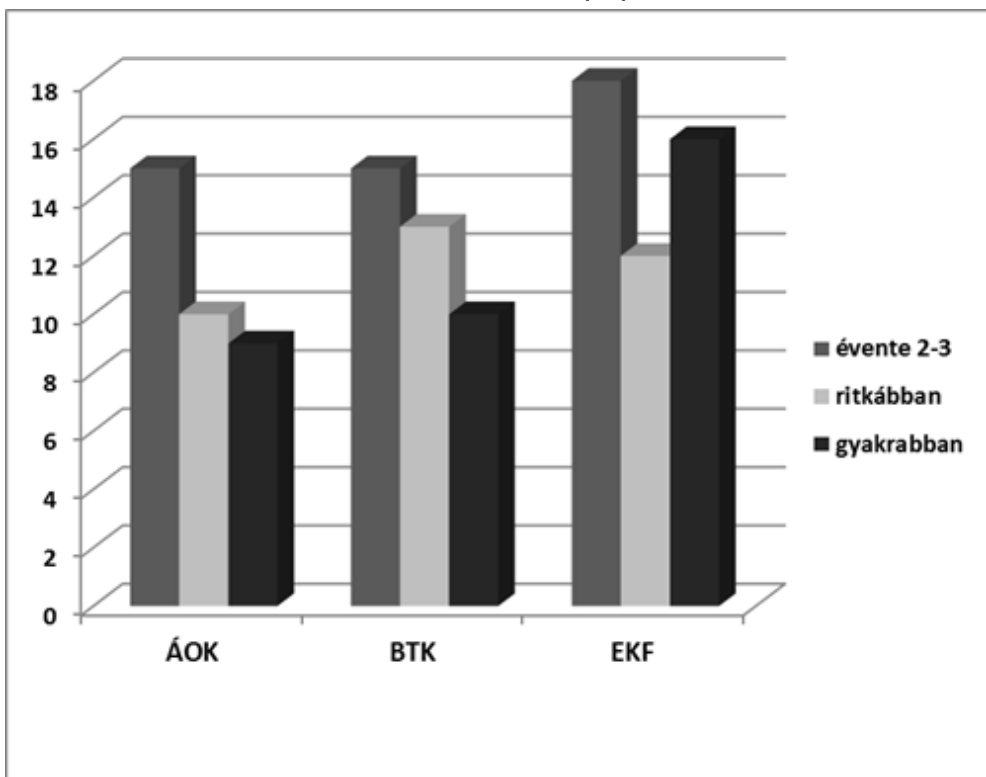
Hátrányként lehet azonban megemlíteni, hogy nem minden esetben ellenőrizhetőek a profilok, és gyakran nem kizárólag azok jelentkeznek be, akik valóban tudományos érdeklődéssel bírnak – így vezetve félre a jóhiszemű kutatót. Az adatbázisok kezelői olyan módon próbálják kizárni ezeket a „hívatlan vendégeket”, hogy szinte lehetetlen regisztrálni az oldalaikon a sok ellenőrző kérdés és többszörös jóváhagyási email miatt. A kutatónak inkább megéri egyéb, akár a tanulmányokat is közlő online felületeken keresgélni, mint a tudományos networkokban.

Jordan (2014) kutatásában további megállapításokat tett a regisztrálók motivációjára vonatkozóan. Egyrésztől kifejtette, hogy az adatbázisokat használók

nem csupán azokat követik, akiket személyesen ismernek, bár sokszor a korábbi együttműködések kapcsán megismert kutatók alkotják hálózataik nagy részét. A válaszadók úgy nyilatkoztak, hogy nem leendő partnerek keresése az elsődleges céljuk, sokkal inkább az, hogy úgy vélik, hogy ezen felületek megfelelő módot biztosítanak saját eredményeik nemzetköziesítésére. Azonban meglátásuk szerint nem mindig éri meg az időráfordítás az adatbázisokban való keresgélést, hiszen sokkal hatékonyabb és jobb módjai is léteznek a szakmai partnerkeresésnek.

Összességében elmondható, hogy az adott témában végzett kutatásokból (Matthews 2016, Jordan 2016) az derült ki, hogy az online tudományos közösségi networkok nem csupán a fiatalabb korosztály között elterjedt, hanem a senior kutatók is előszeretettel használják – bár abban van eltérés, hogy mely tudományterületekről érkeznek, illetve hogy melyik konkrét adatbázisban regisztráltak.

19. ábra: A szakmai pályát leginkább meghatározó külföldi kapcsolatai ápolása – emailen keresztül (db)



Forrás: saját kutatás

Mintánkban ugyan a kutatói adatbázisokra vonatkozó információt nem találunk, azonban az emailben való kommunikálásnak a külföldi kapcsolatok kiépítésében játszott szerepéről megbizonyosodhattunk (19. ábra). Egységenként a

megkérdezett oktatóknak ugyan kevesebb mint a harmada rendelkezik a szakmai pályáját meghatározó külföldi kapcsolattal, azonban közülük a legtöbben az internet adta lehetőségeket használják az együttműködések ápolása során. Minden kapcsolatot egynek tekintettünk az elemzés során, még akkor is, ha egy oktatónak több is akadt, és ezeknek az összességére vontuk le következtetéseinket.

Konkréten az emailen keresztül történő értekezés kapcsán azt állapítottuk meg, hogy mindhárom esetben legalább félévente megtörténik a kapcsolatfelvétel a külföldi intézmények ezen oktatóival-kutatóival, az egri felsőoktatási intézmény esetében pedig még ennél is gyakrabban tapasztalható email-váltás.

V. TANULSÁGOK ÉS NYITOTT KÉRDÉSEK

Az elmúlt évtizedekben nem csupán a magyarországi felsőoktatási intézmények részéről fogalmazódott meg az igény (és a szükség) a nemzetközi tudományos együttműködések kiépítésére és a már meglévők megerősítésére, de a globalizálódó világ által előidézett lépéskényszer is a nemzetközi akadémiai tudástransfer, a határokon átívelő kapcsolatok létesítése, valamint a közös kutatásokban és pályázatokban való szerepvállalás felé terelte ezen szervezeteket.

A nemzetközi szintéren való megmutatkozás, nemzetközivé válás, a felsőoktatás globalizálódása azonban nem kizárólag országok, szektorok és intézmények szintjén jelenik meg (*Knight 2004*), hanem kari/tanszéki és egyéni szinten is láthatóvá válik és érezteti hatását (*Sanderson 2008*). A különböző szinteken zajló nemzetközi aktivitási folyamatok összekapcsolódnak, sőt néhol egymás katalizátorai is lehetnek, és a közöttük lévő korreláció adja a nemzetköziesedés kontextusát.

A kutatás fő célja az volt, hogy két különböző múlttal rendelkező magyarországi felsőoktatási intézmény oktatói között megvizsgálja a nemzetközi aktivitást, valamint a nemzetközi szakmai együttműködések az egyén szintjén. Kutatásunk mindenképpen hiánypótlónak mondható, hiszen tudomásunk szerint a vizsgálat lefolytatásáig ilyen jellegű, a nemzetköziesedést az egyének szintjén feltáró kutatás nem volt.

További célkitűzéseink között volt megtudni, hogy milyen módon, és mely változók mentén alakul az oktatók személyes nemzetközi aktivitása, és miért fogékonyabbak egyesek nemzetközi együttműködések kiépítésére mint mások. Kérdésként merült fel még, hogy hogyan tudnak az oktatók becsatlakozni egy már meglévő nemzetközi együttműködési networkbe, és hogy vajon milyen mértékben meghatározó a tudományterület „lefordíthatósága”, a nem, a kor, a nyelvismeret, a családi háttér és a munkahely.

A KUTATÁS ALANYAI

Vizsgálatunk alanyait az Eszterházy Károly Főiskola, valamint a Debreceni Egyetem két karának (Bölcsészettudományi és Általános Orvosi Kar) 210 teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatója adta. Reprezentatív minta kialakítására nem törekedtünk, de a vizsgálat ideje alatti (2012-2014) oktatói fluktuáció miatt nem is volt erre lehetőségünk. Továbbá az sem volt célunk, hogy a két intézmény oktatóinak nemzetközi aktivitása alapján értékítéletet mondjunk a nemzetköziesedési stratégiáikkal kapcsolatosan, hanem sokkal inkább arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen módon és mennyi sikerrel tudják ezen szervezetek kamatoztatni az elérhető lehetőségeket, és hogy az egyének szintjén ez hogyan jelenik meg.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatásunk módszerei kapcsán elsőként a szakirodalmi vizsgáldást említenénk, amely segítette a témában való tájékozódásunkat, illetve kiindulási alap-

ként szolgált az empirikus részben a survey vizsgálat során használt kérdőív, valamint interjúvázlat kialakításában, létrehozásában. A kérdőívek SPSS statisztikai adatelemző program segítségével kerültek feldolgozásra.

Meglátásunk szerint a csupán kérdőíves lekérdezés, melyet ugyan a viszonylag magas oktatói létszám és a kérdéskör összetettsége is indokolt, nem lett volna elegendő a téma átfogó elemzéséhez. Éppen ezért tíz, a kérdésben nagy tapasztalattal és szakmai rálátással bíró oktatót kértünk fel, hogy fejtse ki véleményét a nemzetközi szakmai együttműködésekről egy interjú keretében.

Mindezeket figyelembe véve elemeztük adatainkat, illetve kísérletet tettünk klaszterek kialakítására is, amelyek nemzetköziesedési aktivitásuk és motiváltságuk alapján rendezte kategóriákba az oktatókat. Ezek nyomán sikerült nyolc csoportot elkülöníteni, melyeket a hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetközi mozgás függvényében ábrán is bemutattuk (17. ábra). Ezeket a következő módon neveztük el: 1.) tudományosan elszigetelődők; 2.) visszahúzódk; 3.) kényszerutazók; 4.) kimaradók; 5.) világutazók; 6.) tudásbrókerek; 7.) fiatal, PhD-val rendelkezők; 8.) ballagók.

ELEMZÉSI EGYSÉGEK

Kutatásunkban nyolc témacsokrot választottunk szét, melyeket a vizsgálat eredményeit bemutató fejezetben egyenként tárgyalunk, jóllehet több ponton is voltak átfedések az elemzés kapcsán. Elsőként a család, a lakóhely és a munkahelyi klíma megvizsgálása került fókuszba. Ezek után egy nemzetközi aktivitás mutató kidolgozása volt a cél, majd pedig a gyengébb nemzetközi aktivitású oktatók itthon maradásának okait fejtegettük. A negyedik nagyobb elemzési egység a tudományterületi jellegzetességek köré csoportosult, míg a nyelvtudás és a nemzetközi együttműködések fontosságának taglalása külön alfejezetet kapott. Munkánk egyik kiemelendő eredménye a klasztereket tárgyaló rész, hiszen mintánk alapján képesek voltunk a nemzetközi aktivitás mutatón túl az oktatók nemzetközi tudományos aktivitását árnyaltabban ábrázoló jellemzését adni. Az utolsó két kérdéskör az agyelszívás és az online tudományos networköket veszi górcső alá.

A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

Vizsgálatunkban a fentiek alapján fogalmaztuk meg hipotéziseinket, melyek bizonyítása vagy cáfolata a kutatás eredményeinek fényében a következőképp alakult:

Kutatásunkban elsőként arra a feltevésünkre szerettünk volna választ kapni, hogy vajon a magasabban kvalifikált szülők gyermekei eredményesebbek-e a nemzetközi együttműködések kiépítésében mint azok, akik elsőgenerációs értelmiségiek. Kiindulásként azt feltételeztük, hogy azon oktatók, akik szülei iskolázottabbak már eleve rendelkeznek egyfajta otthonról hozott gondolkodásmóddal,

mely a tudományos közegben való mozgásukat megkönnyíti. Úgy véltük, hogy a magasabb kulturális tőke hatással lesz a nemzetközi kapcsolatok kialakítására is. Mintánkban azonban nem találtunk összefüggést a szülők iskolázottsága és a nemzetközi együttműködésre való hajlandóság között.

Továbbá felvetődött a kérdés, hogy ha a családból valaki már az akadémiai világ tagja, akkor a többi családtag is, erre építve, vajon hamarabb és könnyebben épít-e ki együttműködési kapcsolatot. Felmérésünk tapasztalatai azt mutatták, hogy a családtagok mindössze néhány esetben tudták csak támogatni már meglévő kapcsolatrendszerükkel az oktatókat szakmai pályájuk során. Azonban a szülők részéről érkező anyagi és erkölcsi támogatást fontosnak tartották kiemelni kérdőívünkben a válaszadók. Az interjúk segítettek jobban megvilágítani a kérdéskört, és ezeken keresztül sikerült bizonyítani feltételezésünk helyességét, hiszen ezekből kiderült, hogy főként az orvosi és tanári szakmákban, ahol „apáról fiúra” száll a professzió, a szülők gyermekeik útjának egyengetése, az ő szakmai kapcsolatrendszerükön keresztül, nagyon is jelen van. A testvérek jelentősége már kevésbé egyértelmű, elsősorban a doktori fokozat megszerzése után lépnek inkább színre. A házastárs abban az esetben tud segíteni, ha ugyanazon, vagy rokon területen dolgozik. A szakmai-tudományos támogatás talán ebben a csoportban jelenik meg a legmarkánsabban a három közül. Hipotézisünk ezen fele tehát bizonyítást nyert.

Második hipotézisünk annak vizsgálatára irányult, hogy azon oktatók, akik lakóhelyüket több alkalommal is változtatták, vagyis meglátásunk szerint mobilabbak, vajon a nemzetközi együttműködések kialakításában is sikeresebbek-e. Eredményeink alapján nem tapasztalható összefüggés az eddigi lakóhelyek száma, és az oktatók nemzetközi együttműködések főbb formáiban való aktivitása között. Nem bizonyított, hogy a „rutinosabb költözők” a gyorsabb alkalmazkodás miatt akár kiterjedtebb tudományos kapcsolatrendszerrel rendelkezének, egyedül az orvosi karon oktatóknál találtunk összefüggést a nemzetközi kapcsolatok kiterjedtsége és az eddigi lakóhelyek száma között.

Feltételezésünk szerint az idősebb oktatók, akik már nagy tapasztalattal rendelkeznek tudományterületükön, hosszabb ideje „vannak a szakmában” sokkal nagyobb és kiterjedtebb együttműködési networkkel rendelkeznek mint fiatalabb kollégáik. Arra építettük elgondolásunkat, hogy nekik, a pályán eltöltött évek száma miatt több lehetőségük volt tudományos interakciókra, így némileg előnyben vannak a fiatalokkal szemben. Ezen elképzelésünk beigazolódott, szignifikáns összefüggést tudtunk kimutatni az oktatók kora és a nemzetközi aktivitás nagysága között.

Egy másik elképzelésünk az volt, hogy a magabiztosabb nyelvtudással rendelkezők, az idősebb oktatókhoz hasonlóan, sokkal inkább képesek lesznek nemzetközi porondon megméretetni magukat, mivel az idegen nyelv biztos ismerete és

gyakorlatban való alkalmazása nem okoz számukra gondot. Hipotézisünk ezen része csupán részben nyert bizonyítást. A fiatalok közül ugyan valóban többen vannak, akik magasabb, főként társalgási szintű nyelvtudással rendelkeznek, azonban kapcsolatrendszerük mégsem minden esetben kiterjedtek, vagyis nem feltétlenül a nyelv magas szintű ismerete vagy annak hiánya határozza meg az együttműködések terjedelmét, számát, hanem sokkal inkább a tapasztalat és szakmai tudás a meghatározó. Számunkra meglepő módon pont a nyelvszakosok voltak azok, akik gyengébb nemzetközi aktivitással rendelkeztek, jóllehet nyelvtudásuk erre képessé tenné őket.

Szerettük volna megvizsgálni, hogy vajon a férfiak, vagy pedig a nők azok, akik nemzetközi tevékenységüket nézve aktívabbak. Elgondolásunk szerint a férfiakat kevésbé kötik a családi teendők, a gyermekek ellátása, így ők mobilabbak. Kutatásunkban, bár a férfiaknál valóban magasabb nemzetközi aktivitás mutatható ki, szignifikáns különbség mégis a két nem között.

Ötödik hipotézisünk szerint azok az oktatók, akik nyelvszakosok, erősebb nemzetközi aktivitással rendelkeznek, mint a társadalom- vagy humántudományok területén dolgozó kollégáik. Feltételeztük, hogy a nyelvszakosoknak olyan előnye van a nyelv magas szintű ismerete miatt, amellyel könnyen maguk mögött tudhatnak nemzetközi aktivitás terén oktatótársaikat. Eredményként pont az ellenkezőjét kaptuk, vagyis hogy a nyelvszakosok közül a többség egyáltalán nem aktív, nyelvtudása adta előnyét nem használja ki. Magyarozatként az interjúalanyok azt említették, hogy véleményük szerint ők sokkal bátortalanabbak nemzetközi közönség előtt, ahol a közvetítő nyelv maga az idegen nyelv, vagyis ami itthon hozzáadott értéként jelenik meg ezen oktatóknál, az külföldön kiindulási alap, és ez elbátortalanító lehet. Ezzel szemben, különösen a társadalomtudományok területén kiemelkedő volt a nemzetközi aktivitása az oktatóknak.

Azt feltételeztük, hogy a különböző együttműködési köröket inkább a státus- és értékhomofília hatja át, mint a szakmaiság, vagyis az egyes networkokba nem feltétlenül azok kerülnek be, akik a „legjobbak”, hanem azok, akik hasonló értékeket, normákat vallanak magukénak, attitűdjeik, meggyőződéseik azonos mintázatokat láttatnak. Eredményeink azt mutatták, hogy válaszadók egy része a kollégákon keresztül, vagy különböző tudományos eseményeken való részvétel által csatlakozik be együttműködésekbe, mely kooperáció-kezdeményezés nem minden esetben egyértelműen a tudományos teljesítmény függvénye. Egy interjúalany véleménye szerint ugyan sokkal határozottabban érvényesül a „jókor lenni jó helyen” elve, mint a közös normák megléte. Ezen kívül az oktatók csak ritka esetben tartják a kapcsolatot azokkal, akik révén bekerültek egy-egy együttműködési körbe, gyenge, többségében egydimenziós szakmai együttműködések domborodtak ki a mintában. Ezek nagy része csupán egy adott projekt, kutatás vagy vendégoktatás idejére szól, és pusztán egy-egy szakmai állomást jelöl az oktatók karrierjében. Ráadásul úgy tűnik, hogy a fokozódó versenyhelyzet a nem-

zetközi pályázatokért, illetve a felsőoktatás egyre inkább teljesítményorientálttá válása inkább kedvez azoknak az együttműködési kapcsolatoknak és köröknek, melyek a mérhető teljesítményt helyezik fókuszba.

Feltételezésünk szerint az oktatók akkor vállalnának tartósan külföldön munkát, amennyiben az gyerekük jövőjét segítené. Úgy vélik, hogy a tanulmányaik és munkájuk során felhalmozott kulturális és kapcsolati tőke gyermekeik számára gazdasági tőkévé lesz majd átalakítható idővel. Mintánkban erre nem találtunk bizonyítékot, az oktatók külföldi munkavállalásuk esetén indokként is csak akkor említik, ha már vannak gyermekeik.

Utolsóként azt feltételeztük, hogy a kérdőívet nem kitöltők között felül vannak reprezentálva azok, akik nem tudnák „mivel kitölteni”. Ezen hipotézisünket nem tudtuk sem bizonyítani, sem pedig cáfolni, mivel pont arról a csoportról kellene adatot szolgáltatnunk, akiktől nem kaptunk válaszokat. Az interjúk során azonban több alkalommal is történt utalás az oktatók ezen csoportjára, így mindenképp fontosnak tartottuk megemlíteni.

A KUTATÁS KIEMELENDŐ EREDMÉNYEI, ÚJSZERŰSÉGEK

Meglátásunk szerint a kutatás kiemelő eredményét jelenti egy nemzetközi aktivitás mutató kidolgozása, amely segítségével több szempontot is figyelembe véve, az oktatók könnyen besorolhatóvá válnak annak alapján, hogy milyen aktívak a nemzetközi tudományos arénában. Ezen kívül ugyancsak jelentős lépésnek tekinthető, hogy sikerült nyolc klasztert kialakítani az oktatók motiváltságára építve.

Ezek segítségével ugyanis talán a nemzetköziesedési stratégiákat megalkotók és végrehajtók mind a nemzeti, mind pedig az intézményi, kari és tanszéki szinten jobb rálátással rendelkeznek az oktatóknak a nemzetközi aktivitással kapcsolatos motiváltságát és attitűdjét illetően, mely pedig hozzájárulhat a sikeresebb és realisabb stratégiai célok kialakításában.

A kutatásban tehát két magyarországi régió két kiemelkedő fontosságú felsőoktatási intézményének oktatóit vizsgáltuk a nemzetközi aktivitásukat alapul véve. Maga a téma számos további elemzési lehetőséget rejt magában, amelyek közül néhányat említünk meg most.

Először is, a gazdasági–politikai–szakmapolitikai–társadalmi változások erőtereiben folyamatosan átalakuló, formálódó felsőoktatás által meghatározott (behatárolt?) oktatói szerepkörök és az oktatók felé irányuló elvárások miatt érdemes lenne pár év elteltével megismételni a kutatást. A kapott eredményeket összehasonlítva időbeli trendek is kimutathatóak lennének, illetve látható lenne, hogy az egyes változások (pl. az Eszterházy Károly Főiskola időközbeni egyetemi

rangra emelése) milyen új mintázatokat rajzoltak ki a felsőoktatási intézmények oktatóinak nemzetközi aktivitása terén, illetve hogy milyen módon alakult az oktatók nemzetközi mozgása az értékelő mechanizmusok változásával.

Továbbá, ahogyan korábban is említettük már, érdekes lenne konkrét szakmai együttműködési köröket megvizsgálni szociometriai szempontból – hogy milyen alapon szerveződnek, minek a hatására, hogy egyáltalán hogyan jönnek létre, meddig tartanak, milyen dimenziók mentén fejlődnek, hogy ki milyen módon és ki által került be az adott akadémiai hálózatba, hogy milyen a kötések kölcsönössége és intenzitása, és hogy megerősödésük vagy éppen elhalásuk minek köszönhető. A formális kapcsolati networkökön túl az informálisak mélységének feltárása is minden bizonnyal jól hasznosítható lenne az egyetemek nemzetköziesítési stratégiájának kialakításakor.

Érdekes lenne azt is górcső alá venni, hogy a különböző erősségű nemzetközi aktivitással rendelkező oktatók milyen hatékonysággal és konkrétan mire használják kialakított nemzetközi tudományos kapcsolataikat (saját előrelépésük érdekében, hallgatóik és kollégáik bevonására, a kutatói vagy oktatói munkájukban, az intézeti vagy intézményi érvényesülés miatt, stb.)

A komparatív elemzések sora pedig végtelen: a Partium régió, az egyes külföldi, a különböző fenntartású felsőoktatási intézmények, valamint a különböző tudományterületek oktatóinak összehasonlítása is egy sokkal árnyaltabb képet festene le a nemzetközi aktivitásról, és az oktatói együttműködési hálózatokról. Jobb megvilágítást kapnának a networköket kialakító és fenntartó tényezők is.

Újabb kutatási dimenzió lehetne például a pszichológiai is, mely során az egyének motivációi alaposabb kifejtésre kerülnének, illetve meg lehetne vizsgálni az otthon maradás okait is pszichológiai szempontból – például, hogy az oktatók miért gondolják azt, hogy ők az intézeti hierarchia, vagy más egyéb ok miatt „úgysem” mehetnének külföldre. Vajon ez csupán egy újabb megnyilvánulása az üvegplafon elméletnek?

A szakmapolitikai, az interdiszciplináris, a földrajzi, és a pszichológiai mellett a gazdasági aspektust is érdemes lenne megvilágítani, vagyis hogy a nemzetköziesedés az oktatók egyéni és az egyetemek intézményi hasznán túl, milyen hatással bír a gazdaságra. Ez az oldal a turisztika szempontjából is fontosnak bizonyulhat, hiszen manapság a szakmai tartalomhoz ugyancsak köthető hivatásturizmus egyre inkább fellendülőben van.

SUMMARY

ILONA DORA DABNEY-FEKETE:

ACADEMIC NETWORKS OF COOPERATION OF INSTRUCTORS IN HIGHER EDUCATION⁷

I. RESEARCH OBJECTIVES AND THE DEFINING OF THE TOPIC

Throughout the past decades the need for the establishing of new international academic networks and the strengthening of already existing ties has been expressed not only by the Hungarian higher educational institutions, but also these organizations were directed, by the urge of the globalizing world, towards the international transfer of academic knowledge, the creating of cross-border cooperation, as well as participating in international research projects and scholarships. As a result, we can encounter the concept of internationalization in special literature more and more.

Internationalization originally is a term related to economy. However, it can also be applied to the world of education, since the cross-border cooperational networks – through internationalization, which is not an optional choice for higher educational institutions anymore since the beginning of the new millennia –, result in the quality development of research and education by experts stepping into the international arena to challenge their knowledge and also by joining academic networks. According to Bokodi this requires a flexible attitude and way of thinking from the individual's side, on top of an innovative approach. Moreover, it promotes getting to know new cultures as well.

Teichler defines the internationalization of higher education as an unstoppable trend, which we accept as a challenge and react to it accordingly, or we will fall behind. Enders and Fulton state that the different countries may have different answers to it, and their starting point could determine how they reach their goals. Enders, along with Teichler differentiates between four groups based on reactions to internationalization. The first one is the “it would be great if” internationalization: in these countries there is support to establish international co-operations, both from the institution and the individuals' side as well, however, they do not really find partners from among the representatives of bigger countries. They mention the “question of life or death” internationalization second: these countries' representatives are not respected even at home in their own academic field, if they do not move confidently on the international stage. The third group is comprised of the “two arenas” countries: those nations belong here where the researchers and instructors have the chance to choose between the national and international academic arena, where they would want to make a name for themselves. Since the academic market is strong and large enough

7 A short summary of the doctoral dissertation on which the present book was based.

by itself, they have this option not to appear in the international arena if they do not want to. Lastly they mention the “one-way” internationalization: usually they list the English speaking countries in this group, where something only counts as academic achievement if it was published in English, and very often these countries are the target destinations for other nations’ researchers and instructors.

In contrast to all of internationalization’s positive output, it raises fear in many Hungarian instructors – for it may carry the possibility of failure and disappointment. It demands courage to present the results of our work to an international academic society, since the number of (sometimes relentless) critics increases, and the insufficient knowledge of a foreign language also multiplies the sense of anxiety. Those who in spite of this can successfully join an international academic network, will develop. However, the essential condition for becoming a part of such a network is language acquisition, especially that of English, for it would be hard if not impossible to get by without it on the international stage and make his work known to the academic public, let alone connecting to an international scholarly network.

Internationalization as a process, according to special literature, may appear within international organizations, on a governmental level, at universities and other institutions, as well as in the form of multi- and bilateral cooperations between departments and faculties, furthermore, they can also be set up through informal channels. Knight, and developing his ideas, Sanderson made an attempt to systematize and break all these into dimensions.

In his study, Knight mentions three key concepts in connection with internationalization – these are international, intercultural, and global. According to his understanding, the joint presence of these three characterizes internationalization (that is, it is most definitely not a synonym for globalization!), they give the depth and dimension of it. The appearance of internationalization may differ in each country or institution, depending on the history, unique culture and the priorities in education of a given country/region/institute. The international activities interlink on the various levels, even more, sometimes they can serve as catalysts of each other, and the correlation between them gives the context of internationalization.

The examination of the academic networks of researchers and instructors, especially in Hungary, does not have a long history, it is a relatively unexplored territory, thus it is to be expected in the next couple of decades that it will be in the center of attention of education policy. In an international glance the researches of Enders, Smeby, Trondal, Kyvik, Höhle and Teichler are significant. In Hungary, the most research was carried out by the Center of Higher Education Research and Development (CHERD). These were mainly focused on the effects of the Bologna system in our country, the examination of the near-the-border conditions,

on international faculty and student mobility, international researcher and instructor co-operation, as well as on different international effects. The author herself has taken an active part in these research series. There has been notable research done on the trends of higher education mobility from the instructors at the Corvinus University of Budapest, and also at the Center for Higher Education Studies. We also have to mention the works of Viszt and Hórich.

The main aim of the dissertation was to examine international cooperations on the individual level in two Hungarian higher educational institutions – amongst the instructors of a big, multi-faculty, regional university, and a college that has gained the applied sciences university just recently. However, our research sets a precedent, seeing as to the best of our knowledge there has been no test and/or research focusing on the internationalization on the individual level.

In our dissertation we put a special emphasis on the forms internationalization on the individual level – from among these we only mention and categorize the ones that are relevant from the perspective of our research. What made our work difficult was that not all forms of internationalization could be detected in statistical analyses, since in the case of official missions abroad and joint projects collaboration is better registered, while informal cooperations do not always appear in the databases, not even the institutional ones.

Our further aim was to get to know how and along which variables the international relations of instructors are formed, and why certain people are more apt to build out networks than others. It was also a question of how instructors could join already existing international networks; to what extent is the “translatability” of a field of study, the gender, the age, the language proficiency, the family background and the workplace of the instructor determinant. We organized these issues around five topics that contain all the questions for which we would want to find an answer in our research.

First, we were interested in how “patterns” were outlined amongst the teachers’ (in regards to integration into international academic networks) and in how chief types could be defined looking at those relationships/networks’ existence, vastness, intensity, or even the lack thereof. For the analysis of this question, we had the help of the surveys and interviews. We did not pose a hypothesis for this one, as the development of its own clusters was our aim.

Next we wanted to respond to know what roles do the “brought” factors (age, gender, family cultural and relationship-based capital, language knowledge, etc.) play in the construction of international relationships. We formed our suppositions thus around family (H1), residence (H2), experience and language acquisition (H3), and gender (H4).

The question also arose, how the teachers' academic field of expertise which he represents affects international network building, and how much that area's "translatability" simplifies or complicates these efforts toward cooperation (H5). Furthermore it is a debated question in special literature of how much and on what level do the personal relationship and the institute context determine the creation of international connections (H6).

Finally, the last point to which we sought an answer was, what dangers are hidden within the formation of international academic networks regarding "brain drain" abroad, and can these be taken seriously as realistic danger or not? (H7).

II. RESEARCH METHODS

We carried out the first half of our research between 2012 and 2014 by involving the instructors of both the Debrecen and Eszterházy Károly University. Working from very limited material we were unable to interview the entirety of the Debrecen University's teachers, therefore we received samples for our surveys from the Humanities and Medical Departments.

During the survey process there was no opportunity to develop representative samples, thus we did not attempt to, simply because many teachers left the country to work abroad, retired, or went on maternity leave. Our examination's focus was a look into the formation process of personal relationship-based international academic networks. Yet the teachers not working at the universities anymore are still part of the networks because they helped their students ("disciples") and their colleagues join those networks.

Seeing that the examination period was longer than a semester, and due to already mentioned reasons, we were not able to say with certainty the exact number of the teachers. As we have already mentioned, during that period, almost 1,420 teachers worked in the Debrecen University's faculties (240-260 in the faculties we examined), while there were 270 at the Eszterházy Károly University. The surveys were filled out by 71 from the Medical Faculty of the University of Debrecen, by 70 from the Faculty of Humanities and by 69 from the whole of Eszterházy Károly University. We prepared a full-spectrum survey, of which 25-26% were filled out and returned, which is a rather acceptable percentage. The balanced ratio allowed us to compare all three – Eszterházy Károly University, the Faculty of Humanities and the Medical Faculty of the University of Debrecen. All things considered, it was not our aim to show how one was better than the other, but simply to gather data on international networking samples from multiple institutes.

With the two institutes' large amount of teachers, as well as the complexity of the theme taken into account, we chose to start with surveys in the first half

of the research period. We used self-input surveys in the interest of answer validation. This sixty-question survey was given in printed format on paper, although when requested (with prior agreement), we provided online services as well. The SPSS 11.5 statistics data analysis program was used to grade the surveys; though the questionnaire was long and complex, those questioned found the topic and its examination important.

In our opinion, the survey alone would not have been enough for the theme's complete analysis, thus, in an interview we asked ten teachers with great insight and experience on the subject, to give their opinions about international academic networks. Primarily the interviews played a large role in the type development, since those questioned were more adept at answering due to their expertise and carrier choices. In the course of our research, we worked toward an analytical summary, the foundation of which was the statements given in the interview, however, linguistic formation and stylistic choice were also regarded as important, because each of these in truth revealed the responders' attitude toward the topic.

III. RESEARCH FINDINGS

In the dissertation, we examined the instructors of two key higher education institutions from two regions of Hungary based on their international cooperation networks.

In the course of our research, we divided the themes into eight separate groupings, and it is very possible that on multiple points there was overlap regarding the analysis. Firstly, we looked at family, residence, and workplace atmosphere, followed by an international activity index and the reasons of lesser internationally active teachers to remain at home. Fourthly, while the facets of academics received a larger unit of the work, the importance of international cooperation and language acquisition got separate subchapters. One of the thesis' noteworthy results is the portion where the clusters are expounded upon, since, based on samples taken, we were able to give an even more colorful and more in-depth analysis of the teachers' academic activity that reached far beyond the international activity index. The last two themes were brain drain and online academic networks.

In our research, alongside the emerging researchers' questions we erected hypotheses regarding which we summarized the most important findings and experiences.

FAMILY

H1. We wanted to first receive an answer to whether or not those children of more highly qualified parents are more effective at international networking than first-generation intellectuals. Based on research from *Gazsó, Ferge, Puzsai* and *Andor*, we began by theorizing that those instructors with parents who were more educated, who perhaps held diplomas, had a type of mindset that made movement about the academic world easier. We surmised that this higher cultural capital would have an effect on forging these international connections. However, we did not find any ties between the level of education of the parents and the inclination of instructors to join international academic networks in the samples we took.

In addition, the question arose that if a family member is already part of the academic world, will the rest of the family just as quickly and easily follow suit. Our survey results showed that only a few family members using their pre-existing connections were able to support the teachers during the course of their career. However, those surveyed found and highlighted the parents' financial and emotional support as very important. The interviews helped to shed light on the subject even more, thus proving our theory. They showed that in the medical and pedagogical professions, where the job "passes" from father to son, the presence of parental assistance in the formation of their child's career path via said academic networks was found to be very heavy. The role or importance of the siblings was less clear, seeing as they stepped up only after getting the first diploma. Spouses could help if, in that case, he or she worked in the same or a related field. Out of the three, the academic support seemed to appear most readily in this category. And in this our hypothesis is proven.

RESIDENCE

H2. Our second hypothesis focused on whether or not the teachers who, due to multiple changes in residence are more successful at building out international networks. Based on the research results of *Dusa*, we presumed for those teachers with fewer local ties it was easier to move, and having more experiences with mobility and connections in various places, they gained more professional associations. However, the results did not show any links between the amount of residences and the teachers' academic activity, save in the medical faculty, where connections were found between teachers' international ties and the amount of residences. It was not proven across the board that those who move more, thus adapt faster have more academic connections.

EXPERIENCE, LANGUAGE ACQUISITION

H3. According to our assumption, older instructors who have more experience in their fields, and who have been working for longer, have greater and more widely spread networks than their younger counterparts. Our thoughts on the subject were these: because these elder teachers have more time on the job, they have had far more time and opportunity for academic interaction, giving them an edge over the younger ones. Thus our theory stood, and we could show significant ties between the teachers' age and their academic activity.

Another concept was that the more confident in language knowledge, similarly to older teachers, were more able to try themselves on the international stage, since their concrete and applicable language knowledge did not present a problem. That is, following *Medgyes'* and *Kaplan's* research we surmised, that according to worldwide tendencies in our samples too it will show that younger instructors retain this solid, stable language knowledge. In this our hypothesis was only partially proven. Though many among the youth held a high, mainly conversational level of language knowledge, this still did not mean that their networks were so widespread, that is to say, the language skill level or lack thereof did not/does not define the scope or number of the networks gained. This came as a surprise to us that the language major instructors were those who least built out their international cooperative networks, albeit their language skills were precisely what would have enabled them.

GENDER

H4. We wanted to determine which gender is more academically active, men or women. Using *Schneider's* conclusion as our starting point, we figured there was a very limited rapport between motherhood and mobility of women, in a word it was difficult to marry career and being a mother. In our minds, the responsibilities in the family, taking care of the children were less binding of men, thus making them more mobile. During our research, though men really did show higher international activity, no significant difference between the two was distinguishable.

THE ACADEMIC REALM

H5. According to our fifth hypothesis, linguistic-majoring instructors had more vast connections than their contemporaries in social sciences or humanities.

Taking into consideration *Kyvik* and *Larsen's*, *Viszt's*, *Pusztai's*, *Fekete's*, as well as *Smeby* és *Trondal's* research, we figured that due to the academic realm's "translatability", the non-linguistic-major areas of social sciences and humanities

were at a disadvantage to begin with compared to the other two. The medical profession's "universal" fact that during the Cold War Era the appearance of research results abroad and the international intellectual exchange that occurred among regional experts meant little danger. In conjunction with *Ronai's* research, we assumed that language majors had an advantage over their fellow instructors due to their proficient language skills that could easily put them ahead of their colleagues.

However, the results revealed that, though armed with foreign language knowledge, linguistics majors were not active internationally at all but rather left their skills unused. Many interviewees supposed this was because they lacked the courage to stand before an international audience to speak in that given foreign tongue. It was especially perplexing and discouraging for linguistics teachers that the possessed foreign language skills were considered a bare necessity in the international arena, while at home they were highly valued for it. In contrast, social studies teachers' academic activity was notably greater, and they thrived better in this environment.

VALUE HOMOPHILIA

H6. Based on the research of *Lazarsfeld* and *Merton*, as well as *McPherson and his colleagues*, we presumed that in these international networks, the emphasis is placed on status and value homophilia rather than on professionalism. People do not get into these networks because they are "the best", but rather if they possess similar values, attitudes and norms. Our results showed that academics gain access to the cooperative networks partly via colleagues and to some extent through taking part in various academic events, yet these beginnings of cooperation were not the dependents of some scientific achievement. An interviewee told us that the "being at the right place at the right time" theory was more prevalent than the existence of shared norms. Other than this, teachers rarely kept company with those involved in only one or two networks, the majority of the afore mentioned resulting from a one-time project, research series, or guest lecture that only targeted one professional area of the teacher's carrier.

BRAIN DRAIN

H7. We supposed that a teacher only accepted work abroad if it served to benefit the interest of his or her children's future. In agreement with *Erola and his partners'* research, we surmised that the cultural and relational capital of the teachers involved in our study, gained during their studies and work, were to be transformed into economic capital for the sake of their kids. Thus, this would

serve as motivation for them to shoulder work abroad. Our sample did not show any reference to this motivation, and, furthermore, it was only brought up in the case when teachers already had kids.

THOSE WHO DID NOT TAKE PART IN THE SURVEY

H8. Finally, we assumed that among the instructors who did not fill out our questionnaire were overrepresented those who did not know with what to fill out the surveys. We were not able to either prove it or provide a rebuttal, since this was a group from whom data for that should have been gathered, but for precisely the lack thereof, we could not. However, during the interviews there were several direct as well as indirect references to these instructors, we thought it important to mention this particular group of teachers.

In our opinion, the notable achievement of this thesis was the extrapolation of an international academic activity index, through which the teachers became much more easily classifiable and with greater ease we could distinguish the level of their academic involvement. It was also worth noting that we were able to break up the research into eight groups founded upon the degree of motivation of the instructors. They are the following: 1. academically isolated; 2. the withdrawn; 3. the forced travelers; 4. those who stay out of it; 5. the world travelers; 6. knowledge brokers; 7. young instructors with a PhD; 8. saunterers. With the help of this typology and the international academic activity index the creators and executors of the international strategies, on the national, institutional, faculty, and department levels as well have a much better view of the surveyed teachers' academic motivations and attitudes, which could aid a more successful and realistic formation of strategic goals. The examination of the received data uncovered countless more problems and themes, that could serve both as an aid to the unraveling of the current theme's analysis and as the starting point for a whole new line of research projects.

HIVATKOZOTT IRODALOM

1. ABRAMO, G. – D'ANGELO, C. – SOLAZZI, M. (2011). The relationship between scientists' research performance and the degree of internationalization of their research. *Scientometrics*, 86. 629-643.
2. ACKERS, L. – GILL, B. – GUTH, J. (2007): *Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in an Enlarging European Union*. Liverpool, European Law and Policy Research Group, Liverpool Law School.
3. ALBERT F. – DÁVID B. (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Budapest, Századvég.
4. ALEXANDER, F. K. (2000): The changing face of accountability. *The Journal of Higher Education*. 411-431.
5. AGHION, P. – HOWITT, P. (1992): A Model of Growth Through Creative Destruction. *Econometrica*, 60. 323-351.
6. ALTBACH, P. (ed) (2002): *The Decline of the Guru*. Chestnut Hill, Boston College.
7. ANDOR M. (2002): Diplomás szülők gyerekei. *Educatio* 2002/2. 191-210.
8. ANDORKA R. (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest, Gondolat Kiadó.
9. Ates, G. – Brechelmacher, A. (2013): Academic career paths. In TEICHLER, U. – HÖHLE, E.A. (eds.): *The work situation of the academic profession in Europe. Findings of a survey in twelve countries. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8*. Dordrecht, Springer. 13–35.
10. Barakonyi K. (2008): Bologna Hungaricum. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 48-67.
11. BARAKONYI, K. (2010): A felsőoktatás versenyképességéről. *Vezetéstudomány/ Budapest Management Review*, 41 (12). 4-19.
12. BARBLAN, A. (2002): Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. *Higher Education in Europe, Vol. 27., No. 1-2*. 31-58.
13. BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. London, The Society for Research into Higher Education and The Open University. Idézi: Alexander (2000).
14. BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. London: Open UP. 2-15.

15. BECHER, T. – TROWLER, P.R. (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, Open University Press.
16. BEINE, M. – NOËL, R – RAGOT, L. (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review* 41. 40-54.
17. BEJAN, S.A. – JANATUINEN, T. – JURVELIN, J. – KLÖPPING, S. – MALINEN, H. – MINKE, B. – VACAREANU, R. (2015): Quality assurance and its impact from higher education institutions' perspectives: methodological approaches, experiences and expectations. *Quality in Higher Education Vol. 21. Issue 3.* 343-371.
18. BENDER, T. (1997). Politics, intellect, and the American university, 1945-1995. *Daedalus – Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 126, 1-38.
19. BÓKAY A. – DERÉNYI A. (2010): A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban. *Iskolakultúra 2010/9.* 3-12.
20. BOKODI Sz. (szerk.) (2015): *A felsőoktatás nemzetköziesítése*. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára. Budapest, Tempus Közalapítvány.
21. BOURDIEU, P. (1984): *Homo academicus*. Paris, Edition de Minuit.
22. BOYD, D. – ELLISON, N.B. (2007): Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, Vol. 13. No. 1.* 210–230.
23. CHAIT, R. (2002): *The Question of Tenure*. Cambridge, USA, Harvard UP.
24. CLARK, B. (1989): The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher, Vol. 18, No. 5.* 4-8.
25. CLARK, B. Y. (2011). Influences and conflicts of federal policies in academic–industrial scientific collaboration. *The Journal of Technology Transfer, 36(5).* 514–545.
26. Colbeck, C. L. (2002): Integration: Evaluating faculty work as a whole. In COLBECK, C.L. (ed): *Evaluating faculty performance, new directions for institutional research*. San Francisco, Jossey-Bass. 43-52.
27. COLEMAN, J. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. 1. 95-120.

28. COLLINS, F.L. – PARK, G-S. (2016): Ranking and the multiplication of reputation: reflections from the frontier of globalizing higher education. *Higher Education – The Interational Journal of Higher Education Research*. Dordrecht, Springer.
29. CRACIUN, D. – OROSZ, K. (2018): *Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
30. CREAMER, E.G (1998): Assessing Faculty Publication Productivity: Issues of Equity. *ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26 No. 2*.
31. CREDE, J. – WIRTHWEIN, L. – MCELVANY, N. – STEINMAYR, R. (2015): Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology 03 February*.
32. CSAPÓ B. (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra 25. évf. 11. sz. 3.-16.*
33. CSEGŐDI T. L. (2005): *A felsőoktatás irányítási reformja hazánkban és a bolognai folyamat*. OTDK Állam- és Jogtudományi szekció. Kézirat.
34. CZAKÓ A. – KOLTÓI L. (2012): Hallgatói mobilitás. Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? *Felsőoktatási Műhely 2012/III. szám. 67-86.*
35. CZIMRE K. (2005): *Euroregionális fejlődés az EU csatlakozás küszöbén – különös tekintettel Magyarország eurorégióira*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
36. CZIMRE K. (2006): *Cross-border Co-operation: Theory and Practice*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
37. Danaher, P.A. – Danaher, G.R. (2011): Mobile Learning Communities: Lessons for and from Academic Mobility, the Knowledge Economy and Sustainability. In DERVIN, F.: *Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
38. Dankó-Herczegh J. (2014): Digitális törésvonalak a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében In Ceglédi T. – Gál A. – Nagy Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 119-131.
39. DE Solla Price, D. (1979): *Kis tudomány – Nagy tudomány*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

40. DILTS, D.A. – HABER, L.J. – BIALIK, D. (1994): *Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. London, Greenwood Press.
41. Drótos Gy. (2009): Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményben – az oktatási programigazgató model. In DRÓTOS Gy. – KOVÁTS G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó. 109-133.
42. Dusa, Á.R. (2015): Teacher education students' international mobility plans. In PUSZTAI, G. – CEGLÉDI, T. (eds): *Professional Calling in Higher Education: Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad, Új Mandátum. 151-159.
43. Dusa Á.R. (2017): *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Debreceni Egyetem HTDI. Doktori értekezés.
44. EAGAN, M. K. – STOLZENBERG, E. B. – LOZANO, B. J. – ARAGON, M. C. – SUCHARD, M. R. – HURTADO, S. (2014): *Undergraduate Teaching Faculty: The 2013-2014 Heri Faculty Survey*. Higher Education Research Institute. Los Angeles, UCLA.
45. Enders, J. – Fulton, O. (2002): Blurring Boundaries and Blistering Institutions. In ENDERS, J. – FULTON, O. (eds): *Higher Education in a Globalising World*. London, Kluwer Academic Publishers. 1-4.
46. ENDERS, J. (2004): Higher education, internationalisation and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education Vol. 47, Issue 3*. Springer. 361-382.
47. ENDERS, J. – TEICHLER U. (1995): *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich*. Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
48. Engler, Á. (2013): Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In ANGYALOSI, G. – MÜNNICH, Á. – PUSZTAI, G. (eds): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra. 119-133.
49. ENGLER Á. (2015a): A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs: A nemzeti család- és szociálpolitikai intézet folyóirata 14:(2)*. 29-37.
50. Engler, Á. (2015b): The effect of student's commitment on career. In PUSZTAI, G. – CEGLÉDI, T. (eds): *Professional Calling in Higher Education: Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad, Új Mandátum. 167-175.

51. Engler Á. (2016): A gyermeknevelés szakmai életútra gyakorolt pozitív hatásai. *Szociálpolitikai Szemle 2:(1)*. 65-77.
52. ENGLER Á. (2018): *A család mint erőforrás*. Budapest, Gondolat Kiadó.
53. EROLA, J. – JALONEN, S. – LEHTI, H. (2016): Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 2016*. Elsevier.
54. FARKAS J. (2000): Társadalomtudományok és a rendszerváltás Magyarországon. *Társadalomkutatás, 1-2*. 22-30.
55. Fényes H. – Kovács, K. – Dusa Á.R. – Fekete A. – Kardos, K. – Kovács E. – Márkus Zs. – Morvai, L.- Nagy Z. – Sebestyén, K. – Varga E. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In PUSZTAI G. – KOVÁCS K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad, Partium Press. 66-78.
56. Fekete I.D. (2009): Együttműködés és kapcsolathálók a magyarországi felsőoktatási intézmények között. In BAJUSZ B. – BICSÁK Zs.Á. – FEKETE I.D. – JANCSÁK Cs. – TORNYS Zs.Zs. (szerk.): *Professori salutem*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 131-143.
57. Fekete I.D. – Simándi Sz. (2014): Nemzetközi kapcsolatok –élménytársadalom – hivatásturizmus. In FEKETE I.D. – HERPAINÉ Lakó J. (szerk.): *Tanulmányok a kultúra és a felnőttképzés köréből*. Eger, Líceum Kiadó. 49-55.
58. FERGE Zs. (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
59. FINÁNCZ J. (2009): *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Doktori disszertáció. Debrecen.
60. FÓNAI M. – DUSA Á.R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években *Iskolakultúra 14:(6)*. 41-49.
61. GABALDÓN, T. – HORTA, H. – MEYER, D.M. – PEREIREA-LEAL, J. (eds) (2005): *Career Paths and Mobility of Researchers in Europe*. Stockholm, UNESCO.
62. GAZSÓ F. (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Kiadó.
63. GAZSÓ F. (1982): *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Vélemények/viták oktatási rendszerünkről*. Budapest, Kossuth Kiadó.

64. GERTLER, M.S. – WOLFE, D.A. (2005): *Spaces of knowledge flows: clusters in a global context*. Paper to be presented at the DRUID Tenth Anniversary Summer Conference 2005: Dynamics of Industry and Innovation: organizations, networks and systems. Copenhagen.
65. GLYNN, S.M. – TAASOOSHIRAZI, G. – BRICKMAN, P. (2007): Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44. 1088–1107.
66. GONZÁLEZ, C.R. – MESANZA, R.B. – MARIEL, P. (2011): The determinants of international student mobility flows. An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education* 2011/62.
67. GOODMAN, J. (2015): The relationship between siblings' college choices: Evidence from one million SAT-taking families. *Economics of Education Review*, Vol 48. 75-85.
68. Green, T. (1980): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, OKKER.
69. GROSSMAN, G.M. – HELPMAN, E. (1994): Endogenous Innovation in the Theory of Growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8. 23-44.
70. HAKALA, J. (1998): Internationalisation of science. Views of the scientific elite in Finland. *Science Studies* 11(1). 52-74.
71. HEILINGBRUNNER K. – GERZSÓ G. (2005): *Az Európai Kutatási Térség*. Budapest, BME & OMIKK.
72. Höhle, E. – Teichler U. (2013a): The Teaching Function of of the Academic Profession. In TEICHLER, U. – HÖHLE, E. (eds): *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht, Springer.
73. Höhle, E. – Teichler U. (2013b): The European Academic Profession or Academic Profession in Europe? In TEICHLER, U. – HÖHLE, E. (eds): *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht, Springer.
74. Hórich, B. (2014): Az intézmények és oktatók, mint mobilitási klíma. In VEROSZTA Zs. (szerk.): *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitása folyamatok*. Budapest, Balassi Intézet.
75. HRUBOS I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio, tavasz*. Budapest, Oktatókutató Intézet. 13-2.

76. HRUBOS I. (2005): A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig. *Educatio*, 2005 nyár. Budapest, Oktatókutató Intézet. 223-243.
77. HRUBOS I. (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 18. 1. 18-31.
78. HRUBOS I. (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony – a felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula Kiadó.
79. HRUBOS I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio* 24:(2). 205-215.
80. HRUBOS I. (2016): A digitális campus. *Educatio* 25. 538-545.
81. HRUBOS I. (2017): A tudás természetének megváltozása a digitális korban. *Educatio* 26:(02). 169-179.
82. HUANG, R. – ZHANG, J. – HU, Y. – YANG, J. (2012): Smart Campus: The Developing Trends of Digital Campus. *Open Education Research* 2012/4.
83. Huang, F. (2013): The Internationalisation of the Academic Profession. In HUANG F. – FINKELSTEIN, M.J. – ROSTAN, M. (eds): *The Internationalization of the Academy – Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht, Springer. 1-21.
84. Hubert J. (2009): Nemzetköziesedés az intézményfejlesztési tervek tükrében. In BERÁCS J. – HUBERT J. – NAGY G. (szerk.): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Bologna füzetek 3*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 26-39.
85. HUISMAN, J. – DE WEERT, E. – BARTELSE, J. (2002): Academic careers from a European perspective: The declining desirability of the faculty position. *The Journal of Higher Education*. Vol 73. No. 1. 141-160.
86. IMRE A. (1993): *Iskolák a határon. Határmenti térségek és az oktatás*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
87. JACOB, M. – MEEK, L. (2013): Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. *Studies in Higher Education*, Vol. 38, Issue 3: *Research Universities: Networking the Knowledge Economy*.
88. JAŁOWIECKI, B. – GORZELAK G.J. (2007): Brain drain, brain gain, and mobility: theories and prospective methods. *Higher Education in Europe* Vol. 29.
89. JORDAN, K. (2014): Academics and their online networks: exploring the role of academic social networking sites. *First Monday* Vol. 19. No.11. <http://firstmonday.org/article/view/4937/4159> (2016.11.12.)

90. Jordan, K. (2016): Academics' online connections: Characterising the structure of personal networks on academic social networking sites and Twitter. In CRANMER, S. – BONDERUP DOHN, N. – LAAT, M. – RYBERG, T. – SIME, J-A. (eds): *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning 2016*. 414–421.
91. KAKIHARA, M. – SORENSEN, C. (2002): Post-modern professionals' work and mobile technology. [Paper presented at the 25th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, Copenhagen Business School, Frederiksberg, Denmark.]
92. KARDOS J. – KELEMEN E. – SZÖGI L. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
93. KELCHEN, R. (2018): *Higher Education Accountability*. Baltimore, John Hopkins University Press.
94. Kiss, L. (2014): A nemzetközi hallgatói mobilitás strukturális és társadalmi-gazdasági háttértényezőiről. In Kiss, L. (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V. magyarországi eredményei*. Budapest, Educatio. 27-37.
95. Klinge M. (2004): Die Universitätslehrer. In RÜEGG, W. (ed): *Geschichte der Universität in Europa. Von der Reformation bis zur französischen Revolution (1500-1800). Band II*. München, Verlag C. H. Beck. 113-145.
96. KNIGHT, J. (2003): Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education 2003 Fall*.
97. KNIGHT, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8. 5-31.
98. KNIGHT, J. (2013): The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 17, Issue 3.
99. KNIGHT, J. – DE WITT, H. (2018): Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, No. 95, Fall: *Internationalization and Transnational Developments*.
100. KOGAN, M. (1993): Az új értékelő állam. *Educatio* 2, 3:399-416.
101. Kováts G. (2009): Az egyetem mint szervezet. In DRÓTOS Gy. – KOVÁTS G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó. 63-85.

102. KOVÁTS G. (2011): Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio* 2011. 4. sz.
103. KOVÁTS G. (2016): Trendek és szándékok az európai felsőoktatás minőségbiztosításában. In DERÉNYI A. (szerk.): A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja: A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása. Budapest, OFI. 39-44.
104. KOVÁTS, G. – HEIDRICH, B. – CHANDLER, N. (2017): The pendulum strikes back? An analysis of the evolution of Hungarian higher education governance and organisational structures since the 1980s. *European Educational Research Journal* 16:(3). 1-20.
105. KOZMA T. (2000): Negyedik fokozat? *Info- Társadalomtudomány* 49. 61-74.
106. KOZMA T. (2004): *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
107. KOZMA T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
108. KOZMA T. – FÉNYES H. – TORNYI Zs.Zs. (2007): Negyvenheten: Gyorskép a neveléstudományi felsőoktatókról és kutatókról. *Educatio* 16 (3). 418-433.
109. KOZMA T. (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. *Educatio* 2011/4. 461-71.
110. Külső Kapcsolatok Igazgatósága. <http://www3.unideb.hu/portal/hu/nemzetkozi-kapcsolatok> (2010.13.24.)
111. KWIEK, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*. 71. (3). 379-397.
112. KWIEK, M. (2018): International Research Colaboration and International Research Orientation: Comparative Findings About European Academics. *Journal of Studies in International Education* 22 (2). 136-160.
113. KYVIK, S. (2001): Publiseringsvirksomheten ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. *NIFU skriftserie No. 15/2001*. Oslo, Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).
114. KYVIK, S. – LARSEN I.M. (1997): The exchange of Knowledge. A small country in the international research community. *Science Communication, Vol 18., No. 3.* 238-264. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).

115. LAKATOS M. – L. RÉDEI M. – KAPITÁNY G. (2015): Mobilitás és foglalkoztatás. *Területi Statisztika 2015, 55(2)*. 157-179.
116. Laki, J. – Palló, G. (2001): Projektvilág és informális hálózat a tudományban. In NYÍRI, K. (szerk.): *A tudományos kommunikáció átalakulása*. Budapest, MTA Filozófiai Kutatóintézet.
117. LANG, W. (2005): *Knowledge spillovers in different dimensions of proximity*. Paper presented at the Regional Studies Association International Conference 2005: Regional Growth Agendas. Aalborg.
118. Lazarsfeld P.F. – Merton R.K. (1954): Friendship as a social process: a substantive and methodological analysis. In BERGER M. (ed): *Freedom and Control in Modern Society*. New York, Van Nostrand. 8–66.p.
119. Lengyel I. (2008): A közelség alakváltozásai a tudásalapú helyi gazdaságfejlesztésben. In LENGYEL I. – LUKOVICS M. (szerk.): *Kérdőjelek a régiók gazdasági fejlődésében*. Szeged, JATEPress, 109-129.
120. LŐCSEI H. – BUBLIK B. – NYESTE A. (2013): Magyarország régióinak társadalmi-gazdasági profilja. Budapest, MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.
121. LUUKKONEN, T. – PERSSON, O. – SIVERTSEN, G. (1992): Understanding patterns of international scientific collaboration. *Science, Technology & Human Values*, Vol. 17. No. 1. 101-126. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).
122. Machado-Taylor, M.dL. – Soares, V.M. – Brites, R. – Ferreira, J.B. – Farhangmehr, M. – Gouveia, O.M.R. – Peterson, M.W. (2017): Academic Job Satisfaction and Motivation: Perspectives from a Nation-Wide Study in Public Higher Education Institutions in Portugal. In TEICHLER, U. – HÖHLE, E.A. (eds.): *Challenges and Options: The Academic Profession in Europe, Vol. 18*. Dordrecht, Springer. 69-139.
123. MARGINSON, S. (2016): The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education Oct 2016, Vol.72, Issue 4*. 413–434.
124. MATTHEWS, D. (2016): *Do academic social networks share academics' interests?* Times Higher Education – The World University Ranking. <https://www.timeshighereducation.com/features/do-academic-social-networks-share-academics-interests> (2016.12.12.)
125. MAZZAROL, T-S. – NORMANN, G. (2001): *The Global Market for Higher Education. Sustainable competitive strategies for the new millennium*. Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing.

126. MCPHERSON, M. – SMITH-LOVIN, L. – COOK, J.M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Reviews in Sociology* 27. 415–44.
127. Medgyes– Kaplan R.B. (2015): A magyar kutatók idegennyelv-tudása. In MEDGYES P. (szerk.) *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest, Eötvös Kiadó.
128. MERTON, R. K. (1957). *Patterns of Influence: Local and Cosmopolitan Influentials*. Social Theory and Social Structure, Ch. XII. New York, Free Press.
129. MEYER, M. (2010): *The Rise of the Knowledge Broker*. *Science Communication*. SAGE Publications, 32 (1). 118-127.
130. MIHAYLOVA, D. (2004): *Social Capital in Central and Eastern Europe*. Budapest, Central European University.
131. MITTER, W. (2003): A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, Vol. 49. No. 1-2. Netherlands, Springer. 75-96.
132. MOHAMAD, A.R. – Wahid, N.D. (2009): Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in University Industri Selangor. *Segi review*, 2 (2).
133. MORLEY, L. – ALEXIADOU, N. – GARAZ, S. – GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. – TABA, M. (2018): Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, Vol. 76.
134. MUHAMMAD, A. – MAMUNA G. (2013): Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International*, Vol. 4 No. 2 March 2013.
135. NAGY P.T. (2007): Négy lehetséges kutatás a felsőoktatásról. *Educatio* 2007 ősz. 16. évf. 3. sz. 434-452.
136. NEAVE, G. (2005): The supermarketed university: reform, vision and ambiguity in British higher education. *Perspectives*, 9 (1). 17-22.
137. NENTWICH, M. – KÖNIG, R. (2012): *Cyberscience 2.0: Research in the age of digital social networks*. Frankfurt, Campus Verlag.
138. Netz, N. (2014): A hallgatói mobilitás gátjai – Adatok és felsőoktatás-politikai implikációk négy európai ország vizsgálata alapján. In VERROSZTA Zs. (szerk.): *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitása folyamatok*. Budapest, Balassi Intézet.

139. O'Hara, S. (2009): Internationalizing the Academy: The Impact of Scholar Mobility. In BHANDARI, R. – SHEPHERD, L. (eds): *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. New York, HE. 29-47.
140. Ollé, J. – Namesztovszki Zs. (2018): Student performance and learning experience in MOOCs: the possibilities of interactive activity-based online learning materials. In AUER, M.E. – GURALNICK, D. – SIMONICS I. (eds): *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning – Volume 1*. Cham, Springer I P. 649-653.
141. OMAR, A.D.A. – PAMMOLI, F. – PETERSEN, A.M. (2017): Quantifying the negative impact of brain drain on the integration of European science. *Science Advances* 12 Apr 2017, Vol. 3, no. 4.
142. Ölvetiné SZABÓ B. (2008): *A Debreceni Egyetem az Európai Unió felsőoktatási reformfolyamataiban*. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének Könyvtára.
143. Öztürk, G. – GÜRBÜZ N. (2013): The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* Vol 70. Elsevier. 654-65.
144. PAPANÉK G. (2006): *Tudásáramlás, jogbiztonság, együttműködés: A magyar gazdaság fejlődésének láthatatlan forrásai*. Budapest, Aula Kiadó.
145. PANKÁSZ B. (2016): *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori értekezés.
146. PERGER M. (2016): „Mi a siker titka?” A tanítással kapcsolatos nézetek és tanítási módszerek vizsgálata a BME mérnökképzéseinek legjobb oktatói körében. *Opus et Educatio: Munka és nevelés* 3. évf. 5. sz. 527-555.
147. PERNA, L.W. (2001): The relationship between family responsibilities and employment status among college and university faculty. *The Journal of Higher Education* 72 (5). 584-611.
148. PIKÓ B. (2003): Tudósszerepek és megnyilvánulások a rendszerváltozás után – Korlátok és lehetőségek. *Világosság* 2003/9-10.
149. POLÓNYI I. (2006): Az Akadémia diszkrét bája. *Beszélő* No.10. 39-46.
150. POLÓNYI I. (2007): Egyre többet, egyre kevesebben? *Educatio* 2007 ősz. 366-379.

151. PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
152. PUSZTAI G. (2004): *Iskola és közösség – Felekezetei középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat – Infonia.
153. PUSZTAI G. (szerk.) (2007): Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban a szakemberekkel készült interjúk tükrében. <http://cherd.unideb.hu/NESOR%20CHERD%20Report%202.0.pdf> (2008.02.12.).
154. Pusztai G. – Szabó P.Cs. (2008a): The Bologna Process as a Trojan Horse – Restructuring the Higher Education in Hungary. In KOZMA, T. (ed): Bologna process in CEE region European Education. *European Education* (40.) 2. 85-102.
155. Pusztai G. – Szabó P.Cs. (2008b): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 68-85.p.
156. Pusztai G. (2009): Mentor vagy idol? A doktorandusz – témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In PUSZTAI G. – RÉBAY M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Kiadó. 337-353.
157. PUSZTAI, G. (2010): *Kollegiális kezek a felsőoktatásban*. Akadémiai doktori értekezés.
158. PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig*. Budapest, ÚMK.
159. PUSZTAI, G. (2015): *Pathways to success in higher education: Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag. 278.
160. Pusztai, G. – Fekete, I.D. – Dusa, Á.R. – Varga, E. (2016): Knowledge brokers in the heart of Europe: International Student and Faculty Mobility in Hungarian Higher Education. In OROSZ, K. – PERNA, L. (eds): *Higher Education Internationalization and Economic-Political Transitions. Hungarian Educational Research Journal* 6:(1). Debrecen, Debrecen University Press. 60-75.
161. RAINIE, L. – WELLMAN, B. (2012): *Networked: The new social operating system*. Cambridge, Mass., MIT Press.
162. RAMSDEN, P. (1998): *Learning to Lead in Higher Education*. Routledge, London.

163. RHODES, R.A.W. (1999). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity, and accountability*. Buckingham Philadelphia, Open University Press.
164. RIESMAN, D. (1983): *A magányos tömeg*. Budapest, KJK.
165. ROBERTSON, S.L. (2006): Brain drain, brain gain and brain circulation. *Globalisation, Societies and Education Vol. 4., No.1.* 1-5.
166. Rónai A. (2008): *Nemzetközi kapcsolatok a Debreceni Egyetemen*. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének Könyvtára.
167. Rófi M. (2008): A Debreceni Egyetem regionális szerepe az Észak-Alföld régió versenyképességének erősítésében. In KRÉMER A. – MATISCSÁK A. (szerk.): *Tér és Tudás – Egyetemek, mint tudás-, innovációs- és regionális központok*. Szeged, Belvedere Meridionale. 208-239.
168. SAINT-BLANCAT, B. (2018): Making Sense of Scientific Mobility: How Italian Scientists Look Back on Their Trajectories of Mobility in the EU. *Higher Education Policy March 2018, Volume 31, Issue 1.* 37–54.
169. SANDERSON, G. (2008): Foundation for the internationalization of the academic self. *Journal of Studies in International Education 12:2.* 148-180.
170. SASVÁRI P. – URBANOVICS A. (2019): *A tudományos publikálás alapjai*. Budapest, NKE.
171. SAX, L.J. – HAGEDORN, L.S. – ARREDONDO, M. – DICRISI III F.A. (eds) (2002): Faculty research productivity: exploring the role of gender and family-related factors. *Research in Higher Education 43(4)*.
172. SCHNEIDER, N. (2009): Az európai családok sokfélesége. *Demográfia 52 (4)*, 267-282.
173. SCHOFER, E. – MEYER, J.W. (2005): The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review Vol. 70. Issue 6.* 898-920.
174. SEBESTYÉN T. (2011): *Hálózati struktúra és egyensúly: a tudás-áramlás szerkezeti jellemzőinek kérdései*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem
175. SIMMEL, G. (1922): *Conflict and the Web of Group Affiliations*. Translated and edited by Kurt Wolff. Glencoe, IL, Free Press.

176. SLAUGHTER, S. – LESLIE, L.L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, John Hopkins UP.
177. Smeby, J.-C.– Gornitzka, Å. (2008): All cosmopolitans now? The changing international contacts of university researchers. In GORNITZKA, Å. – LANGFELDT, L. (eds): *Borderless knowledge: Understanding “new” internationalisation of research and higher education in Norway*. Dordrecht, Springer. 37-50.
178. SMEBY, J-C. – TRONDAL J. (2005): Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, Vol. 49. 449-466.
179. SOLIMANO, A. (ed.) (2008): *The International Mobility of Talent: Types, Causes, and Development Impact*. Oxford, Oxford University Press.
180. SVERRISSON, A. (2001): Translation networks, knowledge brokers and novelty construction – Pragmatic environmentalism in Sweden. *Acta Sociologica*, 44. 313-327.
181. SZABÓ A. (2015): *A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon*. Szeged, Belvedere Meridionale.
182. SZOLÁR, É. (2009): A Bologna-folyamat Magyarországon – Felsőoktatási reformviták (1999-2009). Debreceni Egyetem HTDI. Doktori értekezés.
183. SZÖGI L. (2005): A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio* 2005/2. Budapest, Oktatáskutató Intézet. 244-266.
184. TEICHLER, U. (1999): Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management* 5 (1). 5-23.
185. TEICHLER, U. (ed.) (2006): *The formative years of scholars*. London, Portland Press.
186. TEICHLER U. – ARIMOTO, A – CUMMINGS, W.K. (eds) (2013): *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht, Springer.
187. T. KISS T. – TIBORI T. (2003): Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* 2003/5. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 1-12.
188. TORRE, A. (2004): Recherches-Proximité et territoires. *Economie Rurale*. 2-7.
189. TORRE, A. – RALLET, A. (2005): Proximity and localization. *Regional Studies*, 39, 1. 47-59.

190. Török, Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle* LIII./2006. április. 310-329.
191. TRONDAL, J. – SMEBY, J-C. (2001): *Norsk forskning i verden. Norske forskeres internasjonale kontaktflater. NIFU skriftserie No. 17/2001*. Oslo, Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).
192. TUNG R. – LAZAROVA M. (2006): Brain drain versus brain gain: an exploratory study of ex-host country nationals in Central and Eastern Europe. *International Journal of Human Resource Management* 17. 1853-1872.
193. VAN DER WENDE, M. (1997): International comparative analysis and synthesis. *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm, National Agency for Higher Education. 225-258. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal J. (2005).
194. Veroszta Zs. (2016): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok életútja és munkaerő-piaci kilépése. In FEHÉRVÁI A. – MISLEY H. – SZÉLL K. – SZEMERSZKI, M. – VEROSZTA Zs.: *A felsőoktatás szociális dimenziója*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 125-139.
195. VISZT E. (2004): A kutatók nemzetközi mobilitása. *Magyar Tudomány*, 2004/8.
196. VLASCEANU, L. (1987): Research on Interuniversity Co-Operation in the Europe Region. *Higher Education in Europe*, Vol. 2., No. 1. CEPES.
197. Wandermeersch, P. A. (1996): Die Universitätslehrer. In RÜEGG, W. (ed): *Geschichte der Universität in Europa. Von der Reformation bis zur französischen Revolution (1500-1800). Band II*. München, Verlag C. H. Beck. 181-213.
198. WEBBER, S. – LIIKANEN I. (eds) (2001): *Education and Civic Culture in post-communist countries*. Basingstoke, UCL. 1-9.
199. WEBER, M. (1995): *A tudomány mint hivatás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
200. WEINTRAUB, A. (2012): Social networks attempt to spark academic-university collaborations. *Nature Biotechnology*, Vol. 30, No. 10. 901–903.
201. WIERS-JENSSEN, J. (2011): Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Studenst. *Tertiary Education and Management* 17. 2. 79-100.
202. ZAUGG, H. et al. (eds) (2010): Mendeley: Creating communities of scholarly inquiry through research collaboration. *TechTrends*, Vol. 55. No. 1. 32–36.

DOKUMENTUMOK

1. *A gazdasági folyamatok regionális különbségei*, 2013. KSH (2015). Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl13.pdf> (2017.10.14.)
2. *A Debreceni Egyetem Intézményfejlesztési Terve 2016-2020* (2017). Forrás: mad-hatter.it.unideb.hu (2018.01.12)
3. *A Debreceni Egyetem Küldetésnyilatkozata* (2017). Forrás: unideb.hu/hu/node/202 (2018.01.12.)
4. *A Református Kollégiumtól a Debreceni Egyetemig* (s.a.). Forrás: <https://unideb.hu/hu/node/201> (2020.01.29.).
5. *Észak-Magyarország megyéinek gazdasági-társadalmi helyzete, 2010.* (2010) Forrás: www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/miskolcgazd-tars.pdf (2014.01.04)
6. *Észak-Magyarországi Régió: Foglalkoztatási profil Helyzetfeltárás – regionális helyzetkép.* (s.a.) Forrás: http://www.palyatanacsadok.hu/html/20/eszak_mo_uj.pdf (2014.01.05)
7. *European Economic Forecast – Spring 2007. European Commission* (s.a.). Forrás: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication7048_en.pdf (2015.05.12.).
8. *European Economic Forecast – Autumn 2008. European Commission.* http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication13290_en.pdf (2015.05.12.)
9. *European Commission (1997). European Report on Science & Technology Indicators.* Brussels, European Commission. Idézi: Smeby, J.-C.– Trondal, J. (2005):
10. *Felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevő nappali képzésben tanulók száma képzési hely szerint* (s.a.). Forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi013a.html (2020.01.29.)
11. *REVACERN* (s.a.) Forrás: http://cherd.unideb.hu/old/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=35&lang=hu (2016.05.13.)
12. *She Figures 2015. Brussels, European Commission.* Forrás: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf (2020.02.21.)

13. *Statisztikák* (2016). DE honlap. Forrás: www.unideb.hu/portal/hu/node/369 (2016.01.06)
14. *Talent Mobility Good Practices Collaboration at the Core of Driving Economic Growth* (s.a.). World Economic Forum. Forrás: http://www3.weforum.org/docs/WEF_PS_TalentMobility_Report_2012.pdf (2016.12.05.)
15. *Történet* (s.a.). Eszterházy Károly Főiskola honlapja. Forrás: <http://www.ektf.hu/ujweb/index.php?page=25> (2013.10.11)
16. *Vállalatok humánerőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata az észak-alföldi régióban* (s.a.) Forrás: http://www.hrportal.hu/download/eszak_alfold_t_5-21_oldal.pdf (2009.02.23.)

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET: FOGALOMTÁR

A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE

A nemzetköziesedés, bár sokan sokféleképpen próbálták meghatározni a céltól és funkciótól függően, tulajdonképpen kapcsolatrendszer kiépítését jelenti, de magába foglalja a nemzetközi eredményeknek a hazai oktatás-kutatásba való integrálását csak úgy, mint az itthoni tudományos teljesítményeknek a külföldön történő bemutatását. A nemzetköziesedés nem azonos a globalizációval, jóllehet ugyanúgy határokon átívelő folyamatot jelöl. Sokkal inkább egy olyan trend, melyre hatással van a globalizáció, annak változásai, lehetőségei, kihívásai és kockázata folyamatosan formálják azt (*Knight 2003*).

GLOBALIZÁCIÓ

Amikor globalizációról beszélünk, egy egyáltalán nem új jelenséget próbálunk meg jellemezni, körülírni, vagy legalábbis valamilyen módon megfogni. Ugyanis egyértelmű meghatározása nem létezik, jóllehet a különféle értelmezések meg-egyeznek abban, hogy világméretű, egymást felerősítő folyamatoknak, változásoknak és trendeknek az összességéről van szó, mely országhatárokat átlépve egyre jobban kiterjed és mélyül. Hatásai a gazdaság, a technikai fejlődés, a politika, a kultúra, tudomány, a személyes kapcsolatok, stb. terén érezhetőek. A globalizáció nem azonos a nemzetköziesedéssel.

NEMZETKÖZI AKTIVITÁS

Nemzetközi aktivitás alatt a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódásra, valamint a nemzetközi tudományos együttműködések kialakítására való hajlandóságot tekintettük. Kutatásunkban a nemzetközi aktivitás mérésére egy külön mutatót dolgoztunk ki, melyet úgy kaptunk meg, hogy a szakirodalomban fellelt, és az erre vonatkozó tevékenységi formák közül kiválasztottuk azt a négyet, amelyek több korábbi kutatásnál, tanulmánynál is előfordultak és a mi kérdőívünkbe is bekerültek. Mindegyikhez az összes oktató esetében egy számot rendeltünk: 1-et, amennyiben volt már a tanár külföldön az adott tevékenységi fajta keretében, és 0-át, ha még sohasem. Majd ezt a négy változót összeadva megvizsgáltuk a nemzetközi aktivitás mutatót – a 0 és az 1 egyértelműen azt jelzik, hogy az oktató nemzetközi aktivitása gyenge, a 2-es egy átlagos szintet feltételez, míg a 3-as egy erősebb, a 4-es pedig egy kiemelkedő fokozatot jelöl.

OKTATÓK

Amikor a felsőoktatásban dolgozó oktatóról beszélünk, akkor óhatatlanul is az oktató-nevelő, a kutató, a közéletben aktívan szerepet vállaló ember, a hallgatókat (és néha a kollégákat) motiváló pszichológus, az akadémiai szolgáltató, a nemzetközi és hazai szakmai menedzser, a pályázatíró, a szervező, az alapszintű informatikai szakember, a forrásokat megfelelően elosztani tudó közgazdász jut eszünkbe, aki intézménytől, betöltött pozíciótól és ellátott feladatkörtől függően még további szerepköröket kénytelen betölteni. Az egyetemi oktató mára több területen is kénytelen helytállni, számos feladatkörrel zsonglőrködni. A pozíció egy igen ellentmondásos 21. századi „polihisztor” megteremtését próbálja megkövetelni az egyéntől. Kutatásunkban csupán a vizsgált felsőoktatási intézmények főállású oktatóit kívántuk vizsgálni, ilyen módon az empirikus részben használt „oktatók” kifejezés is kizárólag rájuk vonatkozik.

OKTATÓK NEMZETKÖZI MOBILITÁSA

Az oktatók nemzetközi mobilitása alatt a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak a néhány naptól a pár hónapig terjedő, oktatással vagy kutatással összefüggő tevékenységét értjük, melynek során személyes szakmai fejlődés és együttműködés létrejötte várható. Ezek alapját képezhetik egy későbbi intézményi vagy állami szinten realizálódó kooperációnak, illetve hozzájárulhatnak közvetett módon a gazdaság növekedéséhez. Kutatásunk során kizárólag a földrajzi, térbeli mozgásra fókuszáltunk, azon belül is a nemzetközire; a társadalmi mobilitást nem volt célunk vizsgálni.

TUDÁSBRÓKER

Simmel (1922) elgondolása szerint léteznek olyan társadalmi szereplők, akik mintegy mediátorként olyan egyéneket vagy csoportokat kötnek össze és közvetítenek közöttük – vagy egy csoport, vagy saját érdekük által vezérelve – akik egyébként nem lennének kapcsolatban. Ezeket az aktorokat brókereknek nevezi. A társadalmi tőke elméletet alapul véve, és Simmel elképzelését továbbgondolva, a tudásbróker az, aki több közösség részeseként elősegíti a csoportok között a tudás kicserélődését, új tudásnak a létrehozásánál bábáskodik, és támogatja a változásokat (Sverrisson 2001; Kakiyama–Sorensen 2002; Meyer 2010, Pusztai–Fekete et al. 2016). Úgy Magyarországon, mint más poszt-szocialista országban, a tudásbrókerek lényeges szerepet töltek be a politikai átalakulás során. A globalizáció az 1980-as években már erőteljesen éreztette hatását, és magyar érdekcsoportok – melyeket korábban külföldre szakadt, és ott a tudományos életben sikert elérő honfitársak segítettek – sürgették és támogatták a politikai változásokat. Politikailag aktív, és a tudományok területén is kimagasló teljesítményt nyújtó fiatalok ösztöndíjjal nyugat-európai országokba, valamint Amerikába mehettek, ahol a demokrácia működésének ismeretével tértek haza. Nyelvtudásuk

pedig a rendszerváltás után egy részüket magas politikai és gazdasági pozíciókba segítette, míg mások a tudomány világában próbáltak meg elhelyezkedni. Ez utóbbi csoport hozta magával a nemzetközi elméleteket, a kutatási és publikálási gyakorlatokat (Pusztai–Fekete et al. 2016).

TUDOMÁNYOS EGYÜTTMŰKÖDÉS

A tudományos világban, így kötetünkben is, a szakértők összehangolt tevékenységét és kreatív megnyilvánulásait értjük együttműködés alatt, amely magában foglalja a tudásnak a megosztását, gyarapítását, felhasználását, valamint magát a tanulási folyamatot is. Kiterjed az új lehetőségek feltérképezésére és hozzáadott értéket termel. Az együttműködések legfontosabb összetevői pedig a *részvétel* és a *kommunikáció*, hiszen ezek nélkül a közös tanulás, illetve az élmény megosztása nem valósulhatna meg.

2. MELLÉKLET: Ábrák és táblázatok jegyzéke

ÁBRÁK

1. ábra: Hallgatók létszámának alakulása a magyarországi felsőoktatásban.....	24
2. ábra: A nemzetköziesedés dimenziói a felsőoktatásban.....	40
3. ábra: A Debreceni Egyetem oktatói létszámadatai 2000 és 2019 között.....	65
4. ábra: Az ERASMUS program keretében ki- és beutazó oktatók (2001-2016).....	69
5. ábra: Az Eszterházy Károly Főiskola oktatói létszámadatai 2000 és 2016 között.....	71
6. ábra: Nemek megoszlása a kérdőív kitöltői között egységenként (N=210).....	80
7. ábra: A válaszadók kor szerinti megoszlása (N=210).....	81
8. ábra: A megkérdezettek beosztása (N=210).....	82
9. ábra: A megkérdezettek tudományos minősítése (N=210).....	83
10. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az anyák (N=204).....	88
11. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az apák (N=206).....	89
12. ábra: Kollégák tudományos nemzetközi tevékenységei – pályakezdőként (N=197).....	92
13. ábra: Oktatók száma, akik nem vettek részt az eseményeken.....	105
14. ábra: Oktatók konferenciára utazásának száma egységenként (N=210).....	118
15. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának intézmény-típusonkénti összetétele.....	119
16. ábra: Az angol nyelv ismerete egységenként (N=210).....	122
17. ábra: A nemzetköziesedési hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetközi networkösödés.....	130
18. ábra: Tényezők, melyek a külföldi kapcsolatrendszer kiépítése szempontjából fontosak.....	144
19. ábra: A szakmai pályát leginkább meghatározó külföldi kapcsolatai ápolása – emailen keresztül.....	147

TÁBLÁZATOK

1. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitásának dimenziói.....	42
2. táblázat: A hipotézisek és az azokat megvilágító kérdések a kérdőívben.....	79
3. táblázat: A családtagok segítségnyújtása a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében (NÁOK=67; NBTK=68; NEKF=69).....	90
4. táblázat: Oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolata (%; N=210).....	96
5. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának szakmai vetülete nemek szerint (N=210) – Mann-Whitney próba.....	97
6. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának szakmai vetülete beosztás szerint (N=204) – Kruskal- Wallis teszt.....	97
7. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának szakmai vetülete korcsoportok szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt.....	98
8. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának személyes vetülete (%; N=210).....	98
9. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának személyes vetülete nemek szerint (N=210) – Mann-Whitney próba.....	99
10. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának személyes vetülete beosztás szerint (N=204) – Kruskal-Wallis teszt.....	100
11. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának személyes vetülete korcsoportok szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt.....	100
12. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása (N=210).....	102
13. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása nemek szerint (%; N=210).....	102
14. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása kar szerint (%; N=210).....	103
15. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása beosztás szerint (%; N=210).....	103
16. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása korcsoportok szerint (%; N=210).....	104
17. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása családi állapot szerint (%; N=210).....	104
18. táblázat: Okok, amiért nem utaznak az oktatók külföldre (%; N=210).....	107

19. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre konferencia céljából (%; N=62)	109
20. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre ösztöndíjjal (%; N=83)	111
21. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre vendégoktatás céljából (%; N=163)	113
22. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre kutatás céljából (%; N=105)	114
23. táblázat: Oktatók nyelvi tudásszintje (%; N=205)	124
24. táblázat: A klaszterek jellemzése és az eltérések a mintánk alapján	132
25. táblázat: Klaszterek alakulása korcsoportok szerint (%; N=210)	133
26. táblázat: Klaszterek alakulása nemek szerint (%; N=210)	134
27. táblázat: Klaszterek alakulása beosztás szerint (%; N=210)	135
28. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktató rendelkezik-e PhD fokozattal (%; N=210)	136
29. táblázat: Klaszterek alakulása a nyelvtudás szerint (%; N=210)	137
30. táblázat: Klaszterek alakulása családi állapot szerint (%; N=205)	138
31. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktatónak van-e gyermeke (%; N=208)	139
32. táblázat: Vállalna-e külföldön tartósan munkát? (%; N=209)	140
33. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai karonként (%; N=210)	141
34. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai oktatói csoportokra nézve (%; N=111)	143

AZ OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SZOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI:

1. ENGLER Á. (2014). *Felsőoktatási metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.* Debrecen, CHERD-H.
2. KOVÁCS K. (2015) *A sportolás hatása a felsőoktatási hallgatók eredményességére.* Debrecen, CHERD-H.
3. ENGLER Á. (szerk.) (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei.* Debrecen, CHERD-H.
4. CEGLÉDI T. (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H .
5. TÓTH D. A. (szerk.) (2018): *Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
6. KOVÁCS K. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018.* Debrecen, CHERD-H.

„A szerző több éves kutatásának eredményeit foglalja össze [a kötet], amely a felsőoktatásban tanítók, kutatók helyzetére, tevékenységük motivációira irányult. Megközelítésének sajátossága, hogy az intézményi szintre vonatkozik, és magukat a személyeket keresi meg, akiket – saját definíciója szerint – felsőoktatási oktatóknak nevez. A konkrét téma a nemzetközi aktivitás, még konkrétabban a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódás, a nemzetközi tudományos együttműködés kialakítására irányuló hajlandóság. Az oktatókkal szembeni elvárások, az oktatók véleménye és azok a körülmények, amelyek mindezt befolyásolják.

A kötetet mindazoknak ajánlom, akik a felsőoktatás kérdései iránt érdeklődnek, elsősorban pedig maguknak az érintetteknek, az oktatóknak, továbbá az intézményi vezetőknek és a felsőoktatási döntéshozóknak. Természetesen a hallgatók szemlélete is gazdagodik, ha kézbe veszik.”

HRUBOS ILDIKÓ PROFESSOR EMERITA

Budapesti Corvinus Egyetem

„Jó szívvel és tisztelettel ajánlom ezt a nagyszerű kötetet felsőoktatási intézmények nemzetköziesedési folyamatait gondozó vezetőknek, valamint azok eredményességét vizsgáló szakértőknek. A kételkedőknek példaként, hogy az érzékeny, emberi megközelítés a tudományos igényességgel remekül összefér. Mindenkinek, aki a felsőoktatásban dolgozó oktatók sajátos, folyamatosan változó, kihívásokkal, dilemmákkal és ellentmondásokkal teli, de mégis szerethető világa iránt érdeklődéssel van. Teszem ezt úgy is, mint alma matereire büszke, volt egeri és debreceni diák. Végül vezetői minőségemben: hálával és köszönettel tartozom a szerzőnek, lévén munkája egyetemünknek is hasznos nyeresége.”

DR. HABIL. JUHÁSZ TIBOR

*tudományos, kutatási és nemzetközi
ügyekért felelős rektorhelyettes*

Eszterházy Károly Egyetem