

**DEBRECENI EGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
HUMÁNTUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA
NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI DOKTORI PROGRAM**

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

**OKTATÓK TUDOMÁNYOS EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK HÁLÓZATAI
A FELSŐOKTATÁSBAN**

DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA

**DEBRECEN
2018**

***Oktatók tudományos együttműködésének hálózatai a
felsőoktatásban***

**Értekezés a doktori (Ph.D) fokozat megszerzése érdekében a neveléstudomány
tudományágban**

Írta: **Dabney-Fekete Ilona Dóra** okleveles angol nyelv és irodalom szakos tanár,
okleveles pedagógia szakos tanár, valamint nemzetközi kapcsolatok szakértő

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: **Dr. Czeller Mária**

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201.....

Az értekezés bírálói: Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201.....

Én, Dabney-Fekete Ilona Dóra, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Dabney-Fekete Ilona Dóra

Debrecen, 2018. május 21.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Sokaknak tartozok köszönettel azért, hogy ez a disszertáció elkészülhetett, hogy tudásukkal, tapasztalatukkal és észrevételeikkel mindvégig formálták úgy a kutatás, mint a dolgozat irányát, logikai ívét. Köszönet illeti a témavezetőmet, Dr. Czeller Máriát a munkám során nyújtott támogatásáért, az alapos, előremutató és mindig rendelkezésre álló javaslataiért, szakmai meglátásaiért. Hálás vagyok Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki nem csupán szakértelmével és konstruktív kritikájával, de fáradhatatlan kutatói példamutatásával is segítette munkámat. Köszönöm, hogy vezetésével egy kutatói kollektíva részeseként tudományos látásmódom csiszolódhatott, formálódhatott. Szeretnék köszönetet mondani a bírálóknak a műhelyvitan megfogalmazott értékes javaslataikért és ötleteikért, valamint az opponenseknek, Prof. Dr. Kozma Tamásnak és Dr. Engler Ágnesnek szakmai észrevételeikért, és útmutatásukért. Köszönet illeti Tornyai Zsuzsa Zsófiát, Dr. Márton Sándort és Dr. Dusa Ágnes Rékát szakmai tanácsaikért és meglátásaikért, melyek új lendületet adtak az elemzésekhez. Végezetül köszönöm a családomnak és barátaimnak, hogy mindvégig mellettem álltak.

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS.....	7
I.1. A VIZSGÁLAT RELEVANCIÁJA.....	8
I.2. A KUTATÓI ÉRDEKLŐDÉS FORMÁLÓDÁSA	9
I.3. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI.....	10
I.4. A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE.....	21
II. AZ OKTATÓK	24
II.1. AZ OKTATÓI PÁLYA FOGALMI VÁLTOZÁSAI	24
II.2. OKTATÓ – KUTATÓ DILEMMA	30
II.3. AZ OKTATÓI KÖVETELMÉNYRENDSZER ÉS ÉRTÉKELÉS	34
III. NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN	38
III.1. DIAKRÓN MEGKÖZELÍTÉSBEN	39
III.2. JELENLEGI TENDENCIÁK EURÓPÁBAN	52
III.3. VIZSGÁLATOK MAGYARORSZÁGON	66
IV. OKTATÓK AZ ÉSZAK-ALFÖLDI ÉS AZ ÉSZAK-MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN	86
IV.1. A DEBRECENI EGYETEM ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATAINAK ALAPJAI	86
IV.2. AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATAI	94
V. A KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	100
V.1. A KUTATÁS ELŐZMÉNYE	100
V.2. A SURVEY VIZSGÁLAT	104
V.3. AZ INTERJÚK	106
V.4. HIPOTÉZISEK	107
V.5. A MINTA JELLEMZŐI	111
VI. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS ELEMZÉSEI	116
VI.1. HÁTTÉRVÁLTÓZÓK – CSALÁD, LAKÓHELY, MUNKAHELYI KLÍMA.....	116
VI.2. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS MUTATÓ.....	123
VI.3. AZ ITTHON MARADÁS OKAI.....	136
VI.4. TUDOMÁNYTERÜLETI JELLEGZETESSÉGEK	148

VI.5. A NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK ÉS A NYELVTUDÁS FONTOSSÁGA	152
VI.6. A NEMZETKÖZI KAPCSOLATHÁLÓ SZERINTI TIPOLÓGIA.....	157
VI.7. AZ AGYELSZÍVÁS KÉRDÉSE	172
VI.8. ONLINE TUDOMÁNYOS NETWORKÖK.....	179
VII. A DISSZERTÁCIÓ FŐBB EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA	183
VII.1. TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA	183
VII.2. TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK, LEHETŐSÉGEK	189
SUMMARY	191
A SZERZŐ TÉMÁVAL KAPCSOLATOS TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI	193
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	194
MELLÉKLETEK.....	210
1. MELLÉKLET: ÁBRÁK, DIAGRAMOK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	210
2. MELLÉKLET: A KUTATÁSBAN HASZNÁLT KÉRDŐÍV.....	213
3. MELLÉKLET: A KUTATÁSBAN HASZNÁLT INTERJÚVÁZLAT	227

I. BEVEZETÉS

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 készteti 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 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 értéklánca, és hogy milyen egyéni képzettségek/képességek, attitűdök és ismeretségek formálják szakmai együttműködési hálózataikat?

I.1. A VIZSGÁLAT RELEVANCIÁJA

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 átformálódó oktatói szerep (pl. *Fónai–Dusa 2014; Pusztai 2011; Huang 2013; Csapó 2015*), 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 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 kapcsolatrendszerének egymásra épülése fejezi ki.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy kutatásunk célja nem az összekapcsolódó intézmények vagy egyének által kialakított hálózatoknak a bemutatása, hanem azoké az oktatóké, akik fogékonyabbak vagy hajlamosabbak nemzetközi kapcsolatok kialakítására és kiaknázásra. Ilyen módon a nemzetközi együttműködések alapvetően bürokratikus diskurzusának hagyományával ellentétben, dolgozatunkban a

kapcsolathálózati elemzések során használt terminológiát részesítjük előnyben a nemzetközi beágyazottság jellemzésére.

I.2. A KUTATÓI ÉRDEKLŐDÉS FORMÁLÓDÁSA

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 szerettünk volna vizsgálni. Egyrészt tudni akartuk, hogy a regionalitás, a földrajzi elhelyezkedés milyen mértékben járul hozzá a nemzetközi tudományos kapcsolatok kialakításához. Másrészt választ kerestünk arra is, hogy az intézmények egyetemi, illetve főiskolai státusza mennyiben és hogyan szól bele a nemzetközi networkök formálásába. Továbbá ki szerettünk volna térni a nemek közötti különbségekre, valamint a tudományterületek adta sajátosságokra is. Felvetődött a kérdés, hogy miként szerveződnek a nemzetközi tudományos együttműködésre irányuló folyamatok az egyének szintjén. Ezek alapján öt kisebb témacsokrot hoztunk létre, amelyek összefoglalóan tartalmazzák mindazokat a kérdésselvetéseket, melyekre választ szerettünk volna kapni a kutatásunk során:

- I. Elsőként az érdekelt minket, hogy milyen *mintázatok* rajzolódnak ki az oktatók körében a nemzetközi tudományos együttműködési hálózatba való bekapcsolódást illetően, illetve, hogy milyen *főbb típusokat* lehet meghatározni a kapcsolatok megléte, kiterjedtsége, intenzitása, vagy éppen hiánya ismeretében? Ennek a problémakörnek a tanulmányozásában 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 szeretnénk 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.) a nemzetközi tudományos networkök kiépülésében. 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 kapcsolatok alakulásában az, hogy az oktató melyik *tudományterületet* képviseli? Továbbá, hogy az adott területen használt *tudományos nyelvezet „lefordíthatósága”* mennyire könnyíti, vagy éppen nehezíti az együttműködés kialakulását (H5).
- IV. Szerettük volna megvizsgálni, hogy milyen szinten és hogyan határozza meg a nemzetközi kapcsolatok létrejöttét 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 valós veszélynek tekinthetjük-e egyáltalán? (H7).

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

I.3. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI

A disszertáció ezen részében az értekezésben használt főbb fogalmak és témakörök megvilágítására törekszünk. Nem célunk azonban teljes részletességgel tárgyalni az egyes fogalmakat és jelenségeket, hiszen azokat külön fejezetekben kívánjuk bemutatni. Mindazonáltal a vizsgált területeknek úgy a társadalomtudományok, mint a különböző egyéb diszciplínák és irányzatok által használt terminológiájából a dolgozat számára leglényegesebbet, a legjellemzőbbet és a legleíróbbat emeljük ki, melyek a jelen munka alapját is képezik.

AZ OKTATÓK

Ahhoz, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók tudományos együttműködését 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, jóllehet a két foglalkozást határozottan el lehet különíteni (Kozma 2004).

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 szorúlnak, 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 „zsonglörködni”, 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 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 mérten megfelelő, magyar, vagy külföldi állampolgár oktathat/kutathat a felsőoktatásban. A 2005. évi CXXXIX. törvény pedig 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.

Az értekezés II. fejezetében részletesebben kitérünk az egyes értelmezések közötti különbségekre, illetve a gyakorlatban használt meghatározásokra, vagy jelen fogalom esetében az elnevezések kaotikus összességére. Összegzésként azonban elmondhatjuk, hogy kutatásunkban csupán a vizsgált felsőoktatási intézmények főállású

oktatóit kívántuk vizsgálni, ilyen módon az empirikus részben használt „oktatók” kifejezés is kizárólag rájuk vonatkozik.

A TUDOMÁNYOS EGYÜTTMŰKÖDÉS

A kutatásunk szempontjából a másik kulcsfogalom az **együttműködés**. Az együttműködéseket *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.

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 (nem feltétlenül szakmai). Így tulajdonképpen, ha bárhol két különböző országból származó kolléga találkozik és szakmai tárgyú a beszélgetésük, akkor már nemzetközi tudományos informális kapcsolatról van szó.

Az informális kapcsolatokon alapuló együttműködéseket 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.

A *formális együttműködésre* 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.

A tudományos világban, így dolgozatunkban 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 FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE

A *nemzetköziesedés* egy másik alapfogalom a téma vizsgálata során. Az eredetileg gazdasági terminus az oktatás világára is alkalmazható, hiszen az országhatárokon átívelő együttműködési networkök ezen a területen abban segítenek, 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 tudásukat 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.

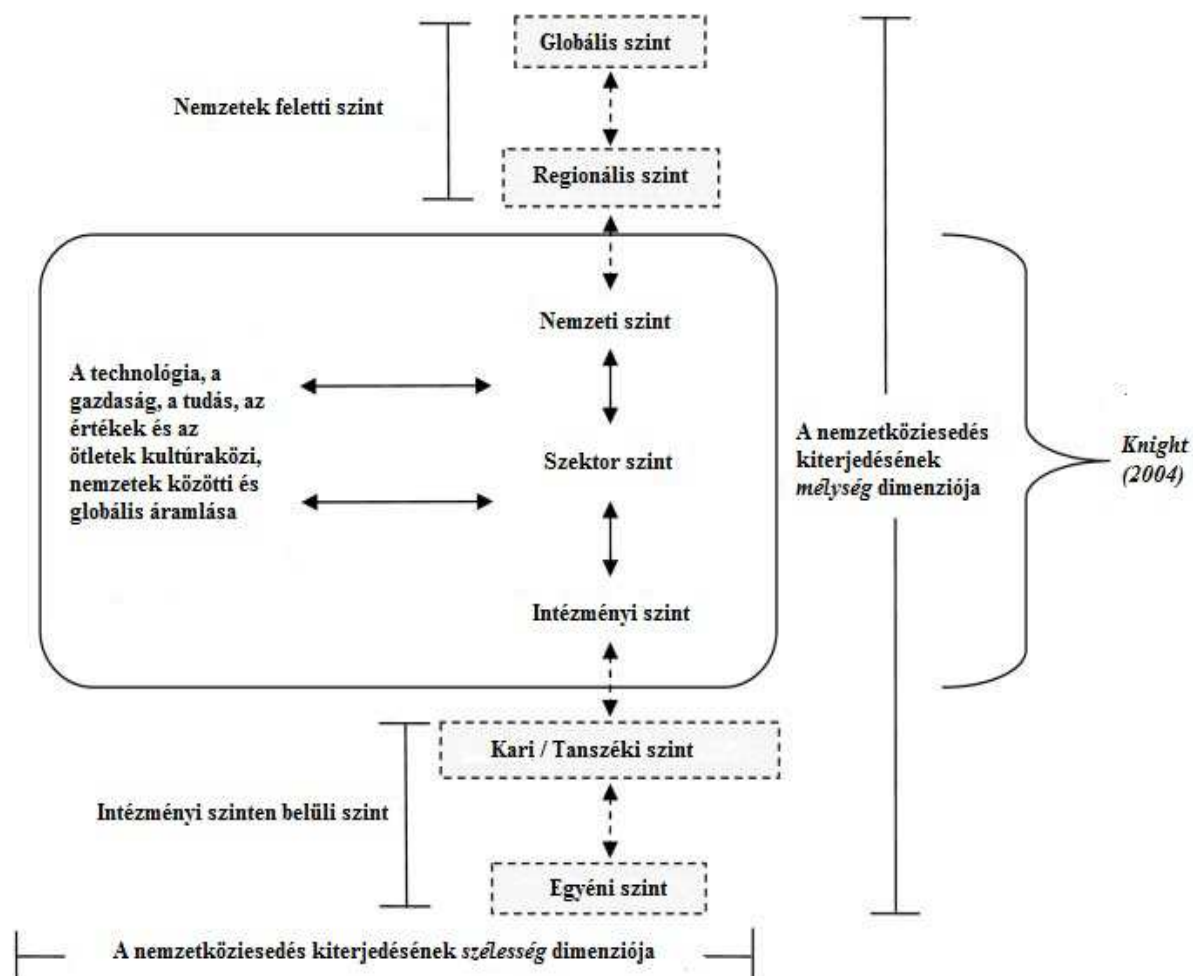
A nemzetköziesedés azonban pozitív hozama ellenére is sok hazai oktatóban félelmet kelt – hiszen magában hordhatja a csalódásnak a lehetőségét is. Nemzetközi tudós társadalom előtt megmutatni munkánk eredményeit nem kis bátorságot igényel, mivel a (néha könyörtelen) kritikusok száma megugrik, és az idegen 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 kapcsolathálózatokba való becsatlakozásnak elengedhetetlen feltétele a nyelvek ismerete (különösen az angolé), hiszen hogyan tudna nélküle az oktató vagy kutató megjelenni nemzetközi szinten, 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 megjelenthet 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 (1. ábra).

Tanulmányában Knight (2003) a nemzetköziesedéssel kapcsolatosan három kulcsfogalmat említ meg, ezek *a nemzetek közötti*, a *kultúraközi* és 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.

Dolgozatunkban elsősorban az egyén szintjén megjelenő nemzetköziesedési módokra helyezük 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).

1. ábra: A nemzetköziesedés dimenziói a felsőoktatásban



Forrás: Sanderson (2008); magyarra fordítás: saját

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 szocializálódtunk, 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 Sanderson (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.

1. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitásának dimenziói

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

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a nemzetköziesedés, bár sokan sokféleképpen próbálták meghatározni a céltól és funkciótól függően, tulajdonképpen hálózatosodást jelent, 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 kockázatai folyamatosan formálják azt (*Knight 2003*).

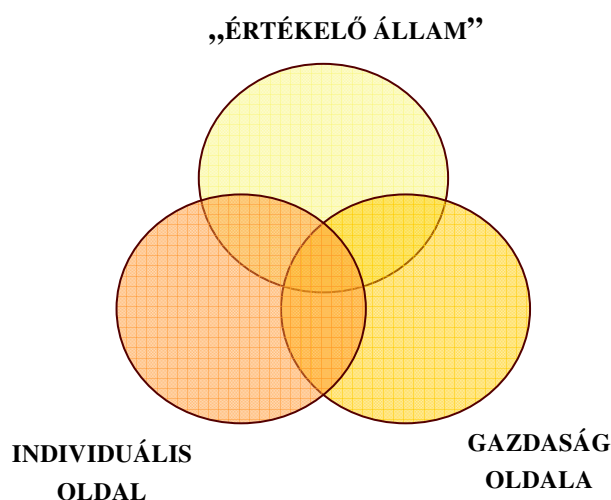
AZ OKTATÓK NEMZETKÖZI MOBILITÁSA

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”. Ennek alapján három különböző oldal (*2. ábra*) vizsgálatát tartottuk célszerűnek, mely egy vertikális elemzési szintet tár elénk:

- 1.) az „értékelő állam” oldala
- 2.) az egyén oldala
- 3.) a gazdaság oldala

Dolgozatunkban ennek a háromnak az egyéni szinten megjelenő vetületeiről szerettünk volna számot adni.

2. ábra: Az oktatók nemzetközi mobilitása



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 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. Dolgozatunkban mindezekre a faktorokra kitérünk, és megvizsgáljuk, hogy melyik hogyan jelenik meg a mintánkban szereplő oktatók szakmai életútjában.

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 dolgozatunkban, elemeinek, megjelenési formáinak részletezésére nem térünk ki.

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 erőkkel, 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 kapcsolathálóját. Távozása sokszor összefüggésbe hozható egy másik intézmény csábításával is, mely esetben brain drainről, vagyis *agyelszívásról* 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 knowledge broker 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*).

Úgy Magyarországon, mint más poszt-szocialista országban, a tudás brókerek 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*) Feltételezzük, hogy kutatásunk mintájában is megtalálhatóak lesznek ezek a knowledge brokerek.

Összegezve tehát 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.

I.4. A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE

A disszertáció logikai-gondolati ívét követve elsőként szükségesnek tartottuk a dolgozatban tárgyalt fogalmak bemutatását, illetve az ezek kapcsán felmerülő terminológiai problémák tisztázását. Kitérünk röviden az „oktató” elnevezés mögött rejlő magyarországi interpretációra, szót ejtünk a tudományos együttműködésről, valamint ezeknek az egyén szintjén megjelenő vetületeiről. Megvizsgáljuk a

nemzetköziesedés komplex értelmezési kereteit, valamint a kutatás szempontjából meghatározó dimenzióit. A negyedik nagyobb fogalomcsoport az oktatók nemzetközi mobilitása köré szerveződik, melyet három különböző oldalról vizsgáltunk – az állam, a gazdaság és az egyén szemszögéből.

A következő fejezetben a kutatás vizsgálati alanyainak, az oktatóknak a bemutatása történik. Tudományos pályafutásuk 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 másokban.

A harmadik nagyobb egység az európai tudományos együttműködések történeti áttekintésével foglalkozik, egészen a peregrinációktól az európai uniós törekvésekig. A jelenlegi európai és magyarországi tendenciák bemutatása után konkrét hazai vizsgálatokat sorakoztatunk fel, melyek a szerzőnek is lehetőséget biztosítottak az önálló, vagy más kutatókkal közösen végzett munkán keresztül a hazai tudományos kapcsolatrendszerbe való betagozódásra.

A kutatásunkban résztvevő oktatók felsőoktatási intézményeinek a bemutatásával folytatjuk az értekezést. Egy kelet-magyarországi, diszciplína és célország tekintetében is széles skálán mozgó együttműködési hálózattal rendelkező, a nemzetközi porondon már otthonosan megjelenő felsőoktatási intézmény, valamint egy észak-magyarországi, régiójának tudásközpontjaként megjelenő, nagy felsőoktatási hagyományokkal bíró, a nemzetköziesedés terén feltörekvő intézmény oktatóit vettünk górcső alá. 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 kapcsolatainak mintázatára vonatkozó adatokat nyerjünk.

Az ötödik fejezet kutatásunk módszertani hátterét, a vizsgálódásunk alapját és előzményeit jelentő felmérések leírását tűzte ki célul. 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 együttműködések alapján felvázolt képet megalkotni, mely magába foglalja a klaszterekbe sorolást, és az együttműködésekre 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 kísérletet teszünk egy nemzetközi aktivitás mutató létrehozására, 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.

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

II. AZ OKTATÓK

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) *gurujáig* számos kutató kísérelte meg az egyetemek életének ezen meghatározó csoportjának megismerését.

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).

Ebben a fejezetben az oktatók tudományos pályafutását a középkortól kezdve, valamint a minősítési rendszer átalakulását kísérhetjük figyelemmel, melynek során kiemelt figyelmet szentelünk a különböző életkori csoportok tipikus karrierútjának, és a II. világháború utáni „elnevezés-kavalkád” furcsaságainak.

II.1. AZ OKTATÓI PÁLYA FOGALMI VÁLTOZÁSAI

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 teszi 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 elengedhetlenné 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 egymásutánosságának 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 fiatalságukból 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 továbblépett 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. Egyrészt 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). Másrészt pedig a doktori iskolák alapítása esetében a MAB megszabja, hogy a hét törzstagból 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).

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. Azonban míg 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, addig az oktatói munkakör betöltői nem kötelesek kutatásokban

részt venni. Ez azonban mégis elkerülhetetlen, hiszen az egyetemi hierarchiában történő előrelépés 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 úgy viselhet valaki, ha doktorjelölti jogviszonyt létesített, illetve egyetemi adjunktus esetén már fokozattal rendelkezik. 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 következő részben ejtünk szót.

A tudományos teljesítmény megjelenése azonban az intézményi karrierben való előrelépésben 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), 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.

II. 2. OKTATÓ – KUTATÓ DILEMMA

Még ha a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak az akadémiai fokozatok és egyetemi-főiskolai rangok érdekében sikerülne is megtalálni az elődök, rendeletek és kormányzatok által elhintett jelző-morzsa 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-megkérdőjelezzük. Mindeközben például hazánkban az oktató mindennapjainak részét képezi a hárommal való zsonglórkodás – oktató, kutató, adminisztrátor. Altbach (2002) úgy véli, hogy az oktatók hármass 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 mindennek ellenére a felsőoktatásban tanítók inkább preferálják a kutatást, és nem csupán az elnevezésben. Ennek egyik okaként a fiatal oktatóknak a pályakezdetéskor meglévő lelkesedéséhez társuló feltörekvés szándékát említik, illetve azt a tényt, hogy a kutatások gyakran a nemzetközi, így az intézményi figyelem középpontjában vannak, míg az oktatás csupán „belső” ügy marad. Valahol ezt a tényt tükrözi az is, hogy a rendszerváltozás előtt hazánkban inkább nevezték 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 szerepköréit a háttérbe szorítja. Ezek a főként belső motivációval rendelkező idősebb

férfi professzorok oktatóként kezdték, 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 pozícionálnia 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 együtthatását, 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 való átalakulásában több lehetséges buktatót is felfedez, melyek közül kiemelnénk 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 karrierről 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, széttöredezettség 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 kereszttüzeiben 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; Puztai 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 előállítására 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 tényt is, hogy a 21. század felsőoktatásban dolgozó oktatójának nem csupán a már említett oktatói–kutatói–adminisztratív szerepkörök között kell tudnia lavírozni, 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 szintéren történő „önmenedzselés” is, melynek során „befektetőket” szereznek, illetve magukat kedveltté, ezáltal valamilyen szinten nélkülözhetetlenné 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 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 forrásokot megfelelően elosztani tudó közgazdász jut eszünkbe, aki intézménytől, betöltött pozíciótól és ellátott feladatkörtől függően még további szerepkörök között kénytelen lavírozni. 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 zsonglörködő tanárt veheti görcsö alá. Az ismeretek óriási mértékű megnövekedésével szükségessé vált különböző szakterületek és feladatok szétválása, mely egy igen ellentmondásos 21. századi „polihisztor” megteremtését próbálja megkövetelni az egyéntől. Világosan látható azonban, hogy hosszútávon ez a rendszer válaszut elé 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.

II.3. AZ OKTATÓI KÖVETELMÉNYRENDSZER ÉS ÉRTÉKEELÉS

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 fellegetveiraival, 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*).

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

lehetővé teszi a teljesítményalapú elszámoltatást. Több ilyen mód áll az értékelést végzők rendelkezésére, ezek közül a dolgozat 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 koncentrálna, előíró és beavatkozó természettel bír.

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. 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.

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 presztízs-növelő 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? 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 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 megjelenésnek, de különösképp a külföldi kutatóintézetekkel való együttműködéseknek 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 nem volt ennyire követelmény (és talán elérhető), addig a ma oktatója és kutatója számára az nemzetközi szintéren 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.

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, a „lapíprozzuk”, 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.

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 feladata az is, hogy tudományos elitként kritikai szellemben közelítsen minden ehhez hasonló jelenséget, hiszen ez lesz a fejlődés hajtóereje, mely a minőségi oktatáshoz és az akadémiai produktivitáshoz vezethet (Bender 1997).

¹Ilyennek tekinthető például: PALOMBA, C.A. – BANTA T.W. (2015): Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education. *Higher and Adult Education Series*. San Francisco, Jossey-Bass, Inc. Publishers.

III. NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Ebben a fejezetben az oktatók, valamint a felsőoktatásban betöltött pozíciójukból adódóan, az általuk képviselt intézmények nemzetközi tudományos együttműködéseinek általános jellemzését, formáit, típusait, problémáit, korlátait és a benne rejlő lehetőségeket, valamint a kapcsolathálózati megközelítés alapvető jellemvonásait tárgyaljuk.

Az oktatók nemzetközi tudományos kapcsolatainak tanulmányozásáról azonban mindössze néhány kutatási beszámoló árulkodik, nemzetközi és hazai tudományos körökben egyaránt kevés a téma komplex feltárására irányuló vizsgálat.

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 is 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.

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.

III.1. DIAKRÓN MEGKÖZELÍTÉSBEN

A dolgozat ezen fejezetében az egyetemek megalakulásától kezdve egészen a napjainkban folyó európai felsőoktatási reformfolyamatokig kívánjuk bemutatni az európai egyetemjárás és tudományos együttműködések folyamatát, illetve az azt befolyásoló és meghatározó eseményeket. Ilyen módon a fejezet három nagyobb részre tagolódik, melyek gondolati hídként ívelnek át az évszázadokon – a múlttól egészen a jelenig.

A KEZDETEKTŐL A II. VILÁGHÁBORÚIG

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 korokról és helyekről szerzik be és továbbítják hallgatóik felé az ismereteket – vagyis minden ország és nép tudományos raktárából „kölcsönvesznek” 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.

AZ EGYETEMEK MEGALAKULÁSA

Az egyetemek egy különleges kultúrának a hordozói szerte a világon, melynek gyökerei a régmúltra nyúlnak vissza. Nagyon sokáig az egyetemek kizárólag a társadalmi elit férfi tagjai számára nyitották meg kapuikat, és vezető pozíció betöltésére készítették fel őket koruk meglehetősen konzervatív és strukturált társadalmában. A tudomány „elefántcsont tornyai” a társadalom nagy része számára elérhetetlenek voltak.

Az ókorban nem léteztek egyetemek, de kezdeteinek, előfutárainak tekinthetjük az ókori Görögországban a szofisták tevékenységét az i.e. 5. századtól, akik a városokat járva a fiatal férfiakat a szónoklás művészetére tanították. Ide sorolhatjuk még a nagyjából egy évszázad múlva megjelenő, a *gümnaszionok* oszlopsorai alatt lelkes tanítványainak politikát, matematikát, természettudományokat és történelmet magyarázó filozófusokat, akik a kor polihisztoraiként, tudosaiként a tudás mélységeibe jobban belelátni akarókat tanították. Példaként lehetne említeni Szókratészt, aki tanítványait élő szóval tanította, megmutatva nekik, hogy az elfogadott nézeteket nem kell alapos átgondolás és feltétel nélkül elfogadni. Leghíresebb tanítványa, Platón volt, aki *Az Állam* című munkájában kifejtette az ideális államról és a társadalmi rétegek neveléséről vallott nézeteit. Athén szélén, az Akademoszról elnevezett ligetben iskolát alapított, melyet Akadémiának nevezett el. Itt tanult, majd utóbb tanított, Arisztotelész, Nagy Sándor későbbi nevelője. Athénba visszatérve létrehozta a Lükéont, ahol az irodalom és a tudományok tanítására fektették a hangsúlyt.

A fejlett civilizációk egyik sajátossága, hogy a magasabb szintű oktatásra igény van – főképp a hatalom gyakorlására való felkészülésben, ezek helyszínéül pedig a középkori Európában az egyetemek szolgáltak (*Perkin 1991*). Európa déli és nyugati részén a nyugati, latin kereszténységhez tartozó államokban alakultak meg a legelső egyetemek a 11-13. században, melyek közül az első, a salernói elsősorban orvosi fakultásáról vált híressé. Sajnos az itáliai intézmény peremterületi pozíciója előrevetítette későbbi megszűnését. Mind a mai napig vita tárgyát képezi, hogy valóban

az első egyetemnek tekinthető-e a salernói, hiszen, Ferencz meglátása szerint a csupán orvosi fakultásra korlátozott képzés még korántsem jogosítja fel az intézményt az „egyetem” elnevezésre (Ferencz 2001).

A 12. században egyik-másik székesegyházi iskolában tanító nevesebb tanár tevékenysége és előadásai ifjak tömegét vonzották – főként, ha praktikus ismereteket közvetítettek, mint például a jog vagy az orvoslás. Az érdeklődés növekedése az oktatási színvonal emelkedését hozta magával, és a legkiválóbb tanárok a körük gyűlt hallgatókkal együtt alkották a középkor keresztény Európájának egyik legidőállóbb „alkotását” az *universitas*-t, mely a tanulás és tanítás szentélyét, a tanárok és tanulók szabad egyesületét, „egységét” jelentette. Ez tekinthető a mai egyetemek közvetlen őséne. Az első ilyen intézményt, a *studium generale*-t 1088-ban Bolognában alapították (Pukánszky–Németh 1996; Kardos–Kelemen–Szögi 2000). A bolognai mellett azonban a 12. század első felében Párizsban kiemelkedő szerepet kapott egy másik *universitas* is, a Sorbonne, melynek alapítását még több követte Európában – az egyházi és világi vezetők már a 13. században felismerték az egyetemekben, mint a tudás közvetítőiben rejlő lehetőségeket.

Az első magyarországi egyetemet Pécsen alapították 1367-ben, melyet Európában már negyven hasonló felsőoktatási intézmény létrehozása megelőzött. Kezdetben ez a feladat az egyház kizárólagos joga volt, a 18. század közepétől azonban az állam vette át ezt a szerepet. A magyar egyetemek a német humboldt-i modellt követték, ami azt jelentette, hogy az általános műveltségen túl a specifikus szakmai ismeretekre is meglehetősen nagy hangsúlyt fektettek, valamint az oktatók egyben szakterületüknek kutatói is voltak – ilyen módon az ismereteket nemcsak átadták a hallgatóknak, de maguk is a gyakorlatban magas szinten művelték a tudományt (Csegődi 2005).

A középkori egyetemek sajátossága volt, hogy a diákok és tanáraik hierarchiája nem volt annyira merev, mint majd az 1500-as évektől kezdve, tekintve hogy a felsőbb éves hallgatók alsóbb éves társaiknak ugyanúgy tartottak órákat, valamint a magiszterek kötelező órátartása miatti gyakori cserékből adódóan a tantestület meglehetősen fiatal volt, így korban közelebb állt a hallgatókhoz (Wandermeersch 1996). A középkori egyetemek nem csupán felsőoktatási intézményként funkcionáltak, de a világ minden tájáról egybegyűlő ifjak tudásának egységesítését, illetve az alsó- és középfokú oktatás ellenőrzését is feladatuknak tekintették (Pukánszky 1996).

Az európai egyetemek működése, szervezeti kultúrája, valamint az általuk vallott és képviselt értékrend a középkori tradíciókban és szokásokban gyökerezik, melyek szimbólumok, ceremóniák, ideák és értékek, szervezeti struktúrák és tisztségek formájában – számos társadalmi vihart túlélve – tovább él a modern egyetemeken is (Barakonyi 2004). Az egyetem intézménye a középkor óta hatalmas változásokon ment keresztül – küldetésében, feladataiban és a társadalomban betöltött szerepében egyaránt. Az átalakulásokat mindannyiszor a társadalomban bekövetkezett változások indukálták – hiszen a felsőoktatási intézmények a társadalmi problémák indikátoraiként viselkednek. Éppen ezért a felsőoktatás kutatása, vizsgálata sohasem elhanyagolható, illetve az ott megjelenő dilemmák mindenképpen figyelmet érdemelnek.

KÖZÉPKORI EGYETEMJÁRÁS

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).

1. térkép: A magyarországi diákok által látogatott reformáció előtt alapított egyetemek



Forrás: Kardos–Kelemen–Szögi (2000)

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 szellemisége 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 Hunagria-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 feltétele, mind pedig a tudományos háttére 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 szintéren 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 nagyhírű, 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 16. SZÁZADTÓL A II. VILÁGHÁBORÚIG

A 16. századtól kezdve az egyetemek életében egyre érezhetőbbé vált az egyházi mellett az állami ellenőrzés megjelenése is. Az egyetemek ekkorra már ténylegesen, nem csupán a szellemi, de a gazdasági elit képzésének helyszínévé váltak – a privilegizált, tehetős családok gyermekei tanulhattak külföldi egyetemeken, mely felsőoktatási intézmények a nemzetközi főnemesség találkozóhelyeiként is funkcionáltak, az egyetemjárás egyfajta életmóddá vált az elit számára. Az ott kialakított kapcsolatok pedig a későbbiekben mindenképp hasznosnak bizonyultak (*Stichweh 2004*). A középkori egyetemek azonban erre a korra veszítettek népszerűségükből, általános válságuk miatt a hallgatói létszámuk is meglehetősen lecsökkent. Hanyatlásuk – és némelyek megszűnése – egyik oka a reformáció jelentkezése volt, mely az egyetemek régi szellemiségével szemben valami újat képviselt (*Kardos–Kelemen–Szögi 2000*). A kontinentális Európában ekkor figyelhető meg egyfajta szekularizáció: az egyetemeken, ahol Angliával ellentétben, már nem csak papok oktattak. A 17. századig a tudomány egységét, teljességét megjelenítő, több fakultáson tanító professzorok a múlté lettek – helyükbe az egy adott tudományterületre specializálódott egyetemi oktatók léptek, akik a tudomány rohamos fejlődése miatt voltak kénytelenek érdeklődésüket keskenyebb, de ugyanakkor mélyebb mederbe terelni (*Fináncz 2009*).

Egyes addigi egyetemi centrumok jelentéktelenné válása mellett azonban igen számottevő átalakulási folyamatok is megindultak más felsőoktatási intézmények esetében – újjászervezések, mint amilyen a Wittenbergi Egyetemé, és egyetemalapítások képében (csak Közép-Európában 16 új intézmény jött létre!). Kolozsvárott például Báthori István kezdeményezte az első újkori magyar katolikus egyetem alapítását, melyet már a későbbi *Ratio Studiorum* elvei szerint működtettek és szerveztek meg a jezsuiták. Báthori elgondolása az volt, hogy egy olyan intézményt

hozzanak létre, ahová „más fejedelmek példáját követve tudós férfiakat hívass[anak] Erdélybe”, mivel „gyakran igen sok fényes tehetségnek a költségek hiánya miatt arra sem volt módja, hogy máshová utazzék, minthogy Magyarország állapota a török hatalom növekedésével igencsak megromlott” – írja az alapítólevélben (Kardos–Kelemen–Szögi 2000). A rövid életű kolozsvári akadémia egyik leghíresebb tanára volt Szántó (Arator) István, aki a római *Collegium Germanicum* egykori diákjaként javaslatot tett a Collegium Hungaricum alapítására, továbbá a grazi egyetem egykori tanárának és a majdani nagyszombati egyetem alapítójának, Pázmány Péternek a nevelője volt.

Egyetemeket alapítottak nem csupán Európában, de a gyarmattartó országok gyarmatbirodalmaikon is megkezdték az intézmények európai mintára történő megszervezését, mely maga után vont az anyaországból tanárok mentek az újonnan létrehozott egyetemekre. Ez a fajta oktatói mobilitás és együttműködés még a későbbiekben is, amikor már felbomlottak a gyarmatbirodalmak, megmaradt (Stichweh 2004)

Magyarországon a dualizmus idején érte el tetőfokát a korabeli kultúra és tudomány fejlődése, melyről elsősorban Szögi és munkatársainak kutatásai nyomán mára már egészen átfogó, teljes képet kaptunk. A tudományosságnak a hazai intézményhálózatai kiépültek, valamint a magyar tudomány konstruktívan csatlakozott be az európai fejlesztésébe, ápolásába. Ebben meglehetősen nagy szerepet játszott a hallgatók külföldi egyetemeken való tanulása is – kilencből kettő jutott el legalább egy részképzés erejéig más európai felsőoktatási intézménybe. Sajnos ebből a korból is többnyire a hallgatói egyetemjárásra vonatkozóan vannak adatok, csupán néhány említést találunk az oktatók-kutatók mobilitásáról (Szögi 2005).

A kultúra és tudomány ilyen szintű támogatása legközelebb az I. világháború után volt megfigyelhető, amikor a legyengült és megcsönkített országnak Klebelsberg Kunó akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter szerint arra volt szüksége, hogy a világ lássa Magyarországot műveltségét, mely Európában is felveheti a versenyt bármely más országéval. Ennek érdekében a minisztérium nagy összegekkel kívánt hozzájárulni a külföldi kapcsolatok létrehozásához és megtartásához. Klebelsberg nézeteit azonban a gazdaságilag kimerült országban nem mindenki fogadta kitörő lelkesedéssel, hiszen az újabb egyetemek építését, illetve eszközökkel történő felszerelését pusztán pazarlásnak tekintették. Mégis ebben az időszakban épül fel többek között a debreceni, a pécsi,

valamint a szegedi egyetem is – melyeket a miniszter kutatóegyetemeknek szánt, ugyanis megítélése szerint csupán az igazságok, a más nemzetek által feltárt ismeretek terjesztése nem elegendő, „egy nemzet naggyá csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik” (Glatz 1990).

Klebensberg ugyancsak jelentős szerepet vállalt a több európai fővárosban (Róma, Bécs, Berlin) is létrehozott *Collegium Hungaricum*ok megalapításában. A „Magyar Intézet” nem csupán a külföldön tanuló magyar hallgatók segítségét tűzte ki célul, hanem a magyar kultúra és tudomány népszerűsítését, illetve a magyar állami célokat szolgáló tanulmányok és kutatások biztosítását is egyaránt (Ujváry 2004). Klebensberg ezen intézkedésében is tetten érhető az a törekvése, mellyel a magyarság imázsának javítását kívánta elérni. Megemlítendő, már csak debreceni vonatkozása miatt is, hogy Hankiss János, aki a korszak egyetlen kultúrdiplomáciáról szóló tanulmányának írója, osztotta Klebensbergnek a külföldi kulturális hírverés elképzelését. Hankiss, az egykori debreceni francia professzor, aki a debreceni Nyári Egyetem megálmodója és egyik alapítója volt (1927), szoros kapcsolatban állt a *Collegium Hungaricum* vezetőivel, akik előadássorozataik segítségével próbálták Magyarországot a nemzetek tudományos versenyében tartani (Némedi 1995).

Míg Amerikában a 19. században az egyetem vonzerejét a magas presztízs adta – mely elsősorban a német egyetemeken végzett, vagy ott tanult amerikai professzorok európai tanulmányaik miatti magas státuszának volt köszönhető –, addig a 20. századra, hazánkhoz hasonlóan az Újvilágban is, a kutatás került a középpontba, legalábbis ami az eleve kutató-egyetemek létrehozását illeti. A hatalmas országnak azonban szakképzett, jól képezhető, és ambícióval telt kutatói forrása igencsak szűkös, ezért az Európából szívesen látják az elsődlegesen a jobb munkafeltételek és korszerűbb, drágább infrastruktúra miatt utazni hajlandó kutatókat (Hrubos 2005).

AZ „ÚJJÁÉLESZTÉS” IDŐSZAKA – 1945-1989

A tudományos együttműködések kiteljesedésének 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 útleveél-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) (*Barblan2002*).

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 is a tudósok közül néhányan egymás népei ellen használták fel tudásukat, és a tömegpusztító fegyverek előállítására kapcsán kibontakozó rivalizálás mellett kezdetét vette a versenyfutás az úrért is.

AZ ELSŐ LÉPÉSEK: AZ EURÓPAI REKTOROK KONFERENCIÁJA (CRE)

A nemzetközi tudományos együttműködések ismételt felvételének, illetve újak kiépítésének az igénye már megfogalmazódni látszott az ötvenes évek elején, jóllehet Európa kulturális integrációja még lehetetlennek látszott a már említett politikai, gazdasági és társadalmi okokból kifolyólag is. 1955-ben Cambridge-ben gyűltek össze az európai egyetemek rektorai abból a célból, hogy újból megerősítsék, felelevenítsék az intézményeik között addig fennálló, de a hadiállapotok miatt megszakadt összefogást. A találkozón 15 ország majd száz képviselője vett részt, elnöke pedig Edinburgh hercege volt. (*Barblan 2002*).

A felsőoktatási intézmények vezetői, illetve elismert tudósok voltak azok még a hetvenes években is, akik hírneve, munkássága és ismertsége nemzeti és nemzetközi kapcsolatok kiépítésére is szolgált, akik a tudományos együttműködés és mobilitás kérdését felkarolva lépéseket tettek nemzetközi szinten is az ügy előremozdítása érdekében. Így nem meglepő a cambridge-i kezdeményezés sem részükről, bár inkább azonos pozíciót betöltő egyénenként vettek részt a gyűlésen, mintsem egyetemeik küldötteiként.

Már ekkor kezdett erőteljesen körvonalazódni a hivatalosan csak a második, Dijonban megrendezett konferencián (1959) létrehozott Európai Rektorok Konferenciájának (*Conférence des Recteurs Européens* – CRE) ötlete, mely előzményének, tulajdonképpeni elindítójának a Nizzában 1950-ben megalakult Egyetemek Nemzetközi Szövetségét (*International Association of Universities* – IAU) tekinthetjük. A résztvevők az összejöveleken olyan témákra tértek ki mint az egyetemek működésének főbb elvei, vagy az intézmények autonómiája és intellektuális függetlensége, de előtérbe került az európai társadalomban betöltött és betöltendő szerepük is (*Hrubos 2005*). 1964-ben Göttingenben, a harmadik tanácskozáson, már sokkal gyakorlatiasabb kérdések merültek fel – mint például a műszaki és természettudományos területen jártas szakemberek hiánya a meglehetősen gyorsan fejlődő európai társadalomban, vagy a hallgatók európai állampolgárrá nevelése, valamint a tudományos intézmények optimális nagysága (*Barblan 2002*). A háború után az országok újjáépítése és helyreállítása miatt több éven keresztül a CRE volt az a fórum, ahol az egyetemek vezetői találkozni tudtak abból a célból, hogy megvitassák intézményeik jövőjét, illetve kiértékeljék az addig elért eredményeket.

AZ „EURÓPAI” KÉRDÉS

A II. világháború következményei azonban még jóval a béketárgyalások után is éreztették negatív hatásukat a tudományos élet világában is. 1968 a 20. század egyik legmozgalmasabb évének tekinthető, hiszen az egész világon lavinaként végigsöprő tiltakozáshullám indult el a felnövekvő fiatal generációk körében. Fiatalok ezrei vonultak az utcára Amerikában a vietnami háború ellen tiltakozva, diákok tüntettek a sajtószabadságért és demokráciáért Varsóban, Belgrádban és Koszovóban, diáklázadások törtek ki Prágában, Bonnban és az NSZK több egyetemén, diákzavargások kezdődtek a párizsi egyetem nanterre-i fakultásának bezárása miatt, majd pedig a megmozdulások országos méretű sztrájkká növekedtek. Jóllehet a politikai szerepvállalás globalizálódása történt, az amerikai, a nyugat-európai, valamint a kelet-európai, és harmadik világbeli politikai aktivitás jellegzetességei egyértelműen kirajzolódtak, ezzel pedig jól elkülöníthetővé tették az egyes régiókban a diákok szerepvállalását (*Kozma 2006*).

Míg az amerikai hippik nemzedékre a háború és kirekesztés elleni, valamint a béke és szabadság melletti, többnyire erőszakmentes elkötelezettség volt jellemző, addig a nyugat- és kelet-európai diákmozgalmak gyakorta fegyveres összeütközésekben végződtek. A szovjet blokk országaiban egyértelműen a politikai célok vezérelték a fiatalokat, a fennálló rendszer és intézkedései ellen léptek fel, melyek nagyon gyakran még merevebbé váltak a megmozdulásokat követően. A „prágai tavaszként” ismert demokratizálási folyamat tiszavirág-életűnek bizonyult – augusztusban szovjet, majd pedig lengyel, magyar és bolgár csapatok vonultak be az országba véget vetve az akár a Varsói Szerződés összeomlásához is vezető, változást követelő kísérletnek.

A nyugati demokráciák a keleti blokkban zajló eseményeknek jobbra csak „szemlélői” maradtak, azok folyamatába nem kívántak beavatkozni. A „Vasfüggönyön” túli államok a jaltai konferencia értelmében nem hozzájuk tartoztak, tehát azok „belügyi” problémáinak rendezése nem érintette az ő hatáskörüket. 1969 után éppen ez a helyzet vetette fel az addig talán triviálisnak tűnő kérdést, mely további értelmezési nehézségeket vont maga után: **Mi tulajdonképpen Európa?** Mely országok tartoznak hozzá? Hol található a határok – ha egyáltalán vannak ilyenek? Vajon a „Vasfüggönyön” túli Európa szerves részét tudja-e képezni a regionális integrációnak és hatékonyan be tud-e kapcsolódni a tudományos együttműködési hálózatba – vagy esetleg az „európai” koncepciója kizárólag a kontinens nyugati országaira kell hogy korlátozódjon? A lehetséges tudományos együttműködés Nyugat és Kelet között Barblan (2002) megfogalmazásában olyan, mint egységet remélni Giovanni Guareschi regényében a hirtelenharagú és mindenre elszánt vidéki plébános, Don Camillo és a városka kommunista polgármestere, Peppone között.

A nyugati országok végül beleegyeztek egy kelet – nyugat közötti tudományos együttműködést elősegítő konferencia megszervezésébe – ez volt az Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet (*Conference on Security and Co-operation – CSCE*), melyet 1994-ben, a budapesti csúcstalálkozón, már egy konferenciánál többnek ítélték a szervezett keretek között működő összefogást, így Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezetként (*Organization on Security and Co-operation – OSCE*) dolgozik tovább (Raykova 2000). Ezenkívül felmerült egy szervezet, az Európai Egyetemek Szövetsége (*Association of European Universities – AEU*), létrehozása, mely kormányzati támogatással tevékenykedne. A közvetítő szerepet az Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (*United*

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) töltött be, valamint annak a felsőoktatásért felelős, bukaresti központú egyik szervezete, a CEPES (*Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur*), melyet 1972-ben hoztak létre.

Az AEU megalakulása körül azonban heves viták bontakoztak ki. Egyes országok ugyanis – kiváltképp a mediterrán térség államai, valamint bizonyos fokig Németország – hittek abban, hogy a szovjet hatalom befolyása alatt álló térségekben igen jelentős hozzáállásbeli változások voltak tapasztalhatók, így egy megújuló tudományos együttműködés igenis elképzelhető az összes európai állam részvételével. A CRE többi tagja azonban – és közülük is leginkább Északnyugat- és Észak-Európa országai – a szervezet keleti „terjeszkedése” ellen voltak. További problémaként merült fel a jogfolytonosság kérdése: az AEU-hoz Moszkvában csatlakozó államok a szervezetet „új”-ként kezeljék-e, és a CRE tagjai, akik az AEU-nak automatikusan tagjaivá váltak, a CRE jogutódjaként tekintsenek-e rá, vagy esetleg egy teljesen új intézményként kezeljék? Végül Bécsben, a többségi akaratnak eleget téve, döntés született arról, hogy a szervezet érdekeit legjobban a jogfolytonosság szolgálja (*Hrubos 2005, Barblan 2002*). Ez a határozat azonban a keleti tömbhöz tartozó országokat meglehetősen megosztotta: a román, csehszlovák és magyar felsőoktatási intézmények, miután a szovjet egyetemek minden kapcsolatot megszakítottak a CRE-vel, lemondtak, míg Lengyelország „csendestárs” maradt, Jugoszláviában pedig azok az egyetemek, melyek még nem voltak tagok, a felvételüket kérték. Ez az állapot, 1969 nagy kérdése után hat évvel („Mi tulajdonképpen Európa?”), egyértelművé tette, hogy a CRE még soha sem korlátozódott annyira Nyugat-Európára, mint akkor.

EGY EURÓPAI TUDOMÁNYOS KÖZÖSSÉG KIALAKULÁSA FELÉ

A nemzetközi tudományos együttműködések terén áttörést hozott, amikor 1988-ban, a bolognai egyetem alapításának 900. évfordulóján, mintegy 430 ország rektorának részvételével (Oroszországot is beleértve!) ünnepélyes keretek között aláírták az európai egyetemek alapelveit, valamint a feladatai teljesítéséhez szükséges eszközöket tartalmazó dokumentumot, a *Magna Charta Univesitatumot*. Ezen okmány aláírói felismerték az átalakuló, állandó változásban lévő, és egyre nemzetközibbé váló társadalomban az egyetemek nélkülözhetetlen szerepét. Legfőbb elvként az intézmények autonómiáját, az oktatás és kutatás egységének fontosságát, a kutatás – oktatás – képzés hármásának szabadságát, a sokszínűség, tolerancia és párbeszédre kész

együttműködés jelentőségét, azonkívül a földrajzi és politikai határok nélküli ismeretszerzés és összefogás szükségességét emelik ki. A hallgatói és oktatói mobilitás, továbbá a végzettségek és vizsgák egyenértékűsége, valamint az ösztöndíjak elnyerhetősége került még középpontba a dokumentumban (*Magna Charta Universitatum, 1988*). A Magna Chartától mint az európai egyetemek egyhangú, szabadon meghatározott és deklarált óhajának megtestesítőjétől, az egyetemek közötti tudományos együttműködések fellendülését várták. A dokumentum abban is eltér a kormányzati nyilatkozatoktól, hogy kezdeményezői és aláírói maguk a felsőoktatási intézmények vezetői voltak, ami már eleve biztosítja, hogy „az egyetem autonómiájának belőle kiáradó szellemisége hitelesebb és eredetibb” legyen (*Kozma 2008b:317*).

A kormányok a kettészakadt Európa részei közötti szakadékot a tudományos együttműködés hídjával próbálták összekötni, és egy szupranacionális egyetem létrehozásának tervei is előtérbe kerültek, mely Európában mind állami, mind pedig regionális szinten egyfajta referenciaként szolgálhatna a felsőoktatási intézmények számára. Az intézmény nem titkolt céljaként a legmagasabb szintű oktatás nyújtását tűzte ki, mely magával hozza a legjobbak felvételét, a tudományos munka fellendülését és reneszánszát. Az európai államok népeinek a CRE szerint a közös európai gyökerek és örökség megismerése, valamint a témák nemzetközi szinten való vizsgálata céljából is szükséges volt egy ilyen egyetem létrehozása. A firenzei központú Európai Egyetemi Intézet (*European University Institute – EUI*) létrehozásában több már működő egyetem is részt vállalt.

Hasonló intézmény jött létre az európai kutatások fejlesztésére, az Európai Tudományos Alapítvány (*European Science Foundation – ESF*), melyet kezdetben az amerikai Nemzeti Kutatási Alap (*National Science Foundation – NSF*) vetélytársának, vagy európai megfelelőjének gondolták. Az ESF-et a többi nemzetközi intézményhez hasonlóan azért hozták létre, hogy a határon átívelő kutatási együttműködésekkel valamiképp elősegítse azáltal, hogy az egyes nemzeti ösztöndíjakat és pályázatokat összehangolja, és európai dimenzióba emelje (*Barblan 2002*).

Ezen két intézmény példája, csakúgy, mint magának a CRE-nek a megalakulása is mutatja, hogy a kormányzatok kezdeményezései miképpen próbáltak a felsőoktatásnak a háború után egyre növekvő diverzifikációja és apró darabokra hullása ellen a nemzetközi összefogásra törekedni. Azonban, például a CRE magában nem

bizonyult elég erősnek ahhoz, hogy megvalósítsa politikai törekvéseit, így további szervezetek, intézmények és alapítványok jöttek létre az elkövetkezendő évtizedekben – melyek már kevésbé törekedtek arra, hogy általános, nagy célokat megfogalmazva működjenek, sokkal inkább specializálódni látszottak a felsőoktatás egy-egy kisebb szeletére (Barblan 2002). Ilyen volt például a már korábban tárgyalt CEPES.

III.2. JELENLEGI TENDENCIÁK EURÓPÁBAN

A CRE azon erőfeszítése, mely Európa két felét próbálta a tudományos együttműködésen keresztül egyesíteni, kudarcot vallott, ennek következménye pedig a szervezet nyugat felé fordulásának felerősödése lett. 1985-re a CRE tagországok számára nyilvánvalóvá vált, hogy a közös európai identitás kialakítása érdekében szükség van olyan programok létrehozására, melyek nemzetközi szinten a lehetséges kapcsolódási pontokat megtalálják a tudományos együttműködésben.

NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS EGYÜTTMŰKÖDÉST ELŐSEGÍTŐ PROGRAMOK

Ennek az egyik alapvető mozzanata az Európai Közösségek Akcióterve az Egyetemi Hallgatók Mobilitásának Előmozdítására (*European Community Action Sceme for the Mobility of University Students – ERASMUS*) program létrehozása volt 1986-ban. Ezt 1995-től az Európai Unió oktatási együttműködési programjának, a *Socrates*-nek egy akciócsoportjaként tartották számon. A nyolc alprogram alapvetően négy lényeges szektorra bontható: a közoktatási (*Comenius*), a felsőoktatási (*Erasmus*), a szakmától független felnőttképzési (*Grundtvig*), valamint az oktatásirányítási (*Arion*) (Tót 2003). 2007-től pedig a *Socrates*, a szakmai képzési *Leonardo* programmal összevontan az *Egész Életen Át Tartó Tanulás* keretében zajlik. Ezek közül csupán az Erasmus programra térünk ki elemzésünkben, hiszen ez az az akciócsoport, amely a dolgozat szempontjából fontos tudományos együttműködés előmozdítójaként az oktatói mobilitást támogatja.

Bár nem szándékos az egybeesés – az angol nyelvű mozaikszó, ERASMUS, megegyezik a németalföldi humanista tudós, filozófus és teológus nevével, *Rotterdam* *Erasmus*éval – a program megteremtői nem zárkoznak el ettől az azonosságtól. A nagyszabású projekt, mely már valóságos, gyakorlati együttműködést jelentett az

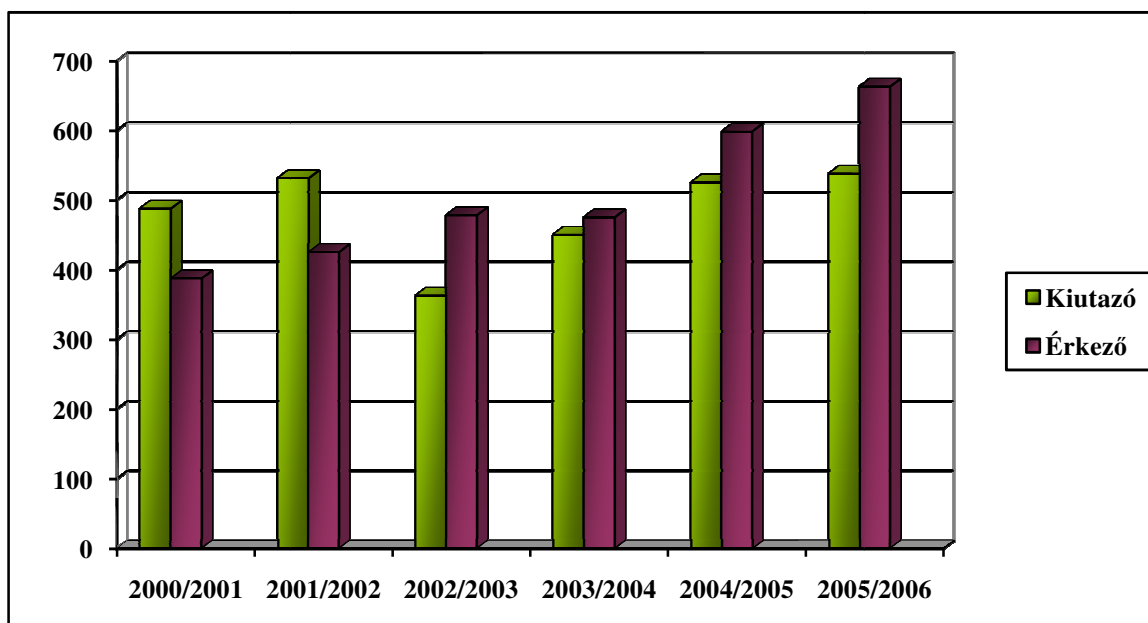
európai országok között, először a hallgatói, majd pedig az oktatói mobilitás támogatására jött létre (Hrubos 2005). Valódi és mai napig töretlen sikerének háttérében a több ezer tanszék és intézet részvétele áll, továbbá az, hogy a hallgatói és oktatói csoportokat is teljes egészében lefedi – az oktatók bármikor, az egyetemek hallgatói pedig egészen a doktori fokozatuk megszerzéséig pályázhatnak az ösztöndíjra. A program deklarált célja tehát az, hogy minél több hallgató, illetve oktató tudjon szakmai útra külföldre menni. Ez nemcsak a nemzetközi projektek és kapcsolatok kiépülését szolgálná, de egyben elősegítené az Európai Unió nyelvpolitikájának megvalósulását is – miszerint az európai polgároknál az anyanyelven kívül még másik két idegen nyelv elsajátítása lenne a kívánatos. Ennek már csak azért is tulajdonítanak nagy jelentőséget, mivel jelenleg az Európai Unióban közel 450 millió különböző etnikai, kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező ember él, így a program megalkotói a tudományos együttműködések keresztül szeretnék elérni a kultúrák közötti párbeszédet és toleranciát (*Die Europäer und ihre Sprachen* 2006). Az elmúlt években a már működő oktatói és hallgatói mobilitási elem mellett két újabbat is csatoltak: az egyik lehetőséget nyújt egy másik országban található vállalatnál vagy szervezetnél szakmai gyakorlat letöltésére, a másik pedig az egyetemek adminisztratív és más nem oktató munkatársak külföldi képzésére, tapasztalatszerzésére.

A világ az évtizedek alatt megváltozott, a hangsúly áttevődött az élet más területeire, az élet új megvilágításba került. A tudás felértékelődött, a Föld – csakúgy, mint az univerzum –, „kitágult”. A világ megismerése és a tapasztalatok összegyűjtése egyaránt a tudás felhalmozódásához vezet, valamint hatással lesz annak nemzetközivé válására és a hazai oktatás minőségének javulására. Éppen ezért, a hallgatói mobilitáson túl, az oktatóit sem szabad figyelmen kívül hagyni – állapítja meg L. Rédei (2007) –, hiszen az oktatók karrierje szempontjából fontos külföldi gyakorlat megszerzése az oktatás nemzetközivé válásán keresztül az államnak is érdeke, valamint az felsőoktatási intézmények közötti együttműködés szorosabbra fűzését is előre vetíti. Annál is inkább, mivel az egyes egyetemek között a kapcsolattartás többnyire az oktatók feladata – ebben pedig elsősorban azok járnak az élen, akik már rendelkeznek valamiféle kutatói vagy oktatói kapcsolattal. Vagyis végső soron az oktatói mobilitás alapozza meg a hallgatókét (*Rédei–Telbisz–Nemes-Nagy* 2007).

Az Erasmus oktatói mobilitás program 31 országa – 27 európai uniós tagállam, 3 ország, mely tagja az Európai Szabadkereskedelmi Társulásnak (*European Free Trade*

Association – EFTA), valamint az EU tagjelölt Törökország – közül választhat célországot a kiutazó. Rédeiék (2007) felmérése azt mutatja, hogy 1997-től, a program indulása óta, a résztvevők száma a háromszorosára növekedett. Magyarországon is némileg ez a nemzetközi tendencia érvényesült 2000 és 2006 között (3. ábra), bár a növekedés ebben az esetben nem olyan egyértelmű, tekintve, hogy 2002-ben egy erőteljes visszaesés figyelhető meg. Ez azonban nem a nemzetközi tudományos együttműködések megszakadását vagy esetleg „visszafejlődését” jelenti, hiszen 2002/2003-ban a hazánkba érkező oktatók száma jelentősen megugrott – olyan mértékben, hogy ettől az évtől már a Magyarországra látogatók többen vannak, mint az innen elutazók. Tehát innentől hazánk inkább „befogadó” országnak számít, míg ha az Erasmus hallgatói mobilitását vizsgáljuk, ez pont fordítva tapasztalható.

3. ábra: Magyarország részvétele az Erasmus oktatói mobilitásban (2000-2006) (fő)

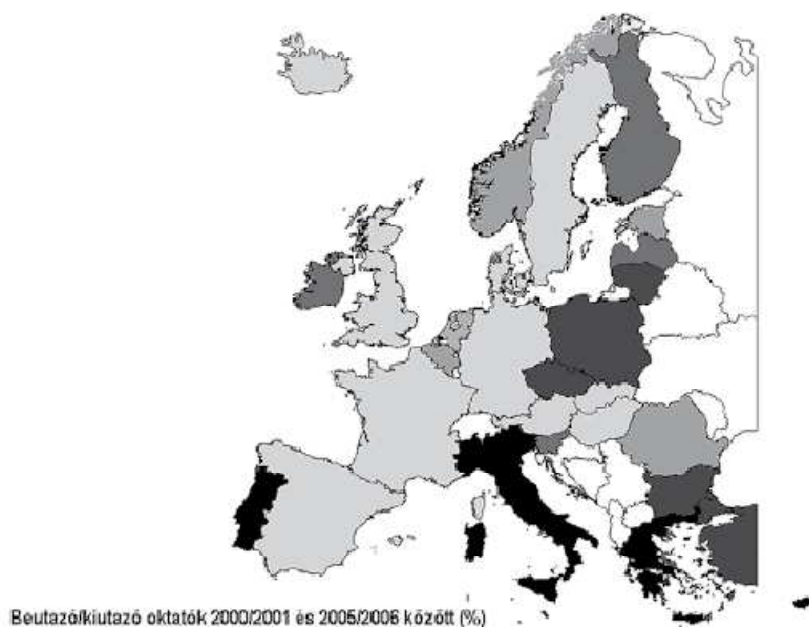


Forrás: Rédei–Telbisz–Nemes-Nagy (2007)

Az alábbi ábrán (4. ábra) feketével jelöltük a „befogadó” országokat – ide tartozik a mediterrán államok egy része, így például Olaszország, Görögország és Portugália –, a „küldők” közül (sötétszürkével jelezve) pedig a legjelentősebb Törökország, Bulgária, Lengyelország, Csehország és Litvánia részvétele a programban. A leghalványabb színárnyalat a fogadás és küldés szempontjából többé-kevésbé egyensúlyban lévő államokat jelenti.

Az ábra azonban csak a kiküldés és befogadás arányait mutatja be (a sötétebb színárnyalat nagyobb arányt jelöl), ellenben azt, hogy mely országokból vesznek részt a legtöbben az oktatói mobilitásban, illetve melyek a legkedveltebb célországok, nem. Ezt figyelembe véve azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált időszakban Németország, Franciaország, Nagy-Britannia, Olaszország és Spanyolország volt a legtöbb oktatót kiküldő és befogadó állam, továbbá cseh és lengyel oktatók utaztak a leginkább külföldi egyetemre, a finnek viszont inkább befogadták az Európa különböző területeiről érkező felsőoktatásban dolgozókat.

4. ábra: Befogadó, illetve küldő államok 2000 és 2006 között



Forrás: Rédei – Telbisz – Nemes-Nagy (2007)

1990-ig a keleti tömb országai csupán irigykedve tekinthettek a nyugat-európai kezdeményezésű, az értelmiség együttműködését elősegíteni hivatott Erasmus programra. Az 1989/90-es változások azonban a CRE tagállamok részéről ismételt felvetették a keleti irányú bővítés lehetőségét. Az Európai Bizottság egyre nagyobb figyelmet szentelt a felsőoktatás kérdéseinek, majd pedig 1991-ben az Európai Közösségek PHARE Programjának keretében létrehozta a *Tempus Programot*, melyet elsősorban a kelet-európai régió felsőoktatási reformjainak támogatására hívták életre (Lajos 2005). Hazánkban egészen az Európai Unióhoz való csatlakozásig a felsőoktatás modernizáláshoz kaptunk segítséget, 2004 után viszont Magyarország szerepe megváltozott. 2008-tól immár a magyar intézmények támogathatják tapasztalataik

átadásával a partnerországokat azok felsőoktatási rendszereinek megreformálásában és intézményeik fejlesztésében.

Az egyre szélesebb körben elterjedő, hatalmas méretűvé duzzadt, a felsőoktatást célzó programok azonban szükségsszerűvé tették a rendszeres és szakmailag helytálló tanácsadást, illetve az egyes programokat kezelő intézmények munkájának koordinálását. Ezt a feladatot 1993-tól az ACA (*Academic Cooperation Association*) látta el. A CRE javaslatára pedig a felsőoktatásban, az együttműködések hatására végbemenő változásokat vizsgáló, és a kutatásokat összehangoló szervezetet hoztak létre, a Felsőoktatás-kutatók Konzorciumát (*Consortium of Higher Education Researchers – CHER*) (Hrubos 2005).

EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI REFORMOK

A 20-21. században az európai felsőoktatási reformok átfogó neve voltaképpen a bolognai folyamat, állapítja meg Kozma (2008a). Kiemeli azonban, hogy ez Európa hosszú ideig elválasztott két felében más és más jelentéssel és jelentőséggel bír: Kelet-Közép-Európában ugyanis összekapcsolódott a rendszerváltozás hozta komoly átalakulással. Ilyen módon a felsőoktatásban bevezetett és végbemenő reformfolyamatok politikatörténeti események sorozataként is értelmezhetőek, vagyis a kelet-közép-európai felsőoktatási reformok tulajdonképpen miniszteri tanácskozások, találkozónak a láncolataként foghatók fel – minden egyes csatlakozó ország felsőoktatási reformjának a kezdetét egy-egy miniszteri konferencia fémjelezte (Kozma 2008a).

Ezen nyilatkozatok bemutatását és értelmezését a téma szempontjából fontosnak tartjuk, hiszen napjaink felsőoktatási változásainak (köztük az oktatói és kutatói mobilitás kérdése) gyökerét jelentik. Az elemzést azonban nem a „hivatalos fordítások” alapján végezzük, hanem a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program angol nyelvű *Összehasonlító pedagógia* csoportja által „újraolvasott” szövegei alapján (Kozma 2008b). Tesszük mindezt azért, mert gyakran az eredeti szöveg és a hivatalos fordítások között felfedezhető különbségek – bár néha csak árnyalatnyiak, de – általában igen határozott szándékokról árulkodnak. Sokszor a fordítók beleszúrnak, módosítanak, vagy éppen átértelmeznek részeket a szerintük jobb érthetőség kedvéért. Nem titkoljuk, az újraolvasott szövegek is ezt a gyakorlatot követik, ám úgy véljük, a forráshoz való visszatérés segítségével a fordítás és az

oktatáspolitikai megfogalmazások miatt a szövegekre rakódott torzítások némiképp kiküszöbölhetőek – vagy legalábbis korrigálhatóak.

A nyilatkozatok közül a sokáig hallgatásra ítélt – és a korábban már említett – 1988-ban Bolognában aláírt *Magna Charta Universitatum* volt az első. Ez a dokumentum szolgált, és szolgál ma is minden későbbi tudományos együttműködésre vonatkozó nyilatkozat, továbbá intézményesített csoportok megalakításán keresztül az egyetemek közötti valóságos, nem csak elméletben létező összefogás és kooperáció alapjául.

Időrendben a bolognait az 1998-as párizsi követte, amelyet a *Sorbonne-i Nyilatkozat*ként ismerünk. Az Egyesült Királyság, Németország, Franciaország és Olaszország oktatásért felelős miniszterei deklarálták, hogy Európának nem csupán gazdasági téren kell egységesnek lennie és együttműködnie, de intellektuális és kulturális vonatkozásaiban is meg kell erősödnie. Az aláíró felek kijelentették, hogy a korábbi évszázadok peregrinációihoz hasonlóan, amikor a hallgatók és oktatók mobilitása magától értetődő volt, napjainkban is a nemzetközi tudományos kapcsolatok kialakítása céljából ennek visszaállítása lenne üdvös – hiszen a hallgatók jelentős hányada egyáltalán nem járt még saját országa határain túl, nemhogy résztanulmányokat folytatott volna valamely külföldi egyetemen. Ez tulajdonképpen egy nyitott, átjárható európai felsőoktatási térség létrehozását jelentené, mely a különböző látásmódokat és tapasztalatokat ötvözve az integrált felsőoktatási rendszer kidolgozását tenné lehetővé (*Sorbonne-i Közös Nyilatkozat, 1998*). Ehhez azonban elengedhetetlen az egymás egyetemeik közötti átjárhatóság biztosítása, mely magával hozza a képzés és a minősítések egységesítését, elismertetését, és összehasonlíthatóságát, valamint a mobilitás problematikáját – hallgatók és oktatók számára egyaránt.

Egy év múlva az európai oktatási miniszterek ismét találkozóra gyűltek össze – ezúttal ismét Bologna lett a kiválasztott helyszín. A tanácskozáson, amelynek eredménye a *Bolognai Nyilatkozat* szövegezése és aláírása volt, összesen 15 Európai Unió tagország, 15 nem uniós meghívott állam, valamint az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az UNESCO és az OECD képviselői is megjelentek, csak úgy, mint számos oktató, hallgató, munkaadó és szakszervezeti megbízott (*Barakonyi 2004*). A Bolognai Nyilatkozat jellege szerint egy nyitott szerződés, melyhez tehát bármikor, bármelyik ország csatlakozhat, amennyiben elfogadja és vallja a nyilatkozatban foglalt célkitűzéseket. Tatlidil és társai (2005) szerint ezzel a dokumentummal a felsőoktatást a

gazdasági és kulturális versenyképesség szívébe helyezték Európában, mivel az új elméleti és alkalmazott tudást „termelhet”, miközben megőrzi, de egyben terjeszti is a hagyományos ismereteket.

A *bolognai folyamat*nak nevezett európai méretű felsőoktatási reform keretében, mely Közép-Európában leginkább a rendszerváltozások okozta transzformációt jelentette, egyfajta integrációs kényszert tapasztalhatunk – vagyis, amennyiben egy adott ország felsőoktatása nem képes összefogni más, hasonló helyzetben lévő felsőoktatással, nem tud majd talpon maradni (Kozma 2008a). A változtatások mindenképpen hatással lennének a tanítás, a kutatás és az adminisztrációs feladatok és szervezés módjaira is. Gorga (2008) a reformok végrehajtásának három főbb szakaszát különíti el: először is egyfajta megegyezés születik a különböző célkitűzéseket és az ütemezést illetően – amelyeknek összhangban kell lenniük a nyilatkozatokkal; ezután minden csatlakozó országnak ezeket át kell alakítani, hogy saját nemzeti rendszeréhez igazodjon, továbbá ki kell jelölniük önálló céljaikat is; utolsónak pedig az értékelési fázis következik. A bolognai folyamat bevezetését és kivitelezését illetően Reding (2003) úgy véli, nagyon körültekintőnek és „őszintének” kell lenni, hiszen ha a folyamat megbukna, akkor nagy az esélye, hogy az európai felsőoktatás gyengébb állapotba kerülne, mint a reform bevezetése előtt volt.

A Sorbonne-i Nyilatkozatban felvetett *Európai Felsőoktatási Térség* létrehozásának gondolatát most megerősítik, melynek kialakítását a kontinens általános fejlődése miatt is elsődlegesnek ítélnék, megvalósítását 2010-ig tervezték. Hangsúlyozzák azonban, hogy az egységesítés – kölcsönösen elismert és összehasonlítható diplomák, kompatibilis kreditrendszer, egységes minőségbiztosítási rendszer, egyenlő esélyekkel megvalósuló hallgatói, oktatói, kutatói és adminisztratív dolgozói mobilitás – célja nem az uniformizált központi oktatáspolitikák kialakítása, hiszen már a kulturális sokszínűség miatt is ez eleve lehetetlen vállalkozásnak bizonyulna. (Bolognai Nyilatkozat, 1999). Tehát az egyes államok nemzeti szabályozásainak figyelembe vételével és tiszteletben tartásával a nemzeti felsőoktatási rendszerek jobb összehasonlíthatóságának elérését nem egy közös Európai Unió oktatáspolitikája szabályozza – mivel bizonyos értelemben ilyen nem is létezik –, hanem a térséghez csatlakozó országok maguk döntenek a belépéssel járó kötelezettségek vállalásáról, mondja Barakonyi (Kiss 2007). Ugyanakkor Kozma (2008a) arra mutat rá, hogy az Európai Felsőoktatási Térség az Európai Unió előszobájaként működik –

vagyis azon országok, akik tagállamok szeretnének lenni az unióban, a csatlakozásuk feltételeként, vagy garanciájaként értékelik a bolognai folyamat adaptálását.

A 2001-ben Prágában megrendezett következő találkozón a felelősoktatási miniszterek a **Prágai Közleményben** ismét megerősítették azon szándékukat, miszerint az Európai Felsőoktatási Térség 2010-ig való kialakítását tartják szem előtt, tekintve, hogy a hallgatóknak, az oktatóknak, a kutatóknak, és az adminisztratív dolgozóknak egyaránt előnyük származik „gazdagságából, demokratikus értékeiből, a kultúrák, a nyelvek és a felsőoktatási rendszerek sokszínűségéből” (*Prágai Közlemény, 2001*). A Felsőoktatási Térség létrejötte szerintük azért is elengedhetetlen, mert az Európán kívüli országok számára az európai intézmények vonzereje ilyen módon növelhető, valamint versenyképessége csak így érhető, fokozható.

Újabb két év telt el, mire újabb tanácskozásra került sor, ezúttal Berlinben. 2003-ban 33 ország képviselője írta alá a **Berlini Közleményt**, mely az eddig elért eredményeket értékelve újabb teendők és prioritások megfogalmazását tartalmazta. Természetesen ebben is elsőbbséget élvezett az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása, de már megjelent a Kutatási Térségnek is a gondolata (*Berlini Közlemény, 2003*). A kétévente tanácskozásra összeülő oktatási miniszterek tudatában voltak annak, hogy a tudás Európájának kialakítása során a felsőoktatásban az oktatáson kívül a másik központi szerep a kutatásnak jut, így az Európai Felsőoktatási Térség mellett 2000-ben az *Európai Kutatási Térség* kialakításáról javaslatot terjesztettek elő, mely Berlinben továbbgondolásra került. Korábban már, a lisszaboni ülésen (2000) azonban nem csupán a tudományos és technológiai egységet szerették volna magalapozni, de a döntéshozók kísérletet tettek egy európai kutatási és technológiapolitika megteremtésére is. A tudományos kutatási programok rendszerét képező Európai Kutatási Térség lényege a széttöredezett, egymásról mit sem tudó – így gyakran átfedésekkel tarkított – kutatások koordinálása (*Heilingbrunner–Gerzsó 2005*). Ennek keretében kezdeményezték a kutatóhelyek hálózatban történő működését, a kutatók számának növelését, továbbá a kutatói mobilitás fellendítését. A Berlini Közlemény még csupán csak sürgeti az Európai Felsőoktatási és a Kutatási Térség együttműködésének kialakítását és elmélyítését, a Bergeni Konferencián 2005-ben pedig már valóban „találkozott” egymással a kettő, jelenti ki Hrubos (2005). Hozzáteszi, hogy a kutatóképzés, a doktori programok, valamint a közös mesterképzési programok előtérbe

kerülése kapcsán megfigyelhető, hogy a felsőoktatásnak egyre magasabb szintjei kerülnek a középpontban az európai tanácskozások alkalmával.

Norvégia adott otthont 2005-ben a soron következő konferenciának, melyet ismét a tanácskozás helyszínéről neveztek el **Bergeni Közleménynek**, melyhez öt új ország is csatlakozott. A felsőoktatásért felelős miniszterek kiemelt jelentőséget tulajdonítottak a bolognai folyamat egyes szereplőinek – a felsőoktatási intézményeknek, az oktatóknak, és a hallgatóknak. Az értekezés célja tulajdonképpen az volt, hogy „2010 felé tekintve félidős értékelést” készítsenek a résztvevők, valamint hogy a saját maguk által szabott határidőre felkészüljenek a még hátralévő időszakban. Ebben a nyilatkozatban ismét külön nyomatékot kapott minőségbiztosítás kérdése mellett a nemzetközi tudományos együttműködések ügye, valamint a hallgatói és oktatói mobilitás, amelyet a vízumok és munkavállalási engedélyek könnyebb hozzájárása, és a mobilitási programokban való részvétel bátorításával kívánnak elérni (*Bergeni Közlemény, 2005*).

A 2007-es **Londoni Közlemény** tulajdonképpen elődeihez hasonlóan összefoglalja az eddig elért eredményeket és javaslatokat fogalmaz meg a 2010-ig elérendő cél érdekében. Ezek közül természetesen a legfontosabbnak az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását említi, mely véleményük szerint nagyban hozzájárul majd a ahhoz, hogy Európa versenyképes és vonzó legyen nem európai államok hallgatói, oktatói és kutatói számára is. A hallgatói és oktatói mobilitást továbbra is a bolognai folyamat lelkének tekinti, hiszen nemcsak az egyén fejlődésének lehetőségét kínálja, de az intézmények közötti nemzetközi együttműködést is serkenti, amely által az oktatás minősége is javul. Külön hangsúlyozza az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség együttműködésének elmélyítését, melynek keretében kitér a pályakezdő kutatók felkarolásának szükségességére is. A következő tanácskozásra 2009 áprilisában került sor Leuven városában (*Londoni Közlemény, 2007*).

A bolognai folyamat, illetve az útját jelző nyilatkozatok és közlemények az Európai Felsőoktatási Térség, valamint az Európai Kutatási Térség kialakításában játszottak fontos szerepet, melyek egyik központi eleme a hallgatói, az oktatói, a kutatói, valamint az adminisztratív dolgozói mobilitás. A felsőoktatásért felelős miniszterek úgy vélik, hogy a mobilitás lehet a nemzetközi tudományos együttműködés katalizátora, ilyen formán a közös programok számának jelentős növelését kell célul kitűzni.

Magától értetődő azonban, hogy szakmai körökben sem nyugóz le mindenkit a kontinensnyi reform-lavina. A bolognai folyamattal szemben talán Tomusk a legkritikusabb: véleménye szerint ugyanis a nagyfokú diverzitás „pizza-standardok” felállítását eredményezi, mely mércéket hirtelen gyorsasággal, kidolgozás nélkül készítették el Brüsszel vagy Strasbourg gyorsétkezdéiben (Tomusk 2004).

További problémákat vet fel a felsőoktatás fokozatos internacionalizációjából eredő denacionalizáció, vagyis a felsőoktatási intézmények határokon túli expanziója, melyet az információs és kommunikációs technológia, valamint az európai szintén egyre erősödő verseny is indukálhat. Mindazonáltal, ha csak a tudományos kooperációt nézzük, már a középkor óta megfigyelhető, hogy a mobilitást, a kutatási együttműködések nem zavarták országhatárok – így a denacionalizáció egyáltalán nem számít új jelenségnek.

NEMZETKÖZI VIZSGÁLAT – EGY NORVÉG KUTATÁS

Az *Egyesült Nemzetek Szervezete* (ENSZ) – melynek az oktatással foglalkozó szakosított, autonóm szervei az Egyesült Nemzetek Gyermekalapja (*United Nations International Children's Emergency Fund* – UNICEF), és az UNESCO, és annak a felsőoktatásért felelős intézménye a CEPES – 1981. évi statisztikai ajánlásában mindössze a hallgatók rendszeres nyilvántartásáról esik szó, azt is csak fakultatív jelleggel írja elő. 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. Norvégia is ezen országok egyike.

A fjordjairól híres királyság – bár nem az Európai Unió tagállama, de – a bolognai folyamat által meghatározott felsőoktatási reformok egyik első bevezetőjének számít. A következő kutatás arra a kérdésre próbál 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 felsőoktatás egyik legjellegzetesebb tulajdonsága a határokon átívelő tudományos kapcsolatok hagyománya, állítja Smeby és Trondal, majd hozzáteszik: a különböző európai felsőoktatási programok, keretprogramok, a Felsőoktatási Tér igénye és kezdeményezése, valamint a tudományos együttműködések mind fontos eszközei egy európai felsőoktatás kialakulásának. Kutatásukban (*Smeby–Trondal 2005*) 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. 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*), hogy a kisebb országok aktívabb szerepet vállalnak a nemzetközi színtéren, 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. 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 pályázatuk 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.

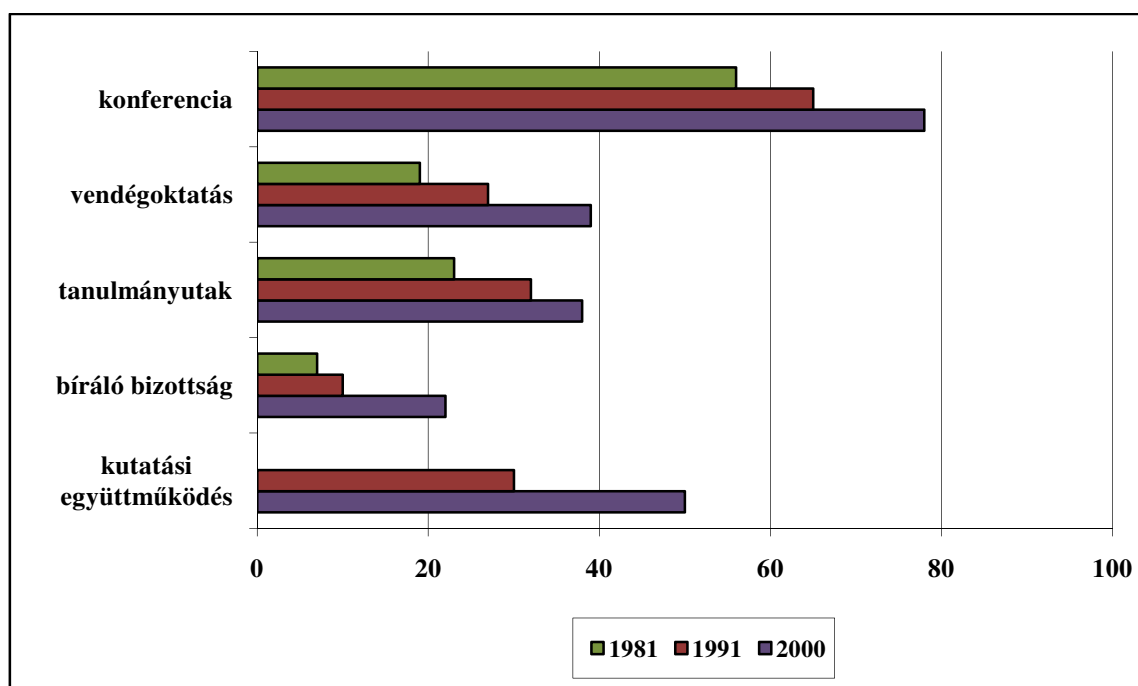
A szerzők három hipotézist állítottak fel, melyek közül az első azt mondja ki, hogy a nemzeti és regionális határok már nem relevánsak a tudományos kommunikáció szempontjából, vagyis a klasszikus centrum – periféria modelleknek a network és piac modellek felé való eltolódását lehet megfigyelni. Ez tulajdonképp 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.

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. 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 (5. ábra).

Az ábrán jól látható, hogy 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.

5. ábra: Kutatók nemzetközi szakmai útja (%)

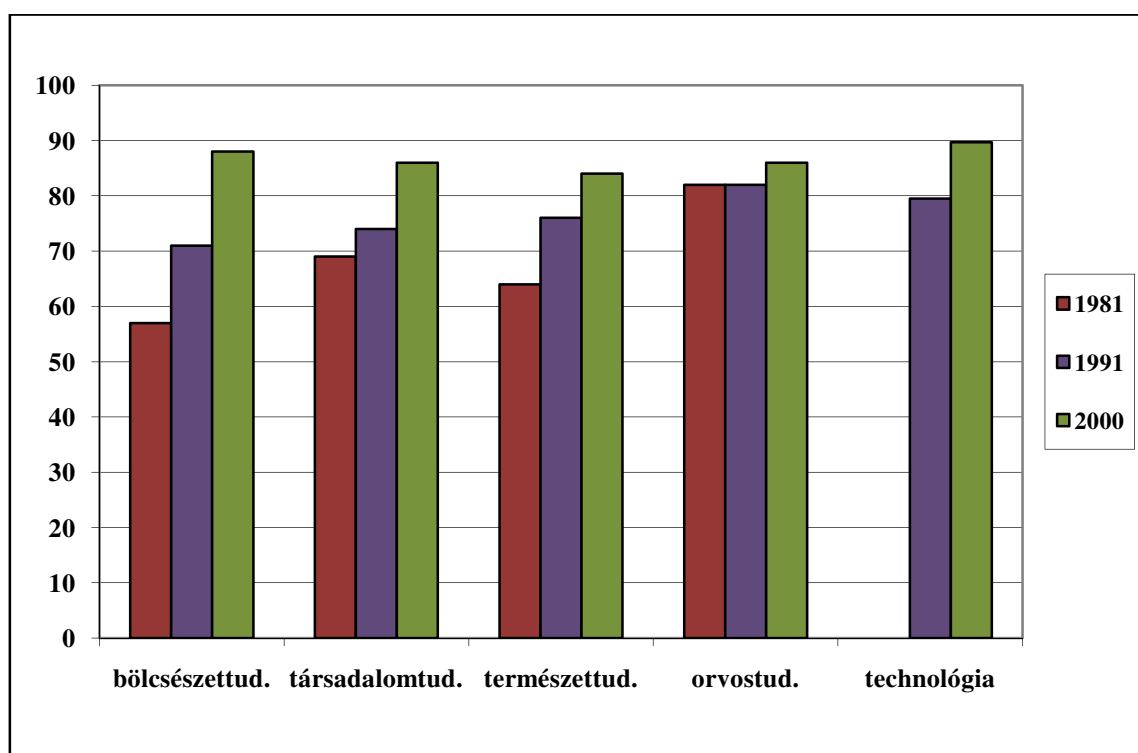


Forrás: Smeby–Trondal (2005) alapján saját szerkesztés

A regionális orientáció a nyolcvanas évektől kezdve fokozottabban jelenik meg, hiszen immár az észak-amerikai kapcsolatok preferálása helyébe – feltételezhetően a norvég oktatás- és kutatáspolitikának, valamint az Európai Unió által támogatott projektek megnőtt számának következtében – egyre inkább az Európa felé irányuló szakmai utak, közös publikációk és tudományos együttműködések dominálnak. Továbbá egyre több Európán és Észak-Amerikán kívül kialakított kapcsolatháló megjelenése tarkítja a norvég együttműködési mintázatot, melyet a szerzők elsősorban a globalizáció természetes velejárójának, illetve a fejlődő országok felé fordulásnak tekintenek.

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. A 6. ábrán jól kivehető, hogy 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 (6. ábra).

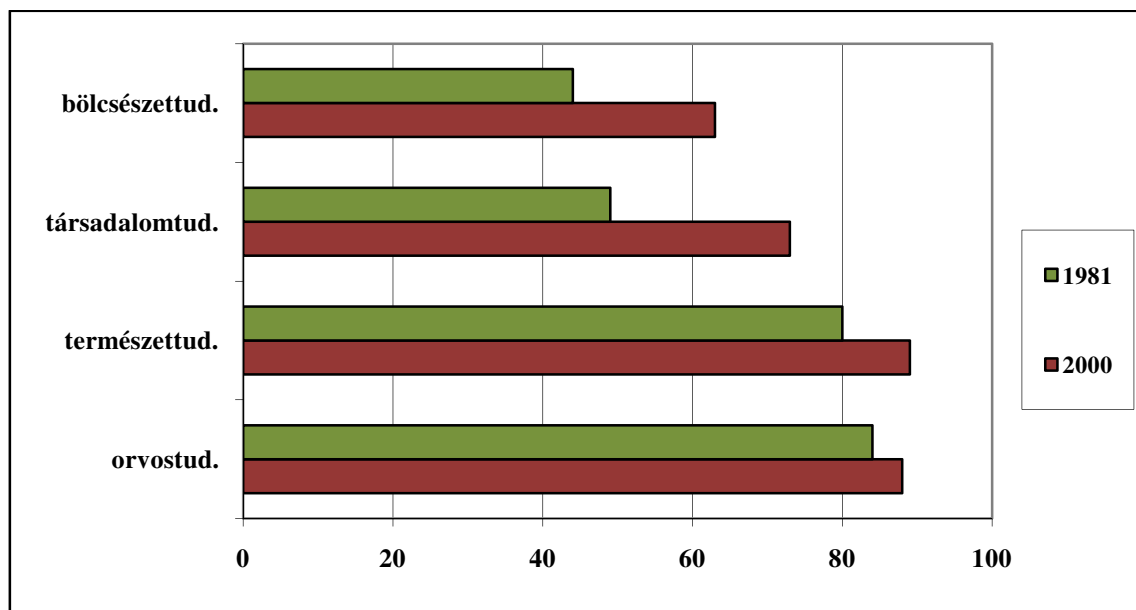
6. ábra: Szakmai úton résztvevő kutatók tudományterület szerint (%)



Forrás: Smeby–Trondal (2005) alapján saját szerkesztés

Azonban a nemzetközi publikációk terén igenis tapasztalható jelentős eltérés, hiszen a „kemény” tudományok esetében a publikációknak a döntő hányada nem a nemzeti nyelven íródott. A 7. ábrán azt láthatjuk, hogy hogyan alakul 1981-től kezdve azon kutatók aránya, akik legalább egy tudományos cikket publikáltak az államtól eltérő nyelven (Kyvik 2001). A technológia területéről sajnos nincs adat.

7. ábra: Kutatók, akik legalább egy tudományos cikket publikáltak idegen nyelven (%)



Forrás: Smeby–Trondal (2005) alapján saját szerkesztés

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.

III.3. VIZSGÁLATOK MAGYARORSZÁGON

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 egyetemeket. 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 RENDSZERVÁLTOZÁS ELŐTT – KELET-KÖZÉP-EURÓPAI KITEKINTÉS²

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 kapcsolathálókhöz 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 színtéren, 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.

² Jelen alfejezet egyes részeinél szövegszerűen is felhasználtunk részleteket egy korábban íródott tanulmányunk bevezetőjéből (*Fekete 2009*).

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 próbálták 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 kitüntetését. 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 országaiiban 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 pénzügyi 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.

A RENDSZERVÁLTOZÁS UTÁN

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.

KIHÍVÁSOK

Az elmúlt évtizedekben a világban tapasztalható radikális változások hátterében 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 másikat. 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).

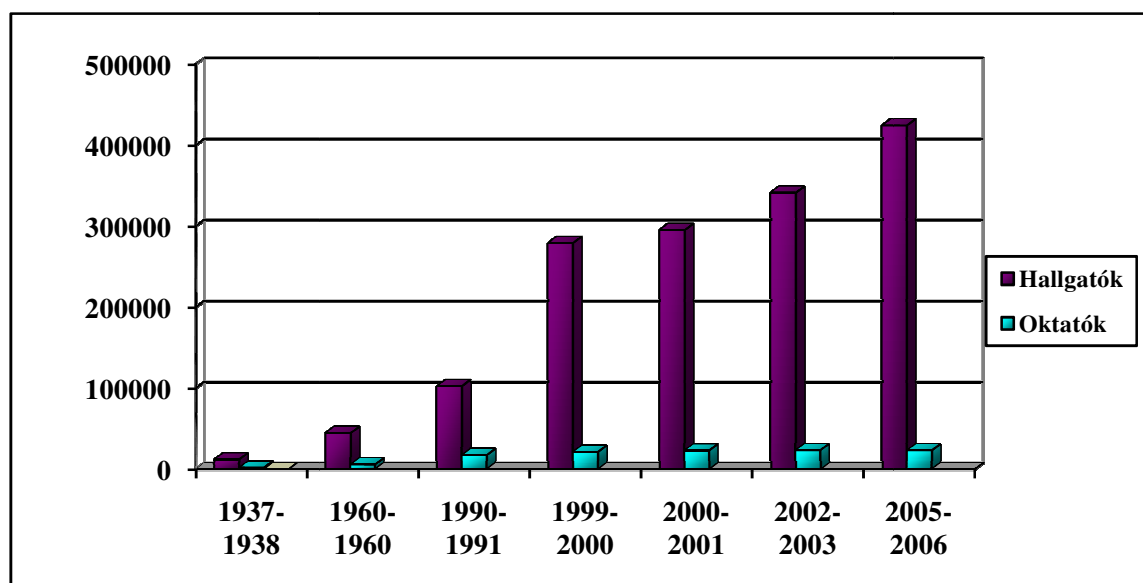
Ehhez kapcsolódik még az 1999-ben hazánkban is bevezetett **bolognai folyamat**, amelyről sokan úgy vélték, hogy meglehetősen előkészítetlenül indult el, így óhatatlanul is több sebből vészett. Mindezek jól mutatják, hogy a kényszerből elvégzett strukturális változtatások alapja lényegében nem átgondolt tartalmi változás volt (Pusztai–Szabó 2008a). A hazai felsőoktatási szakemberek jelentős hányada van azon a véleményen,

hogyan 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 rendszerektől. 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 szembevető 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 (8. ábra) (Fekete 2009), mely további problémákhoz vezet.

Az ábrán is jól látható, hogy a hallgatók száma drasztikusan megemelkedett a 20. század eleje óta – a rendszerváltás 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 *expanzió* lehet intézményi, mely a felsőoktatási intézmények bővítését, bővülését jelenti, illetve lehet társadalmi, melyet *tömegesedésnek* nevezünk – ugyanazon jelenség két nézőpontból tekintve.

8. ábra: Hallgatók létszámának alakulása a magyarországi felsőoktatásban (fő)



Forrás: DE Oktatási Igazgatóság 2006, saját szerkesztés

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 őrlik – vállalja-e a színvonal csökkenését, azáltal, hogy nem képes teljes mértékben felkészülni az óráira, vagy esetleg szánjon több időt az órára 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.

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 szétforgácsolt 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 mellett 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 presztízsért és hallgatókért miképpen jelenik meg az intézmények szintjén.

JOGSZABÁLYI HÁTTER

A rendszerváltozás után az ország életének majdnem minden szegmensében változások következtek be, a felsőoktatás sem maradhatott érintetlen. A Vasfüggöny leomlása utat nyitott nemcsak a személyek, de a gondolatok szabad áramlásának is – így az előző rendszer ideológiájával valamilyen mértékig átítatott felsőoktatási intézmények addig nem ismert kihívásokkal találták magukat szembe, valamint a tudományos kapcsolatok kiépítését, Magyarországnak pedig az európai akadémiai vérkeringésbe való becsatlakozását a már korábban tárgyalt reformfolyamatok voltak hivatottak elősegíteni. Az oktatók és kutatók nemzeti és nemzetközi tudományos együttműködésével a hazai jogszabályok közül elsősorban a **törvények**, a **minisztertanácsi rendeletek**, valamint a **kormányrendeletek** foglalkoznak.

A már említett *1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról* például célként írja elő a nemzetközi oktatási és tudományos kapcsolatoknak az ápolását és fejlesztését, valamint kimondja, hogy „a felsőoktatási intézmények feladataik körében együttműködhetnek más felsőoktatási, továbbá tudományos kutató, fejlesztő, tervező és egyéb intézményekkel, illetve gazdálkodó szervezetekkel” – a feltételrendszereket azonban külön szerződésben kell szabályozni minden esetben.

A *2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról* mindezen feladatokat és célokat megerősíti, a korszerű ismeretek átvételét és továbbadását, valamint a kiemelkedő képességű tehetségek tudományos szintű felkészítését kiemeli, hiszen ez az, ami az

egyetemes tudomány fejlődésének egyik alapköve lehet, olvashatjuk. Jelen törvény továbbá az Európai Felsőoktatás Térséghez és az Európai Kutatási Térséghez való mielőbbi csatlakozáshoz szükséges feltételek megteremtését szorgalmazza, azonkívül pedig a kutatás-fejlesztés támogatását hangsúlyozza.

A minisztertanácsi rendeletek és a kormányrendeletek leginkább konkrét országokkal kötött kulturális, tudományos, oktatási és kutatási együttműködésekről szólnak, valamint az egyes államok közötti tudományos fokozatok, végzettségek kölcsönös elismeréséről állapodnak meg. A 8/199-ös kormányrendelet ezen túl tartalmazza a Közép-európai Egyetemi Csereprogram (*Central European Exchange Program for University Studies – CEEPUS*) keretében létesített oktatási és továbbképzési együttműködést is.

A „szabályokat” az államok között létrejövő **két- és többoldalú egyezmények** foglalják magukba, jóllehet tényleges feladatokat nem vázolnak fel. Ezek például oktatói mobilitás esetén biztosítják annak szerződéses keretét, meghatározzák az utazások számát és időtartamát, ellenben a megvalósítást már az oktatók feladataként írják elő. Hazánkban az akkori Oktatási és Kulturális Minisztérium több mint száz országgal írt alá hasonló bilaterális egyezményt, az ebből kinövő munkatervek pedig tartalmazzák a csereprogramok és tudományos együttműködések lehetőségét. Többoldalú egyezményre még példaként lehet említeni a 2000-ben Prágában aláírt *Nemzetközi Visegrádi Alap* létrehozásáról szóló dokumentumot, amely a négy ország határon átnyúló tudományos kapcsolatainak elősegítését célozza.

Léteznek **az oktatási területet érintő nem kötelező jellegű európai uniós jogszabályok** is, mint például a *Maastrichti Szerződés 126. és 127. cikke*, mely a Közösség feladatává tette a diákok és oktatók mobilitásának előmozdítását. Vagy említhetnénk akár a 2007-ben elfogadott törvényt, amely a Schengeni Egyezmény értelmében a személyek szabad áramlását specifikusan az oktatói mobilitásra vetíti ki. Ennek értelmében a más országban, három hónapnál rövidebb ideig végzett oktatói munka nem minősül foglalkoztatásnak, ezért nem esik a tartózkodási szabályozás alá sem. Ezeket figyelembe véve, a felsőoktatási intézmények között létrejövő kapcsolatok elsősorban bilaterális vagy multilaterális egyezmények formájában realizálódnak.

HAZAI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK KUTATÁSA

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.

A felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók tudományos együttműködéseinek, kapcsolatainak a vizsgálata – kiváltképp hazánkban – nem nagy múltra tekint vissza, és viszonylag feltáratlan területnek számít, éppen ebből kifolyólag az elkövetkezendő évtizedekben arra lehet számítani, hogy az oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába kerül. 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 jelentős kutatásokat folytatnak a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói, valamint a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK). Meg kell még említeni azonban Viszt és Hőrich munkáit is. Ezen kutatók munkáiból a számunkra leginkább relevánsakat választottuk ki bemutatásra.

Az első kutatás³ (*Pusztai 2007*) alapját az MTA Szociológiai Kutatóintézetének szervezésében, felsőoktatási vezetőkkel, szakemberekkel készített interjúi adták. Az általam tanulmányozott terület a felsőoktatási együttműködés új mintáira fókuszált az individuális, de főként az intézményi szinteken. A kutatás során a szerzők elemző

³ A kutatásnak a szerző által vizsgált részterületéről tudományos cikk jelent meg (*Fekete 2009*), ennek egyes részeit itt szövegszerűen átvettük.

összefoglalására törekedtek, azt nézték, hogy a megszólalók között milyen összhang és milyen markáns véleménykülönbségek tapinthatók ki. Az elemzés egységének pedig a nyilatkozatokat tekintették, amely az interjúk bármilyen gondolati egységét jelentik, amelynek valamilyen jelentés tulajdonítható, illetve amely elemezhető, interpretálható. Emellett kiemelt szerep jutott a nyelvi megformálásnak és a stilisztikai választásoknak, hiszen ezek tükrözhetik a beszélők attitűdjeit (*Pusztai 2007*).

A vizsgálat során négy főbb terület rajzolódott ki, melyek ezen rész elemzésének a gerincét is adták: 1.) érdekszövetségek kialakítása; 2.) nemzetközi szintű kutató egyetemek és regionális tudásközpontok; 3.) a hazai együttműködési hálózatok; 4.) az angol nyelv haszna a networkök kiépülésében.

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 felsőoktatás jövőjét többen úgy prognosztizálják, hogy a nagyfokú diverzifikáció kétféle útirányt mutat majd a felsőoktatási intézményeknek. Egyrészt lesznek olyan egyetemek, amelyek európai porondra vágynak, ott akarnak elismerést szerezni, másrészt 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.

Az előző vizsgálat országos nézőpontját leszűkítve ezen kutatás (*Pusztai–Kozma 2008*) egy regionális – jóllehet országhatárokon átívelő – szintet mutat be⁴. A kutatásban a szerzők öt felsőoktatási intézmény külkapcsolatait vették górcső alá 2008-ban – a Debreceni Egyetem (DE), a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola⁵ (TK), a Nyíregyházi Főiskola⁶ (NYF), a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF) hallgatói, oktatói, illetve kutatói együttműködéseit vizsgálták. 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.

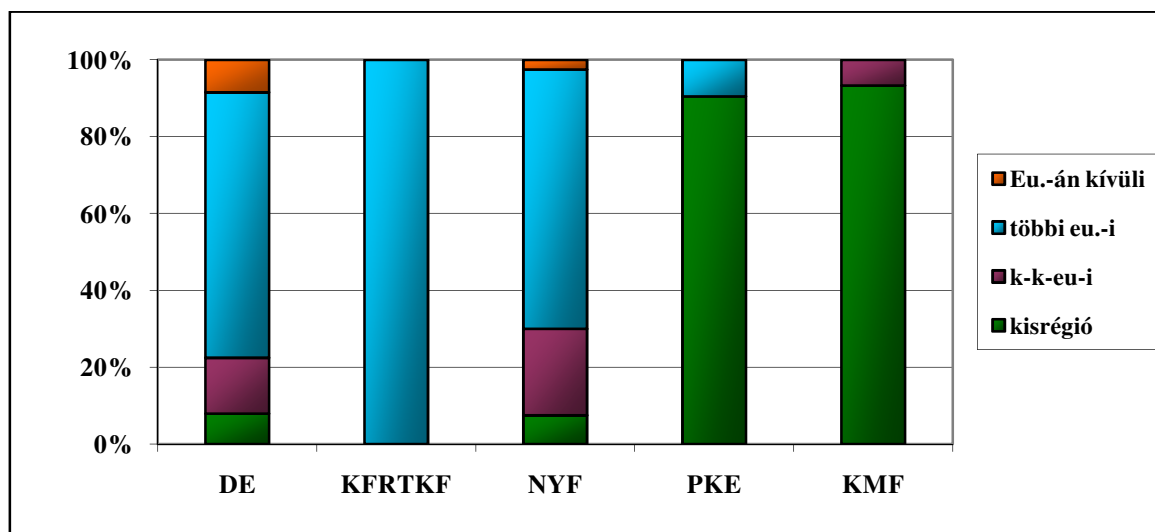
Az adatok elemzése előtt a szerzők úgy vélték, hogy az egyes felsőoktatási intézmények az együttműködéseknek különböző megjelenési formáit fogják kiemelni az intézmény elhelyezkedésétől és méretétől, valamint „befolyási területének” nagyságától függően. A nagyobb, több karral rendelkező egyetemekről feltételezték, hogy ott leginkább a nemzetközi akadémiai kapcsolatháló megjelenése fog majd dominálni, míg a főiskolák esetében a lokális együttműködések kapnak nagyobb hangsúlyt. Az ábrán (9. ábra) látható, hogy valóban a szakok nagyobb választékával rendelkező DE és NYF volt az, ami a típusukat tekintve legszínesebb nemzetközi együttműködési hálóval dicsekedhetett. Ez a két felsőoktatási intézmény feltehetően földrajzi elhelyezkedése miatt is, tekintélyes közép-kelet-európai networkkel rendelkezik, ami pedig a másik kettő esetében hiányzik. Az egyházi fenntartású intézmények sorába jól illeszkedik a TK, ahol a kapcsolatháló alapját a felekezethez való tartozás adja (*Fekete 2008*), itt elsősorban a nyugati országok irányába nyitottak.

⁴ A disszertáció szerzője maga is aktív résztvevője volt a bemutatott kutatás ezen részének.

⁵ 2011-től a debreceni Református Hittudományi Egyetem része.

⁶ 2016 óta Nyíregyházi Egyetem.

9. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálójának térbeli elemzése (%)



Forrás: Pusztai–Kozma (2008)

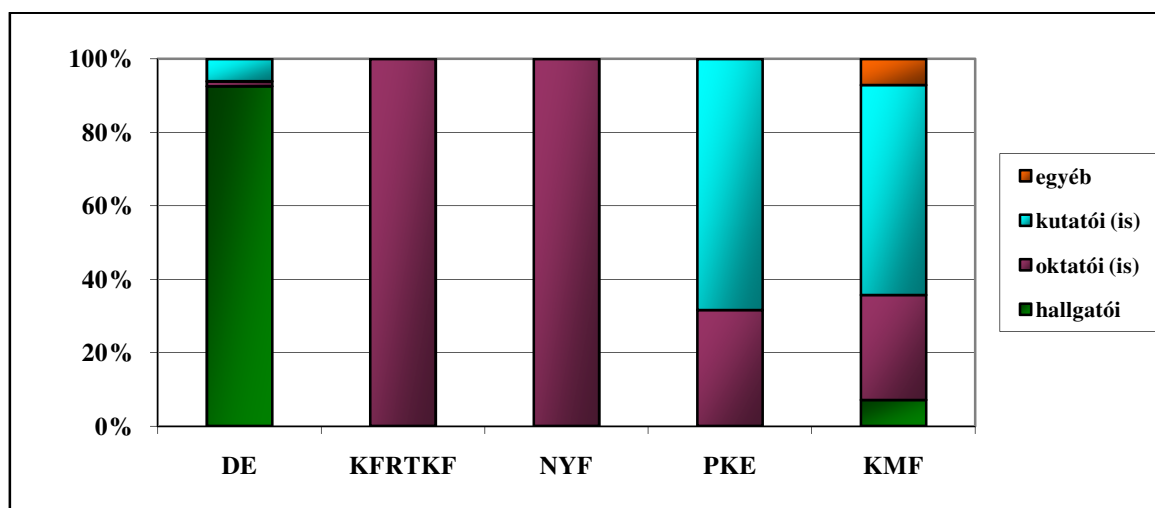
A „kisrégióknak” nevezett térségben, mely Magyarországot, Romániát és Ukrajnát foglalja magába, a kapcsolatháló a várt eredménnyel ellentétben nem azt mutatták, hogy a Debreceni Egyetemmel szemben a határ közelében lévő nyíregyházi intézmény az, ahol a kisrégió belüli együttműködések nagyobb arányban jelennek meg. A PKE és a KMF nagyrészt magyarországi kapcsolatokkal rendelkezik, mely többnyire magának a főiskolák létrejöttének gyökerét és talaját jelenti – az intézmények ugyanis főként Magyarországról kaptak segítséget az oktatás beindításához. Az ukrajnai főiskolának a „többi európai” kapcsolat helyett azonban többnyire „közép-kelet-európaiak” vannak. Ennek egyrészt oka lehet az a tény, hogy Románia alig egy évtizede csatlakozott az Európai Unióhoz, ezáltal új kapcsolatok létrehozásának lehetősége nyílt meg előtte. Másrésztől tekinthetjük ezt is a beregszászi intézmény Magyarországgal való igen szoros viszonyának, és a még rendezetlenebb hazai viszonyoknak.

A kutatásban kitértek arra is, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények milyen típusú nemzetközi intézményekkel működnek együtt. Míg a DE leginkább más egyetemekkel ápol nemzetközi kapcsolatokat, addig például a NYF regionális szinten próbál networköket létrehozni vállalatokkal. Ez azért is lehet fontos, emelik ki a szerzők, mert az adott térségnek a fejlesztése szempontjából elengedhetetlen a gazdasági szereplők és a felsőoktatás szoros kapcsolata, napi párbeszéde. A regionális tudásközpontok feladata pedig nem csupán a tudásnak a közvetítése, hanem a regionális szinten megjelenő problémáknak az orvosolása is, az azokra való megoldás keresése. A

feltételezés bizonyítást nyert annyiban, hogy a TK és KMF együttműködési hálói elsősorban nem egyetemek felé irányultak. A NYF a vidéki főiskola kategóriából „kitörve” nemzetközi kooperációs hálózatait nem csupán a térségben található vállalatokkal és felsőoktatási intézményekkel akarta szorosabbra vonni, de külföldi egyetemekkel is alakított ki networköket, mintegy biztosítani kívánva így a régióban betöltött központi szerepét. Az egyházi szektorban általában nem figyelhető meg ez a fajta „kasztosodás”, hiszen a nem éppen kutatómunkára specializálódott főiskolák is kiterjedt és élő kapcsolatrendszerrel rendelkeznek (Pusztai–T. Molnár–Torkos 2003; Fekete 2008). Így a TK, kapcsolatait illetően, főleg a protestáns területek felé orientálódott (elsősorban Nyugat-Európa felé), azonban ez a tendencia például a PKE esetében nem igazolódott be.

Végezetül a kutatásból az is kiderült, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények főleg hallgatói, oktatói, kutatói, vagy esetleg teljesen más típusú együttműködési kapcsolatokat alakítottak-e inkább ki (10. ábra).

10. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának orientációja (%)



Forrás: Pusztai–Kozma (2008)

Az ábrán jól elkülönül a PKE, ahol a hallgatói és oktatói orientáció mellett főként a kutatói kapott jelentős szerepet – mondhatjuk, hogy az egyetem fő „profilja” a kutatásokba való bekapcsolódás. Meglepő módon pedig a DE esetében inkább a hallgatói szinten létrejövő kapcsolathálózatok mutatkoztak erősebbnek, jöllehet az egyetemek adják eredendően a kutatások helyszínét, valamint oktató-kutatóit. Az

oktatói orientáció kevésbé dominánsan jelent meg a DE-n, jóllehet a szerzők feltételezése szerint pont ezen intézmény oktatói azok, akik a kistérségi számos egyetemén és főiskoláján tanítanak, illetve vesznek részt kutatásokban. Meglátásuk szerint ez egyrészt annak köszönhető, hogy az akkreditációs feltételek nagyban behatárolták az oktatók mozgását (ti. csupán egyetlen felsőoktatási intézményben lehet főállásban egy oktató), másrészt pedig mert pozícióvesztéstől, vagy versenytől tartanak. A legszínesebb a II. RFTF kapcsolatainak mintázata, ahol csak úgy, mint a PKE-n, itt is a kutatói együttműködések dominálnak, azonban a más kulturális és szakmai kooperáció is megjelenik.

A harmadik 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. 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 társadalomtudósok, 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 bölcsész-, agrár és műszaki tudományok képviselői zárják a sort (~5-10 nap).

A már korábban említett 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.

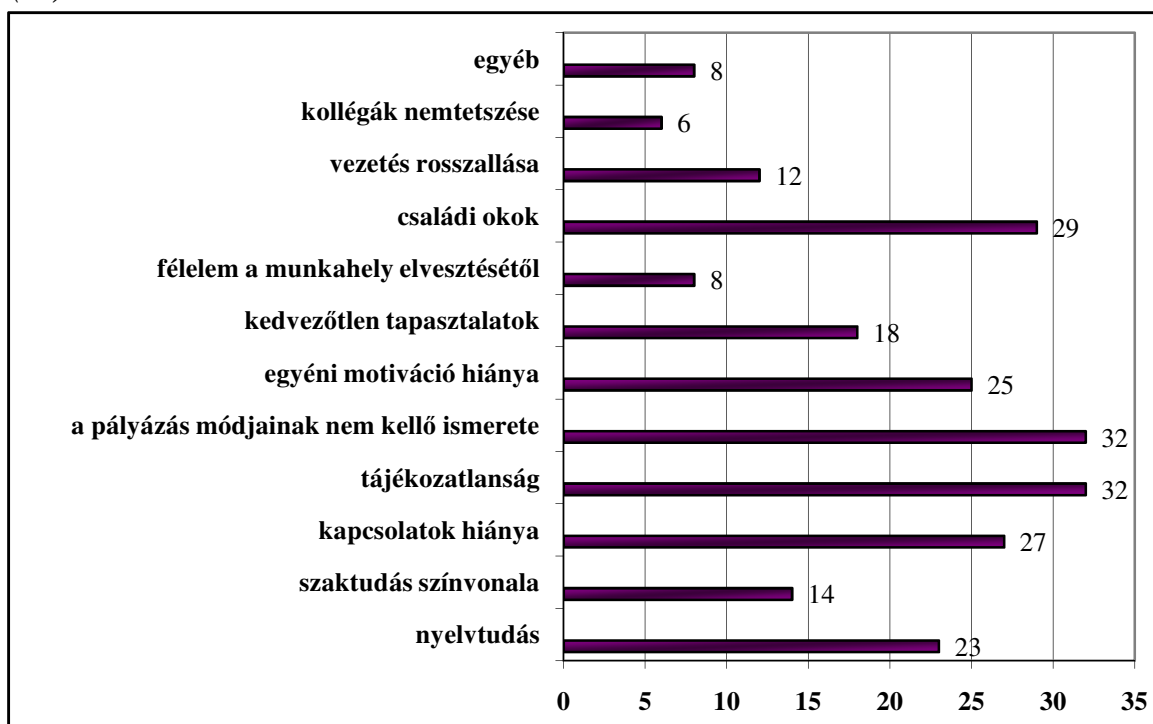
A kutatásban vizsgálták még a kiutazások irányát is, ahol a szerzők hipotézise, mely szerint az egyes tudományterületek külön célországgal rendelkeznek, vagyis minden egyes diszciplína esetében egy konkrét ország dominál majd a kiutazásokat illetően. Ezzel szemben az eredmények azt mutatják, hogy ilyenfajta 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 egybevághat 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. A vizsgálat alanyaitól megkérdezték, hogy melyek azok a tényezők, amelyek meglátásuk szerint a legjobban befolyásolják a kiutazásokat.

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. A következő ábrán (11. ábra) az egyes intézménytípusok kutatóinak összesített értékelését készítettük el olyan módon, hogy a legnagyobb akadályként értékelt tényező 12 pontot, míg a legkevésbé hátráltató faktor 1 pontot kapott, majd pedig ezeket összeadva kaptuk meg, hogy általánosan hogyan vélekednek a kutatók hazánkban.

11. ábra: A kutatók nemzetközi mobilitását akadályozó tényezők összesített sorrendje (db)



Forrás: Viszt (2003) adatai alapján saját szerkesztés

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.

KAPCSOLATHÁLÓK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

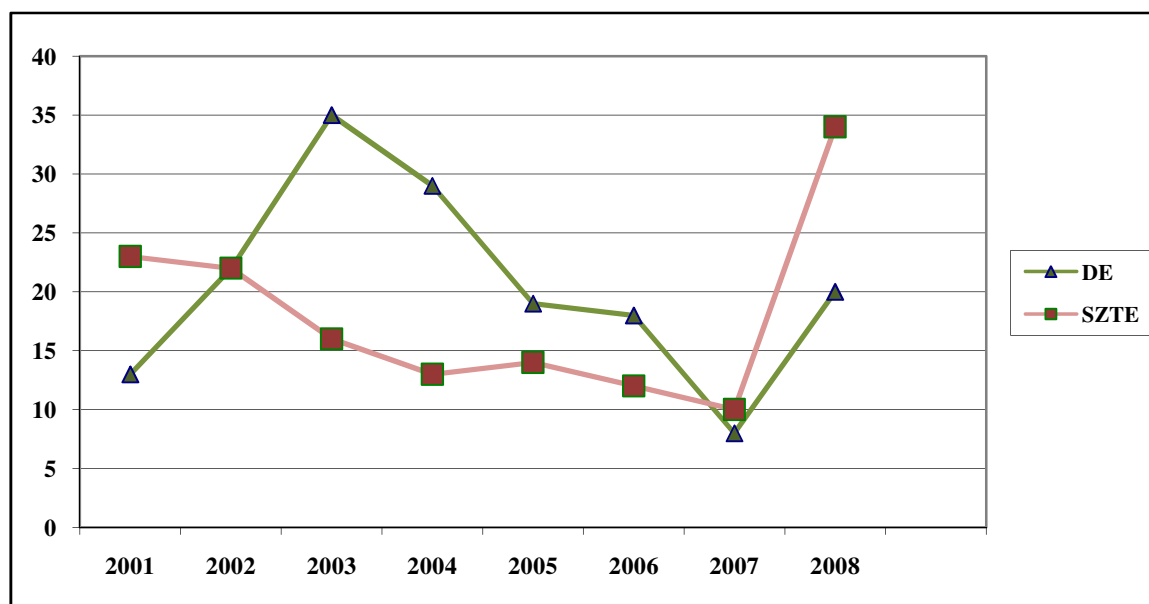
A vizsgálati alanyok köre ebben az esetben tovább specifikálódik, hiszen a kutatásban két egyetem neveléstudományi területen létesített szakmai kapcsolataira tér ki. A kutatás egyfajta előzményének tekinthető a Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet kft. által végzett felmérés (Tóth 2008), melyben a hazai neveléstudományi oktatók és kutatók körében egyrészt a publikációs aktivitást és a szerzők idézettségét vizsgálták – mely a tudományos hatás egy indikátorának fogható fel –, másrészt pedig a tudományszociológia és a tudománymetria empirikus eszközeinek segítségével a magyar neveléstudomány vezető szakfolyóirataiban megjelent publikációkat elemezték. Bár a tudományos aktivitás egyik kiemelkedően fontos mutatója lehet a publikációk és azok idézettségi számának alakulása, mégis a Wargo által mérőeszközként használt elektronikus publikációs adatok – bár jelentőségük vitathatatlan – aligha tükrözik a kutatók tényleges tudományos aktivitásának teljes képét.

Jelen kutatás (Abuczki 2009) ez előbbi témájának nyomán elindulva ugyancsak a neveléstudományok területén dolgozó oktató-kutatók hazai tudományos együttműködéseinek vizsgálatát tűzte ki célul, melynek legfőbb mérőeszközének a 2001-től megrendezésre kerülő Országos Neveléstudományi Konferencián (ONK) való részvételt, szereplést tekintette. A hazai neveléstudomány egyértelműen legjelentősebb fóruma az ONK, mely tudományos konferencia azáltal, hogy az elért eredményeket a

kutatók egymással megosztják és megvitatják, nem csupán a tudományterület fejlődését eredményezik, de egyszersmind lehetőséget is biztosítanak az együttműködések és kapcsolatok kialakítására (Csapó 2001).

A mintába két nagy múlttal rendelkező egyetem, a Debreceni Egyetem, valamint a Szegedi Tudományegyetem neveléstudományi témában előadó, bemutatkozó képviselői kerültek. A szerző nem pusztán az előadók, opponensek, elnökök szereplési aktivitását, de az egyes kutatók kapcsolatainak kiterjedtségét is vizsgálta. A szerző abból indult ki, hogy a két feltehetően csaknem azonos tudásközpont több pontban is hasonlónak bizonyul majd az összehasonlítás során. Azonban már rögtön a képviseletnél megdőlni látszott ez a feltételezés, hiszen a konferencián résztvevők évenkénti létszámát bemutató ábra (12. ábra) is jól szemlélteti a különbségeket és a képviseletben tapasztalható rapszodikusságot.

12. ábra: A DE és a SZTE kutatóinak részvétele az ONK-n (fő)



Forrás: Abuczki (2009)

Az ábrán láthatjuk, hogy a Szegedi Tudományegyetem az első, valamint az utolsó két évben vonultatott fel több résztvevőt – amely adat persze önmagában nem jelöli a résztvevők tényleges aktivitását, vagyis elképzelhető, hogy egy intézmény kevesebb kutatóval több előadást, szimpóziumot tartott, mint a vizsgálat másik egyeteme. 2002 és 2006 között egyértelműen a Debreceni Egyetem kutatóinak számbeli fölénye figyelhető

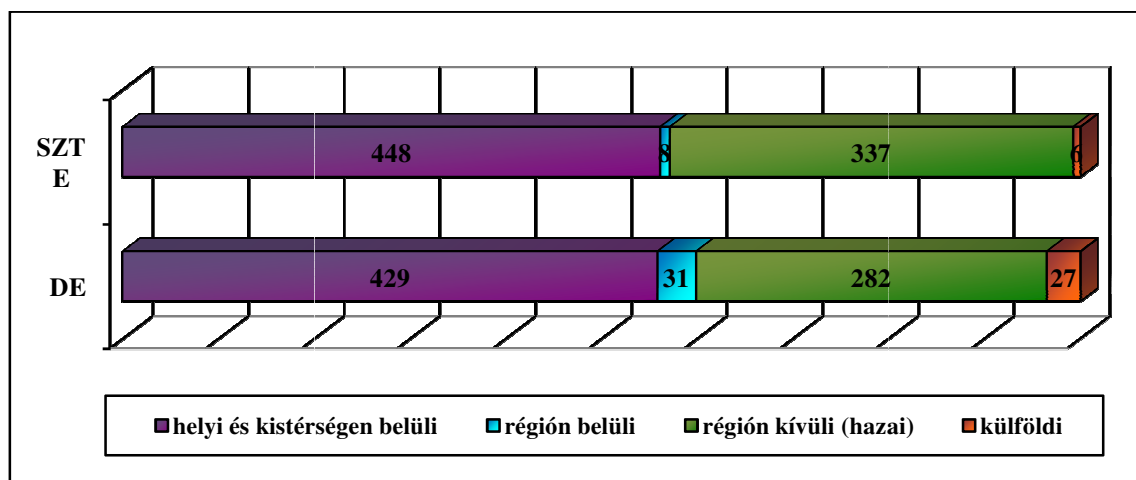
meg, egészen a 2007-es mélypontig, mely évben az ország életének minden szegmensébe begyűrűző gazdasági megszorítás erősen kihatott a konferencia szervezésének költségterveire is.

Az előadások száma a részvételi aránnyal viszonylag összhangban van, amiből az állapítható meg, hogy az ONK-n megjelenők rendszerint nem kizárólag a közönség soraiból követik nyomon a konferencia menetét, de saját előadással is készülnek. Az elnökök és opponensek számát évenként pedig erőteljesen befolyásolta véleményünk szerint, hogy éppen melyik felsőoktatási intézmény a soros a konferencia megszervezéséért – bár ennek tárgyalására a szerző nem tér ki.

Az összesített mutatók segítségével a tanulmány írója az egy főre jutó kapcsolatok számát határozta meg olyan módon, hogy a konferencia „megalapításától” számított nyolc év alatt az intézményenkénti összes résztvevő számát elosztotta az előadások, elnöki és opponensi szereplések számával. Ezen számítás alapján azt állapította meg, hogy a Szegedi Tudományegyetem 1,5 értékkel több kapcsolatot tudott kiépíteni az ONK-n, melyek alatt természetesen kizárólag a nyomon követhető szakmai érintkezéseket érti a szerző, hiszen mint tudjuk, a tudományos találkozók egyik pozitívuma, hogy a meghatározó személyes kapcsolatok néha a „kávészta” mellett köttetnek.

Az adatbázis legkomplexebb része azonban minden kétséget kizáróan a két egyetem kapcsolathálózatának intézménytípus és térbeli kiterjedés szerinti vizsgálata jelenti. Ezt a mutatót a szimpóziumok kapcsolatai adták – mely ugyancsak nagy szórást mutat megoszlás szerint, ugyanis léteznek csupán egyetlen alkalom erejéig tartó szakmai kapcsolatok, és előfordul olyan is, hogy egy adott intézménnyel 50-300 közös szimpóziumi együttműködés alakult ki. Az együttműködési hálókat intézménytípus szerint nézve nem született meglepő eredmény – mindkét egyetem kutatóinak elsősorban más egyetemekkel és főiskolákkal, illetve különböző kutatóintézetekkel létesült szakmai kapcsolata. Annál érdekesebb viszont a kapcsolathálózatok térbeli kiterjedéséről szóló rész. A kapott eredmények alapján ugyanis az állapítható meg, hogy mind a debreceni, mind pedig a szegedi intézmény főként a helyi és kistérségen belüli, valamint a régió kívüli összefogást részesíti előnyben (13. ábra).

13. ábra: A DE és SZTE kapcsolathálózatának térbeli kiterjedése (db)



Forrás: Abuczki (2009)

Mindkét egyetem kapcsolataira jellemző, hogy a helyi együttműködések mellett a fővárosiak dominálnak. Ezt magyarázhatjuk a hazai tudományos élet viszonylagos centralizált jellegével, melynek kivételezett központja Budapest, másrészt viszont nem szabad elfelejteni, hogy a SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolája pár évig az Eötvös Lóránd Tudományegyetem részeként működött. A régió belüli kooperáció mértéke azonban jóval a várt alatt található – jöllehet, ahogyan az a NESOR kutatásból is kiderül (Fekete 2009), a regionális szinten keletkező problémákra többnyire regionális szinten lehet megoldást találni. A külföldi kapcsolatok esetében debreceni dominancia figyelhető meg, mely elsősorban a földrajzi elhelyezkedésének egyediségéből fakad – hiszen külföldi partnerei leginkább a Partium térségből vannak. A kutatás mindazonáltal a rendelkezésre álló eszközökkel nem tudja kimutatni, hogy vajon a közeli, erős kapcsolatok, vagy pedig a távoli gyengék szakmai szempontból az gyümölcsözőbbek, és ezáltal előnyösebbek.

IV. OKTATÓK AZ ÉSZAK-ALFÖLDI ÉS AZ ÉSZAK-MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN

Kutatásunkba két felsőoktatási intézmény, a Debreceni Egyetem és az akkor még Eszterházy Károly Főiskola oktatóit vontuk be. Meg szeretnénk 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.

IV.1. 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 „rárakódó” 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 a legmagasabb szintű, sokoldalú, interdiszciplináris képzést nyújtja 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 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.

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**nak sokáig az egyetlen egyetemi rangú felsőoktatási intézménye a Debreceni Református Hittudományi Egyetem mellett, ami egyfajta monopolhelyzetet 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, aminek 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 mutatják, hogy az iskolai végzettséget tekintve is sereghajtó a régiók között. Ezzel némiképp összefügg, hogy a diplomások aránya is alacsony – nekik is több mint 50%-uk Debrecenben és a környékén lakik, vagyis a kisvárosok és községek és falvak lakosságának értelmiségi lakossága elenyésző (*Vállalatok...*).

Ezen adatok ellenére azt is meg kell említeni – ami épp az ellentmondásosságát adja a térségnek – hogy az ország kutatóhelyeinek 10%-a található az Észak-alföldi régióban, ami a markáns fővárosi túlsúly fényében kedvezőnek mondható. A kutatóintézetek túlnyomó többsége Hajdú-Bihar megyei központtal rendelkezik, azoknak pedig döntő hányada debreceni (*Fináncz 2009*). Az elemzők azonban aggasztónak tartják, hogy a tudományos kutatói, fejlesztői állások száma csökkent, de még az országos átlagokat nézve is a középmezőnybe tartozik (*Vállalatok...*). Tehát összefoglalóan elmondhatjuk, hogy hazánknak 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 ukrajnai 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*).

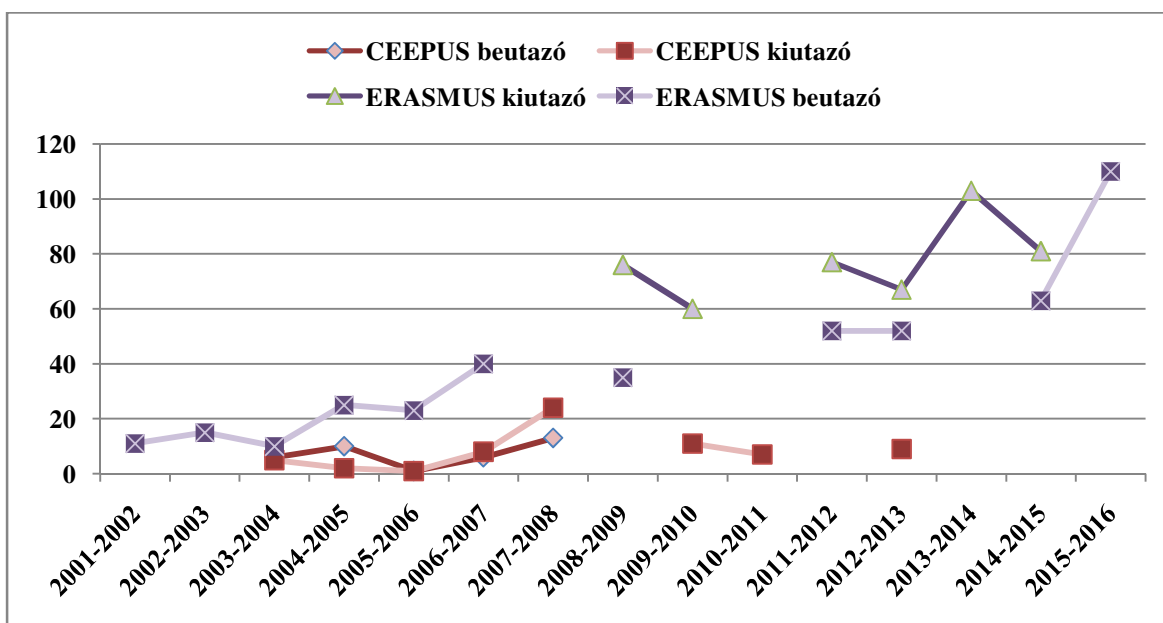
A Debreceni Egyetem a napjainkban megfigyelhető két ellentétes irányú törekvést próbálja meg egyensúlyba hozni – amit egyesek a felsőoktatási intézmény sikereként is könyvelnek el. Az egyik oldalon az Európai Uniós kezdeményezések állnak, melyek egy nemzetek feletti és közötti együttműködési hálózatba 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 szerződéses lehetőségek 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. Az alábbi ábrán láthatjuk, hogy 2003 és 2016 között hogyan alakult az oktatók ki- illetve beutazása e két program keretében a Debreceni Egyetemen (14. ábra). Ábránkon azért tüntetjük fel mindkettőnek a ki- és beutazó oktatóinak a számát, mert az egyes programokkal kapcsolatosan csupán hiányos adataink vannak, főként 2008 után. Az DE Külső Kapcsolatok Igazgatósága pedig 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.

14. ábra: A CEEPUS és ERASMUS program keretében ki- és beutazó oktatók (2003-2016) (fő)



Forrás: DE Külső Kapcsolatok Igazgatósága által adott adatokból saját szerkesztés

Az oktatók esetében rendkívül hullámzó volt a csereprogram igénybevétele, 2003 és 2005 között inkább a hazánkba érkezők száma dominál. 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 fedezik, mindegyik állam a hozzá látogató ösztöndíját finanszírozza. 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 motiváltságára is. Az ábrán jól látható, hogy 2007/08-ban utazott külföldre a CEEPUS program keretében a legtöbb oktató, jóllehet a világgazdasági válság kibontakozása erre az időre tehető. Az Európai Bizottság 2007 tavaszán kiadott gazdasági előrejelzés (*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 utalnak, a hangvétel bizakodó. 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.

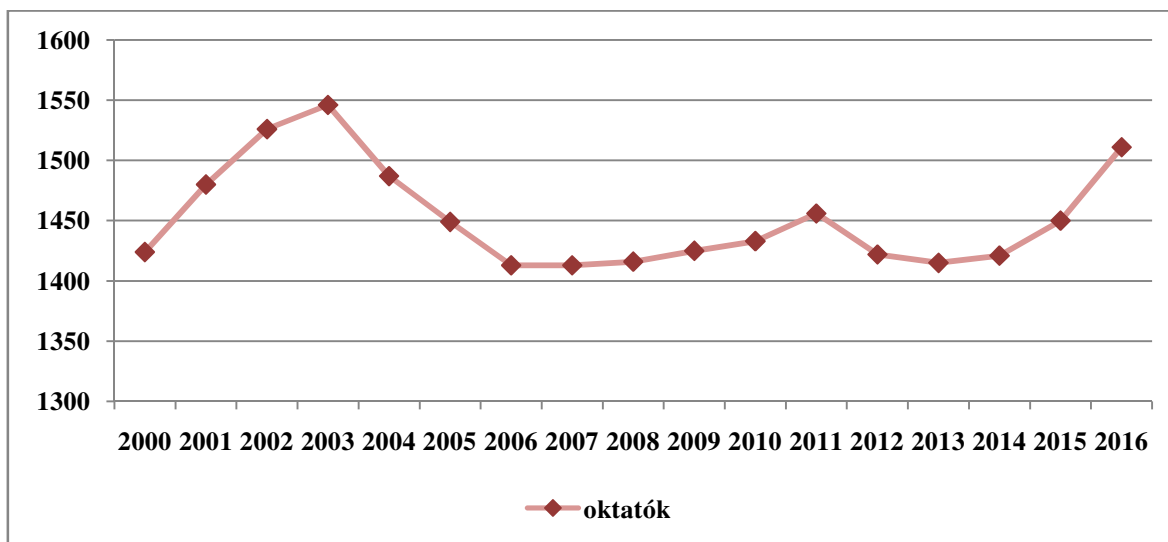
Az egyetemi szintű kapcsolatokból adódó pályázati lehetőségek közül a több mint 140 ország részvételével működő *Fulbright programot* kell még megemlíteni, mely a Debreceni Egyetemen különleges jelentőséggel bír, hiszen a Fulbright bizottság egykori alapító tagja és hajdani elnöke az Angol-Amerikai Intézet 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.

Hagyományosan léteznek olyan területek – például a nyelvszakok és az orvosi kar – ahol általában nagyobb számban vannak jelen (és nem csupán a fiatalabb korosztályból) azok az oktatók, akik akár több idegen nyelven, de legalább angolul meg tudnak tartani egy tudományos előadást. Ők azok, akik a tapasztalatok szerint széleskörű nemzetközi együttműködési hálózattal rendelkeznek (*Rónai 2008*). Egy már korábban említett kutatásban, melyben a magyarországi felsőoktatási intézmények közötti együttműködéseket és kapcsolathálókat vizsgálták (*Pusztai 2007*), a megkérdezett felsőoktatási vezetők közül többen is azon a véleményen voltak, hogy csakis abban az esetben lehet sikeresen csatlakozni bármilyen nemzetközi oktatói vagy kutatói hálózathoz, amennyiben munkánkat nemzetközivé tudjuk tenni, vagyis a szélesebb tudományos körök számára is érthető nyelven adjuk azt elő.

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 (15. ábra).

15. ábra: A Debreceni Egyetem oktatói létszámadatai 2000 és 2016 között (fő)



Forrás: DE Oktatási Igazgatóság; Statisztikák; saját szerkesztés

Az integráció után a létszámbeli növekedés elsősorban annak 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 betartása 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 kérelmezhatték 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 (csupán 2016-ig vannak elérhető adatok az egyetem honlapján), mely feltehetően annak is köszönhető, hogy az egyetem nemzetköziesedési politikája értelmében egyre nagyobb számban nyílt lehetőség a külföldi hallgatóknak arra, hogy a nagyhírű felsőoktatásban folytassák tanulmányaikat (nagyon látványos példa erre a Gyógyszerésztudományi Kar, ahol többszörösére emelkedett a külföldi hallgatók száma). Ehhez azonban a megfelelő létszámú oktatói gárdát is biztosítani szükséges.

IV.2. AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA⁷ ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATAI

A régió meghatározó tudásközpontját jelentő intézmény, mely 2016-ban egyetemi rangot szerzett, számít az egyik legdinamikusabban fejlődő felsőoktatási intézménynek 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.

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 szeretne volna kiegészíteni mindezt, azonban egyházjogi 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

⁷ 2016. július 1-e óta Eszterházy Károly Egyetem. A disszertációban 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.

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, 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.

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 Károly Róbert Főiskola 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 networkökbe 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.

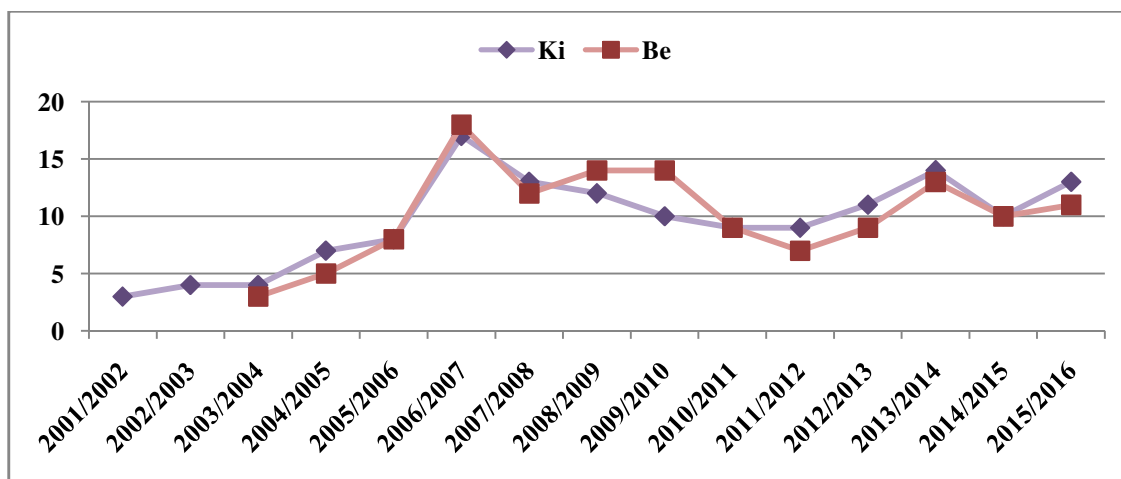
Az Eszterházy Károly Főiskolán a nemzetközi együttműködések kialakításáért, bővítéséért, valamint az eddigiek megerősítéséért felelős egység a Nemzetközi Kapcsolatok Központja. Négy főbb feladatcsoport köré szerveződik a tevékenysége,

melyek nem csupán a mobilitásra, a kutatási projektekre, valamint a külföldi szakmai képzésekre koncentrálnak, de céljuknak tekintik a nemzetközi kiutazásokra való felkészítést is.

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

A Debreceni Egyetemhez hasonlóan, az egeri felsőoktatási intézmény is becsatlakozott a közép-európai országok közötti felsőoktatási kooperációt elősegítő CEEPUS, valamint az Európai Unió felsőoktatási együttműködést támogató ERASMUS mobilitási csereprogramjaiba. Tekintve, hogy az egyetem 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 (16. ábra).

16. 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 csúcsig 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.

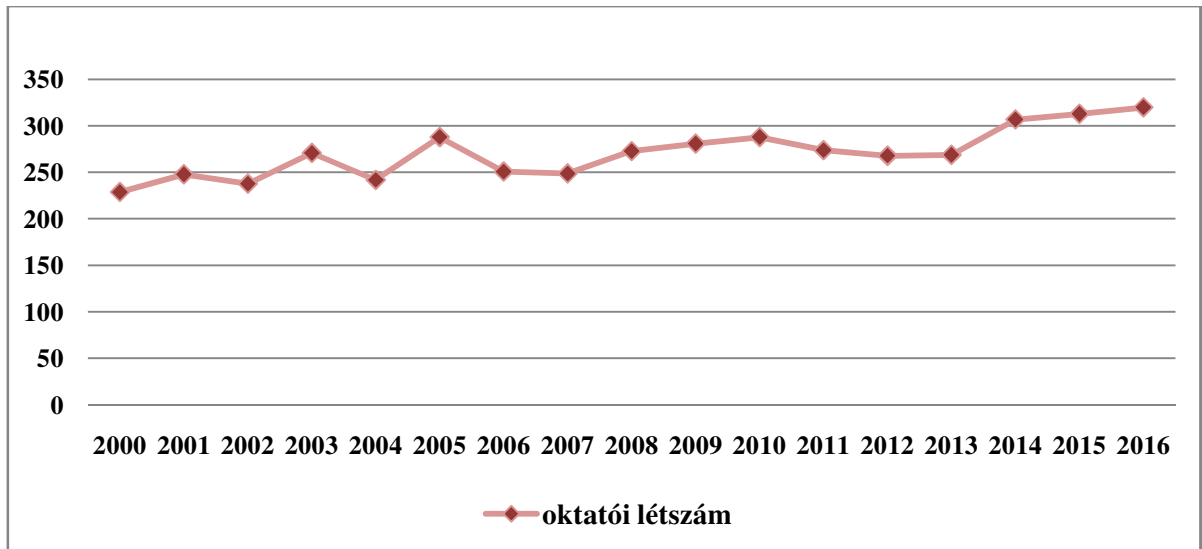
A Nemzetközi Kapcsolatok Központ munkatársa szerint a ki- és beutazások terén tapasztalt rapszodikusság több tényező függvénye. Egyrészt arról van szó, hogy bizonyos években a központi keretből jóval kevesebbet kaptak, mint amire pályáztak, máskor viszont a létszámkerethez magasabb összeget rendeltek, 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 megugrott 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 (17. ábra).

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. Másrészt pedig, az adott év költségvetési jelentése alapján,

13 oktatói állás szűnt meg, 34 új pedig létesült a Bolognai Képzés szakindítási feltételeinek teljesítése érdekében.

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



Forrás: EKF Humánerőforrás Osztály által adott adatok alapján saját szerkesztés

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 időszokról azonban nincsen adatunk, hiszen kutatásunkban egyik fenn említett campus oktatói sem vettek részt.

V. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

V.1. A KUTATÁS ELŐZMÉNYE

A *kutatás előzményének*, illetve gyökerének több, korábban (III.3. alfejezet) már említett kutatás szolgált, melyeket a Center for Higher Education Research and Development (CHERD-H) keretei között végeztünk. Ebben az alfejezetben a három legfontosabb vizsgálatot szeretnénk bemutatni. Mindhárom feltérképezésében és kivitelezésében, valamint eredményeinek összefoglalásában a szerző aktív szerepet vállalt.

I. NESOR (2007)

Az egyik kutatás (*Pusztai 2007*) 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 disszertációban megjelenő kutatásnak. Ezen vizsgálat 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* (CHERD) vállalkozott. Az elemzésnek a felsőoktatási együttműködés új mintáira vonatkozó része bírt jelentőséggel az értekezés szempontjából.⁸

Alapjában véve egyetlen interjúalany kivételével, mindegyik meglehetősen negatívan vélekedik 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.

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,

⁸ Ezen részét a kutatásnak a szerző végezte. Az összefoglalás egyes részeit szövegszerűen átvettük a kutatásról írt tanulmányunkból (*Fekete 2009*).

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.

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 szintéren 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 megbízhatósága 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 rendszerváltozás 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 rendszerváltozásból 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 networkhoz 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 hálóak 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.

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 intézmény⁹ tudományos kapcsolatainak irányát, szintjeit és területeit tárta fel (Pusztai–Kozma 2008). A Partium régió tradicionális és modern kori 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).

A kutatók a NESOR eredményei alapján abból a feltételezésből indultak ki, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények közül a nagyobb oktatói és hallgatói

⁹ A Debreceni Egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola, a Partiumi Keresztény Egyetem, és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

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 nagy múltú, jelentős és nagykiterjedésű kapcsolathálókkal rendelkező egyetemen a hallgatói mobilitás jóval felülírja számban az oktatói kiutazásokat. Ez felvetette bennünk a kérdést, melyet jelen disszertációban is tárgyalunk, hogy vajon milyen dimenziók mentén mozognak a felsőoktatásban dolgozó oktatók az együttműködések tekintve, illetve, hogy milyen főbb tényezők hatnak a nemzetközi kooperációs pozíciójukra.

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 14 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).

V.2. A SURVEY VIZSGÁLAT

Kutatásunk első felét 2012-2014 között végeztük, a Debreceni Egyetem, valamint az Eszterházy Károly Főiskola 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, illetve az Orvostudományi Kar oktatói képezték a mintánkat.

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 lekérdezés során a reprezentatív *minta* kialakítására 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 személyes kapcsolatokon alapuló nemzetközi együttműködési networkök kialakításának folyamata volt fontos. A felsőoktatási intézmény kötelékeiből kikerülő oktatók pedig ugyanúgy a háló részesei 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 MINTA TORZULÁSA

A *minta torzulását* eredményezheti viszont, hogy csupán azon oktatók véleménye, nemzetközi kapcsolathálói és élethelyzete került elemzésre, akik válaszoltak kérdéseinkre. A válaszadáستól való elzárkózás igazi okait sok esetben nem ismerjük, így bizonyossággal nem feltételezhetjük, hogy a nemzetközi tudományos együttműködésekkel kevésbé rendelkezők 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 kapcsolatok 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 hajlandók 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.

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. Érdekességként 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.

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 Debreceni Egyetem összes karán ebben az időszakban nagyjából 1420 oktató dolgozott (az általunk vizsgált karokon 240-260), míg az Eszterházy Károly Főiskolán 270 körüli létszámról beszélhetünk. A kérdőívet a Debreceni Egyetem Orvostudományi Karáról 71-en, a Bölcsészettudományi Karáról 70-en, míg az Eszterházy Károly Főiskola 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 másiknál, hanem sokkal inkább az, hogy többféle intézményi környezetből nyerjünk adatokat a nemzetközi kapcsolatok mintázataira.

V.3. AZ INTERJÚK

A fenti kérdéseket feltáró tények a kérdőíves felmérés során kerültek napvilágra, míg a típusalkotásban elsősorban annak a tíz *interjú*nak volt nagyobb szerepe, melyeket a két intézményben dolgozó oktatókkal készítettünk, akik munkakörükből és tudományos életpályájukból kifolyólag nagyobb rálátással bírnak az adott kérdéseket illetően. Az interjúk egyenként minimum két órák voltak, tekintve, hogy az alanyok életútjukba

ágyazva „mesélték el” tapasztalataikat, fejtették ki véleményüket a nemzetközi együttműködési hálózatokkal kapcsolatban.

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

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.

V.4. HIPOTÉZISEK

Mindezek fényében, valamint a hazai és nemzetközi szakirodalom tapasztalatai alapján az oktatók nemzetközi aktivitását illetően a következő *hipotéziseket* fogalmaztuk meg a kutatásunkban:

H1. *A magasabban kvalifikált szülők gyermekei könnyebben építenek ki nemzetközi networköket. Ha a családból valaki már az akadémiai világ tagja, akkor a többi családtag is hamarabb és könnyebben építhet ki együttműködési hálózatot. 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 elsajátított viselkedésminták nyitottabbá és inkább képessé teszik a saját tudományos kapcsolatainak kialakítására. A magasabb kulturális tőke hatása tehát valószínűsíthetően a nemzetközi együttműködések kiépítésére is hatással lesz. A család révén már meglévő hálózatokhoz kapcsolódni könnyebb, mivel az együttműködésnek abban az esetben valószínűsíthetően bizalmi alapja is van, még ha nem is ugyanazon tudományterületen belül munkálkodik a családtag.*

- H2. *A mobilabbak (lakóhelyüket többször változtatók) könnyebben alakítanak ki nemzetközi networköket.* 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 kapcsolathálója a legidősebbeknek, valamint a biztosabb nyelvtudással rendelkező fiatalabbnak 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 nemzetközi porondon is képesek megállni a helyüket (Pusztai 2007), 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.
- H4. *A férfiak kiterjedtebb együttműködési networkkel 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 kapcsolathálóik sem olyan kiterjedésűek.
- H5. *A nyelvszakosak kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkeznek mint a társadalom- vagy humántudományi területről érkező kollégáik.* Kyvik és Larsen (1997), Viszt (2004), Pusztai (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 nyomán feltételeztük, hogy az idegen nyelv ismerete megkönnyíti a kapcsolatfelvételt és az együttműködési hálózatokba való becsatlakozást (2008).

H6. *Lazarsfeld és Merton (1954), valamint McPherson és társai (2001) kutatásaiból kiindulva azt feltételeztük, hogy a nemzetközi networköket 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”.

H7. *Az oktatók elsősorban a gyermekük jövőjébe való befektetésnek tekintenek, ha külföldön munkát vállalnának.* Erola és társai kutatása (2016) 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 megemléztetését, valamint az interjúkban magyarázó tényezőként is megjelent.

Hipotéziseink a kutatásban a szakirodalom nyomán feltételezett eredményeket vetítik előre. A disszertáció végén, az összegzés részben fogunk visszatérni ezekre az általánosan megfogalmazott hipotézisekre, és általánosítjuk a kutatás során kapott eredményeinket, 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

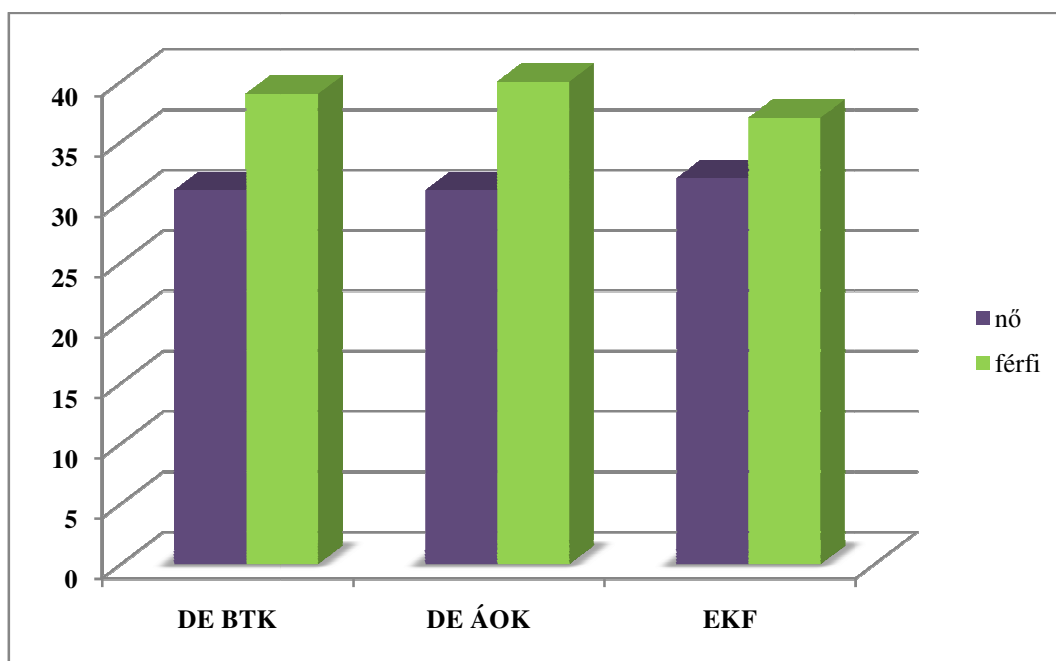
HIPOTÉZIS	HOGYAN MÉRTÜK? (a kérdőívek alapján)	HOL TALÁLHATÓ?
<u>CSALÁD</u>		
H1. A magasabban kvalifikált szülők gyermekei könnyebben építenek ki nemzetközi networköket. Ha a családból valaki már az akadémiai világ tagja, akkor a többi családtag is hamarabb és könnyebben építhet ki együttműködési hálózatot.	8. 32. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60.	VI.1. fejezet
<u>LAKÓHELY</u>		
H2. A mobilabbak (lakóhelyüket többször változtatók) könnyebben alakítanak ki nemzetközi networköket.	3. 4. 5. 6. 7.	VI.1. fejezet
<u>TAPASZTALAT, NYELVTUDÁS</u>		
H3. Kiterjedtebb kapcsolathálóval a legidősebbek, valamint a biztosabb nyelvtudással rendelkező fiatalabbak rendelkeznek.	1. 9. 11. 12. 13. 14. 15. 18. 19. 21. 22. 24. 25. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39.	VI.2 és VI.5. fejezet
<u>GENDER</u>		
H4. A férfiak kiterjedtebb együttműködési networkokkal rendelkeznek mint a nők.	2. 15. 17. 19. 20. 22. 23. 25. 26. 36. 37. 38. 39. 35.	VI.2. és VI. 3. fejezet
<u>TUDOMÁNYTERÜLET</u>		
H5. A nyelvszakosak kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkeznek mint a társadalom- vagy humántudományi területről érkező kollégáik.	10. 13. 14. 15. 18. 19. 21.22. 24. 25. 33. 36. 37. 38. 39.	VI.4. és VI.5. fejezet
<u>ÉRTÉKHOMOFÍLIA</u>		
H6. A nemzetközi networköket ugyan a szakmaiság hatja át, de inkább státus- és értékhomofília alapján szerveződnek mint objektív tudományos teljesítmény alapján.	16. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39.	VI.2. fejezet
<u>AGYELSZÍVÁS</u>		
H7. Az oktatók elsősorban a gyermekük jövőjébe való befektetésnek tekintenék, ha külföldön munkát vállalnának.	27. 28. 29. 30. 31. 32. 33.	VI.7. fejezet
<u>A VIZSGÁLATBAN RÉSZT NEM VEVŐK</u>		
H8. A kérdőívet nem kitöltők között felül vannak reprezentálva azok, akik nem tudnák „mivel kitölteni”.	Ezen feltevésünket nem tudtuk ellenőrizni.	

V.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 Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kara (továbbiakban ÁOK) 71, a Bölcsészettudományi Kara (továbbiakban BTK) 70, és az Eszterházy Károly Főiskola (továbbiakban 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 (18. ábra) Ebből arra következtettünk, hogy a tudományterület és adott nemhez való tartozás a válaszadási hajlandóság szempontjából nem magyarázó változó.

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

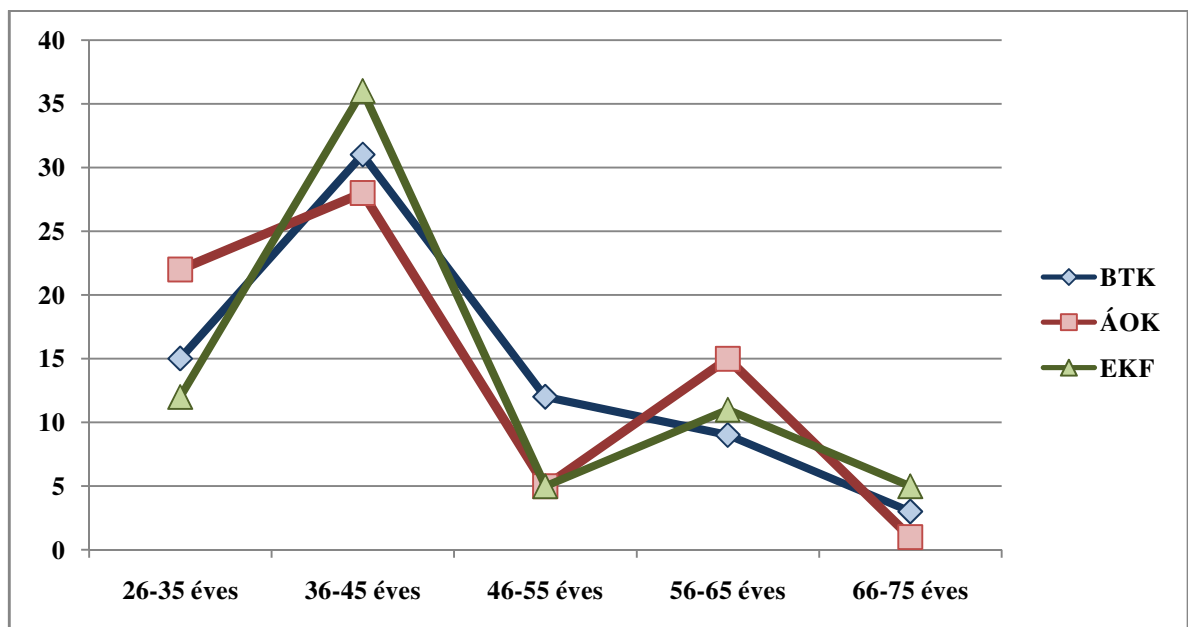


Forrás: saját kutatás

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.

A válaszadók *kor szerinti megoszlása* tekintetében (19. 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.

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



Forrás: saját kutatás

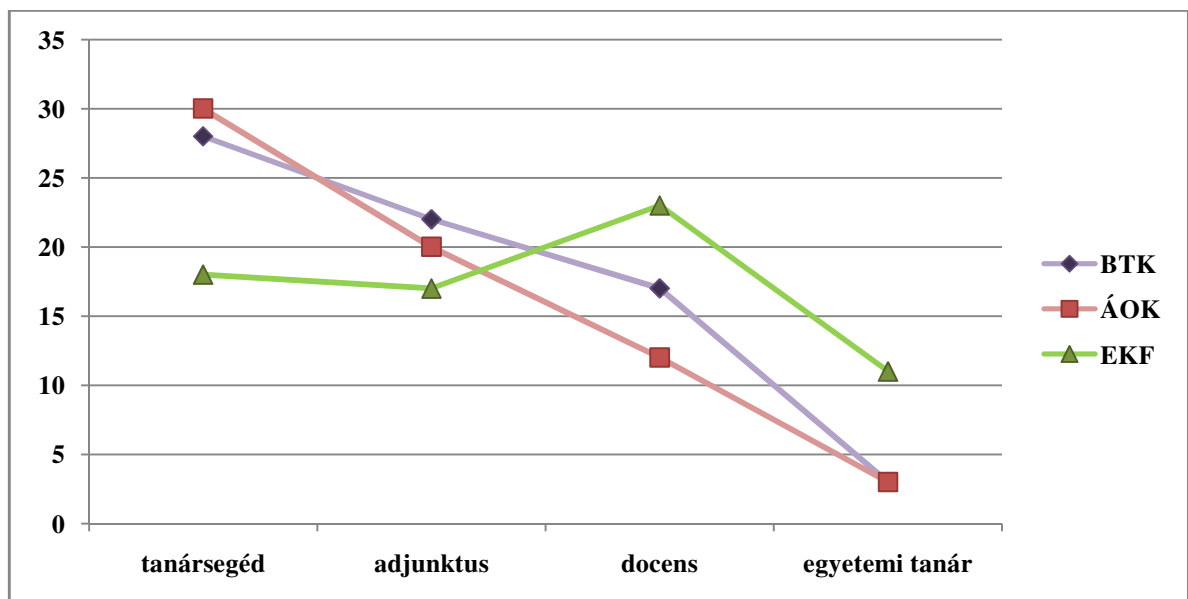
Feltételezzük továbbá azt is, hogy ez a korosztály a saját doktori disszertáció vagy habilitációs értekezés megírásától még időben nem távolodott el nagyon, vagy éppen a folyamat közben van, vagyis a kutatások során jelentkező problémák egyikét, a válaszadási hajlandóság kis mértékét első kézből tapasztalták a közelmúltban, így empatikusabbak,

segítőkésebbek. 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.

Az ÁOK és az EKF létszámokra vonatkozó adatai hasonló mintázatot mutatnak – a 46-55 év közöttiekénél 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 „hosszú vannak szokva” a hasonló jellegű feladatok elvégzéséhez.

Kutatásunkban arra is rákérdeztünk, hogy ki *milyen beosztásban* dolgozik az adott felsőoktatási intézményben (20. ábra).

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



Forrás: saját kutatás

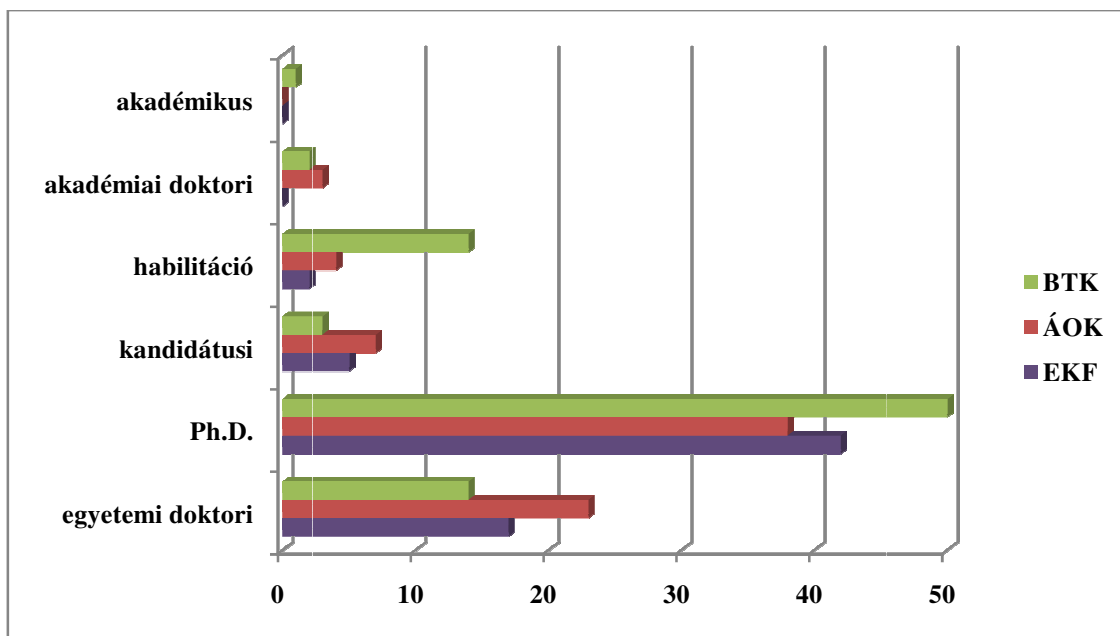
Ezen adatsorból kiderült, hogy míg a Debreceni Egyetem két karán közel azonos mintázat rajzolódik ki, addig az észak-magyarországi tudásközpont némileg kilóg a sorból a mintába bekerülő viszonylag kis létszámú tanársegédi, és a kiemelkedő létszámú docensi csoporttal. Ennek magyarázatát, ahogy azt említettük is, abban lehet keresni, hogy a főiskola politikájának megfelelően az elmúlt években a tetterős, az akadémiai szintéren 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 21. ábrán az is látható, hogy régiós tudásközponthoz képest az EKF-en szép számban vannak egyetemi doktori fokozattal rendelkező oktatók, és a mintába is viszonylag sokan kerültek be.

21. 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.

VI. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS ELEMZÉSEI

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 disszertáció ezen fejezetében.

VI.1. HÁTTÉRVÁLTÓZÓK – CSALÁD, LAKÓHELY, MUNKAHELYI KLÍMA

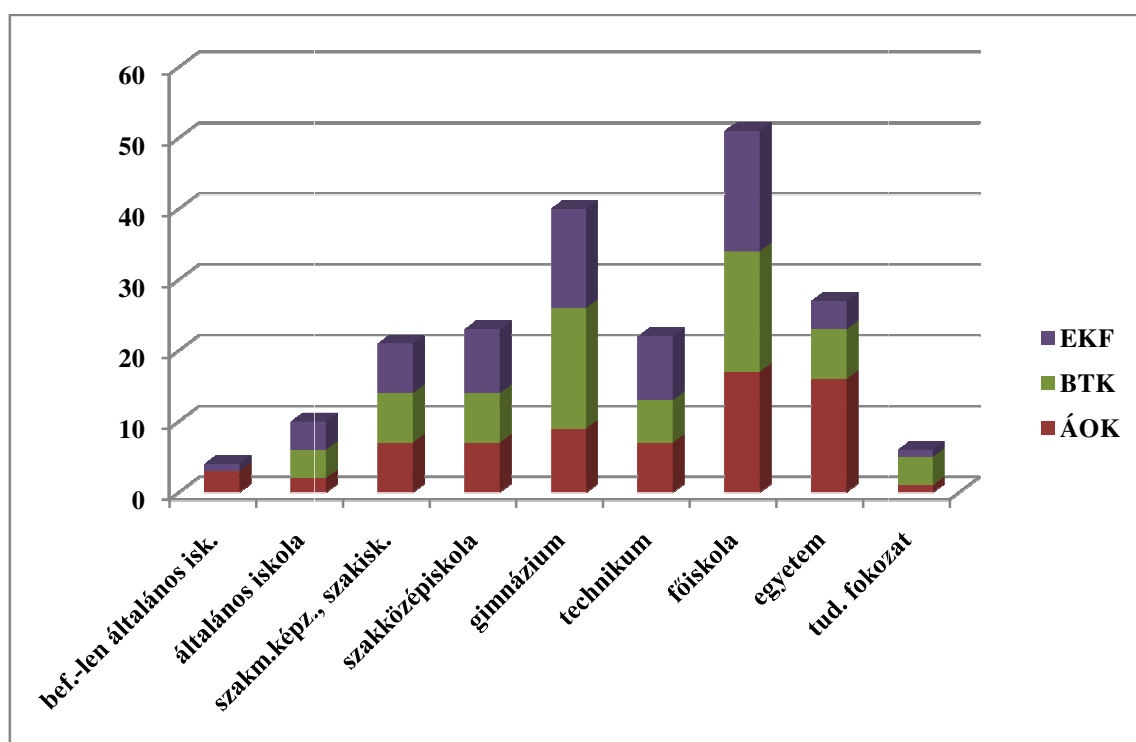
Vizsgálatunkban szeretnénk volna kitérni az oktatók hátterének megismerésére is, és megvizsgálni, hogy a szerencsén kívül („jókor lenni jó helyen”) vajon milyen más, az egyéni életútból adódó tényezők játszhatnak még szerepet a nemzetközi együttműködési hálózatokhoz való csatlakozás kapcsán. Három főbb 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 pályakezdetkor 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 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; Gázsó 1982; Ferge 1980*). A reprodukciós elmélet pedig arra világít rá, hogy a mobilitási hajlandóság a szülők iskolázottságától is függ (), 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 (22. 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.

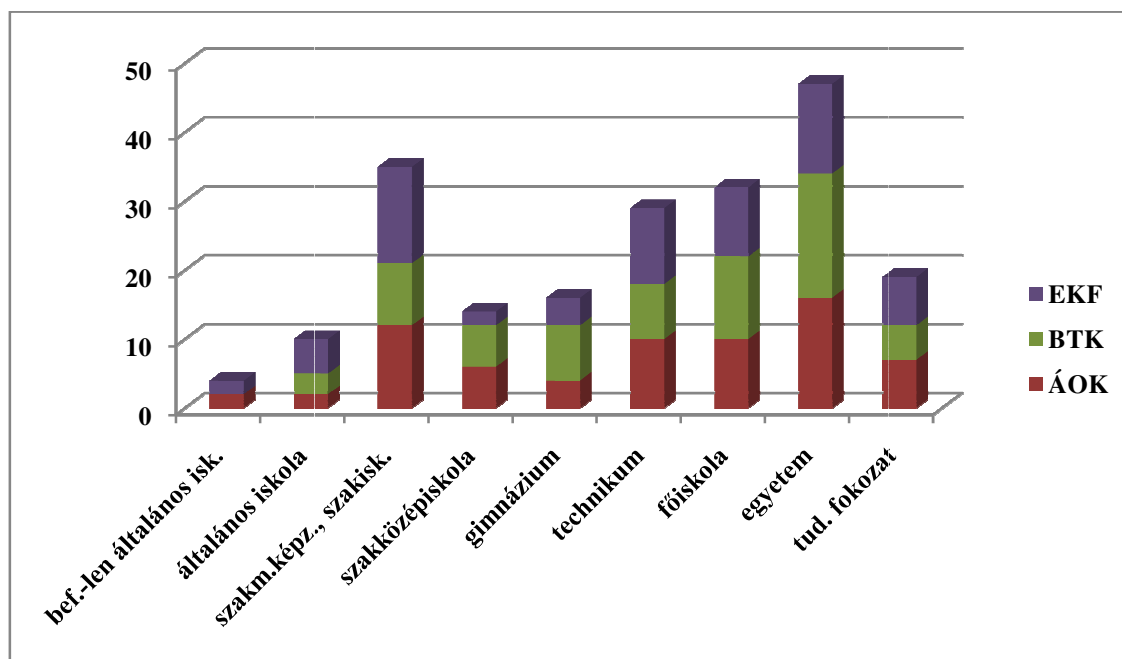
22. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az anyák (N=204)



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 (23. 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 egyre feljebb haladunk (Szabó 2015), így mintánkban is az egyetemi oktatók esetében több apa rendelkezik felsőfokú diplomával és/vagy tudományos fokozattal.

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



Forrás: saját kutatás

Felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon van-e összefüggés az anya vagy apa legmagasabb iskolai végzettsége és a kapcsolathálóba való becsatlakozás sikeressége között. Feltételeztük, hogy **a magasabban kvalifikált szülők gyermekei hamarabb és eredményesebben tudnak kialakítani nemzetközi networköket (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). 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).

Továbbá azt is meg szeretnénk tudni, az előző kérdéssel szoros kapcsolatban, hogy vajon **a többi családtag (akár korábbi) jelenléte és pozíciója az akadémiai szférában kihatással lehet-e az oktatók nemzetközi tudományos hálózatainak kiépítésében (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 ($N_{\text{AOK}}=67$; $N_{\text{BTK}}=68$; $N_{\text{EKF}}=69$)

	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, repülőjegyek, 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 köteleknek 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 dinasztikák választják ugyanazt a hivatást. Az oktató már gyermekkorában „belenő” az adott milióba, 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 networkjének bővítéséhez. A kérdőívből 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 hátteret 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.

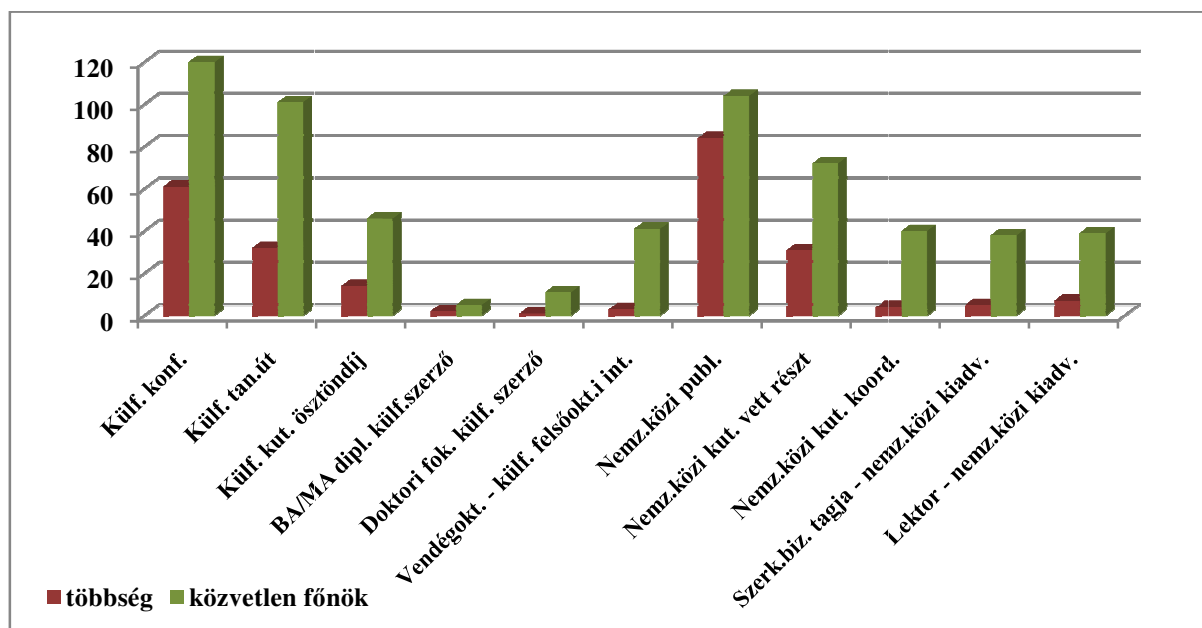
LAKÓHELY

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 (24. ábra) azt láthatjuk, hogy az általunk vizsgált oktatók munkahelyén pályakezdésükkor kollégáik többségének, illetve közvetlen főnöküknek milyen mértékű volt a nemzetközi tudományos aktivitása.

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



Forrás: saját kutatás

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 pályakezdekőkor 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 networkjeik kialakításában. Összevetettük tehát nemzetközi aktivitás mutatóikat, melyekről részletesebben a következő alfejezetben beszélünk, a pályakezdekőként 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 pályakezdekőként 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.

VI.2. A NEMZETKÖZI AKTIVITÁS MUTATÓ

Mindezekon 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 kapcsolathálóinak 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.

4. táblázat: Oktatók szakmai pályáját meghatározó külföldi kapcsolatok, a leggyakrabban említett országokként

	ÁOK	BTK	EKF
1.	USA	USA	Németország
2.	UK	Németország, Ausztria	USA, Hollandia, Románia, Szlovákia
3.	Németország	UK	Ausztria, Finnország
4.	Japán	Franciaország	UK, Franciaország, Malaysia, Lengyelország
5.	Hollandia, Franciaország, Izrael	Finnország	Oroszország, Svédország

Azt tapasztaltuk, hogy a kapcsolatok irányát tekintve az EKF mutatja a legszínesebb képet, hiszen a szomszédos országokon kívül a döntő fontosságú befolyás keleti és északi szakemberektől is érkezett. A másik két egység esetében a nyugati kapcsolatok

dominálnak, az első három helyen ugyanaz a három ország képviselői osztoznak. 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* alkalmával találkoztak
- 6.) *korábbi oktató, mentor, témavezető* volt az illető

Az eredményeket egy táblázatban próbáltuk meg összesíteni (5. táblázat). Vastagon jelöltük azokat a válaszokat, melyek a többihez képest kiugró számban jelentek meg.

5. táblázat: Szakmai pályát leginkább meghatározó külföldi kapcsolat – honnan ismeri?

	ÁOK	BTK	EKF
1.	kolléga	konferencia	konferencia
2.	közös kutatás/együttműködés	közös kutatás/együttműködés; vendégoktatás	közös kutatás/együttműködés
3.	főnök	vendégoktatás; témavezető/volt mentor, oktató	vendégoktatás
4.	pályázat/vendégoktató	főnök	témavezető/volt oktató
5.	gyakorlaton volt itt	kolléga	kolléga
6.	témavezető/mentor/ volt oktató		főnök; egyetemi kapcsolat

A vastagon jelölt részek felülreprezentáltak a mintában.

Érdekesnek tartottuk, hogy minden esetben a „kolléga” és a „főnök” kategóriája élesen elkülönült egymástól. A kérdőív kiértékelése során egy korábbi részben azt láttuk, 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. 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 közvetett módon ugyan, de még jelentőségteljesebbé 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 networkök, 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 lévők szakmai ismeretségek 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 szeretnénk volna, hogy milyen gyakran, és milyen formában érintkeznek a válaszadók az első döntő találkozás óta a karrierjüket oly nagymértékben befolyásoló egyénekkel. Alapként hét főbb kategóriába sorolható együttműködési formát tekintettünk: egymás kéziratának 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 feltételeztük, hogy az előbbieken említett főbb kategóriák valamilyen részfeladatukban magukba foglalják és lefedik ez utóbbiakat.

A meghatározó nemzetközi ismeretséggel rendelkezők minden kapcsolatát egységként kezeltük (maximum hármat adhattak meg a kérdőívben), még ha oktatónként 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 ismeretséggel, 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 (6. táblázat).

6. 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
közös publ.	66,2	17,6	8,1	6,7	1	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 szintén 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 (7. táblázat).

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

Az értekezés egy későbbi alfejezetében (VI.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.

Hasonló eredményre jutottunk a karokat összehasonlítva. A varianciaanalízisnek megfelelő nem paraméteres próba, a Kruskal-Wallis teszt segítségével próbáltuk meghatározni a karok közötti rangsort (8. táblázat).

8. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete KAROK szerint (N=210) – Kruskal-Wallis teszt

<i>kar</i>	<i>N</i>	<i>rangok átlaga</i>
ÁOK	71	100,65
BTK	70	101,06
EKF	69	115

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.

Látható ugyan, hogy 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 tesztel szerettük 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 (9. táblázat).

9. 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.

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 szintén. A beosztással való egybevetésből kiindulva *feltételeztük, hogy minél idősebb valaki, vagyis minél több időt töltött el a tudomány berkeiben történő eligazodással és előrébb jutással, annál hátrébb fog elhelyezkedni a program által felállított sorban (H3/A)* Elképzelésünk *beigazolódott, szignifikáns összefüggés mutatható ki (10. táblázat).*

10. 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	120,41

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.

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:

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

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

	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
magánéleti e.	68,1	15,7	7,6	5,7	2,9	0	0
k. üdvözlő	68,1	10,5	10	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 interjúalannyal 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” nevűben 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 (12. táblázat).

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

<i>nem</i>	<i>rangok átlaga</i>
férfi	110,28
nő	99,61

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.

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 (13. táblázat). 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.

13. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete KAROK szerint (N=210) – Kruskal-Wallis teszt

<i>kar</i>	<i>rangok átlaga</i>
ÁOK	102,49
BTK	103,06
EKF	111,08

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 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 (14. táblázat).

14. 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 kötelek megtartása terén. A 35 évesnél fiatalabb korosztály és a legidősebbek köre között érzékelhető különbség látszik (15. táblázat).

15. 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 networkök 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 networkökhöz való becsatlakozásoknak. Az értékhomofília Coleman (1988) meglátása szerint a kapcsolathálókat sajátossága, amely tudományos közösségben 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 kapcsolataink (Pusztai 2015) meghatározott és rövid időintervallumokat ölel fel, melyek egybeesnek az oktató tudományos karrierjének egy-egy állomásával (Riesman 1983; Albert–Dávid 2007).

A kutatásunk keretei nem tették lehetővé ugyan, de érdekes lett volna megvizsgálni konkrét nemzetközi együttműködési hálózatokat és rákérdezni arra, hogy ki milyen módon és ki által került be az adott akadémiai hálózatba. Erre irányuló kísérletet a kérdőívben tettünk, hogy némi betekintést nyerhessünk a networkök 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 hálójába 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”.

Miután górcső alá vettük az oktatók karrierjének alakulásával kapcsolatosan az arra leginkább ható, első döntő fontosságú nemzetközi kapcsolatokat, szeretnénk volna rálátással lenni arra, hogy vajon az egyes 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, 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 fokozatot jelöl.

Mintánkban azt tapasztaltuk (*16. 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.

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

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

Mutatókat ezek után összevetettük néhány változóval, hogy megnézzük, melyek azok a tényezők, amelyek a leginkább hatással vannak rá. Elsőként a nemek közti különbségekre voltunk kíváncsiak (17. táblázat).

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

<i>nem</i> *	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
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.

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.

A karok szerinti felosztásban is azt láttuk, hogy az egyes egységek esetében szignifikáns eltérések figyelhetők meg (18. táblázat). A többi közül kitűnt a bölcsészettudományok területe, ahol a legkevesebb 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.

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

<i>kar</i> *	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
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.

Nem meglepő az oktatók beosztását vizsgálva (19 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 szorosan 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.

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

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

Hasonló képet mutat a korcsoportok szerinti elemzés is, hiszen majdnem százalékra megegyeznek a különböző korcsoportok a beosztás szerinti kategóriákban látható százalékos arányoknak (20. táblázat).

20. 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	20,2	24,5	29,8	9,6
46–55	0	14,3	23,8	33,3	28,6
56–	1,4	26,2	16,7	23,8	31

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.

Utolsóként szeretnénk volna megvizsgálni, hogy a szakirodalomban fellelhető, a felsőoktatásban tanuló házaspáros hallgatók eredményességét, és a felsőoktatási karriert vizsgáló kutatások eredményei (Engler 2016; 2015a; 2015b) mintánkban mennyire igazak a felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi tudományos életútjára. Engler felmérései szerint a stabil párkapcsolat a tanulási eredményességet és a sikeres életpályát nem hátráltatja, sőt, előmozdítja azt.

21. 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
házaspárkapcs.	9,7	21,4	22,1	31,2	15,6
elvált	0	50	25	12,5	12,5

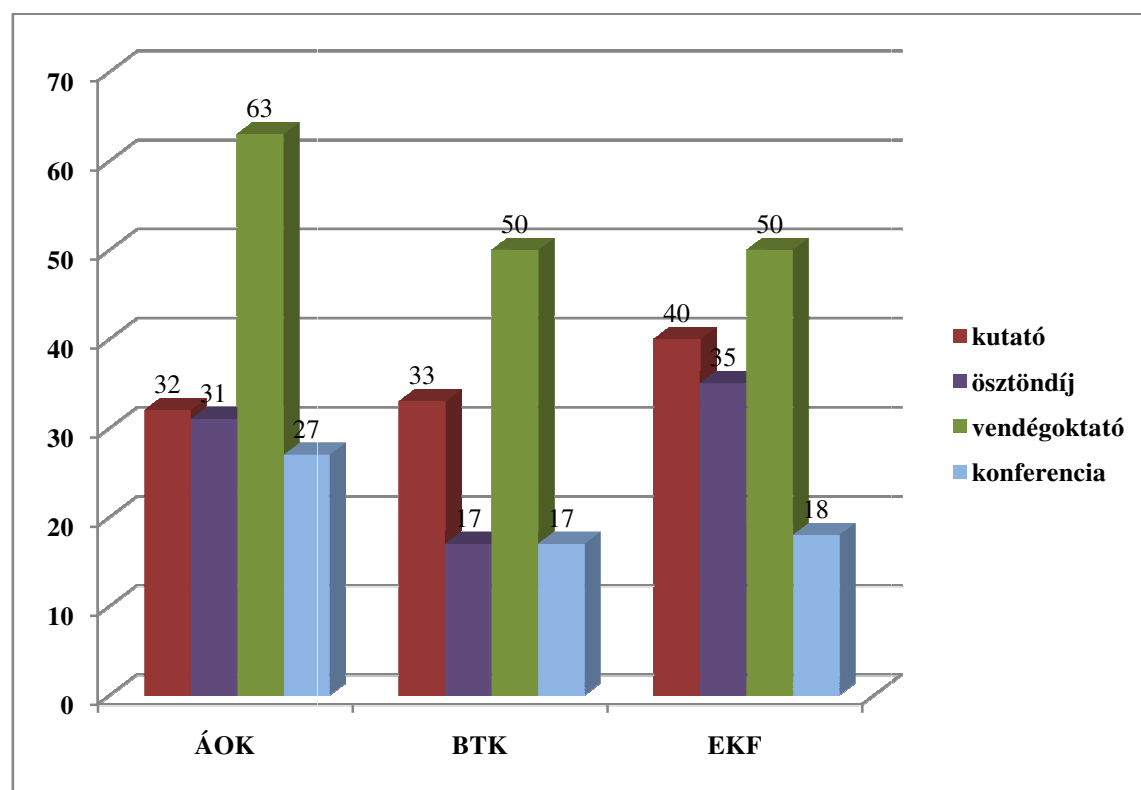
Az összefüggés szignifikanciaszintje *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

A táblázatban (21. táblázat) is jól látható, hogy valóban a házaspárkapcsolatban élők azok, akik erősebb nemzetközi aktivitást mutatnak, míg a nőtlen/hajadon csoportba tartozók nagy arányban semmilyenen sem rendelkeznek.

VI.3. 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 (25. ábra) azt láthatjuk, hogy a kérdőívkitöltők közül hányan nem vettek részt ezeken az eseményeken vagy pályáztak a lehetőségekre.

25. 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 célból külföldre utaztak. Ennek okát a főiskolán a fiatalok magasabb szintű nyelvtudásában, valamint az intézmény által követelt szigorú oktatói pontrendszernek való megfelelési kényszerben találtuk meg. Többen a fiatalabb kitöltők közül azzal 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, ösztöndíjkból, 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 (22. 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.

22. táblázat: Okok, amiért nem utaznak az oktatók külföldre (%; N=210)

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

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.

Látható, hogy a magyarázó tényezők közül kiemelkedik a nyelv nem megfelelő ismerete, az utazások anyagi vonzata, valamint a családi kötelességek, 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 tényt, hogy a küldő intézmények nem minden esetben hajlandóak támogatni, vagy egyáltalán elismerni a kiküldetést (Szolár 2009; Dusa 2017, Hubert 2009, Hórich 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 rizikófaktorként is feltűnnek.

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 szintéren, több szálon 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 networkökbe becsatlakozni, így ez az összesített táblázatunkba nem is került bele.

Kutatásunkban szerettük 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 23. 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 választották, hogy a közelmúltban egyáltalán nem került sor konferencián való szereplésre.

23. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre KONFERENCIA céljából (%; N=62)

	nyelv	hierarchia	nem volt megfelelő	anyagiai	család
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	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
tanár (e. vagy f.)	-	-	-	-	-
nyelv *					
aktívan használja	19	11,9	16,7	66,7	11,9
nem használja a.	36,4	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	16	16	60	32
nincs	17,2	6,9	17,2	69	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” kivetjük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

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 visszahúzó erő a docensek mintegy felénél.

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 mozgóknak 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 (24. 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.

24. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre ÖSZTÖNDÍJJAL (%; N=83)

	nyelv	hierarchia	érdeklődés hiánya	inf. hiánya	anyagiak	család	állás megtart.
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	35	25	35	40	0
beosztás							
tanársegéd	24,4	9,8	29,3	24,4	26,8	34,1	4,9
adjunktus	36,8	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	28,6	14,3	14,3	57,1	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	20	20	0	0	80	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” kivetjük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

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 kötelékei, 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 (24. 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 legtöbb 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 többnyire 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.

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 (25. táblázat).

25. 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	5,5	30,1
kp.iskolatípus *							
gimnázium	21,6	13,6	4	3,2	33,6	6,3	39,2
szakközépiskola	44,4	7,4	0	3,7	37	0	44,4
beosztás *							
tanársegéd	18,5	12,3	4,6	6,2	29,2	4,6	40
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	32,4	8,8	41,2
tanár (e. vagy f.)	45,5	9,1	0	0	63,6	0	9,1
nyelv *							
aktívan használja	22	13,4	2,4	3,9	29,1	5,5	40,9
nem használja a.	44,4	7,4	3,7	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	42,9	0	28,6
gyerek *							
van	29,7	7,9	3	3	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.

Hasonló tendenciák is mutatkoznak a vendégoktatás kapcsán, mint amelyeket 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.

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.

Utolsóként a nemzetközi *kutatásokban* való részvétel hajlandóságára szerettünk volna rávilágítani. A legtöbb szignifikáns eredményt itt azonosítottuk, melyeket a 26. táblázatban rögzítettünk.

26. táblázat: Oktatók, akik nem utaznak külföldre KUTATÁS céljából (%; N=105)

	<i>nyelv</i>	<i>hierarchia</i>	<i>nem volt olyan hely</i>	<i>anyagiak</i>	<i>család</i>	<i>állás feltétele</i>
nem						
férfi	29,8	8,5	8,5	20,8	50	4,2
nő	38	14	6	24	40	14
kp.iskolatípus *						
gimnázium	27,4	13,7	6,8	17,6	41,9	12,2
szakközépiskola	50	4,5	9,1	36,4	54,5	0
tud.-os fokozat *						
egyetemi doktori	42,9	23,8	4,8	14,3	42,9	9,5
PhD	32,7	14,3	2	26	56	10
beosztás *						
tanársegéd	24,4	8,9	15,6	28,3	34,8	8,7
adjunktus	38,1	4,8	0	28,6	57,1	9,5
docens (e. vagy f.)	36,4	18,2	0	4,5	50	13,6
tanár (e. vagy f.)	50	33,3	0	33,3	66,7	0
nyelv *						
aktívan használja	28,4	12,2	5,4	24	41,3	10,7
nem használja a.	52,4	9,5	9,5	19	57,1	4,8
hány helyen élt?						
0-2	23,4	10,6	12,8	20,8	39,6	8,3
3 –	40	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	25	0	20	60	0
gyerek *						
van	35,6	13,6	3,4	16,7	61,7	8,3
nincs	29,7	8,1	13,5	32,4	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 középiskola típusok közti különbségeket vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy a szakközépiskolában végzettek szignifikánsan jobban tartanak a nyelvismereteikben 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 aggódnak, kiutazásuk jelentős hátráltatójának tekintik. A hierarchikus berendezkedésben elfoglalt helyük, valamint az állásuk elvesztésétől való félelem egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben befolyásolja őket abban, hogy nemet mondanak 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 kapcsolathálóiknak 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 kevésbé okoz gondot, és sok esetben a család, gyerek sem jelent még nagymértékű visszahúzó erőt. Azonban a személyes együttműködésekön nyugvó szakmai networköket 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 kevésbé 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 nyelvtanárnaként 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.

VI.4. TUDOMÁNYTERÜLETI JELLEGZETESSÉGEK

Altbach (2002) megállapítása szerint az akadémiai professzió a világban egységesnek 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 oktátónak (*Clark 1989*). Mindezt pedig egyedivé alakítja az adott ország oktatás-politikai helyzete.

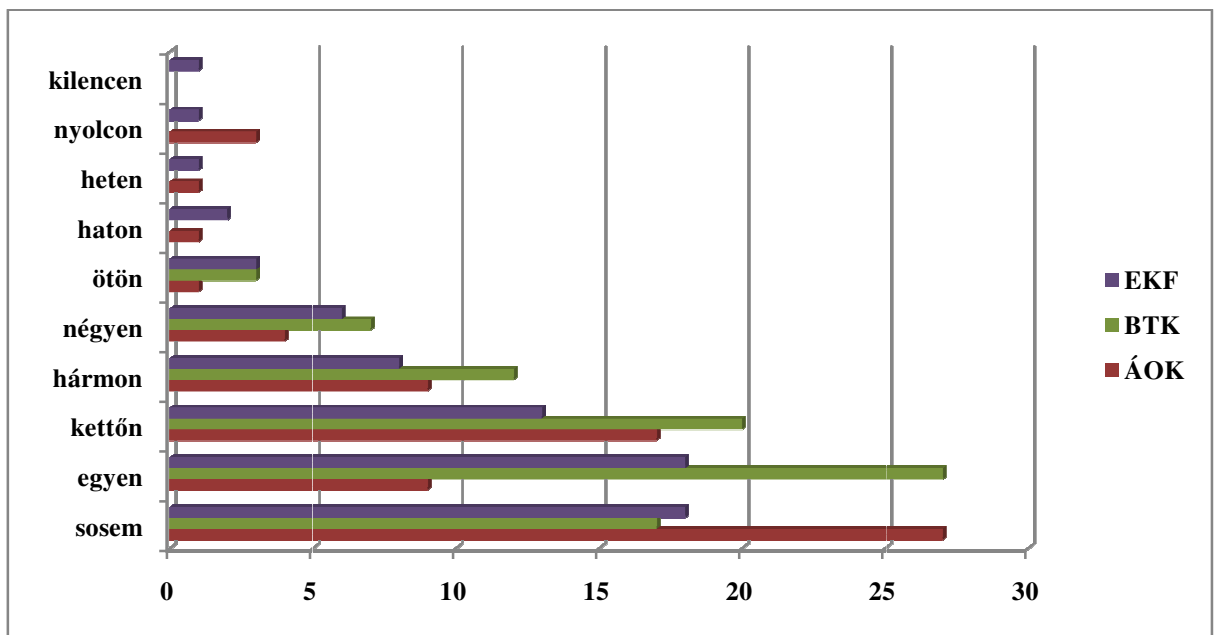
Korábbi kutatások (*Viszt 2004; Smeby–Trondal 2005; Pusztai 2007; Pusztai 2008; Fekete 2009; Fekete–Simándi 2014*) során azonban azt is láttuk, hogy a nemzetközi networkök kiépítésének sikeressége és azok kiterjedtsége nem csupán az egyéni szerepvállalástól és motiváltságtól függ, hanem nagyban szerepet 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*). 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 kapcsolatok terén.

A networkökre 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

résztevévőként 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 konferencián, nem csupán egyről tudnak beszámolni, de még a fiatalabb korosztályban lévők is több helyen regisztráltak. A 26. ábrán azt láthatjuk, hogy honnan hány alkalommal utaztak külföldre az oktatók közül (26. ábra).

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



Forrás: saját kutatás

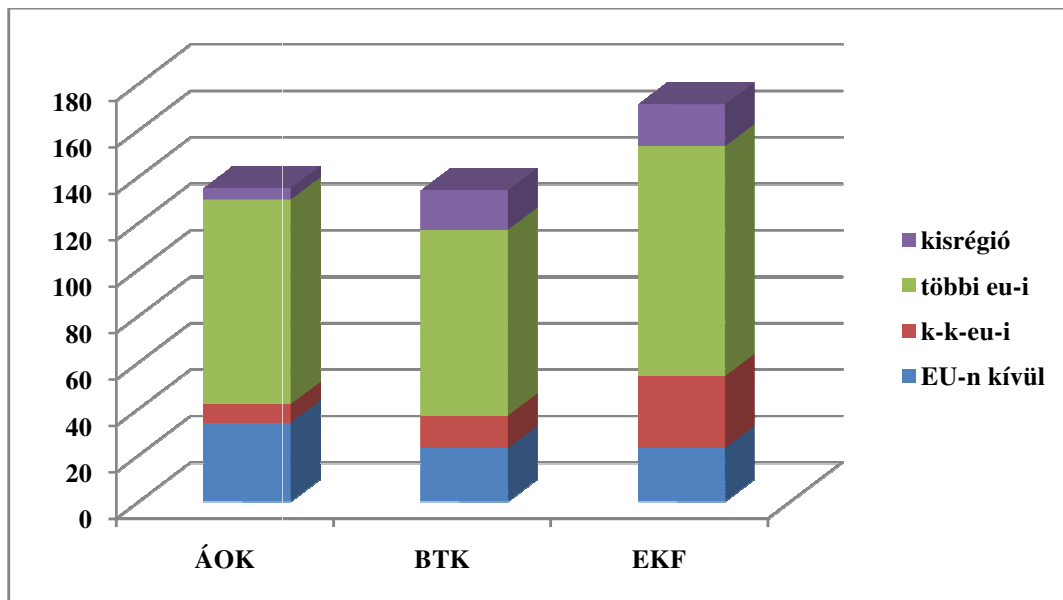
A BTK-n a másik két egységhez viszonyítva kevesebb a száma azoknak, akik még sohasem jelentkeztek be nemzetközi konferenciára, azonban kiugró az 1-2 rendezvényre bejelentkezők száma, hatnál többen azonban senki sem volt a mintában. Az EKF-en viszonylag kiegyensúlyozott a helyzet – az oktatók valamivel 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.

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 „kiszéregiónak” nevezett térség a Debreceni Egyetemnél Magyarországot, Romániát és Ukrajnát foglalja magába, Eger esetében pedig Szlovákiát jelenti.

Az adatok összevetése után (27. 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.

27. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának intézménytípusonkénti 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 kiszéregióban 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 kiszéregióba 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 októjának 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 kisrégió 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 órartartóknak 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.

VI.5. A NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK ÉS A NYELVTUDÁS FONTOSSÁGA

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 szeretnénk volna megtudni, hogy milyen tényezőket tartanak fontosnak a nemzetközi együttműködések kiépülésében. Két kérdés kifejezetten a

szakmai érdeklődésre, illetve a kiutazások és networkök jelentőségére fókuszált, míg a harmadik az idegen nyelv ismeretét helyezte a középpontba.

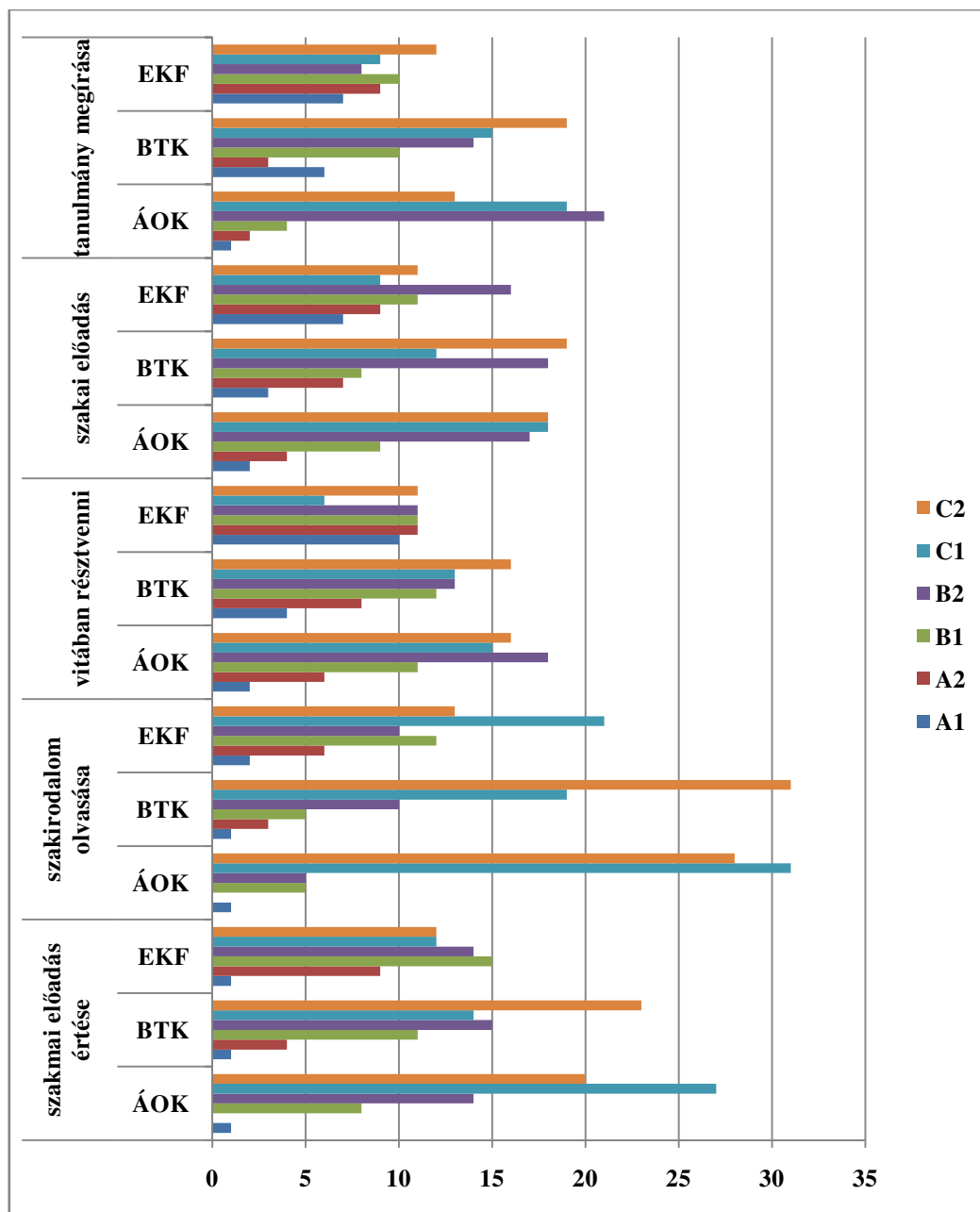
A válaszadók nagy többsége (összesen 80%-uk) gondolta úgy, hogy a tudásnak a hazánkban is tapasztalható nemzetköziesítési hulláma, valamint az együttműködések kialakításának folyamata – és néha kényszere – nem eltűzött, hanem nagyon is szükséges velejárója a magyarországi felsőoktatás fejlődésének. Ebben mindhárom egység oktatói egyetértettek, bár véleményeik igencsak megoszlanak abban a kérdésben, hogy vajon a magyarországi felsőoktatásban dolgozóknak ma már sokkal inkább a nemzetközi porondon, mint a hazai tudományos színtéren kell-e helytállniuk. Elsősorban az EKF-en rajzolódik ez ki, a kérdőív lekérdezése idején még mint regionális tudásközpont jelent meg – az egyetemmé 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 (28. ábra).

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



Forrás: saját kutatás

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, jöllehet 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 legmobilabbak, 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 aktívát – 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” és a „magasabb” szintű nyelvtudás kategóriába soroltuk az egyes oktatókat, majd pedig megvizsgáltuk az ezekben 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.

27. 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	87
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.

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 megcélózni, 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.

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 beszélnek 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.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy azon feltételezésünk, miszerint **a megfelelő nyelvtudással rendelkezők kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkeznek (H3/B és H5)** csak *részben nyert bizonyítást*, hiszen a nyelvszakos oktatók, bár tökéletesen beszélnek a nyelvet, mégsem mennek gyakrabban külföldre más szakon tanító társaiknál. Vizsgálódásaink rámutattak arra, hogy ezek az oktatók általában 1-2 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 jelentkezhethet, hogy a nyelvszakosok úgy mond „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.

VI.6. A NEMZETKÖZI KAPCSOLATHÁLÓ SZERINTI TIPOLÓGIA

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. 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, majd utolsó lépésként pedig a kérdőívekből létrehozott adatbázisból ehhez rendeltünk adatsorokat, melyeken végigmenve megpróbáltuk elemezni az egyének szintjén a nemzetközi kapcsolatokat, illetve megkeresni és leírni az azokat feltételezhetően befolyásoló tényezőket. Véleményünk szerint ez a kevert módszer jobb rálátást engedett az oktatók tudományos kapcsolatainak 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 sorolhatók-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 tartozhatnának, akik ugyan készek és motiváltak nemzetközi szakmai kapcsolatok 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 együttműködéseket 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 kapcsolathálóba becsatlakozni.

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, és 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 networkökbe 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 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 *esetlenül mozognak a számukra egyébként némileg idegen közegben*. Általában ehhez hiányos nyelvi ismereteik is hozzájárulnak. A „minimumot” 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 networkök kiépítését igénylő és az azt nem választók csoportja között azon oktatók köre, melynek képviselői saját bevallásuk szerint szívesen utaznának és részt vennének a nemzetközi szintéren zajló eseményeken, azonban különböző okok miatt ezt nem tehetik meg, vagy nem tudják teljesíteni, 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 kapcsolathálóval 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.

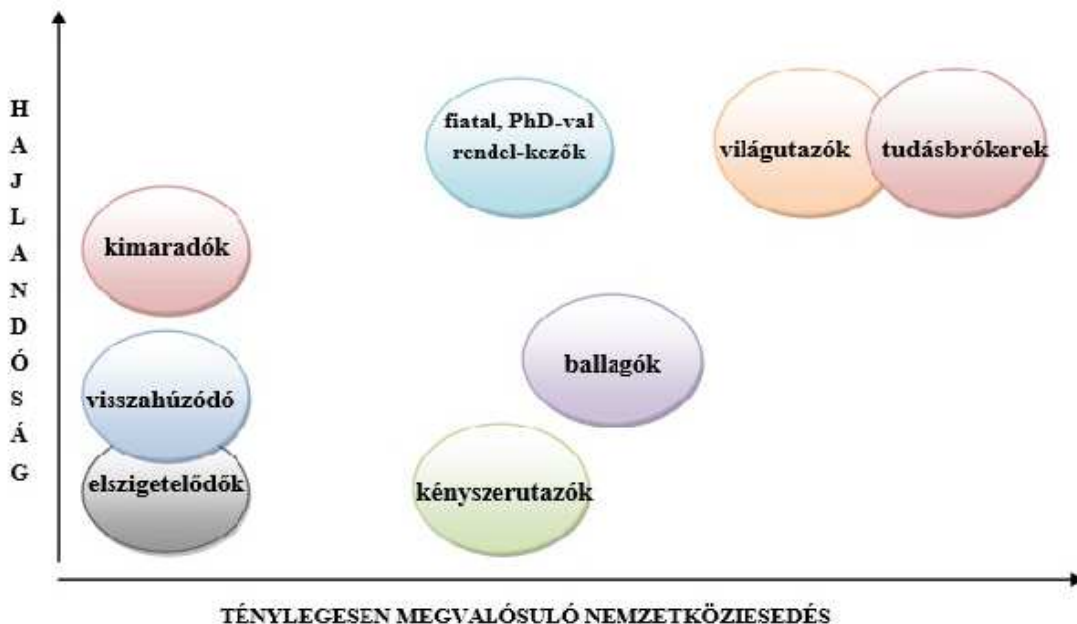
6. TUDÁSBRÓKEREK: Az ehhez a kategóriához sorolt oktatók tulajdonképpen az előzőnek egy alcsoportját képezhetnék, hiszen nekik is konvertibilis tudásuk van, *kiterjedt kapcsolati tőkével* rendelkeznek. Különbségként jelenik azonban meg az, hogy ők *állandó jelleggel ingáznak* a hazai és külföldi felsőoktatási intézmények között, állandóan úton vannak, egyfajta vándormadár életmódot folytatnak, mely már-már életformává vált számukra. A hazai felsőoktatási rendszerből lényegében kiléptek. Networkjeik 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 színtéren 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 fórumon 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 közelebről 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, networköket 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 (29. ábra). A nemzetköziesedési hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetközi networkösödés mentén kíséreltük meg elhelyezni a nyolc különböző klasztert.

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



Forrás: saját kutatás

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 (28. táblázat) megkíséreltük összegyűjteni a jellemzők mellett az interjúk és kérdőívek kapcsán tapasztalt eltéréseket is, ezekre a későbbi alfejezetekben részletesebben ki fogunk térni.

28. 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 motiválatlanság 	<ul style="list-style-type: none"> - nem minden esetben az idegen nyelv ismerete a visszatartó erő - egykori világotatók szakmai kudarcok miatt lettek elszigetelődők
2. visszahúzódnók	<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. kényszerutazók	<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 - Ø támogató szakmai közeg - Ø lehetőségek - Ø kapcsolati tőke - Ø információáramlás - adminisztratív kötelezettségek 	<ul style="list-style-type: none"> - nem bizonyítható, hogy a hátráltató tényezők valóságosak-e, vagy csupán „kifogásként” jelennek meg
5. világotatók	<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

Az interjúk és a kérdőívek összevetése kapcsán is tapasztaltunk eltéréseket a klaszterek jellemzői és jellegzetességei tekintetében, jóllehet a *visszahúzódk*, 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 kudarcuk 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 hármast, az „evaluation” (=értékmegállapítás), az „appraisal” (=felbecslés) és az „assessment” (=megítélés) felsőoktatásban megjelenő, az oktatók felé irányuló értékelésének „szenvető” alanyai. A *kimaradók* esetében pedig nem bizonyítható, hogy a hátráltató tényezők, melyeket a kérdőívben felsoroltak, valósak-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.

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 nyelvhasználattal 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 (29. táblázat). A táblázat klasztereinek számozása minden esetben követi a korábban 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 elvétve 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.

29. táblázat: Klaszterek alakulása korcsoportok szerint (%; N=210)

<i>Korcsoport**</i>	<i>-35-ig</i>	<i>36-45 éves</i>	<i>46-55 éves</i>	<i>56 felett</i>	<i>Összes</i>
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	13,6	25,6	6,7
7.	10,2	8,4	0	0	6,7
8.	8,2	15,8	9,1	18,6	13,8
Összes	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

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. visszahúzódk; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világotutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

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.

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.

A következő vizsgálati pontunk a nemek szerinti megoszlás volt. Kíváncsiak voltunk, hogy vajon a férfiak vagy a nők azok, akik szeretnék nemzetközi szinten is bizonyítani, és melyik csoportnak sikerül is megvalósítania ilyen irányú törekvéseit (30. táblázat).

30. táblázat: *Klaszterek alakulása nemek szerint (%; N=210)*

<i>Nem</i>	<i>férfi</i>	<i>nő</i>	<i>Összes</i>
klaszter			
1.	13,8	17	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	100	100	100

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.

Arra következtetésre jutottunk, hogy a nők elsősorban a *visszahúzódók* (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 kevésbé 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.

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 (31. táblázat), továbbá arra is rámutattak, hogy a tanárok egy másik nagy csoportja már nem olyan lelkes utazó (8.). Ők ugyan szerteágazó networköket építettek ki az évek során, mégis valami miatt inkább az itthoni közegben szeretnek tevékenykedni, és néha mozdulnak csak ki.

31. táblázat: Klaszterek alakulása beosztás szerint (%; N=210)

<i>Beosztás**</i>	<i>tanársegéd</i>	<i>adjunktus</i>	<i>e./f. docens</i>	<i>e./f. tanár</i>	<i>Összes</i>
klaszter					
1.	31,6	8,5	3,8	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	6,7
8.	9,2	16,9	11,5	23,5	13,8
Összes	100	100	100	100	100

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.

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 „legbátrabbak”, vagyis nem félnek kilépni

a nemzetközi színtérré, a nyelvtudások elégtelenségétől sem tartanak, szakmai ismereteik is eléggé megalapozottak már ahhoz, hogy külföldön is megállják a helyüket, így arányaiban ők vannak a legkevesebben a *visszahúzó*dók (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 *kényszerutazó*k (3.) klaszterében.

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 élük-e meg (32. táblázat).

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

<i>PhD megléte</i> ** klaszter	<i>igen</i>	<i>nem</i>	<i>Összes</i>
1.	6,9	28,8	15,2
2.	5,4	11,3	7,6
3.	13,8	5	10,5
4.	16,2	17,5	16,7
5.	25,4	18,8	22,9
6.	10	1,3	6,7
7.	8,5	3,8	6,7
8.	13,8	13,8	13,8
Összes	100	100	100

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. visszahúzó; 3. kényszerutazók; 4. kimaradók; 5. világutazók; 6. tudásbrókerek; 7. fiatal, PhD-val rendelkezők; 8. ballagók.

Megállapítottuk, hogy a *tudományosan elszigetelődők* (1.) között több mint négyszer annyi a doktori fokozattal nem rendelkezőnek 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 szintűen 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.

Összességében megállapíthatjuk, hogy azok, akik rendelkeznek PhD-val, tovább és feljebb szeretnének jutni, illetve ők már kellőképpen otthonosan mozognak a nemzetközi fórumokon ahhoz, hogy kapcsolathálóikat még kiterjedtebbé tegyék. A doktori fokozat megszerzése előtt állók ezzel szemben inkább az elzárkózást választják, mert vagy félnek megmérettetni a nemzetközi tudományos közösség előtt, vagy munkájukhoz nem gondolják fontosnak az ilyen típusú hálózatokat 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 oktatónak a klaszterekbe történő megjelenése (33. táblázat).

33. táblázat: Klaszterek alakulása a nyelvtudás szerint (%; N=210)

<i>Nyelvi szint*</i> klaszter	<i>alacsonyabb</i>	<i>magasabb</i>	<i>Összes</i>
1.	20	13,5	15,2
2.	<u>20</u>	4,7	7,6
3.	17,1	8,8	10,5
4.	14,3	17,1	16,7
5.	11,4	<u>25,9</u>	22,9
6.	8,6	6,5	6,7
7.	0	8,2	6,7
8.	8,6	15,3	13,8
<i>Összes</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

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.

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.

A megfelelő nyelvismerettel rendelkezők tehát vagy teljesen elzárkóznak a nemzetközi tevékenységektől, 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 této váznak, vagy leküzdik aggodalmaikat és feszélyezettségüket és mégis átlépik az országhatárt.

A következő elemzési területünk a családi életre, azon belül is a családi állapotra és a gyermekek számára fókuszált. Ki szerettünk 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 (34. táblázat).

34. táblázat: *Klaszterek alakulása családi állapot szerint (%; N=205)*

Nyelvi szint*	nőtlen/hajadon	házas/élet-társ	elvált	Összes
klaszter				
1.	31,6	12,2	0	15,1
2.	13,2	5,1	22,2	7,8
3.	5,3	12,8	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	6,3
8.	10,5	15,4	11,1	14,1
Összes	100	100	100	100

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. Az „özvegy kategóriát” kivettük az elemzésből, mivel a mintában összesen két ilyen oktató van.

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 2016; 2015a; 2015b) rámutatnak arra, hogy a stabil és biztonságot nyújtó párkapcsolati háttér hozzájárul és elősegíti a tudományos karrier alakulását. Ez mintánkban beigazolódni látszik.

A *kimaradók* (4.) és *visszahúzódnók* (2.) főleg az elváltak közül kerültek ki, feltehetően a családi élet megszervezéséből adódó gyakorlati problémák miatt, amilyen 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 hármas funkció nem választható, 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 (35. táblázat), hiszen a *tudományosan elszigetelődők* (1.) esetében például a gyermektelenek azok, akik egyértelműen az akadémiai életben az elzárkózást választják, míg a gyerekekkel rendelkező oktatók a *tudásbrókerek* (6.) körét erősítik.

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, ami a visszatartja őket a kiutazásoktól.

35. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktátónak van-e gyermeke (%; N=208)

<i>Gyerek*</i> klaszter	<i>van</i>	<i>nincs</i>	<i>Összes</i>
1	9,7	<u>25,7</u>	15,4
2	6	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	<u>9</u>	2,7	6,7
7	6,7	6,8	6,7
8	17,2	8,1	13,9
<i>Összes</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

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.

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, networkjeik kiterjedtek, kapcsolati tőkéjük erős, szakmai tapasztalatuk és nyelvi kompetenciájuk is megfelelő fejlettségű.

VI.7. 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* értendő, sokkal inkább a más országokból érkező szellemi elit érkezése. Manapság azonban már inkább *agykörüforgásról* (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 agyszívásról beszélni, hiszen még az egyén szintjén megjelenő érdekek is beleszólnak a mobilitás alakulásába, jóllehet ezek az okok gyakran rejtve maradnak.

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. Az általunk megkérdezett oktatók több mint fele nyilatkozott úgy, hogy vállalna tartósan munkát külföldön. Az orvosi területről érkezőknél láthatunk némileg nagyobb hajlandóságot (36. táblázat), de szignifikáns eltérés nem tapasztalható az egyes egységek között.

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

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

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.

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 (37. 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 egységénél 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 intézetben kívüli pályázati forrásból kell megoldaniuk az egyébként az oktatói véleményezések kapcsán kötelezőnek számító nemzetközi szereplést.

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

	<i>ÁOK</i>	<i>BTK</i>	<i>EKF</i>	<i>Összesített</i>
anyagi	70,7	69,4	66,7	69
előmenetel	73,2	72,2	72,2	72,6
új nyelv megtanulása	19,5	38,9	36,1	31
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 *: $p < 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

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 elegendők 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 (38. 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.

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

	<i>anyagi</i>	<i>előmenetel</i>	<i>nyelv megtanulása</i>	<i>gyerekeknek könnyebb</i>	<i>megbecsülés</i>	<i>kutatási lehetőségek</i>	<i>szakmai kihívás</i>
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.

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.

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 ábrán az oktatók első, második és harmadik választási lehetőségét láthatjuk (I., II. és III.-vel jelölve), azon belül pedig a különböző országok által kapott jelölések szerinti sorrendet. 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 (39. táblázat).

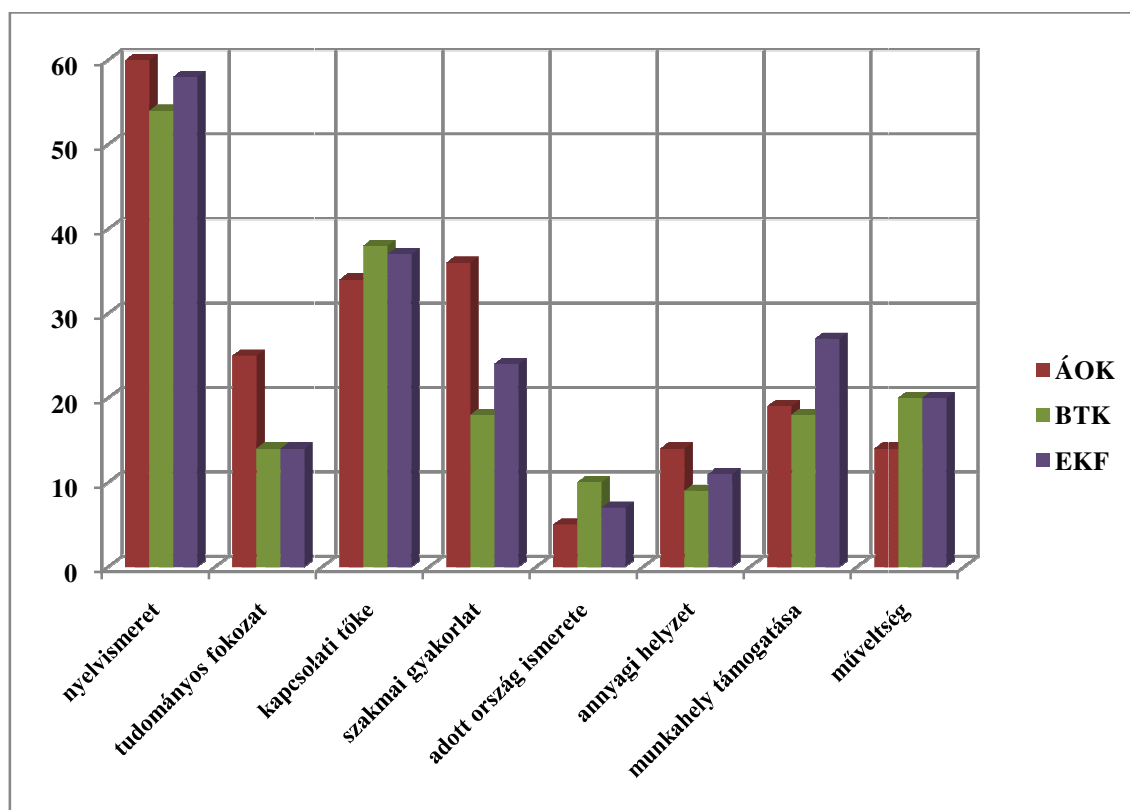
39. táblázat: Országok, ahol az oktatók szívesen vállalnának tartósan munkát

		ÁOK	BTK	EKF
I.	1.	USA	Németország	Németország
	2.	UK	USA	USA
	3.	Németország	UK	UK
II.	1.	USA	UK	UK
	2.	Ausztrália, Franciaország	Ausztria	Ausztria
	3.	Németország	Spanyolország	Ausztrália, Németország, USA
III.	1.	Svájc, UK	UK	Kanada
	2.	USA	USA	Németország
	3.	Németország	Kanada, Ausztrália	Hollandia, UK

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 (30. ábra). Megállapítottuk, hogy mindhárom esetben a nyelvismeretet 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.

30. 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 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 kiöregedéséhez 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 egybeváltak, 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 szintéren 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.

VI.8. 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 szeretnénk volna szentelni a kérdésnek. Továbbá képet szeretnénk 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 networkökben.

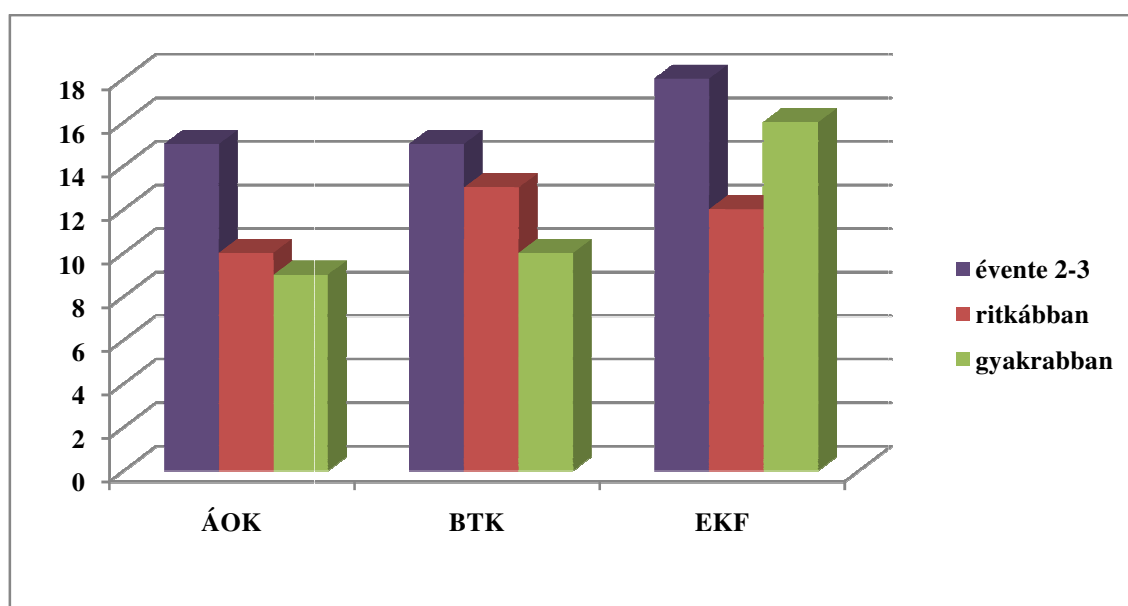
Jordan (2014) kutatásában további megállapításokat tett a regisztrálók motivációjára vonatkozóan. Egyrésztől kifejtette, hogy az adatbázisokat használók nem csupán azokat követik, akiket személyesen ismernek, bár sokszor a korábbi együttműködések kapcsán megismert kutatók alkotják hálózataik nagy részét. 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 networkök 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.

Mintákban ugyan a kutatói adatbázisokra vonatkozó információt nem találtunk, azonban az emailben való kommunikálásnak a külföldi kapcsolatok kiépítésében játszott szerepéről megbizonyosodhattunk (*31. 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.

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



Forrás: saját kutatás

Konkrétan 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.

VII. A DISSZERTÁCIÓ FŐBB EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA

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 meglévő hálózatok megerősítésére, de a globalizálódó világ által előidézett lépéskényszer is a nemzetközi akadémiai tudástranszfer, 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.

VII.1. TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

AZ ÉRTEKEZÉS KITŰZÖTT CÉLJA

Éppen ezért az értekezés fő célja az volt, hogy a nemzetközi szakmai együttműködések megvizsgálja az egyén szintjén két magyarországi felsőoktatási intézmény, a Debreceni Egyetem és az (az adatfelvétel idején még) Eszterházy Károly Főiskola oktatói között. Kutatásunk mindenképpen hiánypótlónak mondható, hiszen tudomásunk szerint a vizsgálat lefolytatásáig ilyen jellegű, a nemzetköziesedést az egyének szintjén feltáró kutatás nem volt.

Ehhez először is a főbb fogalmakat értelmeztük. Szóltunk röviden – csupán a dolgozat szempontjából releváns nézőpontokra és értelmezésekre rámutatva – az oktatókról, a tudományos együttműködésekről, a felsőoktatás nemzetköziesedéséről, valamint az oktatók nemzetközi mobilitásáról. A disszertáció további elméleti fejezeteiben pedig kitértünk az oktatók helyzetére a magyarországi felsőoktatási rendszerben, az intézményi, intézeti és törvényi aspektust, illetve konkrét, régió-specifikus intézményi beágyazottságukat figyelembe véve.

További célkitűzéseink között volt megtudni, hogy milyen módon, és mely változók mentén alakulnak az oktatók személyes nemzetközi kapcsolatai, és miért fogékonyabbak egyesek a hálózatosodásra, mint mások. Kérdésként merült fel még,

hogyan tudnak az oktatók becsatlakozni egy-egy már meglévő nemzetközi együttműködési networkbe; 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 vizsgálódást említenénk, amely segítette a témában való tájékozódásunkat, illetve kiindulási alapként 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 hajlandóság és ténylegesen megvalósuló nemzetközi mozgás függvényében ábrán is bemutattuk (29. ábra). Ezek a következők: 1.) tudományosan

elszigetelődők; 2.) visszahúzódók; 3.) kényszerutazók; 4.) kimaradók; 5.) világutazók; 6.) tudásbrókerek; 7.) fiatal, PhD-val rendelkezők; 8.) ballagók.

ELEMZÉSI EGYSÉGEK

Kutatásunkban nyolc témacsokrot választottunk szét, melyeket a kutatás 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 kisebb 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. A dolgozat 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 következőképp alakult:

H1. Kutatásunkban elsőként arra a feltevésünkre szerettünk volna választ kapni, hogy vajon a magasabban kvalifikált szülők gyermekei eredményesebbek-e a nemzetközi networkök 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 hálózatot. 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.

H2. Második hipotézisünk annak vizsgálatára irányult, hogy azon oktatók, akik lakóhelyüket több alkalommal is változtatták, vagyis meglátásunk szerint mobilabbak, vajon a nemzetközi networkök 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 kapcsolathálóval rendelkeznének, egyedül az orvosi karon oktatóknál találtunk összefüggést a nemzetközi kapcsolatok kiterjedtsége és az eddigi lakóhelyek száma között.

H3. 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 megmérettetni 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 kapcsolathálók mégsem minden esetben kiterjedtek, vagyis nem feltétlenül a nyelv magas szintű ismerete vagy annak hiánya határozza meg a networkök terjedelmét, számát. Számunkra meglepő módon pont a nyelvszakosok voltak azok, akik kevesebb nemzetközi együttműködési hálózatba kapcsolódtak be, jóllehet nyelvtudásuk erre képessé tenné őket.

H4. Szerettük volna megvizsgálni, hogy vajon a férfiak, vagy pedig a nők azok, akik nemzetközi tevékenységüket nézve aktívabbak. Elgondolásunk szerint a férfiakat kevésbé köti a családi teendők, a gyermekek ellátása, így ők mobilabbak. Kutatásunkban, bár a férfiaknál valóban magasabb nemzetközi aktivitás mutatható ki, szignifikáns különbség még sincs a két nem között.

H5. Ötödik hipotézisünk szerint azok az oktatók, akik nyelvszakosok, kiterjedtebb kapcsolathálóval rendelkeznek, mint a társadalom- vagy humántudományok területén dolgozó kollégáik. Feltételeztük, hogy a nyelvszakosok olyan előnnyel rendelkeznek a nyelv magas szintű ismerete miatt, amellyel könnyen maguk mögött tudhatnák 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.

H6. Azt feltételeztük, hogy a különböző kapcsolathálókat inkább a státus- és értékhomofília hatja át, mint a szakmaiság, vagyis az egyes networkökbe 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 együttműködési hálózatokba, mely kooperáció-kezdeményezés nem minden esetben egyértelműen a tudományos teljesítmény függvénye. Egy interjúalany véleménye

szerint ugyan sokkal határozottabban érvényesül a „jókor lenni jókor” elve, mint a közös normák megléte. Ezen kívül az oktatók csak ritka esetben tartják a kapcsolatot azokkal, akik révén bekerültek egy-egy kapcsolathálóba, 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.

H7. 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.

H8. 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 szinteken jobb rálátással rendelkeznek az oktatóknak a nemzetközi aktivitással kapcsolatos motiváltságát és attitűdjét illetően, mely pedig hozzájárulhat a sikeresebb és reálisabb stratégiai célok kialakításában.

VII.2. TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK, LEHETŐSÉGEK

A dolgozatban tehát két magyarországi régió két kiemelkedő fontosságú felsőoktatási intézményének oktatóit vizsgáltuk a nemzetközi együttműködési hálózataikat 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 a disszertációban is említettük már, érdekes lenne konkrét szakmai együttműködési hálózatokat 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.

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 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 szemszögből – 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

Throughout the past decades, the question of higher education's globalization has taken center stage. Provided the academic creativity of instructors can successfully connect into the international flow of knowledge, the international academic activity of instructors in a number of institutions may gain increasing prestige (*Bokodi 2015*). In the course of this process, the majority of the work, of preparing for lectures, taking part in research projects, traveling, publishing, and foreign language acquisition falls on the teachers.

Thus, the aim of the dissertation is to examine, on the individual level, the international professional cooperation between the 210 full-time teachers of the University of Debrecen and of the then Eszterházy Károly College. We did not strive for a representative sample, since, due to instructor fluctuation during the research period, there was not an opportunity to do so. 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.

It wasn't our goal to pass judgment on the teachers' international-activity-based internationalization strategies of the two institutions, but rather we were curious, in what way and with how much success they took advantage of given opportunities, and how this showed on the individual level. Moreover, our research's aim was not the introduction of cooperating institutions or of individual level networking but rather of those instructors who are more disposed to and receptive of the formation and exploitation of international relationships.

The examination of special literature in the empirical segment, the surveys used during the test, as well as an interview served as our research methods. The surveys were processed in the SPSS statistical analysis program. Having taking into consideration the large survey candidate pool and the complexity of the survey topic, we concluded that the surveys themselves would not have been enough for the full unraveling of the thesis topic. Thus, in ten interviews, we asked university instructors and international experts full of experience and insight into the field to expound their opinion concerning international professional cooperation.

Our research is broken up into eight different themes: first, the examination of the family, home and work climate was in the focus. Following this, we examined and explained an „international activity” index and the reasons for internationally less active teachers’ staying at home. The fourth greater portion of the work focused on the features in the scholarly field, while the exposition of language acquisition and the importance of international cooperation both received separate subchapters. In our view, the greatest achievement of our research is the exposition of an „international activity” index with the help of which teachers can easily be listed by how active they are in the arena of international scholars. What is more, it is worthy of mention that we were able to put together eight categories built upon the motivations of teachers: 1) the academically isolated, 2) the withdrawn, 3) the forced travelers, 4) those who stay out of it, 5) the world travelers, 6) the knowledge brokers, 7) young instructors with a PhD, 8) saunterers. The last two themes are brain drain and the online scientific network.

It would be a profitable research opportunity to re-examine the Eger institute’s teachers’ international activity, seeing as since July 2016 it was raised to the level of university, thus we would be able to compare data samples.

A SZERZŐ TÉMÁVAL KAPCSOLATOS TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

1. Pusztai, G. – **Fekete I.D.** – Dusa, A.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 (HERJ) 6: (1). Debrecen, Debrecen University Press.
2. **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.pp. ISBN 978 615 5250 59 0
3. **Fekete, I. D.** – Simándi, Sz. (2012): International Academic Relations in Central and Eastern Europe – a Brief Comparative Approach. In JUHÁSZ, E. (ed.): *Education in Transition*. Váhom, Slovakia, Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad.
4. **Fekete, I. D.** – Benke, A. (2012): A Case Study on Student Mobility from Northern Hungary as a Dimension of Quality in Higher Education. In TAMÁSOVÁ, V. – SÁRI, M. et al. (eds): *Quality Management System of Universities and the Quality of Education*. Dubnica nad Váhom, MiF. ISBN 978 963 7290 95 4
5. **Fekete I. D.** (2009): Együttműködés és kapcsolatháló a magyarországi felsőoktatási intézmények között. In BAJUSZ B. – FEKETE I. D. et al. (szerk.): *Professori salutem*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
6. **Fekete, I. D.** (2008): Networks and Cooperation of Public and Church Maintained Higher Educational Institutions in Hungary. In: PUSZTAI, G. (ed): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*, CHERD.

HIVATKOZOTT IRODALOM

1. ABUCZKI Á. (2009): *A DE és a SZTE kutatóinak kapcsolathálózatai az Országos Neveléstudományi Konferenciákon való szerepvállalás alapján*. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének Könyvtára.
2. *A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2013*. (2015). KSH, 2015. március. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdf ejl13.pdf> (2017.10.14.)
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.p.
5. *A Debreceni Egyetem Intézményfejlesztési Terve 2016-2020* (2017). Debrecen. mad-hatter.it.unideb.hu (2018.01.12)
6. *A Debreceni Egyetem Küldetésnyilatkozata* (2017). Debrecen. unideb.hu/hu/node/202 (2018.01.12.)
7. AGHION, P. – HOWITT, P. (1992): A Model of Growth Through Creative Destruction. *Econometrica*, 60. 323-351.p.
8. ALTBACH, P. (ed) (2002): *The Decline of the Guru*. Chestnut Hill, Boston College.
9. ANDOR M. (2002): Diplomás szülők gyerekei. *Educatio* 2002/2. 191-210.p.
10. ANDORKA R. (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest, Gondolat Kiadó.
11. 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.p.
12. BARAKONYI K. (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
13. BARAKONYI K. (2008): Bologna Hungaricum. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 48-67.p.
14. BARAKONYI, K. (2010): A felsőoktatás versenyképességéről. *Vezetéstudomány/ Budapest Management Review*, 41 (12). 4-19.p.
15. 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.p.

16. BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. London, The Society for Research into Higher Education and The Open University. Idézi: Alexander (2000).
17. BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. London: Open UP. 2-15.p.
18. BECHER, T. – TROWLER, P.R. (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, Open University Press.
19. BEINE, M. et al (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review* 41. 40-54.p.
20. BEJAN, S.A. et al. (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.p.
21. BENDER, T. (1997). Politics, intellect, and the American university, 1945-1995. *Daedalus – Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 126, 1-38.p.
22. Bergeni Közlemény, 2005. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 341-346.p.
23. Berlieni Közlemény, 2003. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 332-340.p.
24. 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.p.
25. BOKODI Sz. (szerk.) (2015): *A felsőoktatás nemzetköziesítése*. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára. Budapest, Tempus Közalapítvány.
26. Bolognai Nyilatkozat, 1999. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 323-325.p.
27. BOURDIEU, P. (1984): *Homo academicus*. Paris, Edition de Minuit.
28. BOYD, D. – ELLISON, N.B. (2007): Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 13. No. 1. 210–230.p.
29. CHAIT, R. (2002): *The Question of Tenure*. Cambridge, USA, Harvard UP.
30. CLARK, B. (1989): The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 5. 4-8p.
31. 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.p.

32. COLEMAN, J. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. 1. 95-120.p.
33. CREAMER, E.G (1998): Assessing Faculty Publication Productivity: Issues of Equity. *ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26 No. 2.* 126.p.
34. CREDE, J. et al. (2015): Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology* 03 February.
35. CSAPÓ B. (szerk.) (2001): *Az értelem kiművelése. I.* Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság.
36. CSAPÓ B. (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 25. évf. 11. sz. 3.16.p.
37. CSEGŐDI T. L. (2005): *A felsőoktatás irányítási reformja hazánkban és a bolognai folyamat.* OTDK Állam- és Jogtudományi szekció. Kézirat.
38. CZIMRE K. (2005): *Euroregionális fejlődés az EU csatlakozás küszöbén – különös tekintettel Magyarországra eurorégióira.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
39. CZIMRE K. (2006): *Cross-border Co-operation: Theory and Practice.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
40. 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.p.
41. *Die Europäer und ihre Sprachen* (2006). Brussels, Special Eurobarometer 243. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13149/eurobarometer_243summary_de.pdf (2012.11.05.)
42. 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.
43. 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.p.
44. 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. 151-159p.
45. Dusa Á.R. (2017): *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze.* Debreceni Egyetem HTDI. Doktori értekezés.

46. 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.
47. 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.p.
48. 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.p.
49. ENDERS, J. – TEICHLER U. (1995): *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich*. Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
50. 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.p.
51. ENGLER Á. (2015a): A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs: A nemzeti család- és szociálpolitikai intézet folyóirata 14:(2)*. 29-37.p.
52. 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*. Nagyvárád, Új Mandátum. 167-175.p.
53. Engler Á. (2016): A gyermeknevelés szakmai életútra gyakorolt pozitív hatásai. *Szociálpolitikai Szemle 2:(1)*. 65-77.p.
54. 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.
55. *Észak-Magyarország megyéinek gazdasági-társadalmi helyzete, 2010*. www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/miskolcgaazdtars.pdf (2014.01.04)
56. *Észak-Magyarországi Régió: Foglalkoztatási profil Helyzetfeltárás – regionális helyzetkép*. http://www.palyatanacsadok.hu/html/20/eszak_mo_uj.pdf (2014.01.05)
57. *European Economic Forecast – Spring 2007*. European Commission. http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication7048_en.pdf (2015.05.12.).
58. *European Economic Forecast – Autumn 2008*. European Commission. http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication13290_en.pdf (2015.05.12.)

59. European Commission (1997). *European Report on Science & Technology Indicators*. Brussels, European Commission. Idézi: Smeby, Jens-Christian – Jarle Trondal (2005).
60. FARKAS J. (2000): Társadalomtudományok és a rendszerváltás Magyarországon. *Társadalomkutatás, 1-2.* 22-30.p.
61. Fényes H. et al (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In PUSZTAI G. – KOVÁCS K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad, Partium Press. 66-78.p.
62. Fekete I. D. (2008): Networks and Cooperation of Public and Church Maintained Higher Educational Institutions in Hungary. In PUSZTAI, G. (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, CHERD. 315-325.p.
63. Fekete I. D. (2009): Együttműködés és kapcsolatháló 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.p.
64. 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.p.
65. Ferencz S. (2001): A középkori egyetemen. In TÓTH T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18.* Budapest, Professzorok Háza.
66. FERGE Zs. (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
67. FINÁNCZ J. (2009): *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Doktori disszertáció. Debrecen.
68. FÓNAI M. – DUSA Á.R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években *Iskolakultúra 14:(6)*. 41-49.p.
69. GABALDÓN, T. et al. (eds) (2005): *Career Paths and Mobility of Researchers in Europe*. Stockholm, UNESCO. 180.p.
70. GAZSÓ F. (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Kiadó.
71. GAZSÓ F. (1982): *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Vélemények/viták oktatási rendszerünkről*. Budapest, Kossuth Kiadó.
72. GLATZ F. (szerk.) (1990): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Budapest, Európa Kiadó.

73. GLYNN, S.M. – TAASOBSHIRAZI, G. – BRICKMAN, P. (2007): Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44. 1088–1107.p.
74. GOODMAN, J. (2015): The relationship between siblings’ college choices: Evidence from one million SAT-taking families. *Economics of Education Review*, Vol 48. 75-85.p.
75. GORGA, A. (2008): Where Are We with the Harmonization of European Higher Education? The Case of Central and East European Countries. *European Education*, Vol. 39, No. 4., winter 2007-8. 58-68.p.
76. Green, T. (1980): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, OKKER.
77. GROSSMAN, G.M. – HELPMAN, E. (1994): Endogenous Innovation in the Theory of Growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8. 23-44.p.
78. HAKALA, J. (1998): Internationalisation of science. Views of the scientific elite in Finland. *Science Studies* 11(1). 52-74.p.
79. HEILINGBRUNNER K. – GERZSÓ G. (2005): *Az Európai Kutatási Térség*. Budapest, BME & OMIKK.
80. 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.
81. 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.
82. Hórich, B. (2014): Az intézmények és oktatók, mint mobilitási klíma. In VERROZSTA Zs. (szerk.): *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitása folyamatok*. Budapest, Balassi Intézet.
83. HRUBOS I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, tavasz. Budapest, Oktatáskutató Intézet. 13-2.p.
84. HRUBOS I. (2005): A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig. *Educatio*, 2005 nyár. Budapest, Oktatáskutató Intézet. 223-243.p.
85. HRUBOS I. (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 18. 1. 18-31.p.
86. HRUBOS I. (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony – a felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula Kiadó.
87. HRUBOS I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio* 24:(2). 205-215.p.

88. HRUBOS I. (2016): A digitális campus. *Educatio* 25. 538-545.p.
89. HRUBOS I. (2017): A tudás természetének megváltozása a digitális korban. *Educatio* 26:(02). 169-179.p.
90. HUANG et al. (2012): Smart Campus: The Developing Trends of Digital Campus. *Open Education Research* 2012/4.
91. Huang, F. (2013): The Internationalisation of the Academic Profession. In HUANG et al. (eds): *The Internationalization of the Academy – Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht, Springer. 1-21.p.
92. 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.p.
93. HUISMAN, J. et al. (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.p.
94. IMRE A. (1993): *Iskolák a határon. Határmenti térségek és az oktatás*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
95. JAŁOWIECKI, B. – GORZELAK G.J. (2007): Brain drain, brain gain, and mobility: theories and prospective methods. *Higher Education in Europe Vol. 29*.
96. 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.)
97. Jordan, K. (2016): Academics' online connections: Characterising the structure of personal networks on academic social networking sites and Twitter. In CRANMER, S. et al. (eds): *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning 2016*. 414–421.p.
98. 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.]
99. KARDOS J. – KELEMEN E. – SZÖGI L. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
100. KISS P. (szerk.) (2007): Bologna után szabadon. Új pályán a felsőoktatás. *Felsőoktatási Műhely, 2007 ősz*. Budapest, Educatio Kht. 15-36.p.
101. 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.p.

102. KNIGHT, J. (2003): Updating the Defintion of Internationalization. *International Higher Education 2003 Fall*.
103. KNIGHT, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8. 5-31.p.
104. KOGAN, Maurice (1993): Az új értékelő állam. *Educatio* 2, 3:399-416.p.
105. Kováts G. (2009): Az egyetem mint szervezet. In DRÓTOS Gy. – KOVÁTS G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó.63-85.p.
106. KOVÁTS G. (2011): Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio 2011. 4. sz.*
107. 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.p.
108. KOVÁTS, G. et al. (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.p.
109. KOZMA T. (2000): Negyedik fokozat? *Info- Társadalomtudomány* 49. 61-74.p.
110. KOZMA T. (2004): *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
111. KOZMA T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
112. KOZMA T. – FÉNYES H. – TORNYSI Zs.Zs. (2007): Negyvenheten: Gyorskép a neveléstudományi felsőoktatókról és kutatókról. *Educatio* 16 (3). 418-433.p
113. Kozma T. (2008a): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 287-314.p.
114. Kozma T. (2008b): Újraolvasva. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 316-317.p.
115. KOZMA T. (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. *Educatio* 2011/4. 461-71.p.
116. *Külső Kapcsolatok Igazgatósága*. <http://www3.unideb.hu/portal/hu/nemzetkozi-kapcsolatok> (2010.13.24.)
117. KWIEK, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*. 71. (3). 379-397.p.

118. KYVIK, S. (2001): Publiseringsevirkomheten 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).
119. 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.p. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).
120. LAJOS T. (2005): A mobilitás, mint a felsőoktatás erőforrása. *Educatio 2005/2.* Budapest, Oktatókutató Intézet. 267-281.p.
121. 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.
122. Londoni Közlemény, 2007. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 347-355.p.
123. L. RÉDEI (2007): *Mozgásban a világ – A nemzetközi migráció földrajza*. Budapest, Eötvös kiadó.
124. LUUKKONEN, T. – PERSSON O. – SIVERTSEN G. (1992): Understanding patterns of international scientific collaboration. *Science, Technology & Human Values*, Vol. 17. No. 1. 101-126.p. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal, J. (2005).
125. Magna Charta Universitatum, 1988. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 318-319.p.
126. 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.p.
127. 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.)
128. MAZZAROL, T-S. – NORMANN, G. (2001): *The Global Market for Higher Education. Sustainable competitive strategies for the new millennium*. Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing.
129. MCPHERSON ,M. – SMITH-LOVIN, L. – COOK, J.M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Reviews in Sociology 27.* 415–44.p.
130. Medgyes– Kaplan R.B. (2015): A magyar kutatók idegennyelv-tudása. In MEDGYES P. (szerk.) *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest, Eötvös Kiadó.
131. MERTON, R. K. (1957). *Patterns of Influence: Local and Cosmopolitan Influentials*. Social Theory and Social Structure, Ch. XII. New York, Free Press.

132. MEYER, M. (2010): *The Rise of the Knowledge Broker. Science Communication.* SAGE Publications, 32 (1). 118-127.p.
133. MIHAYLOVA, D. (2004): *Social Capital in Central and Eastern Europe.* Budapest, Central European University.
134. 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.p.
135. 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).*
136. MUHAMMAD, A. – MAMUNA G. (2013): Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International, Vol. 4 No. 2 March 2013.*
137. NAGY P.T. (2007): Négy lehetséges kutatás a felsőoktatásról. *Educatio 2007 ősz.* 16. évf. 3. sz. 434-452.p.
138. NEAVE, G. (2005): The supermarketed university: reform, vision and ambiguity in British higher education. *Perspectives, 9 (1).* 17-22.p.
139. Némedi L. (1995): Hankiss János és a Debreceni Nyári Egyetem. In GORILOVICS T. (szerk.): *Hankiss János redivivus.* Debrecen, KLTE Francia Tanszék. 24-26.p.
140. NENTWICH, M. – KÖNIG, R. (2012): *Cyberscience 2.0: Research in the age of digital social networks.* Frankfurt, Campus Verlag.
141. 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.
142. O’Hara, S. (2009): Internationalizing the Academy: The Impact of Scholar Mobilty. In BHANDARI, R. – SHEPHERD, L. (eds): *Higher Education ont he Move: New Developments in Global Mobility.* New York, HE. 29-47.p.
143. 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.p.
144. ÖLVETINÉ SZABÓ B. (2008): *A Debreceni Egyetem az Európai Unió felsőoktatási reformfolyamataiban.* Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének Könyvtára.

145. 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.p.
146. PANKÁSZ B. (2016): *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori értekezés.
147. 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.p.
148. Perkin, H. (1991): History of Universities. In ALTBACH, G. P. (ed.): *International Higher Education: an Encyclopedia, Vol. 1*. London, Garland Publishing. 116-204.p.
149. PIKÓ B. (2003): Tudósszerepek és megnyilvánulások a rendszerváltozás után – Korlátok és lehetőségek. *Világosság 2003/9-10*.
150. POLÓNYI I. (2006): Az Akadémia diszkrét bája. *Beszélő No.10*. 39-46.p.
151. POLÓNYI I. (2007): Egyre többet, egyre kevesebben? *Educatio 2007 ősz*. 366-379.p.
152. Prágai Közlemény, 2001. In KOZMA T. – RÉBAY MAGDOLNA (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 326-331.p.
153. PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
154. Pusztai G. – T. Molnár V. – Torkos K. (2003): Felekezeti felsőoktatás a Tiszántúlon. In BOJDA B. (szerk.): *Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Acta paedagogica Debrecina, 101*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 230-261.p.
155. PUSZTAI G. (2004): *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat – Infonia.
156. PUSZTAI G. (szerk.) (2007): *Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban a szakemberekkel készült interjúk tükrében*.
157. <http://cherd.unideb.hu/NESOR%20CHERD%20Report%202.0.pdf> (2008.02.12.).
158. PUSZTAI G. – KOZMA T. (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségben*. Debrecen, CHERD, 1-14.p.
http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/felso_egyuttmuk.pdf (2009.04.24.)
159. 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.p.

160. 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.
161. Pusztai Gabriella (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. p.
162. PUSZTAI, G. (2010): *Kollegiális kezek a felsőoktatásban*. Akadémiai doktori értekezés.
163. PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kezekről a baráti kezekig*. Budapest, ÚMK.
164. 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 p.
165. Pusztai, G. – Fekete, I.D. et al. (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.p.
166. RAINIE, L. – WELLMAN, B. (2012): *Networked: The new social operating system*. Cambridge, Mass., MIT Press.
167. RAMSDEN, P. (1998): *Learning to Lead in Higher Education*. Routledge, London.
168. Raykova, A. (2000): What is Europe and where it is going? In MARTINELLI, S. – TAYLOR, M. (eds): *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
169. RÉDEI M. – TELBISZ E. – NEMES-NAGY A. (2007): *Erasmus oktatói mobilitás*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
170. REDING, V. (2003): *We Need to Implement Wholeheartedly the Bologna Process*. Berlin, Beszéd. <http://www.roc-taiwan.org/BE/eunews/eu-news8-berlin-en.htm> (2009.02.05.).
171. *REVACERN*.
http://cherd.unideb.hu/old/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=35&lang=hu (2016.05.13.)
172. RHODES, R.A.W. (1999). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity, and accountability*. Buckingham Philadelphia, Open University Press.
173. RIESMAN, D. (1983): *A magányos tömeg*. Budapest, KJK.

174. ROBERTSON, S.L. (2006): Brain drain, brain gain and brain circulation. *Globalisation, Societies and Education Vol. 4., No.1.* 1-5.p.
175. RÓNAI A. (2008): *Nemzetközi kapcsolatok a Debreceni Egyetemen.* Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének Könyvtára.
176. Rőfi 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.p.
177. SANDERSON, G. (2008): Foundation for the internationalization of the academic self. *Journal of Studies in International Education 12:2.* 148-180.p.
178. SCHNEIDER, N. (2009): Az európai családok sokfélesége. *Demográfia 52 (4),* 267-282.p.
179. 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.p.
180. SEBESTYÉN T. (2011): *Hálózati struktúra és egyensúly: a tudás-áramlás szerkezeti jellemzőinek kérdései.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
181. *She Figures 2015.* Brussels, European Commission.
182. SIMMEL, G. (1922): *Conflict and the Web of Group Affiliations.* Translated and edited by Kurt Wolff. Glencoe, IL, Free Press.
183. SLAUGHTER, S. – LESLIE, L.L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.* Baltimore, John Hopkins UP.
184. SMEBY, J-C. – TRONDAL J. (2005): Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education, Vol. 49.* 449-466.p.
185. SOLIMANO, A. (ed.) (2008): *The International Mobility of Talent: Types, Causes, and Development Impact.* Oxford, Oxford University Press.
186. Sorbonne-i Közös Nyilatkozat, 1998. In KOZMA T. – RÉBAY M. (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest, Új Mandátum Kiadó. 320-322.p.
187. *Statisztikák.* DE honlap. www.unideb.hu/portal/hu/node/369 (2016.01.06)
188. STICHWEH, R (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 30, No. 2.* 147-165.p.
189. SVERRISSON, A. (2001): Translation networks, knowledge brokers and novelty construction – Pragmatic environmentalism in Sweden. *Acta Sociologica, 44.* 313-327.p.

190. SZABÓ A. (2015): *A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon*. Szeged, Belvedere Meridionale.
191. SZOLÁR, É. (2009): *A Bologna-folyamat Magyarországon – Felsőoktatási reformviták (1999-2009)*. Debreceni Egyetem HTDI. Doktori értekezés.
192. SZÖGI L. (2005): *A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. Educatio 2005/2*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. 244-266.p.
193. *Talent Mobility Good Practices Collaboration at the Core of Driving Economic Growth*. World Economic Forum.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_PS_TalentMobility_Report_2012.pdf
 (2016.12.05.)
194. TATLIDIL, R. – KAILA, M. – THEODOROPOULOU, H. – FOKIALI, P. (2005): *Universities, networks and academic cooperation (trends and perspectives)*.
<http://eab.ege.edu.tr/pdf/2/c1-s2-m1.pdf> (2010.11.15.).
195. TEICHLER, U. (1999): *Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. Tertiary Education and Management 5 (1)*. 5-23.p.
196. TEICHLER, U. (ed.) (2006): *The formative years of scholars*. London, Portland Press.
197. T. KISS T. – TIBORI T. (2003): *Válságok és váltások a felsőoktatásban. Iskolakultúra 2003/5*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 1-12.p.
198. TOMUSK, V. (2004): *Three Bolognas and Pizza Pie: Notes on Institutionalization of the European Higher Education System. International Studies in Sociology of Education, Vol. 14., No. 1*. 75-95.p.
199. TÓT É. (2003): *A Socrates program értékelésének tanulságai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
200. TÓTH I. J. (szerk.) (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel*. Budapest, Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet kft.
201. *Történet*. Eszterházy Károly Főiskola honlapja.
<http://www.ektf.hu/ujweb/index.php?page=25> (2013.10.11)
202. 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).
203. 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.p.

204. Ujváry G. (2004): *A magyar kultúra külföldi őrszemei*. A magyar kulturális és tudományos külpolitika és a külföldi magyar intézetek, tanszékek és lektorátusok. In ÉGER Gy. – KISS J.L. (szerk.): *Stratégia és kultúra. Kulturális külpolitika az új kihívások tükrében*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 25-76.p.
205. *Vállalatok humánerőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata az észak-alföldi régióban*.
http://www.hrportal.hu/download/eszak_alfold_t_5-21_oldal.pdf (2009.02.23.)
206. 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.p. Idézi: Smeby, J-C. – Trondal J. (2005).
207. VISZT E. (2004): A kutatók nemzetközi mobilitása. *Magyar Tudomány*, 2004/8.
208. VLASCEANU, L. (1987): Research on Interuniversity Co-Operation in the Europe Region. *Higher Education in Europe*, Vol. 2., No. 1. CEPES.
209. 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.p.
210. WEBBER, S. – LIIKANEN I. (eds) (2001): *Education and Civic Culture in post-communist countries*. Basingstoke, UCL. 1-9.p.
211. WEBER, M. (1995): *A tudomány mint hivatás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
212. WEINTRAUB, A. (2012): Social networks attempt to spark academic-university collaborations. *Nature Biotechnology*, Vol. 30, No. 10. 901–903.p.
213. ZAUGG, H. et al. (eds) (2010): Mendeley: Creating communities of scholarly inquiry through research collaboration. *TechTrends*, Vol. 55. No. 1. 32–36.p.

JOGSZABÁLYOK

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

8/199-ös kormányrendelet

Maastrichti Szerződés 126. és 127. cikke

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

2012. évi CCVIII. törvény

2013. évi CCIII. törvény

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET: ÁBRÁK, DIAGRAMOK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

ÁBRÁK ÉS DIAGRAMOK

1. ábra: A nemzetköziesedés dimenziói a felsőoktatásban.....	16
2. ábra: Az oktatók nemzetközi mobilitása.....	18
3. ábra: Magyarország részvétele az Erasmus oktatói mobilitásban (2000-2006) (fő)	54
4. ábra: Befogadó, illetve küldő államok 2000 és 2006 között.....	55
5. ábra: Kutatók nemzetközi szakmai útja (%).....	64
6. ábra: Szakmai úton résztvevő kutatók tudományterület szerint (%).....	65
7. ábra: Kutatók, akik legalább egy tudományos cikket publikáltak idegen nyelven (%).....	66
8. ábra: Hallgatók létszámának alakulása a magyarországi felsőoktatásban (fő).....	70
9. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálójának térbeli elemzése (%).....	77
10. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának orientációja (%).....	78
11. ábra: A kutatók nemzetközi mobilitását akadályozó tényezők összesített sorrendje (db).....	81
12. ábra: A DE és a SZTE kutatóinak részvétele az ONK-n (fő).....	83
13. ábra: A DE és SZTE kapcsolathálózatának térbeli kiterjedése (db).....	85
14. ábra: A CEEPUS és ERASMUS program keretében ki- és beutazó oktatók (2003-2016) (fő).....	90
15. ábra: A Debreceni Egyetem oktatói létszámadatai 2000 és 2016 között (fő).....	92
16. ábra: Az ERASMUS program keretében ki- és beutazó oktatók (2001-2016) (fő).....	97
17. ábra: Az Eszterházy Károly Főiskola oktatói létszámadatai 2000 és 2016 között.....	99
18. ábra: Nemek megoszlása a kérdőív kitöltői között egységenként (N=210).....	111

19. ábra: A válaszadók kor szerinti megoszlása (N=210).....	112
20. ábra: A megkérdezettek beosztása (N=210).....	113
21. ábra: A megkérdezettek tudományos minősítése (N=210).....	115
22. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az anyák (N=204).....	117
23. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége – az apák (N=206).....	118
24. ábra: Kollégák tudományos nemzetközi tevékenységei – pályakezdőként (N=197).....	122
25. ábra: Oktatók száma, akik nem vettek részt az eseményeken (fő).....	136
26. ábra: Oktatók konferenciára utazásának száma egységenként (N=210).....	150
27. ábra: Különböző felsőoktatási intézmények kapcsolathálózatának intézmény-típusonkénti összetétele (db).....	151
28. ábra: Az angol nyelv ismerete egységenként (N=210).....	154
29. ábra: A nemzetköziesedési hajlandóság és a ténylegesen megvalósuló nemzetközi networkösödés.....	162
30. ábra: Tényezők, melyek a külföldi kapcsolatrendszer kiépítése szempontjából fontosak (db).....	178
31. ábra: A szakmai pályát leginkább meghatározó külföldi kapcsolatai ápolása – emailen keresztül.....	181

TÁBLÁZATOK

1. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitásának dimenziói.....	17
2. táblázat: A hipotézisek és az azokat megvilágító kérdések a kérdőívben.....	110
3. táblázat: A családtagok segítségnyújtása a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében (NÁOK=67; NBTK=68; NEKF=69).....	119
4. táblázat: Oktatók szakmai pályáját meghatározó külföldi kapcsolatok, a leggyakrabban említett országokként.....	123
5. táblázat: Szakmai pályát leginkább meghatározó külföldi kapcsolat – honnan ismeri?.....	124
6. táblázat: Oktatók SZAKMAI pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolata (%; N=210).....	126
7. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete NEMEK szerint (N=210) – Mann-Whitney próba.....	127

8. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete KAROK szerint (N=210) – Kruskal-Wallis teszt.....	128
9. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete BEOSZTÁS szerint (N=204) – Kruskal-Wallis teszt.....	128
10. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZAKMAI vetülete KORCSOPORTOK szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt.....	129
11. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete (%; N=210).....	129
12. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete NEMEK szerint (N=210) – Mann-Whitney próba.....	130
13. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete KAROK szerint (N=210) – Kruskal-Wallis teszt.....	131
14. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete BEOSZTÁS szerint (N=204) – Kruskal-Wallis teszt	131
15. táblázat: Az oktatók szakmai pályáját leginkább meghatározó külföldi tudományos kapcsolatának SZEMÉLYES vetülete KORCSOPORTOK szerint (N=209) – Kruskal-Wallis teszt.....	131
16. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása (N=210).....	133
17. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása NEMEK szerint (%; N=210).....	134
18. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása KAR szerint (%; N=210).....	134
19. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása BEOSZTÁS szerint (%; N=210).....	135
20. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása KORCSOPORTOK szerint (%; N=210).....	135
21. táblázat: Az oktatók nemzetközi aktivitása CSALÁDI ÁLLAPOT szerint (%; N=210).....	135
22. táblázat: Okok, amiért <u>nem</u> utaznak az oktatók külföldre (%; N=210).....	138
23. táblázat: Oktatók, akik <u>nem</u> utaznak külföldre KONFERENCIA céljából (%; N=62).....	140
24. táblázat: Oktatók, akik <u>nem</u> utaznak külföldre ÖSZTÖNDÍJJAL (%; N=83).....	142

25. táblázat: Oktatók, akik <u>nem</u> utaznak külföldre VENDÉGOKTATÁS céljából (%; N=163).....	144
26. táblázat: Oktatók, akik <u>nem</u> utaznak külföldre KUTATÁS céljából (%; N=105).....	146
27. táblázat: Oktatók nyelvi tudásszintje (%; N=205).....	155
28. táblázat: A klaszterek jellemzése és az eltérések a mintánk alapján.....	163
29. táblázat: Klaszterek alakulása korcsoportok szerint (%; N=210).....	165
30. táblázat: Klaszterek alakulása nemek szerint (%; N=210).....	166
31. táblázat: Klaszterek alakulása beosztás szerint (%; N=210).....	167
32. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktató rendelkezik-e PhD fokozattal (%; N=210).....	168
33. táblázat: Klaszterek alakulása a nyelvtudás szerint (%; N=210).....	169
34. táblázat: Klaszterek alakulása családi állapot szerint (%; N=205).....	170
35. táblázat: Klaszterek alakulása aszerint, hogy az oktatónak van-e gyermeke (%; N=208).....	172
36. táblázat: Vállalna-e külföldön tartósan munkát? (%; N=209).....	173
37. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai karonként (%; N=210).....	174
38. táblázat: Az oktatók tartós külföldi munkavállalásának okai oktatói csoportokra nézve (%; N=111).....	176
39. táblázat: Országok, ahol az oktatók szívesen vállalnának tartósan munkát.....	177

TÉRKÉP

1. térkép: A magyarországi diákok által látogatott reformáció előtt alapított egyetemek.....	42
--	----

2. MELLÉKLET: A KUTATÁSBAN HASZNÁLT KÉRDŐÍV

DEBRECENI EGYETEM

Felsőoktatási Kutató
és Fejlesztő Központ



UNIVERSITY OF DEBRECEN

Center for Higher Education
Research and Development

--	--	--

--	--	--

--	--	--

KÜLKAPCSOLATOK

A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ OKTATÓK/KUTATÓK KÜLKAPCSOLATAINAK VIZSGÁLATA

Kedves Válaszadó!

Napjainkban egyre fontosabbá válik mind az oktatói, mind pedig a kutatói munkában a nemzetközi együttműködések kialakítása. Ez a kutatás az együttműködések hazai és külföldi felsőoktatásban megjelenő új mintáit kívánja vizsgálni az Eszterházy Károly Főiskola oktatóinak tapasztalatát is figyelembe véve. Minden bizonnyal a kutatás eredményeinek ismeretében a kapcsolatok kiterjesztése és hatékonyabb kiaknázása válik ezáltal lehetővé a felnövekvő új oktatói-kutatói generáció számára. Kérjük, válaszaival segítse munkánkat! A kérdőív névtelen és kitöltése önkéntes, legfeljebb 35 percet fog igénybe venni.

Köszönjük segítségét, munkáját!

Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ

1. Mikor született Ön? 19.....

2. Neme: 1. férfi 2. nő

3. Mi volt születésekor az Ön és családja lakóhelye?(ország)

4. Mi volt állandó lakóhelyük településtípusa? *(Kérem, húzza alá!)*

1. Főváros 2. Megyei jogú város 3. Város 4. Község 5. Tanya

5. Mi az Ön jelenlegi lakóhelye?(ország)

6. Mi jelenlegi lakóhelye településtípusa? *(Kérem, húzza alá!)*

1. Főváros 2. Megyei jogú város 3. Város 4. Község 5. Tanya

7. Eddig hány településen élt 1 évnél hosszabb ideig?
.....

8. Kérem, töltsse ki középiskolai, ill. felsőfokú tanulmányainak megfelelően a táblázatot!

	Középiskolája (ahol végzett)	1. diploma	2. diploma (ha van)	3. diploma (ha van)
Típusa	1. Gimnázium 2. Szakközépiskola 3. Egyéb, éspedig:	1. Egyetem 2. Főiskola 3. Egyéb, éspedig:	1. Egyetem 2. Főiskola 3. Egyéb, éspedig:	1. Egyetem 2. Főiskola 3. Egyéb, éspedig:
Fenntartó	1. Állami 2. Egyházi 3. Alapítványi 4. Egyéb, éspedig:	1. Állami 2. Egyházi 3. Alapítványi 4. Egyéb, éspedig:	1. Állami 2. Egyházi 3. Alapítványi 4. Egyéb, éspedig:	1. Állami 2. Egyházi 3. Alapítványi 4. Egyéb, éspedig:
Tagozat	1. Nappali 2. Levelező 3. Esti tagozat	1. Nappali 2. Levelező 3. Esti tagozat	1. Nappali 2. Levelező 3. Esti tagozat	1. Nappali 2. Levelező 3. Esti tagozat
Szak(pár)				
Székhelye				
Végzés éve				

9. Kérjük, húzza alá, hogy milyen tudományos fokozatai, minősítései és címei vannak, és mikor szerezte azokat?

	Rendelkezik vele		A megszerzés éve
	1. igen	2. nem	
Egyetemi doktori fokozat	1. igen	2. nem	
Ph.D. fokozat	1. igen	2. nem	
Kandidátusi/ C.Sc. fokozat	1. igen	2. nem	
Dr. habil minősítés	1. igen	2. nem	
Akadémiai doktori /D.Sc. cím	1. igen	2. nem	
Akadémikus	1. igen	2. nem	

10. Hol dolgozik jelenleg főállásban?

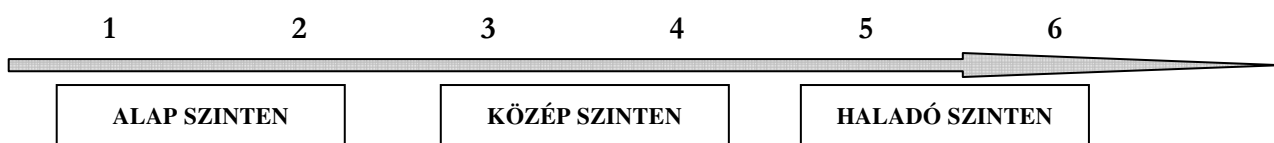
Kar:

11. Jelenleg milyen beosztásban dolgozik?

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| 1. tanársegéd | 5. tudományos főmunkatárs |
| 2. adjunktus | 6. tudományos munkatárs |
| 3. egyetemi / főiskolai docens | 7. tudományos segédmunkatárs |
| 4. egyetemi / főiskolai tanár | 8. egyéb, éspedig:..... |

12. Mióta dolgozik jelenlegi munkahelyén? éve

13. Az alábbi táblázatba írja be, hogy egy hatfokozatú skálán saját véleménye szerint milyen szinten tudja a nyelv(ek)et? → A könnyebb meghatározást segíti a következő ábra:



Nyelv	Szövegértés		Beszéd		Tanulmány megírása	Használja-e aktívan (szakirodalom, konferencia, stb.)?	
	szakmai előadás értéke	szakirodalom olvasása	tudományos vitában való részvétel	szakmai előadás megtartása		1. igen	2. nem
<i>Angol</i>						1. igen	2. nem
<i>Német</i>						1. igen	2. nem
<i>Francia</i>						1. igen	2. nem
<i>Orosz</i>						1. igen	2. nem
<i>Egyéb₁</i>						1. igen	2. nem
<i>Egyéb₂</i>						1. igen	2. nem
<i>Egyéb₃</i>						1. igen	2. nem

14. Pályázott-e valaha **BELFÖLDI** vagy **KÜLFÖLDI ösztöndíjra**?

1. Igen
2. Nem ----- > **Kérjük, ugorjon a 17. kérdésre!**

15. Amennyiben pályázott, kérem töltsse ki a táblázatot és húzza alá a megfelelő opciót!

Ösztöndíj neve vagy típusa	Belföldi (B), külföldi (K)	Elnyerte
1.	B K	1. igen 2. nem
2.	B K	1. igen 2. nem
3.	B K	1. igen 2. nem
4.	B K	1. igen 2. nem
5.	B K	1. igen 2. nem
6.	B K	1. igen 2. nem
7.	B K	1. igen 2. nem
8.	B K	1. igen 2. nem

16. Kitől hallott ezen ösztöndíj(ak)ról? (Többet is megjelölhet!)- - > Majd ugorjon a 18. kérdésre!

1. külkapcsolatok iroda
2. munkatársak
3. barátok
4. családtagok
5. internet
6. pályázati iroda
7. egyetemi honlap
8. Ph.D. témavezető
9. egyéb, éspedig:.....

17. Amennyiben válasza „nem”, mi ennek az oka az Ön véleménye szerint? (Több válasz is lehetséges!)

1. a nyelvek nem megfelelő ismerete
2. a szakmai hierarchia a munkahelyemen
3. nem volt érdeklődésemnek megfelelő ösztöndíj
4. sok ösztöndíjról nem is tudtam
5. anyagi akadályok
6. a családom nem hagyhattam itthon hosszabb időre
7. nem tudtam volna megtartani itthon az állásom
8. egyéb₁, éspedig:
.....
9. egyéb₂, éspedig:
.....

18. Volt-e valaha KÜLFÖLDÖN vendégoktató?

1. Igen
2. Nem ----- > Kérjük, ugorjon a 20. kérdésre!

19. Amennyiben volt, kérem, töltsse ki a táblázatot! ----- > Majd ugorjon a 21. kérdésre!

	Mikor?	Mennyi ideig?	Hol? (ország vagy intézmény)	Mi volt az oktatott tantárgy(ak) neve?
I.				
II.				
III.				
IV.				

20. Amennyiben nem volt, mi lehetett ennek az oka? (Több válasz is lehetséges!)

1. a nyelvek nem megfelelő ismerete
2. a szakmai hierarchia a munkahelyemen
3. nem volt olyan külföldi egyetem, ahová szívesen mentem volna
4. nem kaptam volna annyit, hogy megérje
5. a családom nem hagyhattam itthon hosszabb időre
6. nem tudtam volna megtartani itthon az állásom
7. nem hívtak
8. egyéb₁, éspedig:.....
9. egyéb₂, éspedig:

21. Volt-e valaha KÜLFÖLDÖN kutatói tevékenység céljából?

1. Igen
2. Nem ----- > **Kérjük, ugorjon a 23. kérdésre!**

22. Ha a válasza „igen”, kérem töltsse ki a táblázatot! ----- > Majd ugorjon a 24. kérdésre!

	Mikor?	Mennyi ideig?	Hol? (ország vagy intézmény)	Milyen tudományterületen?	Ki finanszírozta?
I.					1. EU-s pályázat 2. pályázat (nem EU-s) 3. intézeti együttműködés 4. egyéb:.....
II.					1. EU-s pályázat 2. pályázat (nem EU-s) 3. intézeti együttműködés 4. egyéb:.....
III.					1. EU-s pályázat 2. pályázat (nem EU-s) 3. intézeti együttműködés 4. egyéb:.....
IV.					1. EU-s pályázat 2. pályázat (nem EU-s) 3. intézeti együttműködés 4. egyéb:.....

23. Amennyiben nem volt, mi lehetett ennek az oka? (Több válasz is lehetséges!)

1. a nyelvek nem megfelelő ismerete
2. a szakmai hierarchia a munkahelyemen
3. nem volt olyan külföldi egyetem, ahová szívesen mentem volna
4. anyagi akadályok
5. a családom nem hagyhattam itthon hosszabb időre
6. nem tudtam volna megtartani itthon az állásom
7. egyéb₁, éspedig:.....
8. egyéb₂, éspedig:

24. Részt vett-e valaha KÜLFÖLDI konferencián?

1. Igen
2. Nem ----- > **Kérjük, ugorjon a 26. kérdésre!**

25. Amennyiben igen, kérem töltsse ki a táblázatot az **ELMÚLT 3 ÉVRE** vonatkozóan, illetve a megfelelő opciót karikázza be! (*Majd ugorjon a 27. kérdésre!*)

	Mikor? (év)	Hol? (ország, intézmény)	Résztevő (R) vagy előadó (E) volt?	Ön szervezte?	Finanszírozása 1. saját magam 2. ösztöndíj, pályázat 3. tanszék/intézet 4. doktori program 5. egyéb:.....
1.			R / E	1. igen 2. nem	
2.			R / E	1. igen 2. nem	
3.			R / E	1. igen 2. nem	
4.			R / E	1. igen 2. nem	
5.			R / E	1. igen 2. nem	
6.			R / E	1. igen 2. nem	
7.			R / E	1. igen 2. nem	
8.			R / E	1. igen 2. nem	
9.			R / E	1. igen 2. nem	
10.			R / E	1. igen 2. nem	
11.			R / E	1. igen 2. nem	
12.			R / E	1. igen 2. nem	

26. Amennyiben nem volt, mi lehetett ennek az oka? (*Több válasz is lehetséges!*)

1. a nyelvek nem megfelelő ismerete
2. a szakmai hierarchia a munkahelyemen
3. érdeklődésnek, témának megfelelő konferencia nem volt
4. anyagi akadályok
5. a családom nem hagyhattam itthon még rövidebb időre sem
6. nincs értelme konferenciára járni
7. egyéb₁, és pedig:
8. egyéb₂, és pedig:

27. Vállalna tartósan munkát **KÜLFÖLDÖN?**

1. Igen
2. Nem ----- > *Kérjük, ugorjon a 31. kérdésre!*

28. Miért vállalna munkát külföldön? (Több válasz is lehetséges!)

1. jobb anyagi háttér megteremtése
2. szakmai előmenetel
3. új idegen nyelv megtanulása
4. hogy gyermekeimnek könnyebb legyen utána
5. megbecsülés
6. jobb és több kutatási lehetőség
7. szakmai kihívás
8. egyéb, éspedig:

29. Mely ország(ok)ban vállalna munkát? (Legfeljebb 3-at jelöljön meg!)

1.
2.
3.

30. Milyen munkakörben dolgozna? (Több választ is megjelölhet!) ----- > Utána ugorjon a 32. kérdésre!

1. csak a szakterületemen szeretnék elhelyezkedni
2. kizárólag olyan beosztásban, mint ahol most is vagyok
3. bármilyen munkát elvállalnék
4. csak felsőoktatási intézményben dolgoznék
5. egyéb, éspedig:

31. Amennyiben nem vállalna tartósan munkát külföldön, miért nem? (Max. 4 választ jelöljön be!)

1. jobb lehetőségeim vannak itthon
2. könnyebb itthon érvényesülni
3. anyagilag nem érné meg
4. az egész családot kiköltöztetni nehézkes lenne
5. akármilyen rossz is, de itthon már megszoktam
6. a nyelvi akadályok miatt
7. mindent újból kellene kezdenem
8. Magyarországot nem szeretném elhagyni
9. egyéb₁, éspedig:
10. egyéb₂, éspedig:
11. egyéb₃, éspedig:
12. egyéb₄, éspedig:

32. Az alábbi tényezők közül melyiket tartja lényegesnek esetleges KÜLFÖLDI kapcsolatrendszer kiépülésének feltételeként? (Kérem, tegyen X-et a megfelelő helyre!)

	Egyáltalán nem fontos	Inkább nem fontos	Inkább fontos	Nagyon fontos
tudományos fokozat				
nyelvismeret				
adott ország ismerete				
munkahely támogatása				
kapcsolati tőke				
műveltség				
anyagi helyzet				
szakmai gyakorlat				

33. Mennyire ért Ön egyet a következő állításokkal? (Jelzze 4 fokú skálán – húzza alá az 1-est ha egyáltalán nem ért egyet; 4-est, ha teljesen egyetért!)

1. Manapság aki nem tud angolul, az kiszorul a tudományos élet körforgásából.	1	2	3	4
2. Az egyetemeknek elsősorban a munkaerőpiac igényeit kell figyelembe venniük.	1	2	3	4
3. Már nem is annyira a hazai, hanem sokkal inkább nemzetközi porondon kell az oktatóknak/kutatóknak megállniuk a helyüket.	1	2	3	4
4. Az oktatók/kutatók azért keresnek nemzetközi kapcsolatokat, mert szakmai érdeklődésük vezeti őket.	1	2	3	4
5. Nemzetközi kutatásokra elsősorban az anyagi háttér miatt van szükség.	1	2	3	4
6. A nemzetközi együttműködések jelentősége eltűnt.	1	2	3	4
7. A nemzetközi együttműködések a tudás jobb hasznosítása érdekében szükségesek.	1	2	3	4

34. Kérem, emlékezzen vissza, hogy pályakezdőként az intézetben hányan folytatták kollégái az alábbi tudományos tevékenységeket! (Tegyen X-et a megfelelő helyre, ill. húzza alá a megfelelő választ!)

	Senki	1 kolléga	Néhány kolléga	Többség	Közvetlen főnöke
1. Külföldi konferencián járt					1. igen 2. nem
2. Külföldi tanulmányúton járt					1. igen 2. nem
3. Külföldi kutatói ösztöndíjat nyert					1. igen 2. nem
5. BA/MA diplomáját külföldön szerezte					1. igen 2. nem
6. Doktori fokozatát külföldön szerezte					1. igen 2. nem
7. Külföldi felsőoktatási intézményben vendégoktatóként dolgozott					1. igen 2. nem
8. Nemzetközi publikációval rendelkezett					1. igen 2. nem
9. Nemzetközi kutatásban vett részt					1. igen 2. nem
10. Nemzetközi kutatást koordinált					1. igen 2. nem
11. Nemzetközi kiadvány szerkesztőbizottságának tagja volt					1. igen 2. nem
12. Nemzetközi kiadványnál lektori tevékenységet folytatott					1. igen 2. nem

35. És jelenleg az intézetben hányan folytatják kollégái az alábbi tudományos tevékenységeket!

	Senki	1 kolléga	Néhány kolléga	Többség	Közvetlen főnöke
1. Külföldi konferenciára jár					1. igen 2. nem
2. Külföldi tanulmányúton járt					1. igen 2. nem
3. Külföldi kutatói ösztöndíjat nyert					1. igen 2. nem
5. BA/MA diplomáját külföldön szerezte					1. igen 2. nem
6. Doktori fokozatát külföldön szerezte					1. igen 2. nem
7. Külföldi felsőoktatási intézményben vendégoktatóként dolgozik jelenleg					1. igen 2. nem
8. Nemzetközi publikációval rendelkezik					1. igen 2. nem
9. Nemzetközi kutatásban vesz részt					1. igen 2. nem
10. Nemzetközi kutatást koordinál					1. igen 2. nem
11. Nemzetközi kiadvány szerkesztőbizottságának tagja					1. igen 2. nem
12. Nemzetközi kiadványnál lektori tevékenységet folytat					1. igen 2. nem

36. Volt-e szakmai pályáját meghatározó **HAZAI** szakmai kapcsolata az intézetén kívül? 1. igen / 2. nem-----> Ugorjon a 38. kérdésre!

37. Kérem emlékezzen vissza a szakmai pályáját leginkább meghatározó (legfeljebb) 3 **HAZAI** személyes kapcsolatra. Ennek megfelelően töltsse ki a táblázatot!

	Melyik intézményben dolgozik az illető személy?	Kinek vagy minek a révén jött létre a kapcsolat? (pl. konferencián találkozott vele, kolléga javaslatára kereste fel, stb.)	Milyen gyakran történik? <i>A: soha</i> <i>B: ritkábban mint évente</i> <i>C: évente egyszer</i> <i>D: évente 2-3 alkalommal</i> <i>E: havonta</i> <i>F: hetente</i> <i>G: naponta</i>		Előfordul(t)-e? <i>A: soha</i> <i>B: igen, egyszer volt már ilyen</i> <i>C: igen, de ritkán</i> <i>D: igen, gyakran</i>	
I. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratainak elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	
II. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratainak elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	
III. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratainak elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	

38. Volt-e szakmai pályáját meghatározó **KÜLFÖLDI** szakmai kapcsolata? 1. igen / 2. nem-----> **Kérjük, ugorjon a 40. kérdésre!**

39. Most a szakmai pályáját leginkább meghatározó (legfeljebb) 3 **KÜLFÖLDI** személyes kapcsolatra gondoljon. Kérem, töltsse ki a táblázatot ennek megfelelően!

	Melyik ország melyik intézményében dolgozik az illető személy?	Kinek vagy minek a révén jött létre a kapcsolat? (pl. konferencián találkozott vele, kolléga javaslatára kereste fel, stb.)	Milyen gyakran történik? <i>A: soha</i> <i>B: ritkábban mint évente</i> <i>C: évente egyszer</i> <i>D: évente 2-3 alkalommal</i> <i>E: havonta</i> <i>F: hetente</i> <i>G: naponta</i>		Előfordul(t)-e? <i>A: soha</i> <i>B: igen, egyszer volt már ilyen</i> <i>C: igen, de ritkán</i> <i>D: igen, gyakran</i>	
I. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratának elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	
II. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratának elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	
III. KAPCSOLAT			1. egymás kéziratának elolvasása		1. magánéleti eseményre meghívják egymást	
			2. Email-váltás		2. karácsonyi üdvözlét küldése	
			3. egymás előadásainak meghallgatása		3. közös projekt pályázása	
			4. szakmai tanács kérése/adása		4. egymáshoz hallgatók küldése	
			5. közös publikáció		5. közös vacsora alkalom	

40. Mi szülei legmagasabb iskolai végzettsége?

Édesapja/nevelőapja	Édesanyja/nevelőanyja
1. Befejezetlen általános iskola	1. Befejezetlen általános iskola
2. Általános iskola	2. Általános iskola
3. Szakmunkásképző, szakiskola	3. Szakmunkásképző, szakiskola
4. Szakközépiskola	4. Szakközépiskola
5. Gimnázium	5. Gimnázium
6. Technikum	6. Technikum
7. Főiskola	7. Főiskola
8. Egyetem	8. Egyetem
9. Tudományos fokozat	9. Tudományos fokozat

41. Mi (volt) szüleinek (az utolsó) foglalkozása?

1. édesapja/nevelőapja:
2. édesanyja/nevelőanyja:

42. Segítették-e valamilyen módon szülei az Ön **BELFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

1. Igen
2. Nem- - - - - > ***Kérjük, ugorjon a 44. kérdésre!***

43. Ha igen, akkor milyen módon?

.....

.....

.....

.....

44. Segítették-e valamilyen módon szülei az Ön **KÜLFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

1. Igen
2. Nem - - - - - > ***Kérjük, ugorjon az 46. kérdésre!***

45. Ha igen, akkor milyen módon?.....

.....

.....

.....

.....

46. Van(nak)-e Önnek testvére(i)?

1. Igen, testvérem van/volt
2. Nincs - - - - - > ***Kérjük, ugorjon az 51. kérdésre!***

47. Segítette-e valamilyen módon (bármelyik) testvére az Ön **BELFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

3. Igen
4. Nem- - - - - > ***Kérjük, ugorjon a 49. kérdésre!***

48. Ha igen, akkor milyen módon?

.....

49. Segítette-e valamilyen módon (bármelyik) testvére az Ön **KÜLFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

5. Igen
 6. Nem ----- > ***Kérjük, ugorjon az 51. kérdésre!***

50. Ha igen, akkor milyen módon?

.....

51. Kérjük, emlékezzen vissza, hogy az Ön **gyermekkorában** volt-e a családjában vagy a szülei barátai között olyan, aki... (**Több lehetséges választ is megjelölhet!**)

	Nem	Családomban volt	Szüleim barátai között volt
1. Diplomás ember			
2. Tanító, tanár			
3. Egyetemi, főiskolai oktató			
4. Tudományos fokozattal rendelkező ember			
5. Külföldön élő ember			
6. Diplomáját külföldön szerző ember			
7. Külföldi felsőoktatási intézményben oktató ember			
8. Vallásgyakorló ember			
9. Sikeres üzletember			
10. Országgyűlési, önkormányzati vagy egyéb képviselő			

52. ***Pályakezdőként*** volt-e az Ön családjában, vagy az Ön barátai és kollégái között olyan, aki... (**Több lehetséges választ is megjelölhet!**)

	Nincs	Családomban volt	Barátaim között	Kollégáim között
1. Külföldi konferencián járt				
2. Külföldi tanulmányúton járt				
3. Külföldi kutatói ösztöndíjat elnyert				
4. Külföldön élő				
5. BA/MA diplomáját külföldön szerző				
6. Doktori fokozatát külföldön szerző				
7. Külföldi felsőoktatási intézményben oktató				

53. És **jelenleg** van-e az Ön családjában, vagy barátai és kollégái között olyan, aki... (Több lehetséges választ is megjelölhet!)

	Nincs	Családomban van	Barátaim között	Kollégáim között
1. Külföldi konferenciákra jár				
2. Külföldi tanulmányúton járt				
3. Külföldi kutatói ösztöndíjat elnyert				
4. Külföldön élő				
5. BA/MA diplomáját külföldön szerző				
6. Doktori fokozatát külföldön szerző				
7. Külföldi felsőoktatási intézményben oktató				

54. Van(nak)-e Önnek gyermeke(i)?

1. Igen, gyermekem van
2. Nem

55. Mi az Ön családi állapota?

1. Nőtlen/hajadon-----> ***Kérjük, ugorjon a kérdőív végére!***
2. Házas, élettársa van
3. Elvált
4. Özvegy

56. Mi (volt) házastársa/élettársa legmagasabb iskolai végzettsége?

1. Befejezetlen általános iskola
2. Általános iskola
3. Szakmunkásképző, szakiskola
4. Szakközépiskola
5. Gimnázium
6. Technikum
7. Főiskola
8. Egyetem
9. Tudományos fokozat

57. Segítette-e valamilyen módon a házastársa az Ön **BELFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

1. Igen
2. Nem-----> ***Kérjük, ugorjon az 59. kérdésre!***

58. Ha igen, akkor hogyan?

.....

59. Segítette-e valamilyen módon a házastársa az Ön **KÜLFÖLDI** szakmai kapcsolatainak kiépülését?

1. Igen
2. Nem

60. Ha igen, akkor milyen módon?

.....

Köszönjük szépen a munkáját!

3. MELLÉKLET: A KUTATÁSBAN HASZNÁLT INTERJÚVÁZLAT

INTERJÚ – kérdések, témakörök

1. Egyesek kiterjedt nemzetközi kapcsolathálóval rendelkeznek, másoknak pedig talán egyáltalán nincs. Mi lehet ennek az oka?
2. Mitől lesz „nemzetközi” valaki?
3. Hogyan jöhetnek létre a hazai és a külföldi networkök?
4. Mely tényezők és milyen mértékben meghatározóak a szakmai együttműködések kialakítása során? Hogyan?
 - családi háttér
 - korai tanulmányok
 - politikai változások
 - normák
 - tudományos teljesítmény
 - tudományterület
 - egyén aktivitása
5. A legfontosabb/legmeghatározóbb nemzetközi szakmai kapcsolata hogyan jött létre?
6. A nyelvismeret ok vagy okozat a network-ök kiépítésénél?