

# A KÖZÖSSÉG EREJE: FIATAL OKTATÓ- KUTATÓK KOLLEKTÍV MEGKÜZDÉSI GYAKORLATA A NÖVEKVŐ KUTATÁSI ELVÁRÁSOK TÜKRÉBEN

TOARNICZKY ANDREA<sup>1,\*</sup> – KUN ZSUZSANNA<sup>2</sup> – JUHÁSZNÉ KLÉR ANDREA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Budapest

<sup>2</sup>Neumann János Egyetem, Marketing és Üzleti Kommunikáció Tanszék, Kecskemét

*Beérkezett: 2024. november 15., elfogadva: 2025. január 18.*

Jelen tanulmányunk célja, hogy mélyebb megértést nyújtson arról, hogyan birkóznak meg a fiatal oktató-kutatók (Early Career Academics, ECAs) a velük szemben támasztott növekvő kutatási teljesítményelvárásokkal. A cikk gondolatmenete a releváns szakirodalomban azonosított két kutatási hiányosságot kívánja orvosolni: egyrészt az egyéni megküzdésre való kizárólagos fókusz, amely nem kérdőjelezi meg az egyénre hárított teljes felelősség jelenségét, másrészt a fiatal oktató-kutatók passzív, támogatáselfogadóként való jellemzését, amely figyelmen kívül hagyja a kölcsönös kollegiális kapcsolatok aktív keresésének és kialakításának kezdeményezését. A kutatás új megközelítést alkalmaz, és a kollektív megküzdés keretében vizsgálja a fiatal oktató-kutatók megküzdési gyakorlatát, így módon kiegészítve az egyéni megküzdést vizsgáló kutatási eredményeket. A tanulmány két lépésben kívánja orvosolni a megfogalmazott hiányosságokat: (1) feltérképezi a csoportszintű kollektív megküzdési stratégiákat, amelyek természetüknél fogva megkérdőjelezik a teljes felelősség egyénre hárítását, valamint (2) a fiatal oktató-kutatókat a kollektív megküzdés proaktív közreműködőiként jellemzi, és így módon mint lényegi egyéni megküzdési taktika túlmutat a társas támogatáson. A kollektív megküzdésben való részvétel és annak kezdeményezése olyan eszközként értelmezhető, amely lehetővé teszi a fiatal oktató-kutatók számára, hogy újraértelmezzék és átalakítsák az akadémiai környezet főbb jellemzőit anélkül, hogy nyíltan ellenállnának – ezáltal elkerülve annak veszélyét, hogy sebezhetőkké váljanak a rendszerrel szemben.

**Kulcsszavak:** kollektív megküzdés, fiatal oktató-kutató (ECA), teljes egyéni felelősségvállalás

\* Levelező szerző: Toarniczky Andrea, Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, 1093 Budapest, Fővám tér 8. E-mail: andrea.toarniczky@uni-corvinus.hu

## THE POWER OF COMMUNITY: COLLECTIVE COPING STRATEGIES AMONG EARLY CAREER RESEARCHERS IN RESPONSE TO INCREASING RESEARCH DEMANDS

This study aims to develop a better understanding of how early career academics (ECAs) cope with the increased research productivity expectations. The two research gaps identified in the relevant literature – the exclusive focus on individual coping, while not questioning individual responsabilisation and seeing ECAs as just receiving support, neglecting the possibility of actively seeking mutual collegial relationships – were examined through the lens of collective coping. This paper addressed the identified gaps by (1) capturing different strategies for collective coping at the group level, which by their nature challenge individual responsabilisation as an exclusive characteristic of academia, and (2) describing ECAs as proactive contributors and beneficiaries of collective coping, thus actively contributing to the creation and maintenance of mutual collegial relationships. Participation and initiation of collective coping may be viewed as means for ECAs to challenge and alter the academia without overtly attempting to revolutionise it, which would expose them to the risk of becoming casualties.

**Keywords:** collective coping, ECA, individual responsabilisation

### Bevezetés

Kutatásunk során arra kerestünk választ, hogy a fiatal oktató-kutatók (Early Career Academics, ECAs) hogyan élik meg a folyamatosan növekvő kutatási teljesítményelvárásokat, amelyek napjaink akadémiai világát jellemzik, és milyen módon küzdenek meg azokkal.

A fiatal oktató-kutatókat gyakran „az akadémiai világ legebezhetőbb csoportjaként” írják le (Laudel–Gläser 2008), akik a legérzékenyebben reagálnak a megnövekedett kutatási elvárásokra. A fiatal oktató-kutatók a „performatív egyetem” világába lépve instrumentalista (instrumentalised), intenzív (intensified) és individualista (individualised) munkahelyen találják magukat (Kjærgaard et al. 2023), ahol az időnyomás, a folyamatos sürgetettség érzése túlzott elvárásokkal párosul, miközben a hangsúly az egyéni kutatási teljesítményen van, ahol „minden ember önmagáért felel” (Kalfa–Wilkinson–Gollan 2018).

A fiatal oktató-kutatóktól szervezeti szocializációjuk során elvárják, hogy teljes felelősséget vállaljanak a kutatási elvárásoknak való megfelelésért (Jaeger-Erben et al. 2018), és korai kutatási eredményességet mutassanak fel (Yin–Mu 2022). Miközben a fiatal oktató-kutatók internalizálják a sikerért való teljes egyéni felelősségvállalás elvárásrendszerét, rendszerint a túlélésért küzdenek (Alfrey–Enright–Rynne 2017). Felismerve ennek a nemzetközi trendnek a jelentőségét, a releváns szakirodalom egyre nagyobb része elemzi a fiatal oktató-kutatók egyéni megküzdési stratégiáit a fokozott kutatási és publikációs elvárásokkal szemben (Byrom et al. 2022). Ezeknek a kutatásoknak ugyanakkor az egyik legjelentősebb korlátja, hogy kizárólag az egyéni megküzdési mechanizmusokra összpontosítanak. Miközben elismerjük, hogy az egyéni felelősségvállalás megkerülhetetlen a folyamatban, azt is fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az említett kutatások nem kérdőjelezik meg az intézményi elvárások individualista és instrumentális jellegét, következésképpen arra sem reflektálnak, hogy a válaszminták sok esetben önkizsákmányoláson alapulnak (Yin–Mu 2022). Ugyanezt a gondolatmenetet támasztja alá Jackman és munkatársai összefoglaló cikke, amely az

elszigeteltséget azonosítja elsődleges stressztényezőként a különböző nemzeti és szakmai háttérrel rendelkező fiatal oktató-kutatók körében (Jackman et al. 2022). Elsődleges pozitív kontextuális tényezőként ugyanakkor éppen az akadémiai közösség támogatását nevezik meg a szerzők a fiatal oktató-kutatók által észlelt stresszes események megelőzésében vagy átalakításában. Jackman és munkatársainak cikke (Jackman et al. 2022) kiemeli az általuk áttekintett tanulmányok egy másik korlátját, nevezetesen azt, hogy ezekben a fiatal oktató-kutatókat az egyes társas támogatási formák passzív befogadóiként jellemzik. Ebben a megközelítmódban nem derül fény arra, hogy a fiatal oktató-kutatók hogyan járulhatnak hozzá a megküzdési folyamat eredményességéhez saját kapcsolatrendszerükön belül, akár többféle viszonyrendszerben is.

Forbrig és Kuper egy lépést tesznek ennek a hiánynak a pótlására a fiatal oktató-kutatók proaktív, kezdeményező magatartásának tanulmányozásával (Forbrig–Kuper 2021). Mivel azonban a szerzők kutatásukban csak támogató vagy akadályozó tényezőnek tekintik a környezetet, a fiatal oktató-kutatók és az akadémiai közösségek közötti kölcsönös interakciók vizsgálata továbbra is feltárásra váró kutatási területként azonosítható (Dwyer et al. 2012; Maher et al. 2020). Juhász né Klér és munkatársai kutatása (Juhász né Klér et al. 2022) rávilágít arra, hogy a fiatal oktató-kutatók ugyan aktívan keresik a szervezeti és nemzetközi kapcsolatokat, de ezek kialakítása informális, kutatási eredményességük pedig esetleges, mert az egyetemek nem támogatják az efféle erőfeszítéseket reális kutatási célok megfogalmazásával és szakmai visszajelzésekkel (Toarniczky et al. 2020).

Kutatásunk során ezt a két említett hiányosságot igyekeztünk orvosolni: a kizárólag egyéni megküzdésre való összpontosítást, illetve azt, hogy úgy tekintenek a fiatal oktató-kutatókra, mint akik csak támogatást kapnak, figyelmen kívül hagyva a kölcsönös kollegiális kapcsolatok proaktív keresésének lehetőségét. Kutatásunk keretében a kollektív megküzdésre fókuszálva azt vizsgáltuk, hogyan reagálnak a fiatal oktató-kutatók a folyamatosan növekvő kutatási és publikációs elvárásokra. Kutatási célunknak megfelelően az alábbi kérdésekre kerestünk választ.

- Milyen kollektív megküzdési gyakorlatokban vesznek részt a fiatal oktató-kutatók a megnövekedett kutatási teljesítményelvárásokhoz kapcsolódó kihívások kezelésére?
- Ki kezdeményezi a kollektív megküzdés gyakorlatát, milyen akciókat alkalmaznak, és milyen kölcsönös előnyökkel járnak ezek?

Kutatási kérdéseinket egy magyarországi üzleti képzést nyújtó egyetem fiatal oktató-kutatóival készített narratív interjúsorozat eredményei alapján kívánjuk megválaszolni.

## Elméleti keret

A stresszel való megküzdés egyik legismertebb modelljét Folkman és Lazarus alkotta meg 1984-ben, amely a megküzdést így határozta meg: „kognitív és viselkedési erőfeszítések, amelyek célja az egyén számára megterhelőnek vagy az erőforrásait meghaladónak értékelt külső és belső elvárások kezelése” (Lazarus–Folkman, 1984).

Annak ellenére, hogy az egyének által alkalmazott megküzdési stratégiák korábban tanult és megerősített szocializációs mintákon alapulnak – vagyis a megküzdés a Folkman–Lazarus-modell szerint már eleve társas hatások által formált –, a kutatások évtizedeken keresztül elsősorban az egyéni megküzdésre összpontosítottak (Nagy–Balázs 2023; Paustian–Underdahl et al. 2022). Ennek eredményeként a megküzdési viselkedés társas vagy proszociális jellege nem állt az empirikus kutatások fókuszában; ehelyett az egyéni viselkedési mintákat elemezték, és csak ezen a kontextuson belül vizsgálták, hogy az adott egyén igényli-e vagy elutasítja a társas támogatást, vagyis kap-e segítséget másoktól a problémával való megküzdésben. A társas támogatás mint megküzdési taktika ebben a kontextusban azt jelenti, hogy az egyén olyan megküzdési folyamatot

keres, amelynek során mások – például munkatárs, családtag vagy barát – segítségét kéri (Hollywood et al. 2020).

A társas támogatás lehet érzelmi, információs vagy instrumentális (House 1981). A ko-konstruktív támogatás (co-constructional support) akadémiai környezetben a társas támogatás negyedik típusaként került meghatározásra, amely az együttműködő gondolkodást és közös tudásalkotást foglalja magában (Vekkaila et al. 2018). Akadémiai környezetben a társas támogatás három elsődleges formája a kutatói közösség támogatása, a társak (peer) támogatása és a témavezetői (supervisory) támogatás (Jackman et al. 2022; Rönkkönen et al. 2023). A társas támogatás kutatását fókuszba helyező tanulmányok jelentős mértékben hozzájárultak annak megértéséhez, hogy a megküzdési folyamatban kik a fontosak, milyen szerepet játszanak a megküzdés során, és egyértelmű tudományos bizonyítékokat szolgáltatottak ezen megküzdési stratégiák hatásáról az egyén jóllétére, egészségére, valamint a munkahelyi légkörre vagy elégedettségre (Hollywood et al. 2020). A kollektív megküzdést jelentő társas dinamikák azonban túlmutatnak a társas támogatás fogalmán, amelynek során az egyik egyén segít a másiknak (Lyons et al. 1998).

Azoknak a kutatásoknak a sora, amelyek azt írják le, hogyan kezelik a fiatal oktató-kutatók a megnövekedett kutatási és publikációs elvárásokat, a megküzdést egyéni szinten definiálja. A kutatások jelentős része pozitív fényben tünteti fel a folyamatot – néhány kivétellel, amelyek elismerik a folyamat önkizsákmányoló jellegét (Yin–Mu 2022; Toarniczky et al. 2022). Azonban a megnövekedett kutatási és publikációs elvárásokat a fiatal oktató-kutatók nem elszigetelt egyéni szinten élik meg, hanem észlelik, hogy ez minden oktató-kutatót érintő kihívás. Ezért éreztük szükségét annak, hogy megvizsgáljuk, létezik-e közös, kollektív megküzdési viselkedés az oktató-kutatók körében, a fiatal oktató-kutatókat helyezve fókuszba, amely kiegészíti a pusztán egyéni megküzdési gyakorlatot, és túlmutat a társas támogatáson.

A kollektív megküzdés (collective coping) kifejezés kezdeti használata a megküzdési folyamatok mögötti kulturális és társas motivációkra helyezte a hangsúlyt (Kuo 2013), míg a közösségi megküzdés (communal coping) arra világított rá, hogy a csoport közösen értékeli és menedzseli a stresszort „a mi problémánk és a mi felelősségünk” elv mentén – eltérően az egyéni megküzdéstől, amikor az egyén csak sajátjaként éli meg a problémát, és teljes felelősséget vállal annak menedzseléséért (Lyons et al. 1998). A közösségi megküzdés „több egyén erőforrásainak és erőfeszítéseinek egyesítése [...] a nehézségek leküzdése érdekében” (Lyons et al. 1998: 580). Ez nem jelenti azt, hogy minden egyénnek ugyanazt kell tennie, ugyanakkor koordinált cselekvéseket igényel a kölcsönös előny érdekében. A kollektív és közösségi megküzdés közötti kezdeti megkülönböztetés elsősorban a megküzdési folyamatok kiterjedtségében érhető tetten. A közösségi megküzdés olyan csapatokra és csoportokra összpontosít, ahol a tagok közvetlen kapcsolatban állnak egymással, míg a kollektív megküzdés inkább nagyobb közösségekre vagy akár egy egész társadalomra vonatkozik.

Rodriguez és munkatársai az elsők között tanulmányozták a kollektív megküzdést szervezeti kontextusban (Rodriguez et al. 2018), ahol a kollektív megküzdés célja „a stresszor megelőzése, megszüntetése vagy csökkentése, annak újraértelmezése vagy káros hatásainak enyhítése” (Peiro–Rodriguez 2008, idézi Rodriguez et al. 2018: 87). E szerint a meghatározás szerint ez a csoport- vagy szervezeti szintű megküzdési típus átfedésben van a közösségi megküzdéssel (communal coping). Jelen cikkünk a csoportszintű megküzdésre összpontosít, ezért a kollektív és közösségi megküzdést szinonim fogalmakként fogjuk használni.

A kollektív megküzdés meghatározó jellemzői a következők (Badi 2023; Lyons et al. 1998; Rodriguez et al. 2018).

1. Kollektív megküzdési orientáció – legalább egy csoporttagnak hinnie kell abban, hogy a probléma közös kezelése szükséges vagy kölcsönösen előnyös.

2. Kollektív kihívás vagy stresszor – a csoport tagjai nem csupán egyéni szinten érzékelik a kihívást; párbeszéd indul a helyzetről és annak a csoportra gyakorolt jelentőségéről, amelynek során azt „a mi problémánkként” határozzák meg.
3. Koordinált erőforrás-elosztás és cselekvés – a csoport tagjai kölcsönös előnyök érdekében összehangolják erőforrásaik felhasználását és tevékenységeiket.

Ezek a jellemzők megkülönböztetik a kollektív megküzdést a társas támogatástól, mivel az utóbbi nem igényel koordinációt a támogatók között, sem kölcsönös előnyök meglétét, és az erőforrásokat sem közösen mobilizálják és osztják meg.

## Kutatási módszertan

Kutatásunkat egy olyan magyarországi, üzleti képzést nyújtó egyetemen végeztük, ahol az adatfelvétel idején a doktori fokozatszerzés, illetve a szakmai előmenetel feltételei között szerepelt a nemzetközileg rangsorolt tudományos folyóiratban való publikációs teljesítmény. Az adatgyűjtés céljából narratív interjúkat készítettünk fiatal oktató-kutató kollégák körében. Szakirodalmi források alapján azokat a kollégákat tekintettük fiatal oktató-kutatóknak, akik az utóbbi öt éven belül szereztek doktori fokozatot, vagy jelenleg még a doktori iskola hallgatói, így eddig mindössze néhány évet tölthettek oktató-kutató pozícióban a felsőoktatásban (Bristow–Robinson–Ratle 2017; Browning–Thompson–Dawson 2017; Sutherland–Petersen 2009). A fiatal oktató-kutatókat biológiai életkoruktól függetlenül, a szakmai szerepükben eltöltött idő alapján azonosítottuk (Bennion–Locke 2010).

A mintavételi folyamat kezdetekor az egyetem különböző intézeteiből kiválasztottuk az első interjúalanyokat, majd az úgynevezett „hólabda” mintavételi technikát alkalmaztuk, és az interjúalanyok javaslatait követve azonosítottuk a kutatás további résztvevőit. Az interjúkat 2019 tavaszán készítettük. A kutatásban való részvétel teljes mértékben önkéntes volt, és minden interjúalanyunktól írásos beleegyezést kértünk a kutatás megvalósításához. Minden interjút rögzítettünk, és szó szerinti átiratot készítettünk róluk. A kutatás során összesen huszonhat interjú készült (lásd 1. táblázat), ebből huszonhárom fiatal oktató-kutató munkatárssal, három pedig szakértői interjú volt. A szakértők közül ketten a PhD-képzés kulcsszereplői az adott intézményben, míg a harmadik szakértő a kutatási folyamatok menedzsmentjében töltött be vezető szerepet. A résztvevők átlagéletkora 34 év volt (a legfiatalabb 25, a legidősebb 45 éves). Kilenc férfi és tizennégy nő osztotta meg velünk akadémiai pályafutásának kezdeti tapasztalatait, és három férfi szakértő támogatta a felsőoktatási kontextus mélyebb megértését. Az idézetek jelölése során a férfiak esetében „F”, a nőknél „N”, míg a szakértőknél „Sz” betűt alkalmaztunk az azonosításukhoz.

Empirikus adatainkat több kódolási fázison keresztül elemeztük (Miles–Huberman–Saldaña 2019), a kódolást manuálisan végeztük. Kutatásunk során tartalomelemzést végeztünk, explicit szabályokon alapuló kódolás segítségével a nagy mennyiségű szöveget kevesebb tartalomkategóriába tömörítettük (Mayring 2014). Első lépésként az eredeti szövegek közelében maradván azonosítottuk azokat a tartalmi részleteket, ahol a nem kizárólag egyéni megküzdési gyakorlatokról számoltak be az interjúalanyok. Ez a megközelítés kontextust adott azoknak a szavaknak és mondatoknak, amelyek közvetlenül hozzájárultak a kódok kidolgozásához és az értelmezésekhez. Ezt követően rögzítettük a kollektív megküzdési definíciók által azonosított jellemzőket, és a szövegeket ennek megfelelően előzetesen kódoltuk. A kódrendszer létrehozása iteratív volt, magában foglalta az a priori elméleti kódok és a kialakuló kategóriák váltakozásának folyamatát (Williams–Moser 2019). Ezzel a folyamattal jött létre a végső kódolási struktúra, a következő témák szerint: kollektív cél, koordinált cselekvések a kollektív megküzdés érdekében, stresszorokkal kapcsolatos

1. táblázat: Interjúalanyok és főbb jellemzőik

Kód	Életkori kategória	Nem akadémiai munkatapasztalat	Státusz
F1	40+	több mint 10 év	PhD-hallgató
F2	26–30	0 év	PhD-hallgató
F3	31–35	6–10 év	tud. segédmunkatárs + PhD-hallgató
F4	21–25	0 év	PhD-hallgató
F5	26–30	1–2 év	tud. segédmunkatárs + PhD-hallgató
F6	26–30	3–5 év	PhD-hallgató
F7	31–35	6–10 év	PhD-hallgató
F8	36–40	több mint 10 év	adjunktus
F9	31–35	több mint 10 év	PhD-hallgató
N1	31–35	3–5 év	tanársegéd + PhD-hallgató
N2	31–35	6–10 év	PhD-hallgató
N3	36–40	0 év	PhD-tanársegéd
N4	31–35	6–10 év	adjunktus
N5	40+	több mint 10 év	PhD-hallgató
N6	31–35	0 év	PhD-tanársegéd
N7	31–35	1–2 év	PhD-tanársegéd
N8	31–35	3–5 év	adjunktus
N9	31–35	3–5 év	tud. segédmunkatárs + PhD-hallgató
N10	31–35	1–2 év	PhD-hallgató
N11	36–40	1–2 év	adjunktus
N12	36–40	1–2 év	adjunktus
N13	31–35	több mint 10 év	PhD-hallgató
N14	31–35	6–10 év	PhD-hallgató
Sz1	36–40	–	kutatáshoz kapcsolódó vezetői feladatok
Sz2	45–50	–	PhD-képzés vezető oktató
Sz3	45–50	–	PhD-képzés vezető szerepkör

eredmények, egyéni szintű eredmények vagy kölcsönös előnyök. A kódolók közti összhangot a kialakulóban lévő kódok pontos meghatározása és az alkalmazásukról folytatott folyamatos egyeztetések biztosították.

## Eredmények

A kollektív megküzdés három színterét különböztettük meg: (1) tanszéki, (2) témavezető–fiatal oktató-kutató és (3) fiatal oktató-kutatói csoport (ECA's peer group).

### *Tanszéki kollektív megküzdés*

A tanszéki közösség szintjén különböző kollektív megküzdési stratégiákat azonosítottunk: (1) kutatói műhelyek, (2) kutatási tábor, (3) proaktívan kezdeményezett tanulókör és (4) kutatási projekt.

A fenti stratégiákat minden esetben egy szenior tanszéki tag kezdeményezte informális keretek között, míg a tanszékvezető hozzáállásának megkülönböztető hatása volt. Azokban az esetekben, amikor a tanszékvezető támogatta a kutatási tevékenységet, és kollektív megküzdési orientációja volt, a kutatói műhelyek, a kutatási tábor és a tanulókör egymás mellett léteztek, kiegészítették és erősítették egymás jótékony hatását. Amikor a tanszékvezető aktívan nem támogatta a kutatási tevékenységet és a publikálást, az egyetlen kollektív megküzdési stratégia a közös kutatási projekt volt.

„A tanszékvezetők nem érdekeltek ebben, mert oktatási teher van, nem kutatási teher. Tehát semmi nem közvetít kutatási elvárást igazából, kivéve az egyéni előrelépési út, de az meg egyéni szintre van delegálva...” (Sz3)

A tanszékvezető hozzáállása nem az erős publikációs elvárás nemlétét bizonyítja, hanem rávilágít arra, hogy emellett erős oktatási teljesítményelvárások is vannak, és amíg az utóbbi tanszéki szintű egyeztetést és erőfeszítést igényel, a kutatási teljesítményelvárásokat alapvetően egyéni felelősségként értelmezik.

A kollektív megküzdést a tanszékek azon rangidős tagjai kezdeményezik sikeresen, akik nemzetközi hírnévvel rendelkeznek következetes és folyamatos publikációs tevékenységük révén, kollektív megküzdési orientációjuk van, és szerepmodellként szolgálnak a többi tanszéki tag számára.

„Mi kell mögötted, hogy építkezni tudj? Cikkek. Most elég praktikusán szólva, megírt cikkek, könyvek, nevek, satöbbi. Tehát az évek alatt föl kell építeni egy saját reputációt. Amivel oda tudsz menni valakihez, hogy nagyon izgalmas vagyok, mert ezeket csinálom. És utána könnyebb bevonni fiatal, könnyebb bevonni hasonló kaliberű embert külföldről. Van, akinek van igénye ilyenkor, és akkor ez a csapatépítő, van, akinek meg kevesebb.” (Sz1)

A kutatói műhelyek kollektív megküzdésre irányuló tevékenységei túlmutatnak az erőforrásokhoz való könnyebb hozzáférésen, mint például a tudás, készségek, pénzügyi források és az idő egymást kiegészítő kombinálása. A hatékonyabb kutatás és publikáció érdekében a kutatói műhelyek egy befogadó, támogató kutatási kultúra létrehozására és fenntartására helyezik a hangsúlyt, ezáltal biztosítva a kutatói műhely folytonosságát. A kutatási műhely minden tagja felhatalmazva érzi magát a proaktív cselekvésre, és felelősséget vállal a közös célok eléréséért.

A kollektív stresszforrást – a fokozott kutatási teljesítményelvárást – az erőforrásokhoz való könnyebb hozzáférés és egymást kiegészítő egyesítésük révén nemcsak megelőzni sikerült a műhely minden tagja számára, de a tagok figyelmét is sikerült átterelni arra, hogyan lehet együtt kutatni. A hangsúly a kutatási együttműködés folyamatára került, nem pedig a kutatási eredményekre vagy magára a publikációra.

A fiatal oktató-kutatók számára további hozzáadott értéket képviselt, hogy a kutatói műhelyekbe való szocializációjuk során kialakították kutatói identitásukat is, azáltal, hogy azonosultak a műhely normáival, értékeivel és a műhelyt alapító szerepmodellel.

A kutatói műhelyek minden tag számára elérhető előnyeiket két további kollektív megküzdési stratégia egészítette ki és erősítette: a kutatási táborok és a proaktívan kezdeményezett tanulókörök. A kutatási táborokat az év ugyanazon időszakában és ugyanazon a helyszínen szervezték a tanszék minden tagja számára nyitottan, azzal a céllal, hogy megosszák folyamatban lévő kutatásaikat, valamint visszajelzéseket adjanak és kapjanak ezekre. Ez a kollektív megküzdési stratégia tanszéki rituáléként is szolgált, így nemcsak a kutatói műhelyek folytonosságát támogatta, hanem ki is egészítette ezt azzal, hogy erősítette a publikációs célkitűzésekért való felelősségvállalást és motivációt az összes tag számára.

„Igen, például a tanszéken van egy ilyen alkotótábor, és én abban is kezdtem, ebbe az alkotótáborba csöppentem bele. [...] akkor az egész tanszék oda lemegy, mondjuk csütörtöktől vasárnapig. És akkor az a koncepció, hogy mindenki elmondja, hogy abban az évben mit kutatott. [...] Mindenki tart egy előadást, és azt megbeszéljük. Az ember kap visszajelzést, hogy milyen ez a kutatás, meg nagyon jó viták szoktak kialakulni, és akkor esténként meg játék van.” (N1)

A kollektív stresszforrást újraértelmezték azáltal, hogy a kutatást normává, a tanszéki tagok mindennapi munkájának részévé tették, miközben megmutatták, hogy ez akár inspiráló folyamat is lehet, miután a tagokat jó hangulatú vitákra ösztönözheti. Ennek a stratégiának az alkalmazásával a kollektív stresszforrás fókuszát az eredményorientáltságról (publikáció) a folyamatorientáltságra, az együtt végzett kutatásra helyezték át. A fiatal oktató-kutatók számára a kollektív stresszforrás ezáltal konkrét és azonnali, a kutatással kapcsolatos kihívásokra fókuszálódott, mint például saját, folyamatban lévő kutatásuk bemutatása a tanszék összes tagja előtt.

A proaktívan kezdeményezett tanulókör mint kollektív megküzdési stratégia a kutatói műhelyek támogatása révén valósult meg, amelyek felhatalmazták tagjaikat azáltal, hogy cselekvési lehetőséget biztosítottak számukra. Ez a kollektív megküzdés abból fakadt, hogy a fiatal oktató-kutatók hiányt érztek a formális szakmai fejlesztés során: az intézeti és/vagy intézményi szinten szervezett szakmai fejlesztő workshopok sokszor nem voltak nyitottak az új módszertanokra vagy kutatási ötletekre.

„Az intézeten belül is a kollégák a kvantitatív módszertanban nagyon erősek, és természetesen, ami a többség igénye, ahhoz igazítják ezeket a workshopokat. Mi pedig kicsit beletanulunk akár az interjúelemzésbe, akár a tartalomelemzésbe, egy-egy szoftver használatába. Kicsit ilyen »csináld magad« módszerrel. Nálunk valahogy a tanszéken ez a jellemző, ez a csináld magad mozgalom. [...] akkor muszáj kidolgoznunk ezeket az utakat, hátha az utánunk jövőknek már könnyebb lesz.” (N6)

Kollektív megküzdésüknek ebben a formában nem célja az intézet publikációs elvárásokkal kapcsolatos stresszkezelési módjának megváltoztatása. A proaktívan kezdeményezett tanulókörök ugyanakkor hozzájárulnak a résztvevők kollektív stresszforrásainak kiiktatásához az erőforrások könnyebb hozzáféréseinek biztosítása, valamint ezek egymást kiegészítő egyesítése révén.

Bizonyos esetekben sem a tapasztalt tanszéki tagok, sem a tanszék vezetője nem rendelkeznek kellő motivációval a közösségépítéshez. Ilyen esetekben a kollektív megküzdés egyetlen formája a kutatási projekt során végzett közös kutatás volt, amelynek közös célja a hatékony kutatás és pub-

likáció, ahol a kutatócsoport tagjai úgy kerültek kiválasztásra, hogy kiegészítsék egymás szakmai kompetenciáit.

„Konkrétan olyan dolgot kell csinálnod, ami nem biztos, hogy... Ilyen alákészítő munkát kell csinálnod, ami persze a kutatás szempontjából jó, mert lesz egy cikked [...] De én inkább úgy éreztem, hogy ilyen adatgyűjtési feladatba lehet bevonódni, programozási feladatba [...] Ilyen tanszéki projektek, amik [...] akár az ösztöndíj-kiegészítés mellé tehát akár a normál munkaidőm csökkentésének az ellentételezése is lehetett volna, olyanok, mint korábban mondtam, nincsenek. Tehát ez egy zsákutca.” (F9)

A kutatási projekt vezetője a tagokat, köztük a fiatal oktató-kutatókat a konkrét feladatok ellátására toborozta, és a fiatal oktató-kutatók a feladatok elvégzésekor alkalmazkodtak a kutatócsoportok elvárásaihoz. A kollektív stresszforrás ugyan csökkent a tagok számára, de a fiatal oktató-kutatók továbbra is megnövekedett stresszt éreztek a kutatással kapcsolatosan, mivel szakmai fejlődésük beszűkült, és a pénzügyi források, valamint az idő hiánya inkább megmaradt, mintsem megoldódott volna a kollektív megküzdés során.

### *Diádikus kollektív megküzdés: a fiatal oktató-kutató és a témavezető*

A fiatal oktató-kutató számára a témavezető egy létfontosságú társ, ráadásul ez a kapcsolat formalizált is a doktori képzés keretein belül. A doktori folyamat során mindkét fél számára jelen van egy megnövekedett kutatási elvárás.

Kutatásunk három kollektív megküzdési stratégiát azonosított ebben a diádikus kapcsolatban annak mentén, hogy melyik szereplőre jellemző a kollektív megküzdési orientáció. 1) A témavezető rendelkezik kollektív megküzdési orientációval, és tanszéki szinten is támogatja a kollektív megküzdési stratégiák megvalósulását. 2) A témavezető mellett a fiatal oktató-kutató is rendelkezik kollektív orientációval, és egy új szereplő bekapcsolásának köszönhetően triádikus együttműködés alakul ki. 3) Csak a fiatal oktató-kutató rendelkezik kollektív megküzdési orientációval, a témavezetője viszont nem; ekkor másodlagos diádikus együttműködés jön létre egy külső szereplő bevonásával.

A kollektív megküzdési orientációval rendelkező témavezetők egyfajta facilitátorként motiválják PhD-hallgatóikat, és el is várják tőlük, hogy bekapcsolódjanak a tanszéki szintű kollektív megküzdési stratégiákba. A tanszéki kollektív megküzdési stratégiára példa lehet egy tanszéki szinten szervezett kutatótábor (research camp) vagy kutatási fórum. Egy-egy kutatási fórum résztvevői számára közös előny lehet az elszámoltathatóság; ez motivációt jelent a munkák ütemtervének megtartására, ami egyúttal erősíti a fiatal oktató-kutató elkötelezettségét az alapvető diádikus kutatási folyamat, azaz a témavezetővel közös PhD-projekt irányában.

„Azt mondtam a hallgatónak, hogy vállaljon be egy kutatási fórumot, és akkor volt három hete. Láttam, hogy rettegett, és mondtam neki, hogy inkább ott szedjék szét, ezen át kell esni. [...] Ezek olyan fórumok, ahol mindenki megjelenik, és mindenki csak rád figyel, és szerintem ezeket be kell vezetni, mert nem lehet nem kötelező jelleggel, de találjon ki minden intézet magának egy ilyen szerveződést.” (N4)

A közvetlen csoportszinten – azaz a tanszéken – túl a témavezető tágabb kontextusban, a nemzetközi kutatócsoportok szintjén is elősegítheti a kollektív megküzdési stratégiákban való részvételt. A nemzetközi kutatócsoportban való részvétellel csökkenthető a fokozott kutatási teljesítményelvárások okozta stressz az egyén szintjén, miközben egy kutatói közösség tagjává is válik az egyén.

Ennek a kollektív megküzdési stratégiának az esetében a témavezető egyszerre facilitátor és szerepmodell a fiatal oktató-kutató számára.

„Ez jól bele is illeszkedett abba, amit ... [a témavezető neve] tanított nekem erről a nemzetközi közegről, úgyhogy éppen ezért azokat tartom fontos eredményeknek, amik szintén csak később jöttek, amikor jó, most már van egy Q1-es meg egy Q2-esnek kinéző, de volt már ez a journalban megjelent Q1-es cikk, és azt gondolom, hogy ebből kell még sok.” (N12)

Ha a témavezető és a fiatal oktató-kutató egyaránt kollektív megküzdési orientációval rendelkezik, és kettejük páros szintű kollektív megküzdése során a kutatási kompetenciák hiányosságát tapasztalják, akkor proaktívan keresik az együttműködés kiterjesztését. Ilyenkor hármaskollegatív megküzdési stratégia figyelhető meg, azaz egy triád jön létre, a kívánatos szakmai tapasztalattal rendelkező kolléga bevonásával. A kollektív megküzdésre irányuló összehangolt cselekvés kezdetben az erőforrások egyesítésére összpontosíthat a közös kutatás és publikáció érdekében. Idővel azonban további célként megjelölhető a kutatói triád folyamatosságának fenntartása is.

„Egy külföldi kutatói ösztöndíjjal kimentem egy fél évre, és azóta is azzal a konzulensemmel dolgozom együtt, és talán majd most lesz belőle egy cikk, ami egy díjat nyert.” (N2)

A témavezető szerepe a PhD-folyamat során formalizált; azonban előfordul, hogy nemcsak a kollektív megküzdés iránti orientáció hiányzik belőle, hanem még a szükséges támogatást sem nyújtja a fiatal-oktató kutató számára. A fiatal oktató-kutatók számára az ilyen helyzetek kezelésére az lesz az egyik lehetőség, hogy támogatást vagy kollektív megküzdést keresnek egy másik, tapasztaltabb kollégával való kutatás révén. Ez a kolléga biztosíthatja a hiányzó szakértelmet, kapcsolati hálót és támogatást, amely a hivatalos témavezető és a fiatal oktató-kutató kapcsolatából hiányzik.

Ez a stratégia eltér a fentebb bemutatott triád közösségi megküzdési stratégiától, mivel a témavezető nem vesz részt benne aktívan, inkább csak megtűri ezt az informális diádot – ezért nevezhető „másodlagos diád” stratégiának. Ez a másodlagos diád akkor követhet kollektív megküzdési stratégiát, ha legalább az egyik fél rendelkezik kollektív megküzdési orientációval.

„Kvazi a második témavezetőm volt, annyi impulzust meg ötletet adott, meg átnézte, a kutatásban ötleteltünk együtt. Mikor csak úgy leül az ember, és kell egy kis külső megerősítés, egy másfajta szemléletmód. Tehát óriási nagy segítség volt.” (N6)

Kutatásunkban nem találtunk példát arra, hogy a formális témavezető–fiatal oktató-kutató diád kapcsolat során kollektív megküzdés valósult volna meg. Ez azonban nem zárja ki annak lehetőségét, hogy ez a kollektív megküzdési forma is létezzen akadémiai környezetben, sokkal inkább kutatásunk korlátaira mutat rá.

### *Kollektív megküzdési formák a fiatal oktató-kutatók csoportjain belül*

A fiatal oktató-kutatók a bizonytalansággal való megküzdésben és kutatói szerepük megtalálásában témavezetőik mellett elsősorban fiatal pályatársaikra számíthatnak, egyrészt a felsőbb éves PhD-hallgatók, másrészt évfolyamtársaik közt.

A fiatal oktató-kutatók mint hallgatói csoport körében összesen két különböző kollektív megküzdési stratégiát azonosítottunk; a megkülönböztetés alapját az adta, hogy melyik tagnak volt kollektív orientációja. Az első kollektív stratégia esetében a doktori iskola magasabb évfolyamára járó

PhD-hallgató kezdeményezte az együttműködést az alsóbb éves partnerrel, míg a második kollektív stratégia esetében a kollektív megküzdési orientációjú hallgatók az évfolyamtársaikkal kezdeményezték az együttműködést. Mindkét stratégia esetében informális, az érintettek által kezdeményezett közös cselekvésről beszélünk, ahol a kutatási téma és az alkotótársak megválasztásában a fiatal oktató-kutató kiemelt szerephez jut. Ez az évfolyamokon átívelő peer group, a kutatói műhely szervezeti gyakorlatához hasonló megküzdési stratégiát mutat, ahol a tapasztaltabb PhD-hallgatók elsődleges célja, hogy befogadó, támogató légkörű kutatási közeget alakítsanak ki és tartsanak fenn, lehetővé téve a „fiatalabb” évfolyam tagjainak szocializációját, megosztva velük azokat az információkat, kutatási és szervezeti gyakorlatokat, amelyek segítik bizonytalanságaik és az újonnan érkezőkre nehezedő stressz csökkentését közösen elkészített kutatások és publikációk által.

Azok a PhD-hallgatók, akik már átélték a fiatal oktató-kutatói lét legelső periódusának nehézségeit és feszültségét – különösen, ha maguk is ezt tapasztalták a korábbiakban –, készségesen nyújtanak információkat újonnan érkezett társaiknak az alapvető eligazodáshoz.

„A felsőbb évesek nagyon sokat segítettek, és ezeket átvettem, és akik utánam csatlakoztak a PhD-képzésbe, azoknak ugyanezeket mondtam, és azt láttam, hogy egy nagyon jó kis közösség alakult ki ebből.” (N4)

Az újonnan érkező fiatal oktató-kutató számára ez a kollektív megküzdési gyakorlat egyszerre ad informális, instrumentális, érzelmi és ko-konstrukciós támogatást, amely kölcsönösen működik, összhangban a munkacsoportok olyan működési alapelveivel, mint a kölcsönösség és az elfogadás. A kollektív megküzdés eredményeként a karrierútja kezdetén tartó fiatal oktató-kutató megérti, hogy melyek a legfontosabb első lépések az akadémiai közegben való helytálláshoz. A közös alkotómunka fontos eredménye, hogy érzelmi támogatást is nyújt, így a kutatóvá válás kihívásokkal teli folyamatában nem egyedül és magányosan kell haladnia a fiatal oktató-kutatónak saját kutatói céljai felé.

„Tehát az végül is nem magányos, hogyha ketten csináljátok, az egy ilyen struktúrát is ad, meg a saját kutatásomban is ad egy ilyen löketet, hogy látom, hogy az halad, és [nevet] jó, akkor most az enyémmel is kéne haladni, meg látom, hogy hogy halad, meg hogy ezt meg lehet tanulni, de hát én most azt érzem, hogy itt is, ebben a kutatásban is tanulok, tehát hogy végre nemcsak a tanítást tanulom, hanem a kutatás részét is.” (N14)

A közös érdeklődés és gondolkodásmód arra is esélyt teremt, hogy ne csak az évfolyamokon átívelően, de akár évfolyamtársakkal kibővítve kezdődjön el egyfajta közös kutatói építkezés, csökkentve ezzel a magányosság élményét a fiatal oktató-kutatót érő kihívásokkal szembeesülve.

„Én az első évben elég elszigetelt voltam, meg ő más évfolyam volt, más problémákkal, és akkor én az egyik évfolyamtársammal kezdtem el együtt dolgozni, akivel ő nagyon jóban van, és akkor így alakult ki ez a kis hármas kutatóteamünk. Nagyon hasonló érdeklődés és szemléletmód van szerencsére.” (N6)

Az évfolyamtársakkal közösen megvalósított kollektív megküzdési stratégia – az előzőekhez hasonlóan – elsősorban a tagok információhiányból eredő, másrészt érzelmi alapú bizonytalanságainak kezelését szolgálja. Az így létrejött csapatok egy része hosszabb távon is együtt gondolkodik és kutat, így folyamatos inspirációt és támogatást kapnak egymástól az érintettek.

Mindamellet, hogy ez az út tapasztaltabb kollégák aktív bevonása nélkül, korábbi kutatói tapasztalatok hiányában kétségkívül több bizonytalansági ponttal bír, a szakértők is úgy értékelik,

hogy a kollektív megküzdés ezen formája eredményekre vezethet a fiatal oktató-kutatók proaktivitásának és kutatói magabiztosságának növelése által.

„Olyan modell is létezik, hogy elkezdene fiatalok egymással kutatni, aztán ketten, hárman, négyen, és akkor majd lesz belőle valami. Ez is teljesen működik. Nehezebb egymás kezét fogva, nem tudva az ismeretlent, hogy merre, hogy csináljuk, az ebből a szempontból nehezebb, de működik.” (Sz1)

A PhD-hallgatók kihívásokkal való közös megküzdését, saját kutatói kompetenciáik és ezáltal szakmai magabiztosságuk fejlődését olykor külső tényezők is facilitálják. Ilyen lehet például egy konkrét kurzus keretében elvárt közös kutatási projektmunka mint követelmény, amelynek végén publikálniuk is kell az érintetteknek.

„Aztán volt egy olyan óránk, ahol az volt a koncepció, hogy együtt kitalálunk valamit, és a végén lesz belőle egy cikk, és akkor mindenki kutatott, és ott is így tömbösítve találkoztunk. Nem mondom, hogy már kiforrott a dolog, de úgy érezted, hogy oda jársz, és van célod, és mindenkinek jó, mert aki benne van, annak lesz egy publikációja.” (N5)

A publikáció elkészítésének terhe ebben a formában megoszlik a csoport tagjai között, és van lehetőségük arra, hogy elakadásuk esetén bátran kérjenek támogatást egymástól – információkban és érzelmi vonatkozásban egyaránt. A kölcsönös előny így nemcsak az aktuálisan megvalósuló kutatási outputban realizálódik, hanem abban a megnövekedett kutatói magabiztosságban és bátorságban is, ahogyan a csoport tagjai szembenéznek a kutatási és publikációs elvárásokkal.

„Egy velem egyidős – egyszerre kezdtük a PhD-t – kollégámmal írtunk egyszer egy cikket. [...] Talált egy olyan pályázatot 2012-ben, ami PhD-verseny volt a ... folyóiratban, és akkor mi beküldtünk egy anyagot... Nem volt igényesen [megírva], nem vettük véresen komolyan, megírtuk, ahogy szoktuk, és hát nagyon tetszett a szerkesztőnek, főszerkesztőnek, és másodikként helyezettek lettünk.” (N8)

Ezek az alkalmak megteremtik a lehetőséget ugyanakkor annak is, hogy a fiatal oktató-kutató külső visszajelzést kapjon szakmai teljesítményéről, megerősítve ezáltal proaktív, kollektív megküzdési stratégiáját társaival.

## Diszkusszió

Tanulmányunk újszerű kérdésfelvetésével – milyen kollektív megküzdési gyakorlatokban vesznek részt a fiatal oktató-kutatók – az volt a célunk, hogy a kollektív megküzdés elméletét alkalmazva mélyebb betekintést adjunk arról, miként birkóznak meg fiatal oktató-kutatók a növekvő kutatási teljesítményelvárásokkal.

Kutatásunk során különböző kollektív megküzdési stratégiákat azonosítottunk, amelyek többségét informálisan kezdeményezték olyan egyének, akik kollektív megküzdési orientációval rendelkeztek. Az egyetlen formalizált kollektív megküzdési stratégiát tanszéki szinten tudtuk beazonosítani, kutatótáborok és kutatási fórumok formájában. A kutatásunk során azonosított valamennyi kollektív megküzdési stratégia csoportszinten működött – tanszék, kortárscsoport vagy a témavezető és a fiatal oktató-kutató diád kapcsolatában. Egyik eset sem szervezeti szintről indult ki, és a hatását sem ott fejtette ki. Ezek az eredmények összhangban állnak a szakirodalmi állítással, amely az akadémiai

környezetet individualizált munkakörnyezetként írja le (Kjærgaard et al. 2023). Ugyanakkor éppen ezek a csoportszinten működő kollektív megküzdési stratégiák kérdőre is vonják ennek az individualizáltságnak a kizárólagos jellegét.

Valamennyi azonosított kollektív megküzdési stratégia közös célja a fokozott kutatási teljesítményelvárások kielégítése volt, ugyanakkor ez nem volt kizárólagos. További célként jelent meg a kutatói közösség létrehozása és fenntartása, valamint a formális szakmai fejlesztés hiányosságainak pótlása – ez utóbbi különösen akkor, amikor a kollektív megküzdést maga a fiatal oktató-kutató kezdeményezte. E célok miatt a kollektív megküzdési stratégiák nem kérdőjelezték meg nyíltan a „performatív egyetem” (Kjærgaard et al. 2023) működését, létezésük azonban definíció szerint ellentmond az egyetemi működés individualizált és instrumentális jellegének. A célként felépítendő és fenntartandó kutatói közösség folytonosságának biztosítása szembeszállt az egyéni felelősségvállalás kizárólagosságával és a kutatási folyamat tisztán eszközként való értelmezésével.

A kollektív megküzdés aktivitásai között szerepelt az erőforrások egyesítése, a közös kutatás és írás, a befogadás, a kölcsönösség és az egyenlőség normáinak megteremtése, az új tagok közösségi normákhoz való szocializálása, valamint a visszacsatolás adása és fogadása. Mindezek összhangban állnak Rodriguez és munkatársai kollektív megküzdésre vonatkozó kibővített definíciójával (Rodriguez et al. 2018), amely szerint az erőforrások egyesítésének és a közösségi tagok összehangolt erőfeszítéseinek (Lyons et al. 1998) a közösségi normákra kell reflektálniuk, azokat kell meghatározniuk, miközben felelősséggel fordulnak a közösség jövője felé.

A kollektív megküzdés cselekvései nem csupán a közös stresszorra – a kutatási teljesítmény növelésére – irányulnak, hanem a kutatói közösség megteremtésére és fenntartására fókuszálnak az inkluzivitás, a kölcsönösség és az egyenlőség normái mentén, ezáltal kezelve az individualizáció és az egyéni felelősségvállalás problémáit is. A kollektív stresszor – a fokozott kutatási termelékenységi elvárás – kezelésére irányuló kollektív megküzdési stratégiákat háromféleképpen gyakorolták: (1) az erőforrások megosztása minden tag számára segített enyhíteni vagy megelőzni a stresszor által kiváltott nyomást; (2) a fókusz áthelyeződött arra, hogyan lehet a közösség tagjának lenni, hogyan lehet együtt kutatni, helyett, hogy a kutatás eredményeire vagy magára a publikációra helyeződne a kizárólagos hangsúly; valamint (3) újraértelmezték a kutatás szerepét, amelynek során a kutatói elvárás normalizálódott, és a csoporttagok számára a mindennapi munka részévé vált. A kollektív stresszor újraértelmezésének köszönhetően a tagok a kutatást és a publikációt nem eszközként vagy teljesítménymutatóként, hanem a kollegiális kapcsolódás és a tudás közös létrehozásának folyamatként tapasztalták meg (Yin–Mu 2022). A fiatal oktató-kutatók esetében a kollektív stresszor így nem csupán új értelmet kapott, hanem konkrét és azonnali, a kutatással kapcsolatos kihívásokra redukálódott, ezzel hozzájárulva szakmai fejlődésükhöz is.

A kollektív megküzdési stratégiák kölcsönös előnye a kutatási termelékenység növekedése, a fokozott felelősségvállalás, valamint a motivált kutatási folyamat és a kutatócsoportozás való tartozás. További előny a fiatal oktató-kutatók számára, hogy kutatói identitásuk a kutatói közösségekbe való szocializáció során alakult ki, köszönhetően a közösségi normákkal, értékekkel és a tapasztaltabb példaképekkel való azonosulásnak.

A vonatkozó szakirodalom (Jackman et al. 2022; Rönkkönen et al. 2023) a témavezetőt az elsődleges társas támogatás forrásaként írja le. Kutatói eredményeink azonban olyan szereplőként ábrázolják a témavezetőt, aki a kollektív megküzdésben való részvétel felé irányíthatja a fiatal oktató-kutatót a tanszék és/vagy (nemzetközi) kutatócsoport szintjén, emellett kezdeményezheti, hogy részt vegyen triádjellegű közösségi megküzdési stratégiákban. Miközben továbbra is elismerjük a témavezető által nyújtott társas támogatás jelentőségét, annak központi szerepe csökken, és inkább kapcsolódási pontként jelenik meg különféle kollektív megküzdési stratégiák felé. Eredményeink azzal bővítik a meglévő tudásanyagot, hogy feltárják a különféle társas támogatási formák

– kutatócsoport és témavezető – közötti lehetséges kapcsolódásokat, és megkérdőjelezi a témavezetők kizárólagos felelősségét.

Forbrig és Kuper túllépnek azon, hogy a fiatal oktató-kutatókat pusztán a társas támogatás alanyaként ábrázolják, és proaktív viselkedésüket az egyéni felelősségvállalás kontextusában írják le, ahol a proaktív viselkedést az egyéni termelékenység fokozása motiválja (Forbrig–Kuper 2021). Kutatási eredményeink ezt azzal egészítik ki, hogy a fiatal oktató-kutatók proaktivitását nem kizárólag az egyéni termelékenység ösztönzi, hanem egy érzékelt formális szakmai fejlesztési hiány is, hasonlóan azokhoz a fiatal oktató-kutatókhoz, akik Dwyer és munkatársai leírása szerint íróműhelyekben vettek részt (Dwyer et al. 2012). Azonban azzal, hogy felelősséget vállalnak a tan-szék és/vagy a kutatóközösség jövőjéért, azok a fiatal oktató-kutatók, akik aktívan részt vesznek különféle kollektív megküzdési stratégiákban, egyúttal társas támogatást teremtenek a kutatók következő generációi számára, és ez túlmutat az egyéni haszon elérésén. Az eredmények, amelyek azt mutatják, hogy a fiatal oktató-kutatók egyszerre kapnak és nyújtanak társas támogatást, összhangban vannak Heffernan kölcsönös társas támogatásról szóló megállapításaival (Heffernan 2020). Azonban lényeges különbség is felfedezhető. Heffernan úgy írja le a fiatal oktató-kutatók viselkedését, hogy azt az egyéni termelékenység növelése vezérli, azonban jelen kutatásunkban a fiatal oktató-kutatók viselkedése inkább értékvezérelt (Heffernan 2020): a kollektív megküzdésben való részvétel révén szocializálódnak abba, hogyan lehet társas támogatást nyújtani egy olyan közösségben, amelyet az inkluzivitás, a viszonyosság és az egyenlőség normái irányítanak. A fiatal oktató-kutatók mint a kollektív megküzdés proaktív hozzájárulói és haszonélvezői képesek hatékonyan kezelni a fokozott termelékenységgel kapcsolatos elvárásokat, miközben egyúttal megkérdőjelezi annak alapvető jellemzőit, például az egyéni felelősség kizárólagosságát és a kutatás eszközszerűségét.

Munkánk a korábbi kutatások kérdésselvetéseinek hiányosságai mentén azonosított kutatási rések megválaszolása során újszerű eredményekre jutott: (1) a különböző csoportszintű kollektív megküzdési stratégiák bemutatásával, amelyek természetüknél fogva megkérdőjelezi az akadémiai élet jellemzőjeként azonosított egyéni felelősségvállalás kizárólagosságát, valamint (2) a fiatal oktató-kutatók proaktív szerepvállalásának feltárásával, akik nemcsak hozzájárulnak a kollektív megküzdéshez, de egyúttal annak haszonélvezői is. Megküzdési stratégiájuknak köszönhetően aktív részesei a kölcsönös kollegiális kapcsolatok kialakításának és fenntartásának. A tanulmány újszerű eredményeként értelmezhető, hogy a kollektív megküzdésben való részvétel és annak kezdeményezése olyan eszköznek tekinthető, amely lehetővé teszi a fiatal oktató-kutatók számára, hogy alakítsák a rendszert anélkül, hogy nyíltan próbálnák megreformálni azt, ami kockázatos, és potenciálisan áldozattá tenné őket.

## A tanulmány korlátai és a jövőbeli kutatási irányok

Jelen tanulmány a fiatal oktató-kutatók fokozott kutatási teljesítményelvárásokkal kapcsolatos küzdelmeit elemezte, kizárólag a kollektív megküzdési stratégiákra összpontosítva, az egyéni megküzdési stratégiák integrálása nélkül, így ezek potenciális kölcsönhatásait sem vizsgálta. A kutatás egyetlen, üzleti tanulmányokat folytató egyetemen zajlott, kis mintán, és a fiatal oktató-kutatók szemszögéből vizsgálta a helyzetet, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Az üzleti oktatáson túlmutatóan hasznos lenne eltérő egyetemi kontextusokban is megvizsgálni a kollektív megküzdési stratégiákat, bevonva a tapasztalt szereplőket is.

## IRODALOM

- ALFREY, L., ENRIGHT, E. & RYNNE, S. (2017) Letters from Early Career Academics: The Physical Education and Sport Pedagogy Field of Play. *Sport, Education and Society*, Vol. 22. No. 1. pp. 5–21. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1242479>
- BADI, S. (2023) Relationship between Organisational Culture and Collective Coping Strategies in Project Teams: An Exploratory Quantitative Study in the UAE Construction Industry. *International Journal of Productivity and Performance Management*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-12-2021-0685>
- BENNION, A. & LOCKE, W. (2010) The Early Career Paths and Employment Conditions of the Academic Profession in 17 Countries. *European Review*, Vol. 18 (S1). pp. S7–S33. <https://doi.org/10.1017/S1062798709990299>
- BRISTOW, A., ROBINSON, S. & RATLE, O. (2017) Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and “Excellence”: The Dialectics of Resistance and Compliance. *Organisation Studies*, Vol. 38. No. 9. pp. 1185–1207. <https://doi.org/10.1177/0170840616685361>
- BROWNING, L., THOMPSON, K. & DAWSON, D. (2017) From Early Career Researcher to Research Leader: Survival of the Fittest? *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 39. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330814>
- BYROM, N. C., DINU, L., KIRKMAN, A. & HUGHES, G. (2022) Predicting Stress and Mental Wellbeing among Doctoral Researchers. *Journal of Mental Health*, Vol. 31. No. 6. pp. 783–791. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1818196>
- DWYER, A., LEWIS, B., McDONALD, F. & BURNS, M. (2012) It’s Always a Pleasure: Exploring Productivity and Pleasure in a Writing Group for Early Career Academics. *Studies in Continuing Education*, Vol. 34. No. 2. pp. 129–144. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.580734>
- FORBRIG, D. & KUPER, H. (2021) Early Career Researchers’ Engagement in Proactive Career Behaviour: Investigation of the Extent and Favourable Influences. *European Journal of Higher Education*, Vol. 11. No. 4. pp. 432–460. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1871391>
- HE, X.-X., LI, Z.-Y., SHI, J., MAO, R., MU, R.-H. & ZHOU, Y.-A. (2000) A Comparative Study of Stress among University Faculty in China and Japan. *Higher Education*, Vol. 39. No. 3. pp. 253–277. <https://doi.org/10.1023/A:1003994500538>
- HEFFERNAN, T. (2020) Academic Networks & Career Trajectory: “There’s No Career in Academia without Networks”. *Higher Education Research and Development*, Vol. 40. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799948>
- HOLLYWOOD, A., MCCARTHY, D., SPENCELY, C. & WINSTONE, N. (2020) “Overwhelmed at First”: The Experience of Career Development in Early Career Academics. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 44. No. 7. pp. 998–1012. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636213>
- HOUSE, J. S. (1981) *Work Stress and Social Support*. Reading, Mass., Addison-Wesley Pub. Co.
- JACKMAN, P. C., JACOBS, L., HAWKINS, R. M. & SISSON, K. (2022) Mental Health and Psychological Wellbeing in the Early Stages of Doctoral Study: A Systematic Review. *European Journal of Higher Education*, Vol. 12. No. 3. pp. 293–313. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1939752>
- JAEGER-ERBEN, M., KRAMM, J., SONNBERGER, M., VÖLKER, C., ALBERT, CH., GRAF, A. & HERMANS, K. (2018) Building Capacities for Transdisciplinary Research: Challenges and Recommendations for Early-Career Researchers. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, Vol. 27. No. 4. pp. 379–386. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.4.10>
- JUHÁSNÉ KLÉR A., KUN ZS. & TOARNICZKY A. (2022) Publikálok, tehát létezem?! *Educatio*, Vol. 31. No. 2. pp. 264–280. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.7>

- KALFA, S., WILKINSON, A. & GOLLAN, P. J. (2018) The Academic Game: Compliance and Resistance in Universities. *Work, Employment and Society*, Vol. 32. No. 2. pp. 274–291. <https://doi.org/10.1177/0950017017695043>
- KJÆRGAARD, A., BERGMANN, R., BLASCO, M., PADAN, T., ELLIOTT, C., CALLAHAN, J., ROBINSON, S. & WALL, T. (2023) Subtle Activism: Heterotopic Principles for Unsettling Contemporary Academia from Within. *Organization*, Vol. 31. No. 2. <https://doi.org/10.1177/13505084231167702>
- KUO, B. C. H. (2013) Collectivism and Coping: Current Theories, Evidence, and Measurements of Collective Coping. *International Journal of Psychology – Journal Internationale de Psychologie*, Vol. 48. No. 3. pp. 374–388. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.640681>
- LANSISALMI, H., PEIRO, J. M. & KIVIMAKI, M. (2000) Collective Stress and Coping in the Context of Organizational Culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 9. No. 4. pp. 527–559. <https://doi.org/10.1080/13594320050203120>
- LAUDEL, G. & GLÄSER, J. (2008) From Apprentice to Colleague: The Metamorphosis of Early Career Researchers. *Higher Education*, Vol. 55. No. 3. pp. 387–406. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9063-7>
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- LYONS, R. F., MICKELSON, K. D., SULLIVAN, M. J. L. & COYNE, J. C. (1998) Coping as a Communal Process. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 15. No. 5. pp. 579–605. <https://doi.org/10.1177/0265407598155001>
- MAHER, M. A., WOFFORD, A. M., ROKSA, J. & FELDON, D. F. (2020) Exploring Early Exits: Doctoral Attrition in the Biomedical Sciences. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 22. No. 2. pp. 205–226. <https://doi.org/10.1177/1521025117736871>
- MAYRING, PH. (2014) *Qualitative Content Analysis*. Klagenfurt, Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. & SALDAÑA, J. (2019) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 4th edition. Los Angeles, Sage Publications, Inc.
- NAGY, L. & BALÁZS, K. (2023) Typical Coping Patterns: A Person-Centered Approach to Coping. *New Ideas in Psychology*, Vol. 70. 101023. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2023.101023>
- PAUSTIAN-UNDERDAHL, S. C., PALMER, J. C., HALLIDAY, S. C. & BLASS, F. R. (2022) The Role of Stress Mindsets and Coping in Improving the Personal Growth, Engagement, and Health of Small Business Owners. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 43. No. 8. <https://doi.org/10.1002/job.2650>
- PEIRO, J. & RODRIGUEZ, I. (2008) Work Stress, Leadership and Organizational Health. *Papeles Del Psicólogo – Psychologist Papers*, Vol. 29. No. 1. pp. 88–99.
- RODRIGUEZ, I., KOZUSZNIK, M., PEIRO, J. & TORDERA, N. (2018) Individual, Co-Active and Collective Coping and Organizational Stress: A Longitudinal Study. *European Management Journal*, Vol. 37. No. 1. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.06.002>
- RÖNKKÖNEN, S., TIKKANEN, L., VIRTANEN, V. & PYHÄLTÖ, K. (2023) The Impact of Supervisor and Research Community Support on PhD Candidates' Research Engagement. *European Journal of Higher Education*, Vol. 14. No. 4. pp. 536–553. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2229565>
- SUTHERLAND, K. & PETERSEN, L. (2009) *The Success and Impact of Early Career Academics in Two New Zealand Tertiary Institutions*. Wellington, An Ako Aotearoa Publication.
- TOARNICZKY A., JUHÁSZNÉ KLÉR A., KUN Zs., VAJDA É., HARMAT V. & KOMÁROMI B. (2020) Fialat oktató-kutatók tapasztalatai egy magyar üzleti iskolában. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, Vol. 51. No. 7–8. pp. 65–76. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.07-08.06>

- VEKKAILA, J., VIRTANEN, V., TAINA, J. & PYHALTO K. (2018) The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines. *Studies in Higher Education*, Vol. 48. No. 3. pp. 1439–1453.
- WILLIAMS, M. & MOSER, T. (2019) The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, Vol. 15. No. 1. pp. 45–55.
- YIN, Y. & MU, G. (2022) Thriving in the Neoliberal Academia without Becoming Its Agent? Sociologising Resilience with an Early Career Academic and a Mid-Career Researcher. *Higher Education*, Vol. 86. No. 1. pp. 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00901-0>