

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Философски факултет



Катедра „Европеистика“

Десислава Крумова Караасенова

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд на тема:

„Културни измерения на академичната мобилност: опитът на българските стипендианти по програма Фулбрайт“

за присъждане на научно-образователна степен „доктор“ по професионално направление 3.3. Политически науки, шифър 05.11.02 Политология (Европеистика – Културологични изследвания)

Научен консултант: доц. Даниела Колева

София, 2018

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на
25 юни 2018 г. от 14 часа
в Конферентната зала в Ректората на СУ „Св. Климент Охридски“

Съдържание на автореферата

Характеристика на дисертационния труд	3
Актуалност и значимост на изследвания проблем	4
Цели на изследването	5
Изследователски подход	5
Изследователски въпроси	6
Контекстуализиране на изследването: интернационализация на академичната среда и академична мобилност	6
Теоретични подходи към понятията култура и межкултурна компетентност	12
Дизайн на изследването	20
Резултати и анализ	23
Заключение	33
Приноси на дисертационното изследване	38
Списък с публикации	39
Съдържание на библиографията към дисертацията	40

Характеристика на дисертационния труд

Дисертационният труд включва увод, четири основни глави, заключение и библиография. Уводът разглежда актуалността на изследователския проблем, представя целите на изследването, изследователските въпроси, изследователския подход, програма Фулбрайт и обосновава значимостта на изследването. Първата основна глава ситуира контекстуално изследването като разглежда важни тенденции и понятия, свързани с академичната мобилност. Конкретно се разглеждат влиянието на глобализацията, основните двигатели на интернационализацията на академичната среда, понятията център-периферия и изтичане на мозъци/привличане на мозъци/циркулиране на мозъци, създаването на мрежи на знанието. Тази глава представя детайлно изследвания на преподавателска и изследователска мобилност и идентифицира празнини в литературата. Втората основна глава представлява теоретичната основа на този изследователски проект. В нея се разглеждат понятията култура и межкултурна компетентност. Детайлно се представят триадата (културата като „айсберг“) и класификацията на културните ориентации на Едуард Хол и моделите на Хеерт Хофстеде - културата като „лук“ и измеренията на културните различия. Разглеждат се подробно и модела на межкултурна комуникативна компетентност на Байръм, пирамидалния модел на межкултурна компетентност на Диърдорф, модела на межкултурна чувствителност на Бенет. От една страна тези теоретични подходи към понятията култура и межкултурна компетентност се разглеждат, тъй като не само представляват значим принос в областта на межкултурните изследвания, но и имат пряко отношение към обекта на изследването, т.е. разглеждат индивидите като *носители на своята култура* и *своята културна идентичност* в чужда културна среда. От друга страна, в процеса на анализа на данните в настоящото изследване се идентифицираха и се направиха препратки към понятия от тези теоретични рамки и това също обосновава подробното им представяне в дисертацията. Третата основна глава се фокусира върху дизайна на изследването. Описват се детайлно метода, източниците на данни, процедурите за събиране и анализиране на данните, обсъжда се и отражението на личността на изследователя в този процес. Четвъртата

основна глава представя и дискутира резултатите от изследването. Изводите в анализа се подкрепят с извадки от емпиричните данни и препратки към научната литература. Резултатите се обобщават през призмата на изследователските въпроси. В заключението на дисертацията са изведени препоръки към участниците в преподавателска и изследвателска мобилност по програма Фулбрайт – български учени, български изпращащи институции, американски¹ приемащи институции, програмата Фулбрайт. Обсъждат се и ограниченията на приложението на резултатите от изследването. Заключителните бележки обобщават приноса на настоящия труд.

Текстът на дисертацията е на английски език и обхваща 205 страници, в това число съдържание - 3 страници, основен текст - 187 страници и библиография – 5 страници. В библиографията са посочени 131 източника на английски език.

Актуалност и значимост на изследвания проблем

Технологичният напредък в последните десетилетия създаде безпрецедентни възможности за мобилност на хора и знания. Доклади на влиятелни световни организации показват, че транснационалната мобилност на университетските преподаватели и изследователи представлява важна тенденция в глобалната академична система. Транснационалната преподавателска и изследователска мобилност се е превърнала във форма на циркулиране на мозъци и по този начин играе мощна роля в процесите на глобална взаимосвързаност. Литературата свързва циркулирането на мозъци в академичните среди със създаването на транснационални мрежи на знанието. Тези мрежи улесняват потока на научни знания, научното сътрудничество, формирането на международни изследователски и технологични центрове, и съответно предлагат големи възможности за професионалното развитие на занимаващите се с научни изследвания. В това отношение академичната мобилност се оказва важен фактор в социо-икономическото и социо-културното развитие на нациите и на света като цяло. Редица публикации подчертават и ролята на

¹ Под американски в този текст се визира *отнасящи се* за Съединените американски щати

академичната мобилност в насърчаване на мирните отношения и взаимното разбирателство на народите.

Независимо от важната роля на преподавателската и изследователската мобилност, това явление не е достатъчно изследвано в научната литература. Не се откриха изследвания на краткосрочна мобилност на европейски учени в Съединените щати. Българските учени са част от световната академична общност и затова е важно да се представи и тяхната гледна точка към феномена транснационална академична мобилност. В ситуация, в която международното университетско сътрудничество е всеобхватно и се превръща в норма, е особено важно да се изследват и проявленията и влиянието на културно-обусловените различия в преподавателските и изследователските дейности на учените в чужбина. Предвид нарастващите възможности за межкултурни взаимодействия и мултикултурния характер на работната сила в глобализацията се свят, резултатите от настоящото изследване имат потенциала да допринесат за разбирането на феномена мобилност отвъд академичния контекст.

Цели на изследването

Настоящият проект си поставя за цел да проучи академичната мобилност на българските преподаватели и изследователи, стипендианти по програма Фулбрайт. Изследването поставя специален фокус върху културните измерения на транснационалната академична мобилност като изследва дали и как културно-обусловените схващания и ориентации на българските учени се отразяват на тяхното поведение, решения, действия и реакции в американската академична среда.

Изследователски подход

От една страна, настоящият проект изследва субективно преживяване в неговия психологически и социо-културен контекст, а от друга страна – формирането на смислите и значенията посредством и в културата. Като най-подходящ за целите на изследването беше избран индуктивен изследователски подход.

Изследователски въпроси

За целите на изследването бяха формулирани следните изследователски въпроси:

1. Какво мотивира българските учени да кандидатстват за мобилност по програма Фулбрайт?
2. Какви контекстуални фактори и личностни характеристики оказват влияние при престоя им в американската академична среда?
3. Как културно-обусловените им схващания и ориентации се отразяват на тяхното поведение в американската академична среда?
4. Какво е въздействието на тази академична мобилност върху професионалния живот и личната перспектива на учените?

Контекстуализиране на изследването: интернационализация на академичната среда и академична мобилност

Академичната мобилност – феномен с хилядолетна история

Интернационализацията на академичните среди започва в древни времена с пътуващите учени, които търсят в други страни знания, ученици или убежище от политическо преследване. Обхвата, размера и разнообразието на академичната мобилност в наши дни обаче засенчват хилядолетната история на академичната мобилност. В атмосфера на глобални конфликти подклаждани от религиозен фанатизъм и възобновяващ се национализъм, интензивната интернационализация на университетите, засиленото международно академично сътрудничество и академичен обмен не са гаранции за мир и взаимно разбирателство, но въпреки това остават като съществено важни механизми за поддържане на комуникацията и диалога активни.

Глобализация и интернационализация на академичната среда

Алтбах, Рийзберг и Ръмбли обсъждат въздействието на глобализацията върху висшето образование и предлагат дефиниция, според която тя е реалност на нарастваща интегрираност на световната икономика, на нови информационни и комуникационни технологии, на възникване на международни мрежи на знание, на голяма роля на

английския език, както и на други сили отвъд контрола на академичните институции. В отговор на необходимостите и предизвикателствата, произтичащи от глобализацията, академичните системи, институциите и отделните хора предприемат действия в посока интернационализация. Процесът на интернационализация включва интегриране на международно, межкултурно или глобално измерение в целите, функциите или начина на предоставяне на образователни услуги във висшето образование. На национално ниво интернационализацията се изразява във финансиране на програми, които дават възможност за включване в международни дейности като мобилност, изследователски проекти, създаване на академични връзки. На институционално ниво стратегията за интернационализация включва а) академични програми за преподавателска и администраторска мобилност, гостуващи лектори и учени, студентски обмен, интернационализиране на съдържанието на учебните програми, крос-културно обучение; б) изследователски и научни сътрудничества под формата на съвместни изследователски проекти, международни конференции и семинари, научни публикации, програми за изследователски обмен, международни изследователски партньори. Очакването в академичната общност е интернационализацията на академичните системи да допринесе за качеството и релевантността на висшето образование в свят на взаимосвързаности и взаимозависимости.

Основни двигатели на интернационализацията на академичната среда

Безпрецедентният напредък в информационните технологии, достъпният транспорт, широката употреба на английския език и глобализирането на образователните програми увеличават неимоверно циркулирането на знания и академични таланти. Технологичният напредък и използването на английския език се считат за основните елементи, отговорни аз интернационализацията на академичните среди. Информационните технологии създават виртуална глобална общност в областите образование и наука и засилват доминиращата роля на английския език като ключов език за предаване на академични знания. Използването на английския език е основен инструмент за участие в международни изследователски дейности и се счита за индикатор за

интеграция в международните изследователски мрежи. Превръщането на английския език в глобален език създава значителни възможности за професионално развитие и се превръща в основен двигател на академичната мобилност.

Тенденцията в академичните потоци

Тенденцията в академичната мобилност показва значителен дисбаланс. Академичните потоци в световен мащаб следват посоката юг-север, т.е. талантите се насочват към големите академични системи в метрополиите на развитите страни. Изтъкнатият учен в областта на образователните изследвания Филип Алтбах прилага понятието център-периферия в образованието и описва международната образователна система по следния начин: определени институции и интелектуални центрове задават посоката, предоставят модели, произвеждат изследвания и представляват връхната точка на академичната система, докато други институции копират научните постижения в чужбина, произвеждат малко оригинални изследвания и не се нареждат в предните редици на знанието. Академичните общности в индустриалния север имат сериозни академични традиции и притежават ресурси, които им позволяват да поддържат лидерски позиции във всички области на академичната сфера, работят в тясна връзка с мултинационални корпорации и други потребители на изследователски резултати, които предоставят допълнително финансиране и възможности за приложение на тези резултати, дават мнозинството от изследванията и контролират ключовите международни научни списания и други средства за разпространение на знания. Краткосрочната мобилност към тези централни академични общности е привлекателна с възможностите за осъществяване на контакти, достъпа до модерно оборудване и технологии, финансирането под формата на стипендии, овладяване на методологиите за научни изследвания. Необходимо е да се отбележи, че парадигмата център-периферия разглежда тенденциите като еднопосочни. Редица публикации в последните години обаче подлагат на въпрос това схващане в опит да разсеят страховете от изтичането на мозъци и наблягат на двупосочността и ползите от обмена на знания за изпращащите общности.

Циркулиране на мозъци и създаване на мрежи на знанието

Десетилетия наред висококвалифицираната миграция се анализира предимно през призмата на понятията изтичане на мозъци (нетен поток на компетентност навън от определен регион) и набиране на мозъци (нетен поток на компетентност към определен регион). Редица изследователи обаче посочват съществените промени в мигрантските потоци в последните години, наблягат на растящия мрежови характер на висококвалифицираната миграция и подчертават необходимостта от промяна в парадигмата. Предлага се понятието циркулиране на мозъци, което концептуализира миграцията като непрекъснат процес. Мейер предлага перспективата към изследване на висококвалифицираната миграция да бъде понятието циркулиране на мозъци, тъй като тази миграция може да е временна, многопосочна, и поради глобалния си характер, може да засяга както развиващите се, така и развитите страни. В глобален аспект, циркулирането на мозъци в академичните среди води до по-добър поток на научното знание, засилване на научното сътрудничество, формирането на изследователски и технологични центрове, повишаване на възможностите за професионално и кариерно развитие. На национално ниво циркулирането на мозъци се отразява като повишаване на човешкия капитал и по този начин допринася за социоекономическия и социо-културния напредък на страните и на света като цяло. Напредъкът в информационните и комуникационните технологии предоставя неограничени възможности за трансгранично изследователско сътрудничество. Този възникващ глобален феномен на миграция на таланти независимо от мястото на физическата уседналост, Тефера описва като виртуална интелектуална диаспора.

Изследвания на академичната мобилност свързват понятието циркулиране на мозъци с изграждането на транснационални мрежи на знанието. Прамар описва мрежите на знание като система за координирано извършване, разпространение и публикуване на изследователски резултати, обучение и преподаване на ниво висше образование, трансгранични интелектуален обмен и финансиране.

Краткосрочната академична мобилност играе важна роля при формирането и поддържането на транснационални мрежи на знанието.

Изследвания на преподавателска и изследователска мобилност

Прегледът на литературата показва, че за разлика от студентската транснационална мобилност, транснационалната академична мобилност на преподаватели и изследователи не е привлякла достатъчно внимание. Поради тази причина в дисертацията се представят детайлно целите и резултатите в наличните изследвания на преподавателска и изследователска мобилност. Откриха се няколко качествени изследвания на опита на китайски изследователи в университети в Съединените щати и Канада. Тези изследвания поставят специален фокус върху резултатите и ролята на мобилността за създаване и поддържане на международни институционални и лични партньорства. Резултатите в тези изследвания разкриват стратегиите на учените за академична социализация в чужбина, предизвикателствата при интегрирането в новия социо-културен контекст, обсъждат ползите в личен и обществен план. В европейския контекст вниманието на изследователите привлича краткосрочната преподавателска мобилност по програма Еразъм, но подходът към този феномен е чрез количествени изследователски методи. Този проект се концентрира върху препятствията при осъществяване на мобилност в рамките на тази програма и резултатите от мобилността институционален и личен план. По-голямо внимание научната литература обръща на така наречените академични експатриати, или учени, които предприемат дългосрочна транснационална мобилност като част от кариерното си развитие. Резултатите от тези изследвания показват напрежение в посока лингвистичната, социалната и културната адаптация.

Изследвания на преподавателската и изследователска мобилност по програма Фулбрайт

В литературата бяха открити няколко количествени изследвания, извършени по поръчка на Държавния департамент на Съединените щати, чиято цел е да документират резултатите и въздействието на програма Фулбрайт. Тези изследвания категорично показват, че програмата постига

законодателно заложените цели за насърчаване на разбирателството и сътрудничеството между Съединените щати и другите народи. Резултатите подчертават мощното и многопосочно въздействие на транснационалната мобилност върху професионалното и личностното развитие на учените. Като най-съществено въздействие обаче се открояват така наречените *мултиплициращи ефекти*, които се изразяват в комуникирането на нови възгледи и знания на колеги и студенти, семейство и приятели. Това допринася за интернационализирането на техните образователни институции и разширява хоризонтите на местните общности. Подчертават се капацитета на програмата за повишаване на знанията и ангажираността на американците към света и силата на личните връзки за поддържане на взаимното разбирателство.

Данните в тези изследвания са събрани и анализирани чрез количествени изследователски методи. Те не представят в дълбочина опита на фулбрайтовите стипендианти, не анализират причините зад отговорите в анкетите, не изследват евентуални вътрешни и външни напрежения, които биха могли да произтекат от опита в чуждестранен културен контекст, не изследват реакциите на учените, нито пък въздействието на мобилността върху техните възприятия, разбирания и поведение.

В литературата се откриха и няколко наративи на американски учени, фулбрайтови стипендианти. Тези наративи се фокусират върху същността и целите на програма Фулбрайт, информират за процеса на кандидатстване, описват предизвикателствата, с които са се сблъскали и ползите, които са извлекли учените, предлагат конкретни съвети на бъдещите фулбрайтови стипендианти за оптимизиране на ползите от преподавателската и изследователската дейност в чужбина. Изрично заявената цел на тези публикации е да насърчава участието на американски учени в програма Фулбрайт. Фокусът е върху ползите от транснационалната мобилност за личното професионално развитие и за интернационализацията на американските университети. Тези наративи отразяват впечатленията единствено на американски фулбрайтови стипендианти и се базират на лични впечатления. Независимо, че личните впечатления на американските фулбрайтови стипендианти предоставят поглед към същността на преподавателската и изследователска мобилност

в рамките на тази програма, те не могат да бъдат пряко съотнесени към преживяванията на учени с друг национален и културен произход. Всичко това предполага провеждането на качествено изследване, което да се фокусира върху преживяването на учени, фулбрайтови стипендианти, които не са американски граждани.

Теоретични подходи към понятията култура и междукултурна компетентност

Култура

Понятието култура в изследването се разглежда от перспективата на „голямата култура“ (Холидей), където култура означава етническа, национална или международна същност и където мястото на израстване на индивида се счита за важен фактор при формирането на неговата социална и културна идентичност. Изследователят в настоящия проект разбира, че този подход към понятието култура е есенциалистки в смисъла на приемане на националната държава като определяща и възприемане на културата по-скоро като нещо статично отколкото като процес. Приемат се и опасенията, че есенциалистският подход има склонност да генерализира и да подчертава другостта и това може да е проблематично в глобализирания свят. Независимо от това, социо-културният контекст, в който израства човек има силно формираща сила, и не е редно неговите влияния да бъдат омаловажавани при описанието и анализирането на междукултурни взаимодействия. Теоретичните модели за анализ на културите представят общата картина на една култура и как тя се различава от друга и по този начин помагат за избягване на потенциални недоразумения. Както отбелязва Хофстеде в отговор на критики относно валидността на генерализирането в такива рамки, класификациите на културите представят общи ориентации към желаните резултати в определен културен контекст.

При транснационалната мобилност учените преминават от един социо-културен контекст в друг. Различният социо-културен контекст проявява и приема за важни различни ценности. Ценностите от своя

страна формират възприятията и поведенията. В такъв смисъл се приема за легитимно представянето на сравнителни теоретични рамки в едно изследване, което се фокусира върху възприятията и поведенията на учени при техните транснационални академични дейности. Независимо от склонността да генерализират (като всеки теоретичен модел), тези сравнителни рамки допринасят за разбирането на скритите процеси при межкултурните взаимодействия.

Триадата на Хол (културата като „айсберг“)

Едуард Хол популяризира идеята, че културата е съставена от две нива: явна култура, която е видима и лесно описуема, и скрита култура, която не е видима и причинява трудности за необучения наблюдател. Тази идея използва аналогията с айсберга, за да представи видимите проявления на културата (напр. закони, обичаи и ритуали), и невидимите, но най-мощни нейни елементи, които се намират под повърхността. Тези мощни елементи представляват ценностните ориентации или предпочитанията на едно общество за определени резултати. Приносът на Хол към теорията за айсберга е идеята му да включи трето ниво, което в някои случаи се намира над, а в други - под видимата линия. Нивото над водната повърхност Хол нарича техническа култура и асоциира с кодифицираните правила и закони. Тези аспекти на културата могат да бъдат обсъждани, обяснявани и променяни най-лесно, въпреки че нарушаването им може да предизвика силен емоционален отглас. Техническото ниво предоставя структурна подкрепа за ядрото, формалните и неформалните аспекти на културата. Второто ниво е формалната култура. Тя представлява общоприетия начин за правене на неща, възприема се чрез обучение – това е културата на традициите, правилата, обичаите, начините на действие. Формалната култура се променя трудно, развива се бавно и почти незабележимо във времето. Третото ниво Хол нарича неформална култура, тъй като в него няма правила. Това ниво не се предава чрез обучение, а се придобива неформално и най-важното, е извън обсега на осъзнаването. Неформалната култура представлява културните ориентации. Тези

ориентации са основните организиращи филтри, които играят роля в общуването и действията.

Класификацията на Хол за културните ориентации

Въз основа на антропологичните си наблюдения Хол прави извода, че общуването се осъществява на по-дълбоко ниво и е по-комплексно от това, което може да предаде устната или писмената реч. Според него ефективната межкултурна комуникация изисква разбиране на преобладаващите ценностни ориентации в дадено общество и различията в моделите на общуване и поведение. Хол твърди, че ефективното межкултурно общуване по-скоро е свързано с комуникиране на правилните отговори отколкото с изпращане на правилните съобщения. В теорията на Хол комуникацията между културите се различава по отношение на следните невербални аспекти: контекст, пространство и време.

Контекст. Високо и нискоконтекстуални култури.

Според Хол една от водещите ориентации в общуването е комуникационният контекст. Контекстът е информацията, която обгражда едно събитие. Без контекст лингвистичният код е непълен и предава смисъла на съобщението само частично. Различните култури показват различни предпочитания относно съотношението на елементите *събитие* и *контекст*, които се комбинират и предават определено значение при общуването. При високонтекстуалната комуникация информацията е или във физическия контекст или е интернализирана в самия човек, и много малка част от нея се предава чрез кодираното съобщение. При нискоконтекстуалната комуникация информацията се предава чрез кодираното съобщение. В нискоконтекстуалните култури се предпочитат директните и ясни съобщения.

Време. Монохронни/полихронни култури.

Според Хол отношението към понятието *време* действа като организираща рамка в човешкия живот. Хол описва два контрастиращи начина, чрез които различните култури разбират и управляват понятието

време – монокронен и полихронен. Монокронните култури се концентрират в извършването на последователни действия в последователни отрязъци от време. Монокронните култури интензифицират определени отношения между хората и същевременно игнорират други. Полихронните култури се проявяват с предпочитание за едновременно извършване на действия. Характерното за тези култури е фокусът върху изграждането на междуличностни отношения.

Пространство. Теорията за *Proxemics*.

Хол дискутира схващанията за пространство в различните култури и въвежда термина *Proxemics*, за да опише използването на пространството като отражение на културния контекст. Според Хол в процеса на социализация хората интернализират определени рамки за дефиниране и организиране на пространството. Така културният контекст, в който израства човек определя неговите схващания и нагласи към пространството. Различните очаквания, свързани с организиране на пространството в различните култури могат да бъдат причина за недоразумения и комуникационни проблеми в межкултурното взаимодействие.

Дефиниция и модел на култура на Хеерт Хофстеде

Хеерт Хофстеде предлага дефиниция на понятието култура, което включва интернализирани ценности и споделени модели на схващания. За него културата представлява интегративна съвкупност от общи характеристики, които определят реакцията на една човешка група към нейната среда. Хофстеде твърди, че културата винаги представлява колективен феномен, защото се споделя, най-малкото частично, от хора, които живеят или са живели в рамките на една и съща социална среда и в която тя е интернализирана. Хофстеде нарича тези модели на мислене и усещане *ментални програми* или *софтуер на ума*. Тези ментални програми се интернализират в процеса на социализирането и съответно са различни в зависимост от средата, в която това се случва. Хофстеде обаче подчертава, че индивидуалното поведение се определя

само частично от тези ментални програми и е възможно човек да се отклонява от тези показатели. Това, което Хофстеде нарича софтуер на ума, е индикатор единствено за това какви реакции са вероятни и разбираеми в зависимост от мястото на социализиране на един човек.

Хофстеде използва метафората „люспите на лука“, за да опише културата. Според него, точно както и главата на лука, културата е съставена от повърхностни и дълбоки слоеве и използва четири термина, за да ги опише: символи, герои, ритуали и ценности. Символите представляват най-повърхностните, а ценностите най-дълбоките проявления на културата, като героите и ритуалите се помещават между тях. Символите се намират в най-повърхностния слой на луковицата, защото символи като думи, жестове, образи, предмети, носят значение, което е разпознаваемо за всички, които споделят тази култура. Следва слоя на героите или хората, реални или въображаеми, които притежават високо ценени характеристики и служат за модели на подражание в тази култура. Следва слоя на ритуалите - колективни дейности, които се използват за постигане на конкретни цели и като такива са от съществено значение за обществото. Хофстеде инкорпорира символите, героите и ритуалите в категорията *практики*, защото техните проявления са видими за външния за културата наблюдател. Тяхното културно значение обаче е невидимо и става очевидно само в начина, по който тези практики се интерпретират от носителите на културата. Ценностите образуват ядрото във вътрешността на лука и са централната същност за съответната група или общество. Ценностите са невидими и се проявяват само в поведението. Те представляват предпочитания за определено положение на нещата в едно общество.

Модел на Хофстеде за измеренията на националните култури

Моделът се базира на подробни и задълбочени проучвания на националните ценности в продължение на тридесет и пет години. Проучванията показват систематични различия в националните култури по шест главни измерения. Тези измерения представляват предпочитания за определено положение на нещата в едно общество. Хофстеде

подчертава, че измеренията разграничават страни, не индивидуални личности. Измеренията описват средни национални показатели и се отнасят за населението в неговата цялост, т.е. те са обобщения и могат да служат само като насоки за по-добро разбиране на националните култури. Затова, отново подчертава Хофстеде, резултатите спрямо тези измерения на отделните страни са относителни и не определят индивидуалните личности, тъй като ние всички сме уникални човешки същества. Първите четири измерения в модела Хофстеде извлича от проучване на ценностите на служителите на IBM. Впоследствие Хофстеде разширява модела с пето измерения въз основа на резултати от Chinese Value Survey. Шестото измерение в скалата на Хофстеде е предложено от българския му последовател и учен Михаил Минков и се основава на World Values Survey.

Според теорията на Хофстеде измеренията, характеризиращи една национална култура, са:

- властово разстояние (Power Distance)
- индивидуализъм срещу колективизъм (Individualism vs Collectivism)
- мъжественост срещу женственост (Masculinity vs Femininity)
- избягване на несигурността (Uncertainty Avoidance)
- дългосрочна срещу краткосрочна ориентация (Long Term Orientation vs Short Term Orientation)
- задоволяване срещу сдържаност (Indulgence vs Restraint)

Хофстеде подчертава, че дихотомиите, описани в модела представляват двете крайности, а в реалността нагласите на културите се ситуират в полето между тези крайности.

Межкултурна компетентност

Следва изрично да се отбележи, че теоретичните модели представени в тази част не се използват за рамка на настоящото изследване – т.е. данните не се анализират през призмата на тези модели и резултатите не се ситуират в рамката на тези модели. Тези модели се разглеждат, тъй като представляват основа за разбирането на факторите,

допринасящи за успешното межкултурно взаимодействие. Те са релевантни за целите на настоящото изследване, което се фокусира върху опита на българските учени, предприели преподавателска и изследователска мобилност в Съединените щати. Това предполага интензивно межкултурно взаимодействие и съответно налага детайлно проучване на понятието межкултурна компетентност.

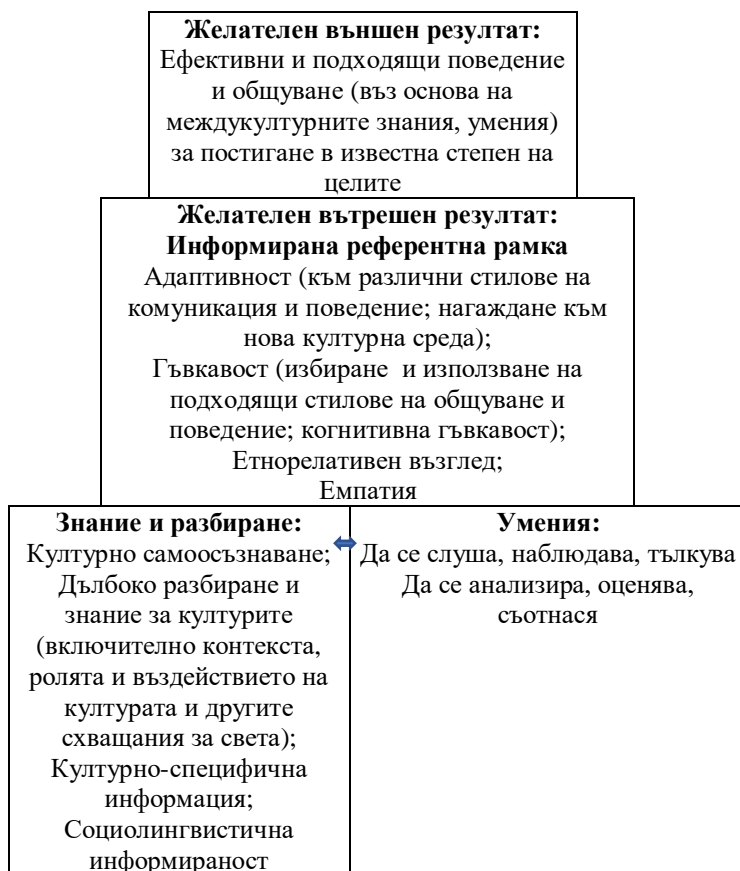
Моделът на межкултурна комуникативна компетентност на Байръм

Според Байръм межкултурната *комуникативна* компетентност е способността на индивидите да общуват с хора от друга страна и култура на чужд език, при което тяхното знание относно другата култура е свързано с тяхната езикова компетентност посредством способността им да използват подходящо езика – социолингвистична и дискурсна компетентност – и тяхната информираност за специфичните значения, ценности и конотации в езика. При концептуализирането на межкултурната *комуникативна* компетентност Байръм отива отвъд лингвистичната, социолингвистичната и дискурсната компетентност и включва межкултурната компетентност. Моделът на Байръм е сложно единство от: 1. межкултурни нагласи (**savoir être**) – любопитство и отвореност, готовност за приемане на другостта и избягване на оценъчни нагласи към различни от собствените значения, схващания и поведения, готовност за анализиране на собствените значения и поведения през перспективата на представителя на културата, с когото се общува; 2. знания (**savoirs**) за социалните групи и техните практики, както в собствената страна, така и в страната, чийто език е обект на изучаване, от една страна, и знания за процесите на общуване на индивидуално и на социално ниво; 3. умения за интерпретиране и свързване (**savoir comprendre**) - умения да се интерпретира документ или събитие от една култура и да се свързва/сравнява с документ или събитие от собствената култура; 4. умения за откриване и взаимодействие (**savoir apprendre/faire**) - способността да се усвояват нови знания за дадена култура, както и да се оперира с тези знания, умения и нагласи в условията на комуникация; 5. критична културна осъзнатост (**savoir s'engager**) -

информираност за ценностите и значението на културните практики в своята и в чуждите култури.

Пирамидалният модел на межкултурна компетентност на Дарла Диърдорф

Диърдорф представя елементите на межкултурната компетентност в категориите отношение, знание, умения и вътрешни/външни проявления, и предлага широка дефиниция според която межкултурната компетентност представлява ефективни и подходящи за целта поведение и общуване в межкултурни ситуации. В модела на Диърдорф предходните нива в пирамидата служат за основа и подсилват следващите.



Необходими нагласи:

Уважение (ценене на другите култури, на културното многообразие)
Отвореност (към межкултурното учене и хората от други култури, като се избягват оценъчни нагласи)
Любопитство и откривателство (толериране на многозначността и несигурността)

Моделът на межкултурна чувствителност на Милтън Бенет

Бенет подчертава, че межкултурната чувствителност не е просто положително отношение към културните различия, а представлява способността да изживяваш културното различие. Моделът на Бенет проследява развитието на межкултурната чувствителност в два етапа: етноцентричен (който минава през три фази: отричане на различията, защита против различията и минимизация на различията) и етнорелативен (който също минава през три фази: приемане на различията, адаптация към различията и интеграция на различията). Индивидите във фазите на етноцентричните ориентации изживяват своята култура като централна за реалността и избягват идеята за културното различие, тъй като го приемат за заплаха на изживяването на собствената културна реалност. Индивидите във фазите на етнорелативните ориентации изживяват своята култура в контекста на другите култури, т.е. разбират, че поведението съществува в културен контекст, включително в техния собствен, и са наясно с ефекта на контекста върху тяхното преживяване и ценят културното различие като възможност за обогатяване и разбиране на другостта.

Дизайн на изследването

Метод

Методът, който беше избран за настоящото изследване е Grounded Theory, или така наречената на български - теренна теория. Теренната теория се оказва най-подходяща за целите на настоящия проект, тъй като предоставя възможност не само да се определят и назоват преживяванията на българските учени, но и да се разберат като част от техния

психологически и социо-културен контекст. Освен това, според редица автори, теренната теория е много подходяща за изследване на поведение, в което има елементи на взаимодействие с други индивиди. Специфични характеристики на този индуктивен изследователски метод са едновременното набиране и анализиране на данните, като тези два процеса взаимно се информират и насочват, постоянното сравняване на данните, постепенното преминаване от описателно ниво до теоретични понятия и категории от по-висок порядък, избирането на източници на данни в зависимост от нововъзникващата при анализа теория, воденето на пояснителни бележки през целия процес, оставане на терен до уплътняване на теорията. Характерното за този метод е, че не подхожда с предварително оформени идеи и по този начин остава отворен за различни интерпретации на данните. Изследователят, който използва този метод, не прави предварително преглед на съществуващата по въпроса литература, за да избегне интернализирани гледни точки и хипотези на други изследователи. След оформянето на теорията, или концептуалната рамка, обаче се преглежда литературата, която има връзка с възникналите от данните понятия, тъй като това може да обясни и да контекстуализира резултатите, да предложи друга гледна точка, а също така и да подсили валидността и приложимостта на теорията.

Конкретно в настоящия проект подходът към създаване на теренна теория следва парадигмата на Строс и Корбин. Строс и Корбин предлагат добре дефинирана парадигма, в която изследователят се концентрира върху причинните условия, контекста, интервенционните условия, стратегиите за действие, и последствията от действията. Именно този структуриран подход се оказва много удачен при изследването на транснационалната академична мобилност на българските учени.

Данни

За целите на изследването бяха проведени 21 дълбочинни неструктурирани интервюта. Предимството на неструктурираните интервюта е възможността да се генерират въпроси в процеса на интервюирането, което разширява полето на изследването. Предвид принципите на метода Grounded Theory беше изключително важно да има възможност за промяна на структурата и посоката на интервютата, така че

категориите да бъдат извлечени и наситени от самите данни, а не да се използват предварително зададени такива.

Респонденти

Респондентите представляват научните полета: социология, политически науки, философия, лингвистика, литературознание, културология, икономика, инженерни науки, компютърни науки, медицински изследвания, изкуство, земеделски науки, физика, геология, екология и теология. Освен с изследователска дейност, всички учени са се занимавали и с преподавателска дейност под формата на лекции, семинари и работни ателиета съгласно изискването на програма Фулбрайт. В допълнение на тези ангажименти, девет от респондентите са били титulary на самостоятелни курсове.

Процедура за набиране и анализ на данните

Съгласно парадигмата на Строс и Корбин, процедурата за набиране и анализ на данните в настоящия проект включваше поредица от повтарящи се стъпки.

1. Транскрибиране и анализ ред по ред на текста на интервюто
2. Кодиране на текста
3. Идентифициране на повтарящи се категории (теми) и тенденции
4. Изследване на характеристиките и аспектите на категориите (кога, къде, защо и как се случват явленията)
5. Анализ на контекста, причинните и интервенционните условия, взаимовръзките, действията и взаимодействията, и техните резултати
6. Постоянно сравняване на категориите
7. Избиране на респонденти с цел уплътняване на категориите
8. Интегриране на категориите в концептуална рамка с помощта на обяснителните бележки и интегративните схеми.

Личността на изследователя в настоящия проект

Редица публикации подчертават отражението на биографията на изследователя в индуктивните изследвания. В дисертацията се отделя

внимание и на потенциалното влияние на професионалната биография и националната идентичност на изследователя в този конкретен проект по време на теренната работа и в процеса на интерпретиране на данните.

Резултати и анализ

При анализа на данните се извлякоха 38 кода. Някои от тези кодове са така наречените “in-vivo” кодове, т.е. конкретни езикови формулировки, използвани в интервютата от самите респонденти. Например кодовете “*a mission to give*”, “*inflexibility*”, “*career advancement opportunity*” и др. В процеса на последващите анализи кодовете бяха рафинирани и в резултат се получиха 24 категории, групирани в 6 основни теми. Тези шест теми се ситуират в периода преди, по време на, и след мобилността по програма Фулбрайт.

Основната тема в периода преди академичната мобилност представя мотивите на българските учени за кандидатстване за стипендия по програма Фулбрайт. Мотивите на българските учени са обособени в следните категории: 1) наличие на изобилие от изследователски ресурси в приемащата институция; 2) възможности за сътрудничество с изявени учени; 3) престиж и възможност за укрепване на академичните позиции в изпращащата институция; 4) размера на стипендията; 5) осъзната лична отговорност за дължим принос към обществото; 6) възможност да се изживее американската култура.

Първата тема в периода на мобилността е преподавателският и учебен опит на българските учени в американския образователен контекст. В тази тема се обособяват и разглеждат категориите: 1) отношението на българските учени към американския стил на преподаване и учене; 2) адаптацията на българските учени към американския стил на преподаване и учене; 3) впечатленията им от взаимоотношенията между преподаватели и студенти в приемащите образователни институции; 4) степента на адаптация на българските учени към този начин на общуване и взаимодействие; 5) езиковите проблеми, с които учените се сблъскват, когато се занимават с преподаване в приемащите институции.

Втората тема разглежда взаимодействието на българските учени с преподавателския състав на приемащата институция. Категориите в тази тема се отнасят до контекстуалните фактори и личностните характеристики, които оказват влияние при взаимодействието на българските учени с техните колеги от приемащата институция. Разглеждат се влиянието на отношението и ангажираността на преподавателя-домакин в приемащата институция, традициите на приемащата институция в посрещането, включването и обгрижването на гостуващи учени, проактивната позиция на български учени.

Третата тема в този период се фокусира върху взаимодействието на българските учени с администрацията на приемащата институция. Основна категория в тази тема е усещането на българските учени за нежеланието на административния състав в приемащата институция да проявява гъвкавост при прилагане на правилата.

Четвъртата тема е свързана с въздействието и видимостта на българските учени в приемащата среда. Въздействието и видимостта на българските учени се разглеждат в следните категории: 1) въздействие и видимост чрез преподавателска дейност; 2) въздействие и видимост чрез академично сътрудничество; 3) въздействие и видимост чрез оповестяване на резултатите от общи и индивидуални проекти; 4) въздействие и видимост отвъд рамките на академичната общност.

Периодът след академичната мобилност по програма Фулбрайт се разглежда в следните категории: 1) подход и отношение на българските учени към преподавателската им дейност в България; 2) изследователска активност, резултатност и сътрудничество с други изследователи; 3) мобилността по програма Фулбрайт като признание на международно ниво и трамплин за развиване на международна академична кариера; 4) приспособяване към институционалната култура в изпращащата образователна институция; 5) промяна в отношението на българските учени към собствената им личност и към заобикалящата ги реалност.

Относно първия изследователски въпрос защо българските учени избират да кандидатстват за стипендия по програма Фулбрайт, резултатите показват, че основният мотив е наличието на изследователски

ресурси в приемащите институции. За българските учени стипендията е уникална възможност за преодоляване на научната изолация, в която се намират, за самоактуализиране в професионално отношение, за придобиване на високи академични постижения, за повишаване на стойността и видимостта на техните изследователски проекти. Друг сериозен стимул е възможността да се работи по съвместни проекти и да се създадат дългосрочни професионални отношения с изявени изследователи в тяхното научно поле. Включването в сътрудничества с изтъкнати учени се приема като възможност за лична самооценка, тъй като това се приема за мярка за способностите на българските учени да се занимават със сериозна наука. Тук данните показват интересно противоречие. От една страна стипендията Фулбрайт е маркер за високи научни постижения. От друга страна обаче българските учени предприемат своята академична мобилност поставяйки под въпрос стойността на научната си репутация като учени.

Стипендията Фулбрайт привлича и с престижа, който носи. Тя се приема като инструмент за засилване на позициите в академичните среди и като възможност за кариерно израстване и на местно и на международно ниво. Привлича и с адекватната финансова обезпеченост и възможността, която това дава за смислени и концентрирани научни занимания. Друг доминиращ мотив, особено при по-младите учени, е възможността да се изживее американския начин на живот, да се опознае американската култура и по този начин да се разширят личните хоризонти. Освен гореспоменатите мотиви, в които фокусът е извличане на ползи от мобилността, се споделиха и усещания за лична отговорност да се споделят знание и опит и по този начин да се допринесе за общото благо в приемащото общество.

По отношение на втория изследователски въпрос, кои контекстуални фактори и личностни характеристики оказват влияние при престоя на българските учени в американската академична среда, анализът показва, че българските учени забелязват сериозна разлика в предпочитанията относно стила на преподаване и учене в приемащите и изпращащите институция. Подходът в приемащите институции се описва като интерактивен и подкрепящ, при който преподавателите делегират

образователни задачи и отговорности. Образователният процес се възприема като самонасочен, т.е. основаващ се на студентската инициатива и автономия. Наблюденията на българските учени са, че от студентите се очаква да изразяват мнение, да коментират и дебатираат, а не да бъдат пасивни слушатели. Споделя се и впечатлението, че работата в екип и употребата на информационни и комуникационни технологии в образователния процес са широко разпространени.

Тези контекстуални характеристики изискват от българските учени да адаптират педагогическия си подход, така че да отговорят на очакванията на студентите си в новата академична среда. Няколко фактора оказват влияние и определят степента и интензитета на тази адаптация. Учените с практически опит или теоретични знания относно типичните черти на американската академична среда споделят за побезболезнена, бърза и плавна адаптация. А когато предварителният опит и познания се съчетават с желание и готовност за полагане на продължителни усилия за адаптиране на педагогическия подход, преподаването в приемащите институции се оказва приятно и удовлетворяващо занимание.

Анализът показва, че научното поле и характеристиките на целевата аудитория в приемащата институция също оказват влияние. В случаите, когато учените преподават курсове свързани с български или други славянски езици и тяхната култура, нуждата от адаптиране на преподавателския подход не е толкова силно осезаема. Впечатлението на българските учени е, че студентите вече имат опит с поведението и разбирането за света, което е типично за славянския свят, и са наясно с образователен подход, в който преподавателят има доминираща роля, тъй като мнозина от студентите вече са се обучавали в славянска страна в Европа, а също така и мнозинството от преподавателите им са от славянския свят.

Българските учени споделят, че взаимоотношенията между преподаватели и студенти също се различават от тези, които обикновено наблюдават в своите образователни институции. Впечатлението е, че нормата при взаимоотношенията между преподаватели и студенти в американската академична среда следва принципа на равнопоставеност и

има неформален характер. Поради тази причина за мнозина от българските учени се налага адаптация при преподаването в среда, където преобладават егалитарни нагласи и егалитарни взаимоотношения. Учените, които са имали възможност да наблюдават за по-продължителен период или самите те, в качеството си на преподаватели или на студенти, да изпитат неформален стил на взаимоотношения в академична среда преди мобилността по Фулбрайт, отчитат малка или никаква нужда от адаптиране в това отношение. Учените, за които тази културно-обусловена характеристика на приемащата академична среда е новост, преживяват психологически дискомфорт при общуването със студентите. Те споделят за усещания като смущение, обърканост и, в определени случаи, силен стрес, тъй като не са знаели как да реагират по подходящ начин в необичайни за тях ситуации.

Друг фактор, който оказва влияние е нивото на владеене на английски език. Споделят се усещания за психологически дискомфорт по време на преподавателската дейност. От една страна учените споделят за неспособност да разбират акцента, както на местните американски студенти, така и на международните. От друга страна недостатъчните езикови умения предизвикват у самите български учени усещане за неспособност да предадат необходимия учебен материал според изискванията на аудиторията и на достатъчно високо академично ниво. Това създава усещане за неадекватност на ситуацията и чувство за незадоволително изпълнение на преподавателските задължения.

Личността на преподавателя-домакин също се оказва много важен фактор при интеграцията на българските учени в новата академична среда. В случаите, когато той/тя показва искрена ангажираност, подкрепя и въвлича гостуващия учен в дейности на приемащата институция, както и в дейности извън академичния контекст, българските учени споделят засилено усещане за благополучие и принадлежност. Повишават се и възможностите за инициране на съвместни изследователски проекти, които впоследствие водят до видимост чрез публикации и участия в академични форуми.

Интеграцията на българските учени също така зависи и от това дали приемащата институция има развити традиции за приемане, включване и

обгрижване на гостуващи учени. Там където организационната култура цени многообразието и насърчава придобиване на международен опит и включване в международни сътрудничества, българските учени споделят усещане за емпатия, подкрепа и интерес от страна на преподавателския състав в приемащата институция. Усещането е, че на тези места гостуващите учени се считат за ценен ресурс и обменът на знания и опит се приемат за полезни и за двете страни. В такива институции се създават възможности за включване на гостуващите учени и в преподавателски и в съвместни изследователски дейности. И обратно, в случаите, когато приемащата институция няма опит и добре развита култура, която да улеснява и насърчава включването на гостуващия учен в дейностите ѝ, българските учени споделят усещане за изолация и неоползотворени възможности за сътрудничество.

Изследването също така показва, че личната проактивност играе особено важна роля при интеграцията на българските учени. Заемането на проактивна позиция, създаването на възможности за общуване и взаимодействие, за включване в дейностите на приемащата институцията, съзнателното търсене на възможности за участие в изследователски инициативи, не само улесняват адаптацията, но и повишават видимостта на гостуващия учен и значително увеличават личните ползи и приноса му към приемащата институцията.

Адекватната административна подкрепа се оказва друг контекстуален фактор, който оказва влияние при престоя на българските учени в американската академична среда. Общите впечатления от административния персонал са за отзивчивост и ефективност, за подкрепа, което улеснява адаптацията и установяването в новата среда. Независимо от тези добри впечатления, мнозина от българските учени споделят за случаи, в които са имали нужда от административна помощ, но молбите им не са срещнали позитивно и отзивчиво отношение. В тези случаи административният персонал се е придържал стриктно към институционалните правила, в които няма предвидени разпоредби за гостуващи учени, и не е проявявал готовност и желание да прилага гъвкавост в разумни граници. Такова отношение българските учени интерпретират като дискриминиращо и намират, че също се отразява

неблагоприятно на адаптацията им. Причините за това отношение на административния персонал се откриват в резултатите за третия изследователски въпрос.

Третият изследователски въпрос цели да разбере как културно-обусловените схващания и ориентации на българските учени се отразяват на тяхното поведение в американската академична среда. Резултатите в настоящото изследване извеждат на преден план съществуващото вече разбиране, че различните култури показват различни ценностни йерархии. Подчертават и схващането, че начинът, по който човек интерпретира една межкултурна ситуация се влияе от идеите и поведението, които човек е интернализиран в процеса на собствената си социализация.

Опитът на българските учени в американската академична среда разкри различия в отношението им към йерархията в академичен контекст. Анализът показва различия в нагласите на българските учени спрямо егалитарните отношения между преподаватели и студенти, различия спрямо отношението им към проактивността и отстояването на собствените интереси, а също и различия в нагласите относно спазването на правилата. Отношението към йерархията и егалитарните отношения, изпъкват като основни влияния върху начина, по който българските учени интерпретират и реагират на ситуации в американския академичен контекст. Както беше споменато вече, нагласите на българските учени за същността на взаимоотношенията между преподаватели и студенти излизат на преден план. Българските учени споделят, че преподаватели и студенти се приемат за равнопоставени в американската академична среда и очакват съответно към тях да се отнасят като към равнопоставени. Тези наблюдения контрастират на опита им от собствената академична среда, където се очаква официално заявено уважение и почтително отношение от страна на студентите към техните преподаватели. Тези егалитарни отношения и овластеността на студентите се оказват обръквачи и притеснителни, особено за тези учени, които не са били запознати с тази културно-обусловена характеристика на американската академична среда.

Овластеността на студентите българските учени откриват в предпочитанията за студентска инициатива в образователния процес, в наблягането върху критичното мислене, в изразяването на собствената

позиция и в заявяването и отстояването на собствените интереси. Българските учени споделят, че този фокус върху автономността на студентите също се различава от общоприетите в родните им институции предпочитания за образователен процес, в който доминираща роля има преподавателят.

Нагласите към проактивността също се оказват културно-специфични характеристики, и като такива оказват влияние върху интеграцията и взаимоотношенията на българските учени с преподавателския състав в приемащата институция. Американската култура се определя като нискоконтекстуална и като такава изисква разбираемо, директно и експлицитно изразяване на отношения, чувства и искания. За разлика от американската култура, българската разчита на косвени послания и набляга на изграждането на междуличностни отношения преди изграждането на професионални такива. Тези разлики в нагласите показват защо учените, които предприемат по-настойчив и директен стил на общуване, които се заявяват, които поемат инициатива да търсят и създават възможности за сътрудничества, споделят по-голяма удовлетвореност от професионалните и личните контакти от тези учени, които избират едно по-скромно, по-ненатрапливо и по-неактивно поведение. В случаите на неактивност и незаявяване, българските учени споделят несъответствие между техните очаквания за помощ и подкрепа и реалността. Именно техните коментари осветляват и друга културно-обусловена българска нагласа – идеята, че от един добър домакин се очаква да предвиди нуждите на своя гост и да разрешава евентуални проблеми без за това да е отправена директна вербална молба, независимо дали става въпрос за професионално или лично дело.

Отношението към правилата и тяхното прилагане се оказва друга културно-обусловена ориентация, която се отразява на начина, по който българските учени интерпретират отношение и поведение в американската академична среда. Българските учени подхождат към ситуации, особено когато става въпрос за разрешаване на административни проблеми, с нагласата, че компромисът е приложимо решение и очакват правилата да се прилагат селективно и гъвкаво. Разбирането на българските учени, че едно решение зависи от конкретния

случай обаче не среща разбиране. Нежеланието на административния персонал в приемащата институция да прояви гъвкав подход създава объркване у българските учени и също се тълкува като дискриминативно. На българските учени вероятно щяха да бъдат спестени тези неприятни усещания, ако бяха информирани предварително, че правилата и процедурите в американските организации следва задължително да бъдат спазвани и важат за всички независимо от служебното положение на лицата.

Тези различия подчертават необходимостта българските учени да предприемат транснационална академична мобилност запознати с културните специфики и очаквания в приемащата ги среда, както и с готовност да адаптират поведението си в отговор на тези очаквания, за да минимизират потенциални предизвикателства и да максимизират ползите, и за себе си и за приемащата ги институция. Резултатите от анализа извеждат на преден план влиянието на межкултурните умения при транснационалната академична мобилност.

Четвъртият изследователски въпрос се фокусира върху въздействието на транснационалната академична мобилност върху професионалния живот и личната нагласа на учените. Анализът показва, че мобилността по програма Фулбрайт е оказала осезаемо влияние върху подхода и нагласите на българските учени в преподавателската им дейност след замръщането им у дома. При мнозинството от учените придобитият опит в американската академична среда води до промяна в гледната точка относно ролята им като преподаватели и средствата за предаване и придобиване на знания. Нагласата, че преподавателят е единственият източник на знание се развива в посока, в която студентите могат да бъдат активни и отговорни участници в образователния процес. Тази промяна в гледната точка на българските учени води до промяна в преподавателския им подход и в нагласите им спрямо студентите, и по този начин оказва въздействие върху образователния процес в техните институции.

Възможността за академична мобилност по програма Фулбрайт оказва огромно влияние върху развитието на българските учени като изследователи. Тя предоставя достъп до изобилие от изследователски

ресурси и възможности за осъществяване на контакти и съвместно разработване на изследователски проекти. Професионалното обогатяване на учените довежда до много сериозна изследователска продуктивност, засилена публикационна дейност и участия в международни академични форуми. Това от своя страна води до по-голяма видимост, което увеличава възможностите за академичен растеж в родните институции и в някои случаи служи като трамплин за международна академична кариера.

Българските учени описват периода след мобилността по програма Фулбрайт като приспособяване към родната академична среда. Придобитият по време на мобилността опит и промяната в нагласите и поведението им в процеса на приспособяване към американския контекст водят до разширяване на перспективата и до нови очаквания към родната институционална култура. В резултат на това, за мнозинството от учените се оказва предизвикателство да ситуират позицията си в нея. В най-осезаема степен това се случва, когато учените се опитват да въведат алтернативни академични и административни практики и когато тези опити срещат съпротива. Тези неуспешни опити да се осъществи промяна водят до усещането за изолация. Българските учени споделят и за отчуждаване от родната академична среда - впечатленията са, че в нея липсват мащабни академични стремежи и поради това тя не е достатъчно стимулираща и благоприятстваща постигането на върхови постижения.

Транснационалната мобилност се оказва трансформираща за българските учени и в психологически план. Процесите на приспособяване към контекста на приемащата страна и обратно към родната среда поставят под въпрос нагласите им, предизвикват рефлексия и водят до по-голямо опознаване на собствения характер, до промяна във възгледите и поведението. Учените споделят, че започват да подлагат на преоценка и впоследствие да ценят това, което са приемали за даденост до този момент, да придават ново значение и нови стойности на личната и професионалната среда. Основна тема в този период е засилената увереност в собствените способности. Именно това силно усещане за автономност и вярата в собствения потенциал прави българските учени по-отворени за възникващи възможности за индивидуални и институционални проекти.

Освен заемането на проактивна позиция в търсене и създаване на проекти, българските учени променят и нагласите си спрямо работната среда. Учените споделят, че стават по-толерантни към различни гледни точки и по-малко осъдителни спрямо позициите на колегите си. Академичният им престой в чужбина повишава самоосъзнаването, положителното отношение към собствената културна и национална идентичност, засилва разбирането какво значи да бъдеш европеец, и от гледна точка на нагласи към света и като поведение.

Заклучение

Препоръки към участниците в академичен обмен по програма Фулбрайт

Резултатите от изследването дават основание да се изведат препоръки към участниците в преподавателска и изследвателска мобилност по програма Фулбрайт – българските учени, българските изпращащи институции, американските приемащи институции, програмата Фулбрайт.

Препоръки към българските учени. За да бъде ефективен престоя им в американската академична среда, на българските учени се препоръчва да повишат знанията си за културните специфики на американското общество, да развият чувствителност към проявленията им в академичен контекст и по този начин да се подготвят за разрешаване на потенциални културно-обусловени различия и проблеми. По-специално на учените се препоръчва:

- Да не подхождат с нагласата, че стиловете на преподаване и учене са универсални. Българските учени следва да са наясно, че американската култура предпочита подход, в който от студентите се очаква да бъдат независими обучаващи си, които играят основна роля в образователния процес. Този подход очаква от студентите да бъдат проактивни, да се фокусират върху разрешаване на проблеми и да развиват умения за критично мислене. Ролята на преподавателя в този процес е да възлага задачи и да подкрепя студентите в образователния им процес. На учените, които възнамеряват да преподават курсове, се препоръчва да адаптират педагогическия си

подход в зависимост от очакванията на приемащата култура, за да максимизират ползата за студентите и да минимизират евентуални предизвикателства.

- Да не подхождат с нагласата, че поведението при общуване е универсално и може да бъде директно привнесено от един академичен контекст в друг. Взаимоотношенията между преподаватели и студенти в американската академична среда следват принципа на равнопоставеност и имат неформален характер. Препоръчва се на учените да осмислят как тяхната културно-обусловена гледна точка определя отношението им към равнопоставеността на участниците в образователния процес, и при необходимост, да коригират нагласите си, за да минимизират потенциален психологически дискомфорт и предизвикателства в общуването.
- Да повишат осведомеността си относно приемливо и неприемливо поведение в приемащата ги академична среда. Такива знания биха дали възможност да се реагира адекватно на потенциални недоразумения произтичащи от културно-специфични поведения и взаимоотношения.
- Да владеят английски език на много високо ниво, ако възнамеряват да поемат ангажимент за преподаване на самостоятелен курс. Наред с лингвистичната компетентност да полагат усилия за изграждане и на социолингвистична и социокултурна компетентност, за да общуват адекватно в условия на межкултурно взаимодействие.
- Да избират домакин, с когото вече са изградили добри професионални взаимоотношения, за да повишат шансовете си за успешно интегриране в приемащата институция, по-голяма видимост и възможности за академични сътрудничества.
- Да заемат съзнателно проактивна позиция, т.е. да поемат инициатива за търсене и създаване на възможности за изследователски сътрудничества и взаимодоействия.
- Да поемат преподавателски ангажименти, както и да участват в неформални и формални обществени прояви извън академичната общност, за да добавят стойност чрез престоя си в приемащата ги

институция и да повишат осезаемо въздействието си върху приемащата ги социална среда. Такива инициативи също така биха популяризирали собствената им страна и биха допринесли за постигане на целите на програма Фулбрайт – приемане, опознаване, разбиране и взаимодействие с други култури.

Препоръки към изпращащата институция. Изследването изведе на преден план няколко области, в които българските образователни институции могат да предприемат мерки, за да извлекат максимална полза от транснационалната мобилност на своите преподаватели:

- Да припознаят транснационалната мобилност на своите учени като възможност за установяване на междуинституционални сътрудничества и да предприемат дейности за интернационализиране на образователните си услуги.
- Да оценяват потенциалното въздействие на изследователските проекти на учените си не само като индивидуално интелектуално постижение, но и като възможност за институционална видимост, и съответно да подкрепят оповестяването на резултатите от тези проекти чрез институционална и финансова подкрепа.
- Да насърчават катедрите да използват новопридобития опит на учените си за въвеждане на иновативни образователни и изследователски практики. Добър пример за такава инициатива, високо оценена като оказала позитивен ефект върху продуктивността и качеството на изследователската дейност, е провеждането на редовни катедрени заседания, на които учените представят настоящите си изследователски проекти и получават конструктивна обратна връзка от колегите си. Впечатленията на български фулбрайтови стипендианти са, че тази практика насърчава споделянето на идеи, стимулира и създава сплотена изследователска общност.

Препоръки към приемащата институция. Изследването показва, че добре развитата институционална традиция за приемане, включване и обгрижване на гостуващи учени е основен фактор за повишаване на

въздействието от техния престой и за разширяване на ползата от лична към обществена (и в академичен и в по-общ социален план). За да се повиши приноса на гостуващите учени, на приемащите институции се препоръчва:

- Да разработят институционални политики, които да гарантират включването на гостуващите учени в дейностите на приемащите катедри.
- Да насърчават преподавателския си състав да приема гостуващите учени като ценен източник на лично професионално и институционално обогатяване.
- Да изискват от преподавателя-домакин да проявява отдаденост и отговорност към задълженията си, за да се сведат до минимум неизползваните възможности за принос на гостуващия учен към местната академична общност.

Такива мерки не само ще улеснят интегрирането на гостуващите учени, но и ще насърчат интелектуалния обмен и ще допринесат за изследователски сътрудничества, като по този начин ще се изпълни и една от основните цели на програма Фулбрайт.

Препоръки към програма Фулбрайт. Изследването очерта няколко области, в които управлението на програмата за преподавателска и изследователска дейност може да бъде подобро. Препоръчва се:

- В ориентационните сесии преди заминаване да се направи подробно представяне на ценностите и поведението, които оформят облика на обществото в Съединените щати, за да се улесни адаптацията на учените в новия им социален контекст. От изключително значение е учените да започнат своята транснационална мобилност с необходимите знания и межкултурни умения, за да се справят с потенциални предизвикателства при общуване. Учените следва да са наясно, че образователният контекст е проекция на общия социален контекст, и съответно да проявяват културно-чувствително и културно-осъзнато отношение при преподаването си.

- Фулбрайтовият координатор в Съединените щати да демонстрира пълна отдаденост и искрено желание да бъде на само лице за контакт, но и да инициира дейности, които да повишават присъствието и видимостта, и съответно приноса и въздействието, на гостуващите учени в приемащото общество.

Ограничения на настоящия изследователски проект

Всеизвестно ограничение на качествените изследователски методи е ограниченият обхват на източници на данни. Независимо от това, ако допринасят към знанието и насърчават към действия в изследваната област, то качествените изследвания са оправдани в по-широк обществен смисъл. Фокусът върху българските учени, стипендианти по програма Фулбрайт, в настоящото изследване е ограничаващ поради невъзможността да се изведат обобщения, приложими към всички български или чуждестранни учени, които предприемат транснационална мобилност. Този фокус има и своите предимства обаче тъй като представлява холистично изследване на опита на българските учени и в този смисъл предоставя поглед към особеностите на конкретната ситуация, т.е. какво се случва и какво е от значимост в обхвата на нейните граници. Друго ограничение на качествените изследвания, които набират данни чрез провеждане на интервюта би могло да е решението на респондентите да подчертаят определени моменти или да не коментират други поради социалната желателност и притеснения, свързани с представянето на собствената личност в определена светлина.

Заклучителни бележки

В светлината на безпрецедентните възможности за мобилност на хора и интензитета на тенденциите за глобална взаимосвързаност в областите образование и наука, резултатите от настоящото изследване могат да бъдат от значение и отвъд контекста на програма Фулбрайт - за учени, които предприемат транснационална академична мобилност, за програми и/или институции, спонсориращи такъв тип мобилност, за образователни и изследователски институции, които приемат и изпращат гостуващи учени. От една страна личната информираност относно контекстуалните фактори и личностните характеристики, които оказват влияние при осъществяването на транснационална преподавателска и

изследователска мобилност предполага успешно и удовлетворяващо пребиваване на учени в академична среда в чужбина. От друга страна информираността на приемащите и изпращащите институции предполага оползотворяване на потенциала на транснационалната преподавателска и изследователска мобилност за включване на тези образователни институции в процеса на академичната интернационализация. От трета страна, информираността на организациите, администриращи програми за мобилност, предполага предприемане на мерки за повишаване на ефективността и успешно постигане на целите на съответната програма.

Приноси на дисертационното изследване

Приносът на настоящия труд е към познанието в областите образователни и културологични изследвания, по-конкретно:

- Дисертационният труд разглежда две неизследвани в нашата академична литература теми: 1) транснационалната академична мобилност на български преподаватели и изследователи; 2) ролята на културната принадлежност при межкултурни взаимодействия в академичен контекст.
- Представена е в детайли и е анализирана транснационалната академична мобилност на български преподаватели и изследователи в рамките на програма Фулбрайт. Замисълът на изследването приоритизира гледната точка на участниците. Установени са мотивите на българските учени да предприемат краткосрочна транснационална академична мобилност.
- Разгледана е ролята на културно-обусловените схващания и ориентации на българските учени в преподавателската и изследователската им дейност в американската академична среда. Идентифицирани са контекстуалните фактори и личностните характеристики, които оказват влияние при пребиваването на българските учени в американската академична среда.
- Изследвано е въздействието на академичната мобилност върху професионалното развитие и нагласите на българските учени.

- Представени са нови емпирични данни чрез прилагане на качествени методи (Grounded Theory) – подход, който не е прилаган досега при изследванията на преподавателска и изследователска мобилност.
- Въз основа на резултатите от изследването са изведени препоръки към участниците в преподавателска и изследователска мобилност по програма Фулбрайт – българските учени, българските изпращащи институции, американските приемащи институции, програмата Фулбрайт.

Списък с публикации

1. **Karaasenova, D.** (2018). Transnational academic mobility: the experience of Bulgarian Fulbright scholars. In: *The European multilingual city. Identities in urban contexts*. Carson, L., Kwok, C.K., & Smyth, C. (Eds.) Trinity College, Dublin: CLCS Occasional Papers.
2. **Karaasenova, D.** (2017). Mobility of the professoriate: motivations of Bulgarian scholars to pursue a Fulbright fellowship. *Rhetoric and Communications*, Issue 31, November 2017, ISSN 1314-4464, available at: <http://rhetoric.bg/>
3. Tsvetkova, N. & **Karaasenova, D.** (2014). Developing Intercultural Skills. The Case of teaching English as a first and second foreign language to students of European Studies at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. В *Европейският съюз на кръстопът*, Сборник с доклади от първата международна конференция на катедра „Европеистика“, СУ „Св. Климент Охридски“, София
4. **Karaasenova, D.** (2013). The Cross-cultural Academic Experience: the Case of Bulgarian Fulbright Fellows. In: *Language Identity and Culture in language education*. Edited volume of the 20th ICC Annual Conference 2013, pp. 76-82, available at: <http://www.icclanguages.eu/index.php/about-us/news/58-2013/165-new-publication>

Съдържание на библиографията към дисертацията

- Ackers, L. (2005a). Promoting scientific mobility and balanced growth in the European research area. *Innovation: The European Journal of Social Sciences*, 18(3), pp. 301-317.
- Ackers, L. (2005b). Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in the European Union. *International Migration*. 43 (5) pp. 99-129.
- Adams, W.C. (2011). Teaching Public Management as a Fulbright Scholar in Malaysia. *Journal of Public Affairs Education*, 17(4), pp. 611-622.
- Adams, W.C. and Infeld, D.L. (2011). Fulbright Scholars in Public Administration, Public Affairs, and Public Policy. *Journal of Public Affairs Education*, 17 (1) pp. 139-149.
- Adams, W.C. and Infeld, D.L. (2011). Fulbright Scholars in Political Science. *Political Science and Politics*, 44 (3), pp. 509-513.
- Ailes, C.P. and Russell, S.H. (2002). Outcome Assessment of the U.S. Fulbright Scholar Program: Executive Report. Arlington, VA: SRI International.
- Ailes, C.P., Russell, S.H., Park J., Carr, R., Coward, H.R., Hancock, M., Mathieson J., and Hicks, E. K. (2005). Outcome Assessment of the Visiting Fulbright Scholar Program. Arlington, VA: SRI International.
- Altbach, P. (1989). The new internationalism: Foreign students and scholars. *Studies in Higher Education*, 14(2), pp.125-136.
- Altbach, P. (1998). The university as center and periphery. In Philip G. Altbach (Ed.), *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. (pp. 19-36). Greenwich, CT: Ablex.
- Altbach, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut: Boston College Center for International Higher Education.
- Altbach, P. (2007). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In: Forest, J., Altbach, P. (Eds.). *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges, Part Two: Regions and Countries*. Amsterdam: Springer.
- Altbach, P. (2011). *The Academic Profession: The Realities of Developing Countries*. In Altbach, P. (ed.) *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*. (Chapter 12) New York: Routledge
- Altbach, P. (2013). The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. pp. 1-6. In Altbach, P., ed. *International Imperative in Higher Education*. Rotterdam, NLD: Sense Publishers
- Altbach, P. and Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), pp.290-305.
- Altbach, P., Reisberg, L. and Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Altbach, P. and de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), pp. 4-10.
- Althen, G. (1988). *American ways: A Guide for Foreigners in the United States*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Amabile, T., Patterson, C., Mueller, J., Wojcik, T., Kramer, S., Odomirok, P. and Marsh, M. (2001). Academic-Practitioner Collaboration in Management Research: A Case of Cross-Profession Collaboration. *Academy of Management Journal*, 44(2), pp.418-431.
- Anderson, M., Goodman, J., Schlossberg, N. and Goodman, J. (2011). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. New York: Springer Publishing Company.
- Barbosa, Í. and Cabral-Cardoso, C. (2007). Managing diversity in academic organizations: a challenge to organizational culture. *Women in Management Review*, 22(4), pp.274-288.
- Barmeyer, C. (2004). Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), pp.577-594.
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York: University Press of America
- Bennett, M.J. (2016). Intercultural Competence for Global Leadership. Retrieved from IDR Institute website, <http://www.idrinstitute.org>. Last accessed on 31.01.2018
- Blachford, D. and Zhang, B. (2013). Rethinking International Migration of Human Capital and Brain Circulation: The Case of Chinese-Canadian Academics. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), pp.202-222.
- Bodycott, P. and Walker, A. (2000). Teaching Abroad: lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 5(1), pp. 79-94.
- Borgia, D.J., Hobbs, B.K., and Weeks, H. S. (2007). The Experience of U.S. Fulbright Scholars from Business Disciplines: 1998 – 2005. *Journal of Economics and Finance Education*, 6(2), pp. 15-26.

- Bokek-Cohen, Y. and Davidovitch, N. (2014). Insights into the successful integration of foreign-born faculty in Israeli academia: The empowering effect of in-group ethno-cultural similarity. In: N. Maadad and M. Tight, ed., *Academic Mobility (International Perspectives on Higher Education Research, Volume 11)*, 1st ed. Emerald Group Publishing Limited, pp.197 - 217.
- Bossard, A.B. and Peterson, R.B. (2005). The repatriate experience as seen by American expatriates. *Journal of World Business*, 40(1), pp. 9-28.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective practitioner*. Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carroll, J. and Ryan, J. (2005). *Teaching international students*. London: Routledge.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. Applications for Advancing Social Justice Studies. In: N. Denzin and Y. Lincoln, ed., *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, pp.507- 535.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Collins, J. (2008). Coming to America: Challenges for Faculty Coming to United States' Universities. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), pp.179-188.
- Conti, G. (1990). Identifying your teaching style. In: M. Galbraith, ed., *Adult learning methods*, 1st ed. Malabar: Kreiger, pp.79-96.
- Cope, J. and Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6(3), pp.104-124.
- Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd ed. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. (2003). *Research design*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publications.
- Cushner, K. and Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dahl, Øyvind. (2014). Is Culture Something We Have or Something We Do? From Descriptive Essentialist to Dynamic Intercultural Constructivist Communication. *Journal of Intercultural Communication*, ISSN 1404-1634, (36), URL: <http://immi.se/intercultural>
- De Wit, H. (2008). Changing dynamics in international student circulation: Meanings, push and pull factors, trends, and data. In: H. De Wit, ed., *The dynamics of international student circulation in a global context*, 1st ed. Rotterdam: Sense Publishers, pp.15–46.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), pp. 241-248.
- Deardorff, D.K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, pp. 241-266.
- Deardorff, D.K. (2012). Intercultural Competence in the 21st Century: Perspectives, Issues, Application. In Breninger and Kaltenmacher (Eds.) *Creating Cultural Synergies*. Cambridge Scholars
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eddy, P. L. (2014). Faculty as Border Crossers: A Study of Fulbright Faculty. *New Directions for Higher Education*, 165, Wiley Periodicals, Inc.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), pp.532-550.
- Elfenbein, A. S., Lucas, L. E., Ewell, B. C., Cirksena, K., & McFadden, M. (1998). Taking on the world: U.S. women Fulbrighters. *NWSA Journal*, 10, pp. 57-78.
- Ellis, D. (1993) Modelling the information-seeking patterns of academic researchers: a grounded theory approach. *Library Quarterly*, 63(4), pp. 469-86.
- Enders, J. (2007). The Academic Profession. In: Forest, J., Altbach, P. (Eds.). *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges, Part Two: Regions and Countries*. Amsterdam: Springer.
- Enders, J. and Teichler, U. 2005. Academics' views of teaching staff mobility. In: Welch, A. (Ed.). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Amsterdam: Springer.
- Enders, J. (1998). Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience. *Comparative Education Review* 42(1) pp. 46-60.
- England, K. (1994). Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research. *The Professional Geographer*, 46(1), pp.80-89.

- European Commission (2015). Erasmus+ Programme Annual Report 2015, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf>
- Farris II, M.T., Menachof, D. and Crum, M. Global (2010). Opportunities via the Fulbright Scholar Program. *Transportation Journal*, 49 (2), pp. 66-78
- Fulbright, J.W. (1965). Forward in *The Fulbright Program: A History*, ed.W. Johnson and F. Colligan. University of Chicago Press, vii-ix.
- Fulbright, J.W. and Tillman, S. (1989). *The Price of Empire*. NY: Pantheon Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. and McKenzie, D. (2013). Scientific mobility and knowledge networks in high emigration countries: evidence from the Pacific. (Department of Economics Working Paper Series, Number 2/13). Hamilton, New Zealand: University of Waikato.
- Glaser, B. and Holton, J. (2004). *Remodeling Grounded Theory [80 paragraphs]*. [online] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 4. Available at: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>. [Accessed 14 Oct. 2014].
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 1(1), pp.50-57.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. London: SAGE.
- Goulding, C. (2005). Grounded theory, ethnography and phenomenology. *European Journal of Marketing*, 39(3/4), pp.294-308.
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator Author(s). *College Teaching*, 42, pp.142-149.
- Grix, J. (2001). *Demystifying Postgraduate Research*. Birmingham: University of Birmingham Press'.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. Denzin and Y. Lincoln, ed., *Handbook of Qualitative Research*, 1st ed. Thousand Oaks: Sage, pp.105-117.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: N. Denzin and Y. Lincoln, ed., *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, pp.191-216.
- Gudykunst, W.B. (2004). *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. Fourth edition, London: Sage Publications
- Guest, G. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), pp.59-82.
- Guo, L. and Wei, W. X. (2012). Visiting Scholars: Facilitators of Sustainable International Strategic Alliances in Higher Education. *Journal of International Business Education*, 7, pp. 181-198.
- Hall, D. E. (2007). Why professors should teach abroad. *Chronicle of Higher Education*, 54(6), p. 54.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hall, E. T. and Hall, M. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. and Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R. M. Paige (Guest Ed.), Special issue on the Intercultural Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), pp. 421-443
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., and Perraton, J. (1999a). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., and Perraton, J. (1999b). Globalization *Global Governance*, 5 (4), pp. 483-496.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), pp.301-320.
- Hofstede, G. and Hofstede, G. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 2nd ed. NY: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264, <https://doi.org/10.1093/applin/20.2.237>
- House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P. and Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Infeld, D.L. and Li, W. (2009). Teaching Public Administration As a Fulbright Scholar In China: Analysis and Reflections. *Journal of Public Affairs Education*, 15(3), pp.333-347
- Jeong, S., Choi, J. and Kim, J. (2011). The determinants of research collaboration modes: exploring the effects of research and researcher characteristics on co-authorship. *Scientometrics*, 89(3), pp.967-983.
- Johnson J. and Regets, M. (1998). International mobility of scientists and

- engineers to the United States: Brain drain or brain circulation? Issue Brief. NSF 98-316. Arlington, VA: National Science Foundation. Retrieved from: <https://www.nsf.gov/statistics/issuebrf/sib98316.htm>
- Jöns, H. (2009). Brain circulation' and transnational knowledge networks: studying long-term effects of academic mobility to Germany, 1954–2000. *Global Networks*, 9 pp. 315-338.
- Joy, S. and Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), pp.69-85.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. [Electronic version]. [online] *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Retrieved. 6 (2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000> [Accessed 20 Oct. 2014].
- Kim, D., Twombly, S. and Wolf-Wendel, L. (2012). International Faculty in American Universities: Experiences of Academic Life, Productivity, and Career Mobility. *New Directions for Institutional Research*, 2012(155), pp.27-46.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, pp. 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8 (1), pp. 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Kuzel, A. (1999). Sampling in qualitative inquiry. In: B. Crabtree and W. Miller, ed., *Doing Qualitative Research*, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, pp.33–45.
- Lentz, C. (2011). A Fulbright Experience: Building Relationships With Christians and Muslims With HIV/AIDS in Zambia. *Journal of Public Affairs Education*, 17 (3), pp. 407-416
- Liff, S. and Wajcman, J. (1996). "Sameness" and "difference" Revisited: Which Way Forward For Equal Opportunity Initiatives? *Journal of Management Studies*, 33, pp.79-94.
- Liu, A. and Fellows, R. (2012). Culture and Innovation. In Akintoye, A, Goulding, J. and Zawdie, G. (Eds.) *Construction Innovation and Process Improvement*. Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Luxon, T. and Peelo, M. (2009). Academic sojourners, teaching and internationalisation: the experience of non-UK staff in a British University. *Teaching in Higher Education*, 14 (6), pp. 649-659.
- Manikutty, S., Anuradha, N. and Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education? *IJLC*, 2(1), p.70.
- McCallin, A. (2003). Grappling with the literature in a grounded theory study. *Contemporary Nurse*, 15(1-2), pp.61-69.
- McCallin, A. (2003). Designing a grounded theory study: some practicalities. *Nursing in Critical Care*, 8(5), pp.203-208.
- McCombs, B. and Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLean, P. and Ransom, L. (2005). Building intercultural competencies: implications for academic skills development. In: J. Carroll and J. Ryan, ed., *Teaching international students: improving learning for all*, 1st ed. New York: Routledge, pp.45-62.
- Mendelsohn, H. and Orenstein, F. E. (1955-56). A survey of Fulbright award recipients: cross-cultural education and its impacts. *Public Opinion Quarterly*, 19(4) pp. 401-407.
- Meyer, J.B. (2003). Policy implications of the brain drain's changing face. SciDev.Net Policy Brief, Retrieved from: www.scidev.net/dossiers/index.cfm?fuseaction=/policybrief&dossier_/10&policy_/24
- Meyer-Emerick, N. (2010). Teaching Management in the Slovak Republic: Lessons Learned and Encouragement for Potential Fulbright Scholars. *Journal of Management Education*, 34(5), pp. 700-722.
- Minkov, M. (2011). *Cultural Differences in a Globalizing World*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Myers, M. (2002). Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus. *The Qualitative Report*, [online] 4(Numbers 3/4). Available at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html>.
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought: How Asians and westerners think differently...And why*. New York: Free Press.
- Noorderhaven, N. (2004). Hermeneutic methodology and international business research. In: R. Marschan-Piekkari and C. Welch, ed., *Handbook of Qualitative Research Methods for International Business*, 1st ed. Cheltenham: Edward Elgar, pp.84-104.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps As Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge.
- OECD 2016 Report *Education at a Glance*. Retrieved from: <http://www.oecd-ilibrary.org/docs/server/download/9616041e.pdf?expires=1492426574&id=id&accname=guest&checksum=E6BB9024A13552EBE4753018445F7216>
- Oliveira, A. L. de, and Freitas, M. E. de. (2016). Motivations for international academic mobility: the perspective of university students and professors. *Educação em Revista*, 32(3), pp. 217-246. Available at http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso, Accessed on 20 November 2017.
- Onions, P.E.W. (2006). Grounded theory application in reviewing knowledge management literature. Leeds Metropolitan University Innovation North Research Conference, Leeds, 24 May. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.300.9376&rep=rep1&type=pdf>
- Osland, J. S. (2000). Working abroad: A hero's adventure. *Training and Development*, 49(11), pp. 47-51.

- Pamar, I. (2002). American foundations and the development of international knowledge networks. *Global Networks*, 2 (1), pp. 13-30.
- Parrish, P. and Linder-Van Berschot, J. (2010). Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(2).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods. Second edition*. Beverly Hills: Sage.
- Paul, S. (2009). Internationalisation of Higher Education: Strategic Implications. *Economic and Political Weekly*, 44 (9), pp. 36-41.
- Pherali, T. J. (2012). Language, and Cultural Capital: The Experience of Transnational Academics in British Higher Education Institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), pp. 313-333.
- Rallis, S. and Rossman, G. (2012). *Research Journey*. <http://www.myilibrary.com?ID=354185>. Retrieved 17 April 2013: The Guilford Press.
- Regets, M. C. (2007). *Brain circulation: The complex national effects of highskilled migration*. Presented at the OECD Committee for Scientific and Technology Policy (CSTP) and Steering and Funding of Research Institutions (SFRI) Workshop on the International Mobility of Researchers, Paris, France. Retrieved from: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/38387715.pdf>
- Rennie, D. (1998). Grounded theory methodology: the pressing need for a coherent logic of justification. *Theory and Psychology*, 8 (1), pp. 101- 119.
- Rennie, D. L. (2006). The Grounded Theory Method: Application of a Variant of its Procedure of Constant Comparative Analysis to Psychotherapy Research. In C.T. Fischer (Eds.), *Qualitative Research Methods for Psychologists - Introduction through Empirical Studies*, pp. 59-78. San Diego: Academic Press
- Reynolds, M. (1997). Learning Styles: A Critique. *Management Learning*, 28(2), pp.115-133.
- Rivenbark, W. C. and Carmine, B. (2011). Teaching Public Administration Abroad through the Fulbright Specialist Program. *Journal of Public Affairs Education*, 17 (2), pp. 253-263.
- Roberts, K. and Wilson, R. (2002). *ICT and the Research Process: Issues Around the Compatibility of Technology with Qualitative Data Analysis [Electronic version]*. [online] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Retrieved. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/> [Accessed 14 Oct. 2014].
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rostan, M. (2011). English as “Lingua Franca” and the Internationalization of Academe. *International Higher Education*, 63, pp. 11-13.
- Salt, J. (1997). *International movements of the highly skilled* (OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, International Migration Unit Occasional Paper No. 3. Paris, France: OECD.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 18(2), pp.179-183.
- Schlossberg, N. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), pp.2-18.
- Schwandt, T. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: N. Denzin and Y. Lincoln, ed., *Handbook of Qualitative Research*, 1st ed. Thousand Oaks: Sage, pp.118-137.
- Sobo, E., Simmes, D., Landsverk, J. and Kurtin, P. (2003). Rapid Assessment with Qualitative Telephone Interviews: Lessons from an Evaluation of California’s Healthy Families Program & Medi-Cal for Children. *American Journal of Evaluation*, 24(3), pp.399-408.
- Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), pp.5-8.
- Stern, P. N. (1994). Eroding grounded theory. In J. M. Morse, ed., *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage, pp. 212 -223.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sussman, N. M. (2002). Sojourners to Another Country: The Psychological Roller-Coaster of Cultural Transitions. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1067>
- Teferra, D. (2005). Brain Circulation: Unparalleled Opportunities, Underlying Challenges and Outmoded Presumptions. *Journal of Studies in International Education* 9(3), pp. 229-250
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe
- Van der Wende, Marijk (2015). *International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.3.14 University of California, Berkeley <http://cshe.berkeley.edu/>
- Walker, D. and Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), pp.547-559.
- Weitzman, E. (1999). Analyzing qualitative data with computer software. *Health Services Research*, (34), pp.1241–1263.
- Welch, A. (1997). The Peripatetic Professor: The Internationalisation of the Academic Profession. *Higher Education*, 34 (3), pp. 323-345.

Welch, A. (2008). Myths and Modes of Mobility: the changing face of academic mobility in the global era. In Byram, M. and Dervin, F. (Eds). *Students, Staff and Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Woods, R. B. (1987). Fulbright Internationalism. *The Fulbright Experience and Academic Exchanges*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 491, pp. 22-35.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

<http://eca.state.gov/fulbright>

<http://www.cies.org/program/core-fulbright-visiting-scholar-program>

<http://www.cies.org/programs-visiting-non-us-scholars>

<http://www.fulbright.bg/en/p-Senior-Scholars-5/>