



ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2019/1

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2019/1

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében,
a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával.

A szerkesztőbizottság elnöke

Prof. Oláh Attila

E-mail: olah.attila@ppk.elte.hu

Szerkesztőbizottság

Demetrovics Zsolt	Faragó Klára
Jekkelné Kósa Éva	Juhász Márta
Kalmár Magda	Katona Nóra
Király Ildikó	Kiss Enikő Csilla
Molnárné Kovács Judit	N. Kollár Katalin
Münnich Ákos	Szabó Éva
Urbán Róbert	

Főszerkesztő

Szabó Mónika

E-mail: szabo.monika@ppk.elte.hu

A szerkesztőség címe

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Nyomdai előkészítés

ELTE Eötvös Kiadó

E-mail: info@eotvoskiado.hu

Kiadja

az ELTE PPK dékánja

ISSN 1419-872 X

TARTALOM

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

Az abortuszstigma megjelenése a magyar online médiában.....	7
<i>Nagy Beáta Magda, Huszár Katalin, Kaló Zsuzsa, Rigó Adrienn</i>	

A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi család kapcsolatának vizsgálata	27
<i>Jánvári Miriam, Tóth-Király István, Bőthe Beáta, Orosz Gábor</i>	

MŰHELY

A nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma	53
<i>Nguyen Luu Lan Anh</i>	

MÓDSZERTAN

A technológiai megoldásokkal kapcsolatos attitűdök mérése: a TRI és a TAP magyar változatának pszichometriai jellemzői	97
<i>Martos Tamás, Kapornaky Mihály, Csuka Sára, Sallay Viola</i>	

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

AZ ABORTUSZSTIGMA MEGJELENÉSE A MAGYAR ONLINE MÉDIÁBAN



NAGY Beáta Magda
ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola
nagybeatamagda@imap.cc

HUSZÁR Katalin
ELTE Pszichológiai Intézet

KALÓ Zsuzsa
ELTE Pszichológiai Intézet

RIGÓ Adrienn
ELTE Pszichológiai Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Bár a művi abortusz az egész világon a leggyakrabban végzett orvosi beavatkozások közé tartozik, mégis – feltehetőleg az étellel és halállal, valamint a szexualitással való összefüggései miatt – sokkal inkább stigmával övezett kérdés, mint más egészségügyi beavatkozásokra vonatkozó döntéseink. A tömegkommunikációs csatornák, így az általunk vizsgált online média is, amellet, hogy tükrözik egy adott társadalomban jelen lévő attitűdöket (beleértve a megbélyegzést, negatív megítélést is), egyben alakítják, formálják is azokat.

Módszer: Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogyan jelenik meg a gyakran látogatott online közéleti és női portálok cikkeiben a művi abortusz kérdésköre, illetve konkrétan az abortuszstigma. Ehhez a 2016. április és 2017. július közötti időszakban, a hazánkban is nagy visszhangot kiváltott lengyel abortusztörvény kapcsán megjelent szövegeket elemeztük. A kutatásba 17 internetes oldalról összesen 105 cikk (szószám: 59 940) került be.

Eredmények: A cikkekből a tartalomelemzés módszerével az abortuszstigmával összefüggésben négy fő témát azonosítottunk (a magzat perszonalizálása; a művi abortusz pszichésen, érzelmileg károsként való keretezése; az abortusz titkolása; és az abortuszhoz folyamodó nők diszkriminációja), majd ezek előfordulási gyakoriságát is vizsgáltuk az egyes portáltípusokon. Eredményeink szerint az elemzett cikkek több, mint harmada, a női portálokon közölt írásoknak pedig a kétharmada tartalmazott stigmatizáló tartalmat vagy megfogalmazást.

Következtetések: Az elemzett online médiatartalmak feltehetőleg nem csupán tükrözik az abortusszal kapcsolatos megbélyegző attitűdöt, de egyben hozzájárulnak annak fenntartásához is.

Kulcsszavak: művi abortusz, médiareprezentációk, abortuszstigma

HÁTTÉR

Az abortuszstigma

Az utóbbi években a nők abortusszal¹ kapcsolatos élményeit feltáró kutatások fókuszába a stigmatizáció került (Beynon-Jones, 2017). Társadalmi szinten az adott közösségben érvényes elvárások, normák határozzák meg azt, hogy mely viselkedésformák fogadhatók el és melyek nem. A stigma pedig informális kontrollmechanizmusként működik, amelynek célja a közösség szabályainak betartatása és a szabályszegők szankcionálása (Smith és mtsai, 2016). A nők a reprodukcióval kapcsolatos döntéseiket (fogamzásszabályozás, gyermekvállalás, a nem kívánt terhesség megszakítása stb.) olyan társadalmi térben hozzák meg, amelynek (az ismeretek és lehetőségek mellett) a normák és a normaszegéssel járó megbélyegzés is részét képezik.

Goffman (1963) definíciója szerint a stigma egy olyan attribútum, amely a társas elvárások megszegése miatt rossz fényt vet az azt megélő személyre. A stigmatizálás következtében a személy önmagát átlagosságától megfosztottan, alsóbbrendűként érzeli, és ez negatívan befolyásolhatja az identitását is, vagyis a negatív jellemzők észlelése és a stigmatizált személy teljes leértékelése a folyamat két központi eleme (Shellenberg és mtsai, 2011).

Kumar és munkatársainak (2009) meghatározása szerint az abortuszstigma a terhességmegszakításhoz folyamodó nőknek tulajdonított negatív attribúciók készlete, amely őket külső vagy belső tulajdonságok alapján az ideális nőképhez képest alsóbbrendűként jelöli meg. Háttérben nem feltétlenül a magzat abortálásának ténye áll, a negatív megkülönböztetés alapja lehet önmagában a nem várt terhesség is. A megbélyegzés érzése a nem megfelelő (vagy elégtelennek vélt) fogamzásszabályozási módokkal, szexuális szokásokkal, partnerválasztással, vagyis általában a rossz döntésekkel kapcsolatos szégyenérzetből is fakadhat (Norris és mtsai, 2011).

A stigmában kifejeződő negatív megkülönböztetés alapja, hogy az a nő, akinek abortusza volt (vagy szándékában áll a várandósságát megszakíttatni), szemben áll a nők „veleszületett” természetével kapcsolatban széles körben fenntartott elképzelésekkel. Vagyis a stigmatizálás háttérét az ideális nőképpel való szembehelyezkedés és ilyen értelemben a társadalmi normák megszegése adja. Ezen feltételezések egyike az „életet adó” női szerep kizárólagosként és megkérdőjelezhetetlenként kezelése. E szerint az anyaság biológiailag sorsszerű, aminek megtapasztalása minden nő elsődleges vágya az életében, és amivel nyíltan szembehelyezkedik a várandósságát kihordani nem akaró nő.

¹ A következőkben *abortuszon* a terhesség művi megszakítását értjük, kizárva a spontán vetélést és az egészségügyi okokból (pl. magzati rendellenességek) miatt végrehajtott terhességmegszakításokat.

A terhességmegszakítással a nők egy másik morális szabállyal is szembeszegeülnek: aktívan döntenek élet és halál kérdéséről, meghatározzák, melyik terhesség nem kívánatos, majd véget vetnek egy potenciális életnek. Mindez ellentmond a nők ösztönösen gondoskodó, a védteleneket óvó és önzetlen, a saját vágyaikat háttérbe szorító természetéről fenntartott elképzelésekkel.

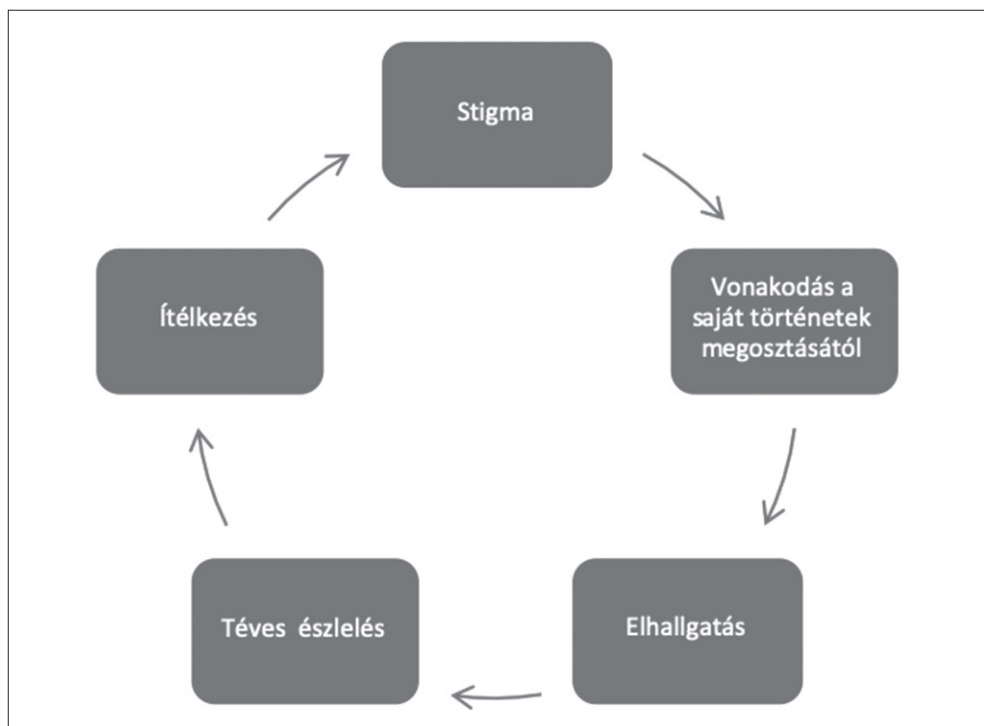
Nem utolsó sorban pedig az abortusz ellentmond a „szexuális tisztaság” ideájának: ha a várandósság megszakítható, akkor a női szexualitás nem kizárólag reprodukciós céllal bír, vagyis az örömteli szexualitás nem csak a férfiak privilégiuma, hanem a női nemiség része is. Kumar ugyan „a nőiséghez kapcsolódó archaikus konstruktumokról” beszél, de a fentiek értelmezhetők a nőkkel kapcsolatos normatív, elvárt viselkedésmintákként is, például a tradicionális női szerepeket privilegizáló, a heteroszexuális családközpontúságot előtérbe helyező társadalmi (hatalmi) diskurzusok esetén (Kumar és mtsai, 2009).

Az abortusz egyben a nőknek a szexualitásuk, termékenységük és végső soron a saját testük feletti kontrollját is jelenti. A test feletti kontroll kérdéséhez kapcsolhatók az abortuszstigmának azon megközelítései, amelyek a megbélyegzést a társadalmi, gazdasági és politikai hatalomhoz való hozzáférés nemi különbségeivel magyarázzák. Ennek része (és egyben az egyenlőtlenségek fenntartásának eszköze is) a női szexualitás szisztematikus kontrollálása vagy általában a nemi szerepek rigid és szűk mozgásteret engedélyező volta (Kumar és mtsai, 2009). „Amíg a nők nem képesek kontrollálni a gyermekszülési képességüket, nem várhatják, hogy a férfiakkal teljesen egyenlő legyen a helyzetük” (Rhode, 1989, idézi Sebestyén, 2018: 99) –

vagyis a nők számára a fogamzásszabályozás és a terhességmegszakítás lehetősége egyben a társadalmi státusz megváltoztatásának lehetőségét is jelenti.

Tágabb társadalmi kontextusban szemlélve ugyanakkor az abortusz stigmatizálása, illetve általában véve az abortuszpolitika nem független a népesedéspolitikai kérdésektől sem, amennyiben az a magzat védelmét a nemzet fennmaradásának eszközeként tematizálja. Ez a megközelítés egyfelől a nemzeti identitás felsőbbrendűségét implikálja a nő identitásával szemben (Sebestyén, 2018), vagyis a megbélyegzés alapja a nemzettel szembeni kötelesség elutasítása. Másrészt azt a hatalmi (és egyben biopolitikai) kérdést is felveti, hogy kiket tekintünk a nemzethez tartozónak. Az engedélyezés/tiltás összekapcsolása fajitnikai megkülönböztetéssel egyben egy (a hatalom által kiválasztott) szociokulturális hagyomány hegemoniájának fenntartását, míg mások háttérbe szorítását is szolgálhatja (ld. pl. Ausztrália – Millar, 2015).

A stigmatizáció mindig egy bizonyos társadalmi és kulturális kontextusban alakul ki, így az az adott közösség vonatkozásában értelmezhető, dinamikus szociális folyamat. Habár a meglévő kutatások azt mutatják, hogy a stigmával kapcsolatos érzések és élmények világszerte közös vonásokat mutatnak, az abortuszstigma inkább egy lokálisan konstruált és fenntartott szociális jelenség, mintsem egy univerzális társadalmi tény (Kumar és mtsai, 2009). Ezt befolyásolhatják például a házasságon kívüli szexuális életéről vagy a korai szülővé válásról alkotott elképzelések, vagy a női-férfi szerepek (például a férfiak felelőssége a fogantatásért). Jellemző továbbá, hogy a szigorúbb abortuszszabályozással rendelkező országokban (Mexikó, Nigéria,



1. ábra. A stigma fenntartásának folyamata (Berkeley Media Studies Group [BMSG], 2017)

Pakisztán és Peru) sokkal intenzívebben van jelen az abortuszstigma, mint a megengedőbb szabályozású USA-ban (Shellenberg és mtsai, 2011), míg a liberálisabb törvényi háttér a művi terhességmegszakítás iránti elfogadóbb attitűdökkel jár együtt (Loll és Hall, 2018).

A terhességmegszakítás mögött összetett indokok állhatnak, ám azok leegyszerűsítése és a gyakoriság negatív irányba torzított becslése (például a művi abortusz eltitkolása miatt) megerősíti azt a téves elképzelést, hogy egy ritkán előforduló beavatkozásról van szó. Ez, a hallgatás kölcsönösen megerősítő köre megakadályozza, hogy a közösségek tisztában legyenek a terhességmegszakítások tényleges gyakoriságával. Az abortusz így rendhagyónak, a terhességüket megszakíttató nők pedig az

„átlagostól” különbözőnek tűnnek. Ha a normától való különbözőség alapjai már megvannak, onnan már lehetséges az abortuszhoz folyamodó nőket deviánsnak tekinteni és egy elkülönített kategóriába sorolni. A stigmaképzés következő lépése ezen csoport negatív tulajdonságokkal való felruházása (önző, felelőtlen stb.), amelyek sztereotípiává állnak össze (ld. 1. ábra).

Az abortuszstigma elemei

Az abortuszt övező stigma voltaképp három részterületből tevődik össze. Az *észlelt stigma* arra utal, hogy a személy tudatában van mások leértékelő attitűdjeinek az abortusza vonatkozásában, és feltételezi, hogy megkülönböztetésben lesz része annak kapcsán. Az *internalizált stigma* a belső-

vé vált társadalmi normákat, attitűdöket és hiedelmeket jelenti, amelyek a terhességét megszüntető nőben önmagával kapcsolatos negatív érzéseket, elsősorban büntudatot és szégyent váltanak ki. Végül a *tapasztalt stigma* a mások felől érkező, a művi abortuszhoz közvetlenül kapcsolódó negatív diszkrimináció vagy rossz bánásmód megélését jelenti. A stigmatizáció elsősorban a terhességüket elvetető nőket érinti, de vonatkozhat az érintett nők férfi partnereire vagy az abortuszellátásban dolgozóakra is (Hanschmidt és mtsai, 2016).

Az internalizált abortuszstigma két leggyakoribb, egyéni szinten való megnyilvánulása a szégyen és büntudat megélése. A terhességmegszakítást választó nők gyakorta vélik döntésüket valahogy „természetellenesnek”, önzőnek és immorálisnak gondolják tettüket. Úgy érzik, ellenszegülnek a családi elvárásoknak, kulturális normának és az anyaság eszméjének (Kumar és mtsai, 2009). Ezek miatt még a legközelebb állókkal sem tudják megosztani a történeteket. Az abortusz titkolása azonban negatív hatással lehet fizikai és mentális egészségükre (American Psychological Association Task Force on Mental Health and Abortion [APA TFMHA], 2008). Major és Gramzow (1999) szerint minél erősebb a nők által észlelt stigma, annál inkább szükségesnek érzik abortuszuk elhallgatását. A titkolás azonban az abortusszal kapcsolatos gondolatnyomás nagyobb mértékéhez vezet. Vagyis minél inkább megbélyegezve érzi magát az abortuszon átesett nő, annál nagyobb eséllyel alakulnak ki nála maladaptív érzelmi válaszreakciók (Major és Gramzow, 1999).

A stigmatizáció önmagában is előrejelzője a nők abortusz utáni mentális egészségmutatóinak. A megbélyegzés olyan problé-

mákkal jár együtt, mint a művi abortusz utáni magas distressz szint, a szorongásos és depressziós tünetképzés, vagy a szociális visszahúzódás és elkerülés (APA TFMHA, 2008). A szakirodalom nem támogatja azt az elképzelést, hogy a terhesség megszakítása önmagában negatív és hosszú távú mentális egészségügyi kimenetekhez vezetne (Charles és mtsai, 2008; Foster és mtsai, 2015), az abortusz után megemelkedett szorongásszint és depresszió inkább az abortuszhoz való korlátozott hozzáférés és az azt körülvevő titkosság következménye lehet (Hanschmidt és mtsai, 2016). A stigmatizáció ráadásul nemcsak azt befolyásolja, hogy a személyek titkolják-e később abortuszukat, hanem azt is, hogy a nők illegális utat választanak-e a terhességmegszakításra vagy, hogy orvosi segítséghez fordulnak-e az abortusz után felmerülő komplikációk esetén (Shellenberg és mtsai, 2011).

A stigmatizált személyek által megélt diszkrimináció (tapasztalt stigma) része lehet például az abortuszellátás nem megfelelő minősége, az információátadás hiányossága, vagy akár a stigmatizált személy megszégyenítése (Kumar és mtsai, 2009). Az egészségügyi környezetben is érezhetik a nők a megbélyegzést, amely ahhoz vezethet, hogy kevésbé mernek kérdezni az eljárással kapcsolatban vagy felszólalni a rossz ellátással szemben. Norris és munkatársai szerint (2011) egyes jogi szabályozások, egészségügyi protokollok (például a szülői beleegyezés kiskorúak esetén, gesztációs határidők, kötelező várakozási idők vagy a kötelező ultrahangfelvétel) is megerősíthetik a nők azon érzéseit, hogy választásuk morálisan helytelen.

Fontos megjegyezni, hogy az abortuszstigma nem feltétlenül vezet a leírt diszkriminációhoz, de a stigma az aktív diszk-

rimináció hiányában is negatívan hathat a stigmatizált személy önképére és viselkedésére (Deacon, 2006, idézi Shellenberg és mtsai, 2011). Másrészt maguk a nők is különbözőféleképpen élik meg, interpretálják, racionalizálják és adnak értelmet művi abortuszuknak. Így nem törvényszerű, hogy megbélyegzettnek érzik magukat miatta (Norris és mtsai, 2011).

Retorikai irányok az abortuszellenességben

Az abortuszstigma kapcsán figyelmet érdemelnek azok a technikai vívmányok, amelyek hozzásegítenek minket a magzat konkrétabb elképzelhetőségéhez és kézzelfoghatóságához. Az ultrahang, a magzati video- és képi felvételek fejlődése és elterjedése, a fejlett magzati műtéti eljárások, a neonatális intenzív ellátás fejlődése a magzatot pácienssé formálta, egy új biopolitikai alannyá, aki az egészségügy ellátására jogosult (Marecek és mtsai, 2017). A technológiai változások elősegítették a magzat perszifikációját, és megkérdőjelezték az addigi határvonalakat magzat és újszülött között (Norris és mtsai, 2011). A „magzati személy” (*fetal personhood*) diskurzusának növekvő népszerűsége abba az irányba hat, hogy érzéseket, érzelmeket és az autonómia más jellemzőit, illetve retorikailag ártatlanságot, tisztaságot, szeretetre való képességet tulajdonítanak a magzatnak. Egy képzelt és teljesen emberi jellemzőkkel felruházott lény destrukcióját azután könnyebb erőszakosnak, kegyetlennek és megindokolhatatlannak beállítani (Zechmeister, 2001; Kumar és mtsai, 2009).

Az abortuszt ellenző csoportok fel is használják a technológia biztosította magzati képeket, és olyan módon mutatják be azokat, ami az abortuszt egyenlővé teszi a gyilkossággal. Ezek a vizuális anyagok hatékonyan tüntetik el a nőket és szociális helyzetüket a fókuszból, dekontextualizálva ezzel a magzatot, annak függetlenségét felnagyítva az őt hordozó anyához képest (Norris és mtsai, 2011).

Itt jegyezzük meg, hogy egyes államokban (pl. Texasban) a törvényi szabályozás eleme, hogy az abortuszt kérelmező nőnek a beavatkozás előtt meg kell hallgatnia a magzat szívhangját, illetve az orvos megmutatja neki a magzatról készült ultrahangfelvételt.^{2,3}

Ennek az abortuszellenes retorikának tehát a magzat, annak élete és jólléte áll a fókuszában (Purcell és mtsai, 2014; Leask, 2014), míg egy másik retorikai irány a nők miatti aggodalmat, a terhességmegszakításnak a nőkre gyakorolt ártalmait állítja előtérbe. E nőfókuszú abortuszellenes kommunikáció eleme például a művi abortuszt követő büntudat és szégyenérzet univerzálisként és esszenciálisként való beállítása. Vagyis amikor úgy keretezik a szégyent, mintha az a helyzetre adott természetes és elkerülhetetlen pszichológiai válasz és nem pedig egy szociális norma és konstruktum következménye lenne.

Kumar és munkatársai (2009) felhívják a figyelmet arra, hogy az posztabortusz-szindróma fogalmának bevezetése a közvéleménybe is lehet egy módja annak, hogy a nyelven keresztül patologizálják az abortuszhoz folyamodó nőket. Az abortusz

² Lásd <https://www.guttmacher.org/state-policy/explore/requirements-ultrasound> (Letöltés ideje: 2019. 06. 20.)

³ Hasonló törvényjavaslat született 2018-ban hazánkban is: <https://www.parlament.hu/irom41/01184/01184.pdf> (Letöltés ideje: 2019. 06. 20.)

eltúlzott mértékű vagy akár megalapozatlan összekapcsolása a mellrákkal, terméketlenséggel és egyes pszichológiai következményekkel szintén a nőfókuszú abortuszellenes stratégia része (Littman és mtsai, 2009; Siegel, 2008). Ez a keretezés nyíltan nem olyan ellenséges a nőkkel szemben, mint az, amelynek a magzat életének védelme áll a középpontjában. Azonban mindkét retorika része, hogy megtagadják a nőktől a morális ágenciát és alapvetőnek állítják be azt, hogy minden nő igazából az anyaságra vágyik, bármilyen körülmények között (Cannold, 2002).

Kumar és munkatársai (2009) többszintű elképzelése szerint a stigma az emberi interakciók számos szintjén képződik: személyes szinten, személyek között, közösségekben, intézményi szinten, jogi és politikai struktúrákban, valamint a tömegkultúra és a társadalmi diskurzusok szintjén. A diskurzusok és kommunikáció, amely a közvéleményt formálni igyekszik, az abortuszt választó nőket egy sor sztereotipizáló negatív tulajdonsággal ruházza föl. Így a nők, közösségek, vallási csoportok, egészségügyi ellátók, abortuszellenes aktivisták stb. mellett a média nyelvének és a terhességmegszakítás médiában használt keretezésének vizsgálata fontos az abortuszstigma kialakulásának és fennmaradásának megértéséhez.

Médiareprezentációk

A média a 20. század óta a világról való tájékozódásunk legfőbb forrása. Jórészt innen merítjük azokat az információkat, amelyek aztán vélekedéseinket és magatartásunkat is befolyásolják (Bajomi-Lázár, 2006). A tömegmédia nem csak teret ad a közvélemény kibontakozásához és alakulásához,

jelentős ereje van formálni is azt. Ezzel egyúttal hozzájárul annak meghatározásához, hogy mi számít az adott közösségben „normálisnak és alapvetőnek” (Purcell és mtsai, 2014).

A médiakutatások egyik fontos iránya a médiareprezentációk és az irányadó attitűdök közötti kölcsönhatások elemzése. Seale (2003) szerint például, ha a betegséggel/egészséggel vagy az egészségüggyel kapcsolatos élményeket szeretnénk megismerni, fontos megvizsgálni, hogy a média milyen történetekről számol be, azokat hogyan tárlja közönségének, valamint az is lényeges, hogy milyen történetekről nem tesz említést, mi nem része a diskurzusnak. Az, ahogy az egészségügyi témák konstruálódnak (a keretezés és nyelvhasználat által), segíthet megérteni, hogy azok miként interpretálódnak és tapasztalhatóak meg a mindennapi életben és hogyan normalizálódnak vagy stigmatizálódnak egy közösségen belül. A médiában fellelhető történetek, a téma keretezése azután nemcsak az átlagemberekre, de az egészségügyi dolgozókra és a törvényhozókra is hatással van. Sőt magukra a tartalom-előállítókra is visszahat (Seale, 2003).

Hasonlóan más, egészséggel kapcsolatos tartalmakhoz (pl. mentális egészség, HIV), az abortusz kapcsán is elmondható, hogy a tömegkommunikációs felületeken a stigma egyrészt megjelenítődik, másrészt (a negatív sztereotípiák, téves elképzelések, nem bizonyított vagy véleményalapú ítéletek közlésével) meg is erősítődik (Hatzenbuehler és mtsai, 2013). A különböző abortusztörténetek ábrázolása nem csak a beavatkozásról alkotott általános elképzeléseket, de az abortuszt választó nőkről kialakuló diskurzust is közvetíti és formálja.

Purcell és munkatársai (2014) a 2010-ben megjelent brit hírújságok és bulvárla-

pok cikkeiben az abortusz reprezentációját és kifejezetten az abortusztigma megjelenését vizsgálták kvalitatív tartalomelemzéssel. Azt találták, hogy a legtöbb helyen a művi abortuszt következményesen és univerzálisan ellentmondásosként, így egyszerűsmind atipikusként, szokatlan jelenséggként mutatják be, amely gátja lehet annak, hogy hétköznapi jelenséggként lehessen az abortuszból beszélni. A terhességüket megszakító nőket valamely módon különbözőként, az átlagtól eltérőként ábrázolják, és egy sor negatív tulajdonsággal jellemezik (mint az önző vagy promiszkuis), magát az élethelyzetet pedig olyan deviáns viselkedésekkel hozzák kapcsolatba, mint a tinédzserterhesség és a nagyívás.

A szerzők szerint az abortuszt választó nők ilyen sztereotipizáló ábrázolása hamisan távolítja őket a társadalom többi tagjától, ami a stigmatizáció folyamatára jellemző. Ezen kívül az abortuszt a későbbi egészségi állapotra nézve kockázatosnak, a nők mentális egészsége szempontjából veszélyesnek keretezték, és az abortuszellenes megszólalók egységesen és kizárólag a nők abortuszra adott negatív reakcióiról számoltak be. A szerzők szerint a terhességmegszakítás nem normatívként és potenciálisan veszélyesként való keretezése, valamint az, hogy csak a nőket teszik felelőssé a reprodukív döntésekért, hozzájárul az abortusztigma kialakulásához. Az abortuszt választó nők különböző szempontjai bemutatásának hiánya leegyszerűsítve jeleníti meg a nők abortusszal kapcsolatos élményeinek összetettségét és változatoságát (Purcell és mtsai, 2014).

A Berkeley Media Studies Group kutatócsoport vizsgálatai szerint (Nixon és mtsai, 2016; Woodruff, 2013) a terhességmegszakítás kapcsán a legnagyobb amerikai lapokban megjelent cikkek részben

a téma keretezése, részben pedig a nyelvhasználat révén tartják fenn az abortusztigmatát. A kutatók szerint a megbélyegzett erősíti, ha a terhességmegszakítás kérdése konzekvensen asszociálódik az önzéssel, a megbánással, a mentális és fizikai ártalmakkal, valamint a felelőtlenséggel.

Szintén jellemző torzító tényező, ha az abortusz mellett és ellene szóló érvek nem azonos súlyúak, illetve, ha a művi vetélést politikai kérdésként vagy az alkotmányos jogok és a magzati jogok közötti szembenállásként, és nem pedig a nők egészségét érintő orvosi eljárásként határozzák meg. Különösen így van ez akkor, ha a tudósításokban általában véve kevés a személyes tapasztalatait megosztó, érintett megszólaló. Az abortuszból szóló társadalmi diskurzust erőteljesen befolyásolhatják az olyan tudományosan megalapozatlan vagy a tudományos konszenzus által nem támogatott állítások, mint például a magzati fájdalomra való hivatkozás, amely elfogadja a magzat önálló személyiségét, és így a nő döntésének megítélésére is jelentős hatással bír (Woodruff, 2013).

A fentiek ellenpontozásaként a média-reprezentációk a stigmatizáció csökkentéséhez is hozzájárulhatnak. Ennek útja egyrészt az, ha a tömegkommunikációba minél több és sokrétű, helytálló információ kerül be a terhességmegszakításra vonatkozóan, illetve, ha az abortuszból nem csak általánosságban, hanem egyes érintettek személyes történeteit bemutatva beszélnek (BMSG, 2017).

KUTATÁSI KÉRDÉS, MÓDSZER, MINTA

A kutatás során a magyar online közéleti portálok és női magazinok művi abortusszal kapcsolatos cikkeinek szövegét vizs-

gáltuk. A cikkek kiválasztásához témaként a 2016-os teljes abortusztilalomról szóló lengyel törvénytervezetet és annak visszhangját jelöltük meg.⁴ Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az abortuszstigma komponensei jelen vannak-e, és ha igen, milyen módon a vizsgált cikkekben, illetve, hogy vizsgált a médiatartalmak milyen tényező állításokat közölnek a terhességmegszakítással kapcsolatban.

Kutatásunk hiánypótlónak mondható, amennyiben az abortuszstigmát, annak tömegkommunikációs felületeken való megjelenését vizsgáló kutatások nagy része az Amerikai Egyesült Államokból és Nagy-Britanniából származik. Hasonló magyar vizsgálatról nincs tudomásunk.

A kutatás a kritikai elméleti keretrendszerben (Calhoun és Karaganis, 2001) a konszenzuális kvalitatív kutatás (Hill és mtsai, 1997) elemeit felhasználva a tartomelemzés módszerével végeztük. A kritikai elméleti keretrendszerben az értelmezéseket befolyásoló ideológiai, politika, gazdaság és társadalmi tényezők is megérthetővé válnak. A konszenzuális kvalitatív kutatás elsődleges jellemzője több kutató együttműködése az értelmezések, jelentések kritikai elemzésében. A kutatásunk első fázisában kvalitatív módszer alkalmazásával dolgoztunk. A cikkeket tematikus elemzéssel vizsgáltuk, és az adatokat szövegekben azonosított témakörök, mintázatok által strukturáltan elemeztük. Az elemzés első lépését a kódolási kategóriák kialakítása jelentette, amely két lépcsőben történt. A kódok egy részét deduktív módon, a művi

abortuszt övező stigmatizációval kapcsolatos szakirodalmi adatok áttekintésével hoztuk létre, amelyeket azután többszörös olvasási fázis során induktív kategóriákkal egészítettük ki (Braun és Clarke, 2006).

A kódok egységei a szavaktól a teljes bekezdésekig terjedtek. A kódolást a kódkönyv alapján két kódoló végezte, eltérő vélemény esetén külön egyeztetéssel jött létre a végleges kód (Ittész, Ehmann és Szabó, 2004). A kódolás lényegileg az adatok redukálását és a főbb tartalmi szálak kiemelését célozta (első szintű kódolás). A kódokat azután a köztük lévő kapcsolatok, logikai összefüggések stb. alapján összevontuk, és ilyen módon az egyes témákat lefedő kódcsaládokat kaptunk, amelyek az elemzés alapját képezték (második szintű kódolás; Miles és Huberman, 1984).

Az elemzés második, kvantitatív részében azt vizsgáltuk, hogy az általunk azonosított témák és a terhességmegszakításra vonatkozó információk az összes elemzett cikk mekkora hányadában jelentek meg.

A kutatáshoz a vizsgálandó cikkeket a 2016. április és 2017. július közötti időszakból gyűjtöttük, mivel a lengyel abortusztörvény kapcsán ebben az időszakban jelent meg jelentős számú publikáció a magyar online médiában. A szövegek forrásai az adott időszakban legolvasottabb 50 internetes oldal közül azok voltak, amelyeken az alábbiakban bemutatott keresési eljárással legalább egy cikket találtunk. Ezen oldalak egy része általános közéleti portál, más részük online női magazin volt. Az olvasottságot a Digitális Közönségmérés

⁴ 2016-ban a lengyel kormány egy civil szervezet abortuszsabályozást szigorító javaslatát tárgyalta, amely az abortusz minden formáját tiltotta volna, valamint az ahhoz folyamodó nők és a terhességmegszakítást végző orvosok büntetethezességét is kilátásba helyezte. A törvénytervezetre Lengyelország- és Európa-szerke tüntetésekkel reagáltak. Később a kormány elvetette a szabályozás szigorítását, és továbbra is az 1993-as abortusztörvényt hagyta érvényben.

Tanács olvasottsági adatbázisa (OLA) használatával, a *real user*⁵ mutató alapján felállított sorrend szerint értelmeztük. A cikkek kereséséhez a honlapok saját keresőmotorját, illetve a www.google.hu keresőmotort vettük igénybe. A keresőszavak az „abortusz”, „terhességmegszakítás”, „lengyel”, „tüntetés”, „törvénytervezet”, „tiltakozás”, „Lengyelország” voltak. Az elemzésbe végül 17 internetes oldalról⁶ összesen 105 cikk került be. A szövegek típusai (hír, vezércikk, kommentár stb.) nem tettünk különbséget. Az elemzéshez az ATLAS.ti 6.2-es kvalitatív adatelemző szoftvert használtuk.

EREDMÉNYEK

Az elemzett cikkekben négy olyan témát azonosítottunk, amely az abortusz stigmatizációja kapcsán megjelent:

1. a magzat perszonalizálása;
2. a művi abortusz pszichésen, érzelmileg károsként keretezése;
3. az abortusz titkolása;
4. az abortuszhoz folyamodó nők diszkriminációja.

A magzat perszonalizálása

A közéleti portálok szövegeiben számos helyen jelent meg az a beszédmód, amikor a magzatra, a magzat életére az őt kihordó nő életének és testének kontextusa nélkül, önálló entitásként utalnak. Ide tartozik az „életképes magzatok elpusztítása” vagy „életképtelen magzat” kifejezések. Ezek

azt sugallják, hogy a magzat élete a nőtől függetlenül értelmezhető, illetve az a retorika is, mikor az életről, életvédelemről csak a magzat függvényében beszélnek, ezzel diszkurzívan háttérbe szorítva a nőt. Egyes abortuszellenes nyilatkozatokban kijelentik, hogy:

„[N]em szabad tönkretenni az emberi életet, mely a fogantatással kezdődik, és csak a természetes bekövetkezett halállal ér véget” (index.hu).

Előfordul az is, hogy az „emberi élet” kifejezést kifejezetten és kizárólagosan a magzatra vonatkoztatva használják:

„Az abortusztabletta egy ártatlan emberi élet kioltására alkalmas szer. Ilyen módon a halált jelképezi.” (index.hu) vagy *„az állam mindent megtesz az emberi élet védelmének érdekében”* (origo.hu).

Gyakori az, hogy a magzatra „gyermek”-ként vagy „pici”-ként, „baba”-ként utalnak. Jellemző kifejezések voltak a „meg nem született gyermek” és „ártatlan gyermek”:

„Nem feltétlenül azért dönt így a nő, mert erőszak áldozata lett, vagy mert a baba vagy az ő élete veszélyben lenne” (24.hu), *„Egyre többször jut eszükbe a kicsi, kiszámolják, hogy mikor született volna meg”* (life.hu).

A teljes emberséggel felruházott magzatnak, gyermeknek „életének elvétele” egyenlővé

⁵ *Real user*: azok a felhasználók, akik a megadott időszakban a kiválasztott webhelyet meglátogatták (legalább egy oldalbetöltést kezdeményeztek). Ez a mutató a felhasználó személyek számára utal, nem a számítógépekére, a cookie-k számára vagy az IP-címek számára.

⁶ Ezek: index.hu, origo.hu, nlcafe.hu, blikk.hu, 24.hu, hvg.hu, 444.hu, borsonline.hu, szeretlekmagyarorszag.hu, life.hu, vs.hu, divany.hu, napi.hu, hirado.hu, mno.hu, rtl.hu, faktor.hu.

teszi az abortuszt a gyilkossággal, amely expliciten is megjelenik:

„[A]z abortusz révén »a világban ártatlan gyermekek millióit ölik meg legálisan«” (blikk.hu),

„Kevesebb gyerektől vették el az életet” (mno.hu).

Az abortuszt választó nőket „gyermekük életét elvevő”-ként, „gyermekét megölő nő”-ként, vagyis gyilkosként és egyszersmind bűnösként beállítása kizárólag az abortuszellenes csoportok véleményének, illetve az egyházi álláspontnak a bemutatásakor jelenik meg.

A művi abortusz pszichésen, érzelmileg károsként keretezése

A cikkek jelentős részében az abortusz pszichés következményei, elsősorban a szegény és bűntudat érzése, az abortusz törvényszerű, inherens következményeként jelenik meg:

„Nem kell ahhoz mélyen vallásos embernek lennünk, hogy azt gondoljuk, az abortusz borzalmas dolog. A nőt megkínozza mind testileg, mind lelkileg (úgy főképp, ismerek olyan nőt, aki harminc év távlatából is mindig sírva fakad, ha eszébe jut, elvette születendő gyermeke életét).” (24.hu),

„Sosem bánta meg, nem csinálná vissza, nem döntene másként, de csendben, legbelül a fájdalom és a szegény megmaradt.” (life.hu),

„A terhességmegszakítás a nők személyes döntése, de annak, aki ezt az utat választja, nemcsak a saját bűntudatával kell megküzdenie, hanem a társadalom

gyakran elítélő, álságos hozzáállásával.” (life.hu).

Az abortusz megjelenik olyan élethelyzetként is, ami *ab ovo* és minden esetben trauma a nő számára, de több helyütt hangsúlyozódnak annak fizikai szövődményei és/vagy veszélyessége is:

„Minden abortusz tragikus” (24.hu),

„[A]zzal a nem csillapodó, életet elszívó fájdalommal való találkozás, amellyel a terhességmegszakítást átélő nőkre jellemző” (mno.hu),

„A beavatkozásnak súlyos következményei lehetnek, meddőséget, egyéb tartós és súlyos szövődményeket okozhat.” (hvg.hu),

„Fontos hangsúlyozni, hogy a nők nem heccből döntenek az eljárás mellett, hiszen igen kockázatos.” (blikk.hu),

Az abortusz titkolása

A cikkekben több helyütt is megjelenik az abortusz titkolása, a téma körüli hallgatás általánossága, amely a társadalom és a társas közeg ítélkezésétől való félelemből fakad. Az abortusz úgy jelenik meg, mint amit természetes, hogy titkolni kell a nőknek. Azt az érintettek a legközelebbi hozzátartozókkal sem gondolják megoszthatónak:

„Titkolják, szégyellik, félnek a barátok, ismerősök reakciójától.” (life.hu),

„A hallgatás pedig, ami leginkább a társadalom ítélkező attitűdjétől való félelemből fakad, megnehezíti a lelki gyógyulást.” (nlcafe.hu).

Az abortusz általános tabujellegét expliciten is kihangsúlyozzák, de akár úgy is,

hogy az abortuszélményekről szóló őszinte beszámolókat kifejezetten szókimondónak titulálják:

„Tabu jellege miatt pedig a legtöbb abortuszon átesett nő nem mer beszélni erről.” (hvg.hu).

Hasonlóképpen, a cikkek azt is tematizálják, hogy a társadalom általában ítélkező az abortusz témájával kapcsolatban:

„[C]sak addig állja meg a helyét, amíg konkrét emberi sorsokat közelebből meg nem nézünk, egyéni élettörténeteket meg nem hallgatunk. Ha ezt megteszük, utána már jóval nehezebb ítélkezni.” (mno.hu),

„Oda kellene állni a többnyire komolyan vívódó nő mellé, és ítélkezés vagy moralizálás helyett abban segíteni, hogy elfogadja az anyaságát” (mno.hu).

Az abortuszhoz folyamodó nők diszkriminációja

A cikkekben több helyütt precedens értékű történetekről számolnak be, amikor a nőktől még legális esetben is megtagadták az abortusz elvégzését Lengyelországban. A magyarországi történeteknél a kötelező tanácsadások alapvetően stigmatizáló eljárását említik, ahol a cikkek szerint megalázó helyzetek és érzelmi nyomásgyakorlás tapasztalható.

„Egyik megszólalónkat, Andit már önmagában az abortusz is megviselte, de nagyon traumatikusan élte meg a kötelező tanácsadásokat is. »Nem segít egy ilyen helyzetben, hogy el kell menni kétszer is tanácsadásra, ahol olyanokat

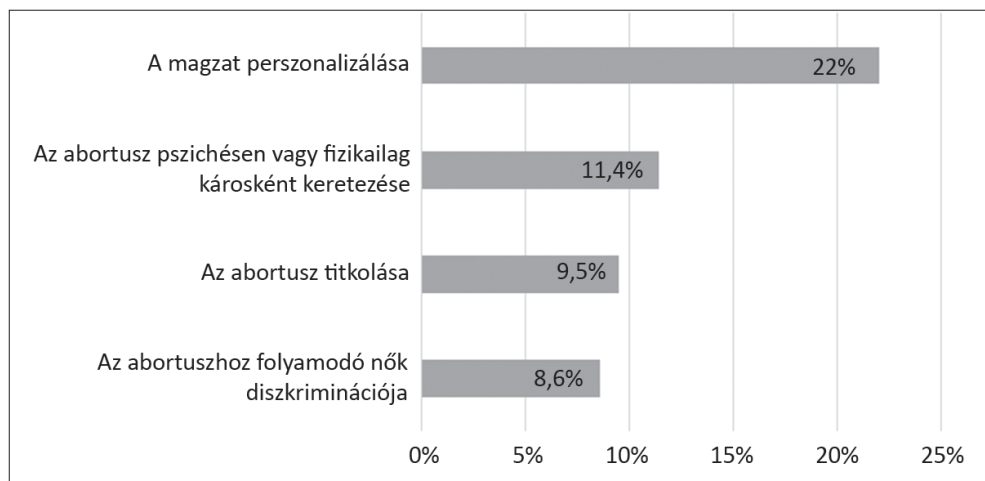
mondanak, amivel csak a lelkiismeret-furdalásodat és azt erősítik benned, hogy milyen szemét döntést hozol. Azóta sem bírok anélkül abba az utcába bemenni, ahol a tanácsadás volt, hogy ne kapnék gyomorgörcsöt, és ne érezném magam egy utolsó szemét, rohadéknak» – idézi fel az élményt.” (divany.hu)

Azt találtuk, hogy az abortusz nem annak semleges vagy pozitív keretezésével, hanem egy másik negatív kimenetellel, például a „kényszerterhesség”, szülésre kényszerítés következményeivel való összevetésben legitimizálható. Ezekben a szövegekben kiemelik, hogy a terhesség, mivel a nő testében zajló folyamat, sorsának és identitásának alakítója is. Pár helyen megemlítik a terhesség nem kívánsága esetén annak potenciálisan traumatizáló jellegét.

„Márpedig a terhesség a nő testében zajló folyamat, és mint ilyen, radikálisan befolyásolja identitását, egy szülés pedig örökre megváltoztatja sorsának alakulását.” (divany.hu)

„És akkor a kényszerterhesség lelki hatásairól még nem is beszéltünk. Pedig súlyos és hosszan tartó traumát okozhat (nem véletlenül használták és használják ma is politikai átnevelőtáborokban, szélsőségesen férfiuralmi rendszerekben a kínzás egyik formájaként).” (divany.hu)

Az abortusszal kapcsolatos semlegesebb vagy akár pozitív élmények és attitűdök szinte teljesen hiányoznak a szövegekből. Az egyetlen kivétel – Radnóti Miklós feleségének, Gyarmati Fanninak a története – azt közvetíti, hogy a gyors, racionális mérlegelés után meghozott döntés a terhesség megszakításáról csak extrém körül-



2. ábra. Az abortuszstigmával kapcsolatos témák előfordulása a vizsgált cikkekből

mények (háború, kilátástalanság) között képzelhető el.

A cikkekből az abortuszstigma kizárólag a terhességüket megszakítató vagy azt megtenni szándékozó nőkre terjed ki, sem az ő férfi partnereiket, sem pedig az abortuszellátásban dolgozókat nem érinti.

A stigmával kapcsolatos témák és az abortuszra vonatkozó információk kvantitatív elemzése

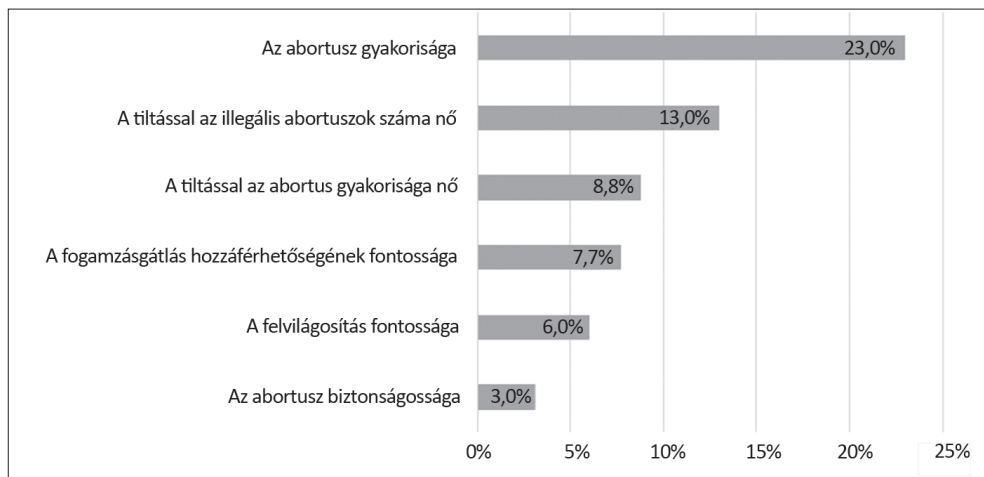
A fentebb említett négy témába tartozó közlési módok az összes elemzett cikk 39%-ban (a vizsgálatba bevont 105 cikkből 41-ben) jelentek meg, az összes közéleti portálon közölt cikk ($n = 90$) közül 31-ben (34,4%), és a női oldalakon megjelent írások ($n = 15$) közül 10-ben (66,7%). A témák közül a leggyakoribb a magzat perszonalizálása volt. Ez a vizsgált cikkek közül 23-ban (22%) fordult elő, az abortusz negatív következményeinek hangsúlyozása 12 (11,4%), az abortusz titokként kezelése 10 (9,5%), míg a terhességüket megszakítató

nők hátrányos megkülönböztetése 9 cikkben (8,6%) szerepelt.

Információk a művi abortusszal kapcsolatban

A megőrzés tematizálása mellett a cikkekből azt is vizsgáltuk, hogy azok milyen (valid) információkat közvetítenek a művi abortusz kapcsán, illetve, hogy az érintettek személyes történetei milyen módon és mértékben jelennek meg a tartalmak között.

A művi abortuszra vonatkozó tényeszerű információ az összes elemzett cikk közül 35-ben (33,3%), a közéleti portálok írásainak 26,7%-ában (24 cikkben) és a női oldalakon megjelent tartalmak 73,3%-ában (11 cikkben) szerepelt. A terhességmegszakítással kapcsolatban a leggyakrabban közölt információ annak gyakoriságára vonatkozott, ez az elemzésbe bekerült 105 cikkből 24-ben (23%) megjelent. Szintén viszonylag gyakran helyt kapott a szövegekben az, hogy az abortusz tiltása az illegális terhességmegszakítások számának növekedésével ($n = 14,13\%$),



3. ábra. Az abortuszra vonatkozó információk megjelenése a vizsgált cikkekben

és az abortuszturizmus erősödésével ($n = 8$, 8%) jár együtt. A cikkekben megjelent továbbá a szexuális életre vonatkozó felvilágosítás fontossága ($n = 6,6\%$), illetve a fogamzásgátló eszközök elérhetősége és az abortuszok csökkenő száma közti összefüggés ($n = 7,7\%$) is. 3 cikkben szerepelt az a tény, hogy az abortusz biztonságos, egyre kisebb veszélyt jelent az anya életére (3%).

Személyes történet⁷ a vizsgált 105 cikkből kilencben (9%) jelenik meg, összesen 18 érintett történetét említik meg, hosszabban vagy rövidebben. Ezek közül ötben szerepel legális abortusz, az érintett nők életkora 13, 14, 16, 18 és 21 év. Az abortusz mögött álló okok ezekben az élettörténetekben a fiatal életkor, nemi erőszak során fogant magzat és/vagy az iskolai tanulmányok folytatása. Az illegális abortusztól szóló történetek említése ($n = 6$) közül kettő, a nem engedélyezett abortusztól szóló beszámoló ($n = 5$) közül négy végződött halállal vagy súlyos egészségkárosodással. Az abortuszt kérve-

nyező nők közül kettő erőszak során fogant meg. A 18 nőből háromról derül ki, hogy már van gyereke, közülük ketten egészségügyi problémáik miatt akarták a terhességüket megszakíttatni. Tíz esetben ismert a nő életkora, ebből hat 18 éves vagy annál fiatalabb, három 21–25 és egy 31 éves. A 18-ból csak 5 nő magyar, a többi említett példa más országból származik (Lengyelország, Írország, Egyesült Államok, Chile).

KÖVETKEZTETÉSEK

Az abortuszstigma kvalitatív vizsgálata során azt találtuk, hogy az elemzett cikkek részben reflektálnak a társadalmi szinten jelen lévő megbélyegző attitűdökre. De a szövegekben használt keretezések, megfogalmazások és következtetések sok esetben hozzá is járulnak az abortusz stigmatizációjához. Az elemzett cikkek összességében több, mint harmada, a női portálokon közölt

⁷ Személyes történeten azt értjük, amikor egy cikkben egy konkrét élettörténet vagy annak részlete szerepel, akár az érintett személy, akár valaki más számol be arról (Woodruff, 2019).

írásoknak pedig a kétharmada tartalmazott stigmatizáló tartalmat vagy nyelvi formát.

E különbségek kapcsán megjegyezzük, hogy online újságok elemzett két típusa (közéleti és női portál) eleve más funkcióval és célokkal bír. A közéleti portálokról az elemzésbe került szövegek nagy része hír, vagyis funkcióját tekintve tényközlő, és nem arra reflektáló tartalom, míg a női oldalak vizsgált szövegei elsősorban véleményközlő jellegűek (cikk, kommentár). Ez azzal is jár, hogy az egyes médiatartalmakban megjelenő abortuszreprezentációk csak részben tekinthetők sajátjának, főleg a hírek kapcsán inkább indirekt reprezentációkról van szó. E különbség esetleges hatását a befogadói attitűdökre egy közönségvizsgálat tisztázhatná – elemzésünkben csak a reprezentációk jelenlétére, a megjelenés jellegére és mennyiségére tértünk ki, hangsúlyozva, hogy nem tehető egyenlőségjel a reprezentációk megjelenési gyakorisága és azok hatása közé (Barker, 1997).

Az abortusszal kapcsolatos szégyenérzet és büntudat, a másokkal való megoszthatóság lehetetlensége, a társas közeg ítélkezésétől való félelem, vagyis a terhesség megszakításához kapcsolódó észlelt, tapasztalt és internalizált stigma mint a művi abortusz szükségszerű, magától értetődő velejárója, a helyzet immanens eleme jelenik meg a szövegekben. Az abortusz „titkolni való dologként” keretezése egyrészt az egyén szintjén hat negatívan. Amellett, hogy megerősítheti az abortuszt előtt álló vagy már abortuszon átesett nők megbélyegzettségérzését, illetve az attól való félelmeket, befolyásolja annak következményeit is: a helyzethez való alkalmazkodást, a beavatkozás utáni jóllét szintjét, de akár azt is, hogy az abortusz után felmerülő komplikációk esetén orvosi segítséghez fordulnak-e

a nők (Major és Gramzow, 1999; Shellenberg és mtsai, 2011).

Társadalmi szinten ugyanakkor a kibeszélhetetlenség, megoszthatatlanság normalizálása, a témával kapcsolatos hiteles reprezentációk hiánya (vagy a pontatlan, torzított reprezentációk jelenléte) hozzájárul ahhoz az ördögi körhöz, amely fenntartja az abortuszstigmát (Kumar és mtsai, 2009; BMSG, 2017). Ráadásul az újabb kutatási eredmények nem is támogatják az „abortusztitok” elképzelést: egy Nagy-Britanniában készült kvalitatív kutatásban például a résztvevők az abortusz megosztását alapvetően társadalmilag problémásnak ítélték. Nem gondolták, hogy az abortusz mindennapos beszélgetésekben megemlíthető lenne, azonban közeli barátságok esetén, „nagy beszélgetések” kontextusában teljes mértékben lehetségesnek vélték, hogy beszéljenek abortuszukról (Beynon-Jones, 2017).

Azzal, hogy a megjelent cikkek a terhesség megszakításának tényét titkolnivalóként keretezik, egyszersmind azt is implicálják, hogy a művi vetelés választása szégyenletes tett, erkölcsi kudarc. Hasonlóképpen állítja be erkölcsileg megkérdőjelezhető döntésként az abortuszt az a retorika, amely a terhesség megszakítását egy élet elvételeként vagy az „anya” és a „gyermek” élete közti választási helyzetként tematizálja. Épp ezért javasolják az abortuszstigma csökkentését célzó nemzetközi ajánlások az *anya*, *apa*, *szülő* kifejezések helyett a művi abortusz kontextusában a *várandós nő és partnere*, a *bébi*, *gyerek* megjelölések helyett pedig a *magzat*, *embrió* vagy *várandósság* terminusok alkalmazását (BSMG, 2017; International Planned Parenthood Federation, 2017).

A nő és a magzat szempontjainak, érdekeinek szembeállítására ráadásul az anyaságot és az abortuszt egymást kizáró kategó-

riákként tételezik, miközben az abortuszt választó nők jelentős részének (hazai adatok szerint 72%-uknak, KSH, 2016) van már legalább egy élő gyermeke. Sőt a terhesség megszakításának gyakori oka a már megszületett gyermekek érdekeinek szem előtt tartása, a róluk való gondoskodás elsődleges fontossága (Biggs és mtsai, 2013).

A kutatási eredmények szerint a megosztott személyes abortusztörténetek azok, amelyek legtöbbet segítenek az terhesség-megszakítást övező megbélyegzés csökkentésében (BSMG, 2017; Cockrill és Biggs, 2018) – feltéve, ha reális képet festenek a beavatkozás gyakoriságáról, okairól, folyamatáról és következményeiről.

A vizsgált cikkekben az érintettek személyes tapasztalatai rendkívül ritkán jelennek meg, ami megnehezíti a gyakoriság reális becslését, és főként a hazai prevalencia valós megítélését. A más nemzetiségű nők idézett történeteinek nagyobb aránya a magyar megszólaltatottakhoz képest segít a probléma eltolásában (ez másutt gond, nem nálunk). Ezt az előfordulásra vonatkozó adatok közlése is erősíti: igaz, a cikkek harmada említ az abortusz gyakoriságára vonatkozó mutatókat, magyarországi statisztikákat ebből csak három közül.

A személyes történetek háttérbe szorulása, az „autentikus hang” hiánya azt erősíti, hogy az abortuszról lehet általánosságban, annak közvetlen kontextusa nélkül beszélni, miközben a terhességüket megszakító nők és egyedi történeteik elsikkadnak, „láthatatlan absztrakcióvá” válnak (Woodruff, 2019). A személyes történetek alanyai jellemzően fiatalok vagy 18 év körüli, a tanulmányaikat folytató lányok, illetve más esetekben kifejezetten áldozati pozícióban szereplő nők (nemi erőszak elsenve-

dői, kiskorúak, rossz anyagi helyzetben élők, magzati rendellenesség miatt terhességmegszakításra kényszerülők). Mindez azt sugallja, hogy az abortusz választása csak ilyen (az átlagostól eltérő) helyzetekben igazolható.

A teljes abortusztilalom kapcsán (ami szerint sem a nemi erőszak, sem a magzati rendellenesség, sem pedig az anyai életveszély esetén nem szakítható meg a terhesség) ezen indokokra irányult a figyelem, ami egyúttal marginalizálja az „egyéb” indikációjú (ám sokkal nagyobb gyakorisággal előforduló) abortuszokat. Bár a szövegekben megemlítik, hogy az abortuszt választó nők sok szempontból különböző élethelyzetben lehetnek, a terhességmegszakítást választó nők fenti ábrázolása – a fiatal életkor és hátrányos helyzet felülreprezentálása – mégis az abortuszhoz folyamodó nők sztereotip képéhez járulhat hozzá. Mindeközben a szövegekben alig jelennek meg az idősebb, vagy már családdal rendelkező nők (Purcell és mtsai, 2014). Mint ahogy azok sem, akik nem szeretnének gyereket, illetve azok, akik a meglévő gyerekeik testi-lelki jólléte iránti felelősségérzet miatt választják az abortuszt. Mindez megkérdőjelezheti a választott abortusz létjogosultságát és hozzájárulhat a „helyes” és „helytelen” abortuszok közötti morális megkülönböztetéshez is.

A cikkek a mindennapi történetek és az abortusz választása mögött álló leggyakoribb indokok helyett nagy hírértékű, szélsőséges élethelyzeteket, tragikus történeteket mutatnak be. Emiatt a terhességüket megszakító nők tapasztalatai eleve torzítottan ábrázolódnak. Ezt a tendenciát erősíti az is, hogy a terhességmegszakítás krízisként, traumaként tételeződik, ami veszélyekkel és pszichésen és fizikailag is káros következményekkel jár együtt. Mindez – amellet, hogy

indokolatlanul csökkenti az eljárás biztonságába vetett hitet – ahhoz vezet, hogy az érintett, abortuszt választó nők a saját megéltüket szokatlanként és elfogadhatatlanként értékelik (BMSG, 2017), hozzájárulva annak titokként kezeléséhez. A semleges vagy akár pozitív érzelmek (pl. a helyzet elfogadása vagy megkönnyebbülés) megjelenítésének hiánya azt közvetíti, hogy a terhesség megszakítására adható egyetlen érvényes válasz a szomorúság és büntudat. Holott a vizsgálati adatok szerint a megkönnyebbülés az egyik leggyakrabban megélt reakció az első trimeszterben végrehajtott terhesség megszakítások után (Rocca és mtsai, 2013).

A kutatás limitációi közé tartozik, hogy a vizsgálathoz a cikkeket célzottan egy központi témára (lengyel abortusztörvény) szűkítetten válogattuk, amely befolyásolhatta a művi abortusz megjelenítését a szövegekben. A választott weboldalak az olvasottsági adatoknak megfeleltek ugyan, de viszonylag kevés női portál került be a válogatásba, ami a mintát torzíthatta. Mindezt figyelem-

be véve további kutatás tárgyát képezheti a terhességmegszakítással kapcsolatos, ám az adott történelmi-társadalmi környezettől függetlenebb médiatartalmak tanulmányozása. A vizsgálatba bevont szövegek más szempontú, elsősorban nyelvi elemzése is fontos információkkal szolgálhatna a téma kapcsán, mi erre nem térünk ki.

Vizsgálatunk során arra fókuszáltunk, hogy az abortuszstigma médiareprezentációi milyen tematika mentén, milyen kontextusban jelennek meg a online média felületén. A további kutatásokban érdemes volna a médiatartalmak forrását is beemelni az elemzésbe. Emellett a stigmatizációt az internetes újságok egyes típusaiban, az eltérő célcsoportokra tekintettel is meg lehetne vizsgálni, valamint az abortuszreprezentációk és -stigma megjelenése kapcsán a felhasználók által létrehozott, megosztott és véleményezett médiatartalmakat is tanulmányozni. Hasonlóan fontos volna a stigmatizáció megjelenése mellett a befogadás (az olvasói attitűdökre gyakorolt hatás) elemzése is.

SUMMARY

STIGMATIZATION OF INDUCED ABORTION IN THE HUNGARIAN ONLINE MEDIA

Background and aims: Although induced abortion is one of the most frequently conducted medical interventions globally, it is an issue severely burdened with stigmatization – presumably due to its close associations with life, death and sexuality – as opposed to applications for other medical interventions. Mass media channels such as the online media, which is in the focus of this study, not only reflect but also shape general attitudes of the public (including stigmatization and prejudice) in a given society.

Methods: This study explored the forms of representation, and specifically stigmatization, of induced abortion in press releases published on popular Hungarian public life portals and women's portals. The corpus included press releases published between April 2016 and July 2017 that addressed Poland's new abortion law having attracted a great deal of public attention. A total of 105 texts retrieved from 17 web portals were analysed (total word count = 59,940).

Results: A thematic analysis of the texts revealed four major themes related to the stigmatization of induced abortion (personification of the fetus, framing abortion as psychologically or emotionally harmful, concealment of abortion, and discrimination against women applying for abortion), then the frequencies of each theme on each type of portals were analysed. The results show that stigmatizing views or phrases were found in more than one third of all analysed press releases and in two thirds of those published on women's portals.

Discussion: The findings suggest that the analysed online media contents not only reflect stigmatizing attitudes towards induced abortion but also contribute to their persistence.

Keywords: induced abortion, media representations, abortion stigma

IRODALOM

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION TASK FORCE ON MENTAL HEALTH AND ABORTION (2008): *Report of the task force on mental health and abortion*. <http://www.apa.org/pi/women/programs/abortion/mental-health.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 10. 01.)
- BAJOMI-LÁZÁR P. (2006): Manipulál-e a média? *Médiakutató*, 7(2). 77–95.
- BARKER, M. (1997): The Lost World of Stereotypes. In O'Sullivan, T., Jewkes, Y. (eds): *The Media Studies Reader*. Arnold, London. 86–90.
- BERKELEY MEDIA STUDIES GROUP (2017): *Shaping stigma: An analysis of mainstream print and online news coverage of abortion, 2014–2015*. <http://www.bmsg.org/resources/publications/abortion-stigma-analysis-mainstream-print-and-online-news-coverage> (Letöltés ideje: 2018. 02. 06.)
- BEYNON-JONES, S. M. (2017): Untroubling abortion: A discourse analysis of women's accounts. *Feminism & Psychology*, 27(2). 225–242.
- BIGGS, M. A., GOULD, H., FOSTER, D. G. (2013): Understanding why women seek abortions in the US. *BMC women's health*, 13(1). 29.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- CALHOUN, C., KARAGANIS, J. (2001): Critical theory. In Ritzer, G., Smart, B. (eds): *Handbook of social theory*. Sage, London. 179–200.
- CANNOLD, L. (2002): Understanding and responding to anti-choice women-centred strategies. *Reproductive Health Matters*, 10(19). 171–179.
- CHARLES, V. E., POLIS, C. B., SRIDHARA, S. K., BLUM, R. W. (2008): Abortion and long-term mental health outcomes: a systematic review of the evidence. *Contraception*, 78(6). 436–450.
- COCKRILL, K., BIGGS, A. (2018): Can stories reduce abortion stigma? Findings from a longitudinal cohort study. *Culture, health & sexuality*, 20(3). 335–350.
- FOSTER, D. G., STEINBERG, J. R., ROBERTS, S. C., NEUHAUS, J., BIGGS, M. A. (2015): A comparison of depression and anxiety symptom trajectories between women who had an abortion and women denied one. *Psychological Medicine*, 45(10). 2073–2082.

- GOFFMAN, E. (1963): *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Jason Aronson Inc., New York.
- HANSCHMIDT, F., LINDE, K., HILBERT, A., RIEDEL-HELLER, S. G., KERSTING, A. (2016): Abortion stigma: a systematic review. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 48(4). 169–177.
- HATZENBUEHLER, M. L., PHELAN, J. C., LINK, B. G. (2013): Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health*, 103(5). 813–821.
- HILL, C. E., THOMPSON, B. J., WILLIAMS, E. N. (1997): A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4). 517–572.
- INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION (2017): *How to report on abortion – A guide for journalists, editors and media outlets*. <https://www.ippf.org/resource/how-report-abortion-guide-journalists-editors-and-media-outlets> (Letöltés ideje: 2018. 02. 06.)
- ITTZÉS A., EHMANN B., SZABÓ T. (2004): A tartalomelemzés alkalmazási lehetőségei a mentálhigiéniai szemlélet összetevőinek feltárásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 5(3). 227–243.
- KUMAR, A., HESSINI, L., MITCHELL, E. M. H. (2009): Conceptualising abortion stigma. *Culture, Health & Sexuality*, 11(6). 625–639.
- LEASK, M. (2014): Constructing women as mentally troubled: The political and performative effects of psychological studies on abortion and mental health. *Women's Studies Journal*, 28(1). 74–82.
- LITTMAN, L. L., ZARCADOOLAS, C., JACOBS, A. R. (2009): Introducing abortion patients to a culture of support: A pilot study. *Archives of women's mental health*, 12(6). 419–431.
- LOLL, D., HALL, K. S. (2018): Differences in abortion attitudes by policy context and between men and women in the World Values Survey. *Women & health*, 59(5). 1–16.
- MAJOR, B., GRAMZOW, R. H. (1999): Abortion as stigma: cognitive and emotional implications of concealment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4). 735–745.
- MARECEK, J., MACLEOD, C., HOGGART, L. (2017): Abortion in legal, social, and healthcare contexts. *Feminism & Psychology*, 27(1). 4–14.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications, London.
- MILLAR, E. (2015): 'Too Many' Anxious White Nationalism and the Biopolitics of Abortion. *Australian Feminist Studies*, 30(83). 82–98.
- NIXON, L., MEJIA, P., ARBATMAN, L., SEKLIR, L., WOODRUFF, K., COCKRILL, K., HAROLD, S., HIMIAK, L., DORFMAN, L. (2016): "Regret," "risk," and "murder": an analysis of abortion stigma in the news. *Contraception*, 94(4). 399.
- NORRIS, A., BESSETT, D., STEINBERG, J. R., KAVANAUGH, M. L., DE ZORDO, S., BECKER, D. (2011): Abortion stigma: a reconceptualization of constituents, causes, and consequences. *Women's Health Issues: Official Publication of the Jacobs Institute of Women's Health*, 21(3 Suppl). 49–54.
- PURCELL, C., HILTON, S., MCDAID, L. (2014): The stigmatisation of abortion: a qualitative analysis of print media in Great Britain in 2010. *Culture, Health & Sexuality*, 16(9). 1141–1155.

- ROCCA, C. H., KIMPORT, K., GOULD, H., FOSTER, D. G. (2013): Women's emotions one week after receiving or being denied an abortion in the United States. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 45(3). 122–131.
- SEALE, C. (2003): Health and media: an overview. *Sociology of Health & Illness*, 25(6). 513–531.
- SEBESTYÉN A. (2018): Az abortuszról és a jogi feminizmusról: Az „abortusztanácsadás” és az „abortuszturizmus” esete Magyarországon. *Állam- és Jogtudomány*, 59(1). 93–110.
- SHELLENBERG, K. M., MOORE, A. M., BANKOLE, A., JUAREZ, F., OMIDEYI, A. K., PALOMINO, N., SATHAR, Z., SINGH, S. TSUI, A. O. (2011): Social stigma and disclosure about induced abortion: results from an exploratory study. *Global Public Health*, 6(Suppl 1). S111–125.
- SIEGEL, R. B. (2008): The right's reasons: constitutional conflict and the spread of woman-protective antiabortion argument. *Duke LJ*, 57(6). 1641–1692.
- SMITH, W., TURAN, J. M., WHITE, K., STRINGER, K. L., HELOVA, A., SIMPSON, T., COCKRILL, K. (2016): Social norms and stigma regarding unintended pregnancy and pregnancy decisions: A qualitative study of young women in Alabama. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 48(2). 73–81.
- WOODRUFF, K. (2013): *Abortion in U.S. Newspapers, 2013*. <https://apha.confex.com/apha/142am/webprogram/Paper307732.html> (Letöltés ideje: 2018. 02. 06.)
- WOODRUFF, K. (2019): Coverage of Abortion in Select US Newspapers. *Women's Health Issues*, 29(1). 80–86.
- ZECHMEISTER, I. (2001): Foetal images: the power of visual technology in antenatal care and the implications for women's reproductive freedom. *Health care analysis*, 9(4). 387–400.

A TANÁRI LELKESEDÉS, A TANULMÁNYI MOTIVÁCIÓK, AZ ALAPVETŐ SZÜKSÉGLETEK ÉS AZ EGYETEMI CSALÁS KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA



JÁNVÁRI Miriam

NYE APPI Pszichológia és Kisgyermeknevelő Intézeti Tanszék
miriam.janvari@gmail.com

TÓTH-KIRÁLY István

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
toth-kiraly.istvan@ppk.elte.hu

BÓTHE Beáta

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
bothe.beata@ppk.elte.hu

OROSZ Gábor

orosz.gabor@ppk.elte.hu
ELTE PPK Pszichológiai Intézet

MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológia Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Kutatásunk célja, hogy feltárja a hallgatók által észlelt tanári lelkesedés, a hallgatók motivációja, alapvető pszichológiai szükségleteik és a számonkérések során elkövetett és bevallott csalás közötti összefüggéseket.

Módszer: A vizsgálat résztvevői egyetemi hallgatók voltak ($M_{\text{életkor}} = 22,23$; $SD_{\text{életkor}} = 5,44$). A vizsgált minta elemszáma 411 fő ($n_{\text{nő}} = 312$). Strukturális egyenletmodellezést alkalmaztunk a változók közötti kapcsolati mintázatok feltárására.

Eredmények: Korábbi kutatásokkal összhangban a tanári lelkesedés hiánya összefüggésben áll az amotivációval és a csalással is. A szükségletek frusztrációja közvetlen és közvetett módon is kapcsolatban áll a csalással.

Következtetések: Összességében elmondható, hogy ha az a cél, hogy a számonkérések során kevesebb csalás történjen a felsőoktatásban, akkor érdemes tenni azért, hogy a hallgatók

pszichológiai szükségletei ki legyenek elégítve, és érdemes olyan oktatókat foglalkoztatni, akik lelkesednek a tanításért.

Kulcsszavak: csalás, tanári lelkesedés, tanulmányi motiváció, alapvető pszichológiai szükségletek

ELMÉLETI BEVEZETŐ

Az iskolai csalás olyan viselkedésre vonatkozik, amikor egy hallgató számonkérés során (a) információt ad, illetve fogad; (b) tiltott eszközökhöz folyamodik és/vagy (c) kihasználja adott személyek vagy a vizsgáztatás gyengeségét annak érdekében, hogy ebből előnyt kovácsoljon (Cizek, 2003). Anderman és Murdock (2007) elmélete alapján a hatásos tanulás komplex önszabályozást és különböző kognitív stratégiákat kíván, míg a csalás e stratégiák szükségességének kikerülését jelenti. Ez alapján feltételezhető, hogy a hallgatók kétféle okból csálhatnak: nem tudják, hogyan kell hatásos tanulási módszereket alkalmazni vagy nem akarnak időt invesztálni e stratégiák használatára.

A magyarországi felsőoktatásban megjelenő önbevalláson alapuló tisztességtelen viselkedés gyakorisága rendkívül magas (Orosz és mtsai, 2012). A kutatás eredményei szerint mind az individuális (pl.: puskázás – 70,7%), mint a kollaboratív csalási típusok (pl. lesés – 82,7%) nagymértékben jelen vannak a hallgatók életében. Korábbi kutatásokból (Orosz és munkatársai, 2012, 2013) kiderül, hogy Magyarországon súlyos probléma a hallgatók tisztességtelen viselkedése. A hagyományos vizsgacsalások tekintetében több más országgal összehasonlítva a magyar hallgatók csalási gyakorisága élen jár (Brimble és Stevenson-Clarke, 2005, Newstead és mtsai, 1996, Carpenter és mtsai, 2006). Ennek ellenére viszonylag keveset tudunk, arról, hogy miért csálnak a hallgatók

tanulmányaik során. A jelen tanulmány célja, hogy feltárjuk a lehetséges okok egy részét, tekintetbe véve a hallgatók motivációit, alapvető pszichológiai szükségleteit és a tanárok hallgatók által észlelt lelkesedését.

Az iskolai csalást befolyásoló tényezők

Az iskolai csalás megjelenésére számos faktor lehet hatással. Orosz (2010) szerint ezek három fő kategóriába sorolhatók: egyéni különbségek, situációs (kontextuális) és interperszonális változók, illetve kulturális hatások. A szakirodalom nagyon szerteágazó a témában, sokféle tényező hatását vizsgálták már a csalás valószínűségének bejósolására. Kerkvliet (1994) azt találta, hogy a szülők iskolázottsága kevésbé függ össze a csalás előfordulásával, az átlagos tanulmányi eredmény és az összes tanulásra fordított idő pedig teljesen független tőle. Whitley (1998) kutatása a csalás forrásaként a rossz tanulási képességeket hangsúlyozza, amelyek megnövelik a csalás előfordulásának valószínűségét. Életkor alapján Passow és munkatársai (2006) eredményei azt mutatják, hogy az első osztályosok dolgozatíráskor szignifikánsan kevesebbet csáltak, mint a negyedik vagy ötödik osztályba járók, míg a szocioökonómiai státusz és a csalás között nem találtak összefüggést. További kutatások a kontextuális tényezőket hangsúlyozzák a csalással kapcsolatban. Taylor és munkatársai (2002) harminckét elit gimnázium diákjai körében vizsgálták a csalást. Meghatározó tényező-

nek bizonyult a csalás hátterében a megfelelni akarás, mind saját maguknak, mind szüleiknek és tanáraiknak. Így rámutattak, hogy a legjobb tanulók is folyamodhatnak csaláshoz. Eredményeik összhangban állnak Kerkvliet (1994) kutatásával.

Ugyanakkor más kutatásokban azt találták (Orosz és mtsai, 2013), hogy a versengő légkörnek nincs szignifikáns hatása a csalás előfordulására, akár építő jellegű, akár destruktív. Emellett azonban fontos megkülönböztetni, hogy kontextuális szinten vagy az egyéni különbségek szintjén vizsgáljuk-e a versengés hatását. Ugyanis Orosz és munkatársai (2012) eredményei arra mutatnak rá, hogy az önfejlesztés negatív indirekt hatással van a csalásra (egyéni szint), míg a hiperversengés (minden áron nyerni akarás) indirekt pozitív hatást gyakorol rá (kontextuális szint). Az előbbi esetében a hangsúly a tananyag elsajátításán van, míg a másikban a másokkal szembeni jobb eredmények megszerzésén. Ugyanebben a kutatásban találták azt is, hogy a csalás elkövetésének elítélése, illetve büntudat érzése jobban bejósolja a csalás elkerülését, mint a versengéssel kapcsolatos változók vagy az extrinzik motiváció. Úgy tűnik tehát, hogy a kontextuális tényezők kevésbé meghatározóak, mint a belsővé tett értékek.

Az említett befolyásoló tényezőkön kívül még egyéb változókat is szükséges számításba venni a csalás előfordulásának vizsgálata során. Ilyen például az új technológiai eszközök megjelenése az oktatás során, amelyek hatással lehetnek az iskolai tanulmányokra, eredményekre és akár a csalás előfordulására is (Rosen, 2010). Az egyetemi tanulmányok során megjelenő különböző technológiák használatának negatív hatásairól eltérő eredmények születtek. Bliuc és munkatársai (2010) például arra jutottak,

hogy akik az új eszközök adta lehetőségeket csak válaszkeresésre használják, megfosztják magukat a mélyebb megértéstől, így végeredményként rosszabbul teljesítenek. Sapp és Simon (2005) kutatása szerint azok, akik online végeztek el egy kurzust, kevésbé voltak sikeresek, mint akik közvetlen interakcióban sajátíthatták el a tananyagot.

Ugyanakkor az oktatás során is alkalmazott új technikai eszközök megkönnyíthetik a puskázást és plagizálást is. Harris (2015) is rámutat plagizálásról szóló internetes cikkében, hogy a digitális technológia elterjedése minden eddiginél könnyebbé tette más szellemi tulajdonának ellopását. Stephens és munkatársai (2007) hagyományos és digitális csalást összehasonlító elemzése szerint összességében inkább a régi módszereket használják a diákok, például házi feladatot másolnak, nem megengedett módon összedolgoznak vagy egymásról másolnak dolgozat, illetve vizsga során. A kutatás eredményei szerint a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-a csak hagyományos eszközöket használ, 4,2%-a csak digitális módszereket alkalmaz; 45,6%-a pedig mindkettővel él (Stephens és mtsai, 2007). Egy 2006-os kutatás eredményei szerint pedig a vizsgált minta 90%-a ismert el valamilyen online csalási formát (Berry és mtsai, 2006).

Kutatásunkban a csalás elméletileg megalapozott (pl. Anderman és mtsai, 1998; Cheon és mtsai, 2018; Orosz és mtsai, 2015), azonban kevésbé feltárt háttérváltozóit vizsgáljuk egy mediációs modellen keresztül. Modellünkben mind egyéni (alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja, és tanulmányi motivációk), mind kontextuális tényezőket (észlelt tanári lelkesedés) figyelembe vesszünk, hogy átfogó képet kapjunk a csalást feltehetően befolyásoló folyamatok hatásmechanizmusáról

és a bejósoló tényezők egymáshoz viszonyított fontosságáról.

A csalást befolyásoló lehetséges egyéni tényezők: tanulmányi motivációk és alapvető pszichológiai szükségletek

A tanulmányi motivációk és a család összefüggéseit viszonylag sok korábbi kutatás vizsgálta. A jelen kutatásban a motivációs irodalom egyik leggyakrabban használt elméleti háttérét alkalmazzuk. Az öndeterminációs elméleten (*Self-Determination Theory*, továbbiakban: SDT) alapuló tanulmányi motivációs elméletet tekintetbe véve a motivációnak három dimenzióját különíthetjük el, amelyek akár egy kontinuum mentén is elhelyezhetők (Deci és Ryan, 1985): intrinzik (belső), extrinzik (külső), és amotiváció. Vallerand és mtsai (1992) további alegységekre bontják ezeket a konstruktumokat. Az intrinzik motivációhoz tartozik egyrészt a tudás megszerzésének és az új felfedezésének öröme, maga a tudásvágy. Úgyszintén ebbe a típusba tartozik az arra való törekvés is, hogy kompetensnek érezhessük magunkat, és jól teljesíthessünk, de nem az ezt követező jutalmak, hanem az ezzel járó kellemes érzelmek miatt. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy ezen dimenziók között rendszerint nagyon magas az összefüggés (pl. Fairchild és mtsai, 2005; Guay és mtsai, 2015; Tóth-Király, Orosz és mtsaik, 2017).

Az extrinzik motiváció további aldimenziókra osztható attól függően, hogy a kontinuum melyik végéhez van közelebb. Az autonóm, intrinzik motivációhoz közelebb álló extrinzik forma az identifikáció, amiről akkor beszélünk, amikor az illető meggyőzte magát arról, hogy viselkedése önmaga által választott volt. Ezzel szemben a szintén extrinziknek tekin-

tett belülré vetített és a külső szabályozás (pl. a viselkedésnek külső szabályozója van, például dicséret, pénzjutalom) már a kontrollált motivációs formákhoz állnak közelebb. Végül amotiválnak számít az a személy, aki nem talál kontingenciát saját erőfeszítései és az eredmények között. Az ilyen tanulók inkompetensnek érzik magukat, és kontrollálhatatlannak érzik a helyzetet. Ők nagyobb valószínűséggel hagyják abba befejezés előtt tanulmányaikat is. Korábbi tanulmányok szintén rávilágítottak arra, hogy az extrinzik motiváció kontrollált formái az amotivációhoz, míg az extrinzik motiváció autonóm formái az intrinzik motivációhoz állnak közel (Brunet és mtsai, 2015; Wilson és mtsai, 2012).

Számos kutatás vizsgálta a család és a motivációk kapcsolatát. Anderman és munkatársai (1998) szerint azok a diákok, akik elfogadhatónak tartották a csalást, az osztálylégkört inkább teljesítmény- és képességorientáltnak élték meg. Általában ezek a diákok többet izgultak az iskola miatt és viselkedésük inkább jutalomorientált volt (extrinzik motiváció). Ugyanakkor Angell (2006) azt találta, hogy az amotiváció sokkal erősebb bejósolója a csalásnak, mint az extrinzik motiváció. Newstead és munkatársai (1996) is megerősítették, hogy azok a diákok csálnak kevesebbet, akik a tanulás örömeért sajátítják el az anyagot (intrinzik motiváció) és nem a jó jegyekért (extrinzik motiváció). Hasonló eredmények igazolódtak magyar mintán végzett kutatás során is (Orosz és munkatársai, 2013; 2015).

Az intrinzik motiváció negatív, míg az amotiváció pozitív hatással van a család megjelenésére, az extrinzik motivációnak pedig vélhetően nincs szignifikáns hatása a magyar iskolai közegben. Ezen kívül az intrinzik motiváció pozitívan korrelált

a büntudat érzésével és a csalás elkövetésének elítélésével, míg az amotivációra ez fordítottan igaz. Jól látható ezekből az eredményekből a motivációk csalásra gyakorolt hatása és relevanciája. Ugyanakkor ugyan ezen tanulmányok egyik fontos limitációja, hogy nem tárták fel azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek a diákok motivációira. Ezek közül pedig kiemelhetők az alapvető pszichológiai szükségletek, amelyek kardinálisnak tekinthetők az optimális emberi funkcionálásban (Ryan és Deci, 2017).

Az alapvető pszichológiai szükségletek elméletét alapul véve három szükségleti dimenzió különíthető el: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségletei. Az autonómia szükséglete az akarat, a választás és a szabadság függetlenségére, a kompetencia szükséglete a hatékonyságra és a kihívások leküzdésének képességére, a kapcsolódás szükséglete pedig a személy számára fontos mások iránti beágyazottság és kölcsönösség érzésére utal (Ryan és Deci, 2017).

Az SDT szintén különbséget tesz a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja között. Ugyanis feltételezhetően a kielégítettség hiányán túlmutat a frusztráció, vagyis amikor azt érezzük, hogy (1) nem szabadon cselekszünk, hanem azt kell csinálnunk, amit mások mondanak; (2) nem vagyunk képesek jól és hatékonyan megküzdni a kihívásokkal; valamint (3) magányosak vagyunk (Vansteenkiste és Ryan, 2013). A szükségletek kielégítettsége elengedhetetlen feltétele az optimális pszichológiai működésnek és a jóllétnek, míg a szükségletek kielégítetlensége hozzájárul az alkalmazkodási nehézségekhez, valamint a 'rosszul' léthez (Vansteenkiste és Ryan, 2013).

Jelenleg az SDT kutatásain belül viszonylag nagy hangsúlyt kap az a kérdés, hogy

vajon a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja egy kontinuum mentén helyezkednek-e el vagy ez a két faktor egymással összefüggő, mégis különálló dimenzió. Ezt a kérdést egyfelől faktoranalitikus megközelítéssel is vizsgálhatjuk (pl.: Chen és mtsai, 2015; Tóth-Király és mtsai, 2018). Egy másik megközelítés szerint a feltételezett faktorok konvergens validitását is vizsgálhatjuk, vagyis azt, hogy a kielégítettség és a frusztráció dimenziói milyen irányban és mértékben függenek össze egyéb változókkal. Amennyiben eltérően, akkor a faktorok különbözősége nyer alátámasztást, amennyiben viszont hasonló mértékben, de eltérő irányban függenek össze külső változókkal, akkor a kontinuumhipotézist támogatják az adatok.

A szakirodalomban találhatunk mindkét esetre példát: egyes tanulmányok szerint a kielégítettség és a frusztráció nem ugyanolyan módon függ össze egyéb változókkal (Bartholomew és mtsai, 2011; Chen és mtsai, 2015; Costa és mtsai, 2015; Krijgsman és mtsai, 2017; Nishimura és Suzuki, 2016). Más eredmények szerint viszont a korrelációs eredmények egymás tükröképeiként jelennek meg (Brenning és mtsai, 2019; Campbell és mtsai, 2019; Costa és mtsai, 2016; Landry és mtsai, 2016; Schultz és mtsai, 2015). A jelen kutatás egyik célja hozzájárulni ehhez a tudományos párbeszédhez és megvizsgálni azt, hogy a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja milyen összefüggésben áll a különböző, oktatáshoz köthető változókkal.

Az SDT szerint az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettségét nagymértékben befolyásolja a társas környezet. Iskolai kontextusban a tanár szükségleteket támogató viselkedése a kardinális, amelyen keresztül a diákok magas szintű szükséglet-kielégítettséget élhetnek át, ezáltal pedig autonómabb

motivációk jelenhetnek meg náluk (Yu és mtsai, 2016). Ezek az alapvető pszichológiai szükségletek nagyban képesek támogatni az adaptív motivációk kialakulását (pl. Faye és Sharpe, 2008; Olafsen és mtsai, 2018; Valierand, 1997). Emellett a szükségletek kielégítettsége elősegíti az oktatási rendszerben megjelenő adaptív működést. A szükségletek frusztrációja viszont sok szempontból elvonja a diákok figyelmét, illetve diszkomfortot teremthet, mely maladaptív iskolai viselkedéshez vezethet (pl. Cheon és mtsai, 2016; Jang és mtsai, 2009; Haerens és mtsai, 2015; Levesque és mtsai, 2004; Reeve, 2006; Yang és mtsai, 2018).

Érdekes módon az alapvető pszichológiai szükségletek és a család összefüggése eddig viszonylag kevés figyelmet kapott. Cheon és munkatársai (2018) középiskolai testnevelő tanárokkal és diákjaikkal végzett longitudinális vizsgálatának eredményeiből kiderül, hogy a szükségletek kielégítettsége negatív összefüggésben áll a család elfogadhatóságával. Ezen felül a szükségletek frusztrációja pozitívan függ össze a család elfogadhatóságával az általuk mért három időpontban. Emellett a szemeszter közepén mért szükségletek kielégítettsége negatív összefüggést mutat a szemeszter végén mért család elfogadhatósággal, valamint szintén a szemeszter közepén mért szükségletfrusztráció pozitív összefüggést mutat a szemeszter végén mért család elfogadhatóságával. Tehát feltételezhető, hogy a szükségletek kielégítettsége, illetve frusztrációja bejósolja a diákok családhoz való viszonyát.

Korábbi eredmények alapján pedig az tapasztalható, hogy a család elfogadhatósága pozitívan korrelál a család gyakoriságával (pl. Orosz és mtsai, 2012). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az egyéni tényezők mellett kontextuális tényezők is hatással lehetnek

az iskolai csalásra (Orosz, 2010), ezek közül pedig a tanári lelkesedés emelhető ki.

A csalást befolyásoló lehetséges kontextuális tényezők: tanári lelkesedés

A tanári lelkesedés a görög „egy isten által megszállt” (*enthusiasmos*) kifejezésből származik (Sanders és Gosenpud, 1986). A tanári lelkesedést meghatározó tényezők között el lehet különíteni az oktató tantárgy iránti lelkesedését és a tanítás iránti lelkesedését. Az előző két tényező alapján a lelkes tanár jellemzői között szerepel, hogy a tanítás során energikus, eleven, stimuláló, aktív, motivált, élvezzi a tanítást, kifejező a beszéde, gazdag a nonverbális kommunikációja, elmélyül a tananyagban, odafigyel a hallgatók reakcióira (Sanders és Gosenpud, 1986; Rheinberg és mtsai, 2000; Schiefele és Schreyer, 1994). A tanári lelkesedés és az oktatás különböző elemei közötti összefüggéseket számos korábbi kutatás vizsgálta. Összefüggéseket találtak a tanári lelkesedés és az oktatás színvonalának megítélése (Kunter és mtsai, 2008), a hallgatók teljesítménye (Alrakaf és mtsai, 2014, Carlisle és Philips, 1984), a tanulmányi motivációk (Patrick és mtsai, 2000), a vizsgacsalás (Orosz és mtsai, 2015), és a tanóra észlelt érdekessége (Frenzel és mtsai, 2009) között. Ezek a kutatások számos definíciót használtak a lelkesedés kapcsán, amelyek közül a Sanders és Gosenpud (1986), ill. Orosz és munkatársai (2015) definíciójára támaszkodtunk. Ezek szerint a tanári lelkesedés ösztönző és energizáló oktatást jelent, amely a gesztusokon, a hang vokális jelzésein és az arckifejezéseken keresztül érvényesül.

A kontextuális tényezők közül, érdemes figyelembe venni a tanári lelkesedés fokát, amely hatást gyakorol a hallgatók ered-

ményeire, motivációjára, ezáltal szerepet játszik a család előfordulásában is. Alrakaf és munkatársai (2014) orvostanhallgatók körében végzett kutatása szerint a tanárok tulajdonságai közül az egyik legmeghatározóbb a lelkesedés mértéke. Wyckoff (1973) eredményeiből kiderült, hogy a tanár lelkesedése, energikussága pozitív hatással van a hallgatók teljesítményére. Háromféle csoportba osztotta a tanárok viselkedését: a tanár mozgásának változásai az osztályteremben, a gesztikulálás (egyreszlet hangszírozása kéz-, fej-, vállmozgásokkal), illetve a tananyagnak színetekkel tarkított prezentálása. Wyckoff (1973) arra az eredményre jutott, hogy a tanári viselkedés változatossága növeli a hallgatók teljesítményét. Marlin (1991) szerint pedig a tanár felkészületlensége negatív hatással lehet a hallgatók teszteken elért eredményére. Érdemes még megjegyezni, hogy a tanári lelkesedés az egyik legfontosabb változó a hallgatók intrinzik motivációjának felélésztésében (Patrick és mtsai, 2000).

A család és a tanári lelkesedés összefüggéseit eddig viszonylag kevés kutatás helyezte a vizsgálat középpontjába. Genreux és McLeod (1995) eredményei szerint a tanár személyisége meghatározó tényező a család előfordulásának gyakoriságában: kevesebb család várható, ha a hallgatók tisztelik, igazságosnak tartják és szeretik tanárukat. Ehhez hasonlóan Cochran és mtsai (1999) is azt találták, hogy a család hallgatók nagy része nem tekint tisztelettel saját tanára és kompetensnek sem véli. Orosz és munkatársai (2015) kutatásukban azt találták, hogy azoknál a tanároknál, akik derűs arkifejzéssel, gyakori mosolygás és aktív gesztikuláció mellett tanítanak, átlagban hétszer kevesebb hallgató család. A jól magyarázó és a tananyagot metaforákkal színesítő taná-

roknál (szemben a könyvből olvasókkal), pedig négyszer kevesebben.

Ugyanebben a kutatásban Orosz és munkatársai (2015) a korábbiakhoz mérten eltérő eredményeket találtak a motiváció és a család előfordulásának összefüggésében, ha a tanári lelkesedést is a modellbe illesztették: sem az intrinzik, sem az amotiváció esetében nem mutatkozott szignifikáns közvetlen hatás a csalásra. Ezzel szemben a tanári lelkesedés valóban pozitív direkt hatással van az intrinzik motivációra, negatív direkt hatással pedig az amotivációra. Összességében elmondható, hogy a tanári lelkesedés mind direkt, mind indirekt módon negatív összefüggésben áll a hallgatók csalásával, így úgy tűnik, hogy ez egy olyan bejósó tényezője a csalásnak, amelyet érdemes a továbbiakban is kutatni.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja Orosz és munkatársai (2015) eredményeiből kiindulva a tanári lelkesedés motiváción keresztüli hatását a csalásra. Emellett célja, hogy feltárja Cheon és munkatársai (2018) eredményei alapján az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettségének hatását a motivációra, illetve a csalásra. Kutatásunk egyik újszerűsége, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek és a család összefüggéseit is vizsgálta két külön modellben: az egyikben a szükségletek kielégítettsége, a másikban a szükségletek frusztrációja szerepel prediktorként. Hipotéziseink az előzetes kutatásokra alapozva a következők.

Az észlelt tanári lelkesedés hiánya direkt pozitív hatással van a család előfordulásának gyakoriságára (H1), ugyanakkor indirekt hatást nem várunk a különböző motivációkon keresztül (H2) (Orosz és mtsai,

2015). Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégíthetlensége direkt pozitív összefüggést mutat a csalás előfordulásának gyakoriságával (H3), emellett a szükségletek kielégíthettségének és frusztrációjának indirekt hatása a különböző motivációkon keresztül is érvényesül (H4) (Cheon és mtsai, 2018).

MÓDSZEREK

Minta

A vizsgálati személyek 18. életévüket már betöltött egyetemisták voltak. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételt alkalmaztunk egy vidéki magyar egyetemen, a kérdőívek kitöltése papíralapon, anonim módon és önkéntesen történt. Minden kitöltő elfogadta a kutatásban való részvétel feltételeit (tájékoztató és informált beleegyező nyilatkozat), így 411 hallgató adatait elemeztük ($n_{\text{nő}} = 303$; $n_{\text{férfi}} = 108$). A kitöltők életkora 18 és 39 év között volt ($M_{\text{életkor}} = 21,62$; $SD_{\text{életkor}} = 5,95$). A legtöbben ($n = 333$) folyamatban lévő alapképzést végeztek, a többiek mesterképzésben vagy osztatlan tanárképzésben vettek részt ($n = 78$). A lakhely szerinti eloszlás alapján 166 fő városban él, 142 fő faluban, 86 megyeszékhelyen, 17 fővárosban. A résztvevő hallgatók tanulmányi átlaga 4,11 volt ($SD = 0,54$).

Mérőeszközök

Az eredeti *Iskolai Tisztesség Skála* McCabe és Trevino (1993) nevéhez fűződik. Ennek magyar verziójával dolgoztunk (Orosz és mtsai, 2015), melynek 10 tételét 22 általunk írt korábbi kvalitatív kutatásokon alapuló online csalásra vonatkozó tételekkel

egészítettünk ki. (A tételek megalkotásának módszerét lásd Tóth-Király, Bóthe és mtsai, 2017), majd ezeket a kérdőívben véletlenszerű sorrendben mutattuk be. Mind az offline, mind az online csalás esetében a különböző csalási formák előfordulásának gyakoriságára kérdeztünk rá az elmúlt félévre vonatkozóan (egyszer sem fordult elő, 1–2-szer, 3–5-ször, 6–10-szer és több mint 10-szer).

A *Tanári Lelkesedés Kérdőív* (Orosz és Karsai, 2012) alapját Sanders és Gosenpud (1986) lelkesedést mérő eszköze nyújtotta. A 13 tételes kérdőív többek között a szemkontaktusra, mimikára, gesztikulációra, mozdulatokra, szóhasználatra és hangsúlyozásra kérdez rá. A magyar kérdőív az 1986-os verzió lefordított, kiegészített és kissé átalakított változata, amely így a felsőoktatásban dolgozó oktatók lelkesedésének mérésére alkalmas. Hat tétel a nem lelkes viselkedésű tanárok számára, míg hét tétel a lelkesen viselkedő tanárok számára kérdez rá, nullától tízig. (A használt mérőeszköz pontos leírásához útmutatást ad a következő tanulmány: Orosz és mtsai, 2015).

Az *Tanulmányi Motivációs Skála* eredeti változata Vallerand és mtsai (1992) nevéhez fűződik. Magyarra fordítását és adaptálását Tóth-Király, Orosz és munkatársai (2017) végezték el. A kérdőív tételeire vonatkozó értékelést a válaszadók egy hétfokú Likert-skálán jelölhetik (1 – Egyáltalán nem illik rám, 2–3 – Inkább nem illik rám, 4 – Mérsékelten illik rám, 5–6 – Inkább illik rám, 7 – Pontosan illik rám). Négy-négy tétel vonatkozik az extrinzik, az intrinzik motiváció minden dimenziójára és az amotivációra is. A jelen kutatásban teoretikus alapokat követve (pl. Orosz és mtsai, 2015) a skála tudásra irányuló intrinzik motiváció és az amotiváció faktorait használtuk.

Az *Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála* Chen és munkatársai (2015) nevéhez fűződik. A kérdőív magyar fordítását és adaptálását Tóth-Király, Bőthe és munkatársai (2018) készítették. A kérdőív tételére vonatkozó értékelést a válaszadók egy ötfokú Likert-skálán jelölhetik (1 – Egyáltalán nem igaz rám, 2 – Inkább nem igaz rám, 3 – Igaz is, meg nem is, 4 – Inkább igaz rám, 5 – Teljesen igaz rám). A skála a szükségletek 3 dimenziójának (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) kielégítettségét és frusztrációját méri, minden faktort négy tétellel. Jelen kutatásban teoretikus alapokat követve (Vansteenkiste és Ryan, 2013) a kielégítettség és frusztráció globális faktorait vettük figyelembe. További módosítás, hogy a kérdőív kontextusspecifikus volt, vagyis a tételek arra vonatkoztak, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat az egyetemen.

Eljárás

A kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatásetikai Bizottságának hozzájárulásával és a Helsinki Deklarációval egyetértésben készült. A kutatás papíralapon történt, a kérdőívek kitöltésére a résztvevők önként jelentkezhettek, illetve beleegyezésükkel igazolták, hogy az alapfeltételeknek megfelelnek – 18. életévüket már betöltötték és felsőoktatási intézménybe járnak. A válaszadás anonim módon folyt, a kérdőívek kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe. A részvételt bármikor megtagadhatták, a kitöltést félbehagyhatták. Kérdőívcsomagunkban a mérőeszközök a következő sorrendben szerepeltek:

1. McCabe és Trevino *Iskolai Tisztesség Skála* (1993) tételeit kiegészítet-

tük saját, online csalásra vonatkozó 22 tételünkkel;

2. Vallerand és munkatársai *Akadémiai Motiváció Skálája* (1992);
3. Orosz és Karsai *Tanári Lelkesedés Kérdőíve* (2012);
4. Chen és munkatársai (2015) *Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skálája*.

EREDMÉNYEK

Az összefüggések elemzéséhez, illetve a leíró statisztikákhoz az *SPSS Statistics 21.0.*, a modellel kapcsolatos elemzésekhez pedig az *Amos* statisztikai szoftvert használtuk. A modell vizsgálata során számos modellilleszkedési mutatót figyelembe vettünk (Brown, 2006): az összehasonlítási illeszkedési mutatót (*Comparative Fit Index*, CFI), a Tucker–Lewis-indexet (TLI), és a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (*Root-Mean-Square Error of Approximation*, RMSEA). Hu és Bentler (1999), valamint Marsh és munkatársai (2005) irányelvei alapján a következő értékeket fogadtuk el: CFI ($\geq 0,90$ érték elfogadható; $\geq 0,95$ érték jó), TLI ($\geq 0,90$ érték elfogadható; $\geq 0,95$ érték jó), és RMSEA ($\leq 0,08$ érték elfogadható; $\leq 0,06$ érték jó).

Az online és offline csalás kérdőív 32 tételét hat tételre csökkentettük. Az online és offline csalás kérdőív faktorstruktúrájának tesztelésére feltáró faktorelemzést alkalmaztunk, ahol a tételek egy faktorra töltöttek. Mivel rövid kérdőívet szerettünk volna létrehozni annak érdekében, hogy nagyobb kérdőív-battériába is be lehessen illeszteni, ezért kiválasztottuk a hat legerősebb töltéssel rendelkező tételt. Az online és offline csalás skála megbízhatóságának vizsgálatánál Cronbach-alfa mutatót

1. táblázat. A modell konstruktumainak megbízhatósági mutatói és korrelációi

	α	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Csalás	0,82	—				
(2) AM	0,83	0,32**	—			
(3) IMTK	0,91	-0,28**	-0,25**	—		
(4) LH	0,86	0,46**	0,22**	-0,07	—	
(5) NS	0,77	-0,16**	-0,34**	0,35**	-0,14**	—
(6) NF	0,83	0,10*	0,47**	-0,21**	0,12*	-0,60**

Megjegyzés. α = Cronbach-alfa; AM = amotiváció; IMTK = tudásra irányuló intrinzik motiváció;

LH = lelkesedés hiánya; NS = szükségletek kielégítettsége;

NF = szükségletek kielégíttlensége * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

alkalmaztuk, irányadónak, pedig Nunnally (1978) javaslatait vettük figyelembe (0,70-es érték elfogadható; 0,80-as érték jó). A vizsgált változók reliabilitása és egymással való korrelációi az 1. táblázatban láthatóak.

Strukturális egyenletmodellezést végeztünk, a modell összeállítása Orosz és munkatársai (2015) valamint Cheon és munkatársai (2018) kutatásai alapján készült.¹ Vizsgáltuk a tanári lelkesedés hiányának direkt hatását a csalás előfordulására, továbbá indirekt hatását a motiváció két formáján keresztül (amotiváció, tanulásra irányuló intrinzik motiváció). Továbbá vizsgáltuk az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációjának direkt hatását a csalás előfordulására, továbbá indirekt hatását a motiváció két formáján keresztül (amotiváció, tanulásra irányuló intrinzik motiváció).

Mivel a modell viszonylag sok mért változót tartalmazott a résztvevők számához képest, ezért ezekből a mért változók-ból parceleket, vagyis aggregált változókat képeztünk. Ez az eljárás korábbi tanulmányok során is alkalmasnak bizonyult a mért

változók számának csökkentésére anélkül, hogy az eredmények torzításához vezetne (pl.: Bóthe és munkatársai, 2018; Carbonneau és mtsai, 2008; Orosz és mtsai, 2016). A csalás és a lelkesedés esetében egy faktoriális algoritmust (Rogers és Schmitt, 2004) használva, feltáró faktorelemzés segítségével három parcellt hoztunk létre (Bandalos és Finney, 2001; Little és mtsai, 2002; Matsunaga, 2008). A csalás esetében az első parcellt alkotta a 7-es és 12-es tétel, a második parcellt a 10-es és 16-os tétel, a harmadik parcellt pedig a 2-es és 15-ös tétel. Ugyanezzel az eljárással három parcellt képeztünk a lelkesedés hiányát mérő hat tételéből, így az első parcellt a 2-es és 5-ös, a második parcellt az 1-es és 4-es, a harmadik parcellt pedig a 3-as és 6-os tétel alkotta. A szükségletek kielégítettsége és frusztrációja esetében az alsókálák (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) pontszámai alkották a parceleket.

Az modellezés standardizált eredményeit az 1. ábrán ábrázoltuk. A modell [χ^2 (122, N = 411) = 266,473; $p < 0,001$ ($\chi^2/df = 2,184$); CFI = 0,957; TLI = 0,951; RMSEA = 0,054]

¹ Minden esetben összefüggéseket vizsgáltunk a változók között, az eredmények részben említett „hatások” mindössze feltételezett összefüggésekre utalnak.

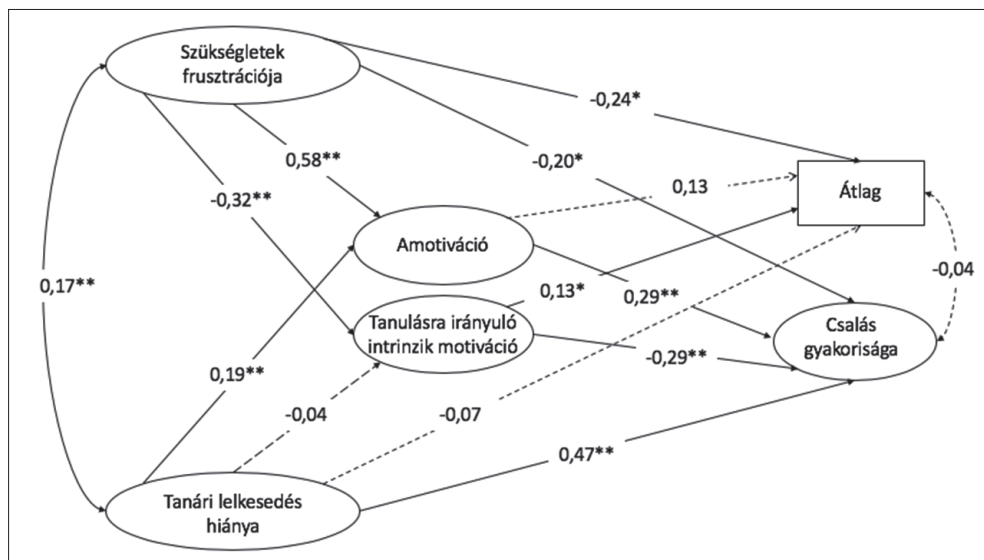
mintára illeszkedése megfelelő. Az amotiváció direkt hatással van a csalás gyakoriságára ($\beta = 0,29; p < 0,001$), továbbá a tanulásra irányuló intrinzik motiváció szintén direkt hatással van a csalás gyakoriságára ($\beta = -0,29; p < 0,001$).

A tanári lelkesedés hiánya nincs szignifikáns hatással a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ($\beta = -0,04; p = 0,499$). Ezzel szemben direkt hatása van a csalások gyakoriságára ($\beta = 0,47; p < 0,001$) és az amotivációra ($\beta = 0,19; p < 0,001$), így az amotiváción keresztül is érvényesül a hatása a csalások gyakoriságára.

A szükségletek frusztrációja direkt hatással van a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ($\beta = -0,32; p < 0,001$) és az amotivációra ($\beta = 0,58; p < 0,001$), ezáltal indirekt módon hatással van a motivációkon keresztül a csalás gyakoriságára. A szükségletek frusztrációjának a csalásra gyakorolt

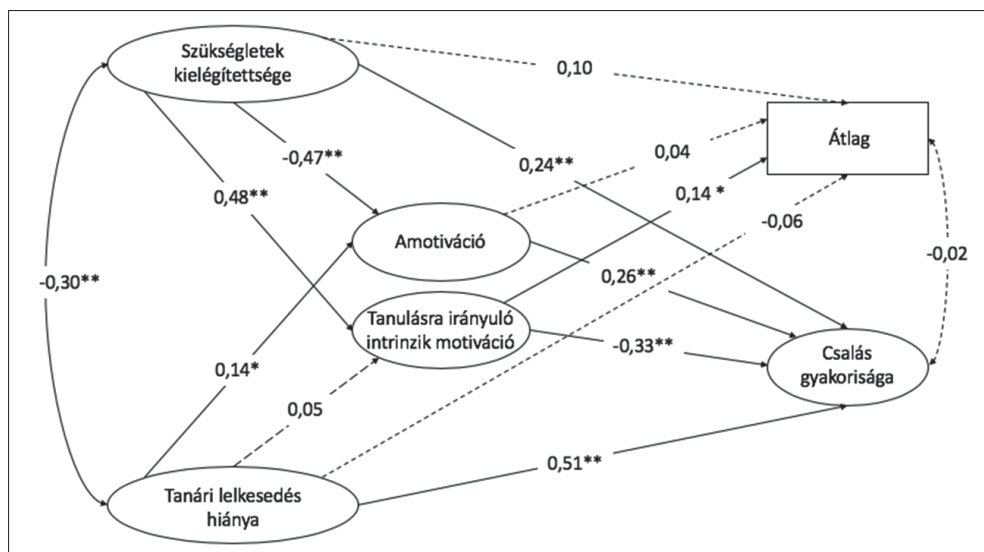
direkt hatását elnyomja a két mediátoron keresztül kifejtett (amotiváció és tanulásra irányuló intrinzik motiváció) indirekt hatása ($\beta = -0,20; p < 0,005$). A szupresszorhatás tesztelésére Sobel-tesztet (Preacher és Hayes, 2004, 2008) használtunk az amotiváció ($zs = 3,19; p < 0,001$) és a tanulásra irányuló intrinzik motiváció ($zs = 2,94; p < 0,005$) esetében is.

Ezt követően újabb modellt teszteltünk, amely abban különbözött az előzőtől, hogy a szükségletek frusztrációja helyett azok kielégítettsége szerepelt magyarázó változóként. A modellezés standardizált eredményeit a 2. ábrán ábrázoltuk. A modell [$\chi^2 (122, n = 411) = 269,911; p < 0,001$ ($\chi^2/df = 2,122$); CFI = 0,955; TLI = 0,950; RMSEA = 0,054] mintára illeszkedése megfelelő. Ez alapján is elmondhatjuk, hogy az amotiváció direkt hatással van a csalás gyakoriságára ($\beta = 0,26; p < 0,001$), továbbá a tanulásra irányu-



1. ábra. Az alapvető szükségletek frusztrációja, az észlelt tanári lelkesedés, az amotiváció, az intrinzik motiváció és a csalás valamint a tanulmányi átlag összefüggései

Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.



2. ábra. Az alapvető szükségletek kielégítettsége, az észlelt tanári lelkesedés, az amotiváció, az intrinzik motiváció és a csalás, valamint a tanulmányi átlag összefüggései

Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns ($*p < 0,05$; $**p < 0,001$), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

ló intrinzik motiváció szintén direkt hatással van a csalás gyakoriságára ($\beta = -0,33$; $p < 0,001$).

A tanári lelkesedés hiánya nincs szignifikáns hatással a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ($\beta = 0,05$; $p = 0,424$). Ezzel szemben direkt hatása van a csalások gyakoriságára ($\beta = 0,51$; $p < 0,001$) és az amotivációra ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$), így az amotiváción keresztül is érvényesül a hatása a csalások gyakoriságára.

A szükségletek kielégítettsége direkt hatással van a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ($\beta = 0,48$; $p < 0,001$) és az amotivációra ($\beta = -0,47$; $p < 0,001$), ezáltal indirekt módon hatással van a motivációkon keresztül a csalás gyakoriságára. A szükségletek kielégítettségének a csalásra gyakorolt direkt hatását elnyomja a két mediátoron keresztül kifejtett (amotiváció és tanulásra irányuló intrinzik motiváció)

indirekt hatása ($\beta = 0,24$; $p < 0,001$). A szupresszorhatás tesztelésére Sobel-tesztet (Preacher és Hayes, 2004, 2008). használtunk az amotiváció ($zs = -3,233$; $p < 0,001$) és a tanulásra irányuló intrinzik motiváció ($zs = -2,63$; $p < 0,005$) esetében is.

MEGVITATÁS

A jelen vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a hallgatók által észlelt tanári lelkesedés, a hallgatók motivációja, alapvető szükségleteik és az önbeszámolt csalás közötti mintázatokat. Mivel a csalás ma már viszonylag diverz formákat is felvehet, ezért a kutatás első lépéseként egy olyan rövid, hat tételes kérdőívet hoztunk létre, amelyben a tételből három utal olyan csalásra, amely online formában valósul meg (internet-használat, okostelefon-használat és Face-

bookon való segítségkérés), három pedig offline családi formára utal (plágium, vizsga közben másnak nyújtott segítség, másról másolás). Az így létrehozott mérőeszköz megfelelő reliabilitással rendelkezett, ezáltal alkalmasnak bizonyult a kutatási kérdések megvizsgálásához.

Hipotéziseinket, melyeket Orosz és munkatársai 2015-ös kutatási eredményeire alapoztunk, melyeket nem minden esetben sikerült alátámasztani: (H1) A lelkesnek vélt tanárok száma közvetlen befolyással volt a csalás gyakoriságára, (H2) ugyanakkor Orosz és munkatársai (2015) eredményeivel ellentétben ez a motivációk mediáló hatásán keresztül is érvényesült a jelen kutatásban. A tanári lelkesedés hiánya az amotivációra pozitív hatással volt, míg a tanulásra irányuló intrinzik motivációt nem befolyásolta szignifikánsan. Továbbá a tanári lelkesedés hiánya az amotiváció mediáló hatásán keresztül is hatással volt a csalásra.

A Cheon és munkatársai 2018-as kutatási eredményeire alapozott hipotéziseinket sikerült alátámasztanunk: (H3) az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja direkt hatással volt a csalás előfordulásának gyakoriságára, mindemellett (H4) indirekt hatása a különböző motivációkon keresztül is érvényesült (Cheon és munkatársai, 2018).

A tanári lelkesedés hat a csalásra

Frenzel és munkatársai (2009) azt vizsgálták, hogy vajon jobban élvezik-e a diákok a tanórát abban az esetben, ha a tanárok is élvezik saját órájukat. Azt találták, hogy pozitív összefüggés van a kettő között, a tanári lelkesedés pedig mediáló tényezőként jelent meg. Vagyis, ha a tanárok élvezték az órát, akkor lelkesebben tanítottak, ami által a diákok is

jobban élvezték az órát. Orosz és munkatársai (2015) eredményei alapján feltételeztük, hogy a lelkesebb tanárok példaképként jelenhetnek meg egyes hallgatók számára, ezzel pedig csökkenthetik azok hajlandóságát a csalásra. A hallgatók ugyanis így felfoghatják a csalást egyfajta tanár felé történő tisztességtelen viselkedésként is. Emellett számos korábbi kutatás megállapította, hogy ha valaki erkölcsi kérdésként kezeli a csalást, kisebb eséllyel fogja azt elkövetni (Malinowski és Smith, 1985; Eisenberg, 2004; Asokan és mtsai, 2012).

Wood (1998) kutatási eredményei alapján érdemes megemlíteni azt is, hogy a tanári lelkesedés többféleképpen is erősíti a diákok tanulási képességeit. Hatással van többek között a diákok motivációjára, figyelmére és a memória kódolására. Minél lelkesebb egy tanár, annál inkább figyelnek a diákok az óráján. Minél inkább figyelnek, annál több mindent jegyezhetnek meg. És minél több mindent jegyeztek meg, annál kevésbé motiváltak arra, hogy csaláshoz folyamodjanak vizsga közben, ugyanis ez helyettesítheti az esetleges jó tanulási képességek vagy stratégiaik deficitéből következő tudáshiányt (Anderman és Murdock, 2007; Whitley, 1998). Bár fontos megjegyezni, hogy a tanári lelkesedés 'alkalmazásánál' nem elhanyagolható szempont a jó stratégia. Érdemes a tanárnak a főbb megjegyzendő pontokat hangsúlyozni, mivel a véletlenszerű lelkesedés hatása a diákok visszaemlékezésére hasonló kedvezőtlen hatással bír, mint a lelkesedés teljes hiánya. A jó stratégia fontossága a tanári lelkesedésnek a szöveg megjegyzésére (ún. *text memory*) irányuló hatásában érthető meg.

Lorch és munkatársai (Lorch és Lorch, 1996; Lorch és mtsai, 1995, idézi: Wood, 1998) elmélete kétféle magyarázatot nyújt a lelkesedés pozitív hatására a diákok emlé-

kezeti képességeivel kapcsolatban. A 'jelölő' hipotézis szerint a tananyagnak a kihangsúlyozott részei a memóriában megjelölődnek mint fontos információ, ezzel pedig könnyebben előhívhatóak később. A 'figyelmi' hipotézis pedig arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanár lelkes megmozdulásai alatt a diákok figyelme élénkebb lesz, ezáltal pedig az emlékezés is javul. Bár a két feltételezés nem feltétlenül zárja ki egymást, az utóbbi helytállóbbnak bizonyul.

Érdekes még Wood (1998) azon eredménye is, miszerint a tanár folyamatos lelkesedése még rosszabb hatással van a tanulók emlékezőképességére, mint annak alacsony szintje vagy hiánya. Ennek valószínűsíthető oka, hogy a tanár túl mozgalmas, aktív és meglepő megnyilatkozásai elviszik a figyelmet a beszéd tartalmáról és a tananyag feldolgozásáról. Ezen kívül úgy tűnik, a tanári lelkesedés hiánya az amotiváción keresztül hatott a csalás előfordulásának valószínűségére. Ez ellentmond Orosz és munkatársai (2015) cikkében foglaltaknak. A tanulásra irányuló intrinzik és az amotiváció esetében is összefüggés mutatkozott a csalással, abban az esetben is, ha a tanári lelkesedés is a modellbe helyeztük. Emellett az amotivációra szignifikáns pozitív hatással volt az alacsony tanári lelkesedés.

Az észlelt tanári lelkesedés hiányának direkt hatása párhuzamba hozható néhány, az elméleti bevezetőben említett kutatási eredménnyel. Ugyanis a tanár személye nem elhanyagolható a csalás szempontjából. Többek között fontos a felkészültsége, tiszteletreméltósága és előadásmódja (Cochran és mtsai, 1999; Genereux és McLeod, 1995; Marlin, 1991; Orosz és mtsai, 2015). Ezek alapján elmondhatjuk, hogy minél kevesebb lelkes tanára van egy hallgatónak, annál valószínűbb, hogy csalni fog. Tehát azon

kívül, hogy a hallgatókra koncentrálunk és nekik adunk intervenciót, hogy ne csaljanak, érdemes lehet olyan technikákat is kidolgozni, amelyekkel a tanárok lelkesedését tudjuk növelni.

A motivációk összefüggései a tanári lelkesedéssel és a csalással

A tanárok lelkesedése és annak hatása a hallgatók motivációjára viszonylag kevésbé kutatott terület a szakirodalomban. Patrick, Hisley és Kempler (2000) pozitív együttjárást talált a hallgatók önbeszámolt intrinzik motivációjának mértéke és a tananyag minél lelkesebben való átadása között. Orosz és munkatársai (2015) szintén megállapították, hogy a tanári lelkesedés pozitív összefüggésben áll az intrinzik motivációval, és negatív összefüggésben az amotivációval.

A jelen kutatás eredményei ezzel részben megegyeznek, hiszen nem találtunk összefüggést a tanári lelkesedés hiánya és az intrinzik motiváció között, ugyanakkor az amotivációval pozitív összefüggésben állt a tanári lelkesedés hiánya. Ez arra utalhat, hogy minél kevesebb lelkes tanárral találkozunk egy hallgató a félév során, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy amotivált lesz, és nem fogja úgy érezni, hogy szükséges számára iskolába járni. Ezen eredményekből látható, hogy a tanári lelkesedés képes lehet csökkenteni az amotivációt, amely az egyetemi lemorzsolódás egyik fő bejósoló tényezője (Czakó, 2018).

A motivációk és a csalás összefüggéseit illetően a korábbiakkal megegyező eredményeket kaptunk: az intrinzik motiváció negatívan, az amotiváció pozitívan jósolta be a csalást, amely megegyezik Orosz és munkatársainak 2013-as kutatásával. Ezek

az eredmények arra utalnak, hogy minél nagyobb örömet és elégedettséget érez a hallgató új dolgok tanulása közben, annál kevesebb az esélye annak, hogy csalni fog. Az új dolgok tanulása és az iskolába járás ugyanis számára fontos, belső forrásból eredő tevékenység lesz. Ezzel szemben, amennyiben a hallgatók nem tudják, hogy miért járnak iskolába, nem látják annak értelmét, akkor akár tisztességtelen eszközökhöz is fognak folyamodni annak érdekében, hogy teljesíteni tudják a követelményeket.

Érdekes eredmény, hogy a korábbiakkal ellentétben a jelen kutatásban a motivációk csak minimális mértékben töltöttek be mediációs szerepet (elsősorban az amotiváció, míg az intrinzik motiváció nem). Ez részben megegyezik Orosz és munkatársainak (2013) kutatásával.

Az erre vonatkozó egyéb szakirodalmi eredmények is nagyon ellentmondóak. Egy dél-koreai ápolónak tanuló hallgatók között végzett felmérés többek között a jobb osztályzatot (extrinzik motiváció), a kevés időt és a motiváció hiányát (amotiváció) jelölte meg a csalás okaként (Park és mtsai, 2013). Weiss és munkatársai (1993) eredményeiben például úgy találták, hogy a csalás oka az extrinzik motiváció, ami a jó jegy elérésére való orientációban jelenik meg. Anderman és Murdock (2007) is többféle okot sorol fel: túlfókuszálás az extrinzik eredményekre; a mások rólunk alkotott képének, illetve énképünk fenntartása; a megfelelő énhatékonyság hiánya komplex feladatokkal való foglalkozásban; illetve a tanult attribúciós stílus. Azt azonban fontos megjegyezni ezekről a kutatásokról, hogy más kulturális környezetben vizsgálták a csalás és a motivációk összefüggéseit. Jövőbeli kutatásokban mindenképpen érdemes lehet figyelembe venni a kultúra lehet-

séges hatását is (Hofstede, 2001; Orosz és munkatársai, 2018).

Az egyetemi élethez kapcsolódó szükségletek fontossága

Kutatásunk szintén fontos eredménye az alapvető pszichológiai szükségletek szerepének vizsgálata. Mivel az SDT szerint ezen szükségletek kielégítettsége elengedhetetlen az optimális emberi működéshez (Ryan és Deci, 2017), ezért a hallgatók egyetemen átélt tapasztalatai nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy hogyan érzik magukat az egyetemen és hogyan teljesítenek ott. Az eredményeink szerint minél inkább ki vannak elégítve a hallgatók szükségletei (önállóan hozhatnak döntéseket, kompetensnek érzik magukat, vannak barátaik és fontos társas kapcsolataik), annál kisebb mértékben jelenhet meg náluk az amotiváció. Ezzel szemben a kielégített szükségletek intrinzik motivációhoz vezethetnek. Ezek az eredmények megegyeznek korábbi kutatásokkal (pl. Litalien és mtsai, 2017; Olafsen és mtsai, 2018; Zhang és mtsai, 2011) és teoretikus munkákkal (pl. Ryan és Deci, 2017; Vallerand, 1997), amelyek szerint a szükségletek kielégítettsége pozitívan jósolta be az autonóm motivációkat.

A kielégítettséggel ellentétes eredményeket láthatunk a frusztrációval kapcsolatban. Vagyis ha úgy érzik a diákok, hogy mások mondják meg nekik, mit csinálhatnak, valamint, ha úgy érzik, hogy nem tudnak semmit jól megoldani és magányosak, akkor nagyobb valószínűséggel emelkedik esetükben az amotiváció mértéke, valamint csökken az intrinzik motivációé, és emelkedik a csalásé. Lényeges eredményként emelhető még ki, hogy a kielégítettséggel és a frusztrációval kapcsolatos eredmények egymás

tükörképei, ami arra utalhat, hogy ezt a két dimenziót egy kontinuum két végpontjaként lehet elképzelni, nem pedig két független faktorként (Tóth-Király, Bőthe és mtsaik, 2018; Tóth-Király, Morin és mtsaik, 2018).

Továbbá az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációja, valamint kielégítettsége önmagában és az amotiváción keresztül is hatással van a csalásra, ami megegyezik Cheon, és munkatársai (2018) kutatásának eredményeivel. Tehát, ha olyan környezet biztosítunk a hallgatóknak az egyetemen, ahol azt érzik, hogy kompetensek, autonóm módon dönthetnek és megfelelő társas kapcsolatokat alakíthatnak ki, akkor jobban fogják magukat érezni és kevésbé lesz valószínű, hogy csálni fognak a vizsgáikon. Emellett a modellben még azt is látjuk, hogy a tanári lelkesedés hiánya pozitív összefüggésben áll a hallgatók pszichológiai szükségleteinek frusztrációjával, valamint negatív kapcsolatban a kielégítettséggel. Ez arra utalhat, hogy a nem lelkes tanári viselkedés olyan elemeket tartalmazhat, amelyek hátráltathatják a hallgatókkal való kapcsolat kialakítását, ezáltal pedig a hallgató szükségleteinek kielégítését.

Összességében, ha azt szeretnénk, hogy a magyar felsőoktatásban ne csaljanak a hallgatók, akkor a tanári lelkesedéssel és az alapvető pszichológiai szükségletük kielégítésével a hallgatók családi gyakoriságát csökkenthetjük, valamint olyan intraperszonális folyamatokat indíthatunk be (pl.: hallgatók amotivációjának csökkenése), amelyek szintén hozzájárulnak a hallgatók vizsgákon való tisztességes viselkedéséhez.

Limitációk

Kutatásunk limitációjaként említhetjük, hogy a minta nem tekinthető reprezentatív-

nak. Egyrészt a kényelmi mintavétel miatt (a Nyíregyházi Egyetem hallgatóival), másrészt a csak egyetemi mintán való adatfeldolgozás miatt. Továbbá a válaszok önbevalláson alapultak, tehát a válaszadási torzításról sem feledkezhetünk meg. Ilyen például a szociális kíváncsiság, ami a csalás beismerésénél különösképpen jelen lehet.

Mivel a kutatás keresztmetszeti elrendezésű, ezért ok-okozati következtetést nem lehet levonni a jelen eredményekből. A változók közötti direkcionális vizsgálatához longitudinális kutatások lennének szükségesek. Eredményeink szerint a csalás kérdőívünk reliabilitása magas, ugyanakkor hasznos lehet egyéb pszichometriai vizsgálatoknak is alávetni a tesztet, hogy a lehető legjobb legyen érvényessége és megbízhatósága (pl. megerősítő faktorelemzés). További kutatási témának érdekes lehetne még egy kulturális összehasonlítás, középiskolai mintán való felvétel vagy akár a hallgatók képzési szintjét és szakját is figyelembe venni. Szintén limitációként és ezzel együtt jövőbeli kutatások alapjaként érdemes lehet olyan kutatási és statisztikai megközelítéseket alkalmazni, amelyekkel lehetővé válik a három nagy motivációs dimenzió (intrinzik, extrinzik motiváció és amotiváció) és a három alapvető pszichológiai szükséglet (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) dimenziójának együttes vizsgálata.

Az előzetes kutatásokból kiindulva feltelelezhető, hogy a tanári lelkesedés képes a tanulás iránti intrinzik motiváció felébresztésére, így növelve a hallgatók hajlandóságát a tanulás iránt, ezáltal pedig csökkentve a csalás előfordulását. Azonban Orosz és munkatársai (2015) eredményeivel ellentétben azt találtuk, hogy a lelkesedés csalásra való hajlandóságot növelő hatása az amotivációkon keresztül is érvényesül. Továb-

bá előzetes kutatások alapján feltételezhető (Cheon és munkatársai, 2018), hogy a szükségletek kielégíthetlensége növeli a családi gyakoriságát. Emellett képes az tanulás iránti intrinzik motiváció elnyomására, illetve az amotiváció felébresztésére, ezáltal indirekt hatást is gyakorol a csalásra.

Ezek mellett azonban lehetséges, hogy az észlelt tanári lelkesedés a hallgatók figyelmére is hatással van, ezáltal pedig a memóriára való pozitív hatása felelős a közvetítésért. Hiszen ha valaki jól emlékszik a tananyagra, nem megengedett segédanyagok használatára sincs szüksége. Érdekes lehet még ugyanakkor, hogy az emlékezőképesség javulása,

ezáltal pedig a teljesítmény javulása milyen kapcsolatban áll a különböző motivációkkal, erősíti-e például az intrinzik motivációt. Ez azonban egy további kutatás kérdése lehet.

Láthatjuk tehát, hogy a motivációk, a tanári lelkesedés, az alapvető pszichológiai szükségletek és család kapcsolata összetett és sok egyéb, látens tényező által is befolyásolt jelenség. Ugyanakkor a tanár lelkesedésének hiánya, valamint az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációja egyértelműen jelentős negatív tényező lehet, hiszen növelik az amotivációt, illetve fokozzák a család előfordulását is.

SUMMARY

TEACHERS' ENTHUSIASM, ACADEMIC MOTIVATIONS AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AS PREDICTORS OF ACADEMIC CHEATING

Background and aims: Our research aimed to explore the relationship pattern between teachers' perceived enthusiasm, students' motivation, basic psychological needs and their self-reported cheating behaviour.

Methods: The sample consisted of university students ($n = 411$, $n_{\text{female}} = 312$, $M_{\text{age}} = 22.23$; $SD_{\text{age}} = 5.44$). Structural equation modelling was applied to explore the relationship among the variables.

Results: In line with previous research, low level of teachers' enthusiasm was significantly related to students' amotivation and their self-reported cheating behavior. Need frustration was both directly and indirectly related to academic cheating. In addition, students' amotivation and their intrinsic motivation to know were significantly related to academic cheating.

Discussion: In sum, if the goal is reducing academic dishonesty in higher education, it might be equally useful to satisfy students' psychological needs and employing such teachers who are enthusiastic about teaching.

Keywords: cheating, teachers' enthusiasm, academic motivation, basic psychological needs

IRODALOM

- ALRAKAF, S., SAINSBURY, E., GRENVILLE, R., SMITH, L. (2014): Investigating the Relationship Between Pharmacy Students' Achievement Goal Orientation and Preferred Teacher Qualities. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7). 135.
- ANDERMAN, E. M., MURDOCK, T. (2007): *Psychology of Academic Cheating*. Elsevier, San Diego, CA.
- ANDERMAN, E. M., GRIESINGER, T., WESTERFIELD, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1). 84–93.
- ANGELL, L. R. (2006): The relationship of impulsiveness, personal efficacy, and academic motivation to college cheating. *College Student Journal*, 40(1). 118–131.
- ASOKAN, S., JOHN, B. J., JANANI, D., JESSY, P., KAVYA, S., SHARMA, K. (2012): Attitudes of Students and Teachers on Cheating Behaviors: Descriptive Cross-Sectional Study at Six Dental Colleges in India. *Journal of Dental Education*, 77(10). 1379–1383.
- BANDALOS, D. L., FINNEY, S. J. (2001): Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides, R. E. Schumacker (eds.): *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Erlbaum, New Jersey. 269–296.
- BARTHOLOMEW, K. J., NTOUMANIS, N., RYAN, R. M., THØGERSEN-NTOUMANI, C. (2011): Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1). 75–102.
- BERRY, P., THORNTON, B., BAKER, R. (2006): Demographics of digital cheating: Who cheats, and what we can do about it. In Murray, M. (ed.): *Proceedings of the ninth annual conference of the Southern Association for Information Systems*. Jacksonville University, Davis College of Business, Jacksonville, FL. 82–87.
- BLIUC, A. M., ELLIS, R., GOODYEAR, P., PIGGOTT, L. (2010): Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. *British Journal of Educational Technology*, 41(3). 512–524.
- BŐTHE, B., TÓTH-KIRÁLY, I., POTENZA, M. N., GRIFFITHS, M. D., OROSZ, G., DEMETROVICS, Z. (2018): Revisiting the role of impulsivity and compulsivity in problematic sexual behaviors. *Journal of Sex Research*, 56(2). 1–14.
- BRENNING, K., SOENENS, B., MABBE, E., VANSTEENKISTE, M. (2019): Ups and Downs in the Joy of Motherhood: Maternal Well-Being as a Function of Psychological Needs, Personality, and Infant Temperament. *Journal of Happiness Studies*, 20(1). 229–250.
- BRIMBLE, M., STEVENSON-CLARKE, P. (2005): Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3). 19–44.
- BROWN, T. A. (2006): *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford, New York.
- BRUNET, J., GUNNELL, K. E., GAUDREAU, P., SABISTON, C. M. (2015): An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 84. 2–15.
- CAMPBELL, R., VANSTEENKISTE, M., DELESIE, L., SOENENS, B., TOBBACK, E., VOGELAERS, D., MARIMAN, A. (2019): The role of basic psychological need satisfaction, sleep, and mind-

- fulness in the health-related quality of life of people living with HIV. *Journal of Health Psychology*, 24(4). 535–545.
- CARBONNEAU, N., VALLERAND, R. J., FERNET, C., GUAY, F. (2008): The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4). 977.
- CARLISLE, C. S. PHILLIPS, D. A. (1984): The Effects of Enthusiasm Training on Selected Teacher and Student Behaviors in Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(1). 64–75.
- CARPENTER, D. D., HARDING, T. S., FINELLI, C. J., MONTGOMERY, S. M., PASSOW, H. J. (2006): Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, 95(3). 181–194.
- CHEN, B., VANSTEENKISTE, M., BEYERS, W., BOONE, L., DECI, E. L., VAN DER KAAP-DEEDER, J., DURIEZ, B., LENS, W., MATOS, L., MOURATIDIS, A., RYAN, R. M., SHELDON, K.M., BOENENS, B., VAN PETEGEM, S., VERSTUYF, J. (2015): Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2). 216–236.
- CHEON, S. H., REEVE, J. NTOUMAS, N. (2018): A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behaviour and diminish antisocial behaviour. *Psychology of Sports Exercise*, 35. 74–88.
- CHEON, S. H., REEVE, J., SONG, Y.-G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38. 217–235.
- CIZEK, G. J. (2003): *Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- COCHRAN, J. K., CHAMLIN, M. B., WOOD, P. B., SELLERS, C. S. (1999): Shame, embarrassment, and formal sanction threats: extending the deterrence/rational choice model to academic dishonesty. *Sociological Inquiry*, 69(1). 91–105.
- COSTA, S., NTOUMANIS, N., BARTHOLOMEW, K. J. (2015): Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39(1). 11–24.
- COSTA, S., GUGLIANDOLO, M. C., BARBERIS, N., LARCAN, R. (2016): The mediational role of psychological basic needs in the relation between conception of god and psychological outcomes. *Journal of Religion and Health*, 55(1). 1–15.
- CZAKÓ, A. (2018): *A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői*. Doktori disszertáció, Eötvös József Tudományegyetem, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- EISENBERG, J. (2004): To Cheat or Not to Cheat: Effects of Moral Perspective and Situational Variables on Students Attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2). 163–178.
- FAIRCHILD, A. J., HORST, S. J., FINNEY, S. J., BARRON, K. E. (2005): Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3). 331–358.

- FAYE, C., SHARPE, D. (2008): Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4). 189.
- FRENZEL, A. C., GOETZ, T., LÜDTKE, O., PEKRUN, R., SUTTON, R. E. (2009): Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3). 705–716.
- GENEREUX, R. L., MCLEOD, B. A. (1995): Circumstances surrounding cheating: a questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, 36(6). 687–704.
- GUAY, F., MORIN, A. J., LITALIEN, D., VALOIS, P., VALLERAND, R. J. (2015): Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1). 51–82.
- HAERENS, L., AELTERMAN, N., VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., VAN PETEGEM, S. (2015): Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16. 26–36.
- HARRIS, R. (2015): *Anti-plagiarism strategies for research papers*. <http://www.virtualsalt.com/antiplag.htm> (Letöltés ideje: 2015. 10. 13.)
- HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- HU, L., BENTLER, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1). 1–55.
- JANG, H., REEVE, J., RYAN, R. M., KIM, A. (2009): Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3). 644–661.
- JOHN, O. P., SRIVASTAVA, S. (1999): The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In Pervin, L. A., John, O. P. (eds): *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). Guilford, New York. 102–138.
- KERKVLIT, J. (1994): Cheating by economics students: a comparison of survey results. *The Journal of Economic Education*, 25(2). 121–133.
- KUNTER, M., TSAI, Y. M., KLUSMANN, U., BRUNNER, M., KRAUSS, S., BAUMERT, J. (2008): Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5). 468–482.
- KRIJGSMAN, C., VANSTEENKISTE, M., VAN TARTWIJK, J., MAES, J., BORGHOUTS, L., CARDON, G., MAINHARD, T., HAERENS, L. (2017): Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55. 202–211.
- LANDRY, A. T., KINDLEIN, J., TRÉPANIÉ, S. G., FOREST, J., ZIGARMI, D., HOUSON, D., BRODBECK, F. C. (2016): Why individuals want money is what matters: Using self-determination theory to explain the differential relationship between motives for making money and employee psychological health. *Motivation and Emotion*, 40(2). 226–242.

- LEVESQUE, C., ZUEHLKE, A. N., STANEK, L. R., RYAN, R. M. (2004): Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1). 68–84.
- LITALIEN, D., MORIN, A. J., GAGNÉ, M., VALLERAND, R. J., LOSIER, G. F., RYAN, R. M. (2017): Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51. 67–82.
- LITTLE, T. D., CUNNINGHAM, W. A., SHAHAR, G., WIDAMAN, K. F. (2002): To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2). 151–173.
- LORCH, R. F., LORCH, E. P. (1996): Effects of headings on text recall and summarization. *Contemporary Educational Psychology*, 21(3). 261–278.
- LORCH, R. F., LORCH, E. P., KLUSEWITZ, M. A. (1995): Effects of typographical cues on reading and recall of text. *Contemporary Educational Psychology*, 20(1). 51–64.
- MALINOWSKI, C. I., SMITH, C. P. (1985): Moral reasoning and moral conduct: an investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4). 1016–1027.
- MARLIN, J. W. JR. (1991): State-mandated economic education, teacher attitudes, and student learning. *Journal of Economic Education*, 22(1). 5–14.
- MARSH, H. W., HAU, K. T., GRAYSON, D. (2005): Goodness of fit in structural equation models. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- MATSUNAGA, M. (2008): Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4). 260–293.
- MCCABE, D. L., TREVINO, L. K. (1993): Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5). 522–538.
- NEWSTEAD, S. E., FRANKLYN-STOKES, A., ARMSTEAD, P. (1996): Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2). 229–241.
- NISHIMURA, T., SUZUKI, T. (2016): Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research*, 58(4). 320–331.
- NUNNALLY, J. C. (1978): *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- OLAFSEN, A. H., DECI, E. L., HALVARI, H. (2018): Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2). 178–189.
- OROSZ, G. (2010): *Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens*. Doctoral dissertation, University of Reims, Champagne-Ardenne.
- OROSZ G., KARSAI N. F. (2012): Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 19(9). 3–11.
- OROSZ, G., FARKAS, D., ROLAND-LÉVY, C. (2013): Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00087/full> (Letöltés dátuma: 2019. 07. 22.)
- OROSZ G., JÁNVÁRI M. I., SALAMON J. (2012): Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2). 153–171.

- OROSZ, G., VALLERAND, R. J., BŐTHE, B., TÓTH-KIRÁLY, I., PASKUI, B. (2016): On the correlates of passion for screen-based behaviors: The case of impulsivity and the problematic and non-problematic Facebook use and TV series watching. *Personality and Individual Differences*, 101. 167–176.
- OROSZ, G., TÓTH-KIRÁLY, I., BŐTHE, B., KUSZTOR, A., ÜLLEI KOVÁCS, Zs., JÁNVÁRI, M. (2015): Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00318/full> (Letöltés dátuma: 2019. 07. 22.)
- OROSZ, G., TÓTH-KIRÁLY, I., BŐTHE, B., PASKUI, B., BERKICS, M., FÜLÖP, M., ROLAND-LÉVY, C. (2018): Linking cheating in school and corruption. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68(2). 89–97.
- PARK, E., PARK, S., JANG, I. (2013): Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33(4). 346–352.
- PASSOW, H. J., MAYHEW, M. J., FINELLI, C. J., HARDING, T. S., CARPENTER, D. D. (2006): Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(7). 643–684.
- PATRICK, B. C., HISLEY, J., KEMPLER, T. (2000): "What's everybody so excited about?": the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3). 217–236.
- PREACHER, K. J., HAYES, A. F. (2004): SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, computers*, 36(4). 717–731.
- PREACHER, K. J., HAYES, A. F. (2008): Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3). 879–891.
- REEVE, J. (2006): Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3). 225–236.
- RHEINBERG, F., VOLLMMEYER, R., BURNS, B. D. (2000): Motivation and self-regulated learning. In J. Heckhausen (Ed.) *Advances In Psychology*, 131. *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*. Elsevier, New York. 81–108.
- ROGERS, W. M., SCHMITT, N. (2004): Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3). 379–412.
- ROSEN, L. D. (2010): Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. In Koliska M. (ed.): *Journal of Media Literacy Education*. Palgrave MacMillan, New York. 255–256.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2017): *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guildford Press, New York, NY.
- SANDERS, P., GOSENPUD, J. (1986): Perceived instructor enthusiasm and student achievement. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 13. 52–55.

- SAPP, D., SIMON, J. (2005): Comparing grades in online and face-to-face writing courses: Interpersonal accountability and institutional commitment. *Computers and Composition*, 22(4). 471–489.
- SCHIEFELE, U., SCHREYER, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 8(1). 1–13.
- SCHULTZ, P.P., RYAN, R.M., NIEMIEC, C.P., LEGATE, N., WILLIAMS, G.C. (2015): Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5). 971–985.
- STEPHENS, J. M., YOUNG, M. F., CALABRESE, T. (2007): Does Moral Judgment Go Offline When Students Are Online? A Comparative Analysis of Undergraduates' Beliefs and Behaviors Related to Conventional and Digital Cheating. *Ethics Behavior*, 17(3). 233–254.
- TAYLOR, L., POGREBIN, M., DODGE, M. (2002): Advanced placement-advanced pressures: academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4). 403–421.
- TÓTH-KIRÁLY, I., BÖTHE, B., OROSZ, G., RIGÓ, A. (2018): A New Look on the Representation and Criterion Validity of Need Fulfillment: Application of the Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework. *Journal of Happiness Studies*, 23(1). 1–18.
- TÓTH-KIRÁLY, I., BÖTHE, B., TÓTH-FÁBER, E., HÁGA, G., OROSZ, G. (2017): Connected to TV series: Quantifying series watching engagement. *Journal of behavioral addictions*, 6(4). 472–489.
- TÓTH-KIRÁLY, I., MORIN, A. J. S., BÖTHE, B., OROSZ, G., RIGÓ, A. (2018): Investigating the multidimensionality of need fulfillment: A bifactor exploratory structural equation modeling representation. *Structural Equation Modeling*, 25(2). 267–286.
- TÓTH-KIRÁLY, I., OROSZ, G., DOMBI, E., JAGODICS, B., FARKAS, D., AMOURA, C. (2017): Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106. 130–135.
- VALLERAND, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29). Academic Press, San Diego. 271–360.
- VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., VALLIÈRES, E. F. (1992): The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4). 1003–1017.
- VANSTEENKISTE, M., RYAN, R. M. (2013): On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3). 263.
- WILSON, P. M., SABISTON, C. M., MACK, D. E., BLANCHARD, C. M. (2012): On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 13. 614–622.
- WEISS, J., GILBERT, K., GIORDANO, P., DAVIS, S. F. (1993): Academic dishonesty, type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(2). 101–102.
- WHITLEY, B. E. (1998): Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39(3). 235–274.

- WOOD, A. M. (1998): *The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory*. The University of Western Ontario, Ontario – London.
- WYCKOFF, W. L. (1973): The effect of stimulus variation on learning from lecture. *The Journal of Experimental Education*, 41(3). 85–90.
- YANG, Y., ZHANG, Y., SHELDON, K. M. (2018): Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63. 95–104.
- YU, S., CHEN, B., LEVESQUE-BRISTOL, C., VANSTEENKISTE, M. (2016): Chinese education examined via the lens of self-determination. *Educational Psychology Review*, 30(1). 1–38.
- ZHANG, T., SOLMON, M. A., KOSMA, M., CARSON, R. L., GU, X. (2011): Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of teaching in physical education*, 30(1). 51–68.

MELLÉKLET

1. számú melléklet. Puskázás kérdőív

A következőkben annak bejelölése a feladat, hogy az előző szemeszterben és vizsgaidőszakodban milyen gyakran vettél részt a következő cselekedetekben. Az alábbi ötfokú skálát használd!		Egyszer sem fordult elő	1-2-szer előfordult	3-5-ször előfordult	6-10-szer előfordult	Több mint 10-szer előfordult
	Nem megengedett módon használtam az internet információszerzéshez számonkérés során.	O	O	O	O	O
	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl. könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	O	O	O	O	O
	Segítettem valaki másnak csinálni vizsga közben.	O	O	O	O	O
	Okostelefonon utánanéztem a vizsgakérdések megoldásainak.	O	O	O	O	O
	Facebookon kaptam valamilyen formában segítséget a vizsga feladatainak megoldásához.	O	O	O	O	O
	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	O	O	O	O	O

MŰHELY

A NEMZETKÖZI MOBILITÁS PSZICHOLÓGIAI ÉS SZOCIOKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI: A KÜLFÖLDÖN TANULÓ DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJÁNAK SZAKIRODALMA¹



NGUYEN LUU Lan Anh

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

lananh@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A nemzetközi felsőoktatási mobilitás – mind kifelé, mind befelé – intenzívebbé vált Magyarországon az utóbbi időben. A nemzetközi diákok tanulmányi eredményessége és jólléte, a befogadó egyetem oktatási programjának sikere azon is múlik, hogyan adaptálódnak a diákok a számukra kulturálisan, nyelvileg, akadémiaileg eltérő környezetben. Ennek a folyamatnak a hatékony segítése érdekében fontos, hogy megismerjük és ezáltal jobban megértsük az akkulturációs folyamatok működését. Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy magyar nyelvű áttekintését adjuk az e területen született kutatási eredményeknek, bemutatva a témában használt fogalmi konstrukciókat, legfontosabb elméleti kereteket is.

Módszer és eredmények: Az akkulturáció szakirodalma és ezen belül az *ideiglenesen tartózkodók*, a *sojournerek* egyik jellegzetes csoportját alkotó nemzetközi diákok akkulturációjával, adaptációjával foglalkozó elméleti keretek, eredeti kutatások és jelentősebb áttekintő munkák tanulmányozása során rendszerezzük a meglevő ismereteket, eredményeket és egy munkamodellt hozunk létre.

Következtetések: A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása a mobilitás mértékéhez mérten igen intenzívvé vált az utóbbi időben, ugyanakkor számos kérdés tehető fel. A téma további, mélyebb vizsgálódásra érdemes, különösen Magyarországon, ahol a nemzetközi diákok helyzete több szempont miatt is eltérni látszik a szakirodalom legnagyobb részében vizsgált nemzetközi diákok helyzetétől.

Kulcsszavak: nemzetközi (leg mobilis) diákok, ideiglenesen tartózkodók (*sojournerek*), akkulturáció, adaptáció, irodalmi áttekintés

¹ A tanulmány írását az NKFI támogatta (K-120433).

BEVEZETÉS

A külföldre költözés, és a tanulmányok megkezdése vagy folytatása egy másik szinten, egy újabb intézményben az élet nagy eseményei, változásai közé tartoznak. Ez különösen igaz, ha ezek az események egyszerre következnek be. A nagyobb változásoknál egy speciális hármasséményt él meg az ember: a régit elhagyni, úton lenni és az új szakaszba, az új helyre megérkezni – írta a *Rites de Passage*, azaz *A beavatási rítusok* című könyvet jegyző antropológus, van Gennep (1960). Az elindulás és a megérkezés közötti, a szerző által „liminális”-nak nevezett állapotnak – főleg ha az országokon, nyelveken és más határokon ível át –, hosszú távon meghatározó szerepe lehet az egyén életében.

A felsőoktatásban tanuló nemzetközi diákok száma globális szinten is robbanásszerűen növekszik: míg 1999-ben 2 millió nemzetközi diákot tartottunk számon, ez 5 millióra emelkedett 2016-ban. Az OECD 2018-as jelentése ebben a kontextusban Magyarországot sorolja az első helyen azon országok közül, amelyekben a legnagyobb mértékben nő évről évre a tanulmányi célból külföldre utazó diákok száma. Az UNESCO Statisztikai Intézete és az Oxfordi Egyetem Nemzetközi Stratégiai Irodája 2025-re globálisan 8 millióra becsüli a jövőbeli nemzetközi diákok számát. A külföldi tanulmányok finanszírozása anyagi vonatkozásában is nagyléptékű jelenség: a HSBC bank becslése szerint egy teljes diplomás képzési költsége átlagosan mintegy 160 ezer amerikai dollárnyi (azaz 40–45 millió forintnyi) összegre rúghat (HSBC, 2017).

Magyarország nemcsak a világ egyik legdinamikusabban növekvő ütemben küldő

országa, hanem fogadó országgént is folyamatosan növekvő számokat produkál. Az Oktatási Hivatal nyilvántartása szerint² a 2017/2018 őszi szemeszterében összesen 32 309 külföldi hallgató tanult Magyarországon. Ez a magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok összlétszámának több mint 10%-a, amely az OECD országok átlagához képest sem mondható kevésnek.

A nemzetközi diákok tapasztalataival kapcsolatban – a diáklétszámhoz, a költségekhez és az egész életen át tartó tanulás jelentőségéhez mérten – nagy mennyiségű kutatás és szakirodalom halmozódott fel. Az akkultúráció és az adaptáció kutatásának eredményeképpen pedig több nagyobb ívű szakirodalmi összefoglaló is megjelent az utóbbi évtizedben (Alharbi és mtsai, 2018; Brunsting és mtsai, 2018; Li, Wang és Xiao, 2014; Zhang és Goodson, 2011; Smith és Khawaja, 2011). Bár csak kevés magyarországi kutatás áll rendelkezésre (Fülöp és Sebestyén, 2012; Puskás-Vajda, 2010; Szemerszki, 2005; Szögi, 2005), és csak egy részük (Fülöp és Sebestyén, 2012; Puskás-Vajda, 2010) foglalkozik a diákok kulturális tapasztalataival és adaptációjával, ám ezek értékes kiindulási pontot jelentenek.

Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy magyar nyelvű áttekintését adjuk az e területen született kutatási eredményeknek, bemutatva a témában használt fogalmi konstrukciókat és a legfontosabb elméleti kereteket is. Ez a tudásanyag reményeink szerint eligazítást adhat a téma iránt érdeklődőknek és támpontul szolgálhat a tanácsadást és egyéb támogató szolgáltatást nyújtó, nemzetközi diákokat segítő szakemberek számára.

² Lásd https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak (Letöltés ideje: 2019. 01. 02.)

AZ ALAPVETŐ FOGALMAK KIJELÖLÉSE, DEFINÍCIÓK

Az OECD meghatározása szerint a *nemzetközi diákok* azok, akik tanulási céllal költöztek el a származási országukból (OECD 2018: 225). Van, amikor *nemzetközileg mobilis diákokról* is beszélnek: az UNESCO meghatározása³ szerint a nemzetközi (leg mobilis) diákok azok, akik tanulási célból, ország- vagy területi határt átlépve egy, a származási helytől eltérő országban iratkoztak be egy oktatási intézménybe.

Ettől eltérő csoportot jelöl a *külföldi diákok* fogalma, amit például a 2017–2018-as statisztikai összefoglalójában az Oktatási Hivatal (2017) is használ. Olyan diákok sorolhatók ide, akik az adott országnak nem állampolgárai (így a migráns családok egyetemista gyermekei is ide tartoznak, de az előző csoporthoz nem).

A *származási ország* fogalmát többféleképpen használja a szakirodalom (OECD, 2018). A felsőoktatási diák előzetes tanulmányi vagy az állandó lakhelyétől szolgáló, illetve állampolgársága szerinti országát is szokták érteni ez alatt.

„Sojourner-ek” vagy az utazók, ideiglenesen tartózkodók

A különböző csoportok és egyének változatos körülmények között kerülnek kulturális kontaktusba. John W. Berry (2006), az akkulturáció kutatásának meghatározó alakja három szempontot javasol a jelenség értelmezéséhez: (1) az önkéntesség (vs. kényszer); (2) a mobilitás (vs. egyazon helyen való tartózkodás); illetve (3) a tartós (vs. átmeneti)

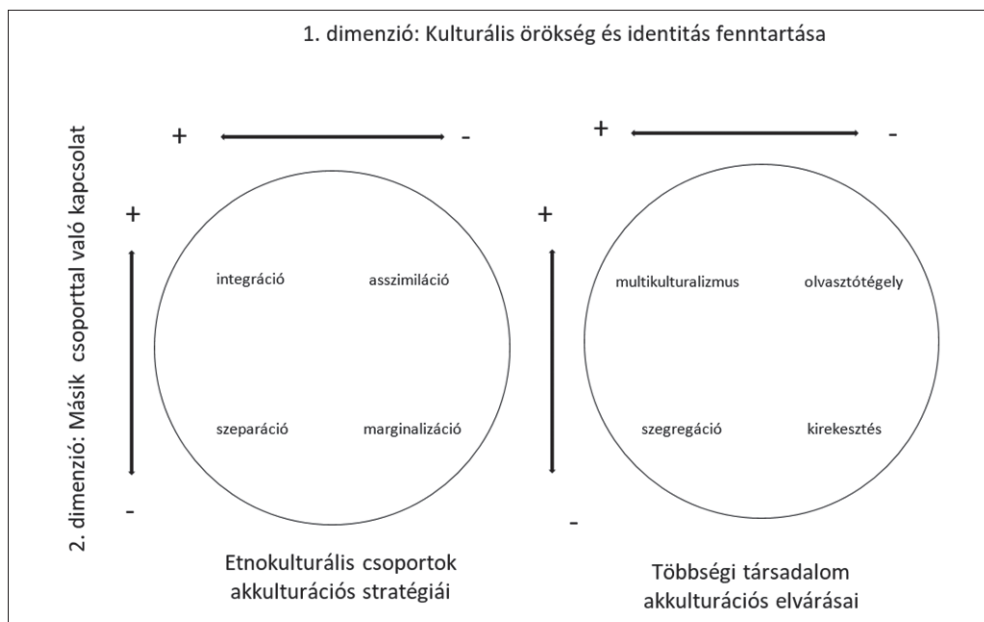
időtartam. Míg például a Kárpátalján élő magyar ajkúak kényszerből, helyváltoztatás nélkül és tartósan lettek a Szovjetunió, majd Ukrajna állampolgárai és egyik etnikai kisebbségi csoportjának tagjai, addig a nemzetközi diákok önkéntesen, az adott célországba költözve, ideiglenesen, a tanulmányaik időtartama alatt tartózkodnak ott. Ők a szakirodalomban a sojourner-ekként, azaz *ideiglenesen tartózkodókként* jegyzett csoport egyik jellemző példái. Nemzetközi diákokra, munkavállalókra, különböző cégek kiküldötteire, nemzetközi szervezetek munkatársaira, a hadsereg állományára jellemző például, hogy ideiglenesen, meghatározott ideig tartózkodnak a célországban, meghatározott cél érdekében, amely célt elérve (legalábbis az eredeti, időközben gyakran módosított tervük szerint) visszamennek a származási országba (Ward és mtsai, 2001; Bochner, 2006). A permanens időre letelepedőkkel (pl. bevándorlók) szemben korlátozott időre rendezkednek be és ez meghatározza az akkulturációjukat, adaptációjukat is.

AZ AKKULTURÁCIÓ FOGALMA ÉS MODELLJEI

Berry akkulturációs modellje

A kultúrák közötti találkozást és az ebből eredő változásokat *akkulturációnak* nevezi a szakirodalom (Berry és Sam, 2016). Amikor különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok találkoznak, mind csoport-, mind egyéni szinten változások történnek. Ebben a témában

³ Lásd <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> (Letöltés ideje: 2019. 01. 02.)



1. ábra. Berry akkulturációs modellje (Berry és Sam, 2016 alapján)

két klasszikus munkára szokás hivatkozni; Redfield és munkatársai 1936-ban a kulturális változásokat, míg Graves 1967-ben a pszichológiai változásokat írta le. Ma mind a kulturális, mind pedig a pszichológiai változásokat magában foglalja a – koránt sem egységes – akkulturáció fogalma.

Az elmúlt évtizedek akkulturációs szakirodalmát John W. Berry akkulturációs modellje (1997, 2003) dominálta. Ennek értelmében (1) az etnokulturális csoporthoz, valamint (2) a tágabb (befogadó) társadalomhoz való viszonyulás alapján beszélhetünk különböző *akkulturációs stratégiákról*. Attól függően, hogy az etnokulturális csoport hagyományainak, identitásának fenntartásához, illetve a befogadó társadalommal, annak különböző csoportjaival való kapcsolatkereséshez pozitívan vagy negatívan viszonyul az egyén, négy lehetséges stratégiát különíthetünk el: (1) *integrációról* (pozitív,

pozitív); (2) *szeparációról* (pozitív, negatív); (3) *asszimilációról* (negatív, pozitív); vagy (4) *marginalizációról* (negatív, negatív) beszélhetünk. Ehhez illeszkedően a többségi társadalomnak a különböző etnokulturális csoportok akkulturációjával kapcsolatos elvárásai ugyancsak négyfélék lehetnek, ezek a (1) *multikulturális*, (2) a *szegregációs*, (3) az *olvasztótégely*, illetve (4) a *kirekesztő* attitűd.

Ez a kétdimenziós modell szakított a korábbi egydimenziós felfogással, amely szerint az akkulturáció kezdeti pontjánál még kizárólag a régi kultúra hatása alatt állt az egyén, idővel azonban sikeres akkulturáció esetében teljesen az új kultúra értékeit vallja, szokásait követi, a régiekkel felhagy és csak az új kultúra tagjának érzi magát. Ezt az egydimenziós felfogást ma már szinte egységesen elutasítja a szakirodalom, illetve a fenti akkulturációs orientációk csupán egy esetének (asszimiláció) tartják azt (pl. van

de Vijver, 2015). Elméletileg mind a négy Berry-féle akkulturációs stratégia előfordulhat. Ugyanakkor az újabb kutatások (pl. látens klasszterelemzések segítségével, lásd Ward és Geeraert, 2016) csak az integráció, az asszimiláció és a szeparáció stratégiákat tudták empirikusan beazonosítani, a negyediket, a marginalizációt nem. Más kutatások rámutattak arra, hogy az integrációs stratégia fordul elő a leggyakrabban és jár a legpozitívabb kimenetellel (lásd Nguyen és Benet-Martínez (2013) metaanalízését).

A nemzetközi diákok estében több kutatás is rámutatott arra, hogy a pszichológiai egészséggel a fogadó kultúra iránti orientáció valóban pozitív kapcsolatban, míg a származási kultúra iránti viszonyulás negatív kapcsolatban áll (pl. Taušová és mtsai, 2019). Hasonló eredményeket mutatott Demes és Geeraert (2014) nemzetközi diákokkal és más *sojourner*-csoportokkal végzett vizsgálata is. Azon egyének rendelkeztek a legjobb adaptációs mutatókkal, akikre az asszimilációs stratégia volt jellemző. Miközben erősen orientálódnak a befogadó kultúra iránt, nem tartják fontosnak a származási kultúra fenntartását a tartózkodási országban.

Wang, Wei és Chen (2015) az USA-ban tanuló kínai diákokkal végzett vizsgálata szerint is csak a befogadó országbeliekhez (amerikaiakhoz) való kapcsolódás áll összefüggésben az életelégedettséggel, de a kínai közösséghez való kapcsolódás nem. Itt valószínűleg az átmenetiség miatt „adja magát” ez a stratégia, miközben a diákok tisztában vannak vele, hogy a származási kultúrájuk megmarad és nemsokára visszatérnek hozzá. A befogadó kultúrához való adaptációnak ebben az esetben tehát nem kedvez, ha valaki „ráerősít” a származási kultúrához való kapcsolódásra – ilyen például a „krónikus honvágók” ottho-

ni létről való gyakori fantáziálása, nappali álmodozása. (A honvágó témájának tárgyalásakor később kitérünk majd erre.)

Még ha Magyarországon nem is nagyon markáns élmény, a befogadó/többségi társadalom önmagában sokszor nagyon sokféle. Egyre nehezebb meghatározni, melyik az a többségi, befogadó társadalombeli „főáramú” csoport, amellyel az etnikulturális csoport tagja keresi vagy kevésbé keresi a kapcsolatot (Berry és Sam, 2016; van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015; van Oudenhoven és Ward, 2013). Berry és Sam javaslata szerint nem csupán kettő, hanem több csoport közötti kontaktust érdemes vizsgálni. Nemzetközi diákok akkulturációjának esetében például a többi nemzetközi diák közössége alkothatja az egyik legfontosabb ilyen csoportot. Így nemcsak a származási és a befogadó kultúra iránti, hanem a nemzetközi diákok közössége iránti orientációt is figyelembe kell venni, egy további dimenziót hozzátéve a vizsgálódáshoz (Taušová és mtsai, 2019).

Nem érdektelen annak feltárása sem, hogy a nemzetközi diákcsoportok között milyen viszonyrendszerek és kontaktusok vannak (és nincsenek). Ezek a kapcsolódási mintázatok valószínűleg nem függetlenek a származási csoportok relatív státuszától. A kontaktus kapcsán ugyanis kiemelt szerepet kapnak a hatalmi viszonyok és a státusz. Ritkán találkozik két teljesen egyenlő hatalmi pozícióval rendelkező csoport (Berry és Sam, 2016). A relatív státuszuk, a nemzeti csoportok esetében észlelt gazdasági, politikai, nyelvi erejük, *etnolingvisztikai vitalitásuk* (Giles és mtsai, 1977) fontos tényezők lehetnek.

További akkulturációs modellek

A nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmában Brynn kívül számos más

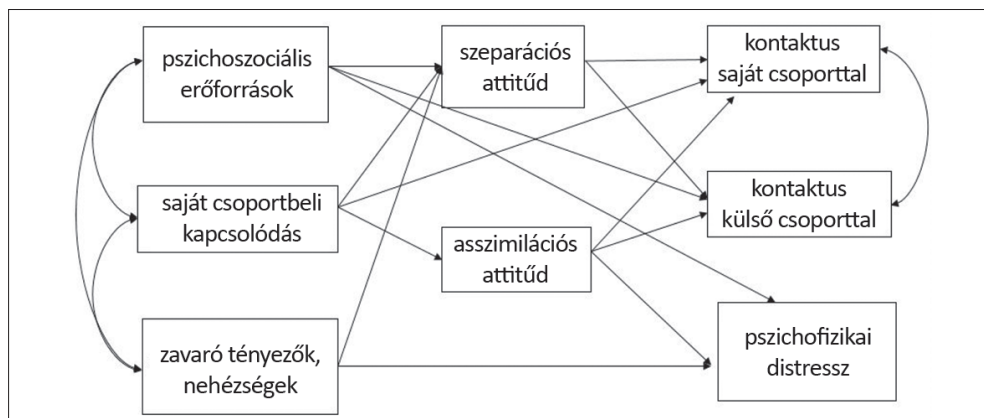
szerző akkulturációs modellje is elméleti keretül szolgál a további empirikus munkákhoz. Az akkulturáció *ABC modellje* (Ward, 2001) a pszichológiában bevett ABC – azaz érzelmi (*affective*), viselkedéses (*behavioral*) és kognitív (*cognitive*) tényezők – fogalmi hármassá mentén tárgyalja az akkulturációs folyamatokat. Az akkulturációs stressz és a vele való megküzdési stratégiák (A), a kulturális tanulás és a viselkedésben bekövetkező változások (B), valamint a társas identifikáció (C) a modell kiemelt aspektusai.

Ward (Ward és Geeraert, 2016) a viselkedés és identitás változásán túl kiemeli az attitűdök és értékek változását is. Így amellett, hogy az akkulturációs stresszorokkal meg kell küzdeniük, az akkulturálódó egyéneknek fontos feladata a származási és befogadó országgal kapcsolatos viselkedési mintázatok, értékek és identitás megszerzése, fenntartása vagy megváltoztatása is. Wardnak köszönhető az adaptáció két típusának, a *pszichológiai adaptációnak* és a *sociokulturális adaptációnak* a megkülönböztetése (Searle és Ward, 1990; Ward, 2001). Az előbbi affektív válaszokon alapul, az egyén érzéseire, jóllétére, elégedettségére utal és a stresz-

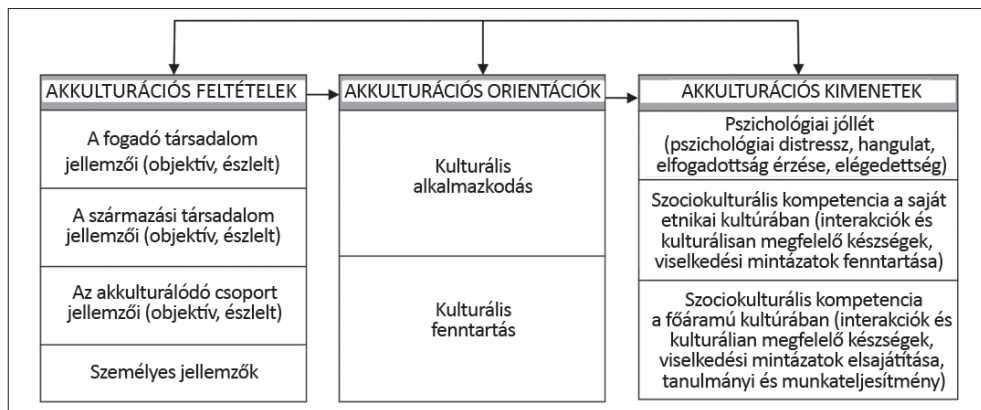
sz és megküzdés tematikájába illik bele. Az utóbbi viselkedéses válaszokon alapul, az egyén „beilleszkedési” és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez tartozik. Berry a hétköznapi nyelvhasználatban is könnyen alkalmazható értelmezést adott, amely szerint a pszichológiai adaptáció a „hogyan érzi magát”, a sociokulturális adaptáció pedig a „hogyan boldogul” kérdésre ad választ (Berry, 2006). Diákok esetében külön kiemelendő az akadémiai adaptáció, amelyet érdekes módon nem sok vizsgálatban vesznek figyelembe.

Az utóbbi időben Berry és Sam (2016) egy harmadik típust, az *interkulturális adaptációt* is bevezették. Ez az alkalmazkodási mód azt írja le, hogy mennyire sikerül kialakítania az egyénnek harmonikus és pozitív kultúrközi kapcsolatokat, valamint hogy mennyire tudja elkerülni a negatív sztereotipizálást és a diszkriminatív viselkedést.

Az akkulturációs folyamatban az egyéni (pszichológiai), valamint csoport szintű (kulturális) változásokkal is foglalkozik Berry modellje. Ehhez hasonlóan Ward és Geeraert (2016) akkulturációs folyamatmo-



2 ábra. A MIDA-modell: Multidimenziós egyéni különbségek akkulturációs modellje (Safdar és mtsai, 2003 alapján)



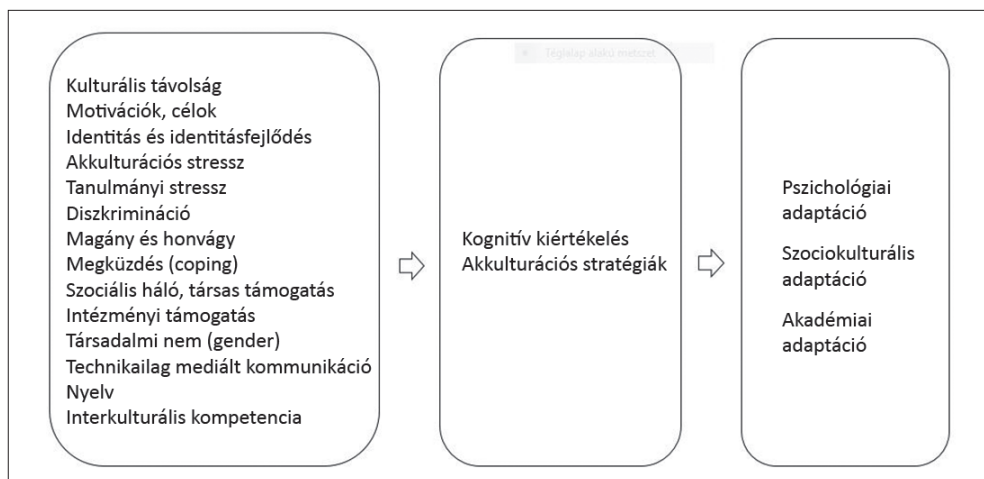
3. ábra. Az akkulturációs változók modellje (Arends-Tóth és van de Vijver, 2006)

dellje hangsúlyozza, hogy az akkulturáció mint folyamat ökológiai – azaz társadalmi, intézményi/szervezeti és családi – háttérben zajlik. Mind a küldő, mind a befogadó/többségi kultúra ezen különböző szintjei tárgya kell, hogy legyen az akkulturációs vizsgálatoknak. A nemzetközi diákok esetében az intézményi háttér tanulmányozása különösen fontos lehet.

Safdar *MIDA-modellje* (Multidimensional Individual Difference Acculturation, 2. ábra) (Safdar és mtsai, 2003; Rasmi és mtsai, 2009) a Berry által javasolt négy akkulturációs stratégiára és a Ward által megkülönböztetett kétféle adaptációra épít. Arends-Tóth és van de Vijver (2006) később ismertetett modelljéhez hasonlóan itt a szociokulturális adaptáció nemcsak a befogadó/többségi, hanem a származási csoportban való boldogulást és a hozzá való kapcsolódást is jelenti. A MIDA-modellben az előrejelző változók (1) a pszichoszociális erőforrások (reziliencia, kulturális kompetencia, külső csoporttól kapott szociális támogatás); (2) a saját csoportbeli kapcsolódás (*connectedness*) (családi kollektívizmus, etnikai identitás, saját csoporttól kapott szociális támogatás; (3) a különböző zavaró tényezők, nehézsé-

gek (*hassles*). A mediáló változók az akkulturációs attitűdök és stratégiák (szeparációs, illetve saját kultúra fenntartásával kapcsolatos attitűd, valamint asszimilációs, illetve az új kultúra elsajátításával kapcsolatos attitűd). A kimeneti változók a pszichofizikai distresszel operacionalizált pszichológiai adaptáció és a saját csoporttal és a külső csoporttal való kontaktussal operacionalizált szociokulturális adaptáció.

Arends-Tóth és van de Vijver (2006) modelljükben (3. ábra) megkülönböztetik az akkulturáció feltételeit (a származási és fogadó csoport jellemzői, az akkulturálódó csoport és egyének jellemzői), orientációit (származási és befogadó kultúra iránti orientáció) és kimeneteleit (pszichológiai jóllét, valamint szociokulturális kompetencia, azaz kontaktus és kulturálisan megfelelő készségek, viselkedési mintázatok fenntartása és elsajátítása az etno-kulturális csoportban és a főáramú társadalomban). Újabban van de Vijver és munkatársai (Taušova és mtsai, 2019) a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientáció empirikus vizsgálatát is beiktatták a származási, valamint befogadó csoport iránti orientáció megszokott vizsgálata mellé.



4. ábra. Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja: munkamodell (Nguyen és mtsai, 2018b)

A nemzetközi diákokkal kapcsolatos saját, jelenleg is zajló kutatásunk⁴ (Nguyen és mtsai, 2018b) munkamodelljének (4. ábra) kialakításához az előzőekben ismerte tett akkulturációs elméleti megközelítésekre alapoztunk. A fentebb már bemutatott akkulturációs stratégiákon és az adaptációtípusokon túl, jelen szakirodalmi áttekintés további részében bemutatjuk munkamodellünk *további* elemeit.

Ward és Geeraert (2016) korábban már említett munkájukban az ökológiai háttértényezők tanulmányozását szorgalmazzák. A nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának a szakirodalmából is gyakran hiányolják (pl. Zhang és Goodson, 2011) a makro- és középszintű tényezők figyelembevételét. Ilyen szempont a nemzetközi diákok jelenléte, arányai az adott országban vagy egyetemen, az adott országból vagy régióból származó diákok száma, az adott egyetem felkészültsége, a stáb és a helyi diákok attitűd-

je a nemzetközi diákokhoz kapcsolódóan. Egy adott ország oktatáspolitikájának idevonatkozó részei, a nemzetköziesítés szerepe, stratégiái stb. ugyancsak jelentősek lehetnek.

A meglévő szakirodalom azonban az intézményi támogatástól eltekintve elvétve foglalkozik csak a makro- és kontextuális tényezőkkel. Ennek megfelelően elsősorban egyéni, illetve személyközi szintű jelenségeket tárgyal a szakirodalom. Így jelen összefoglaló tanulmányunk is főleg ezekre a tényezőkre épít.

NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJÁNAK TÉNYEZŐI

Kulturális távolság

Babiker 1980-as tanulmánya (idézi Babiker és mtsai, 1980) óta sok kutatás foglalkozott az észlelt kulturális távolsággal (ti. mennyi-

⁴ A kutatócsoport tagjai: Abdulwahid Leila, Borsfay Krisztina, Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet, Cserekllye Erzsébet, Győri János, Hain Ferenc, Kovács Ivett Judit, Kovács Mónika, Lesznák Márta, Páva Rita, Székely Ágnes, Szemán Dénes, Szilasi Judit, Végh Judit, Z. Papp Zsuzsanna.

re különbözőnek ítélik az akkulturálódók a származási és a fogadó kultúra különböző dimenzióit). Babiker és munkatársai az értékek, normák, vallás, szokások, szabadidőtöltés szempontjaiból ítélték meg a Nagy-Britanniában tanuló nemzetközi diákokkal a kulturális különbözőséget. Eredményként pozitív együttjárást találtak az észlelt kulturális távolság és a szorongás között. Suanet és van de Vijver (2009) hasonló eredményeket talált az Oroszországban tanuló cserediákok körében: magasabb stressz és honvágy tapasztalható a nagy kulturális távolságot észlelők körében. Taušová és munkatársai (2019) a kapcsolatok, nemi szerepek, vallás, társas interakciók és a szabadidő eltöltése szempontjából ítéltette meg a kulturális távolságot. Korábbi tanulmányokat igazolva pozitív kapcsolatot találtak a kulturális távolság és az akkulturációs stressz között, mégpedig úgy, hogy a kulturális távolság észlelése a fogadó kultúra iránti (gyengébb) orientáción keresztül fejt ki hatását az akkulturációs stresszre.

Ha a kulturális távolságot nem becsülik, hanem „objektív” mutatók, mint például a Hofstede-féle kulturális dimenziókon (lásd Nguyen Luu, 2003) kapott országos indexek alapján számítják ki, úgy a nagy kulturális távolság és a rosszabb adaptáció közötti kapcsolatot feltételező hipotézis csak nagyon korlátozott mértékben és csak a tartózkodás elején kapott megerősítést. Az adatok szerint a tartózkodás későbbi szakaszaiban csökken az összefüggés, három és fél év után már nem kimutatható (Kashima és Abu-Rayya, 2014). A Hofstede-féle kulturális dimenziók (hatalmi távolság, individualizmus, kollektívizmus, femininitás-maszkulinitás, bizonytalanság elkerülése) közül csak a bizonytalanság elkerülése (mennyire érzik az adott kultúrában, hogy

a bizonytalan helyzetek stresszt okoznak és ez ellen védekezni kell, pl. szabályokkal, törvényekkel, biztonsági megoldásokkal) dimenzió mentén van a kulturális távolságnak relevanciája. Látni fogjuk a később tárgyalandó személyiség és személyiségfejlődés részben, hogy a pszichológiában eredetileg Triandis által jegyzett kötött-laza kulturális dimenzió (magyarul lásd Nguyen Luu, 2003) szintén lényeges szerepet játszik a nemzetközi diákok adaptációjában.

Demes és Geeraert (2014) különböző *sojourner*-csoportok körében végzett kutatásukban rámutattak az észlelt kulturális távolság – nyelv, barátság, emberek attitűdjei, értékek, normák, családi élet, ételek és étkezés, napi gyakorlatok, életszínvonal, társas környezet, természeti környezet, klíma – és a pszichológiai és szociokulturális adaptáció közti kapcsolatra: a nagy kulturális távolság rosszabb adaptációval, több stresszel, szorongással, alacsony önértékeléssel és alacsony életelégedettséggel jár.

A magyarországi részképzésen levő amerikai egyetemistákkal végzett kutatásukban Fülöp és Sebestyén (2012) rámutattak olyan, a megkérdezett diákok által fontosnak említett kulturális különbségekre, különösen a napi gyakorlatok során, mint a nyelv, a nonverbális kommunikációs eltérések (mosolygás hiánya és bámulás), a vásárlással és szolgáltatásokkal kapcsolatos (barátságatlan) tapasztalatok, a kevésbé tartózkodónak észlelt nemek közötti viselkedés stb.

Különös jelentősége van annak, hogy a kulturális távolságot (és egyben a szociokulturális adaptációt is) a praktikus dolgokkal kapcsolatban is méri. A napi „zavaró tényezők” (*hassles*) például fontosnak bizonyultak az adaptációban. Különösen az akkulturáció kulturális tanulási megközelítése (Masgoret és Ward, 2006) emeli ki

azt, hogy számos területen (pl. a Demes és Geeraert kérdőívében felsorolt előbbi dimenziókban) kell az akkulturálódónak megismerkednie és megküzdnie a kulturális különbségekkel. Kommunikáció területén a nyelvi különbségeken túl a direkt és nem direkt, valamint kontextusfüggő és kevésbé kontextusfüggő kommunikáció közötti eltéréseknek, valamint a nonverbális kommunikációban levő különbségnek szintén nagy szerepe lehet. A praktikus különbségek, nehézségek között feltétlenül megemlítendő például az időjárás, mely a megkérdezett 2700, Új-Zélandon tanuló nemzetközi diák által spontánul említett 12 leggyakoribb válszkatégória egyike volt.

Külföldön tanulás motivációi és céljai

Az akkulturációs folyamat mélyebb megértéséhez a kontaktus előtti folyamatok, tényezők vizsgálatára is van szükség (Berry és Sam, 2016). A nemzetközi diákok adaptációjára jelentős hatással van, hogy milyen motivációk, milyen célok késztették őket a külföldön tanulásra (Chirkov és mtsai, 2007, 2008). Chirkov és munkatársai a Belgiumban és Kanadában tanuló nemzetközi diákok körében végzett kutatásukban azt kapták eredményül, hogy az adaptáció sikerességét elsősorban az önszabályozás és az autonóm motiváció – tehát az intrinzik motiváció és a külföldön tanulás iránti személyes elköteleződés, annak fontosságával való személyes azonosulás – jelzi előre. Ezzel szemben az extrinzik reguláció és az ún. introjektált motiváció – amikor mások elvárásainak való megfelelés irányába érez belső késztetést az egyén – kevésbé meghatározó. Az adaptáció eredményességét a tanulmányi siker, a pszichoszomatikus tünetek hiánya révén mért pszichológiai egészség

és a társas boldogulás mentén operacionálizálták a kutatók. A vizsgálatokból kiderült, hogy a célok a *push–pull*-struktúrát követik: az otthoni nehéz helyzetek elkerülése vagy a tanulási, karrier- és egyéb célok megvalósítása az elsődleges cél.

A kulturális összehasonlító pedagógiai szakirodalom (Gordon Györi, 2004; 2006) és korábbi vizsgálataink eredményei is azt sugallják azonban, hogy az introjektált és extrinzik motiváció is lehet pozitív hatással a diákok eredményeire a kollektivisták, elsősorban családi értékeket hangsúlyozó csoportokban, ahol a gyermek/fiatal tanulási és karriertervezése nemcsak és nem is elsősorban egyéni, hanem családi szinten dől el (Nguyen Luu, 2012; Barna és mtsai, 2012).

A klasszikusnak számító, Boneva és Frieze (2001) által jegyzett, a külföldi tanulmányokat és az otthonmaradást preferáló diákok összehasonlításán alapuló vizsgálat szerint míg a mobilitást választókban a teljesítmény- és hatalmi motiváció, addig az otthonmaradást választókban az affiliációs motiváció bizonyult erősebbnek. Érdeemes lenne figyelembe venni, hogy a külföldi tanulmányok választásában is lehet fontos az affiliációs motiváció. Ha a közeli barátok valamelyik külföldi egyetemen, városban tanulnak vagy terveznek tanulni, ez lehet akár fontos befolyásoló tényező is.

Identitás és identitásváltozás

A felsőoktatásba járók jellemzően a kései serdülőkor, korai felnőttkor időszakában (*emerging adulthood*) vannak. A nemzetközi diákok ebben az identitásfelfedező, instabilitást megelőző, énfókuszú, köztes állapotú, lehetőségekkel teli korszakban (Arnett, 2014) élnek és tanulnak külföldön, mely önmagában még egy további átmeneti, a köztes

létélményt jobban felerősítő tényezőt jelent a földrajzi mobilitáson túl (van Gennep, 1960). A nemzetközi diákok tehát identitásalakulásuk kellős közepén vannak kitéve a külföldi tanulmányok körülményeinek. Mindenesetre a szakirodalomban nem eléggé intenzíven kutatott terület a nemzetközi diákok identitásváltozása (Zhang és Goodson 2011), holott az identitásfejlődés és –változás gazdag szakirodalma számos olyan elméletet kínál, amely segíthet a nemzetközi diákok tapasztalatainak megértésében és értelmezésében. Benet-Martínez (2012) két dimenzió mentén ábrázolja a két (például a származási és a fogadó országgal kapcsolatos) *identitás integrációjának törekvését* az akkulturalódó egyénekben: (1) mennyire fedik át egymást vagy különülnek el egymástól; illetve (2) mennyire harmonikus vagy konfliktuózus a két identitásuk közötti viszony. Azoknak, akiknél a két identitás jól integrált, számos előnyük van a kognitív komplexitástól a kreativitáson át a kulturális nyitottságig (Benet-Martínez, 2012). Nemzetközi diákok esetében ezek fontos erőforrásokat jelenthetnek. Benet-Martínez és munkatársai (van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015) sok kutatási eredményre hivatkozik azzal kapcsolatban, hogy mi kedvez a bikulturális identitás kialakulásának. A neuroticizmus személyiségdimenzió – amely nagy ellentétet láttat a származási és befogadó kultúra között – negatívan, míg a tapasztalat iránti nyitottság – amely kis különbség észlelésével jár együtt a két kultúra között – pozitívan jelzi előre a bikulturalizmust.

A *kulturális átváltási ciklus kulturális identitás modellje* (*Cultural Identity Model of the Cultural Transition Cycle*) (Sussman, 2000; 2002) különböző szakaszokat ír le az ideiglenes külföldön tartózkodás időszaka alatt. Ezek a következők:

1. a mobilitás előtt az utazó (*sojourner*, pl. nemzetközi diák) nincs a kulturális identitása tudatában (az egyén úgy él a származási kultúrájában, mint a hal a vízben, amely nem veszi észre, hogy milyen víz veszi körbe);
2. a kulturális identitás és a saját kultúra mintázatainak felismerése, tudatosodása az új környezetben tapasztalt különbségek hatására;
3. az alkalmazkodási folyamat, amely során az egyén megtapasztalja a különbségek okozta kihívásokat és megküzd a kulturális sokkal;
4. az alkalmazkodás eredményeként valamiféle egyensúlyi állapot elérése, (ahogy régen is, a megszokott környezetben) komfortosan és (az új környezetben) hatékonyan érzi magát;
5. *énfelfogászavar*hoz vezethet az újonnan, az új kultúrából elsajátított értékek, viselkedés- és gondolkodásmód saját repertoárba való beépítése;
6. ez további következményekhez vezet a visszatérési szakaszban, amikor a fogadó országban történt korábbi változások hatásával legritkább esetben számol a visszatérő;
7. visszatéréskor megint elmosódik a kulturális identitás, ennek változásával sem számol a visszatérő.

A modell szerint két módon történhet és okozhat nehézségeket a kulturális identitás változása a 7. szakaszban. A *szubtraktív* (kivonásos) *identitás* esetén az egyén kevésbé erősnek érzi a származási identitását, míg az *additív* (hozzáadásos) *identitás* esetén viszont új elemeket ad hozzá az identitáshoz a fogadó kultúrából. Egy példán bemutatva, öt év után az egyetem befejezését követően a Magyarországról Kíná-

ba hazautazó diák az első esetben kevésbé érzi magát kínainak, a második helyzetben pedig magyarként is identifikálódik.

A tanulmányi időszak során kialakult *valahovatartozás* érzésnek (illetve hiánynak) kitüntetett szerepe van a nemzetközi diákok életében. Ting-Toomey és munkatársainak (Ting-Toomey, 2005; Hotta és Ting-Toomey, 2013) interjú vizsgálatai alapján a „szívesen látott vendég”-től a „kívülálló, oda nem tartozó” vagy „meg sem látnak” tapasztalásig különböző identitásélményei vannak a nemzetközi diákoknak. Beszámoltak egyfajta introspekciónak és arról is a megkérdezett diákok, hogy idővel tudatosították az identitásbeli alkalmazkodásukat és viselkedésüket, különösen kommunikációbeli változásukat. Ezeket a folyamatokat a szerzők az *identitásnegociáció elmélet* (*Identity Negotiation Theory*) keretében elemezték.

Nemzetközi diákok vallási identitásával, vallásgyakorlásával, a vallás és az adaptáció közötti kapcsolattal foglalkozó kutatás csak elvétve, és főleg Malajziában végzett kutatásokban található a szakirodalomban (Faiz és mtsai, 2016; Saravanan és mtsai, 2019), holott evidencia, hogy számos egyén és csoport számára a vallás fontos aspektusát képezi az identitásnak. Megemlítené az is továbbá, hogy az újonnan érkezőket vallási hovatartozásuk miatt is érheti diszkrimináció. Egy, a különböző európai városokban élő bevándorló fiatalok körében végzett kutatás (Fleischmann és Phalet, 2016) például rámutatott arra, hogy azok a muszlim személyek, akik több diszkriminációról számoltak be, erősebb etnikai és vallási identitást, valamint ellenazonosulást mutattak a befogadó ország és a lakóhelyük iránt.

Személyiség és személyiségfejlődés

A személyiségtényezők régóta állnak az akkulturációs kutatások érdeklődésének homlokterében (Kosic, 2006; van der Zee és mtsai, 2016; van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015). A *Big Five* személyiségdimenziókból négy (extraverzió, szeretetre méltóság, lelkiismeretesség és alacsony fokú neuroticizmus) is szignifikánsnak bizonyul a nemzetközi diákok pszichológiai és szociokulturális adaptációjának szempontjából (Ward és mtsai, 2004). A neuroticizmus negatív hatására és a nyitottság pozitív hatására más vizsgálat is rámutatott (Hirai és mtsai, 2015).

A *Big Five*-hoz képest a kultúrközi interakciókhoz szorosabban kapcsolódó személyiségdimenziókat kínál van der Zee és van der Oudenhoven (2000) *Multikulturális Személyiség Kérdőíve*, ezek a kulturális empátia, a nyílt gondolkodás, a társas kezdeményezés, az érzelmi stabilitás és a flexibilitás). Ezen öt interkulturális dimenzió a kutatások szerint szoros kapcsolatban áll a nemzetközi diákok adaptációjával (Leong, 2007; van der Oudenhoven és van der Zee, 2002). Emellett az érzelmi stabilitást és az extraverziót, valamint a biztonságos kötődést találták kedvező hatásúnak a biculturális identitás és a befogadó ország iránti orientáció előmozdítására, melyek jobb adaptációs eredményekkel is járnak (van der Zee és mtsai, 2016).

Smith és Khawaja (2011) áttekintő tanulmányukban idézik azokat a korábbi munkákat (Brisset és mtsai, 2010; Wang és Mallinckrodt, 2006; Ying és Han, 2006), amelyek kiemelték számos személyiségtényező pozitív hatását az új barátságok teremtésére és ezen keresztül a pszichológiai és szociokulturális adaptációra. Ezek a szemé-

lyiségjellemzők a kötődési stílusok, a vonás-szintű szorongás és az extravertizáció. A kutatások arra is rámutattak, hogy a nemzetközi diákok körében a maladaptív perfekcionizmus, tehát a saját teljesítménnyel szembeni irreális elvárások – főleg ha azok akkulturációs stresszel társulnak – nagymértékben jelzik előre a depressziót (Hamamura és Laird, 2014; Huang és Mussap, 2016).

Zhang és Goodson (2011) az USA-ban tanuló nemzetközi diákokkal kapcsolatos 64 válogatott tanulmány áttekintése alapján arra jutott, hogy a pszichológiai adaptáció előrejelzői közül a személyiség csak a hatodik helyet foglalja el a stressz, a szociális támogatottság, az angol nyelvtudás, az USA-ban töltött idő és az akkulturációs stratégia után. Negatív pszichológiai adaptációval jár együtt a már korábban említett maladaptív perfekcionizmus, a pszichológiai keménység (*hardiness*) kontrolldimenziója – egyfajta kontrollillúzió –, valamint a férfiaknál a femininitás, azaz nagyobb emocionalitás és szenzitivitás. Ezzel szemben a pozitív pszichológiai adaptációval jár együtt a pszichológiai keménység (*hardiness*) vagy reziliencia elköteleződésdimenziója, azaz mikor az egyén tisztában van a saját értékeivel, céljaival, képességeivel. A femininitással kapcsolatban azonban nem vizsgálták a szerzők a nemi szerepideológiát és a nemi sztereotípiát. Így nem tudni, hogy mennyiben árulkodnak az eredmények a femininitás mint személyiségvonás és az adaptáció viszonyáról, vagy inkább arról a szorongásról, amely a hagyományosan előírt nemi szerepeknek, sztereotípiáknak vélt nem megfelelés miatt jelentkezik.

A szociokulturális adaptáció bejósoló tényezői közül a személyiség csak az „egyebek” kategóriájában kapott helyet Zhang és Goodson (2011) tanulmányában. A leggyak-

rabban említett prediktorok az angol nyelvtudás és a helyiekkel tartott kapcsolat voltak. Ezeket követik a sorban a befogadó ország iránti akkulturációs orientáció, az USA-ban töltött idő, a származási régió és ország. (Az USA más régiójából származó diákok jobban állnak, mint a nemzetköziek, akik közül azonban az európaiak és a dél-amerikaiak jobb szociokulturális adaptációt mutatnak, mint az ázsiaiak). Ezen tényezők mellett még az énhatékonyság (pozitívan), az életkor (negatívan) és az önbeszámoló alapján mért stressz szintje (negatívan) állnak összefüggésben a szociokulturális adaptációval.

A személyiségtényezők közül kiemelendő a kötődés konstruktuma, amely különösen fontos szerepet játszik a külföldön tartózkodás alatt. A diákok ilyenkor elszakadnak az érzelmileg fontos emberektől, akikkel azonban – részben új csatornákon – fenntartják a kapcsolatot, miközben újakat is teremtenek. A kötődési biztonság az új helyi barátoktól kapott szociális támogatottsággal, míg a kötődési bizonytalanság több stresszel és rosszabb pszichológiai léttel járt együtt (Chen és mtsai, 2002). A kötődés elkerülése, és a kötődési szorongás (elhanyagolás miatt) pedig rossz szociokulturális és pszichológiai adaptációt jelzett előre az USA-ban tanuló kelet-ázsiai diákok körében (Wang és Mallinckrodt, 2006). A kötődési intimitásnak fontos szerepe van az adaptációs folyamatban, ráadásul a nemzetközi diákok boldogulásában fontosabbnak bizonyul a kötődés, mint a helyi diákok esetében (Brisset és mtsai, 2010). Ezen eredmények értelmezésekor azonban érdemes felfigyelni Mallinckrodt és munkatársainak megjegyzésére, miszerint a kutatásokban a nyugati szakirodalomban kialakított kötődés fogalmat (és ennek megfelelő mérést) használják

a diákok származási kultúrájának figyelembevétele nélkül, holott a kulturális tényezőknek fontos szerepük lehet a kötődésben (lásd Nguyen Luu és mtsai, 2018a).

Egy másik megközelítésben nem önmagukban a személyiségvonások, hanem a személyiség és a környezeti tényezők interakciója az, aminek a vizsgálatára több kutató is vállalkozott. Az egyik markáns környezeti tényező lehet ebben a megközelítésben a kötött-laza kulturális dimenzió (lásd Nguyen Luu, 2003). Geeraert és munkatársainak (2019) ún. *interakcionista perspektívát* követő, cserediákokkal végzett kutatása mutatott rá arra, hogy a kötöttebb, szigorúbb kultúrákban (ahol szigorúbbak és világosabban előírtak a szabályok, normák, amelyek megszegése esetén súlyosabb szankció jár) tanuló nemzetközi diákok rosszabb adaptációval rendelkeznek, mint a lazább kultúrákban tanulók. A diákok személyiségjellemzői azonban enyhítenek a kötött kultúrákban tapasztalt nehéz helyzeten: a szeretetreméltósággal és az ún. becsületesség-alázatossággal (*honesty-humility*) tulajdonsággal rendelkező nemzetközi diákok ilyen környezetben is jól boldogulnak. A szerzők egy további hipotézise szerint várhatóan a magas önmonitorozással, prevenciófókusszal, magas impulzuskontrollal és a strukturáltság iránti nagy igénnyel rendelkezők fognak a kötött kultúrákban, míg a kétértelműség iránt toleranciát mutatók, a promóciófókusszal és strukturáltság iránt kis igénnyel rendelkezők fognak a laza kultúrákban jobban boldogulni.

A 2011-ben publikált, Magyarországról Fülöp Márta közreműködésével végzett kutatás (Gelfand és mtsai, 2011) adatai alapján Magyarország az egyik leglazább ország a 33 vizsgált náció közül. Ráadásul a magyar mintát alkotó válaszolók zömmel értelmiségiek – azaz az egyetemi világ-

hoz közelállók – voltak. Természetesen ez a hipotézis még ellenőrzésre szorul, de ezek szerint vélhetően a nálunk tanuló nemzetközi diákok közül az utóbbi jellemzőkkel rendelkezők fognak jól boldogulni.

Kulturális sokk, akkulturációs stressz

Az antropológus Oberg (1960) által bevezetett *kulturális sokk* fogalma immár bevonult a (szakmai) köztudatba. Ez a jelenség az újonnan megérkezők által, az ismeretlen kulturális környezet miatt tapasztalt irányvesztettség, szorongás, összezavarodottság élményeit írja le. Ezek időben való alakulásáról számos modell született, melyek közül talán a legismertebb a fordított U görbe mentén írja le a változást. Ennek a modellnek a története a skandináv Fulbright-ösztöndíjasok amerikai tapasztalatát vizsgáló Lysgaand 1955-ös tanulmányával kezdődött, majd Gulahorn és Gulahorn 1963-ban a visszatérés során is tapasztalt sokk-kal kiegészített fordított W görbét (azaz kétszeres fordított U görbe) említő munkájával folytatódott. A megérkezéskor tapasztalt izgalom, öröm (a modell leírásában a „mézeshetek szakasza”, amikor még alacsony a stresszszint) után következik a különbségekkel, nehézségekkel való szembeesés és az emiatti magas szintű stressz-, kulturális sokk. Ezt a folyamatot mutatja a fordított U görbe felszálló ága. A személyek idővel aztán megtanulnak megküzdenni a sok stresszel, és jobb állapotba kerülnek az új környezettel való megismerkedésnek és a kulturális tanulásnak is köszönhetően. Ezt jelzi a fordított U görbe leszálló ága.

Ez a modell aztán fordított W görbévé fejlődik (Gullahorn és Gullahorn, 1963) ha figyelembe vesszük a visszatéréskor tapasztalt stressz hasonló ívelését is, amire jellemző módon nem készülnek fel az érintett

diákok, ám annál intenzívebben tapasztalhatják meg (Gaw, 2000; Kartoshkina, 2015; Sussman, 2002; Udvarhelyi, 2007). A kezdeti „mészeshetekkel” jellemzett szakaszt és a fordított U vagy W görbét azonban nem mindenki tapasztalja meg, ugyanis ez inkább a kis kulturális távolságból érkezők élménye Ward és munkatársai (2001) érvelése szerint. Összefoglaló munkájuk nem talált egységes fordított U görbét az akkori szakirodalomban. Legalább ennyire jellemző volt ugyanis a lineáris vonal is, amely szerint a nagyon nagy kulturális távolságból érkezők kezdeti tapasztalata inkább csak negatív élményekkel teli. Az idővel lefelé tartó vonal tükrözi tehát ebben az esetben a fokozatosan csökkenő stressz szintjét. Ward (2001) egy új-zélandi egyetemre frissen érkezett japán diákokkal végzett kutatása is alátámasztotta ezt a megfigyelést. Hotta és Ting-Toomey (2013) korábban említett vizsgálata ugyan csak változatos mintázatokat mutatott, és Alharbi és Smith 2018-as összefoglalójukban az idővel javuló tendenciát hangsúlyozó tanulmányok sokaságát említi. Hechanova és munkatársai (2002) pedig arra mutatott rá, hogy a tanévek alakulásával együtt változik a vizsgált nemzetközi diákok pszichológiai jólléte. A harmadik hónap körül, az első vizsgaidőszakban észlelik a legtöbb kihívást.

Kínai nemzetközi diákok körében végzett longitudinális vizsgálatban Wang és munkatársai (2015) négy csoportot találtak: (1) voltak, akik végig magas jóllétnek örvendtek; (2) egy másik csoportban bizonyos szintű kulturális sokk volt a jellemző; (3) voltak, akiknek javult közben a helyzete; (4) és voltak, akik végig rossz jóllétmutatóval rendelkeztek a negatív érzelmek és életelegedettség vizsgálata alapján.

Taušová és munkatársai (2019) egy hasonló logikával, 50 különböző ország-

ból induló 2500 cserediák körében végzett kutatásukban összesen öt tipikus mintázatot találtak a résztvevő diákok stresszszintjének alakulásában: ezek a fordított J, a fordított U, a mérsékelt stressz, a kis megkönnyebbülés és a reziliencia. Ezeket a különböző görbék (mintázatokat) másképpen magyarázzák a különböző személyiségbeli, megküzdési és az adaptációs változók. Az emocionális például leginkább a fordított J görbét, míg az extroverzió, az empátia és a magas pszichológiai és szociokulturális adaptáció a rezilienciát magyarázza. A megküzdési (*coping*) stratégiák tekintetében az elkerülés, az önhibáztatás, és az otthon maradtaktól kapott támogatás a fordított J és a fordított U görbékét, míg az elfogadás és a közeli (azaz a tartózkodási helyen kapott) támogatás a rezilienciát magyarázza.

A nemzetközi diákok visszatérésisokk-élményeire több tanulmány is utal. Dettweiler és mtsai (2015) az 5 hónapos külföldi tanulmányok után hazatért német diákok tapasztalatait vizsgálva 8 hónappal a megérkezésük után, fordított U görbét találtak. Az addigi szakirodalommal szemben, amelyben inkább negatív visszatérési élményeket (problémás, sokkoló, nehéz, fájdalmas, gyászos, traumatikus...), valamint pszichológiai egészséggel kapcsolatos problémákat (szorongás, magány, izoláció, frusztráció, apátia, harag, ellenségeskedés, tehetetlenség, sőt depresszió) emelt ki, Kartoshkina (2015) a régi egyetemükre visszatérő amerikai diákokkal interjúzva inkább az „édes-keserű” jelzőt érzi találónak, azaz vegyesen pozitív és negatív tapasztalatokat kapott. Az „édes” oldalon található a találkozás mindazokkal a dolgokkal, amelyek hiányoztak nekik: fontos emberek, az otthon, a saját kultúra. Ugyancsak pozitív tapasztalat a hasonló élményekkel rendelkező (szintén visszatérő) emberekkel való

kontaktus, a velük való élménymegosztás, és nem utolsó sorban az otthoni dolgoknak az (új) értékelése. A „keserű” oldalon pedig mindazon kapcsolatok, dolgok elvesztése áll, amelyeket külföldön ismertek meg, valamint a saját ország iránt bennük kialakult kritika, és annak a nehézsége, hogy nem tudják elmesélni mindazt, amit átéltek a külföldi tanulás időszaka alatt, nem találva hallgatóságot hozzá.

Pritchard (2011) egy észak-írországi egyetemről Sri Lankára és Tajvanba hazatért mesterszakos diákokat keresett fel. Vizsgálatának eredményei szerint az érzelmek terén nem igazolták a fordított W görbét a diákok többségének élményei. Elmondásuk szerint nem tapasztaltak visszatérési traumát, érzelmi nehézséget a családdal és közeli barátokkal való kapcsolatban. Tágabb társas hálózataukra is viszonylag könnyen tudtak újra ráhangolódni. Nehézséget, „visszatérési traumát” inkább a kollektívizmus-individualizmus, a hagyomány-modernitás terén tapasztaltak. Egy példán szemléltetve, a magas presztízsű diplomával hazatérő nőt a férje és a családja újból, illetve továbbra is alacsonyabb rendűnek tartja. Bochner (2006) a nemi szerepfelfogást, a feljebbvalókhöz való viszonyt, az alkoholfogyasztást sorolta fel mint lehetséges nehézségforrás a hazatérő diákok esetében. Hozzátehetjük, hogy a (liberálisabb) Nyugatról a hagyományosabb kultúrákba visszatérő nemzetközi diákokra vonatkozik inkább mindez. Magyarországról Norvégiába visszatérő diákok esetében azonban ettől eltérő tapasztalatokkal kell számolnunk.

A szakirodalomban a hangzatos kulturális sokk helyett egyre inkább teret hódít a Berry (2005) által javasolt pozitívabb konnotációjú *akkulturációs stressz* terminus, a *stressz coping* gazdag pszichológiai elméleti kereteire és a kapcsolódó kutatá-

si hagyományára támaszkodás lehetőségével.

Az új környezetbe, új kultúrába való költözés és az adaptálódás során számtalan stresszkeltező tényezővel találkozunk a nemzetközi diákok. A pszichológiai adaptáció előrejelzői közül a stressz a legelső helyet foglalja el (Zhang és Goodson, 2011). Az újabb kutatások szintén ezt a tendenciát erősítik (például Bai, 2016; Taušová és mtsai, 2019). Taušová és munkatársai igazolták a korábbi kutatások eredményeit, miszerint az akkulturációs stressz előrejelzi a rossz mentális egészséget és alacsony pszichológiai jóllétet. Tekintettel arra, hogy Taušová és munkatársai longitudinális vizsgálatot végeztek, így ebben az esetben ok-okozati összefüggésről is beszélhetünk. Arra is felhívták a figyelmet, hogy az akkulturációs stressz fogalma alkalmazható a nem súlyos mentális egészségi problémák esetében is.

Tanulmányi stressz – tanulással kapcsolatos kulturális távolság

Az akkulturációs stresszen túl a diákoknak az oktatással, az iskolával kapcsolatos nehézségekkel, az ún. *akadémiai stresszorokkal* is meg kell küzdeniük, figyelembe véve azt is, hogy a különböző kultúrákra más tanulási megközelítések lehetnek jellemzőek.

Manikutty és mtsai (2007) érvelése szerint a nagy hatalmi távolsággal rendelkező, valamint a kollektivistákultúrákban inkább felületi tanulás, míg kis hatalmi távolságú, valamint individualistákultúrákban inkább a mély tanulás a domináns. A kulturális összehasonlító pedagógia (Gordon Györi, 2004, 2006) tézisei alapján is feltételezhető, hogy számos, a különbözőség által okozott stresszel szembesülhetnek a nemzetközi diákok. Zhou és munkatársai (2008) Cortaz-

zi és Jinre (1997) hivatkozva állítják, hogy a nemzetközi diákok pedagógiai adaptáción mennek keresztül, amelynek során mélyen gyökerező különbségekkel és eltérő felfogásokkal találkoznak (mint pl. hogy mi a tanár és mi a diák szerepe).

A közoktatásban végzett kutatások (Gordon Györi, 2004, 2006) is rendre ezt a jelenséget igazolják, amelyet egyenesen „akadémiai sokk”-nak nevez Ryan (2005). Az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondolkodást megkövetelő tanulás például egy korai, nagyszabású vizsgálatban bizonyult komoly stresszornak az USA-ban tanuló ázsiai diákok számára. Hofstedének (1986) köszönhetjük az egyik legrégebbi elemzést a tanulásfelfogással kapcsolatos különbségekről az általa megfogalmazott kulturális dimenziók – individualizmus-kollektívizmus, femininitás-maszkulinitás, alacsony és magas hatalmi távolság, bizonytalanság elkerülése vs. túrése – mentén.

Rienties és Tempelaar (2013) jelentős eltérést talált az akadémiai és társas alkalmazkodásban kilenc, különböző holland egyetemen tanuló nemzetközi diákok között. A nagy hatalmi távolsággal rendelkező kultúrákban az alacsonyabb státusszal rendelkezők tisztelettel adóznak a hierarchia magasabb fokán levőknek, és elfogadják a hatalom egyenlőtlen eloszlását a szervezetekben és általában a társadalomban. Az innen érkező diákok rosszabb adaptációs mutatókkal rendelkeztek a vizsgálat alapján. A szerzők szerint az ilyen kultúrákból érkező, a tanárközpontú oktatáshoz hozzászokott diákoknak nehézséget okoz a diákközpontú, probléma-, projekt- és kompetenciaalapú holland oktatásban való boldogulás, ahol a diákok aktív részvétele a siker kulcsa. Különösen a konfucianus háttérű országokból érkezők (Kína, Tajvan, Vietnám) néznek

szembe nehézséggel a vizsgált holland egyetemeken.

Smith és Khawaja (2011) sokat idézett áttekintő tanulmányukban kiemelik, hogy a helyi diákokhoz képest a legtöbb nemzetközi diák számára az idegen nyelv által okozott nehézség mellett az új oktatási rendszerben való boldogulás, és az akadémiai világban tapasztalt stressz jelentős hatással van az általános stresszszintre és a pszichológiai distresszre. Emellett a teljesítménnyel kapcsolatos – saját és családi vagy éppen szponzori – elvárások és a megvalósult eredmények közötti eltérések is komoly stresszforrások.

Tanulmányi stresszt természetesen nem csak az akadémiai világban tapasztalt különbségek és nehézségek okoznak. Misra és munkatársainak (2003) vizsgálata például azt mutatta, hogy a tanulmányi stresszt az élet különböző területein tapasztalható magas általános stresszszint, valamint a gyenge szociális támogatás jelzi előre. A magas tanulmányi stressz pedig a stresszorokra való erősebb reakciót jelzi előre. A stresszszintekben nem találtak nemi különbséget, de a férfiakhoz képest a nők erősebben reagáltak a stresszorokra.

Diszkrimináció

Nilsson (2007) vizsgálata szerint a megkülönböztetés az egyetlen tényező, amely eltérésekhez vezet a különböző nemzetközi diákcsoportok által tapasztalt akkulturációs stressz szintjében. Montreuil és Bourhis (2001) fogalmazta meg először, hogy a többségi társadalom aszerint különbözteti meg a különböző kisebbségi csoportokat, hogy egyes csoportokat „értékes”-nek, míg másokat „nem értékes”-nek tekint. Utóbbiak – különösen a „látható” csoportok – a kisebbségi helyzetük, esetleg kulturális

másságuk miatt szenvednek diszkriminációban. Alharbi és Smith (2018) Chavajay and Skowronek (2008) munkájára hivatkozik, amelyben a több mint 30 országból érkező 130 diáknak majdnem a fele számolt be diszkriminációról a helyiek részéről. További kutatásokat (Poyrazli és mtsai, 2004; Yeh és Inose, 2003) is idéznek, amelyek szerint az európai diákok nemcsak etnikai és fizikai hasonlóságuk és a helybeliekkel való könnyebb kapcsolattartásuk és jobb nyelvtudásuk, hanem vélhetően a diszkriminációban való sokkal kisebb érintettségük miatt is kevésbé szenvednek akkulturációs stresszben, mint az ázsiai diákok.

Kutatások ugyanakkor arra is rámutattak, hogy sem az ázsiai, sem a latin-amerikai nemzetközi diákok nem szenvednek olyan erős akkulturációs stressztől és depressziótól, mint az afrikai diákok (Constantine és mtsai, 2004). Más szerzők (Szabó és mtsai, 2016) ugyanakkor azt találták, hogy az ázsiai diákok az európaiakkal összehasonlítva kevésbé szenvednek az ún. elszakadási stressztől. Akhtar és munkatársainak (2015) eredményei szerint a Németországban tanuló nemzetközi diákok közül az Ázsiából, Afrikából és Latin-Amerikából érkező diákok nagyobb akkulturációs stresszt tapasztalnak, mint akármely európai országból érkező diákok. Ramos és munkatársai (2016) pedig egyesült királysági, longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy a diszkriminációs tapasztalat a csoportok (britek és nemzetközi diákok) közötti határ átláthatatlanságának észlelésével jár együtt. Ez utóbbi pedig az akkulturációs stratégiát befolyásolja, a fogadó társadalom elkerülését és a saját kultúra iránti ragaszkodást eredményezve.

Wei és munkatársai (2008) Meyer (2003) kisebbségstressz-modelljére építve kifeje-

zetten a (nem értékes, látható) kisebbségi csoportokhoz tartozók által tapasztalt krónikus stresszforrásokat azonosítják: (1) diszkrimináció miatt nem jutnak hozzá olyan erőforrásokhoz, amelyek a stresszkel való hatások kivédését, valamint a személyes fejlődést és jóllétet szolgálják; (2) mind személyközi interakciókban, mind intézményi politikai szinten tapasztalhatnak diszkriminációt; (3) előbbi kettő kombinációja vezethet tanult tehetetlenséghez, az önbecsülés károsodásához és depresszióhoz; továbbá, a nemzetközi diákok esetében (4) a fogadó országról korábban alkotott pozitív benyomást rontja.

Egy középnyugat-amerikai egyetemen tanuló ázsiai nemzetközi diákok körében végzett vizsgálatuk (Wei és mtsai, 2008) azt mutatta, hogy az észlelt diszkriminációnak az általános stressztől függetlenül is van hatása a depresszióra. Az észlelt diszkrimináció és a depresszió közötti kapcsolat akkor is világosan kimutatható, amikor kontrollálták az általános stressz szintjét. Az összefüggések komplexitását mutatja továbbá a megküzdési stratégia és az önbecsülés moderáló szerepe e két tényező között: a diszkrimináció megtapasztalása csak a kevésbé adaptív (például a represzív) megküzdés és alacsony önbecsülés esetén jár együtt magas stresszszinttel.

Tan és Liu (2014) kutatása bizonyos értelemben hiánypótló, tudniillik a kiterjedt szakirodalomban alig található olyan kutatás, amely összeveti a látható és nem látható kisebbségi csoportokhoz tartozó nemzetközi diákok akkulturációját. Ebben a kutatásban, egy nagy ausztrál egyetemen tanuló nemzetközi diákokat vizsgálva azt találták, hogy a látható kisebbségi diákok a többiekhez képest erősebb származási csoport iránti akkulturációs orientációval és gyengébb befogadó kultúra iránti orien-

tációval rendelkeznek, miközben ez utóbbi akkulturációs orientációjuk és az általuk várhatónak ítélt diszkrimináció között negatív együttjárás tapasztalható. Az eredmények azt is mutatják, hogy számukra a diszkrimináció és nem az észlelt kulturális távolság fogja meghatározni az akkulturációs orientációt.

A magány és a honvágy

Az odatartozás hiánya, a magány és a honvágy szintén jelentős stresszforrások a külföldön tanuló diákok számára. Sawir és munkatársai (2008) megkülönböztetik az ebben a helyzetben megélt magány különböző típusait: (1) a személyes magányt (család hiánya miatt); (2) a szociális magányt (a kapcsolati háló hiánya miatt); és (3) a kulturális magányt (ismerős és kedvelt kulturális és nyelvi környezet hiánya miatt).

A honvágy,⁵ az ismerős környezet iránti vágyódás szomorúsággal, magánnyal, rossz alkalmazkodással és kevésbé eredményes tanulással jár együtt Poyrazli és Lopez (2007) vizsgálata szerint. A szerzők azt találták, hogy a nem európai országból származó, fiatal, rosszabb angol nyelvtudással rendelkező, diszkriminációt inkább tapasztaló diákok számolnak be erősebb honvágyról. Van Tilburg és munkatársai (1999) külön vizsgálták a krónikus honvágygal küszködőket. A neuroticizmus személyiségvonás és a mentális menekülés – ami elsősorban nappali álmodozásban, régi időkről és az otthoni létről való fantáziálásban mutatkozik meg – mint megküzdési stratégia jelzi előre a krónikus honvágyat. Ebben a helyzetben az újonnan szerzett barátok jelentik a legna-

gyobb segítséget: elterelik a honvágygal küzdők figyelmét a mentális meneküléstől és elősegítik a hatékonyabb alkalmazkodást.

Más kutatások azt emelik ki, hogy az otthon maradtakkal való állandó és intenzív kommunikációnak negatív következményei is lehetnek, mert emiatt a diákok ki maradnak az élvezetes, társas kapcsolódást elősegítő tevékenységekből, illetve magasabb az akkulturációs stressz-szintjük (Messina, 2007). A honvágy nemcsak a nemzetközi diákok élménye, hanem a helyi diákoké is, ha távol vannak az otthonuktól. Mindenesetre erősebb a nemzetközi diákok esetében a honvágy, és nemcsak a megérkezésük időpontjában, a tanulmányaik kezdetén, hanem később is tapasztalhatják, illetve állandósulhat is ez az érzés (Zheng és Berry, 1991).

Saravanan és munkatársai (2019) a honvágy és a depresszió állapotából önségítéssel kigyógyult nemzetközi diákokat vizsgálták Malajziában. Adataik alátámasztották a honvágy és a depresszió közötti, korábbi vizsgálatokban is szorosnak bizonyult összefüggést. Elsősorban az élnethetőség hiánya, a tanulmányi problémák, a magány, a stressz, a családi problémák idézik elő a honvágyat és a depressziót. Az önségítésnek számos eszközéről számolnak be azok, akik szakember felkeresése nélkül próbáltak a helyzettel megküzdeni. Többek között olyan emberekkel osztották meg a gondjaikat, élményeiket, akik ugyan a saját csoporthoz tartoznak, de nem szenvednek hasonló gondoktól. Egy másik önségítő mód, hogy hasznos aktivitásokkal, többek között testmozgással foglalják el magukat. A pozitív gondolkodás, a helyzettel való szembenézés,

⁵ A honvágy-szakirodalom magyar összefoglalójáért lásd Horvát-Militityi Tünde (2012) doktori disszertációját.

valamint vallásos tevékenységekben való részvétel is megoldásként kínálkozik. A szerzők szerint fontos, hogy oktassák, promótálják az önsegítés fontosságát a befogadó intézmények. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy bár az önsegítés részben megoldás lehet, azonban azokat, akik nem tudnak ily módon kikerülni a negatív spirálból, az önhibáztatáshoz és további negatív kimenetekhez sodorhatja.

Az intézményi támogatás észlelése ugyancsak fontos szerepet játszik a pszichológiai egészségben és az intézménnyel való identifikációban is. A nemzetközi diák még magányosabbá, elszigeteltebbé válhat – főleg ha kollektivistá országból jön – ha úgy érzi, hogy magára van hagyva a problémájával és a személyes jóllétéért elsősorban ő maga felelős.

Megküzdés (coping)

A nemzetközi diákok különböző erőforrásokat mozgósíthatnak a sok kihívással, nehézséggel, stresszszorral szembeni küzdelemben. Ezen folyamatok elemzéséhez a hosszú múltú stressz-*coping* kutatás (pl. Lazarus és Folkman, 1984) kidolgozott fogalmi és módszertani apparátust bocsájt az akkulturációt kutatók rendelkezésére.

Smith és Khawaja (2011) összefoglaló tanulmánya szerint kevés olyan kutatás található, amely a nemzetközi diákok pozitív *coping*-stratégiáit emelné ki, annak ellenére, hogy szinte valamennyi számottevő akkulturációs elméleti modell aláhúzza a megküzdés jelentőségét. Találhatók ugyan olyan vizsgálatok, amelyek másodlagos (nem a konkrét helyzetet, problémát megoldó, de végső soron a stressz csökkent észlelésével, a depresszív tünetek enyhülésével járó) stratégiát említenek, mint az elfogadás és pozi-

tív átértelmezés vagy a humor, de leginkább mégis negatív, maladaptív stratégiákat emelnek ki a szakirodalomban. Ilyen az ázsiai nemzetközi diákok által mutatott diszfunkcionális *coping* (tagadás, szerhasználat, önhibáztatás), amelyek szoros összefüggésben állnak a pszichológiai distresszel (Khawaja és Dempsey, 2008). A szakirodalom szerint jellemző módon kényszeres-kompulzív tendenciák tapasztalhatóak ezekben az esetekben, és egy másik gyakori tünet a maladaptív perfekcionizmus. Egy további negatív mechanizmus az érzelmi kontroll fontos kulturális értéke miatti elfojtás, azaz ha probléma van, inkább nem beszélnek róla a diákok.

Ha stresszkeltőként élék meg az akkulturáció miatti az életükben bekövetkező változásokat a nemzetközi diákok, abban az esetben a megküzdéstől függően akkulturációs stresszt tapasztalhatnak. A társas támogatásnak viszont van szerepe abban, hogy a tapasztalt akkulturációs stressz vezet-e, és ha igen, milyen fokú mentális problémákhoz, tünetekhez (Smith és Khawaja, 2011).

A gyökerektől való elszakadás (*uprooting*), az ismerős környezet hátrahagyása miatti stressz és a megküzdési stratégiák, valamint a szorongás közötti kapcsolatot vizsgálja Szabó és munkatársai (2016) egy longitudinális kutatásban. Ebben az ázsiai és a nyugati országokból származó, Új-Zélandon tanuló nemzetközi diákokkal végzett vizsgálatban azt kapták eredményül, hogy az elszakadási stressznek a szorongásra gyakorolt hatását emelik az ún. elsődleges, a probléma megoldására, a helyzet megváltoztatására irányuló kontroll- vagy *coping*-mechanizmusok (Rothbaum és mtsai, 1982 megkülönböztetése alapján). Ezzel szemben az elszakadási stressznek a szorongásra gyakorolt hatását csökkenti a másodlagos, az ént a környezet-

hez idomító megküzdés (pl. elfogadás, pozitív újraértelmezés). A szerzők értelmezése szerint egy olyan helyzetben, amely felett nincs valós kontrolljuk a nemzetközi diákoknak (hiszen az elszakadás ténye megváltoztathatatlan), az általában jobb kimenetellel járó, a helyzet megváltoztatását célzó elsődleges *coping* nem célravezető.

Egy fókuszcsoporthoz tartozó kutatásban Khawaja és Stallman (2011) azt kérdezte a nemzetközi diákoktól, hogy milyen tanácsokat adnának a leendő diákoknak. A válaszok szerint a társas izoláció elleni harchoz saját maguk megerősítésére van szüksége a diákoknak, azaz olyan dolgokra, mint a proaktív fellépés, a csatlakozás különféle aktivitásokhoz, szervezetekhez, illetve küzdelem a saját félénkség ellen. Kezdetben nagy segítséget jelent a saját országból származók társasága, ám később szükség van a szociális háló kiszélesítésére. Fontosnak bizonyul továbbá a tanárokkal való konzultáció, az élmények megosztása másokkal, a rekreáció, az infokommunikációs eszközök használata a tanuláshoz (órai anyag rögzítése, társas támogatás szerzése stb.).

Wang (2009) vizsgálata szerint rezilienciára van szükség a megküzdési stratégiák mellett a jelentős életváltozásokkal való küzdelemben. A hét jellemzője (pozitív világkép, pozitív énkép, gondolati és társas kapcsolati flexibilitás, fókuszáltság, jó szervezethezesség és proaktivitás) mentén mért reziliencia jelzi előre a legerősebben az alkalmazkodást az amerikai egyetemeken tanuló graduális nemzetközi diákok között (Conner, 1993).

Szociális háló, társas támogatottság, barátság és család

Az otthoniakkal tartott szoros kapcsolat lehetséges negatív hatására több vizsgálat

is felhívja a figyelmet (Geeraert és mtsai, 2014; Demes és Geeraert (2015). Ugyanakkor Kagitcibasi (2003) családmmodelljei és magyarországi migráns családokkal végzett kutatás alapján (Barna és mtsai, 2012) feltételezhető, hogy az ún. autonóm-kapcsolódó egyének egyrészt érzelmi/pszichológiai értelemben közel (vs. elkülönülve) érzik magukat a családjukhoz, másrészt nagyfokú autonómia (vs. heteronómia) jellemzi őket, azaz miközben érzelmileg közel maradnak a családjukhoz, autonóm módon saját maguk hozzák meg a döntéseiket. Ilyen kombinációban nem feltétlenül jelent hátrányt a családdal tartott szoros kapcsolat. Ez azonban kultúra- és helyzetfüggő lehet, emiatt is további vizsgálódás tárgya ez az összefüggés.

A terület minden főbb elméleti modellje (Safdar és mtsai, 2003; Ward, 2001; Arends-Tóth és van de Vijver, 2006; Berry, 2006) hangsúlyozza a társas kapcsolatokat, a társas támogatottság szerepét a pszichológiai egészségben. Ward és munkatársai korábbi tanulmányaihoz hasonlóan (Ward és mtsai, 2001; Ward és Kennedy, 1992) a Zhang és Goodson (2011) által áttekintett, az USA-ban tanuló nemzetközi diákokkal végzett empirikus vizsgálatokban a stressz és a társas támogatás bizonyul a pszichológiai adaptáció legjelentősebb bejósolójának. Az angol nyelvi kompetencia és az amerikaiakkal tartott kapcsolatok pedig a szociokulturális adaptáció legfontosabb előrejelzői.

Kiemelendő Hendrickson és munkatársainak 2011-es kutatása, amely felhívja a figyelmet a három szociális kapcsolat közül a saját országbeliekkel, a más országokból érkező nemzetközi diákokkal és a helyiekkel tartott társas kapcsolatok, barátságok közül az utóbbinak a különösen jelentős szerepére. Nagyobb elégedettség-

ról, boldogságról, kisebb fokú honvágyról és nagyobb társas kapcsolódásról számolnak be azok a nemzetközi diákok, akiknek a szociális hálójában viszonylag nagy arányban található helyi barát, ismerős. Fontos eredmény, hogy a kapcsolatok variabilitása is nagy szerepet játszik: kedvezőbb adaptációs indikátorokat mutatnak azok a diákok, akik mind erős barátságokkal, mind „gyengén, lazán kapcsolódó ismerősökkel rendelkeznek.

A szociális tőke (Lin, 2008) újrateremtése az új környezetben akkor mondható sikeresnek, ha nemcsak a mélyebb kötődést adó erős baráti kapcsolatok, hanem a hídszerpet játszó, lazább kapcsolatok is rendelkezésre állnak. Ez utóbbiak lehetővé teszik, hogy az egyén a szoros kapcsolatokon túl más kapcsolati hálókhoz, bennük rejlő erőforrásokhoz is hozzáférjen, és mobilizálni tudja azokat szükség esetén. Hendrikson és munkatársainak (idézi Neri és Ville, 2008) vizsgálata azt mutatja, hogy azok a nemzetközi diákok, akik több időt töltenek az azonos országbeliekkel – miközben jónak mondható a pszichológiai egészségük – kevésbé eredményesek a tanulmányaikban azokhoz képest, akik nem töltenek sok időt ilyen ismerősökkel. Zhang és Goodson (2011) áttekintése szerint az ázsiai diákok szignifikánsan nagyobb mértékben mutatnak ilyen társas tendenciát.

Egy longitudinális vizsgálat szerint (Geeraert és mtsai, 2014) a közeli barátok csoporttagságától függetlenül (legyen az helybéli, nemzetközi vagy saját ország-beli), a kapcsolat minősége pozitív korrelációban áll az adaptációval és negatívan a stresszszinttel, különösen a tartózkodás elején. Később azonban azok, akik inkább saját országbeliekkel tartanak csak közeli kapcsolatot, nemcsak rosszabb adaptáció-

ról és elégedettségéről számolnak be, hanem negatívabban is viszonyulnak más csoportokhoz (ez alól csak a befogadó országbeliek képezik a kivételt). Hiába lehetne nagyon jó hatása a helyiekkel való kapcsolatkeresésnek és érdemi kapcsolatnak, sokszor ez csak beteljesületlen vágy marad (Williams és Johnson, 2011).

A barátság alakulása és az egyetemi élethez való alkalmazkodás egyik fontos forrása a rekreációs, szabadidős tevékenységekben való részvétel. Egy nagyobb amerikai kutatóegyetemen tanuló nemzetközi diákokkal végzett kutatás szerint (Glass és mtsai, 2014) régióbeli különbségek mutathatóak ki ebben. A nem európai diákok esetében tapasztalhatóak nagyobb – intraperszonális, interperszonális és strukturális – gátak, és ennek következtében kisebb részvétel. Az európai diákokhoz képest kevesebb helyi barát-ról, több azonos országbeli barátról, rosszabb alkalmazkodásról, valamint gyengébb egyetemi kötődésről számolnak be a nem európai diákok. A nem európai csoportok között is van különbség: a kelet- és délkelet-ázsiaiak több nehézségről számolnak be, mint a dél-ázsiaiak, közel-keletiek és észak-afrikaiak. Ez a tanulmány aláhúzza annak a jelentőségét, hogy a nemzetközi és helyi diákcsoportok összevetése mellett nagyon fontos a különböző nemzetközi diákcsoportok adaptációjának összehasonlító elemzése is.

A csoportközi kontaktus – főleg ha kedvező feltételekkel történik (Allport, 1977; Pettigrew és Tropp, 2006) – jótékony hatása régről ismert. Ennek egyik komoly befolyásoló tényezője, sokszor akadály lehet azonban a csoportközi interakciókkal együtt járó bizonytalanság és szorongás Gudykunst (2005) *szorongás-bizonytalanság kezelése* elmélete szerint. Hasonló módon, Stephan és Stephan (1985) – a *csoportközi fenyege-*

tettség elméletének szerzője – a csoportközi szorongást tekintette az észlelt csoportközi fenyegetettség egyik alapelemeként. Ez a megközelítés rámutat arra, hogy más csoportok tagjaival való interakció közben fenyegetve, feszélyezve, kényelmetlenül érezheti magát az egyén.

Ugyancsak az interkulturális interakció és a kommunikáció közben keletkező érzelmi akadály kérdését veti fel Spencer-Rodgers és McGovern (2002). Ők az ún. *kultúrközi kommunikációs érzelmeket* vizsgálják, azaz, hogy nyelvileg és kulturálisan más külföldi diákokkal való interakció közben milyen érzelmeket élnek át a helyi diákok, pl. kényelmetlenül érzik magukat, ha olyannal beszélnek, akinek akcentusa van. A helyi és a nemzetközi diákok közötti kontaktus mechanizmusainak vizsgálatában Mak, Brown és Wadey (2014) azt mutatta ki, hogy a sok minőségi csoportközi kontaktus, a kevés csoportközi szorongás (Stephan és Stephan, 1985) és a sok pozitív kultúrközi kommunikációs érzelem (Spencer-Rodgers és McGovern, 2002) előrejelzi a nemzetközi diákok iránti pozitív attitűdöt. Ezen kívül a kultúrközi kommunikációs érzelem mediálja a kapcsolatot a kontaktus mennyisége és minősége, valamint az attitűd között.

Fogadó környezet és intézményi támogatás

A nemzetközi diákok számára időbe telik a helyiekkel való barátságok kialakítása: a megérkezést követően, a tartózkodás elején inkább saját országból és a nemzetközi közösségből vannak barátai. A helyi barátok számának növekedésében már egy szemészter után is segíthetnek az extrakurrikuláris aktivitásokban és jó minőségű kortárs segítő programban (pl. tandem vagy *buddy*-

programok, amelynek keretében megszervezi az iskola egy helyi és egy nemzetközi diák együttműködését) való részvétel Hendrikson és munkatársainak (2011) kutatása szerint. Praktikus ajánlásokat is megfogalmaz a szerző, amelyek szerint a megérkezésükkor, illetve még ezt megelőzően kellene felvenni az egyetemnek a nemzetközi diákokkal a kapcsolatot.

Az intézményi támogatottságnak fontos szerepe van a nemzetközi diákok pszichológiai jóllétében, az egyetemi élettel való elégedettségben és az alacsonyabb szintű stresszben is. Haslam és munkatársai (2005) társas identitás/önkategorizáció stressz modelljének megfelelően eredményül kapták azt is, hogy az egyetemmel való identifikáció az egyetemtől kapott támogatás észlelésével és elégedettséggel jár együtt (Cho és Yu, 2015).

Társadalmi nem (gender)

Arra a kérdésre, hogy vajon egymáshoz képest hogyan boldogulnak a férfi és a női nemzetközi hallgatók, igen vegyes a válasz. Legtöbbször nem központi kérdése a vizsgálatoknak a vizsgálati személyek neme. Sokszor a demográfiai tényezőknek mint kontrolltényezőknek a hatását nézve említenek meg nemi különbségeket a kutatások. A lányokhoz képest a fiúk jobb adaptációját találták a több ezer fős középiskolások, cserediákmintában végzett kutatásokban Geeraert és munkatársai (2019). Ehhez hasonlóan a korábbi tanulmányokat összefoglaló tanulmányukban Zhang és Goodson (2011) is találtak nemi különbséget mutató kutatásokat, ezek mind a lányok rosszabb akkulturációs stressz szintére, több fizikai tünetére utaltak. Lee, Park és Kim (2009) viszont pont ellenkezőleg, jobbnak találták a koreai nemzetközi egye-

temista lányok pszichológiai adaptációját a fiúkéhoz képest. Itt lényeges adalék, hogy mindkét nemnél a nyelvtudás jelzi előre az adaptációt.

Még egy korábbi vizsgálatban Misra és munkatársai (2003) a nemi sztereotípiákba beleillő mintázatot talált: míg a nők a férfi nemzetközi diáktársaikhoz képest több érzelmi és fiziológiai, viselkedéses reakciót mutatnak, a férfiak hozzájuk képest inkább intellektuális szinten reagáltak a stresszre. Koránt sem kimerítő a fenti felsorolás, inkább abból ad ízelítőt, hogy nem elméletvezéreltek a kutatások ezen a területen, és szerteágazó eredményeket találnak.

Nem tárgya az eddigi kutatásoknak, holtott számos szociálpszichológiai elmélet alapján érdemes lenne annak vizsgálata, hogy milyen különbségek lehetnek a nemi sztereotípiákban, a nemi szerepideológiákban, a szexizmusban, a szexizmus szalonképességében a különböző kultúrákban, és hogyan viszonyulnak ezekhez a különbségekhez a nemzetközi és a helyi diákok. A viszonyulás változása szintén fontos kutatási kérdés lehet. Ehhez kiindulási alap lehet például Glick és Fiske (2006) sztereotípiatartalom-modellje, miszerint a nőket inkább szeretetreméltónak, de kevésbé kompetensnek, a férfiakat pedig kompetensnek, de kevésbé szeretetre méltónak tartják az emberek. Ezen szerzők *ambivalens szexizmus* fogalma, illetve Swim (2001) *modern szexizmus* fogalma szintén releváns lehet a hagyományos szexizmus mellett (Nguyen Luu, Kovács és Frieze, 2004). Attól függően, hogy honnan származnak a nemzetközi diákok, jelentős eltérést mutathat, miként viszonyulnak a hagyományos nemi szerepfelfogáshoz és szexizmus-hoz, illetve hogy az otthon megszokottnál nagyobb vagy éppen kisebb nemi esélyegyenlőséget láthatnak a befogadó kultúrában. Egy

másik jól ismert elméletből – Sidanius és Pratto (2005) szociálist dominancia-elméletéből – kiindulva feltételezhető a férfi hallgatók erősebb diszkriminációs tapasztalata, miközben valószínűleg a női hallgatók vannak inkább kitéve az esetleges zaklatásnak. Ezeknek mind szerepük lehet az adaptációban.

Technikailag mediált kommunikáció

A nemzetközi diákok vizsgálatakor kihagyhatatlan terület a technikailag mediált kommunikáció elemzése. Így például tény, hogy a fizikai és a földrajzi távolság nem gátolja meg a nemzetközi diákokat abban, hogy a közösségi oldalakat használják kapcsolataik fenntartására (Hossain és Veenstra, 2013). Hodis és Hodis (2012) az Amerikában tanuló nemzetközi diákok körében azt találta, hogy a technikailag mediált kommunikációban az angol nyelvtudásnak csak a szemtől szembe helyzetben van hatása, és csak a férfiaknál. Ők azok, akik kevésbé érzik magabiztosnak magukat, ha szemtől szembe helyzetben vannak online az interakciós partnerrel és ha nem beszélnek jól angolul. A nők esetében a gyenge nyelvtudásnak még ebben a helyzetben sincs komoly visszatartó ereje.

Lim és Pham (2016) eredményei azt mutatják, hogy bár támogatást jelent az otthon maradtakkal való online kommunikáció a Szingapúrban tanuló indonéz és vietnami diákok számára, az ezzel töltött idő lefoglalja a szabad idejüket és visszatartja őket a helyiekkel való interakcióktól. A nemzeti enklávék kialakulását is elősegíti a szociális média használata. Mindenesetre kevesebb akkulturációs stresszt és jobb pszichológiai egészséget mutatnak azok, akik mindkét (otthoni és helyi) forrásból fogyasztanak online híreket, szórakoztatási termékeket,

illetve mindkét szociális médiában aktívan kommunikálnak.

Rui és Wang kutatása (2015) differenciálabb kapcsolatot mutat ki a közösségi oldalak használata és a kultúrközi interakciókkal együtt járó bizonytalanság és szorongás kezelése között (Gudykunst, 2005). A nyelvtudáshoz hasonlóan a közelben levő (de nem a távolban levő) helyi emberekkel, a közösségi oldalakon keresztül folytatott kommunikáció pozitívan jelzi előre az adaptációt és a bizonytalanságsökkenést. Ez utóbbit az attribúciós magabiztossággal mérték, tehát azzal, hogy mennyire magabiztos az egyén abban, hogy helyesen és pontosan értelmezi a helybeliek cselekedeteit. Rui és Wang (2015) valószínűnek tartják, hogy az online kommunikáció kiegészíti az offline személyes kommunikációt.

Mindemellett érdekes módon a közelben levő saját országbeliekkel a közösségi oldalakon keresztül történő kommunikáció negatívan jelzi előre a bizonytalanságsökkenést. Cemalcilar és munkatársai (2005) pozitív kapcsolatot találtak az otthon maradtakkal való számítógépalapú kommunikáció mennyisége és a származási identitás erőssége között a külföldön tanulás első időszakában. Az erős származási identitás nem segíti elő azonban az adaptációt. A számítógépalapú kommunikációnak van egy másik korrelátuma is, mégpedig az, hogy nagyobb mértékű társas támogatást észlelnek az ilyen módon aktívan kommunikálók, ez pedig pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai adaptációval és közvetetten a tanulmányi adaptációval is.

Nyelvi kompetencia, nyelvi akadályok

A nyelvi nehézségeknek nagy szerepük van a nemzetközi diákok boldogulásában.

Azon kívül, hogy könnyen belátható, miszerint a nyelvi készség befolyásolja a tanítási, tanulási folyamat valamennyi elemét, olyan komplex hatásrendszert is kimutattak (Yang, Noels és Saumure, 2006), miszerint a saját nyelvi kompetenciába vetett bizalom összefüggést mutat a pszichológiai és a szociokulturális adaptációval azáltal, hogy mediálja a függetlenségi énfelfogás és a helybeliekkel való kontaktus hatását. Minél inkább a helyi individualista kultúrába jobban illeszkedő független énnel rendelkeznek, valamint kapcsolataik vannak a helyi emberekkel a nemzetközi diákoknak a szerzők által vizsgált kanadai (angol nyelvű) egyetemen, annál nagyobb valószínűséggel mutatnak önbizalmat az angol nyelv használatában. Mindez ahhoz vezet, hogy jobban érzik magukat és jobban boldogulnak a mindennapi életükben.

Yeh és Inose 2003-ban egy USA északi részén található egyetemen tanuló nemzetközi diákok körében végzett kutatás alapján azt találta, hogy az angol nyelvi készség, a társas támogatottsággal kapcsolatos elégedettség és a társas kapcsolódás („behálózottság”) előrejelzik az akkulturációs stresszt.

Az áttekintő tanulmányok mind kiemelik a nyelvtudás fontos szerepét. Zhang és Goodson (2011) például rámutatott az angol nyelvtudásra, amely mind a pszichológiai, mind pedig a szociokulturális adaptáció előrejelzőjére. Annak ellenére, hogy Ward (2001) – a kétféle adaptáció megkülönböztetője – eredeti elképzelése szerint csak a szociokulturális adaptációhoz kapcsolható. Smith és Khawaja (2011) is számos vizsgálatra támaszkodva emeli ki a szoros kapcsolatot a nyelvtudás és a tanulmányi téren elért sikerek, valamint a helyiekkel való barátkozás és kapcsolatteremtés, vala-

mint szükség esetén a támogatás keresése között.

Számos empirikus bizonyíték áll rendelkezésre arról is, hogy az alacsony nyelvi készség és az akkulturációs stressz, valamint a depresszió kéz a kézben jár (Duru és Poyrazli, 2007; Sümer és mtsai, 2008; Yeh és Inose, 2003). A jobb nyelvi készségnek és ezzel összefüggésben a nagyobb fokú kulturális ismeretnek köszönhetően az indiai nemzetközi diákok például kisebb akkulturációs stressztől szenvednek, mint a kínaiak diákok az Egyesült Államokban (Rice és mtsai, 2012).

Mak és munkatársai (2015) eredményei ugyanakkor demisztifikálják a nyelvtudás mindent felülíró hatását. Ausztráliában tanuló nemzetközi diákokkal végzett kutatásukban azt találták, hogy az angol nyelvtudásnak és a nem helybéli forrásoktól kapott szociális támogatottságnak a hatása elmarad a többi tényezőhöz képest. Sőt el is tűnik, ha ezeket a tényezőket (a megküzdés olyan belső erőforrásai, mint pl. a tanulmányi énhatékonyság, interkulturális társas énhatékonyság, önbecsülés és a helyi intézményektől és egyénektől kapott társas támogatás) beléptetik a regressziós elemzésbe.

A szakirodalomban sokszor (pl. Yeh és Inose, 2003; Rice és mtsai, 2012; Yang, Noels és Saumure, 2006) az angol nyelv tudásával ekvivalensként kezelik a nyelvtudást: más országokból angolszász országba érkező diákoknak az adaptációjában vizsgálják a nyelv szerepét. Ebben az esetben a tanulmányok nyelve és a helyi társadalom nyelve egy és ugyanaz: a nagy presztízsű angol.

Magyarországon és olyan nem angolszász országokban, ahol a nemzetközi diákok tanulmányi nyelve sokszor az angol, ez a nyelv idegen nyelv a felsőoktatási rendszer és a benne dolgozók számára is (Nguyen

Luu és mtsai, 2018a). Itt a viszonyok másképp festenek: dupla nyelvi elvárással néznek szembe a diákok. Mind a tanulmányi, mind pedig a helyi nyelv ismerete lenne szükséges a tanulmányokban és a mindennapi életben való boldoguláshoz. A nemzetközi diákok jellemző módon nemzetközi „buborékban”, enklávében élnek, nem mindig vesznek részt a helyi felsőoktatásban, hanem ennek egy számukra kialakított szegmensében, más helyi diákoktól elkülönülve tanulnak. Az angol a közös – és nem melleleg tanulmányi – nyelv, nemcsak az egyetemen, hanem ebben a külön világban való boldogulásban is. A benne való jártasság vélhetően a csoportközi viszonyok egyik jelentős befolyásoló tényezője lehet. A helyieknek a nagy nemzetközi nyelvekben, különösen az angolban való jártassága, kommunikációs hajlandósága miatt is merülhet fel nehézség a nemzetközi diákok számára. Ezeknek a tényezőknek a mélyebb feltárása és összefüggéseik megragadása további vizsgálatra érdemesek.

Megjegyzendő, hogy a témát tanulmányozva a nyelvismeret és az identitásváltozás, illetve a nyelvi kompetencia és az interkulturális kompetencia közötti kapcsolatokat vizsgáló kutatásokkal nem találkozunk, holott az interkulturális kompetenciáról való jelenlegi tudást előmozdíthatná ezen tényezők közötti összefüggések vizsgálata.

Interkulturális kompetencia

Az akkulturációs elméleti modellek közül Safdar és munkatársainak (2003) MIDA-modellje foglalkozik expliciten a kulturális kompetenciával. Ebben a kulturális kompetencia jelenti (az észlelt *outgroup*-támogatással és a pszichológiai jólléttel együtt) az akkulturációt és adaptációt meghatározó

pszichoszociális erőforrások egyik pillérét. Longitudinális kutatásuk (Rasmi és mtsai, 2009) eredményei ezt igazolták nemzetközi diákok körében. A kulturális intelligencia – az egyén képessége arra, hogy hatékonyan működjön a kulturális diverzitással jellemezhető helyzetekben – az egyik döntő tényező abban, hogy az utazók, az ideiglenesen tartózkodók (*sojourner*-ek) közül ki mennyire lesz sikeres (Ang és van Dyne, 2008). A négy dimenzió, azaz (1) a kognitív (kulturális ismeret), (2) a viselkedéses (a kulturális környezetnek megfelelő viselkedés), (3) a motivációs (érdeklődés, fókuszálás a kultúrközi helyzetekre és az ezekben való sikerességre), és (4) a metakognitív (kulturális tudatosság, kulturális önreflexió) dimenzió mentén mért kulturális intelligencia (CQ) a rezilienciához hasonlóan jótékony hatásúnak bizonyult nemzetközi diákok pszichológiai adaptációjára (Harrison és Brower, 2011), valamint a korábbi interkulturális tapasztalatokkal korrelál (Morrell és mtsai, 2013). Egy Amerikában tanuló ázsiai és latin-amerikai diákok körében végzett vizsgálat (Wilton és Constantine, 2003) szerint az amiatti aggodalom, hogy nem elégséges az interkulturális kompetenciájuk, tapasztalatuk, együtt jár a distresszel.

Újabban olyan elképzelések is napvilágot láttak, amelyek arra mutatnak rá, hogy napjainkban annyira sokrétűvé válik a legtöbb társadalom, hogy azokban nem lesz markáns többségi csoport. Van Oudenhoven és Ward (2013) egyenesen elhalványuló (*fading*) többségről beszél, ami miatt nem lehet egyértelműen befogadó többségi, illetve saját kisebbségi *csoport* iránti orientációról beszélni. Ezért nem az akkulturációs stratégiák (hogyan viszonyuljanak a többségi, illetve származási csoporthoz) lesznek a fontosak, hanem az, hogy *egyénileg* hogyan

boldogulnak az emberek a kettős, illetve többszörös kulturális identitásukkal. Az is fontos kérdés, hogy hogyan fognak tudni az egyre növekvő számú csoport tagjaihoz személyesen közeledni és kapcsolatot teremteni (van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015). Ebben az esetben a személyiségalapú kulturális kompetencia lesz a fontos.

Az interkulturális kompetencia fogalma és a felsőoktatási területhez kapcsolódó kutatása utóbbi időben többek között Deardorff és munkatársaihoz kötődik (Deardorff, 2009; Deardorff és Arasaratnam-Smith, 2017). Hatékony (az adott helyzetben célt elérő) és megfelelő, helyénvaló (*appropriate*) (azaz a másik félnek is elfogadható) viselkedést, kommunikációt értenek a szerzők a fogalom alatt. A nemzetközi felsőoktatásban ez a konstruktum nemcsak egyéni szinten fontos, ahogyan a fenti kutatások mutatták. Feladat az interkulturális kompetencia fejlesztése az oktatás valamennyi szegmensében, például a kurrikulumban, a különböző kurzusokba beépítve és a tanórán kívül, az extrakurrikulális tevékenységekben, a befogadó intézmény valamennyi szereplőjében és a teljes működésében is.

Kognitív kiértékelés

Annak ellenére, hogy a terület meghatározó kutatói igen korán felhívták ennek jelentőségre a figyelmet (Berry, 1997, 2005; Ward és mtsai, 2001), kevés kivételtől eltekintve (pl. Gu, 2011; Qin és mtsai, 2009) csak igen korlátozottan foglalkoznak a szakirodalomban azzal, hogyan értékelik a diákok azokat a változásokat, amelyeken keresztül mennek külföldi tanulmányaik során (Smith és Khawaja, 2011). Egy korábbi vizsgálat (Goodwin és mtsai, 1999) azt mutatta, hogy a változásokat különbözőképpen érté-

kelő – azokat pozitívnak, negatívnak vagy kihívást jelentőnek megélt – személyek és foglalkozási csoportok eltérő pszichológiai jólléttel rendelkeztek.

A stressz, kiértékelés, *coping* tematika Lazarus és Folkman klasszikus munkája (1984) óta ismeretes a pszichológiában. Első szintű kiértékelésnek nevezik azt, hogy mennyire tartja fenyegetőnek az egyén a stresszt okozó tényezőt, második szintű kiértékelésnek pedig az egyén ezzel való megküzdésre számítható erőforrásainak a felmérését, észlelését. Castro és Murray (2010) a *stressz-kiértékelés-coping* modelljüket a reziliencia fogalmi háttérben fejtik ki: rendkívül nehéz körülmények között, számos stresszforrással megküzdve is sokszor pozitív az adaptáció. Ennek egyik meghatározó tényezője az, hogy fenyegetésnek vagy lehetőségnek keretezi az egyén a kihívást jelentő tapasztalatokat és változásokat kognitív kiértékelés közben. Az előbbi helyzetben stresszforrásnak éli meg ezeket a kihívásokat. Mentális egészségi és egyéb problémák léphetnek fel ha tartós a helyzet, és nem tud vele sikeresen megküzdni az egyén. Azonban ha a nehézségeket lehetőségként éli meg, és a kitűzött cél elérése érdekében leküzdeni akadályoknak látja, úgy motivált is ezek leküzdésére.

Az akkulturációs folyamat kimenetele sokszor vegyes. A szerzők szerint itt is lehetnek lényeges kiértékelésbeli különbségek. Fontos, hogy a személyek mennyire látnak javulást vagy éppen romlást például az életminőségben, karrierlehetőségekben, társas kapcsolatokban az akkulturációs folyamat során. Mindenesetre nem érdektelen, hogy ebben a kiértékelési folyamatban milyen referenciákat használ az egyén. Nemzetközi diák esetében referencia lehet az otthon maradt volt iskolatársak helye-

te, korábbi saját helyzete, a tartózkodási országban tanulók helyzete, más országokban tanuló barátai helyzete stb.

A kognitív kiértékelés vizsgálatának egyik jó példája Gu (2011) kutatása, amelyben elemezte a Nagy-Britanniában tanuló kínai diákok kiértékelését: milyen lehetőségeket, nyereségeket és milyen nehézségeket megélt akadályokat látnak, hogyan küzdenek meg, hogyan aknázzák ki vagy hogyan védik ki ezeket az idő folyamán? A nyereségek közül kiemelendő az interkulturális készségek és az élnethatóság fejlődése, a függetlenné és éretté válás, valamint az intellektuális fejlődés. A legjelentősebb kihívások és nehézségek közé pedig az ismeretlen tanulási környezettel való megküzdés, a magány, a valahová tartozás hiánya tartozik. Fülöp és Sebestyén (2012) kutatása része volt a Magyarországon tanuló amerikai diákok által észlelt hozamnak a felderítése. Leginkább kulturális tanulásban és személyes fejlődésben látták az itt tartózkodás legfontosabb eredményének.

ÖSSZEFOGLALÁS

A nemzetközi diákokkal foglalkozó vizsgálatok alkotják az akkulturációs kutatás egyik jelentős, gyorsan gyarapodó területét. Miközben az akkulturációs kutatás fogalmi és módszertani apparátusára, főbb elméleti kereteire támaszkodik a nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása, hozzájárul az általános akkulturációs kutatás fejlődéséhez, elméleti modelljeinek kipróbálásához és a kritikai vizsgálatához is. A nemzetközi diákok vizsgálatából olyan eredményeket tudunk kiemelni, amelyek eltérést mutatnak az akkulturációs kutatás kánonjától. Az akkulturációs fősodorban az integrációt

kiáltották ki a legcélravezetőbb akkulturációs stratégiának, amely a legjobb kimenetellel, a legkedvezőbb pszichológiai és szociokulturális adaptációval jár. Ezzel szemben a meghatározott ideig külföldön tartózkodó nemzetközi diákok kutatásában a fogadó kultúra iránti erős akkulturációs orientáció és a származási kultúra iránti gyenge akkulturációs orientáció – azaz a relatíve rövid idő miatt átmeneti és a helyi társadalommal való interakció korlátozottsága miatt részleges, asszimiláció – tűnik célravezetőbbnek.

A jövőbeni metaanalízisek ezeket a jelenségeket alaposabban megvilágíthatják majd. További kutatás tárgya, hogy vajon azokban a nem ritka esetekben, amikor igen hosszúra nyúlik a tanulmányi idő, nem fordul-e meg a helyzet, és mégis az integráció lesz a sikeresebb akkulturációs orientáció? Hasonló módon tehető fel a kérdés azokban az esetekben, amikor a nemzetközileg mobilis diák nem szándékozik visszatérni a származási országba. Ebben a helyzetben nem támaszkodhat arra a kényelmes álláspontra, hogy nemsokára úgyis visszamegy, így mindenképpen megmarad a származási kultúra, hanem ehelyett inkább a fogadó kultúrába való beilleszkedésre koncentrálni (asszimilálódik).

Magyarország mint fogadó ország különleges helyzetben van több tényező miatt, ezért csak körütekintéssel alkalmazható a nemzetközi szakirodalom. Míg jellemző módon a szakirodalomban a szegényebb országokból a gazdaságilag fejlettebb országokba menő nemzetközi diákokkal végzett kutatásokról vannak adatok, addig Magyarországra mind a nála gazdaságilag kevésbé fejlett, mind pedig a fejlettebb vagy hasonlóan fejlett országokból érkeznek. Egy másik fontos különbség a helyi magyar nyelv és a tanulmá-

nyi nyelv (legtöbbször angol, bizonyos esetekben német) eltérése, ami eredményezheti a diákok *nemzetközi diák-buborék*ban való létét. Mindenesetre eddig is megjelentek fogalmi és módszertani kritikák (lásd Rudmin, 2017), amelyek megkérdőjelezzik az integrációt mint a legtöbb helyzetben optimális kimenetet biztosító akkulturációs stratégiát.

A meglevő szakirodalom áttekintése során számos olyan területre bukkantunk, amelyek mélyebb vizsgálódásra mindenképpen érdemesek. Ilyen a különféle háttérrel rendelkező nemzetközi diákok előtt álló nehézségek, kihívások, valamint a befogadó társadalomtól feléjük irányuló reagálások eltérései (lásd az „értékes”, „nem értékes”, illetve a látható kisebbségi csoportok helyzetét). Ugyancsak további vizsgálódás tárgya lehet a három főbb forrásból – származási csoport, nemzetközi közösség, helyi csoportok – táplálkozó társas kapcsolatok szerepe. Ezen belül mind a szoros barátságok, mind pedig a laza, de a különböző társas körök felé nyitó, jelentős „híd szerepet” játszó ismeretségek jelentősége.

Külön figyelmet érdemel az, hogy a társas kapcsolatok vonatkozásában egy nehezen feloldódó dilemmával nézhetnek szembe a szakirodalom szerint a nemzetközi diákok: miközben a helyi emberekkel kialakított kapcsolatnak vitathatatlanul fontos a szerepe, egyes nemzetközi diák számára ez csak beteljesületlen vágy marad. Fontos, de méltatlanul kevésbé kutatott területnek tűnik az identitásváltozás, a társadalmi nem, a vallás, a nyelvi kompetencia fejlődése és különféle hatásai, a külföldön tanulás hozamainak és nehézségeinek a kognitív kiértékelése, az eltérő tanulási környezetben, oktatási rendszerben való boldogulás vagy az olyan egyszerűnek tűnő dolog, mint az időjárás megtapasztalása. A foga-

dó környezet és az intézményi támogatás kutatása pedig olyan terület, amely akár konkrét, alkalmazható szakmai ajánlások megfogalmazásához is vezethet egy adott intézményen belül.

A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása nagy gyakorlati, alkalmazási értékkel bír. A külföldi tanulmányokban rejlő lehetőségek ellenére számos változással, nehézséggel, stresszkeltő helyzettel, tényezővel néznek szembe a nemzetközi

diákok. Az ő tanulmányi eredményességük és a befogadó egyetem oktatási programjának sikere azon is múlik, hogyan adaptálódnak a diákok a számukra kulturálisan, nyelvtileg, akadémiailag eltérő környezetben. Ennek a folyamatnak a hatékony segítése érdekében fontos, hogy megismerjük és ezáltal jobban megértjük az akkulturációs folyamataik működését. Ehhez igyekeztünk hozzájárulni a jelen tanulmányban bemutatott áttekintéssel is.

SUMMARY

PSYCHOLOGICAL AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF INTERNATIONAL MOBILITY: A LITERATURE REVIEW OF THE ACCULTURATION OF STUDENTS STUDYING ABROAD

Background and aims: International higher education mobility both from and to Hungary has become more intensive recently. The academic success and the well-being of the students as well as the success of the program and the University depends on how the students adapt to the new environment that is different in culture, language, and academic terms. To help this process efficiently, we have to gain a thorough understanding of its underlying mechanisms and influencing factors. The aim of this paper is to give a Hungarian language overview of the research results in this field while introducing its main conceptual constructs and the most relevant theoretical frameworks.

Method: Main theoretical frameworks of acculturation as well as research studies and major reviews of the existing literature in the field of acculturation and adaptation of international(ly mobile) students – a typical *sojourner* group – are reviewed and organized with the help of a working model.

Conclusions: According to the increasing international mobility in higher education, the research of international students' acculturation has become more intensive recently. However, several questions can be raised and need a deeper investigation especially in Hungary, where the situation of international students is different at several points from that of the majority of the international students investigated in the literature.

Keywords: international(ly mobile) students, *sojourners*, acculturation, adaptation, literature review

IRODALOM

- AKHATAR, M., KRÖNER-HERWIG, B. (2015): Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. *Current psychology*, 34(4). 803–815.
- ALHARBI, E. S., SMITH, A. P. (2018): Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. *International Education Studies*, 11(6). 22–44.
- ALLPORT, G. W. (1977): *Az előítélet* (Csepeli Gy. ford.). Gondolat, Budapest.
- ANG, S., VAN DYNE, L. (eds) (2008): *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*, M.E. Sharpe, Armonk.
- ARENDTS-TÓTH, J., VAN DE VIJVER, F. J. R. (2006): Issues in the Conceptualization and Assessment of Acculturation. In Bornstein, M. H., Cote, L. R. (eds): *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah. 33–62.
- ARNETT, J. J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, New York.
- BABIKER, I. E., COX, J. L., MILLER, P. M. (1980): The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15(3). 109–116.
- BAI, J. (2016): Perceived support as a predictor of acculturative stress among international students in the United States. *Journal of International Students*, 6(1). 93–106.
- BARNA M., NGUYEN LUU L.A., VÁRHALMI Z. (2012): *Az én házam egy keleti ház a nyugati világban. Nemi szerepek és beilleszkedés a konfuciánus és muszlim hagyományú országokból származó bevándorlók körében*. ICCR Budapest Alapítvány, Budapest.
- BENET-MARTÍNEZ, V. (2012): Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In Deaux, K., Snyder, M. (eds): *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of personality and social psychology*. Oxford University Press, New York. 623–648.
- BERRY, J. W. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1). 5–34.
- BERRY, J. W. (2003): Conceptual approaches to acculturation. In K. M. CHUN, P. BALLS ORGANISTA, G. MARÍN (eds.): *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. American Psychological Association, Washington. 17–37.
- BERRY, J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6). 697–712.
- BERRY, J. W. (2006): Contexts of acculturation. In SAM, D., BERRY, J. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 27–42.
- BERRY, J. W., SAM, D. (2016): Theoretical perspectives. In Sam, D., J. Berry (eds.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–29.
- BOCHNER, S. (2006): Sojourners. In Sam, D., Berry, J. W. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 181–197.

- BONEVA, S. C., FRIEZE, I. H. (2001): Toward a concept of migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3). 477–492.
- BRISSET, C., SAFDAR, S., LEWIS, J. R., SABATIER, C. (2010): Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, 34(4). 413–426.
- BRUNSTING, N. C., ZACHRY, C., TAKEUCHI, R. (2018): Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009–2018. *International journal of intercultural relations*, 66. 22–33.
- CASTRO, F. G., MURRAY, K. E. (2010): Cultural adaptation and resilience: Controversies, issues, and emerging models. In Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (eds): *Handbook of adult resilience*. The Guildford Press, New York. 375–403.
- CEMALCILAR, Z., FALBO, T., STAPLETON, L. M. (2005): Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation? *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1). 91–110.
- CHAVAJAY, P., SKOWRONEK, J. (2008): Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the USA. *Psychological Reports*, 103. 827–835.
- CHEN, H. J., MALLINCKRODT, B., MOBLEY, M. (2002): Attachment Patterns of East Asian International Students and Sources of Perceived Social Support as Moderators of the Impact of U.S. Racism and Cultural Distress. *Asian Journal of Counselling*, 9(1–2). 27–48.
- CHIRKOV, V. I., SAFDAR, S., GUZMAN, J. DE, PLAYFORD, K. (2008): Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5). 427–440.
- CHIRKOV, V., VANSTEENKISTE, M., TAO, R., LYNCH, M. (2007): The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2). 199–222.
- CHO, J., YU, H. (2015): Roles of university support for international students in the United States: Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being. *Journal of Studies in International Education*, 19(1). 11–27.
- CONNER, D. R. (1993): *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. Villard Books, New York.
- CONSTANTINE, M. G., OKAZAKI, S., UTSEY, S. O. (2004): Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of orthopsychiatry*, 74(3). 230–241.
- CORTAZZI, M., JIN, L. (1997): Communication for learning across cultures. In McNamara, D., Harris, R. J. (eds): *Overseas students in higher education: issues in teaching and learning*. Routledge, London. 76–90.
- DEARDORFF, D. K., (ed.) (2009): *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- DEARDORFF, D. K., ARASARATNAM-SMITH, L. A. (eds) (2017): *Intercultural Competence in Higher Education*. Routledge, London.
- DEMES, K. A., GEERAERT, N. (2014): Measures matter: Scales for adaptation, cultural distance, and acculturation orientation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1). 91–109.

- DEMES, K. A., GEERAERT, N. (2015): The highs and lows of a cultural transition: A longitudinal analysis of *sojourner* stress and adaptation across 50 countries. *Journal of personality and social psychology*, 109(2). 316.
- DETTWEILER, U., ÜNLÜ, A., LAUTERBACH, G., LEGL, A., PERIKLES, S. KUGELMANN, C. (2015): Alien at home: Adjustment strategies of students returning from a six-months over-sea's educational programme. *International Journal of Intercultural Relations*, 44. 72–87.
- DURU, E., POYRAZLI, S. (2007): Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1). 99.
- FAIZ, M., SOFURAH, N., MOHAMED, M., AWANG, H., SULONG, M. S. (2016): The Role of Similar Belief and Religion Practices in the Adjustment of International Students. *Advanced Science Letters*, 22(9). 2194–2197.
- FLEISCHMANN, F., PHALET, K. (2016): Identity conflict or compatibility: A comparison of Muslim minorities in five European cities. *Political Psychology*, 37(4). 447–463.
- FRIEZE, I.H., BENOVA, B.S. (2001): Toward a concept of a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3). 477–491.
- FÜLÖP M., SEBESTYÉN N. (2012): Being a student abroad: The *sojourner* experience: USA meets Hungary. In Goncalves, S., Carpenter, M. (eds): *Intercultural Policies and Education*. Peter Lang AG – European Academic Publisher, Bern. 141–170.
- GAW, K. F. (2000): Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relation*, 24(1). 83–104.
- GEERAERT, N., DEMOULIN, S., DEMES, K. A. (2014): Choose your (international) contacts wisely: A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 38. 86–96.
- GEERAERT, N., LI, R., WARD, C., GELFAND, M., DEMES, K. A. (2019): A Tight Spot: How Personality Moderates the Impact of Social Norms on *Sojourner* Adaptation. *Psychological Science*. 30(3). 333–342.
- GELFAND, M. J., RAVEN, J. L., NISHII, L., LESLIE, L. A., LUN, J., LIM, B. C., YAMAGUCHI, S. (2011): Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 332(6033). 1100–1104.
- GILES, H., TAYLOR, D. M., BOURHIS, R. Y. (1977): Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2). 165–174.
- GLASS, C. R., GÓMEZ, E., URZUA, A. (2014): Recreation, intercultural friendship, and international students' adaptation to college by region of origin. *International Journal of Intercultural Relations*, 42. 104–117.
- GLICK P., FISKE, S. T. (2006): Ambivalens szövetség. Az ellenséges és a jóindulatú szexizmus mint a nemi egyenlőség kiegészítő igazolása. In Hamilton, D. L., Fiske, S. T., Bargh J. A.: *A társak és a társadalom megismerése* (Berkics M., Bujdosó B., Czákó A., Héderné Berta E., Nagy Á. ford.). Osiris, Budapest. 389–414.
- GOODWIN, R., NIZHARADZE, G., NGUYEN LUU, L. A., KOSA, E., EMELANOVA, T. (1999): Glasnost and the Art of Conversation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1). 72–90.

- GORDON GYÖRI J. (2004): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, néhány gyakorlati eredménye, valamint relevanciája a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 14(2). 66–75.
- GORDON GYÖRI J. (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat, Budapest.
- GRAVES, T. (1967): Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4). 337–350.
- GU, G. (2011): An Emotional Journey of Change: The Case of Chinese Students in UK Higher Education. In Jin, L., Cortazzi, M. (eds): *Researching Chinese Learners Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*. Palgrave Macmillan, New York. 212–232.
- GUDYKUNST, W. B. (2005): An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication. In Gudykunst, W. B. (ed.) (2005): *Theorizing about intercultural communication*. Sage Publications, Thousand Oaks. 281–322.
- GULLAHORN, J. T., GULLAHORN, J. E. (1963): An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3). 33–47.
- HAMAMURA, T., LAIRD, P. G. (2014): The effect of perfectionism and acculturative stress on levels of depression experienced by East Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(4). 205–217.
- HARRISON, J. K., BROWER, H. H. (2011): The impact of cultural intelligence and psychological hardiness on homesickness among study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21. 41–62.
- HASLAM, S. A., O'BRIEN, A., JETTEN, J., VORMEDAL, K., PENNA, S. (2005): Taking the strain.
- HECHANOVA-ALAMPAY, R., BEEHR, T. A., CHRISTIANSEN, N. D., VAN HORN, R. K. (2002): Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study. *School Psychology International*, 23(4). 458–474.
- HECHANOVA, G., BEEHR, T.A., CHRISTIANSEN, N.D., VAN HORN, R.K. (2002): Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study. *Social Psychology International*, 23(4). 458–474.
- HENDRICKSON, B., ROSEN, D., AUNE, R.K. (2011): An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3). 281–295.
- HUANG, S., MUSSAP, A. (2016): Maladaptive Perfectionism, Acculturative Stress and Depression in Asian International University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2). 185–196.
- HENDRICKSON, B., ROSEN, D., AUNE, R. K. (2011): An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3). 281–295.
- HIRAI, R., FRAZIER, P., SYED, M. (2015): Psychological and sociocultural adjustment of first-year international students: Trajectories and predictors. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3). 438–452.
- HODIS, G. M., HODIS, F. A. (2012): A mediation analysis of international students' patterns of computer-mediated communication. *International Journal of Communication*, 6. 24.

- HOFSTEDE, G. (1986): Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3). 301–320.
- HORVÁT-MILITITYI, T. (2012): *Egy kultúraváltás szemszögéből láthatatlan migráncsoport élményuniverzumai: a helyvesztés és a beilleszkedés pszichés dinamikája*. Doktori disszertáció, PTE Pszichológiai Doktori Iskola, Pécs
- HOSSAIN, M. D., VEENSTRA, A. S. (2013): Online maintenance of life domains: Uses of social network sites during graduate education among the US and international students. *Computers in Human Behavior*, 29(6). 2697–2702.
- HOTTA, J., TING-TOOMEY, S. (2013): Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5). 550–566.
- HSBC (2017): Annual Report and Accounts 2017. <https://www.hsbc.com/investors/results-and-announcements/all-reporting/annual-results-2017-quick-read#downloads> (Letöltés dátuma: 2019. 07. 22.)
- KAGITCIBASI, C. (2003): A család és a család változása. In Nguyen Luu L. A., Fülöp M (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 311–334.
- KARTOSHKINA, Y. (2015): Bitter-sweet reentry after studying abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 44. 35–45.
- KASHIMA, E. S., ABU-RAYYA, H. M. (2014): Longitudinal associations of cultural distance with psychological well-being among Australian immigrants from 49 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(4). 587–600.
- KHAWAJA, N. G., DEMPSEY, J. (2008): A Comparison of International and Domestic Tertiary Students in Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1). 30–46.
- KHAWAJA, N. G., STALLMAN, H. M. (2011): Understanding the coping strategies of international students: A qualitative approach. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2). 203–224.
- KOSIC, A. (2006): Personality and individual factors in acculturation. In Sam D., Berry, J. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 113–128.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing, New York.
- LEE, E.-J., LEE, L., JANG, J. (2011): Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students' College Adjustment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(7–8). 433–437.
- LEE, S. A., PARK, H. S., KIM, W. (2009): Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*, 43(4, PtB). 1217–1227.
- LEONG, C-H. (2007): Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. *International journal of Intercultural relations*, 31. 545–559.
- LI, J., WANG, Y., XIAO, F. (2014): East Asian international students and psychological well-being: A systematic review. *Journal of International Students*, 4(4). 301–313.

- LIM, S. S., PHAM, B. (2016): 'If you are a foreigner in a foreign country, you stick together': Technologically mediated communication and acculturation of migrant students. *New Media Society*, 18(10). 2171–2188.
- LIN, N. (2008): A network theory of social capital. In Castiglione, D., van Deth, J. W., Wolleb, G. (eds) (2008): *The handbook of social capital*. Oxford University Press, New York.
- LYSGAAND, S. (1955): Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7. 45–51.
- MAK, A. S., BODYCOTT, P., RAMBURUTH, P. (2015): Beyond host language proficiency: Coping resources predicting international students' satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 19(5). 460–475.
- MAK, A. S., BROWN, P. M., WADEY, D. (2014): Contact and attitudes toward international students in Australia: Intergroup anxiety and intercultural communication emotions as mediators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3). 491–504.
- MANIKUTTY, S., ANURADHA, N., HANSEN, K. (2007): Does culture influence learning styles in higher education? *International Journal of Learning and Change*, 10(1). 70–87.
- MASGORET, A.-M., WARD, C. (2006): Culture learning approach to acculturation. In Sam, D. L., Berry, J. W. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, New York. 58–77.
- MESSINA, J. (2007): Helping students cope with homesickness. *University Business*, 116(10). 80–180.
- MEYER, I. H. (2003): Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129. 674–697.
- MISRA, R., CRIST, M., BURANT, C. J. (2003): Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2). 137.
- MONTREUIL, A., BOURHIS, R. Y. (2001): Host majority acculturation orientations towards "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6). 718–739.
- MORRELL, D. L., RAVLIN, E. C., RAMSEY, J. R., WARD, A. K. (2013): Past experience, cultural intelligence, and satisfaction with international business studies. *Journal of Teaching in International Business*, 24(1). 31–43.
- NERI, F., VILLE, S. (2008): Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia. *The Journal of Socio-Economics*, 37. 1515–1538.
- NGUYEN, A.-M. D., BENET-MARTÍNEZ, V. (2013): Biculturalism and Adjustment: A Meta Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1). 122–159.
- NGUYEN LUU, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In Nguyen Luu L. A., Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–53.
- NGUYEN LUU L. A., KOVÁCS M., FRIEZE, H. I. (2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States, *Alkalmazott Pszichológia*, 3–4. 7–19.
- NGUYEN LUU, L. A. (2012): Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitása egy kvalitatív vizsgálat tükrében. In Nguyen Luu L. A., Szabó M. (szerk.): *Identitás*

- a kultúrák kereszttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata.* Kutatási beszámoló tanulmánykötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–54.
- NGUYEN LUU, L.A., BORSFAY K., CSEREKLYE E., CZACHESZ E., KOVÁCS I., LESZNYÁK M., PÁVA R., ROSZIK-VOLOVÍK X. (2018a): „Where are you from?”: különböző országokból érkező nemzetközi diákok adaptációja Magyarországon. *A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése*, MPT, Budapest. (május 31. – június 2.) Kivonatktét. 176.
- NGUYEN LUU, L. A., CSEREKLYE E., BORSFAY, K., CZACHESZ, E., HAIN, F., HOSSEININEZHAD, S., LESZNYÁK, M., PÁVA, R., ERGÜN S. (2018b): Psychological aspects of international mobility in higher education: international students in Hungary from countries with higher and lower economic status. *The Tenth Korean Association for Multicultural Education (KAME): “Working Together for a Better Multicultural Society”*, Seoul National University, Seoul, Korea, May 23–25.
- NILSSON, J. E. (2007): International students in supervision: Course self-efficacy, stress, and cultural discussions in supervision. *The Clinical Supervisor*, 26(1–2). 35–47.
- ÖBERG, K. (1960): Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, (4). 177–182.
- OECD (2018): *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> (Letöltés ideje: 2019. 05. 04.)
- PETTIGREW, T. F., TROPP, L. R. (2006): A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5). 751–783.
- POYRAZLI, S., KAVANAUGH, P. R., BAKER, A., AL-TIMIMI, N. (2004): Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling*, 7(1). 73–82.
- POYRAZLI, S., LOPEZ, M. D. (2007): An Exploratory Study of Perceived Discrimination and Homesickness: A Comparison of International Students and American Students. *The Journal of Psychology*, 141(3). 263–280.
- PRITCHARD, R. (2011): Re-entry trauma: Asian re-integration after study in the West. *Journal of Studies in International Education*, 15(1). 93–111.
- PUSKÁS-VAJDA Zs. (2010): Az Erasmus-ösztöndíjjal külföldi felsőoktatási intézményben tanuló diákok szakmai és személyes tapasztalatai. In. *Bologna Füzetek 7. A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 30–61. http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=231 (Letöltés ideje: 2016. 02. 15.)
- QIN, S., HERMANS, E. J., VAN MARLE, H. J. F., LUO, J., FERNÁNDEZ, G. (2009): Acute Psychological Stress Reduces Working Memory-Related Activity in the Dorsolateral Prefrontal Cortex. *Biological Psychiatry*, 66(1). 25–32.
- RAMOS, M. R. CASSIDY, C. REICHER, S., S. A. (2016): A Longitudinal Study of the Effects of Discrimination on the Acculturation Strategies of International Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(3). 401–420.
- RASMI, S., SAFDAR, S. F., LEWIS, J. R. (2009): A Longitudinal Examination of the MIDA model with International Students. In Chybicka, A., Safdar, S. F., Kwiatkowska, A.

- (eds): *Culture & Gender: An Intimate Relation*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot. 42–57.
- REDFIELD, R., LINTON, R., HERSKOVITS, M. (1936): Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1). 149–152.
- RICE, K. G., CHOI, C. C., ZHANG, Y., MORERO, Y. I., ANDERSON, D. (2012): Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counseling Psychologist*, 40(4). 575–600.
- RIENTIES, B., & TEMPELAAR, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2). 188–201.
- ROTHBAUM, F., WEISZ, J. R., SNYDER, S. S. (1982): Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of personality and social psychology*, 42(1). 5.
- RUDMIN, F. W. (2017): Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(3). 250–250.
- RUI, J. R., WANG, H. (2015): Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computers in Human Behavior*, 49. 400–411.
- RYAN, J. (2005): The student experience. In Carroll, J., Ryan, J. (eds) *Teachning inernational students*. Routledge, Abingdon. 147–152.
- SAFDAR, S., LAY, C., STRUTHERS, W. (2003): The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada. *Applied Psychology*, 52(4). 555–579.
- SANDHU, D. S., ASRABADI, B. R. (1994): Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological reports*, 75(1). 435–448.
- SARAVANAN, C., MOHAMAD, M., ALIAS, A. (2019): Coping strategies used by international students who recovered from homesickness and depression in Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations*, 68. 77–87.
- SAWIR, E., MARGINSON, S., DEUMERT, A., NYLAND, C., RAMIA, G. (2008): Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2). 148–180.
- SEARLE, W., WARD, C. (1990): The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4). 449–464.
- SIDANIUS, J., PRATTO, F. (2005): *A társadalmi dominancia. A társadalmi hiearchia és elnyomás csoportközi elmélete* (Berkics M. ford.). Osiris Kiadó, Budapest.
- SMITH, R. A., KHAWAJA, N. G. (2011): A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6). 699–713.
- SPENCER-RODGERS, J., MCGOVERN, T. (2002): Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6). 609–631.

- STEPHAN, W. G., STEPHAN, C. W. (1985): Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3). 157–175.
- SUANET, I., VAN DE VIJVER, F. J. R. (2009): Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 19. 182–197.
- SUSSMAN, N. M. (2000): The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4). 355–373.
- SUSSMAN, N. M. (2002): Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: Sojourners return home. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4). 391–408.
- SÜMER, S., POYRAZLI, S., GRAHAME, K. (2008): Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling Development*, 86. 429–437.
- SWIM, J. K., AIKIN, K. J., HALL, W. S., HUNTER, B. A. (2001): Szexizmus és rasszizmus: régi típusú és modern előítéletek. In Hunyady Gy, Nguyen, Luu L. A. (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 326–360.
- SZABÓ, A., WARD, C., JOSE, P. E. (2016): Uprooting stress, coping, and anxiety: A longitudinal study of international students. *International Journal of stress management*, 23(2). 190.
- SZEMERSZKI M. (2005): Külföldi hallgatók Magyarországon. *Educatio*, 14(2). 320–333.
- SZÖGI L. (2005): A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 14(2), 243–266.
- TAN, S. A., LIU, S. (2014): Ethnic visibility and preferred acculturation orientations of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 39. 183–187.
- TAUŠOVÁ, J., BENDER, M., DIMITROVA, R., VAN DE VIJVER, F. (2019): The role of perceived cultural distance, personal growth initiative, language proficiencies, and tridimensional acculturation orientations for psychological adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 69. 11–23.
- TING-TOOMEY, S. (2005): Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about intercultural communication* Sage Publications, Thousand Oaks. 211–233.
- UDVARHELYI É. T. (2007): *Vándorok kultúrák között. Interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Artemisszió Alapítvány, Budapest.
- VAN DE VIJVER, F. J. R. (2015): Dimensions in acculturation: One, two, or many? *Psihologia Resurseilor Umane*, 13(1). 25–31.
- VAN DER ZEE, K. I., VAN OUDENHOVEN, J. P. (2000): The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4). 291–309.
- VAN DER ZEE, K., BENET-MARTÍNEZ, V., VAN OUDENHOVEN, J. P. (2016): Personality and acculturation. In Sam, D., Berry, J. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 50–70.
- VAN GENNER, A. (1960): *The rites of passage*. University of Chicago Press, Chicago.

- VAN OUDENHOVEN, J. P., BENET-MARTÍNEZ, V. (2015): In search of a cultural home: From acculturation to frame-switching and intercultural competencies. *International Journal of Intercultural Relations*, 46. 47–54.
- VAN OUDENHOVEN, J. P., VAN DER ZEE, K. I. (2002): Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6). 679–694.
- VAN OUDENHOVEN, J. P., WARD, C. (2013): Fading majority cultures: The implications of transnationalism and demographic changes for immigrant acculturation. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 23(2). 81–97.
- VAN TILBURG, M. A., VINGERHOETS, A. J. J. M., VAN HECK, G. L. (1997): Coping with homesickness: The construction of the Adult Homesickness Coping Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 22(6). 901–907.
- VAN TILBURG, M. A., VINGERHOETS, A. J., VAN HECK, G. L. (1999): Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality. *Personality and Individual Differences*, 27(3). 531–539.
- WANG, C.-C. D., MALLINCKRODT, B. (2006): Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4). 422–433.
- WANG, J. (2009): A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1). 22–45.
- WANG, K.T., CONNER, D. R. (1993): *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. Villard Books, New York.
- WANG, K. T., WEI, M., CHEN, H.-H. (2015): Social factors in cross-national adjustment: Subjective well-being trajectories among Chinese international students. *The Counseling Psychologist*, 43(2). 272–298.
- WARD, C. A. (2001): The abcs of acculturation: implications for counselors. In Pedersen, P. B., Draguns, J. G., Lonner, W. J. (eds): *Counseling across cultures*. Sage Publications, Thousand Oaks. 91–306
- WARD, C., GEERAERT, N. (2016): Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8. 98–104.
- WARD, C., KENNEDY, A. (1992): Locus of control, mood disturbance, and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(2). 175–194.
- WARD, C., BOCHNER, S., FURNHAM, A. (2001): *The psychology of culture shock*. Routledge, New York.
- WARD, C., LEONG, C.-H., LOW, M. (2004): Personality and *sojourner* adjustment: An exploration of the Big Five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2). 137–151.
- WEI, M., KU, T. Y., RUSSELL, D. W., MALLINCKRODT, B., LIAO, K. Y. H. (2008): Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and

- depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4). 451.
- WILLIAMS, C. T., JOHNSON, L. R. (2011): Why can't we be friends?: Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1). 41–48.
- WILTON, L., CONSTANTINE, M. G. (2003): Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students. *Journal of College Counseling*, 6(2). 177–186.
- YANG, R. P. J., NOELS, K. A., SAUMURE, K. D. (2006): Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4). 487–506.
- YEH, C. J., INOSE, M. (2003): International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1). 15–28.
- YING, Y-W., HAN, M. (2006): The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 30. 623–635.
- ZHANG, J., GOODSON, P. (2011): Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2). 139–162.
- ZHENG, X., BERRY, J. W. (1991): Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26(4). 451–470.
- ZHOU, Y., JINDAL-SNAPE, D., TOPPING, K., TODMAN, J. (2008): Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in higher education*, 33(1). 63–75.

MÓDSZERTAN

A TECHNOLÓGIAI MEGOLDÁSOKKAL KAPCSOLATOS ATTITÚDÖK MÉRÉSE: A TRI ÉS A TAP MAGYAR VÁLTOZATÁNAK PSZICHOMETRIAI JELLEMZŐI¹



MARTOS Tamás
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
tamas.martos@psy.u-szeged.hu

KAPORNAKY Mihály
ELTE PPK Pszichológiai Intézet (hallgató)

CSUKA Sára
Simmelweis Egyetem, Doktori Iskola

SALLAY Viola
SZTE BTK Pszichológiai Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A hétköznapi életben egyre nagyobb a jelentősége a technológiai fejlesztéseknek, miközben ezek megítélésében jelentős egyéni különbségek feltételezhetők. A Technológiára való Készenlét Indexe (*Technology Readiness Index*, TRI; Parasuraman, 2000), illetve a Technológia Alkalmazására való Hajlandóság kérdőíve (*Technology Adoption Propensity*, TAP; Ratchford és Barnhart, 2012) az egyén attitűdjeit méri az új technológiai megoldásokkal kapcsolatban. A tanulmányban bemutatjuk a TRI és a TAP magyar adaptációit, valamint ezek pszichometriai jellemzőit.

Módszer: Felnőtt válaszadókkal folytatott kérdőíves keresztmetszeti vizsgálatban ($n = 333$, 121 férfi és 212 nő) a TRI és a TAP mellett mértük az élettel való elégedettséget, az énhatékonyság mértékét és az alapvető személyiségvonásokat. Megkérdeztük továbbá néhány jellemző kommunikációs technológia mindennapi használatát is.

Eredmények: A TRI és a TAP feltáró faktorelemzése alternatív faktorstruktúra meglétét mutatta az eredeti alskálákhoz képest. A TRI egy pozitív és egy negatív attitűdöket tartalmazó dimenziót tartalmazott, míg a TAP esetében a Függés és Kiszolgáltatottság dimenziói nem

¹ Kutatási engedély: Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB), 2018-14

különültek el egymástól. Mind az eredeti, mind az újonnan képzett alskálák belső konzisztenciája jónak bizonyult. A technológiai attitűdök gyenge, de jól értelmezhető összefüggésben voltak egyes szociodemográfiai változókkal (kor és nem), valamint megfelelő konvergencia és divergens validitást mutattak más mérőeszközökkel, így az étellel való elégedettséggel ($r = -0,179^* - 0,134$), valamint az élnéliséggel ($r = -0,117 - 0,275^{**}$), és nagyrészt függetlennek bizonyultak az alapvető személyiségvonásoktól.

Következtetések: A TRI és a TAP magyar változatai az első adatfelvételek alapján megbízható és érvényes mérőeszközök, amelyek jól alkalmazhatók a technológiával kapcsolatos személyes vélemények felmérésére. További kutatások szükségesek azonban a kérdőívek strukturális érvényességének fejlesztésére és a hazai mintákon való alkalmazhatóságának ellenőrzésére. Konklúzióként lehetséges alkalmazási területeket mutatunk be.

Kulcsszavak: TRI, TAP, technológiával kapcsolatos attitűdök, exploratív faktorelemzés, megbízhatóság, érvényesség

BEVEZETÉS

A konstruktum bemutatása és az eredeti kérdőív kidolgozása

Az utóbbi évtizedekben az információtechnológiai megoldások rendkívüli fejlődését figyelhetjük meg (Kwon és mtsai, 2017; Meskó, 2015; Meskó és mtsai, 2017), amely a korábbi néhány száz év technikai fejlődéséhez képest is egyre gyorsuló tempójú. A Webcache.com 2017-es év nemzetközi trendjeit összefoglaló kimutatása alapján a világ népességének több mint a fele használna internetet (mely az 5 évvel ezelőttihez képest 80%-os növekedést jelent) és közel háromnegyede rendelkezik mobiltelefonnal. Így jelentősen bővül az internet lefedettségével is összefüggő különféle lehetőségek, szolgáltatások és applikációk igénybevétele is.

Mindemellett a különféle technológiai megoldások megítélése távolról sem egyértelmű, hiszen a fogyasztók technikával kapcsolatos kiábrándultsága és frusztrációja is nő (Kerschner és Ehlers, 2016; Kerschner és mtsai, 2018). Mick és Fourier (1998) nyolc

paradoxont írtak le a fogyasztóknak a technológiai megoldásokhoz való hétköznapi viszonyulásában. A longitudinális vizsgálat során kvalitatív módszerekkel azonosított paradoxonok a következők: kontroll-zűrzavar, szabadság-rabszolgaság, újdonság-elavulás, kompetencia-inkompetencia, hatékonyság-eredménytelenség, szükségletek kielégítése-szükségletek teremtése, összetartozás-izoláció, bevonódás-kizáródás. Közben a pozitív lehetőségek reményeket ébreszthetnek, a technikai megoldások lehetséges hátulütőinek megtagasztalása gyakran negatív érzelmekkel jár.

Parasuraman (2000) különféle technológiák megítélésének és használatának a bejósolására vezette be a „technológiára való készenlét” (*Technology Readiness*) fogalmát. Ez „az emberek hajlandósága arra, hogy új technológiák átvételével és használatával valósítsák meg céljaikat otthonukban és a munkahelyükön” (Parasuraman 2000: 308, a szerző fordítása). A fogalom mérésére fejlesztette ki a Technológiára Való Készenlét Indexet (*Technology Readiness Index* – TRI). A modell a technológiákhoz való viszonyban serkentő és gátló tényezőket téte-

lez fel. Serkentő faktorok egyfelől az *optimizmus*, amely a technológiához való általános pozitív viszonyulást jelent, azaz, hogy a személy úgy véli, a technológia használata nagyobb kontrollt, rugalmasságot és hatékonyságot biztosít számára; másfelől az *innovativitás*, ami az egyre újabb technológiákra való nyitottságot, fogékonyságot jelez. Ezzel szemben a *diszkomfort*, azaz a kontrollérzet hiánya, a túlterheltség, valamint a *bizonytalanság*, vagyis a technológiával és ennek megfelelő működésével kapcsolatos szkepticizmus a technológiára való készenlét gátló tényezőiként működnek.

A technológiára való készenlétet összességében vagy ennek egyes összetevőinek kapcsolatát, a felhasználási szokásokkal számos országban és speciális technológiákkal összefüggésben vizsgálták. Az innovativitás pozitívan jósolta be koreai hallgatók telefonos vásárlási szokásait, továbbá, hogy milyen mértékben észlelték hasznosnak, könnyűnek, illetve kontrollálhatónak ezek használatát (Joo, 2015).

Rojas-Méndez és Parasuraman (2015) chilei kutatásukba a legkülönbözőbb technológiai megoldások megítélését vonták be, mint például: orvosi problémák diagnosztizálása és segítségnyújtás számítógépen keresztül, nagy tételben való online vásárlás vagy akár az internet segítségével folytatott parlamenti választások. A TRI-faktorok akkor jelezték előre a lehetséges használatot, amikor valamilyen gazdasági vagy fizikai rizikótényező merült fel ezekkel a technológiákkal kapcsolatban.

Egy belga pénzügyi cég dolgozóinak az általuk használt technológiai alapú szoftverekkel kapcsolatos attitűdjeit a TRI-faktorok, ezek közül pedig legerőteljesebben az optimizmus jelezte előre (Walczuch és mtsai, 2007). A TRI továbbá görög diákok

mintáján bejósolta a különféle technológiai alapú szolgáltatások megítélését és alkalmazását (Roumeliotis és Maria, 2014). Egy, az Egyesült Királyságban végzett vizsgálat során szintén beigazolódott, hogy a technológiára való készenlét magas szintjéből következtethetünk különböző szolgáltatások (pl. online bevásárlás, internet-, számítógép- és mobiltelefon-használat) igénybevételére. Az *e-health* szolgáltatások jelenlegi és tervezett használatát szintén bejósolta, ha valaki nyitott volt az új technológiákra (Ramtohl, 2015). Egy nemrégiben az USA-ban és Chilében végzett kutatás (Rojas-Méndez és mtsai, 2017) pedig alátámasztotta, hogy a technológiára való készenlét egymástól jelentősen különböző kultúrákban is megbízhatóan jelzi előre a technológiai megoldások iránti attitűdöket és a viselkedési szándékot is.

A technológiához való viszonyulást meghatározó tényezők vizsgálatának egy másik iránya a „technológia adaptációjára való hajlandóság” (*Technology Adoption Propensity*, Ratchford és Barnhart, 2012) konstruktumát veszi alapul. Ez alapján a technológia használata – a TRI-hez hasonlóan – alapvetően két támogató és két gátló faktorra bontható. Ratchford és Barnhart (2012) kutatásuk során igazolták, hogy a felhasználó *optimizmusa* és *jártassága* pozitívan jelzi előre a technológia alapú szolgáltatások és különféle high-tech termékek (pl. okostelefon, elektronikus könyv, robotikus takarító berendezés, online biztosításkötés) használatát. Ezzel szemben azok, akik a *függés* vagy a *kiszolgáltatottság* érzését tapasztalták meg, kevesebb ilyen eszközzel rendelkeztek, illetve ritkábban használták ezeket.

A technológia adaptációjára való hajlandóság (Ratchford és Barnhart, 2012) fogalmát alapul vevő kutatások nyomán több

következtetést is levonhatunk arra nézve, hogy milyen tényezők határozzák meg egyrészt a felhasználó attitűdjeit egy termék vagy technológiai alapú szolgáltatás iránt, másrészt ezek használatának szándékát, illetve az ezekhez való gyorsabb alkalmazkodást. Nagy jelentősége van annak, hogy a személy mennyiben találja ezeket a termékeket és szolgáltatásokat hasznosnak, könnyűnek (Faqih és Jaradat, 2015), és mennyire élvezi ezek használatát (Park és mtsai, 2014), de az sem közömbös, hogy mennyi támogatást kap mindehhez társaitól (Magotra és mtsai, 2015).

Bár a technológiára való készenlét (Parasuraman, 2000) és a technológia adaptációjára való hajlandóság (Ratchford és Barnhart, 2012) fogalmi keretével operáló vizsgálatok eredményei egybecsengenek, számos eltérést is megfigyelhetünk a mérőeszközök között. A TRI elsősorban az elektronikus szolgáltatásokkal (pl. e-kereskedelem, internethasználat) kapcsolatos beállítódást, illetve az ezt alkotó facilitáló és gátló tényezőket célozza meg. A TAP viszont általánosabb megfogalmazásokat alkalmaz és ilyen módon jobban alkalmazható bármilyen technológiai megoldással kapcsolatban – miközben az ebben a modellben javasolt részdimenziók elvben hasonló részletezettséggel képesek leképezni a technológiai attitűdök összetevőit, mint a TRI. Nem elhanyagolható szempont végül, hogy a TRI jóval hosszabb, mint a TAP (33 illetve 14 tétel). Ez egyfelől pontosabb mérést tehet lehetővé a TRI esetében, másfelől viszont a TAP könnyebben alkalmazható olyan helyzetekben, amikor a gyorsabb adatszerzés a cél.

Összefoglalás, a vizsgálat célja

Ahogy a fentiekből látható, a TRI és a TAP olyan attitűdök felmérését célozza meg, amelyek egyre fontosabbak abból a szempontból, hogy egyes emberek vagy lehetséges felhasználói csoportok milyen alapvető attitűdökkel rendelkeznek a technológiai megoldásokkal kapcsolatban. Magyar fordítás azonban tudomásunk szerint korábban nem készült ezekről az eszközökről. A két skála koncepcióját ért bírálatok ellenére a korábbi vizsgálatokban az eszközök pszichometriai mutatói megfelelőek voltak és a nemzetközi szakirodalomban tapasztalható gyakori használatuk is amellett szól, hogy elkészítsük a magyar fordításokat és bemutassuk az első felmérések során kapott adatokat.

MÓDSZER

Minta és eljárás

Az elemzett adatokat hozzáférés alapú mintavétel útján, online kérdőív segítségével nyertük, amelyet 333, 18 év feletti személy töltött ki, 121 férfi és 222 nő. A kitöltők életkora 19 és 77 év között volt ($M = 38,62$, $SD = 14,02$), végzettségüket tekintve 228-an (68,5%) egyetemi diplomával vagy magasabb végzettséggel rendelkeztek, 20-an (6%) felsőfokú technikumban tanult vagy szakképzésben vett részt, 80 fő (24%) érettségizett, 5 válaszadónak (1,5%) pedig szakiskolai, szakmunkásképzőben szerzett ipari iskolai végzettsége volt. A vizsgálati személyek többsége (107 fő, 32,1%) értelmiségi (pl. tanár, író) vagy egyéb szellemi (pl. irodai dolgozó, 74 fő, 22,2%) foglalkozást jelölt meg, illetve tanuló volt (63 fő, 18,9%). A vizsgálati személyek nagyobb része saját anya-

gi helyzetét országos viszonylatban a közepesnél jobbnak becsülte (egy tízfokú skálán 6 vagy magasabb érték, 193 fő, 57,9%). A résztvevők 89,8%-a, 299 fő rendelkezett okostelefonnal, 65,2%-uk naponta többször használta az internetet munkájához (217 fő), 55,6%-uk pedig szórakozáshoz, időtöltéshez (185 fő).

Eszközök

Technológiára való Készenlét index (Technology Readiness Index, TRI, Parasuraman, 2000). A TRI harminchat tételből áll, a különböző technológiával kapcsolatos vélekedésekkel való egyetértés mértékét a válaszadók az eredeti kérdőív esetében ötfokú, ebben a vizsgálatban hétfokú, Likert-típusú skálán jelezhettk (1 = egyáltalán nem értek egyet. 7 = tökéletesen egyetértek). Az állítások közül tíz méri az *optimizmust*, hét az *innovativitást* (az ún. „motivátorokat”, serkentő faktorokat), további tíz tétel vonatkozik a *diszkomfortra* és kilenc a *bizonytalanságra* (tehát az „inhibitorokra”, azaz gátló tényezőkre), eképpen a TRI a technológiára való készenlétnek egyaránt dimenzióspecifikus és általános mérőeszköze.

Technológia adaptációjára való hajlandóság index (Technology Adoption Propensity Index, TAP, Ratchford és Barnhart, 2012). A TRI-hez hasonló, de rövidebb, tizennégy tételű kérdőív összesen négy – két támogató és két gátló – faktort mér. Ezek az *optimizmus* (négy tétel), a *hozzáértés* (négy tétel), a *függés* (három tétel), valamint a *kiszolgáltatottság* (három tétel). A TAP alacsony pontszáma (a négy alskála átlagos pontszámainak összege a gátló faktorok megfordításával) a technológiától való általános távolságtartásra utal. A válaszadásra jelen vizsgálat-

ban egy hétfokú skála szolgált (1 = egyáltalán nem értek egyet. 7 = tökéletesen egyetértek).

Élettel Való Elégedettség Kérdőív (Satisfaction with Life Scale, SWLS-H, magyar változata: Martos és mtsai, 2014). Az SWLS-H öt tételű kérdőív az élettel való elégedettség, azaz a szubjektív jóllét értékelő komponensének felmérésére. A válaszadók hétfokú skálán adhatják meg az állításokkal való egyetértésük mértékét (1 = egyáltalán nem igaz rám, 7 = tökéletesen igaz rám). A skála pontszámát a tételekre adott válaszok összegzése adja, a magasabb érték magasabb élettel való elégedettséget jelez. A skála belső megbízhatósága vizsgálatunkban magas volt (alfa = 0,888).

Énhatékonyság Skála (Self-efficacy Scale, Kopp és mtsai, 1995; Schwarzer és Jerusalem, 1995) az általános problémamegoldási képességet méri a válaszadó önbevallása alapján. Az egyes állítások értékelése négyfokú skálán történik (egyáltalán nem igaz, néha igaz, többnyire igaz, mindig igaz). Ennek a skálának a belső megbízhatósága szintén magasnak bizonyult (alfa = 0,847).

Öt Személyiségvonás Rövid Becslőskála (Brief bipolar markers for the Five Factor Model of personality, Shafer, 1999). Az egyszerű egytételű becslőskálák az öt alapvető személyiségvonást (extraverzió, neuroticitás, barátságosság, lelkiismeretesség és nyitottság) mérik fel. Egy-egy dimenzióhoz egy-egy hétfokú bipoláris skála tartozik, melynek mindkét végpontján az adott dimenzióhoz tartozó, illetve annak ellentétét kifejező 6-6 melléknév szerepel. A két szélső póluson található melléknévek holisztikus értelmezése után a válaszadó minden egyes személyiségdimenzió esetében egy értéket jelöl meg a hétfokú bipoláris skálán aszerint, hogy mennyire érzi magára jellemzőnek a végpontokon szereplő tulajdonságokat. A becslőskálára jellegé-

ből fakadóan belső konzisztencia nem számítható.

Szubjektív egészségi állapot. Egy kérdés mérte a válaszadó saját egészségi állapotára vonatkozó értékelését: „Összességében milyennek értékeli az egészségi állapotát?”. Az öt válaszlehetőség a „nagyon rossz”-tól a „kiváló”-ig terjedt.

Szubjektív anyagi helyzet. A válaszadó saját anyagi helyzetére vonatkozó értékelését egy tízfokú skálán mértük, melynek végpontjai: 1= nagyon rossz, 10 = nagyon jó.

Legmagasabb iskolai végzettség. A résztvevők ennél a kérdésnél a következő opciók közül választhattak: 8 általános vagy kevesebb; szakiskola, szakmunkásképző, ipari iskola; érettségi; felsőfokú technikum, felsőfokú szakképzés; illetve egyetemi, főiskolai diploma és magasabb.

Az internethasználat mértéke. A vizsgálati személyek két tételen keresztül jelezhettk, hogy milyen gyakran használják az internetet munkájukhoz, illetve szórakozáshoz, időtöltéshez. Az öt válaszlehetőség végpontjai a „kevesebb, mint hetente” és a „naponta többször” válaszok voltak.

Okostelefon birtoklása. Egy egyszerű eldöntendő kérdés arra vonatkozott, hogy a kitöltő rendelkezik-e okostelefonnal.

EREDMÉNYEK

Strukturális elemzés

A két kérdőív faktorstruktúrájának elemzéséhez *Maximum Likelihood* (ML) módszerrel és a faktorok ferde (*Direct Oblimin*) forgatásával exploratív elemzést végeztünk külön-külön a két kérdőív tételein. A faktorok számának megállapításához a szakirodalomban különböző faktorkiemelési kritériu-

mokat dolgoztak ki. A leginkább megengedő Kayser-féle kritérium az 1,0-nél nagyobb sajátértékkel rendelkező faktorokat tartja meg, ez azonban gyakran felülbecsli a látens faktorok számát (pl. Lance és mtsai, 2006; Matsunaga, 2010). A szerzők szerint pontosabb eljárás lehet a lejtődiagram vizsgálata, illetve még egzaktabb alternatíva lehet az úgynevezett paralellelemzés, amelynek során az egyes faktorok sajátértékeit egy párhuzamosan lefuttatott, véletlenszerű adatokat tartalmazó elemzéssorozat sajátértékeivel vetik egybe. Ennek során azt keresik, hogy mely eredeti sajátértékek esnek nagy valószínűséggel a véletlen mintákban is előálló sajátértékek alá, mivel ezek a faktorok valószínűleg már nem hordoznak értékes információkat. Az eljárást részletesen bemutatják Hayton és munkatársai (2004), akik egy SPSS-ben használható makrót is közreadnak, amellyel az elemzés könnyen elvégezhető bárki által. Az alábbiakban mi is ezeket a kritériumokat, illetve számítási eljárást alkalmaztuk.

Exploratív faktorelemzés: TRI-H

Első lépésként feltáró faktorelemzést végeztünk az TRI-H 33 tételén. A lejtődiagramot megvizsgálva azt találtuk, hogy összesen hét faktor sajátértéke volt nagyobb 1-nél (sorrendben 8,84; 3,84; 1,55; 1,37; 1,29; 1,09; 1,02). A lejtődiagram könyökpontja viszont a harmadik faktornál van, így ennek alapján az első két faktor rendelkezik megkülönböztető erővel. Az első faktor a variancia 24,9%-át, a második 10,3%-át, míg a harmadik 2,8%-át magyarázta.

Elvégeztünk továbbá egy parallel elemzést is 333 esetre, 1000 permutációval, véletlenszerű adatokkal (Hayton és mtsai, 2004). Eszerint a harmadik faktor meglehetősen nagy valószínűséggel már véletlenszerű eredmény, mivel a véletlenszerű adatok alap-

ján várható minimális sajátértéket (99%-os konfidencia intervallummal növelve: 1,57) a valószínűsítő kapott 1,55-ös érték nem érte

el. Mivel mindkét szempont a kétfaktoros megoldást valószínűsítette, ezzel a megoldással dolgoztunk tovább (1. táblázat).

1. táblázat. A TRI-H skála tételeinek *Maximum Likelihood*-elemzése kétfaktoros megoldással, ferde forgatással (mintázattáblázat)

Tétel	Faktor	
	1	2
TRI_14 Az érdeklődési körén belül Ön lépést tart a legújabb technológiai fejlesztésekkel.	0,854	0,074
TRI_23 Élvezetes kihívásnak tartja az új csúcstechnológias eszközök megismerését.	0,834	0,089
TRI_19 Előnyben részesíti az elérhető legfejlettebb technológia használatát.	0,798	0,080
TRI_21 Mások Önhöz fordulnak tanácsért az új technológiákkal kapcsolatban.	0,766	0,106
TRI_13 Ön általában képes mások segítsége nélkül megérteni új csúcstechnológias termékek és szolgáltatások működését.	0,759	-0,047
TRI_5 Úgy tűnik, hogy az Ön számára kevesebb problémát jelent a technológia kezelése, mint mások számára.	0,741	0,049
TRI_9 Ön a baráti körén belül általában az elsők között szerzi meg a legújabban megjelenő technológiákat.	0,719	0,057
TRI_17 A technológia nagyobb mozgásteret biztosít az Ön számára.	0,575	-0,095
TRI_10 Az olyan számítógépes programokat kedveli, melyek lehetővé teszik, hogy a saját igényeire szabja a dolgokat.	0,558	-0,031
TRI_27 Úgy tűnik, a barátai többet tanulnak a legújabb technológiákról, mint Ön.	-0,554	0,222
TRI_12 A technológiáról tanulni ugyanolyan élvezetes lehet, mint maga a technológia.	0,549	0,007
TRI_8 A technológia hatékonyabbá teszi Önt a foglalkozásában.	0,525	-0,155
TRI_1 Önnek tetszik az elképzelés, hogy ügyeit számítógépen keresztül intézze, mert így nincs hivatali időhöz kötve.	0,485	-0,207
TRI_6 Ön biztos abban, hogy a gépek pontosan végrehajtják az utasításait.	0,363	-0,112
TRI_7 Sokkal kényelmesebb használni azokat a termékeket és szolgáltatásokat, melyek a legújabb technológiát használják.	0,355	-0,085
TRI_4 A technológia nagyobb befolyást biztosít az emberek számára a mindennapi életük fölött.	0,313	0,006
TRI_24 Nem tartja biztonságosnak, hogy bármilyen pénzügyi tevékenységet online bonyolítsa le.	-0,077	0,687
TRI_20 Nem tartja biztonságosnak, hogy megadjon egy bankkártyaszámot a számítógépen keresztül.	-0,056	0,669
TRI_32 Nem szívesen folytat üzleti tevékenységet olyan hellyel, ahol csak online ügyintézés lehetséges.	-0,183	0,650

Tétel	Faktor	
	1	2
TRI_30 Amikor Ön technikai segítséget kap a csúcstechnológiás termék vagy szolgáltatás forgalmazójától, akkor néha úgy érzi, hogy kihasználja valaki, aki Önnél nagyobb tudással rendelkezik.	0,017	0,620
TRI_29 Aggódik amiatt, hogy az interneten keresztül elküldött információk láthatóak mások számára.	-0,032	0,582
TRI_25 A technikai ügyfélvonalak nem hasznosak, mert ott az Ön számára érthetetlen kifejezésekkel magyarázzák meg a dolgokat.	-0,147	0,567
TRI_33 Az emberi érintkezés nagyon fontos, amikor valaki üzleti kapcsolatban áll egy vállalattal.	-0,124	0,520
TRI_2 Bármilyen Ön által elektronikusan végrehajtott üzleti tranzakciót később hitelesíteni kellene írásos formában is.	-0,022	0,517
TRI_18 Néha azt gondolja, hogy a technológiai rendszereket nem úgy tervezték, hogy az átlagember is tudja használni.	0,021	0,496
TRI_11 Ha információt küld egy gépnek, vagy az interneten keresztül, akkor soha nem lehet biztos abban, hogy az tényleg eljut-e a megfelelő helyre.	-0,035	0,475
TRI_28 A csúcstechnológiás termékekhez vagy szolgáltatásokhoz nem létezik egyszerűen megfogalmazott használati utasítás.	-0,160	0,459
TRI_31 Valahányszor automatizálnak valamit, Ön szükségét érzi, hogy körültekintően meggyőződjön arról, vajon a gép / számítógép nem követ-e el hibákat.	0,225	0,448
TRI_22 Kínos, amikor mások szeme láttára akad problémája egy csúcstechnológiás eszközzel.	0,113	0,416
TRI_15 Óvatosan kellene eljárni fontos emberi feladatok technológiával való helyettesítése során, mert az új technológia el tud romolni vagy szétkapcsolhat.	0,051	0,407
TRI_26 Sok új technológiának vannak olyan egészségügyi vagy biztonsági kockázatai, melyeket csak azután fedeznek fel, miután emberek használták őket.	-0,025	0,355
TRI_3 Ha csúcstechnológiás terméket vagy szolgáltatás vásárol, inkább az alapmodellt választja, és nem azt, amelyik sok extra funkcióval rendelkezik.	-0,098	0,280
TRI_16 Amikor Ön felhív egy céget, szívesebben beszél egy emberrel, mint egy géppel.	-0,078	0,174
<i>Magyarázott variancia</i>	<i>24,9%</i>	<i>10,3%</i>

Megjegyzés: |0,3|-nál nagyobb faktortöltések kiemelve

A ferde (*Direct Oblimin*) forgatás elvégzése után a két faktor jelentése a következőképpen értelmezhető. Az első faktor egyértelműen a technológiával kapcsolatos pozitív (kompetenciára és használhatóságra vonatkozó) attitűdöket, míg a második a negatív (a biztonság esetleges hiányára és a felhasználás során jelentkező nehézségrek vonatkozó) attitűdöket tartalmazza magas faktortöltéssel. A keresztöltések minden tétel esetében alacsonyok, de néhány tétel viszonylag alacsony, 0,3 alatti töltéssel szerepel a saját faktorán is (3-as és 16-os tétel). A két faktor közötti interkorreláció a ferde forgatás nyomán -0,338, ami viszonylag alacsony érték, tekintetbe véve,

ségekre vonatkozó) attitűdöket tartalmazza magas faktortöltéssel. A keresztöltések minden tétel esetében alacsonyok, de néhány tétel viszonylag alacsony, 0,3 alatti töltéssel szerepel a saját faktorán is (3-as és 16-os tétel). A két faktor közötti interkorreláció a ferde forgatás nyomán -0,338, ami viszonylag alacsony érték, tekintetbe véve,

hogy az egyes faktorok értelme elvben egymással ellentétes, hiszen a serkentő, illetve gátló tényezőket tartalmazza. Ez arra utal, hogy a technológiával kapcsolatos pozitív attitűdök megléte nem jelenti automatikusan az aggodalmak hiányát, és ez az összefüggés fordítva is igaz. Összességében a faktorelemzés az eredeti négy helyett csak két megbízható faktort tudott kimutatni. A további elemzés számára a faktoranalízis alapján lehetőség nyílt továbbá egy rövidített skálaverzió létrehozására is. Ehhez – tekintetbe véve a tételek számát és tartalmát is – a 0,5 feletti faktortöltéssel rendelkező tételeket tartottuk meg. A pozitív faktoron így 12, míg a negatív faktoron 8 tételt használtunk a rövidített verzióban.

Exploratív faktorelemzés: TAP-H

Feltáró faktorelemzést végeztünk az TAP-H 14 tételén is. A lejtődiagramon megfigyelhető volt, hogy összesen 3 faktor sajátértéke nagyobb 1-nél (sorrendben 4,15; 2,48; 1,58). A lejtődiagram könyökpontja a negyedik faktornál van, tehát az első három faktor rendelkezhet megkülönböztető erővel, amit alátámasztott a paralellelemzés is: mindhárom 1-nél nagyobb sajátértékű faktor sajátértéke magasabb volt, mint a véletlen eloszlásból várható érték. Az első faktor a variancia 25,93%-át, a második 13,75%-át, míg a harmadik 8,62%-át magyarázta. A faktorok értelmezéséhez itt is ferde (*Direct Oblimin*) forgatást alkalmaztunk (2. táblázat). Az első faktoron a Hozzáértés alszála

2. táblázat. A TAP-H skála tételeinek *Maximum Likelihood*-elemzése háromfaktoros megoldással, ferde forgatással (mintázatmátrix)

	Tétel	Faktor		
		1	2	3
TAP_11	Úgy tűnik, hogy számomra kevesebb problémát jelent a technológia kezelése, mint másoknak.	0,845	0,005	-0,018
TAP_12	Mások segítsége nélkül is képes vagyok megérteni új csúcstechnológiás termékek és szolgáltatások működését.	0,791	-0,109	0,041
TAP_10	Az emberek hozzám fordulnak tanácsért az új technológiákkal kapcsolatban.	0,770	0,119	0,010
TAP_14	Örömet lelem abban, amikor új technológiák működésére jövök rá.	0,457	-0,115	0,392
TAP_6	A technológia jobban irányítja az életemet, mint amennyire én irányítom a technológiát.	-0,108	0,763	0,045
TAP_9	Minél többet használok egy új technológiát, annál inkább a rabslágájává válok.	-0,064	0,673	0,202
TAP_5	Az új technológia túlságosan megkönnyíti a vállalatoknak és más embereknek, hogy beférkőzzenek a magánéletembe.	-0,001	0,596	-0,120
TAP_2	Úgy gondolom, a csúcstechnológiás vállalatok meggyőznek minket arról, hogy olyan dolgokra van szükségünk, amelyekre valójában nincsen.	0,135	0,527	-0,273
TAP_1	Úgy érzem, túlságosan függök a technológiától.	0,083	0,414	0,323
TAP_4	A technológia segít megvalósítani a szükséges változásokat az életemben.	-0,018	-0,020	0,716
TAP_8	Az új technológiák megkönnyítik az életem.	0,042	-0,086	0,684

	Tétel	Faktor		
		1	2	3
TAP_13	A technológia nagyobb befolyást biztosít számomra a mindennapi életem fölött.	0,201	-0,057	0,670
TAP_3	A technológia megkönnyíti, hogy megtegyem azokat a dolgokat, amiket akarok, akkor, amikor akarom.	0,070	0,012	0,630
TAP_7	Óvatosnak kell lennem a technológia használata során, mert a technológiát bűnözők is felhasználhatják ellenem.	0,013	0,216	0,303
	<i>Magyarázott variancia</i>	25,93%	13,75%	8,62%

Megjegyzés: |0,3|-nál nagyobb faktortöltések kiemelve

tételei töltöttek jelentősen, a második faktor keverten tartalmazta a Függés és Kiszolgáltatottság alskálák tételeit, a harmadik faktor pedig lényegében megegyezett az Optimizmus alskálával. Érdekes módon ezen a faktoron töltött viszonylag magas töltésértékkel a Hozzáértés alskála egyik tétele („Örömet lelem abban, amikor új technológiák működésére jövök rá.”) és viszonylag alacsony, 0,3-nál alig magasabb töltéssel ide sorolódott egy, a Kiszolgáltatottság Alskálához tartozó tétel is („Óvatosnak kell lennem a technológia használata során, mert a technológiát bűnözők is felhasználhatják ellenem.”). A ferde forgatás alapján az első és a harmadik faktor között mutatkozó jelentősebb keresztkorreláció (0,394), míg a második (Függés–Kiszolgáltatottság) faktor lényegében független a másik kettőtől. Összességében a faktorelemzés három elkülöníthető dimenzió jelenlétét valószínűsítette a TAP-H esetében.

Skálák kialakítása és megbízhatóság

A faktorelemzés eredményei a TRI és a TAP esetében is arra utaltak, hogy az eredeti kérdőívstruktúra a jelen vizsgálatban nem volt reprodukálható. A továbbiakban ezért mindkét kérdőív esetében kialakítottunk egy módosított (a TRI esetében egyúttal rövidi-

tett) kérdőívváltozatot, amely a jelen adatfelvétel adataihoz jobban illeszkedik. Emellett az összehasonlíthatóság érdekében kiszámítottuk az eredeti kérdőívek szerinti alskálák adatait is.

A TRI-H esetében – a faktoranalízis eredményeivel megegyezően – egy pozitív és egy negatív attitűdöket felsorakoztató alskálát képeztünk. Annak érdekében, hogy az így képzett alskálák belső konzisztenciáját, egységességét biztosítsuk, továbbá a redundáns, a dimenziót nem kellőképpen kifejező tételek számát csökkentjük, a kérdőív rövidítését határoztuk el. Ennek során a 0,5 feletti faktortöltéssel rendelkező tételeket tartottuk meg, így a pozitív attitűdök új alskálája 12, míg a negatív attitűdök új alskálája 8 tételt tartalmaz, és összesen 13 tételt hagytunk el az eredeti kérdőívből.

A TAP-H esetében három alskálát képeztünk, szintén a 0,5 feletti faktortöltéssel rendelkező tételek megtartásával. Ezek közül az új Optimizmus Alskála összetétele megfelelt az eredeti alskálának, az új Hozzáértés alskála esetében elhagytuk a bizonytalan töltésű 14. tételt („Örömet lelem abban, amikor új technológiák működésére jövök rá.”), amely részben az Optimizmus faktorhoz tartozott. A Függés és Kiszolgáltatottság Alskálák tételeiből egy új összevont skálát készítettünk, amelyben

3. táblázat. A vizsgálatban alkalmazott kérdőívek: leíró statisztika és a módosított alsókálk Pearson-korrelációs együtthatói

		alfa	m	SD	ferdeség	csúcosság	TAP	Hozzáértés_R	F-K_R	Posztív_R	Negatív_R
							Optimizmus_R				
1	TAP Optimizmus_R	0,799	4,88	1,10	-0,31	-0,25					
2	TAP Hozzáértés_R	0,844	4,04	1,47	0,03	-0,77	0,406**				
3	TAP F-K_R	0,728	4,33	1,25	-0,29	-0,43	-0,038	0,027			
4	TRI Pozitív_R	0,910	4,43	1,18	-0,12	-0,62	0,600**	0,841**	-0,035		
5	TRI Negatív_R	0,843	3,54	1,24	0,20	-0,64	-0,288**	-0,337**	0,335**	-0,374**	
6	TAP Optimizmus	0,799	4,88	1,10	-0,31	-0,25	1,000**	0,406**	-0,038	0,600**	-0,288**
7	TAP Hozzáértés	0,839	4,28	1,40	-0,11	-0,61	0,486**	0,966**	-0,008	0,889**	-0,371**
8	TAP Függés	0,698	3,84	1,31	-0,11	-0,48	0,182**	0,099	0,795**	0,103	0,188**
9	TAP Kiszolgáltatottság	0,510	5,10	1,14	-0,45	-0,18	0,004	0,084	0,803**	0,046	0,339**
10	TRI Optimizmus	0,808	4,95	0,93	-0,33	0,00	0,708**	0,628**	-0,060	0,875**	-0,404**
11	TRI Innovativitás	0,902	4,06	1,33	0,03	-0,68	0,512**	0,890**	-0,047	0,950**	-0,369**
12	TRI Diszkomfort	0,707	3,76	0,94	-0,09	-0,06	-0,223**	-0,242**	0,370**	-0,283**	0,755**
13	TRI Bizonytalanság	0,796	3,97	1,11	0,05	-0,62	-0,255**	-0,295**	0,371**	-0,321**	0,944**
14	életkor		38,62	14,02	0,67	-0,29	-0,123*	-0,158**	-0,176**	-0,092	0,134*
15	Énhatékony	0,847	1,82	0,72	-1,04	0,92	0,033	0,275**	-0,044	0,327**	-0,117
16	Élettel való elégedettség	0,888	4,81	1,26	-0,42	-0,68	0,134	0,017	-0,179*	0,048	-0,126
17	Extraverzió		4,28	1,61	-0,13	-0,96	0,008	0,075	-0,166**	0,094	0,051
18	Neuroticitás		4,29	1,54	-0,24	-0,62	0,012	-0,121*	0,155**	-0,110*	0,083
19	Lelkiismeretesség		2,53	1,21	0,83	0,35	-0,131*	-0,093	-0,053	-0,061	0,145**
20	Barátságosság		5,41	1,20	-0,78	0,17	-0,039	0,001	-0,043	0,010	0,078
21	Nyitottság		2,93	1,39	0,42	-0,64	0,020	0,093	-0,153**	0,132*	-0,053

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Megjegyzések: N = 333, kivéve énéhatékony (138) és SWLS (184); az 'R' jelzésű skálák a faktoranalízis alapján újonnan létrehozott skálákat jelölik. F-K = Függés és Kiszolgáltatottság összevont skála

mindkét eredeti alskálából 2-2 tétel szerepelt. Így a rövidített TAP-H összesen 12 tételt tartalmaz az eredeti 14 helyett.

A vizsgálatban alkalmazott kérdőívek megbízhatósági adatait a 3. táblázatban adjuk meg. Látható, hogy az újonnan képzett alskálák belső konzisztenciája megfelelő. Összehasonlításképpen érdemes vizsgálni, hogy a TAP eredeti Függés és Kiszolgáltatottság Alskáláinak belső konzisztenciája elmaradt a minimálisan elvárt 0,7-es értéktől. A további korrelációs elemzéseket elsősorban az újonnan képzett alskálákra mutatjuk be. Megjegyezzük azonban, hogy valamennyi itt bemutatott elemzést elvégeztük az eredeti alskálára is, és sehol nem találtunk olyan mintázatot, amely karakteresen különbözött volna az új alskálákkal szerzett eredményektől. Valamennyi itt nem közölt eredményünket kérésre rendelkezésre bocsátjuk az érdeklődők számára.

Összefüggés szociodemográfiai változókkal

A TRI átdolgozott alskálái esetében a Spearman-féle rangkorreláció tanúsága szerint összefüggés mutatkozott mind a technológiához való pozitív, mind a negatív hozzáállást tükröző dimenziók, valamint a szubjektív anyagi helyzet és az internethasználat két felmért formájának mértéke között. A szubjektív anyagi helyzet pozitívan, gyengén korrelált a TRI Pozitív Alskálájával ($\rho(331) = 0,199, p < 0,001$), és fordítottna a TRI Negatív Alskálával ($\rho(331) = -0,252, p < 0,001$). A munkához való internethasználat gyenge-közepes erősségű kapcsolatban állt az alskálákkal: a TRI Pozitív Alskála esetében egyenes ($\rho(331) = 0,336, p < 0,001$), míg a TRI Negatív Alskála esetében fordított irányú volt ($\rho(331) = -0,218, p < 0,001$).

A szórakozáshoz, időtöltéshez való internethasználat esetében a korrelációk iránya megegyezett, és erősségük közel azonos volt az előbbi típusnál megfigyelttel (TRI Pozitív Alskála: $\rho(331) = 0,338, p < 0,001$; TRI Negatív Alskála: $\rho(331) = -0,297, p < 0,001$). Az összefüggések a mérőeszköz eredeti alskáláinak esetében szintén fennálltak, amennyiben mindegyik pontszámai együtt jártak a szubjektív anyagi helyzettel és az internethasználat mértékével olyan módon, hogy a kapcsolat iránya igazodott ahhoz, hogy az adott alskála inkább pozitív vagy negatív hozzáállást tükröz-e a technológiához. Az életkor és a TRI negatív attitűdjének skálája között gyenge pozitív korrelációt találtunk ($r = 0,134, p < 0,05$).

A TAP átdolgozott alskálái közül kettőnek a pontszámai szintén együtt jártak a szubjektív anyagi helyzet és az internethasználat mértékével. A szubjektív anyagi helyzet gyengén, pozitívan korrelált az Optimizmus ($\rho(331) = 0,186, p < 0,001$) és a Hozzáértés Alskálákkal ($\rho(331) = 0,208, p < 0,001$). A munka (Optimizmus $\rho(331) = 0,241, p < 0,001$; Hozzáértés: $\rho(331) = 0,318, p < 0,001$), valamint a szórakozás, időtöltés céljából való internethasználat (Optimizmus: $\rho(331) = 0,386, p < 0,001$; Hozzáértés: $\rho(331) = 0,318, p < 0,001$) valamelyest erősebb összefüggést mutatott az ezeken az alskálákon mért pontszámokkal. Az összevont Függés–Kiszolgáltatottság Alskála egyik említett változóval sem korrelált statisztikailag szignifikáns módon.

Az eredeti alskálák esetében a mintázat közel azonos volt, de némileg különbözött az internethasználat egyik fajtájának tekintetében, mivel az eredeti Függés Alskála pontszámai gyenge kapcsolatban álltak a szórakozáshoz, időtöltéshez való internethasználat mértékével ($\rho(331) = 0,252$,

$p < 0,01$), de a többi változóval nem. Érdekes továbbá megemlíteni, hogy az életkor a TAP valamennyi alskálájával gyenge negatív korrelációt mutatott, ami a Függés–Kiszolgáltatottság Alskála esetén ráadásul ellentétes azzal, amit a TRI negatív dimenziójánál tapasztaltunk.

Mivel az összefüggések mértéke, bár szignifikáns, de meglehetősen alacsony, az eredmények részben mérési pontatlanságot is tükrözhetnek. Jelenthetik azonban azt is, hogy a TRI Negatív Alskála inkább a technológiával kapcsolatos negatív megítélést tükrözi, míg a TAP Függés–Kiszolgáltatottság Alskála a saját magatartás szabályozásának képességét (illetve ennek hiányát) mutatja. Ez utóbbi pedig az életkor előrehaladtával inkább pozitív irányban, az önszabályozási kompetenciák növekedése felé változhat, ami valamennyire csökkentheti a technológiák használatától való függés és belső kiszolgáltatottság érzését is.

A TRI és a TAP bizonyos alskáláinál nemi különbségek is mutatkoztak. Az átdolgozott TRI Pozitív Alskáláján a férfiak ($M_{\text{diff}} = 0,82$, $t(331) = 6,45$, $p < 0,001$), a TRI Negatívon pedig a nők érték el átlagosan magasabb pontszámot ($M_{\text{diff}} = -0,49$, $t(331) = -3,52$, $p < 0,001$). Ez a tendencia az eredeti alskálák szerinti eredményekben is megmutatkozott, habár a Diszkomfort Alskála esetében a különbség nem bizonyult szignifikánsnak ($M_{\text{diff}} = -0,19$, $t(331) = -1,76$, $p = 0,08$). A TAP átdolgozott alskáláit tekintve a férfiak pontszámai magasabbak voltak a Hozzáértés esetében ($M_{\text{diff}} = 1,14$, $t(331) = 7,32$, $p < 0,001$), de nem különböztek a szignifikánsan a nőktől a másik két alskála pontszámaiban. Ennek megfelelően az eredeti alskálák közül is csupán a Hozzáértés mértékében mutatkozott szignifikáns különbség az előbbiektől javára ($M_{\text{diff}} = 1,10$, $t(331) = 7,43$, $p < 0,001$).

A technológiához való viszonyulás összefüggött azzal is, hogy a vizsgálati személyek rendelkeztek-e okostelefonnal. Azonban itt az eredmények körültekintéssel értelmezendők, lévén csak egy viszonylag szűk kisebbség (a minta 10,2%-a) válaszolt nemmel az erre vonatkozó kérdésre. Az átdolgozott TRI Pozitív Alskáláján azok érték el átlagosan magasabb pontszámot, akik rendelkeztek okostelefonnal ($M_{\text{diff}} = -0,95$, $t(331) = -4,58$, $p < 0,001$), míg a negatív alskála esetében ez az ilyen eszközt nem birtoklók esetében állt fent ($M_{\text{diff}} = 1,06$, $t(331) = 4,85$, $p < 0,001$). Az eredeti alskálák esetében ugyanez a trend mutatkozott meg, tehát az Optimizmus és Innovativitás az előbbiektől, míg a Diszkomfort és a Bizonytalanság Alskála az utóbbiak esetében mutatnak erőteljesebb attitűdöket.

A két csoport a TAP átdolgozott alskálái közül kettő szempontjából is különbözött. Az okostelefonnal nem rendelkezők átlagos pontszáma alacsonyabb volt az Optimizmus Alskálán ($M_{\text{diff}} = -0,68$, $t(331) = -3,47$, $p < 0,01$), és a Hozzáértés Alskálán is ($M_{\text{diff}} = -1,08$, $t(331) = -4,13$, $p < 0,001$). A két csoport átlagos pontszáma nem különbözött szignifikánsan a Függés–Kiszolgáltatottság dimenzión ($M_{\text{diff}} = -0,36$, $t(331) = -1,61$, $p = 0,11$). Az eredeti alskála azonos eredményeket hoztak az első két alskála szerint, a különálló Függés- és Kiszolgáltatottság-pontszámokat tekintve azonban az előbbi esetében mutatkozott szignifikáns különbség ($M_{\text{diff}} = -0,52$, $t(331) = -2,214$, $p < 0,05$).

Végül megvizsgáltuk a technológiai skálák összefüggéseit az iskolai végzettséggel is. Egyrészt lefuttattunk egy sor Spearman rangkorrelációs elemzést a képzettség mint ötfokozatú ordinális változó és a TRI és TAP valamennyi alskála között. Másrészt

az ordinális iskolai végzettség változót binárisra átkódolva független mintás *t*-próbák alkalmazásával összehasonlítottuk a felsőfokú végzettséggel rendelkező ($N = 228$) és nem rendelkező ($N = 105$) válaszadók almintáit is a TRI és TAP dimenzióin. Egyik konkrét elemzés eredménye sem mutatott semmilyen szignifikáns összefüggést az iskolai végzettség és a technológiai attitűdök dimenziói között.

Összefüggés pszichológiai jellemzőkkel

A 3. táblázatban bemutatjuk a TRI-H és a TAP-H alsókálának összefüggéseit néhány további pszichológiai jellemzővel is. Látható, hogy jellemzően még a szignifikáns összefüggések hatásmérete is alacsony, általában 0,2 abszolút érték alatt marad. Az élettel való elégedettség például egyedül a TAP Függőse–Kiszolgáltatottság Alsókálájával mutatott kapcsolatot ($r = -0,179$, $p < 0,001$). Az eredmények tehát inkább arra utalnak, hogy a technológiával kapcsolatos attitűdök a személyek működésének sajátos, más pszichológiai jellemzőkkel közvetlenül kevésbé magyarázható területét jelentik. Ez alól egyedüli kivételnek az élnélküliség bizonyult, mely mind a TAP Hozzáértés, mind pedig a TRI-Pozitív Alsókálákkal pozitív, gyenge közepes erősségű összefüggést mutatott ($r = 0,275$ és $0,327$, $p < 0,001$, a fenti sorrendben).

MEGBESZÉLÉS

Tanulmányunkban bemutattuk a Parasuraman (2000) által megalkotott Technológiára való Készenlét Index, valamint a Ratchford és Barnhart-féle Technológia Alkalmazására való Hajlandóság Kérdőív (2012) magyar változatait (TRI-H és TAP-H). A kérdőívek

validálását egy pilotvizsgálatban teszteltük, felnőtt válaszadók mintáján. A két mérőeszköz pszichometriai vizsgálatainak eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a magyar változatok belső struktúrái a némileg eltérnek az eredeti kérdőívek felépítésétől, de jól értelmezhetők és továbbra is illeszkednek az elméleti modellekhez.

A TRI-H esetében a faktoranalízis alapján egyértelműen megkülönböztethetők voltak a technológiával kapcsolatos pozitív, motiváló, illetve a negatív, gátló attitűdök, de ezeken belül már nem különültek el egyértelműen az optimizmussal és az innovativitással kapcsolatos tételek. A TAP-H tételeinél viszont egyértelműen elkülönültek a pozitív attitűdök, azaz az optimizmus és a hozzáértés, de a függés és kiszolgáltatottság ebben az esetben is azonos faktoron töltött. A faktoranalízisek eredményei alapján javaslatot tettünk egy-egy alternatív – a TAP-H esetében jelentősen rövidített – kérdőívváltozatra is. Ezek érvényességét azonban érdemes későbbi kutatásokkal is igazolni, tekintettel a jelen vizsgálat pilotjellegére, valamint, a TRI esetében arra is, hogy a tételek kiválasztása bizonyos mértékig önkényes határérték megállapításával történt.

A két skála valamennyi alsókálájának belső konzisztenciája legalább megfelelőnek, de több esetben jónak vagy egyenesen kiválónak mutatkozott, különösen az újonnan létrehozott alsókálák esetében. A kérdőívek által mért technológiai attitűdök összességében függetlennek bizonyultak az általunk vizsgált egyéb pszichológiai jellemzőktől, azaz az alapvető személyiségvonásoktól és az általános jóllét mértékétől is. Ezekkel nem szignifikáns vagy szignifikáns, de gyenge kapcsolat mutatkozott a korrelációs elemzésekben, ami összességében a mérőeszközök divergens validitását erősíti.

Kivétel volt ez alól az énhatékonyság és a hozzáértés (TAP), illetve az énhatékonyság és a technológiai megoldásokkal kapcsolatos pozitív attitűdök (TRI) közötti gyenge-közepes erősségű pozitív irányú kapcsolat, amely arra utal, hogy a technológiai kompetencia egy általános énhatékonyság-élmény bázisán tud a legkönnyebben kifejlődni. A korrelációk erőssége azonban azt is jelzi, hogy a két újonnan lefordított kérdőív által mért magabiztosság, amely kifejezetten a technológiai megoldásokra vonatkozik, mégiscsak jelentős mértékben önálló konstruktum az általános énhatékonysághoz képest.

Egyes alsókálák pontszámai összefüggést mutattak különböző szociodemográfiai változókkal is, amelyeket jövőbeni vizsgálatoknak is érdemes lehet figyelembe venni az adatfelvétel és az elemzések tervezésekor. Az életkor gyenge negatív összefüggésben állt a TAP valamennyi alsókálájával, viszont gyenge pozitív kapcsolatot mutatott a TRI negatív attitűdjével. Ez jelzi, hogy önmagában az életkor valószínűleg nem játszik jelentős szerepet a technológiához való viszonyulás alakulásában, és ez megfelel a nemzetközi trendeknek (v.ö. Magotra és mtsai, 2015; Rojas-Méndez és Parasuraman, 2015; Yol, Serenko és Turel, 2006).

Hasonlóan gyenge pozitív összefüggést találtunk a szubjektív anyagi helyzet, valamint az Optimizmus és a Hozzáértés (TAP), illetve a TRI Pozitív Alsókálákkal. Valamivel erősebb, közepes erősségűek voltak az internethasználat mértékével való együttjárások, és hasonló irányba mutatnak az okostelefonnal rendelkezők és nem rendelkezők csoportjai közötti különbségek is. Ez utóbbi eredmények azt erősítik, hogy a technológiai attitűdök, valamint a technológiai megoldásokkal kapcsolatos

konkrét választások és magatartás között közvetlen összefüggés lehet. Az okostelefon, illetve más infokommunikációs eszközök birtoklása szerepet játszhat továbbá a technológiához való viszony további alakulásában is.

Ami a nemi különbségeket illeti, habár azok nem markánsak, a megfigyelhető trend beleillik korábbi kutatások által felvázolt képbe. Ennek alapján úgy tűnik, hogy a férfiak nagy általánosságban valamivel kedvezőbben viszonyulnak a technológiához, mint a nők (az ilyen jellegű eredmények áttekintésért ld. Cai és mtsai, 2017).

Fontos megjegyezni, hogy habár különféle kutatások kimutatták a technológiával kapcsolatos speciális attitűdök és a technológia tényleges használatának összefüggését (pl. Parasuraman, 2000; Rojas-Méndez és Parasuraman, 2015), a mérőeszközök ilyen jellegű magyarországi tesztelése még várat magára.

Vizsgálatunk alapvető korlátjai között szerepel továbbá a hozzáférés alapú mintavétel, amely nem csupán egyenlőtlen nemi arányokat, de többek között a végzettséget, foglalkozási típusokat és a technológiahasználat mértékét és módjait tekintve sem reprezentálja kellő pontossággal a teljes populációt. Mintánkban lényegesen nagyobb volt a nők csoportja és bár az életkori terjedelem szélesnek tekinthető, fontos lehet a későbbiekben kifejezetten az idősebb (nyugdíjas) korosztályok körében is vizsgálni. A kitöltők többsége diplomás volt, akik különböző értelmiségi, szellemi foglalkozást űztek, jóval kevesebben voltak a szolgáltatási szektorban dolgozók, vagy a fizikai munkát végzők, illetve az alacsonyabb iskolázottságú és -jövedelmű személyek, pedig például korábbi vizsgálatokban az iskolázottság mértéke kimutathatóan

arányos a különböző technológiák használatával (Rojas-Méndez és Parasuraman, 2015; Magotra és mtsai, 2015).

Érdekes, hogy ezt az összefüggést jelen kutatásunk nem igazolta magyar mintán, de fontos megjegyezni, hogy a mintavételezés korlátozott volta miatt ennek az eredménynek a megbízhatóságát későbbi vizsgálatokkal lehet ellenőrizni. Érdemes lehet továbbá több adatot gyűjteni olyanoktól, akik nem csak munkájuk során, de szórakozáshoz is kevésbé vagy alig veszik igénybe az internetet (így az online adatfelvétel kisebb valószínűséggel érthette el őket). Valamint fontos lehet feltárni, hogy a technológia-használat egyéb fajtái (például egészségügyi szolgáltatások vagy online felületeken való vásárlás) milyen összefüggésben lehetnek a jelen tanulmányban vizsgált attitűdökkel.

Mindent egybevetve eredményeink afelé mutatnak, hogy a korábbi kutatásokkal összhangban a technológiára való készenlét és a technológia alkalmazására való hajlandóság érvényes koncepciók. Ezek – és a mérésükre kifejlesztett kérdőívek – jól használhatók magyar nyelvterületen és mintán is, alkalmazásuk hasznos lehet különböző technológiai eszközökkel, újításokkal kapcsolatos jövőbeni vizsgálatok számára. Jelen vizsgálatnak a felmérés pilotjellegének megfelelően nem lehetett célja, hogy véglegesen eldöntse a két mérőeszköz alkalmazhatóságának egymáshoz viszonyított előnyeit és korlátait. Rövidsége és magasabb differenciáltsága miatt jelen kutatás alapján a TAP-H tűnik olyan eszköznek, melyet érdemes lehet szélesebb körben is alkalmazni, de további kutatások kiegészíthetik a TRI-H-val kapcsolatos tapasztalatokat is.

SUMMARY

MEASUREMENT OF ATTITUDES TOWARD TECHNOLOGICAL SOLUTIONS: PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE HUNGARIAN VERSIONS OF TRI AND TAP

Background and aims: Technological solutions gain importance in everyday life; however, considerable individual differences exist in personal attitudes toward them. The Technology Readiness Index (TRI; Parasuraman, 2000) and the Technology Adoption Propensity (TAP; Ratchford and Barnhart, 2012) questionnaire assess individual attitudes toward new technological solutions. In this study, we present the Hungarian versions of TRI and TAP along with their psychometric properties.

Methods. In a cross-sectional questionnaire study with adults ($n = 333$; 121 Male, 212 Female), we assessed TRI and TAP along with life satisfaction, self-efficacy and basic personality traits. Moreover, we gathered information on everyday use of IT technologies.

Results: Exploratory factor analyses of TRI and TAP provided evidence for an alternative factor structure compared to the original subscales. TRI was composed of a positive and a negative attitude dimensions, while Dependency and Vulnerability dimensions of the original TAP did not differentiate. Original and new subscales evidenced good internal reliability. Attitudes toward technology showed weak but interpretable associations with certain sociodemographic variables (age and gender), and adequate convergent and

discriminant validity with regard to other measures, for example life satisfaction ($r_s = -0,179^* - 0,134$), self-efficacy ($r_s = -0,117 - 0,275^{**}$), while they were largely independent of personality traits.

Discussion: According to the first data with Hungarian adaptations of TRI and TAP, these are reliable and valid measures that can be applied for investigating the technology related personal attitudes. However, further research is needed to develop the structural validity of the measures and to test its applicability in Hungarian samples. As a conclusion, we present potential domains of application.

Keywords: TRI, TAP, technological attitudes, explorative factor analysis, reliability, validity

IRODALOM

- CAI, Z., FAN, X., DU, J. (2017): Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers Education*, 105. 1–13.
- FAQIH, K. M., JARADAT, M. I. R. (2015): Mobile healthcare adoption among patients in a developing country environment: Exploring the influence of age and gender differences. *International Business Research*, 8(9). 142–174.
- HAYTON, J. C., ALLEN, D. G., SCARPELLO, V. (2004): Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2). 191–205.
- JOO, J. H. (2015): Understanding Korean college students' social commerce behavior through an integrated model of Technology Readiness, Technology Acceptance Model, and Theory of Planned Behavior. *Journal of Digital Convergence*, 13(7). 99–107.
- KERSCHNER, C., EHLERS, M. H. (2016): A framework of attitudes towards technology in theory and practice. *Ecological Economics*, 126. 139–151.
- KERSCHNER, C., WÄCHTER, P., NIERLING, L., EHLERS, M. H. (2018): Degrowth and Technology: Towards feasible, viable, appropriate and convivial imaginaries. *Journal of Cleaner Production*, 197(2). 1619–1636.
- KOPP, M. S., SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (1995): Hungarian adaptation of the General Self-Efficacy Scale. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/hungar.htm> (Letöltés ideje: 2019. 07. 22.)
- KWON, H., KIM, J., PARK, Y. (2017): Applying LSA text mining technique in envisioning social impacts of emerging technologies: The case of drone technology. *Technovation*, 60–61, 15–28.
- LANCE, C. E., BUTTS, M. M., MICHELS, L. C. (2006): The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2). 202–220.
- MAGOTRA, I., SHARMA, J., SHARMA, S. K. (2015): Technology adoption propensity of the banking customers in India: An Insight. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2(2). 111–124.

- MARTOS, T., SALLAY, V., DÉSFALVI, J., SZABÓ, T., ITTÉS, A. (2014): Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3). 289–303.
- MATSUNAGA, M., (2010): How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1). 97–110.
- MESKÓ, B. (2015): Commentary: We need to be better prepared for a technological future. *BMJ*, 1–2. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h279> (Letöltés ideje: 2019. 07. 22.)
- MESKÓ, B., DROBNÍ, Z., BÉNYEI, É., GERGELY, B., GYÖRFFY, Z. (2017): Digital health is a cultural transformation of traditional healthcare. *Mhealth*, 3(38).
- MICK, D. G., FOURNIER, S. (1998): Paradoxes of technology: consumer cognizance, emotions, and coping strategies. *Journal of Consumer Research*, 25(2). 123–143.
- PARASURAMAN, A. (2000): Technology Readiness Index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research*, 2(4). 307–320.
- PARK, E., BAEK, S., OHM, J., CHANG, H. J. (2014): Determinants of player acceptance of mobile social network games: An application of extended technology acceptance model. *Telematics and Informatics*, 31(1). 3–15.
- RAMTOHUL, I. (2015): The adoption of e-health services: Comprehensive analysis of the adoption setting from the user's perspective. *Health Policy and Technology*, 4(3). 286–293.
- RATCHFORD, M., BARNHART, M. (2012): Development and validation of the technology adoption propensity (TAP) index. *Journal of Business Research*, 65(8). 1209–1215.
- ROJAS-MÉNDEZ, J. I. A. PARASURAMAN, A. (2015): Consumers' readiness to accept technology-based products and services in developing countries: the Chilean experience. *Multidisciplinary Business Review* 8(1). 14–24.
- ROJAS-MÉNDEZ, J. I., PARASURAMAN, A., PAPADOPOULOS, N. (2017): Demographics, attitudes, and technology readiness: A cross-cultural analysis and model validation. *Marketing Intelligence Planning*, 35(1). 18–39.
- ROUMELIOTIS, M., MARIA, T. (2014): Perception and adoption of technology based services by students of higher education. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(3). 1–5.
- SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In Weinman, J., Wright, S., Johnston, M. (eds): *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*: NFER-NELSON, Windsor. 35–37.
- SHAFFER, A. B. (1999): Brief bipolar markers for the Five Factor Model of personality. *Psychological Reports*, 84(3). 1173–1179.
- WALCZUCH, R., LEMMINK, J., STREUKENS, S. (2007): The effect of service employees' technology readiness on technology acceptance. *Information Management*, 44(2). 206–215.
- YOL, S., SERENKO, A., TUREL, O. (2006): Moderating roles of user demographics in the American customer satisfaction model within the context of mobile services. *Journal of Information Technology Management*, 17(4). 20–32.

A SZERZŐK MUNKAMEGOSZTÁSA

MARTOS Tamás: kérdőív-fordítás, adatgyűjtés megtervezése és lebonyolítása, statisztikai számítások, a tanulmány megszövegezése

KAPORNAKY Mihály: elméleti áttekintés, statisztikai számítások, az eredmények értelmezése, részvétel a tanulmány megszövegezésében

CSUKA Sára: elméleti áttekintés, adatgyűjtés megtervezése és lebonyolítása, részvétel a tanulmány megszövegezésében

SALLAY Viola: az eredmények értelmezése, részvétel a tanulmány megszövegezésében

MELLÉKLET

1. melléklet. A TRI magyar változata

Az alábbi skála segítségével jelölje meg, hogy mennyire igazak Önre az alábbi állítások!

1 2 3 4 5 6 7
Egyáltalán nem értek egyet Tökéletesen egyetértek

1	Önök tetszik az elképzelés, hogy ügyeit számítógépen keresztül intézze, mert így nincs hivatali időhöz kötve.	1 2 3 4 5 6 7
2	Bármilyen Ön által elektronikusan végrehajtott üzleti tranzakciót később hitelesíteni kellene írásos formában is.	1 2 3 4 5 6 7
3	Ha csúcstechnológiás terméket vagy szolgáltatás vásárol, inkább az alapmodellt választja, és nem azt, amelyik sok extra funkcióval rendelkezik.	1 2 3 4 5 6 7
4	A technológia nagyobb befolyást biztosít az emberek számára a mindennapi életük fölött.	1 2 3 4 5 6 7
5	Úgy tűnik, hogy az Ön számára kevesebb problémát jelent a technológia kezelése, mint mások számára.	1 2 3 4 5 6 7
6	Ön biztos abban, hogy a gépek pontosan végrehajtják az utasításait.	1 2 3 4 5 6 7
7	Sokkal kényelmesebb használni azokat a termékeket és szolgáltatásokat, melyek a legújabb technológiát használják.	1 2 3 4 5 6 7
8	A technológia hatékonyabbá teszi Önt a foglalkozásában.	1 2 3 4 5 6 7
9	Ön a baráti körén belül általában az első között szerzi meg a legújabb megjelenő technológiákat.	1 2 3 4 5 6 7
10	Az olyan számítógépes programokat kedveli, melyek lehetővé teszik, hogy a saját igényeire szabja a dolgokat	1 2 3 4 5 6 7
11	Ha információt küld egy gépnek, vagy az interneten keresztül, akkor soha nem lehet biztos abban, hogy az tényleg eljut-e a megfelelő helyre.	1 2 3 4 5 6 7
12	A technológiáról tanulni ugyanolyan élvezetes lehet, mint maga a technológia.	1 2 3 4 5 6 7
13	Ön általában képes mások segítsége nélkül megérteni új csúcstechnológiai termékek és szolgáltatások működését.	1 2 3 4 5 6 7

14	Az érdeklődési körén belül Ön lépést tart a legújabb technológiai fejlesztésekkel.	1 2 3 4 5 6 7
15	Óvatosan kellene eljárni fontos emberi feladatok technológiával való helyettesítése során, mert az új technológia el tud romolni vagy szét-kapcsolhat.	1 2 3 4 5 6 7
16	Amikor Ön felhív egy céget, szívesebben beszél egy emberrel, mint egy géppel.	1 2 3 4 5 6 7
17	A technológia nagyobb mozgásteret biztosít az Ön számára	1 2 3 4 5 6 7
18	Néha azt gondolja, hogy a technológiai rendszereket nem úgy tervezték, hogy az átlagember is tudja használni.	1 2 3 4 5 6 7
19	Előnyben részesíti az elérhető legfejlettebb technológia használatát.	1 2 3 4 5 6 7
20	Nem tartja biztonságosnak, hogy megadjon egy bankkártyaszámot a számítógépen keresztül.	1 2 3 4 5 6 7
21	Mások Önhöz fordulnak tanácsért az új technológiákkal kapcsolatban.	1 2 3 4 5 6 7
22	Kínos, amikor mások szeme láttára akad problémája egy csúcstechnológias eszközzel.	1 2 3 4 5 6 7
23	Élvezetes kihívásnak tartja az új csúcstechnológias eszközök megismerését.	1 2 3 4 5 6 7
24	Nem tartja biztonságosnak, hogy bármilyen pénzügyi tevékenységet online bonyolítson le.	1 2 3 4 5 6 7
25	A technikai ügyfélvonalak nem hasznosak, mert ott az Ön számára érthetetlen kifejezésekkel magyarázzák meg a dolgokat.	1 2 3 4 5 6 7
26	Sok új technológiának vannak olyan egészségügyi vagy biztonsági kockázatai, melyeket csak azután fedeznek fel, miután emberek használták őket.	1 2 3 4 5 6 7
27	Úgy tűnik, a barátai többen tanulnak a legújabb technológiákról, mint Ön.	1 2 3 4 5 6 7
28	A csúcstechnológias termékekhez vagy szolgáltatásokhoz nem létezik egyszerűen megfogalmazott használati utasítás.	1 2 3 4 5 6 7
29	Aggódik amiatt, hogy az interneten keresztül elküldött információk láthatóak mások számára.	1 2 3 4 5 6 7
30	Amikor Ön technikai segítséget kap a csúcstechnológias termék vagy szolgáltatás forgalmazójától, akkor néha úgy érzi, hogy kihasználja valaki, aki Önnél nagyobb tudással rendelkezik.	1 2 3 4 5 6 7
31	Valahányszor automatizálnak valamit, Ön szükségét érzi, hogy körültekintően meggyőződjön arról, vajon a gép / számítógép nem követ-e el hibákat.	1 2 3 4 5 6 7
32	Nem szívesen folytat üzleti tevékenységet olyan hellyel, ahol csak online ügyintézés lehetséges.	1 2 3 4 5 6 7
33	Az emberi érintkezés nagyon fontos, amikor valaki üzleti kapcsolatban áll egy vállalattal.	1 2 3 4 5 6 7

Optimizmus (*Optimism*) Alskála: 1, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 17, 19

Innovativitás (*Innovativeness*) Alskála: 5, 9, 13, 14, 21, 23, 27 (fordított)

Diszkomfort (*Discomfort*) Alskála: 3, 15, 18, 22, 25, 26, 28, 30

Bizonytalanság (*Insecurity*) Alskála: 2, 11, 16, 20, 24, 29, 31, 32, 33

2. melléklet. A TAP magyar változata
Jellemezze önmagát az alábbi állítások segítségével!

	1	2	3	4	5	6	7
	Egyáltalán nem értek egyet					Tökéletesen egyetértek	
1	Úgy érzem, túlságosan függök a technológiától.						1 2 3 4 5 6 7
2	Úgy gondolom, a csúcstechnológias vállalatok meggyőznek minket arról, hogy olyan dolgokra van szükségünk, amelyekre valójában nincsen.						1 2 3 4 5 6 7
3	A technológia megkönnyíti, hogy megtegyem azokat a dolgokat, amiket akarok, akkor, amikor akarom.						1 2 3 4 5 6 7
4	A technológia segít megvalósítani a szükséges változásokat az életemben.						1 2 3 4 5 6 7
5	Az új technológia túlságosan megkönnyíti a vállalatoknak és más embereknek, hogy beférkőzzenek a magánéletembe.						1 2 3 4 5 6 7
6	A technológia jobban irányítja az életemet, mint amennyire én irányítom a technológiát.						1 2 3 4 5 6 7
7	Óvatosnak kell lennem a technológia használata során, mert a technológiát bűnözők is felhasználhatják ellenem.						1 2 3 4 5 6 7
8	Az új technológiák megkönnyítik az életem.						1 2 3 4 5 6 7
9	Minél többet használok egy új technológiát, annál inkább a rabszolgájává válok.						1 2 3 4 5 6 7
10	Az emberek hozzám fordulnak tanácsért az új technológiákkal kapcsolatban.						1 2 3 4 5 6 7
11	Úgy tűnik, hogy számomra kevesebb problémát jelent a technológia kezelése, mint másoknak.						1 2 3 4 5 6 7
12	Mások segítsége nélkül is képes vagyok megérteni új csúcstechnológias termékek és szolgáltatások működését.						1 2 3 4 5 6 7
13	A technológia nagyobb befolyást biztosít számomra a mindennapi életem fölött.						1 2 3 4 5 6 7
14	Örömet lelem abban, amikor új technológiák működésére jövök rá.						1 2 3 4 5 6 7

Optimizmus (Optimism) Alskála: 3, 4, 8, 13

Hozzáértés (Proficiency) Alskála: 10, 11, 12, 14

Függés (Dependence) Alskála: 1, 6, 9

Kiszolgáltatottság (Vulnerability) Alskála: 2, 5, 7



BÓTHE BEÁTA
CSUKA SÁRA
HUSZÁR KATALIN
JÁNVÁRI MIRIAM
KALÓ ZSUZSA
KAPORNAKY MIHÁLY
MARTOS TAMÁS

SZERZŐINK

NAGY BEÁTA MAGDA
NGUYEN LUU LAN ANH
OROSZ GÁBOR
RIGÓ ADRIENN
SALLAY VIOLA
TÓTH-KIRÁLY ISTVÁN