



A NEMZETKÖZI FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁS PSZICHOLÓGIAI ASPEKTUSAI

Nguyen Luu Lan Anh ◆

Nguyen Luu Lan Anh

A NEMZETKÖZI FELSŐOKTATÁSI MOBILITÁS
PSZICHOLÓGIAI ASPEKTUSAI

Nguyen Luu Lan Anh

**A NEMZETKÖZI FELSŐOKTATÁSI
MOBILITÁS PSZICHOLÓGIAI
ASPEKTUSAI**

Budapest, 2019

A kötet az NKFI K-120433 számú, „A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja” című kutatás támogatásával készült.

Lektorálták:

Cs. Czachesz Erzsébet

Hunyady György

© Nguyen Luu Lan Anh, 2019

ISBN 978-963-489-164-2 (pdf)



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Projektvezető: Sándor Júlia

Tördelés: Manzana Bt.

Borítótervező: Csele Kmotrik Ildikó



Tartalom

Előszó	9
Köszönetnyilvánítás	11
Bevezetés. Elméleti háttér	12
Az alapvető fogalmak kijelölése, definíciók	13
„Sojourner”-ek, avagy az utazók, ideiglenesen tartózkodók	13
Az akkulturáció fogalma és modelljei	14
Berry akkulturációs modellje	14
További akkulturációs modellek	17
A nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja	20
Nemzetközi diákok akkulturációjának tényezői	21
Kulturális távolság	21
Külföldön tanulás motivációi és céljai	22
Identitás és identitásváltozás	23
Az (etnikai) identitás és az akkulturáció viszonya: bi-, tri- és multikulturális identitás	25
Személyiség és személyiségfejlődés	28
Kulturális sokk, akkulturációs stressz	30
Tanulmányi stressz – tanulással kapcsolatos kulturális távolság	32
Diszkrimináció	33
A magány és a honvágy	35
Megküzdés (<i>coping</i>)	36
Szociális háló, társas támogatottság, barátság és család	37
Fogadó környezet és intézményi támogatás	40
Társadalmi nem (gender)	40
Technikailag mediált kommunikáció	42
Nyelvi kompetencia, nyelvi akadályok	43
Interkulturális kompetencia	44
Kognitív kiértékelés	45
Összefoglalás	46

KUTATÁSI EREDMÉNYEK	49
NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA: KVALITATÍV KUTATÁS	50
Az interjú kutatás módszertana	50
Minta és adatfelvétel	50
Adatelemzés	52
Kognitív kiértékelés: tanulmányi aspektusok	54
A vizsgálat fókusza	54
Az értékelés iránya, viszonyítási pontok	55
Tanulmányokkal kapcsolatos kihívások értékelése	57
Új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás	57
A tanulás és egyetemi követelmények mint kihívás	61
Nyelvi akadályok a tanulásban	65
Tanulmányokkal, a karrierrel kapcsolatos nyereségek értékelése	70
Felsőoktatásba kerülés, tanulás, tudásszerzés	70
Angol nyelvű képzés, európai diploma és munkapiaci értékek	71
Különböző készségek és különleges tudások	74
Diskusszió és következtetések	76
Kognitív kiértékelés: változás és személyes fejlődés	79
Eredmények és értelmezés	79
Perspektívaváltás, horizontnyitás	79
Nyitottság és az interkulturális kompetenciában való fejlődés	81
Intellektuális fejlődés, gondolkodásbeli változás	86
Viselkedésbeli változás	88
A nézetek változása a közjó irányába	92
Az éretté válás, függetlenség és önállóság	94
Szabadság, felelősség és érzelmi, motivációs növekedés	96
Diskusszió és következtetések	102
Identitás és identitásváltozás	108
A vizsgálat fókusza	108
Eredmények és értelmezés	108
Új perspektívába helyezett identitás	108
Etnikai-kulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartása	111
Többszintű identitás	117
Identitásfenyegetés, diszkrimináció	121
Iskolán belüli diszkriminációs tapasztalatok	131
Vallásos identitás	133
Diskusszió és következtetések	135

Nyelvi aspektusok	139
A vizsgálat fókuszsa	139
Eredmények és értelmezés	139
A nyelvtanulás, nyelvfejlesztés mint cél	139
A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások	141
A helyi nyelvismeret hiányában	145
Az út (sokszor) a befogadáshoz és az elfogadáshoz a nyelvtudáson keresztül vezet	150
Kinek a nyelvi korlátja (és érzelmi gátja)?	154
Nyelvi szint szerinti rétegződés és a hasonszőrűek csoportosulása (barátkozás nyelvi alapon, anyanyelv)	158
Státuszvesztés és a státusz (vissza)nyerése	163
Diskusszió és következtetések	169
 Nemi szerepek	 178
A vizsgálat fókuszsa	178
Eredmények és értelmezés	178
Kiemelendő szempontok az eredmények értelmezéséhez	178
Nemi egyenlőség	181
Változás	189
Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok	192
Az „úriember-kultúra” vagy a szexizmus „jóindulatú” altípusa (úriember vagy szexista)	195
Állítólagos előnyök és hátrányok	200
Jupiter és a kisökö – kinek a szabadsága	203
Diszkrimináció és biztonság	208
A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok	210
Diskusszió és következtetések	215
 Társas hálózat	 220
A vizsgálat fókuszsa	220
Kutatási, elemzési terv és módszer	220
A minták sajátosságai	221
A kapcsolathálózatok méretbeli sajátosságai	221
A kapcsolathálózat minőségi sajátosságai	223
A nemzetközi diákok további kapcsolathálózati sajátosságai	227
Diskusszió és következtetések	232

Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja: kérdőíves vizsgálat	235
A vizsgálat fókuszja	235
Módszer	236
Minta	236
Mérőeszközök	237
Elemzési terv	240
Eredmények és értelmezés	241
SEM-modellek: az akkulturációs orientációk és a kognitív kiértékelés mediáló hatása	241
Regresszióanalízis: az akadémiai adaptáció	248
Látens profilelemzés	250
Diskusszió és következtetések	252
Összefoglalás	258
Főbb eredmények	258
Kitekintés: további kérdések és módszertani megfontolások	263
Gyakorlati ajánlások	264
Oktatás	264
Pozitív csoportközi kontaktus	265
Információáramlás, intézményen belüli tájékoztatás	266
Kulturális (ön)tudatosság, kulturális kompetencia	267
Hallgatói csoportok heterogenitása és különböző diszkriminációs tapasztalatai	268
Nyelvi aspektusok	269
Az egyetem által biztosított szolgáltatások	270
Irodalomjegyzék	272

Előszó

A nemzetközi diákok értékeikkel, tapasztalataikkal, tudásukkal, perspektívájukkal gazdagítják a felsőoktatási intézményeket és a fogadó országot, miközben kiváló interkulturális tanulási lehetőséget kínálnak a helyi diákoknak és tanároknak, mindamellett, hogy nyilvánvaló gazdasági forrást is jelentenek. A külföldön nyert interkulturális tapasztalatok nemcsak a diákok személyes és szakmai fejlődése szempontjából jelentősek, hanem ezen keresztül a leendő munkahelyük számára is gazdagító. Statisztikai adatok állnak rendelkezésre például arról, hogy nemzetközi csereprogramon részt vett diákok később nagyobb eséllyel, jobb kondíciókkal kapnak állást. A lehetőségek ellenére a külföldön való tanulás, a megszokott környezet elhagyása, egy másik kulturális és akadémiai közegbe való kerülés számos változást, nehézséget, stresszt jelent.

A nemzetközi felsőoktatási mobilitás – mind kifelé, mind befelé – egyre intenzívebbé vált Magyarországon is 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, nyelvtileg, akadémiaileg eltérő környezetben. Ennek a folyamatnak a hatékony segítése érdekében fontos, hogy megismerjük és ezáltal jobban megértjük az akkulturációs folyamataik működését. Könyvünk – hiánypótló munkaként – ebben szeretne segítséget nyújtani a különféle szakemberek (pszichológusok, a nemzetközi diákokkal foglalkozó munkatársak stb.) számára.

A kötet első felében 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. Az akkulturáció szakirodalma, 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.

A kötet második részében saját kutatásaink¹ szerteágazó eredményeit igyekeztünk egy csokorba szedni. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal és a különböző külföldi egyetemeken tanuló magyar diákokkal végzett kvalitatív interjú kutatásunk, valamint a társas hálózatukat feltáró vizsgálatunk bemutatása után a magyar egyetemeken tanuló nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves felmérés eredményeit ismertetjük. Ezekben a vizsgálatokban olyan kérdésekre kerestük a választ, mint például, hogy milyen

¹ NKFI (K120433) által támogatott, 2016-tól 2020-ig tartó „A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja” című kutatás.

mintázatai vannak a Magyarországon tanuló külföldi felsőoktatási diákok és a külföldön tanuló magyar diákok akkulturációs tapasztalatainak, valamint pszichológiai és szociokulturális adaptációjának? Melyek és milyen összefüggésben vannak egymással az adaptációt befolyásoló, segítő vagy éppen hátráltató tényezők? A kvalitatív interjú és kvantitatív, kérdőíves vizsgálatban olyan tényezőkre fókuszáltunk, mint: az akkulturációs stressz, a kultúrsok, a *coping*mechanizmusok, a nyelvi és interkulturális kompetencia, az észlelt kulturális távolság és az oktatásban észlelt különbségek, a szociális támogatottság, az esetleges diszkriminációs tapasztalatok, a külföldi tanulmányok kognitív kiértékelése, azaz hozamának és kihívásainak értékelése. Célunk olyan modellek felállítása és tesztelése volt, amelyek a különböző országokból, kultúrkörökből származó diákcsoportok akkulturációs folyamatát jelenítik meg és magyarázzák.

A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása a mobilitás mértékéhez mérten igen intenzívvé vált az utóbbi időben. Vitathatatlan, hogy a téma további, mélyebb vizsgálódásra érdemes, különösen Magyarországon, ahol a nemzetközi diákok helyzete több szempont miatt is eltérni látszik a szakirodalom legnagyobb részében tárgyalt nemzetközi diákok helyzetétől. Erre való tekintettel a könyvet egy összefoglaló fejezet zárja, amelyben hangsúlyt fektetünk a kutatásainkban kikristályosodott szempontok alapján a különféle szakemberek számára tett gyakorlati ajánlásokra is.

A kötetben többnyire többes szám első személyben írok, ami a tudományos nyelvezetben korábban volt megszokott szerzői stílus. Mivel a többes számban való írás természetesebb a számomra, ezt fogom a legtöbb helyen használni, már csak azért is, mert kollégáim munkájára is mindig számíthattam a kutatásban. Így azzal együtt, hogy legtöbbször én viseltem a szakmai felelősséget, és így jelen kötetben bemutatott munka hiányosságai is engem terhelnek, a „mi” használata mégis jobban illik e kötethez.

Köszönetnyilvánítás

Édesanyám és édesapám emlékének ajánlom ezt a könyvet.

Férjemnek és gyermekeimnek köszönöm a segítséget és a gondoskodást, amit írás közben kaptam tőlük.

Hálás köszönettel tartozom mentoromnak, Hunyady György professzornak a támogatásáért, amely nélkül nem született volna meg ez a könyv.

Cs. Czachesz Erzsébet professzornak a töretlen bizalmat és a kitartó segítséget, Dr. Szabó Mónikának szakmai, nyelvi és szerkesztői hozzászólásait köszönöm, amelyek sokat segítettek a könyv végső változatának kicsiszolásában.

Az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet munkatársainak és hallgatóinak köszönöm a könyv empirikus alapozását jelentő kutatásban való részvételüket, a közös munkát. Az adatfelvételben és a könyvvel kapcsolatos különböző munkálatok során, nem csupán az ELTE-ről, hanem azon kívülről is sokan segítettek, ezért nekik is hálás köszönettel tartozom. Munkahelyemnek, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karnak a támogatását, az ELTE Eötvös Kiadó munkatársainak pedig a gondos kiadói munkát köszönöm.

Hálás vagyok a kutatásunkban részt vevő diákoknak azért, hogy megtiszteltek bizalmukkal, és megosztották velünk sokszínű tapasztalataikat és élményeiket.

Bevezetés. Elméleti háttér²

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 speciális hármasséményt él meg az ember: a régit elhagyni, úton lenni, és az új szakaszba, az új helyre megérkezni – írta a *The Rites of 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. 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). Az az eredetileg elsősorban segélybiztosításként funkcionáló iparág, amely a nemzetközi diákokkal foglalkozik, röpké három évtized alatt globális piaccá nőtte ki magát (Tran és Gomes, 2017). Ezen a piacon továbbra is jelen vannak állami/nemzetközi szervezetek, kormányok, egyetemek, amelyek ösztöndíjat biztosítanak a nemzetközi mobilitáshoz, például az Európai Unióban az Erasmus program vagy Magyarországon a Stipendium Hungaricum, illetve az „Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak” program keretében.

Nemzetközi diákok tekintetében Magyarország nemcsak a világ egyik legdinamikusabban növekvő ütemben küldő országa, hanem fogadó országgént is folyamatosan növekvő számokat produkál. Az Oktatási Hivatal nyilvántartása szerint a 2017/2018 őszi szemeszterében összesen 32 309 külföldi hallgató tanult Magyarországon (Oktatási Hivatal, 2017). Ez a magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok összlétszámának több mint 10%-a, amely az OECD-országok átlagához képest sem mondható kevésnek. A KSH (2019) adatok szerint jelenleg 180 ezer külföldi állampolgár tartózkodik Magyarországon, így közülük minden hatodik személy nemzetközi diák. A nemzetközi diákok tapasztalataival kapcsolatban – a diáklétszámhoz, a költségekhez és az egész életen át tartó tanulás

2 Ez a fejezet nagyrészt a következő közleményre támaszkodik: NGUYEN LUU L. A. (2019). A nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 53–93.

jelentőségéhez mérten – nagymennyiségű kutatás és szakirodalom halmazódott fel. Az akkulturáció és az adaptáció kutatásának eredményeképpen pedig több nagyobb ívű szakirodalmi összefoglaló is megjelent az utóbbi évtizedben (Alharbi és Smith, 2018; Brunsting és mtsai, 2018; Li és mtsai, 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.

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 lakhelyeül szolgáló, illetve állampolgársága szerinti országát is szokták érteni ezalatt.

„Sojourner”-ek, avagy az utazók, ideiglenesen tartózkodók

A nemzetközi diákok tipikus esetei az ún. *sojournereknek* vagyis az utazóknak, egy bizonyos országban ideiglenesen tartózkodóknak. A különböző csoportok és egyének változatos körülmények között kerülnek kultúrközi kontaktusba. John W. Berry (2006), az akkulturáció kutatásának meghatározó alakja, három szempontot javasol a jelenség értelmezéséhez: az önkéntesség (vs. kényszer), a mobilitás (vs. egyazon helyen való tartózkodás), illetve a tartós (vs. átmeneti) időtartam. Míg például a Kárpátalján élő magyarajkúak kényszerből, helyváltoztatás nélkül, és tartósan lettek a Szovjetunió, majd Ukrajna

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

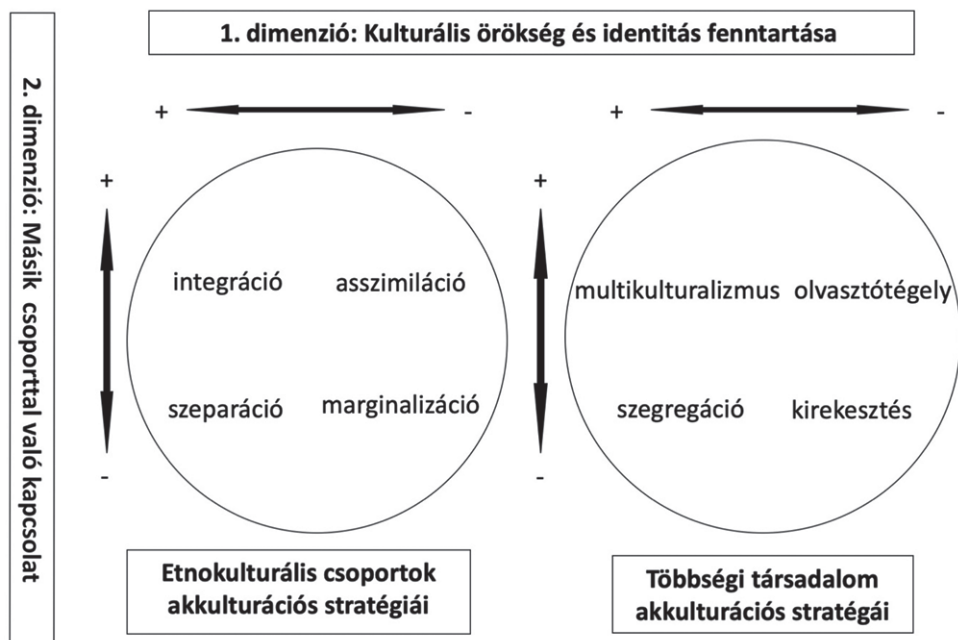
állampolgárai és egyik etnikai kisebbségi csoportjának tagjai, addig a nemzetközi diákok önkéntesen, az adott célországba költözve, ideiglenesen, a tanulmányaik időtartama alatt tartózkodnak ott. Ők a szakirodalomban a *sojournerek*ként, azaz *ideiglenesen tartózkodó*ként jegyzett csoport egyik jellemző példái. Nemzetközi diákokra, munkavállalókra, különböző cégek kiküldötteire, nemzetközi szervezetek munkatársaira, a hadsereg állományára jellemző például, hogy ideiglenesen, meghatározott ideig tartózkodnak a célországban, egy 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 ők csak korlátozott időre rendezkednek be, és ez meghatározza az akkulturációjukat, adaptációjukat is.

Az akkulturáció fogalma és modelljei

Berry akkulturációs modellje

A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok közötti találkozásból eredő kulturális és pszichológiai változásokat *akkulturációnak* nevezi a szakirodalom (Berry, 2003; Berry és Sam, 2016). Amikor különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok találkoznak, mind csoport-, mind egyéni szinten változások történnek. Ebben a témában két klasszikus munkára szokás hivatkozni; Redfield, Linton és Herskovits 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 – korántsem egységes – akkulturáció fogalma.

Az elmúlt évtizedek akkulturációs szakirodalmát John W. Berry akkulturációs modellje (1997, 2003) dominálta (ld. *1. ábra*). Ennek értelmében (1) az etnokulturális csoporthoz, valamint (2) a tágabb (befogadó) társadalomhoz való viszonyulás szerint 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: *integrációról* (pozitív, pozitív), *szeparációról* (pozitív, negatív), *asszimilációról* (negatív, pozitív) vagy *marginalizációról* (negatív, negatív) beszélhetünk. Ehhez illeszkedően a többségi társadalomnak a különböző etnokulturális csoportok akkulturációjával kapcsolatos elvárásai ugyancsak négyfélék lehetnek, ezek a *multikulturális*, a *szegregációs*, az *olvasztótégely*, illetve a *kirekesztő* attitűd.



1. ábra. Berry akkulturációs modellje (Berry és Sam, 2016: 22)

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 alesetének (asszimiláció) tartják azt (pl. van de Vijver, 2015). Elméletileg mind a négy Berry-féle akkulturációs stratégia előfordulhat. Ugyanakkor az újabb kutatások (pl. látens klaszterelemzések 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 metaanalízését, 2013). 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 *sojourners*csoportokkal végzett vizsgálata is, amelyben 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 „kézenfekvő” ez a stratégia, miközben a diákok tisztában vannak vele, hogy a származási kultúrájuk megmarad és nem-sokára 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” otthoni létről való gyakori fantáziálása, nappali álmodozása. (A honvágó témájának tárgyalásakor később kitérünk majd erre.)

Az eredeti elképzelés szerint két kulturális csoport között zajlik kontaktus. 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 etnokulturális 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 (2016) javaslata szerint nem csupán kettő, hanem több csoport közötti kontaktust érdemes vizsgálni. A 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 találkozunk 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.

Míg Berry a tágabb (fogadó) társadalomhoz való orientáció alatt a befogadó társadalommal, annak különböző csoportjaival való kapcsolatkeresést és a tágabb társadalomban való részvételt érti, addig Liebkind (2001, 2006) fontos megkülönböztetést tesz a fogadó társadalom iránti orientáció három típusa, *nota bene* három különféle akkulturációs modell között. A Berry-féle akkulturációs felfogásban a kontaktuson és a részvételen van a fókusz (pl. keresik vagy sem, mennyire keresik a kapcsolatot a többségi csoportokkal), míg Bourhis és munkatársai (1997) az akkulturáció adoptációs megközelítését adják, melyben az a kérdés, hogy mennyire tartják értéknek a fogadó kultúra különböző elemeinek adoptálását/átvételét? Ezen kívül van még az akkulturáció identifikációs megközelítése, azaz hogy identifikálódik-e az egyén a fogadó csoporttal?

Mindenképpen hiányosság, hogy sem az imént említett akkulturációs stratégiák, sem a korábban említett újabb kontaktustípusok felsorolásában nem látható a transznacionális stratégia, holott Magyarországon is széles bevándorló csoportok stratégiája ez (Örkény

és Székelyi, 2010; Várhalmi, 2013). Vannak kutatók, akik szinte csak a transznacionális folyamatokat tartják lényegesnek (lásd később Tran és Gomes, 2017). A Berry-féle modell kritikájában és az egyéni pszichológiai akkulturáció (közösségi szintre való) kiszélesítésének az igényében is bővelkedik a szakirodalom (Rudmin és mtsai, 2016-os és Ward 2008-as tanulmányokon túl is). Egész folyóirat-különszámok foglalkoztak ezekkel, és az eredeti modell szerzőjének válaszreakcióival (az *International Journal of Intercultural Relations* 2009-es *Critical Acculturation Psychology* különszáma, többek között Chirkov, 2009, Berry, 2009; ugyanennek a folyóiratnak a 2010-es *Acculturation Theory, Research and Application: Working with and for Communities* különszáma, többek között Ward és Kagitçibasi, 2010).

További akkulturációs modellek

A nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmában Berryn 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 hármas alapján 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.

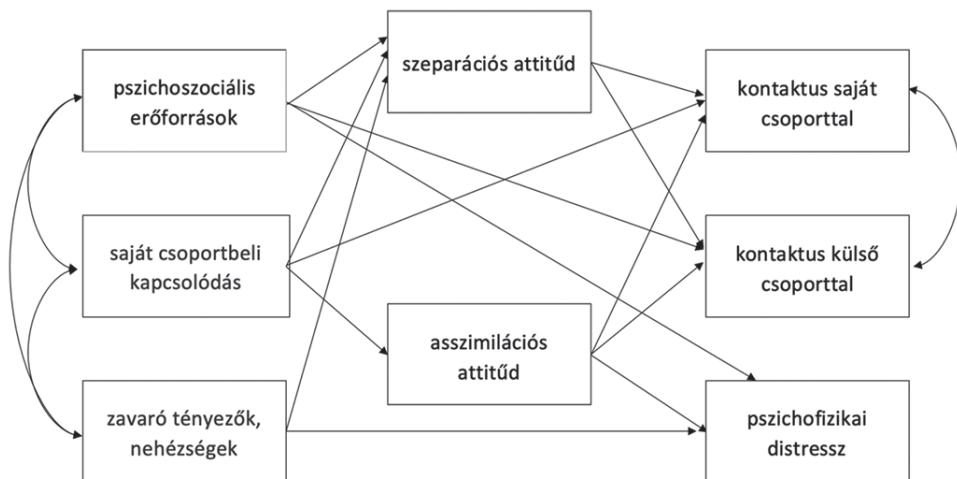
Wardnak köszönhető az adaptáció két típusának, a *pszichológiai adaptációnak* és a *szociokulturális adaptációnak* a megkülönböztetése (Searle és Ward, 1990; Ward, 2001). Az előbbi affektív válaszokon alapul, az egyén érzéseire, jóllétére, elégedettségére utal, és a stressz és megküzdés tematikájába 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 szociokulturális adaptáció pedig a „hogyan boldogul” kérdésre ad választ (Berry, 2006). Diákok esetében külön kiemelendő az akadémiai adaptáció, melyet 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 egyének harmonikus és pozitív kultúrközi kapcsolatokat, valamint hogy mennyire tudja elkerülni a negatív sztereotipizálást és a diszkriminatív viselkedést.

Az akkulturációs folyamatban az egyéni (pszichológiai), valamint csoportszintű (kulturális) változásokkal is foglalkozik Berry modellje. Ehhez hasonlóan Ward és Geeraert (2016) akkulturációs folyamatmodellje 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.

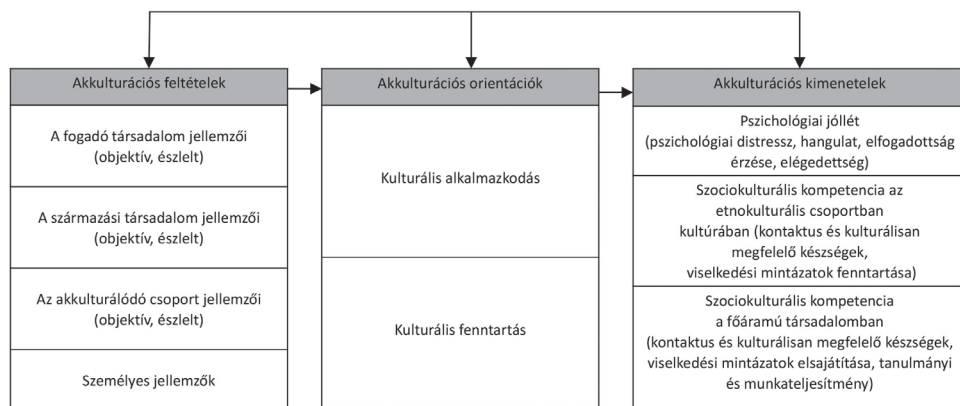
Safdar *MIDA-modellje* (*Multidimensional Individual Difference Acculturation*, 2. ábra) (Safdar és mtsai, 2003; Rasmi és mtsai, 2009) a Berry által javasolt négy akkulturációs stratégiára és a Ward (2008) által megkülönböztetett kétféle adaptációra épít. Arends-Tóth és van de Vijver (2006) később ismertetett 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 (rezi-liencia, 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, nehézségek (*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 csoport és a külső csoport kontaktussal operacionalizált szociokulturális adaptáció.



2 ábra. A MIDA-modell: Multidimenziós egyéni különbségek akkulturációs modellje (Safdar és mtsai, 2003: 572, 2009: 471)

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 etnikulturális 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. A két szerző nevéhez (Arends-Tóth és van de Vijver, 2007) kötődik annak a fontos megkülönböztetésnek a kimutatása is, hogy a nyilvános és a magánszférában más és más akkulturációs stratégiát követnek a kisebbségi csoportok és fogad el a többségi társadalom: utóbbiban (otthoni környezetben) jobban gyakorolják és inkább elfogadják a származási kultúra ápolását, fenntartását, mint az előbbiben (pl. iskolában, munkahelyen).



3. ábra. Az akkulturációs változók modellje (Arends-Tóth és van de Vijver, 2006: 36)

Bourhis és munkatársai (Bourhis és mtsai, 1997; Montreuil és Bourhis, 2001) az Interaktív Akkulturációs Modellt dolgozták ki, amelyben vizsgálják a kontaktusban levő csoportok akkulturációs attitűdjeit. Az ún. interaktív akkulturációs modelljük három ponton ragadja meg a befogadó társadalom és a nem domináns csoportok közötti viszonyt. Egyrészt vizsgálható a nem domináns csoport által elfogadott akkulturációs orientáció, másrészt a befogadó társadalom által elvárt akkulturációs orientáció a nemdomináns csoporttal kapcsolatban. Harmadrészt pedig a kétféle akkulturációs orientáció következményeként fellépő személyközi, illetve csoportközi interakciók jellege is vizsgálható a modell szerint.

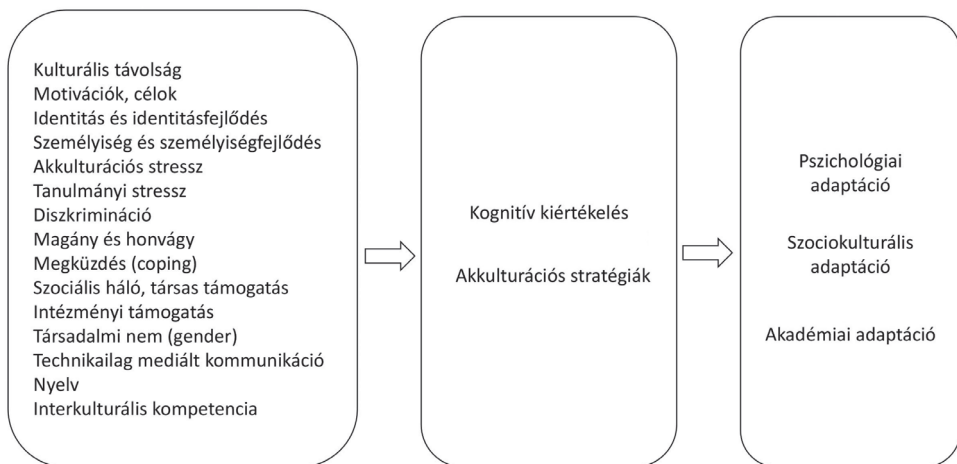
A fenti modellben Bourhis és munkatársai a Berry-féle négy akkulturációs orientáción kívül egy ötödiket, az individualizmus stratégiát is bevezették. Ez azt jelenti, hogy az egyén szabadon választhat, mert nem köti egyik csoporttagsághoz vagy kultúrához való

tartozás sem. Mérőeszközt is kidolgoztak az öt stratégia méréséhez, mind a fogadó/többségi, mind pedig az újonnan érkezők/kisebbségi csoportok akkulturációs attitűdjei, stratégiai méréséhez.

A legtöbb akkulturációs modell a bevándorló vagy etnikai-kulturális kisebbségi csoportokkal (ritkán többségi csoportokkal) foglalkozik. A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása szintén ezeket veszi alapul. Mivel kevésbé ismert az akkulturációjukkal, adaptációjukkal kapcsolatos szakirodalom Magyarországon, a következő a fejezetben bemutatunk egy, a nemzetközi diákok akkulturációjának vizsgálatára felállított saját munkamodellt és ennek különböző elemeit.

A nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja

A nemzetközi diákokkal kapcsolatos saját, jelenleg is zajló kutatásunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018b) munkamodelljének (4. ábra) kialakításához az előzőekben ismertetett akkulturációs elméleti megközelítésekre alapoztunk. A fentebb már bemutatott akkulturációs stratégiákon és az adaptációtípusokon túl, a jelen szakirodalmi áttekintés további részében bemutatjuk munkamodellünk további elemeit, amelyek a következők: kulturális távolság; külföldön tanulás motivációi és céljai; identitás és identitásváltozás; személyiség és személyiségfejlődés; kulturális sokk, akkulturációs stressz; tanulmányi stressz; diszkrimináció; a magány, a honvágy; megküzdés (*coping*); szociális háló, társas támogatottság, barátság és család; fogadó környezet és intézményi támogatás; társadalmi nem (*gender*); technikailag mediált kommunikáció; nyelvi kompetencia, nyelvi akadályok; interkulturális kompetencia; kognitív kiértékelés.



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

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 és arányai az adott országban vagy egyetemen, az adott országból vagy régióból származó diákok száma, az adott egyetem felkészültsége, a stáb és a helyi diákok attitűdje a nemzetközi diákokhoz kapcsolódóan. Egy adott ország oktatáspolitikájának idevonatkozó részei, a nemzetköziesítés szerepe és stratégiái stb. ugyancsak jelentősek lehetnek.

A meglévő szakirodalom azonban az intézményi támogatástól eltekintve elvéve foglalkozik a makro- és kontextuális tényezőkkel. Ennek megfelelően elsősorban egyéni, illetve személyközi szintű jelenségeket tárgyal a szakirodalom. Így jelen összefoglalónk is főleg ezekre a tényezőkre épít. A továbbiakban a nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmából a munkamodellünkhöz kapcsolódó általános témákat mutatjuk be.

Nemzetközi diákok akkulturációjának tényezői

Kulturális távolság

Babiker 1980-as tanulmánya (Babiker és mtsai, 1980) óta sok kutatás foglalkozott az észlelt kulturális távolsággal (ti. mennyire különböznek ítélik az akkulturálódók a származási és a fogadó kultúra különböző dimenzióit). Babiker és munkatársai az értékek, normák, vallás, szokások, szabadidőtöltés mentén ítéltették meg a Nagy-Britanniában tanuló nemzetközi diákokkal a kulturális különbséget. 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, nem szerepek, vallás, társas interakciók és szabad időtöltés mentén 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 fejti ki hatását az akkulturációs stresszre.

Ha a kulturális távolságot nem becsültetik, 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 csökkent az összefüggés, három és fél év után már nem volt 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 (1996) 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 mentén – 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, amelyekkel különösen a mindennapi életben találkoztak a diákok, mint például a nyelv, a nonverbális kommunikációs eltérések (mosolygás hiánya és bámulás), a vásárlással és szolgáltatásokkal kapcsolatos (barátságtalan) 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 mérik. 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 [2014] kérdőívében felsorolt előbbi dimenziókban) kell az akkulturálódónak megismerkednie és megküzdenie a kulturális különbségekkel. Kommunikáció területén a nyelvi különbségeken túl, a direkt-nondirekt, valamint kontextusfüggő és kevésbé kontextusfüggő kommunikáció közötti eltéréseknek és a nonverbális kommunikációban levő különbségnek szintén nagy szerepe lehet. A praktikus különbségek, nehézségek között feltétlenül megemlítenendő például az időjárás, mely a megkérdezett 2700, Új-Zélandon tanuló nemzetközi diák által spontánul említett 12 leggyakoribb válaszkategória 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 készítették 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 jól boldogulás mentén operacionalizálták 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 kollektivistá, 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, 2012b; 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 megelő, énfókuszú, köztes állapotú, lehetőségekkel teli korszakban (Arnett, 2004; 2016) élnek és tanulnak külföldön, ami önmagában még egy további átmeneti, a köztes létélményt jobban felerősítő tényezőt jelent a földrajzi mobilitáson túl (van Gennepe, 1960). A nemzetközi diákok tehát identitásalakulásuk kellős közepén vannak kiteve a külföldi tanulmányok körülményeinek. Minden esetre 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 egyéneknél: (1) mennyire fedik át egymást, vagy különülnek el egymástól;

illetve (2) mennyire harmonikus vagy konfliktusos 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; Tadmor és mtsai, 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 látat 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) *énfelfogás-zavar*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 identitásához a fogadó kultúrából. Egy példán bemutatva, öt év után az egyetem befejezését követően a Magyarországról Kínába hazautazó diák az első esetben kevésbé érzi magát kínainak, a második helyzetben pedig magyarként is identifikálódik.

A tanulmányi időszak során kialakult *valahova tartozás* érzésének (illetve hiányának) 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 introspekcioról és arról is a megkérdezett diákok, hogy idővel tudatosították az identitásbeli alkalmazkodásukat és viselkedésüket, különösen kommunikációbeli változásukat. Ezeket a folyamatokat a szerzők az *identitás negociáció elmélet (Identity Negotiation Theory)* keretében elemezték.

A külföldi tanulmányok és tartózkodás ideje alatt komoly változásokon esnek át a diákok. A saját magukkal kapcsolatos változások megélésében fontos szerepet játszik az időbeli összehasonlítás korábbi önmagukkal. A társas összehasonlítás klasszikus elméletében nem foglalkozott külön Festinger (1954/1976) az időbeli összehasonlítással, de későbbi szerzők (például Albert, 1977; Redersdorff és Guimond, 2006) William Jamesig (1890) vezették vissza az időbeli társas összehasonlítással való foglalkozás jelentőségét. Redersdorff és Guimond (2006) Albertre (1977) támaszkodtak a munkájukban, aki szerint különösen a változások, illetve az új helyzetekhez való alkalmazkodás esetén erősödik fel az egyénben az önmagához való időbeli összehasonlítási tendencia, feltehetően az időben folyamatos énlmény iránti igény növekedése miatt. Bár vannak kulturális különbségek az énkontinuitásban – az individualista kultúrákban nagyobb önmagához való időbeli összehasonlítási tendencia törekvése, mint a kollektivistákultúrákban. Ez nagyon fontos alapélmény (Becker és mtsai, 2018).

Nemzetközi diákok vallási identitásával, vallásgyakorlásával, a vallás és az adaptáció közötti kapcsolattal foglalkozó kutatás csak elvétve, például Nagy-Britannián (Stevenson, 2014) és Új-Zélandon (Gardner és mtsai, 2014) kívül leginkább 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. Megemlítendő 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.

Az (etnikai) identitás és az akkulturáció viszonya: bi-, tri- és multikulturális identitás

A kérdés – miszerint hogyan lavíroznak a különböző kulturális világaik között azok a személyek, akik több kultúrával is identifikálódtak – a nemzetközi diákok esetében is felmerül. Az, hogy miként konstruálják meg az identitásukat, és ennek milyen következményei vannak, számos tényező összjátékának eredménye. A bi-, tri- vagy multikulturális identitás tartalmát és dinamikáját vizsgáló kutatások gazdag szakirodalma számos új fogalmat, illetve fogalmi differenciálást hozott be, mint például a Martin és Shao (Martin

és Shao, 2016; Martin és mtsai, 2019) által megkülönböztetett „veleszületett” multikulturális és „szerzett” multikulturális identitást. Előbbi fogalom a korai „immerzív” kulturális vegyítés eredménye, amikor – az integrációs stratégiát követő bevándorló családban született, azaz másodgenerációs bevándorló – gyermek úgy nő fel, hogy két kultúrát szív egyszerre magába. Így egy hibrid, illetve (Benet-Martínez és Haritatos (2005) terminusával élve) összemixelt (kevert), „*blended*” identitással nő fel, amely egyszerre tartalmazza a két identitást.

Ezzel szemben a „szerzett” multikulturális identitás azokra az esetekre vonatkozik, amikor valaki csak később, például nemzetközi diák korában lesz intenzíven kitéve egy másik kultúra hatásának. Ebben a helyzetben – ha a személy integrációs stratégiát követ – lesz egy additív identitása is a származási identitása mellett (pl. török-magyaroknak érzi magát egy Budapesten tanuló török hallgató). Ezek az identitások egymástól mindegy függetlenül léteznek, és mindig a kiváltó ingernek, a helyzetnek megfelelően vált közöttük a személy. Így a gyerekkora óta két kultúrát magába szívó fiatal hibrid identitásával szemben váltakozó (*alternating*) bikulturális identitása lesz.

A hibrid és az váltakozó identitás fogalma régóta létezik a pszichológiában (LaFromboise és mtsai, 1993; Phinney és Devich-Navarro, 1997), Benet-Martínez és munkatársai (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martínez, 2000) azonban az utóbbi működését a kulturális keretváltás (*Cultural Frame Switching*) modellel értelmezték. E szerint a modell szerint a bikulturális identitással rendelkező személyek úgy igazodnak el a kultúrák között, hogy a kulturális kulcsingerekre reagálva váltanak a különböző kulturális keretek vagy jelentésrendszerek között. Ha egy indiai brit személy megérzi egy tipikus indiai étel illatát, inkább a tipikus indiai attribúciós mechanizmus lép fel nála. Azaz a nyugati kultúrákra jellemző alapvető attribúciós hiba (a cselekvőben rejlő ok túlhangsúlyozása, a környezeti tényezők szerepének alábecsülése egy viselkedés magyarázatánál) például kisebb mértékben érvényes nála az adott pillanatban. Így nem a cselekvőben, hanem a környezetben levő tényezőkkel fogja magyarázni az adott viselkedést, azaz az indiaiakra általában jellemző módon értelmez dolgokat.

A legújabb kutatások (Ward és mtsai, 2018) még további fogalmi és módszertani finomításokat végeznek: a hibrid és a *blended* „összemixelt” kevert identitás között téve különbséget.

A terület egyik komoly új fejleménye West és munkatársainak (2017) *transzformatív bikulturalizmus* fogalma, amely szerint az identitás nem a két komponens összeadásából, ötvözetéből áll, hanem új minőséget is jelent, annak eredményeként, ahogyan az egyén egyeztet a két kultúrája között. Például ha egy kínai amerikai bikulturális személy nyitott gondolkodású, ez nem közvetlenül az egyik vagy másik kultúrának köszönhető, hanem inkább annak, hogy a két kultúra (érték, szokásrendszer, identitás, nyelv stb.) között kell lavíroznia.

A bikulturális identitáson túl a szakirodalom beszél *trikulturális azonosságról* is. A három kultúra lehet a származási, a fogadó kultúra, és a kettőből keletkezett ötvözet.

Azok esetében adott lehet, akik például a saját országukban etnikai kisebbség tagjai (Martin és Shao, 2016) terminusaival „veleszületett” bikulturális identitásúak). A fogadó ország kultúrájával együtt ilyenkor akár három kultúra között kell boldogulnia a személynek, ahogy ezt a Németországban letelepedett erdélyi magyarok esete (Ládonyi, 2017) illusztrálja, vagy az a vajdasági magyar diák, aki két képzését is német egyetemeken végzi.

A kultúrák találkozásakor teljesen új identitások is létrejöhetnek. Például a legkülönbözőbb latin-amerikai országokból származó bevándorlók mind *Hispanic* (spanyol ajkú) címkét kapnak az Egyesült Államokban, holott eredetileg nagyon különbözőnek látták magukat. Először csak a többségi társadalom tulajdonítja nekik ezt a címkét, majd idővel már saját maguk is identifikálódnak ezzel (Schwartz és mtsai, 2014). Hasonló a „pánetni-kus”-nak mondott „ázsiai” jelző ugyancsak Amerikában a legkülönbözőbb csoportok esetében, az olyan marginalizált, viszonylag kis létszámú csoporttól kezdve, mint a H’mong emberek, az olyan szuperhatalomig, mint például Kína.

Fontos szólni a globalizáción alapuló identitások megjelenéséről is, amelyek esetében nem egy új kultúrával való találkozásból keletkező identitásról beszélhetünk. Arnett (2002) a globális identitást és ennek jelentőségét emelte ki, különösen a fiatalok körében. Ez a helyi identitás mellett egyfajta világkultúrához való tartozás érzését adja és egyben a „globális kultúra eseményeiről, gyakorlatairól, stílusairól, információiról való értesülés”-sel és ezek nyomon követésével is jár (Uo.: 777). Például még mielőtt egy európai egyetemre érkezik egy iráni diák, a filmekben és amennyire lehet, a közösségi médián keresztül szívja magába az eurocentrikus globalizált kultúra elemeit.

Vannak szerzők, akik az identitás vizsgálatánál nem az országokat, kultúrákat, hanem az azokon átívelő tereket veszik figyelembe. Az ún. transznacionális társas mező fogalmát a migráció, a nemzetközi mobilitás kutatásához sok szerző alkalmazza (Fouon és Glick-Schiller, 2002; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017). A transznacionális társas mező az „egymásba kapcsolódó egocentrikus hálózatok nyitott mezeje” (Fouon és Glick-Schiller, 2002: 172). A személyek országhatárokon átívelő szociális hálójának összességéről van szó. Fouon és Glick-Schiller (2001) még megemlíti a második generációs bevándorló jamaicaiak országait, Jamaicát és az Egyesült Államokat, de a későbbi szerzők már úgy alkalmazták a fogalmat a nemzetközi diákok tapasztalatainak értelmezéséhez és az identitás- konstrukcióik tanulmányozásához, hogy nem konkrét etnikai csoportokat és szétválasztható nemzeteket vesznek figyelembe, hanem országokat átívelő, fizikai és virtuális térben folyó „kulturális áramlások és folyamatok”-kat (Tran és Gomes, 2017), valamint „a gondolatok, gyakorlatok és társas hálózatok cseréjéhez, szervezéséhez, átalakításához szolgáló terek”-et (Fouon és Glick-Schiller, 2001) említene. A transznacionális társas mező fogalma különösen alkalmas a nemzetközi diákok identitásának és társas kapcsolódásának – mobilitásuk és tartózkodásuk átmenetisége miatti dinamikus és változékony jellegének – megragadásához.

Személyiség és személyiségfejlődés

A személyiségtényezők régóta állnak az akkulturációs kutatások érdeklődésének homlokterében (Kosic, 2006; van der Zee és mtsai, 2016; van der Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015).

A *Big Five* személyiségdimenziókból négy (extraverzió, szeretetreméltóság, 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, Frazier és Syed, 2015; Eun-Ju, Lu és Jeongwoo, 2011).

A *Big Five*-hoz képest a kultúrközi interakciókhoz szorosabban kapcsolódó személyiségdimenziókat kínál van der Zee és van 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 Oudenhoven és van der Zee, 2002). Emellett az érzelmi stabilitást és az extraverziót, valamint a biztonságos kötődést találták kedvező hatásúnak a bikulturális identitás és a befogadó ország iránti orientáció előmozdítására, amelyek 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 személyiségjellemzők a kötődési stílusok, a vonásszintű szorongás és az extraverzió.

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, 2018).

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 a reziliencia elköteleződés dimenziója, 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 leggyakrabban 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 Chen és mtsai (2002) 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, 2008).

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 világhoz 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, amelyek 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 Lysgaard 1955-ös tanulmányával kezdődött, majd Gullahorn és Gullahorn 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 stressz-szint) után következik a különbségekkel, nehézségekkel való szembesülés és az emiatti magas szintű stressz, kulturális sokk. Ezt a folyamatot mutatja a fordított U görbe felszálló ága. A személyek idővel aztán megtanulnak megküzdeni a sok stresszsel, 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 „mézeshetekkel” jellemzett szakaszt és a fordított U vagy W görbét azonban nem mindenki tapasztalja meg, ugyanis ez inkább a kis kulturális távolságból érkezők élménye Ward, Bochner és Furnham (2001) érvelése szerint. Az összefoglaló munkájuk (Ward és mtsai, 2001) nem talált egységes fordított U görbét az akkori szakirodalomban. Legalább ennyire jellemző volt ugyanis a lineáris vonal is, ami azt mutatja, hogy a 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 és munkatársainak (1998) egy új-zélandi egyetemre frissen érkezett japán diákokkal végzett kutatása is alátámasztotta ezt a megfigyelést. Hotta és Ting-Toomey (2013) korábban említett vizsgálata ugyancsak változatos mintázatokat mutatott, és Alharbi és Smith 2018-as összefoglalójukban az idővel javuló tendenciát hangsúlyozó tanulmányok sokaságát említi. Hechanova-Alampay 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, Wei és Chen (2015) négy csoportot talált: (1) voltak, akik végig magas jóllétnek örvendtek; (2) egy másik csoportban bizonyos szintű kulturális sokk volt a jellemző; (3) voltak, akiknek javult közben a helyzetük; (4) és voltak, akik végig rossz jóllétmutatóval rendelkeztek a negatív érzelmek és életelegedettség szempontjából.

Demes és Geeraert (2015) egy hasonló logikával, 50 különböző országból induló 2500 cserediák körében végzett kutatásukban összesen öt tipikus mintázatot találtak a résztvevő diákok stressz szintjének alakulásában. Ezek a fordított J, a fordított U, a mérsékelt stressz, a kis megkönnyebbülés és a reziliencia. Ezeket a különböző görbéket (mintázatokat) másképpen magyarázzák a különböző személyiségbeli, megküzdési és az adaptációs változók. Az emocionalitás 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 görbéket, 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 utolsósorban 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 Taiwanba 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 hálózatukra is viszonylag könnyen tudtak újra ráhangolódni. Nehézséget, „visszatérési traumát” inkább a kollektívizmus-individualizmus, a hagyomány-modernitás terén tapasztaltak. Egy példán szemléltetve, a magas presztízssű diplomával hazatérő nőt a férje és a családja újból, illetve továbbra is alacsonyabb rendűnek tartja. Bochner (2006) a nemi szerepfelfogást, a feljebbvalókhoz 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 kutatási hagyományára támaszkodás lehetőségével.

Az új környezetbe, új kultúrába való költözés és az adaptálódás során számtalan stresszkeltező tényezővel találkozunk a nemzetközi diák. A pszichológiai adaptáció előrejelzői közül a stressz a legelső helyet foglalja el (Zhang és Goodson, 2011). 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.

Manikuttu, Anuradha és Hansen (2007) érvelése alapján a nagy hatalmi távolsággal rendelkező, valamint a kollektivisták kultúrákban inkább felületi tanulás, míg kis hatalmi távolságú, valamint individualista kultúrákban 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), Cortazzi és Jinre (1997) hivatkozva állítják, hogy a nemzetközi diákok pedagógiai adaptáción mennek keresztül. Ennek során mélyen gyökerező és eltérő felfogások mentén találkozunk a különbségekkel (mint pl. hogy mi a tanár

és mi a diák szerepe). A közoktatásban végzett kutatások (Gordon Győri, 2004, 2006) is rendre ezt a jelenséget igazolják, amelyet egyenesen „akadémiai sokk”-nak nevez Ryan és Hellmundt (2005). Az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondolkodást megkövetelő tanulás például egy korai, nagyszabású vizsgálatban bizonyult komoly sztrezzornak az USA-ban tanuló ázsiai diákok számára. Hofstedének (1986) köszönhetjük az egyik leg-regebbi elemzést a tanulásfelfogással kapcsolatos különbségekről az általa megfogalmazott kulturális dimenziók – individualizmus-kollektívizmus, femininitás-maszkulinitás, alacsony és magas hatalmi távolság, bizonytalanság elkerülése vs. tűrése – 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 konfuciánus háttérű országokból érkezők (Kína, Taiwan, 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 stressz-szintre 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 stressz szint, valamint a gyenge szociális támogatás jelzi előre. A magas tanulmányi stressz pedig a stresszorokra való erősebb reakciót jelzi előre. A stressz szintekben 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 összevetve kevésbé szenvednek az ún. elszakadási stressztől. Akhtar és Kröner-Herwig (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 királyságbeli, longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy a diszkriminációs tapasztalat a csoportok (britek és nemzetközi diákok) közötti határ átjárhatatlanságának 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) kisebbségi stressz modelljére építve kifejezetten a (nem-értékes, látható) kisebbségi csoportokhoz tartozók által tapasztalt krónikus stresszforrásokat azonosítják: (1) diszkrimináció miatt nem jutnak hozzá olyan erőforrásokhoz, amelyek a stresszkelő 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 represszív) megküzdés és alacsony önbecsülés esetén jár együtt magas stressz szinttel.

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 orientációval rendelkeznek. Eközben 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: a személyes magányt (család hiánya miatt), a szociális magányt (a kapcsolati háló hiánya miatt) és a kulturális magányt (ismerős és kedvelt kulturális és nyelvi környezet hiánya miatt).

A honvágy,⁴ 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, Vingerhoets és van Heck (1999) külön vizsgálták a krónikus honvágygal küszködőket. A neuroticizmus személyiségvonás és a mentális menekülés – ami elsősorban nappali álmódásban, 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 legnagyobb segítséget: elterelik a honvágygal küzdők figyelmét a mentális meneküléstől és elősegítik a hatékonyabb alkalmazkodást (van Tilburg és mtsai, 1999). Más kutatások azt emelik ki, hogy az otthon maradtakkal való állandó és intenzív kommunikációnak negatív következményei is lehetnek, mert emiatt a diákok kimaradnak az élvezetes, társas kapcsolódást elősegítő tevékenységekből, illetve magasabb az akkulturációsstressz-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

4 A honvágy szakirodalom magyar összefoglalójáért lásd Horváth-Militityi Tünde (2012) doktori disszertációját.

a honvágý és a depresszió közötti, korábbi vizsgálatokban is szorosnak bizonyult összefüggést. Elsősorban az énhatékonyság hiánya, a tanulmányi problémák, a magány, a stressz, a családi problémák idézik elő a honvágýat és a depressziót. Az önésegítésnek számos eszközéröl számolnak be azok, akik szakember felkeresése nélkül próbálták a helyzettel megküzdni. Többek között olyan emberekkel osztották meg a gondjaikat és élményeiket, akik ugyan a saját csoporthoz tartoznak, de nem szenvednek hasonló gondoktól. Egy másik önésegítő mód, hogy hasznos aktivitásokkal, többek között testmozgással foglalják el magukat. A pozitív gondolkodás, a helyzettel való szembenézés, valamint vallásos tevékenységekben való részvétel is megoldásként kínálkozik. A szerzők szerint fontos, hogy oktassák, promotálják az önésegítés fontosságát a befogadó intézmények. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy bár az önésegítés 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 egészségsben és az intézménnyel való identifikációban is. A nemzetközi diák még magányosabbá, elszigeteltebbé válhat –főleg ha kollektivistá országból jön – ha úgy érzi, hogy magára marad a problémájával, és a személyes jóllétéért elsősorban ő maga felelős.

Megküzdés (coping)

A nemzetközi diákok különböző erőforrásokat mozgósíthatnak a sok kihívással, nehézséggel, stresszorral szembeni küzdelemben. Ezen folyamatok elemzéséhez a hosszú múltú stresszcoping 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 copingstratégiáit 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 pozitív áértelmezés 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. További negatív mechanizmus az érzelmi kontroll fontos kulturális értéke miatti elfojtás, azaz ha probléma van, inkább nem beszélnek róla a diákok.

Ha stresszkeltőként élik meg az akkulturáció miatti az életükben bekövetkező változásokat a nemzetközi diákok, abban az esetben a megküzdéstől függően akkulturációs stresszt tapasztalhatnak. A társas támogatottságnak viszont van szerepe abban, hogy a tapasztalt akkulturációs stressz vezet-e, és ha igen, milyen fokú mentális problémához, 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, Ward és Jose (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 környezethez 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 féltékenység 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 jellemző (pozitív világnézet, pozitív énkép, gondolati és társas kapcsolati flexibilitás, fókuszáltság, jó szervezethez és proaktivitás) mentén mért reziliencia jelzi előre a legerősebben az alkalmazkodást az amerikai egyetemeken tanuló graduális nemzetközi diákok között.

Szociális háló, társas támogatottság, barátság és család

A terület minden főbb elméleti modellje (Safdar, 2003; Ward, 2001; Arends-Tóth és van de Vijver, 2006; Berry, 2006) hangsúlyozza a társas kapcsolatok, 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, Rosen és Aune 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 elégedettségről, 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 hídszerepet játszó, lazább kapcsolatok is rendelkezésre állnak. Utóbbiak lehetővé teszik, hogy az egyén a szoros kapcsolatokon túl más kapcsolati hálókhoz, bennük rejlő erőforrásokhoz is hozzáférjen, és mobilizálni tudja azokat szükség esetén. Hendrickson és munkatársainak (id. 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 országbeli), 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 adaptációról és elégedettségről számolnak be, hanem negatívabban is viszonyulnak más csoportokhoz (ezalól csak a befogadó országbeliek képezik a kivételt). Hiába lehetne nagyon jó hatása a helyiekkel való kapcsolatkezelésnek 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 barátról, 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-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 akadálya lehet azonban a csoportközi interakciókkal együtt járó bizonytalanság és szorongás Gudykunst (2005) *Szorongás-bizonytalanság kezelése* elmélet szerint. Hasonló módon, Stephan és Stephan (1985) – a *Csoportközi fenyegetettség* elmélet 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. *kültúrközi 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 az attitűd között.

Az otthoniakkal tartott szoros kapcsolat lehetséges negatív hatására több vizsgálat is felhívja a figyelmet (Geeraert és mtsai, 2014; Demes és Geeraert (2015). Ugyanakkor Kagitçibasi (2003; 2007) családmódellei 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 kultúrafüggő és helyzetfüggő lehet, emiatt is további vizsgálódás tárgya ez az összefüggés.

Az intézményi támogatottságnak is 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 stresszmodelljének megfelelően eredményül kapták azt is, hogy az egyetemmel való identifikáció az egyetemtől kapott támogatás észlelésével és elégedettséggel jár együtt (Cho és Yu, 2015).

A mobilitásban levők – mint a nemzetközi diákok – esetében a társas kapcsolatok vizsgálatához fontos keretként szolgálhat a „transznacionális társas mező” fogalmi

konstrukciója. (Fouron és Glick-Schiller, 2001; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017). A nemzetközi diákok országhatárokon átívelő kapcsolati hálóját, mind a fizikailag jelenlevő, mind pedig a virtuálisan elérhető kapcsolatok összességét érdemes vizsgálni.

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 barátaik. A helyi barátok számának növekedésében már egy szemeszter után is segíthetnek az extrakurrikuláris aktivitásokban és jó minőségű kortárs segítő programban (pl. tandem vagy *buddy*programok, amelyek keretében megszervezi az iskola egy helyi és egy nemzetközi diák együttműködését) való részvétel Hendrickson (2018) kutatása szerint. Praktikus ajánlásokat is megfogalmaz a szerző, miszerint 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)

A társadalmi nemek kutatásában a nemekkel kapcsolatos nézetek és az ezek által befolyásolt viselkedések tanulmányozásához természetes laboratóriumként szolgálhat az egyetem, ahol sok helyről származó diákok tanulnak: a nemi egyenlőség példaképeként emlegetett Norvégiából ugyanúgy találhatók hallgatók, mint ahogyan a nemzetközi Nemi Egyenlőségi Index rangsor leginkább kritikus helyét elfoglaló Pakisztánból vagy Líbiából. A társadalmi nemek vonatkozásában önmagában vizsgálva és más európai országokkal való összevetésben is rendszerint a hagyományos/hagyományosabb (egyenlőtlen/egyenlőtlenebb) helyet elfoglaló Magyarország (*Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* c. sorozat: Lévai és Tóth, 1997; Pongrácz és Tóth 1999; Nagy és mtsai, 2001, 2005; Nagy és Pongrácz, 2009; Frey, 2011) felsőoktatási intézményeiben tanuló nemzetközi diákok óhatatlanul a származási országukban tapasztaltakkal, az ott honos értékekkel hasonlítják össze és értelmezik a magyarországi tapasztalatokat.

Kevés kutatás született Magyarországon, amely az egyetemeket vizsgálta a nemek közötti egyenlőtlenségek különböző formáival kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok terén. A kevés, hiánypótló eddigi vizsgálatokból (lásd például az ELTE kutatását 2016-ban,

Gregor, 2017) arra lehet következtetni, hogy az országos tendenciáktól nem tér el drasztikusan a felsőoktatás helyzete. A nemzetközi diákok adaptációjának kiterjedt szakirodalmában igen szerény helyet kap a nemekkel kapcsolatos vizsgálódás. Leginkább arra a kérdésre van – igen vegyes – válasz, hogy vajon egymáshoz képest hogyan boldogulnak a férfi és a női nemzetközi hallgatók. Legtöbbször nem központi kérdése a kutatásoknak a vizsgálati személyek neme, még kevésbé a nemekkel kapcsolatos attitűdök, illetve tapasztalatok. Sokszor a demográfiai tényezők, mint kontrolltényezők hatását nézve említene meg nemi különbségeket a kutatók.

A lányokhoz képest a fiúk jobb adaptációját találták a több ezer fős középiskolások, cserediákmintában végzett kutatásukban Geeraert, Ward, Gelfand és Demes (2019). Ehhez hasonlóan a korábbi tanulmányokat összefoglaló tanulmányukban Zhang és Goodson (2011) is találtak nemi különbséget kimutató kutatásokat, ezek mind a lányok rosszabb akkulturációsstressz-szintjére, több fizikai tünetére utaltak. Lee, Park, és Kim (2009) viszont pont ellenkezőleg, jobbnak találták a koreai nemzetközi egyetemista 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, viselkedési reakciót mutattak, a férfiak hozzájuk képest inkább intellektuális szinten reagáltak a stresszre. Korántsem kimerítő a fenti felsorolás, inkább abból ad ízelítőt, hogy nem elméletvezéreltek a kutatások ezen a területen, és hogy szerteágazó eredményeket találnak.

Nem volt tárgya az eddigi kutatásoknak, holott számos szociálpszichológiai elmélet alapján el lehet indulni annak vizsgálatában, 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.

A nemek megítélésében kiindulási alap lehet például Glick és Fiske Sztereotípiá Tartalom Modellje (Fiske és mtsai, 2002), miszerint a nőket inkább szeretetre méltónak, de kevésbé kompetensnek, a férfiakat pedig kompetensnek, de kevésbé szeretetre méltónak tartják az emberek. Ezen szerzők ambivalens szexizmus fogalma (Glick és Fiske, 2006), illetve Swim *modern szexizmus* fogalma (Swim és mtsai, 1995) szintén releváns lehet a *hagyományos szexizmus* fogalma mellett (Nguyen Luu és mtsai, 2003–2004). Attól függően, hogy honnan származnak a nemzetközi diákok, vélhetően inkább hagyományos nemi szerepfelfogást és szexizmust, illetve az otthon megszokottnál nagyobb nemi esélyegyenlőséget láthatnak. Egy másik jól ismert elmélet – Pratto és Sidanius (2005) szociális dominancia elmélete – specifikusabban ennek a külső csoport férfi tagjaival kapcsolatos ellenséges viselkedést magyarázó részéből kiindulva feltételezhető a férfihallgatók erősebb diszkriminációs tapasztalata, miközben valószínűleg a női hallgatók vannak inkább kitéve az esetleges zaklatásnak. Ezeknek mind szerepük lehet az adaptációban.

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok adaptációjával kapcsolatban nem történt szisztematikus kutatás, így a nemekkel kapcsolatos nézetek, tapasztalatok terén sem rendelkezünk információkkal ebből a körből. Egy ilyen fókuszú magyarországi kutatásnak azért is lehetnek különösen tanulságosak az eredményei, mert Magyarország köztes helyzetben van. Az itt tanuló nemzetközi diákok egy része a nemzetközi trendnek megfelelően a tanulmányaik helyszínéhez, Magyarországhoz képest alacsonyabb gazdasági fejlettséggel és kedvezőtlenebb nemi egyenlőségi (GEI) indexszel rendelkező országokból érkezik. Másik részük azonban a nemzetközi trendtől eltérően, olyan országokból származik, amelyek magasabb vagy hasonló GDP-t, és jobb, vagy legalább hasonló nemi egyenlőségi indexet tudhatnak magukénak. Az utóbbiak tapasztalatairól még kevesebb adat található a szakirodalomban.

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 ha nem beszélnek jól angolul.

A nők esetében viszont a gyenge nyelvtudásnak még ebben a helyzetben sincs komoly visszatartó ereje. Lim és Pham (2016) eredményei azt mutatják, hogy bár támogatást jelent az otthonmaradottakkal való online kommunikáció a Szingapúrban tanuló indonéz és vietnami diákok számára, az ezzel töltött idő lefoglalja a szabadidejüket 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) differenciáltabb 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 bizonytalanságsökkentést. Cemalcilar, Falbo és Stapleton (2005) pozitív kapcsolatot találtak az otthonmaradottakkal való számítógép-alapú kommunikáció mennyisége és a származási identitás erőssége között a külföldön tanulás első időszakában. Az erős származási identitás nem segíti elő azonban az adaptációt. A számítógép-alapú kommunikációnak van egy másik korrelátuma is, mégpedig az, hogy nagyobb mértékű társas támogatást érzlelnek 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 és mtsai, 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 észak-keleti részén található egyetemen tanuló nemzetközi diákok körében végzett kutatás alapján azt találták, 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, valamint 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; Sumer, Poyrazli és Grahame, 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, és 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 és mtsai, 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 szükséges lenne 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 mentén 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 találkoztunk, holott az interkulturális kompetenciáról való jelenlegi tudást előmozdíthatná ezen tényezők közötti összefüggések vizsgálata.

Interkulturális kompetencia

Az akkulturációs elméleti modellek közül Safdar (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 (*sojournerek*) közül ki mennyire lesz sikeres (Ang és van Dyne, 2008). A négy dimenzió – (1) kognitív (kulturális ismeret), (2) viselkedéses (a kulturális környezetnek

megfelelő viselkedés), (3) motivációs (érdeklődés, fókuszálás a kultúrközi helyzetekre és az ezekben való sikerességre), (4) metakognitív (kulturális tudatosság, kulturális önreflexió) – 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 Deardorffhoz, illetve munkatársaihoz kötődik (2009, 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 az 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 extrakurrikuláris 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, 2006; Ward és mtsai, 2001), kevés kivételtől eltekintve (pl. Gu, 2011; Qin, 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 értékelő – azokat pozitívnak, negatívnak vagy kihívást jelentőnek megélő – 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 és észlelését hívják. Castro és Murray (2010) *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 megküzdani az egyén. Azonban ha a nehézségeket lehetőségként éli meg, és a kitűzött cél elérése érdekében leküzdendő 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 helyzete, korábbi saját helyzete, a tartózkodási országban tanulók helyzete, más országokban tanuló barátai helyzete stb.

A kognitív kiértékelés vizsgálatának egyik jó példája Gu (2011) kutatása, melyben elemezte a Nagy-Britanniában tanuló kínai diákok kiértékelését, milyen lehetőségeket, nyereségeket és milyen nehézségeket látnak, hogyan küzdenek meg, hogyan aknázzák ki vagy hogyan védik ki ezeket az idő folyamán. A nyereségek közül kiemelendő az interkulturális készségek és az énhatékonyság 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 itttartózkodás megfontosabb 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, így 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 jelölték 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 koncentrál (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 tanulmányi 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 és mtsai, 2016), amelyek megkérdőjelezik 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 „hídszerepet” 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, egyesek 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 fogadó környezet és az intézményi támogatás kutatása pedig olyan terület, amely akár konkrét, alkalmazható szakmai ajánlások megfogalmazásához is vezet egy adott intézményen belül.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA: KVALITATÍV KUTATÁS

Az interjúkutatás módszertana

Minta és adatfelvétel

Az interjúkutatás vizsgálat a nemzetközi diákok akkulturációját és adaptációját vizsgáló kutatásunk⁵ keretében zajlott. A kutatásra az ELTE PPK Kutatás-értékelési Bizottsága adott engedélyt. Összesen 98, Magyarországon tanuló felsőoktatási nemzetközi diákkal és 35, külföldi egyetemen tanuló magyar nyelvű diákkal vettünk fel félig strukturált interjút. Az elemzésbe összesen 91 nemzetközi diák interjúja került. Kihagytuk az elemzésből a hanghibás, illetve a különböző kritériumoknak nem megfelelő interjúkat (pl. nem tartózkodott elég hosszú ideje az adott országban a diák). Az interjúk hossza átlagosan másfél óra.

Hólabdamódszerrel jutottunk el a vizsgálati személyekhez. A közösségi médiában, egyetemeken, kollégiumokban, a nemzetközi diákok baráti köreiből toboroztunk résztvevőket. Igyekeztünk a nem, a származási ország, (magyar diákok esetében képzési ország), a képzési szak és a képzési program, valamint a finanszírozás szempontjából diverz mintát alkotni. A minta korántsem reprezentatív – ez nem is követelmény a kvalitatív kutatásban –, de sokféleségében tükrözi a nemzetközi diákok változatos hátterét. A teljes képzést itt végző diákok esetében legkorábban a Magyarországra érkezésüket követő 5 hónap után, a részképzésre (jellemző módon az Erasmus csereprogram keretében egy vagy legfeljebb két szemeszterre) érkező diákok esetében pedig legkorábban az érkezésük után 2 hónappal vettük fel az interjúkat. Hasonlóak az idői paraméterek a külföldön tanuló magyar diákok esetében is.

5 A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja c. kutatásunkat (K-120433) a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatja. Ezen kutatások adataiból a következő közlemények születtek: HOSSEINI-NEZHAD, S., SAJDAR, S., NGUYEN LUU, L. (2019). Longing for Independence, Yet Depending on Family Support: A Qualitative Analysis of Psychosocial Adaptation of Iranian International Students in Hungary. *International Journal of Higher Education* 8(4), 164–174. NGUYEN LUU, L. A. (2019). A nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 53–93.

A vizsgálatunkban résztvevő, Magyarországon tanuló diákok 48,4%-a nő, egyikük (1%) *non-binary*-nak mondja magát. Az átlagéletkoruk 25,4 év ($SD = 5,42$). A válaszadók 35,2%-a alapképzésben, 30,8%-uk mesterképzésben, 11%-uk doktori képzésben, a többiek egyéb képzésekben tanulnak. Magyarországon tervezi befejezni a teljes képzést 73,6%-uk, míg 15,4% csak a képzésének egy részét tölti itt. A többiek bizonytalanok, illetve hiányos a rájuk vonatkozó adat. A megkérdezett hallgatók a Közel-Keletről (42,9%), Délkelet-Ázsiából (12,8%), Nyugat-Európából (15,4%), Észak-Amerikából (3,3%), Kelet-Európából (3,3%), Afrikából (3,3%), Latin-Amerikából (5,4%) jöttek Magyarországra. A legtöbben Iránból (22), Kínából (17), Törökországból (15) és Németországból (10) érkeztek. Körülbelül egyharmaduk (35,2%) önffinanszírozású, 29,7%-uk kormányközi, illetve Stipendium Hungaricum ösztöndíjas. 14,3%-uk az Erasmus keretében jött. A válaszadók csupán 12,1%-a járt korábban Magyarországon.

Három olyan diák van, akik tanulnak magyarul. Egy diák német nyelvű programban van, a többiek angolul végzik a tanulmányaikat. A diákok 34%-a értékelte kiváló/anyanyelvi szintűre nyelvtudását, 30,8% pedig „jó”-nak. Az interjúkészítés idejében 35,2% tanulja a magyart mint idegen nyelvet, 51,6% nem tanul, 39,6% tervezi, hogy a jövőben tanul, míg 37,4% nem tervezi, hogy a jövőben tanul magyarul. A diákok 53,8%-a mondta, hogy külsőre, láthatóan különbözik a magyaroktól, 37,4% mondta, hogy nem különbözik. Nem szeretne Magyarországon maradni tanulmányai befejezése után 47,4%-uk, míg 36,3% szeretne itt maradni azt követően.

A külföldön tanuló magyar diákok mintája jóval kisebb, összesen 31 főből állt. Egy Kínában tanuló diák és négy, Amerikában tanuló diák kivételével a többiek európai országokban tanulnak (Hollandia, Egyesült Királyság, Németország, Dánia, Finnország, Olaszország).

Életkoruk átlaga 23,7 év ($SD = 4,24$). 54,8%-uk nő, 41,9% férfi és egy fő *non-binary*-nak mondja magát. A válaszadók 41,9%-a alapképzésben, 38,7%-uk mesterképzésben, 6,5%-uk doktori képzésben, a többiek (12,9%) egyéb képzésekben tanulnak.

Átlagban 18,4 hónapja vannak a tanulmányaik országában ($SD = 20,8$). A tanulmányaik nyelvén egy 5 fokú skálán 4,42 szintűre becsülik a tudásukat ($SD = 0,72$). Körülbelül háromnegyed részük a külföldi egyetemen tervezi befejezni a teljes képzést (74,2%), közel egynegyedük (25,8%) a képzésnek csak egy részét tölti ott. Önffinanszírozású 48,4%-uk, Erasmus keretében tanul 19,4%-uk. A többiek valamilyen ösztöndíjban vagy részösztöndíjban részesülnek.

Az interjúkat a Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal és a magyar diákok egy részével személyesen vettük fel, az interjúalannyal előre egyeztetett időben és helyen. A vizsgálatról részletes szóbeli tájékoztatást adtunk, ezt követően a résztvevők elolvasták az írásbeli tájékoztatót és a beleegyező nyilatkozatot is. Az utóbbi aláírása után kezdődött az interjúfelvétel, amelynek elején demográfiai és a magyarországi tanulmányokra vonatkozó adatokat (érkezési idő, képzési idő, szak, finanszírozási forma, nyelvismeret stb.) jegyeztünk le. A magyar diákok egy másik részével Skype-on vettük fel a beszélgetést.

Az interjúfelvételen túl a kapcsolathálózat feltárására az ún. EGONETWORK kérdőívet (Angelusz és Tardos, 1991/2012) alkalmaztuk. Erről a *Társas hálózat* című fejezetben számolunk be.

Az interjút hangrögzítő eszközzel vettük fel. Ahol nem angol, hanem a nemzetközi diák anyanyelvén történt az adatfelvétel, angolra fordítottuk az interjút. (Rendszerint az interjúfeltevő fordította le angolra.) A magyar diákokkal kivétel nélkül magyar nyelven folyt az interjú. Az *oTranscribe* ingyenes szoftver segítségével írtuk át – lehetőleg szöveghűen – a hanganyagot, később azonban a szükséges mértékig meg kellett szerkesztenünk a nyers interjút.

Felmerül a kérdés, hogy az interjú nyelve a megfelelő kulturális keretet fogja-e aktivizálni, és ennek megfelelő módon fog-e az interjúalany nyilatkozni, a társas világot értelmezni (Benet-Martínez és Haritatos, 2005). Az eredmények elemzése, a következtetések levonása közben mindenképpen figyelembe kell venni ezt a szempontot. A bevándorlással kapcsolatos kutatások módszertani, nyelvi kérdéseivel az utóbbi időben Magyarországon is intenzíven foglalkoznak (Borsfay és mtsai, 2014; Kováts és Várhalmi, 2014). Az idézett kutatók például megengedő álláspontra helyezkedtek, miszerint az adatfelvétel nyelvének tudatos figyelembevételével van létjogosultsága egyazon kutatásban sokféle nyelven felvenni az interjút, illetve kérdőíveket.

Jelen vizsgálatvezető kutatójaként itt szeretném megjegyezni – a témához való pozíciómmal kapcsolatosan –, hogy magam is nemzetközi diák voltam. Két különböző kultúrában, országban (Magyarország és Vietnám) nevelkedtem és iskoláztam, sőt mi több, interkulturális családban élek. Mindez jelentős mértékben befolyásolja a kutatásban feltett kérdéseket, az interjúk elemzését, értelmezését. Az interjút a legtöbb esetben ugyancsak nemzetközi diákok, illetve korábban nemzetközidiák-tapasztalatokkal rendelkező kollégák és diákok vették fel. Az interjúk egy részében ugyanahhoz az etnikai csoporthoz tartozó volt az interjúfeltevő és a kérdezett. Közöttük legtöbbször egyfajta sorsközösségi érzés keletkezett, emiatt oldott hangulatban, szabadabban, nyitottan nyilatkoztak az interjúalanyok. Az interjút megelőzően az interjúfeltevők felkészítő ülésen vettek részt. Ha valamilyen kérdésük adódott később, a kutatásvezetőhöz, illetve a felkészítést végző kutatókhoz fordulhattak.

Adatelemzés

Kutatásunkban tematikus elemzést alkalmaztunk (Braun és Clarke, 2006). Ez a kvalitatív, induktív elemzés lehetővé teszi annak bemutatását, hogy a megkérdezett diákok hogyan élik meg, hogyan értelmezik, hogyan ruházzák fel jelentéssel a vizsgálat tárgyát képező tapasztalatokat. Az interjúanyagok többszöri átolvasása (ha szükséges volt, az

angol, illetve a magyar nyelvű hanganyag újbóli meghallgatása) után kódokat hoztunk létre az *Atlas.ti8* segítségével, amelyeket lehetséges témák alá rendeztünk, miközben ellenőriztük a témák relevanciáját és egyeztetjük az eredeti adatokkal. A témákat finomítottuk, altémákra bontottuk és véglegesítettük.

A résztvevők anonim módon szerepelnek az elemzéseinkben. Néhány alapinformációt azonban megadtunk mindegyik interjúidézetnél. Ezek az információk nem teszik lehetővé a diákok beazonosítását.

A DI kezdetű azonosítók a nálunk tanuló nemzetközi, a DH kezdetű azonosítók – mindegyik azonosító kétszámjegyű számmal folytatódik a DH vagy a DI után – pedig a külföldön tanuló magyar diákokra vonatkoznak. Életkor, nem, nemzetiség, képzési szint, és a magyar diákok esetében képzési országai adatok olvashatóak ki az azonosítóból. Pl: *DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság.*

A következő négy fejezetben mind a két minta (külföldi egyetemeken tanuló magyar diákok és a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok) részvételével végzett interjúvizsgálatunk eredményeit bemutatjuk. A nemi szerepekkel foglalkozó fejezetben csak a nálunk tanuló nemzetközi diákokkal felvett interjúkat elemezzük.

Kognitív kiértékelés: tanulmányi aspektusok

A vizsgálat fókusza

A vizsgálatunk egyik fókusza az volt, hogy hogyan értékelik a nemzetközi diákok a külföldi tanulás tapasztalatait: mit könyvelnek el főbb nehézségekként, kihívásnak az egyik oldalon, és lehetőségnek, nyereségnek, hozamnak a másik oldalon, illetve, hogy ezeket miként élik meg. Az ennek feltárását célzó kérdéseket az alábbiak szerint fogalmaztuk meg (a félig strukturált interjú során számos más helyen is említene a megkérdezettek a kérdések kapcsán értelemzendő válaszelemeket):

„Mik a külföldön/adott országban való tanulás legnagyobb nyereségei és kihívásai?”

„Hogyan látod mindezeket a kezdeti elvárásaiddal összevetve? Ha egy ismerős az adott országban tanulásról kérdez, mit mondanál neki?”

„Mit gondolsz, milyen hatása lesz itt létednek/itteni tanulmányaidnak későbbi tanulmányaidra, munkádra, magánéletedre?”

Vizsgálatunkban kitértünk arra is, hogyan küzdenek meg a nehézségekkel és hogyan aknázzák ki a lehetőségeket a megkérdezettek, milyen saját erőforrásokra, támogatásokra tudnak építeni és ezt hogyan próbálják mobilizálni. Jelen elemzésben elsősorban a nehézség-nyereség megítélésére fókuszálunk, a megküzdés és a társas támogatás témákkal egy későbbi munkánkban tervezünk foglalkozni.

Rendkívül sok területen fejtették ki a megkérdezett diákok, hogy miben látnak és hogyan élik meg, hogyan értékelik a nyereséget és a nehézséget. A kötetben a jelen és a következő fejezetben fejtjük ki, hogyan értékelik a diákok a nyereséget és a nehézséget, a kihívást a tanulmányaik, valamint a személyes fejlődésük és változásuk szempontjából.

Két olyan kérdésblokkunk is volt, amely a fenti, általános kognitív kiértékelés feltárására irányuló kérdéseken kívül, kifejezetten a személyes fejlődés és változás, valamint a tanulmányaik terén megélt nyereség és kihívás/nehézség felderítését szolgálja. Az egyik a külföldi tanulás és tartózkodás által hozott, magukban bekövetkezett változásokra kérdezett rá. A másik pedig az egyetemi életre általános szinten, valamint a tanulmányokban, egyetemi világban való boldogulásukra, az otthoni és a jelenlegi egyetemi/oktatási rendszer közötti hasonlóságokra, különbségekre, ezek értékelésére kérdezett rá.

Az értékelés iránya, viszonyítási pontok

A nemzetközi diákok tanulmányi, egyetemi tapasztalatainak, élményeinek, és ezek értékelésének megértéséhez elsőként azt fontos látnunk, hogy kihez, mihez képest történik az értékelés. Explicit módon csak a kezdeti várakozásaikhoz – melyeket a kutatás során szintén vizsgáltunk – való viszonyításra kérdeztünk rá. A válaszaikból azonban az derült ki, hogy a diákok többszörös viszonyítási keretet alkalmaznak. Referencia lehet a barátok, évfolyamtársak a származási országban, más országokban, a tartózkodási országban – ezen belül származási országbeliek, helyiek, más nemzetközi diákok helyzete, helyzetértékelése. A külföldön tanuló magyar diákok esetében úgy tűnt, maga az interjúhelyzet is a referenciakeret elemeként működött. Az interjúfelvevők a legtöbb esetben magyar, mesterképzésben, vagy doktori képzésben tanuló diákok voltak, akik közül sokan külföldi tanulmányi tapasztalattal is rendelkeznek, és így mindez az interjúbeszélgetés során további referenciakeretet konstruált. Többek között a magyar egyetemekkel való összehasonlítás került sokszor előtérbe. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal felvett interjúkban pedig az interjúfelvevő, sokszor nemzetközi diákok tapasztalatai szolgáltak referenciaként.

Nem meglepő, hogy fontos az, ki honnan, mennyire privilegizált vagy mennyire nehéz helyzetből indul el. Az olyan tényezők, mint a családi háttér, az anyagiak, a korábbi tanulmányi és interkulturális tapasztalatok végig éreztetik hatásukat. A legtöbben (legalább részben) családi támogatással, kormánykölcsonnel, ösztöndíjjal tanulnak. Vannak, akik (és családjaik) viszont anyagi gondokkal is küszködve járnak egyetemre. Egy Hollandiában tanuló magyar diák megosztotta, hogy a tanulási terhek és az időhiány mellett az anyagi szűkösség – főleg a jellemző módon jómódú diáktársakhoz képest – hogyan korlátozta őt.

„Nyilván jobb ételeket vásároltam volna, hogyha több pénzem lett volna, úgye elmentem volna azokra a koncertekre, amikre nagyon szerettem volna, bulikra [...]” DH17 24 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Még a jó anyagi kondíciókkal rendelkező családok gyermekei, mint az iráni diákok többségének esetében, a gyorsan alakuló gazdasági makrokörnyezet, az időközben Iránnal szemben érvénybe lépett gazdasági és egyéb szankciók, az ennek nyomán kialakuló gazdasági és valutaválság súlyosan befolyásolta a szülők által finanszírozott diákokat. Többeknek hirtelen el kellett kezdeni dolgozni, munkát vállalni a tanulás mellett egy olyan országban, ahol a nyelvet nem ismerik, s helyi kapcsolataik is csak igen korlátozottan voltak.

„Egy nap felébredsz, és a pénzéd értéke a felére csökkent [...] Ez depresszióssá teszi az embert.” DI71 21 éves iráni férfi, „egyéb” képzés SOTE-n

„A gazdasági válságnak határozottan van rossz hatása [...] Azt érezteti velem, hogy nagy teher vagyok a családomnak [...] Ha nem lennék itt, talán ők [szülők] megengedhetnének ezt-azt maguknak, vagy vehetnének valamit az öcsémnek.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A külföldi egyetemre járás értékelésében azonban nagyrészt a nagy lehetőségek megemléítése mellett a legrangosabb viszonyítási pontok, referenciák gyakran kerülnek említésre. A megkérdezett magyar diákok elmondásai szerint – főleg a kiváló eredményekkel rendelkezők – gyakran a világ vagy a kontinens top egyetemeit, szakjait célozzák meg.

„Mindenképpen top 10-es egyetemet akartam bejelölni [...]” 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„A világranglistákon ezek az egyetemek sokkal előrébb vannak [...]” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Most itt konkrétan Hollandiában azért (vagyok), mert ez a szak itt a legjobb talán Európában.” DH17 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A *ranking* adatok mellett igen beszédesek a következő interjúrészletek, amelyek azt mutatják, hogyan tágul az a keret, amelyben gondolkodnak a diákok, hogyan élik meg a mobilitáció lehetőségét, és hogyan fogalmazzák meg az igényeiket a képzőhely iránt.

„Egyrészt látom azt, hogy oda megyek, ahova akarok, azokkal találkozom, akikkel akarok, azt csinálom, amit akarok. Ez azért így nekem nem volt meg, hogy föl lehet szállni egy repülőre és el lehet menni valahová, vagy egy vonatra, és oda lehet menni, csak meg kell nézni, hogy mikor indul a vonat. Szóval ez nekem eddig így nem volt meg.” DH03 25 éves magyar nő, doktori képzés, Egyesült Királyság

„Megtanultam azt, hogy nemcsak Magyarországon gondolkodunk és Angliában, hanem itt van egész Európa, vagy akár itt az egész világ [...] Adjon egy olyan diplomát, aminek magas az értéke, olyan egyetem legyen, amit keresnek az alkalmazók, munkaadók, munkáltatók. Nyilván legyen ott a ranglistákon, azon a szakon, amin én vagyok, az élbolyban, főleg ezek, meg legyen nemzetközi, tehát sok nemzetközi diák legyen viszonylag.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

A Magyarországon tanuló külföldi diákok sokszor a szak (pl. orvosi, pszichológia) miatt jönnek. Meg tudják engedni maguknak az elérhető árak miatt (illetve van ösztöndíj számukra), ugyanakkor a színvonalal is elégedettek.

„Anyukám megkérdezte a barátnőjét az orvosiról különböző országokban. Megnéztük a helyzetet jó pár országban. Magyarország jó volt képzésileg és olcsóbb más országoknál. Emiatt a két dolog miatt jöttem ide orvosira.”
DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Tanulmányokkal kapcsolatos kihívások értékelése

Várható módon a tanulmányokkal kapcsolatban említik sokan a külföldi tartózkodásuk legnagyobb nehézségeit, kihívásait, amelyekkel szembe kell nézniük. Nem kell feltétlenül nemzetközi diáknak lenni ahhoz, hogy nehézséget, kihívást tapasztaljon, aki a felsőoktatásban tanul. A nemzetközi diákok számos oknál fogva mégis fokozottabb nehézségeket tapasztalnak.

Új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás

Először is, nem elég, hogy új kulturális, nyelvi és társas közegbe, egy másik országba kerültek, teljesen ismeretlen lehet az oktatási rendszer, benne az új program, amibe belecsöppentek. Nem csoda, hogy sokan ezt komoly nehézségként élik meg. Az alább következő diák többek között az eltérő szervezeti kultúrát is említi, mint nehézségforrást.

„Egy új program, egy új közeg, mindenki ismeretlen, magának az intézménynek, ahol tanulok, van egy nagyon erős saját kultúrája, ami szintén nagyon új volt. Ez így eléggé nehéz volt, úgyhogy eléggé nehezen birkóztam meg.” DH04 25 éves szerbiai magyar férfi, mesterképzés, Finnország

Aki alapképzést kezd, annak sokszor minden új. Idegen nyelven kell teljesíteni az első felsőoktatási feladatokat a számára ismeretlen rendszerben, ahol a helyi diákok a szak szempontjából fontos ismeretanyagokkal rendelkezhetnek, ő viszont nem. A következő idézet egy politikai tudományok szakos, Nagy-Britanniában tanuló magyar diáktól származik. Az interjúfelvétel időpontjában már otthonosan mozgott az oktatási intézményben, az ottani rendszerben, de így idézi fel a kezdeti kihívásokat.

„Az első nagy esszé leadása, az gyilkos. Az ember kapkodja a fejét, uram-isten, ilyet még soha az életben nem csináltam, mi ez, hogy fogok én 2500 szót írni, amikor 200-at se tudok? Ez az első ilyen nagy akadály, amit meg kell ugrani. Amúgy, de igazából, az ember adaptálódik, nem? Jön a nagy kihívás, más rendszerből érkezünk... Say, aki Angliában tanult, az könnyen elképzelhető, hogy úgy érkezik, hogy már tanult szociológiát, mint tárgyat középiskolában. Tanult politológiát, mint tárgyat középiskolában. Meg vagyunk mi, akik tanultunk törít.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Akik mester- vagy doktori képzésre járnak, azoknak nem az előző esetben említett újoncnak számító, a gimnáziumot épp nemrég befejező első évfolyamosok megpróbáltatásaival kell szembenéznük. Az alábbi interjúrészletben a diák a képzés tartalmi és fókuszbeli eltérését említi mint neki kihívást jelentő tényezőt. Miközben a mesterképzés számára új fókusza olyan készségeket, ismereteket követel meg, amelyekkel kevésbé rendelkezhet, mint azok a diákok, akik az alapképzésüket is az ebben a képzésben fejezték be, addig valószínűleg a saját alapszakja több területén bizonyára előnnyel rendelkezik, de ezt ebben a képzésben nem tudná kamatoztatni.

„Bár ugyanazt választottam, mint amit az alapszakon is tanultam, de így is más. Kínában a technológiára fókuszálnak, míg Magyarországon a szoftverelemzésre koncentrálnak. Ez teljesen más.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Nem ritka jelenség, hogy úgy iratkoznak be egy-egy szakra, hogy nem volt előtte ezzel kapcsolatos ismeretük, felkészültségük. A széles bemenetelű képzések olyan nemzetközi diákokat is beengednek egy-egy szakra, akik nem rendelkeznek megfelelő tárgyi tudással. A következőkben idézett diák, ennek ellenére úgy tűnik, sikeresen vette az említett akadályokat.

„Az én személyes kihívásom az volt, hogy olyan tantárgyakat tanultam, amelyek soha nem voltak az életemben, mint a kémia és a biológia. Teljesen újak voltak a számomra.” DI65 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A képzési követelmények mennyisége, formája, struktúrája mind-mind olyan tényezők, amelyek komoly kihívást jelenthetnek. Akik nincsenek hozzászokva ahhoz, mint az alábbi diák, hogy a számonkérés mindössze egyetlen jegyet jelent az egész félévre (egyetlen számonkérés vagy vizsga alapján), annak komoly kihívás ez. Nem beszélve arról, hogy mindez olyan új szakmai területen történik, mint a laboratóriumi munka.

„Ahhoz, hogy egy félévi szemeszterre felkészüljünk, sokat olvasunk, és számomra ez a legnagyobb kihívás, hogy ezt a laboratóriumi munkához tudjam alkalmazni.” DI45 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

Komoly kihívást jelenthet, ha magyar nyelvű információkat kapnak a hivatalosan angol nyelvű képzésben levő nemzetközi diákok, főleg ott, ahol kicsi a létszámuk. Az alábbi diák frusztrációja ebből fakad.

„Elvárják tőlünk, hogy alkalmazkodjunk, de ez nehéz, minden magyarul van, hogyan tudunk alkalmazkodni egy ilyen rendszerben? Az egyetemi honlapon sok dolog még mindig csak magyarul van. Sok e-mailt magyarul kapunk, és ez nagyon nehéz így.” DI83 33 éves iráni nő, doktori képzés

A tanulmányok terén a kihívást nem feltétlenül a nehezen teljesíthető követelmények jelentik. Az oktatással kapcsolatos adminisztráció is komoly nehézség lehet. A következő beszámoló beszédesen ecseteli a sokféle kérdést, dilemmát, nehézséget, amivel szembeesülhet a nemzetközi diák a félév közben és a félév végén. Nemcsak a német oktatási rendszer szabályozottságához és gördülékenységéhez hozzászokott diákoknak okoz nehézséget, hogy nincs idejük kiismerniük magukat az egyetem adminisztrációs rendszerében. A saját országukban is kevésbé hatékony adminisztrációs rendszerekben edzett, akár a teljes képzést itt végző más diákok is az alábbi helyzetleíráshoz hasonlókat fogalmaztak meg.

„Nincs olyan sok kihívás, csak az adminisztratív rész, mert úgy érzem, nem sok információ van arról, hogyan kell és mit kell csinálni. Minden nagyon más, mint Németországban. Például nem tudom, hogy regisztrálnom kell-e a vizsgára. Ha igen, akkor ez mikor lehetséges, és mikor nem. Nincs annyi információ. Kezdetben pedig az volt a probléma, hogy milyen kurzusokat kell felvenni, milyen kurzusokat nem kell. Erről sem volt sok információ. Ez egy kicsit frusztráló volt a számomra, mert hozzászoktam, hogy minden strukturált, tudod Németország olyan, minden nagyon jól strukturált.” DI86 25 éves német nő, mesterképzés

A különböző oktatási rendszerekben, képzésekben más és másképpen történik a kimeneti kompetenciák megszerzése. Az ismeretszerzésre vonatkozóan abban látszik különbség, hogy mennyire az ismeret tanár általi átadására fókuszálnak. Arra a tényre, hogy nem „megtanítják” a tananyagot, hanem saját tanulásra kell építeni, különbözőképpen reagálnak a diákok.

„Egy másik rossz dolog az volt, hogy az egyetemen az oktatás nem jó. A diákok 80%-a, lehet, hogy több is, 90%-a önállóan tanul. Ez azt jelenti, hogy nem tanítanak jól az előadásokon. Talán van néhány tanár, akiknél motiváltak vagyunk arra, hogy menjünk az előadásukra, hogy meghallgassuk őket és tanuljunk. De a többség valójában nem tanít, sajnos ez nagyon rossz rész, mert mindent magunktól kellett megtanulni, ami megnehezíti a tanulást.”
DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

Mások viszont az oktatás szerves részének, nem az elvárttól eltérő előadások szerencsétlen következményének tekintik az önálló tanulást, ám ettől még nehéz feladatot jelent a számukra.

„Ami nehézség, amit kiemelnék talán, hogy nincsen sok óránk. Nagyon sok projekt munka van, de nincsen sok óránk és tényleg csak a legszükségesebb tudást adják meg az órákon és utána viszont rengeteg mindenre magunktól kell rájönni.” DH09 20 éves magyar férfi, alapképzés, Dánia

„Az ilyen egyetemi beadandók, tehát tanulás. Teljesen más, hogy sokkal önállóbbnak kell lenni és nem mondják meg, hogy mit csináljunk, ez kihívás volt. Az is, hogy azt a mennyiséget, amennyit elvárnak, azt el tudjuk olvasni.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

A diákok meglátása szerint máshol lehet a szűrő a különböző oktatási rendszerekben. Természetesen eltérhet különböző szakoknál is, de a nemzetközi diákok a saját országuk és a tanulmányi országbeli tapasztalatokat vetik össze. Az iráni diákok között többen is jelezték azt az igen lényeges különbséget, hogy számukra az angol nyelvű képzésekben a szűrő nem a bemenetelnél, hanem képzés közben van. Az orvosi egyetemre való bekezdés Iránban elérhetetlenül nehéz többük számára.

„Sokkal-sokkal nehezebb Iránban bekerülni az egyetemre [...] de sokkal-sokkal könnyebb is befejezni [...] Szinte sosem buksz meg. Tényleg a nagyon nagy semmit kell tanulni ahhoz, hogy megbukj [...] Itt meg, nem mondom, hogy sokszor tudtam az anyag háromnegyedét, de jóval többet, mint a felét, ám így megbukik az ember. Sokkal nehezebb itt végezni, és ez a gond az itteni rendszerrel. Mi irániak nem vagyunk ehhez hozzászokva, mint itt Magyarországon.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Egy másik iráni diák is ezt az oktatási rendszerben való különbséget látja az iráni diákok igazi kihívásának.

„Konkoorig (Irán országsszintű felvételi vizsgája) nagyon nehéz Iránban, de ha bent vagy, nagyon könnyű lesz, itt pedig ennek az ellenkezője van. Könnyű bejutni, a nehézség akkor kezdődik, amikor elkezded.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

A tanulás és egyetemi követelmények mint kihívás

A néha szűkszavú, más esetben bővebben kifejtett válaszokban a tanulást magát, illetve a vizsgákat, a szakdolgozatírást említik nehézségként a válaszolók. A végtelennek tűnő tanulás természetesen a saját országukban tanuló diákok számára is komoly kihívás. Egy másik országban tanuló fiatal számára a fent említett tényezők, az idegen környezet, oktatási rendszer, a más nyelv is hozzáadódhatnak ehhez a megterheléshez:

„Nagyon-nagyon sokat kell tanulni. Novemberig egyetlen egy olyan nap volt, amikor nem tanultam volna, mert azt éreztem, hogy muszáj egy napot nem tanulnom. De hogy akkor hétfőtől vasárnapig minden egyes nap tanultam.” DH27 23 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A következő diák egy szóval válaszolt arra a kérdésre, hogy mi a legnagyobb kihívás.

„A tanulás. A tanulás.” DI60 22 éves kínai nő, alapképzés

Akkor jelent különösen megterhelést a tanulás maga, ha az egyetem az első hely a fiatal számára, ahol elkerülhetetlen a rendszeres és intenzív tanulás. A következő német diák saját bevallása szerint középiskolában nem tanult sokat, *„nagyon lusta voltam”*. Jelenleg pedig, bár az anyanyelvén tanul az állatorvosi egyetem német nyelvű programjában, *„napi 8-10 órát tanulok”*. Maga a felvételi vizsga a magyar egyetemre nem jelentett komoly megpróbáltatást – otthon Németországban elmondása szerint akár 6 évet is kellett volna várni, hogy bejusson a képzésre. Erre viszont nem kellett különösen sokat felkészülniük, emiatt is érződik ez az átmenet nélküliség, a kontraszt a korábbi és a jelenlegi állapot között.

„És a tanulás önmagában [jelent nagy kihívást], ha előtte nem tanultál.”
DI19 22 éves német férfi, osztatlan képzés

Visszatérő téma a mennyiség, mint kihívás. Gyakran említik, hogy sok kurzus van a magyar egyetemen. Az egységes bolognai rendszerben a kreditek száma az irányadó, így az önmagukban viszonylag kis kreditszámot érő, sok kurzus a magyar felsőoktatásban

összeségében ugyanannyi kreditet ér, mint például az ekvivalens szintű norvég program, kisebb kurzusszámmal.

„Olyan sok kurzusom van, hogy nagyon nagy kihívást jelent az összes kurzussal megküzdni.” DI22 57 éves norvég nő, mesterképzés

A követelmények mennyiségét illetően egészen kritikus hangok is voltak az egyetemmel kapcsolatban. Például ez a diák megkérdőjelezi a nagy mennyiségű tanulnivalók szükségsszerűségét.

„Sok nehézség merült fel, annyira sok volt az anyag, és talán felesleges anyagokat kértek tőlünk, amelyek nem voltak olyan fontosak.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

Időben nem egyenletesen oszlanak meg a terhek. Egyetemtől, szaktól függően vannak azok az időszakok, amelyek jobban igénybe veszik a hallgatót. A következő diák számára csak egyes szakaszok jelentenek kihívást.

„Persze, vannak nehéz periódusok, mint a vizsgaidőszakok.” DI87 34 éves norvég férfi, mesterképzés

Sok diák számára egyes eseményekben csúcsosodnak ki a nehézségek és kihívások. Nemcsak a külföldön tanulás során, de „egész életében” is a legnagyobb kihívásról – amivel jól megküzdött, így annál inkább sikernek könyvelhető el – mesél a Németországban tanuló magyar diák:

„A legnagyobb kihívás életemben a szakdolgozatom volt, tehát németül megírni egy könyvet az nem volt egyszerű, az biztos, igen, de sikerült.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

A vizsgák előkelő helyet kapnak a nagy nehézségek, kihívások sorában. Van, aki konkrét tantárgyak vizsgáit emlegeti fel, mint amivel nehéz volt ismételtlen megküzdni. Sokan említettek nagyobb vizsgákat.

„A szigorlatok határozottan azok [kihívások].” DI05 25 éves török nő, alapképzés

Már a vizsgára való készülés közben lát nehézséget a következő megkérdezett, különösen, ha a helyi magyar diákok helyzetéhez viszonyítja a nemzetköziet. A számok felvonultatásával érzékelteti az erőforrásokban levő lényeges különbséget.

„Az a kihívás számomra, hogy nagyon kis csoport voltunk, a magyar csoportban pedig 250-en vannak egy évfolyamon. Emlékszem, hogy volt egy honlapjuk, amely az elmúlt 15 év összes anyagát tartalmazta. Nekünk ez volt a gyengeségünk, ami igazán nehezé tette a dolgunkat. A vizsgához csak kevés mintavizsgát láthattunk. Nem sokat tudtunk az egésztől, ezek a dolgok bosszantóak voltak.” DI75 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Nem elég, hogy léteznek nehéz vizsgák és vizsgadrukk, szorongás. Maga a szóbeli vizsga helyzet és az esetleges sikertelen szereplés, a tanár eredményközlésének módja, az „arcszisztétól” való félelem további kulturálisan specifikus nehézségek elé állíthatják a vizsgázót. Egy iráni diák így számol be erről.

„A vizsgák, a vizsgák a nehezek, a szóbeli vizsgára mindent meg kell tanulunk, és szembe kell nézni a félelemmel attól, hogy szemben ülsz valakivel, és előtűnik buksz meg. Ezért halasztok.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

A kurzusok, a vizsgák teljesítése eleve stresszt okoz a diákoknak. Ezen kívül egész fél-éves, éves csúszást és ezzel együtt a teljes félév, tanév súlyos tandíját kell fizetni, ha sikertelenül zárnak egy tárgyat. Ez jobbik esetben arra készteti őket, hogy teljes erőbedobással tanuljanak, hogy ez ne fordulhasson elő, de nyilvánvalóan sokszor nem elegendő az igyekezet.

„A kihívások már az első években is igen intenzívek voltak. Azt mondom, hogy mindig stressz alatt áll egy diák, mert ha megbukik egy tárgyból, ez évisméltást jelent. Egy év megisméltése ergo 12000 dollár. Ez kétszer 6000 dollár [...] nem számolva az élet költségeit, a lakbért, az ételeket és miegymást. Hát ez annyira stresszes. Ehh, és az is okozott feszültséget, például, hogy arra kényszerítettem magam, hogy minden kurzust a lehető legjobban végezzem el. Ez volt a kihívás számomra, hogy ne dőljek hátra, és azt mondom, ok, rendben van, ha nem sikerül egy kurzus, akkor majd megismétlem a következő félévben. Nem, megpróbáltam kényszeríteni magamat arra, hogy jó jeggyel időben végezzem el a kurzusokat.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Kihívást jelent az is, hogy a sok küzdelmes év után van, aki úgy érzi, hogy nem biztos, hogy teljesen pozitív a fogadtatása a diplomájuknak, a fentebb említett optimista hangokkal szemben aggály is tapasztalható.

„Kínában nagyon fontos az embereknek a diploma hírneve. Attól tartok, hogy Magyarország nem elég híres, és hogy nem fogják elismerni?? és nem fogják elfogadni a magyarországi diplomát.” 21 éves kínai férfi, alapképzés

A képzés befejezésében csúcsosodik ki többek számára az igazi kihívás. Az ő esetükben a helyi diákokhoz képest sokszor jobban korlátozott az időintervallum, amely alatt valóban végezniük kell, főleg, ha ösztöndíjasok.

„Az egyik legnagyobb nehézség a tanulás miatti nyomás a diploma megszerzésére. Nehéz ezen az egyetemen lediplomázni.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

„A diplomázás. Nehéz időben befejezni a doktori fokozatot.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Egyes egyetemeken, szakokon eleve nehéz a sikeres befejezés, magasak a követelmények. Ez, valamint a nagy mennyiségű tanulnivaló, a sok önálló munka nem bénítóan hat, hanem pozitív lehetőségeket rejt a következő megszólaló szerint.

„Mondjuk, így országspecifikusat annyira nem tudok mondani, szerintem egyetemspecifikus, hogy ennyire magas az elvárás, és magasra teszik a lécezt az osztálytársaim is, a tanárok is, és ez egy kicsit stresszessé teszi a dolgokat most, de szerintem a végén minden rendben lesz, úgyhogy én most nagyon pozitívan állok hozzá. Nagyon-nagyon komolyan veszik az akadémikus tudást, és kutatást, és tényleg azt várják el, hogy akkor önmagunktól, önállóan és nagyon-nagyon sokat dolgozzunk, ami egyébként nem probléma, csak én nagyon elszoktam ettől, és hogy ilyen magasak az elvárások, egy kicsit ez most nehéz, de megbirkózom vele, egyébként nem csak én vagyok így vele, hanem a lakótársam is.” DH26 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A fenti példához hasonlóan, gyakori tapasztalat, hogy nem választható szét a nyereség és a kihívás, mert ugyanabban rejlik.

„Hát maga az egyetemen szerzett tudás, ami ugye egyszerre kihívás is meg nyereség is, tehát kihívás a megszerzése...” DH28 24 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

Ennek megfelelően kihívás az is, hogy jól megragadja a diák a képzés közben felmerülő lehetőségeket, például a vezetői szerep gyakorlását.

„A legnagyobb kihívás eddig? A legnagyobb kihívás vezetőnek lenni egy munkacsoportban. Nehéz több ötletet felajánlani.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

Nyelvi akadályok a tanulásban

A leggyakrabban említett kihívások közé sorolhatóak azok, amelyek a nyelvvel kapcsolatosak. Kevésbé meglepő, hogy a diákok nyelvi nehézségei tették ki a beszámolók jelentős részét. Újabb információt jelent azonban az, hogy sokrétűek a megosztott nyelvi gondok.

Egymást érteni – miközben ugyan mindenki angolul beszél, de mégis egy kicsit másképp, más kiejtéssel – eleve komoly kihívás. Különösen, ha olyan kultúrából jön a diák, ahol az „arc”, a „homlokzat” esetleges elvesztése, akár saját „arcvesztése”, akár a számára nyelvileg, pontosabban kiejtésileg nehezen érthető társé, olyan fennakadást jelent a társas érintkezésben, amit nem szívesen vállal fel, így nem kérdez vissza. Az órán, a vitában való aktivitása sínyle meg.

„Most már szabadon tudok kommunikálni más diákokkal. Különböző országokból érkezett nemzetközi diákkal tanulok együtt. Az órákon angolul szoktunk beszélni, néha olyan gyorsan beszélnek megszokásból, és erős akcentussal, hogy néha alig értem őket. Tudod, amikor hangfelvételeket hallgatunk, ez általában a standard angol nyelv. De nagyon kínos lenne, ha megszakitánám őket, hogy visszakérdezzek, nekem ez »arcvesztő« lenne. Így néha úgy tettem, mintha érteném, de nem tudtam elmondani az észrevételeimet, mert valójában nem értettem. Ez nem jó.” D60 22 éves kínai nő, alapképzés

Nem ritka az olyan nehéz helyzetet felvillantó élmény, mint az alábbi diáké, aki a legtöbb nemzetközi diáktól eltérően nem angol nyelven, hanem magyarul tanul az egyetemen. A kezdeti nyelvi nehézségek olyannyira lehangolták, hogy majdnem átkérte magát az angol nyelvű képzésre. Az angol nyelvet sem ismerte nagyon jól, de a magyarhoz képest így is nagy könnyebbségnek gondolta volna. Mint említette, a végén az önkontroll, énjelbitési igyekezet lett a sikeres stratégia:

„K: Milyen kvalitásaid vannak, amelyek segítenek neked Magyarországon élni?”

V: Először is, a személyiség a fontos. Pozitív hozzáállással kell rendelkez-nünk, nem sírhatunk, ha úrrá lesz rajtunk valamilyen nehézség. Meg kell tanulnunk megacéloznunk magunkat, amikor nehézségekkel szembesülünk. Amikor először megérkeztem az iskolába, 3 héttel később, mint más diákok, sok órából maradtam ki. A tanár szavainak kb. csak 5%-át tudtam megér-teni.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés

A kínai diákok közül sokan kiemelték a magyar (a megfogalmazásukban európai) fel-sőoktatásnak azt a kedvező, bár komoly kihívást jelentő gyakorlatát, hogy az otthoni ok-tatáshoz képest sokkal inkább diákcentrikus, csoportmunkára és vitára építő. A nyelvi nehézség azonban megakadályozza a diákokat abban, hogy ki tudják mindezt aknázni. A következő fiatal – aki magyarul végzi a tanulmányait – beszámolójából kiderül, hogy mit jelent az ő számára a nyelvi nehézség.

„Az első szemeszterben nagyon nehéz volt nekem a magyar. Néha, főleg a gyakorlati órákon vagy csoportvitánál azt sem tudtam, mi volt a téma. Hogyan tudtam volna csatlakozni? Emiatt kevésbé vettem részt meg nem nyilvánítottam véleményt az órákon.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Azok a diákok is, akik angolul tanulnak, szintén nyelvi nehézséggel küszködnek, legalább-is az első időszakban. Ez olyan általános szintű jelenség, hogy egyik interjúalanyunk, aki demonstrátorként dolgozott az egyik orvosi egyetemen, azt a javaslatot fogalmazta meg arra a kérdésre, mit javasolna az egyetemnek, hogy a nemzetközi diákok sikere-sebb beilleszkedését tudják elősegíteni, hogy legyen az egyetemen olyan demonstrátor, tanításegítő, akik a diákok anyanyelvén segít a diákoknak az első, második évben, amíg nem erősödik meg az angol nyelvtudásuk. Érvelése szerint korántsem egyoldalú nyelvi nehézség miatt van erre szükség. Így magyarázza a következő iráni diák, hogy miért nem érti sok diák a tananyagot az órákon:

„Gondoljunk csak egy témára, amikor a magyar anyanyelvű tanár fejében a jelentés angolra fordítódik, és ezt angolul egy olyan diáknak fogják átad-ni, aki idejött, hogy megtanuljon angolul, és ez a hallgató maga lefordítja magának a jelentéseket angolról farsira a saját fejében. Így tehát ez lega-lább három lépést jelent, és ez alatt valószínűleg sok jelentés elvész. És amíg ez célba ér, ez a téma elveszíti a jelentését, és utána látom, hogy a diákok nem értik.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Nem biztos, hogy a valóságban így zajlik a nyelvek közötti átfordítás, de a nehézségekről és megoldásról tapasztalatból beszélt a fenti diák. Ugyanis, amikor fárszi (iráni diákok egyik fő nyelve) anyanyelvű diákok nem tudták követni a tananyagot, ehhez (az addigra

felső évvessé vált) diákhoz küldte őket a tanár, hogy fárszi nyelven magyarázza el nekik. A siker nem maradt el.

A tanárok angol nyelvi nehézségei, a helyi nyelvet nem ismerő diákok helyzetének figyelembe nem vétele nemcsak az előadásokon, hanem a vizsgákon, a gyakorlati képzésben és általában a tanári magyarázatokra, a tanárokkal való konzultációra vágyó diákoknak okoz gondot. Ebből az interjúrészletből egyfajta (a helyi diákokhoz viszonyított) relatív megfosztottság és igazságtalanság miatti felháborodás olvasható ki. Ez a diák sikeresen vette az akadályokat, most már doktori képzését végzi, de így idézi fel pár évvel korábbi tapasztalatait ugyanezen az egyetemen:

„[A tanároknak] le kellene fordíttatniuk a könyveiket angolra. Mert magyarul írtak könyveket, de nincs belőlük angol verzió. Így rengeteg könyvből kell tanulnunk, de még mindig nem találjuk el, hogy mit akarnak a vizsgán [...] A magyar diákok sokkal jobban tudnak felkészülni [a megfelelő könyvből], mert a vizsgán a könyvükből kérdeznek [...] A magyaroknak jobb az oktatás. Ezt látom a [magyarokkal közös] kórházi gyakorlaton. Ez a tanárok gyenge angolja miatt van. Ha a magyar diákok kérdeznek valamit, a tanárok jól el tudják magyarázni, de ha mi kérdezzük valamit, az már bajosabb.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Az egyik résztvevő, egy amerikai diák, nagyon tapintatosan így beszél egyes tanárok angol nyelvtudásával kapcsolatos tapasztalatairól:

„Most van egy tanárom, aki igazán jól beszél angolul, de az akcentusa sokkal nehezebbé teszi a megértést. Szóval, úgy érzem, nekem sok minden marad ki.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

Más diákok is sajnálatukat fejezték ki, hogy nem tudták jól követni az órákat, mert még nem szokták meg a tanárok angol kiejtését:

„Az elején voltak problémák. Néhány tanár akcentusát nem értettem, így volt, hogy nem értettem, mit mondtak.” DI47 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

A nagy tantermek akusztikája további nehézséget okoz. Ebből az alábbi részletből is kitétni, hogy valóban praktikus akadályozó tényezőről van szó. A következő diák szintén lojálisan fogalmaz, de olyan komoly nehézségnek látja, amihez az egyetem segítségét is kérné:

„Azt mondanám, nyelvi támogatásra lenne szükség. Megpróbálom megmagyarázni. Magyar anyanyelvű tanároknak és másoknak is van akcentusuk, ami természetes, de néha nagyon nehéz őket érteni, különösen a nagy előadásokon, ha nem ül nagyon közel hozzájuk az ember. Nem a diákoknak szóló támogatásról beszélek. Azt mondanám, az egyetemnek kell nyelvi támogatást adnia a tanároknak.” DI69 18 éves iráni férfi, alapképzés

Akkor különösen nehéz ez a helyzet, ha a diák – vélhetően ez is sokszor fordul elő – sem biztos az angoltudásában. Megkönnyebbülést érzett a következő hallgató, aki felismerte, hogy miért nem értette az előadást.

„A legnagyobb kihívás a nyelv. Az első órát nagyon nehezen értettem. Aztán rájöttem, hogy a tanárnak nagyon erős volt az akcentusa. De először nagyon aggódtam.” DI16 22 éves francia nő, osztatlan képzés

Más diák a tantárgy magas nyelvi tudást követelő mivoltával magyarázza, hogy miért volt nehéz az egyik pszichológia előadást követni. Ez a diák is gondosan megválogatja a szavait, amikor az interjút felvevő, szintén nemzetközi diáknak fogalmazza meg, hogy miért is jelent gondot a (tanári) nyelvi probléma:

„Néha úgy érzem, hogy [amikor] olyan tárgyról van szó, mint a pszichológiáról (itt megemlített egy érzékeny pszichológiai területet), úgy gondolom, hogy egy személynek egész jól kell[ene] beszélnie angolul, hogy előadást tartson. Emiatt gondolom, hogy néha, ha egy előadó nem beszél elég jól angolul, ez zavaró és megtévesztő tud lenni. Mert nem vagyok egészen biztos benne, hogy mit akar mondani.” DI25 23 éves lengyel nő, mesterképzés

A tanárok esetlegesen nem kellően jó angoltudásában vagy a diákok számára szokatlan kifejtésében nem lát minden diák nagy kihívást. Idővel megtanulják egymás – szinte szükségszerűen eltérő – kifejtéseit, akcentusait. Az alábbi, egyik előző képzését Angliában végzett diák a korábbi oktatási rendszerrel kapcsolatos tapasztalatait tudja most kamatoztatni, hogy megbirkózzon a nyelv okozta nehézséggel:

„Néhány előadáson nem értettem a tanár angolját. Néha nehéz volt követni, mit is tanítottak. De ez nem nagy gond, ha belegondolsz. Hazamész, és megtanulod magad. Hozzászoktam az önálló tanuláshoz még az Egyesült Királyságban, mert az ottani rendszer az egyéni tanuláson alapul, így nem okozott igazi gondot.” DI13 27 éves török nő, doktori képzés

Még azok számára is, akik jó nyelvi készséggel rendelkeznek, a szakmai nyelv kihívást jelenthet. Közülük kerülnek ki azok a diákok, akik külön említik a szaknyelvi vonatkozásokat és azt az igényt, hogy legyen külön felkészítés ebből.

„Először is, szerintem jó lenne, ha mielőtt jöttem volna Magyarországra, kaptam volna egy kurzust a szakmai angolból, szakszavakkal és kifejezésekkel. Nehéz volt az elején, de megszoktam. Talán az első 3–4 hétben. Ez kihívás volt.” DI90 21 éves német nő, alapképzés

A nyelvtudás, különösen a szakmai nyelvtudás fejlődésével aktívabban tudnak jelen lenni az órákon. Az alábbi magyar diák jó nyelvtudással kezdte meg az egyetemi képzését (vessük össze a fent említett kínai diákkal, aki a gyenge nyelvtudása miatt azt sem tudta, miről folyt éppen szó), de így is nagy jelentősége van a szakmai nyelv fejlődésének.

„Abban azért fejlődtem, és most már merek kiállni a véleményemért, meg az angolom is biztosabb, mármint, hogy a szakmai angol.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Eddig is változatos nyelvi nehézségforrásokról (diákok és tanárok felől egyaránt, a szakmai nyelvről) számoltak be a diákok, de ezek az oktatás nyelvével kapcsolatosak. Ha eltér az oktatás nyelve a helyi nyelvtől – például jellemző módon az angol az oktatás közvetítő nyelve, míg a helyi nyelv a magyar vagy a holland – a diákok felismerték annak a szükségességét, hogy a helyi nyelvre is szükségük van, akár az egyetemi világban való boldoguláshoz is, és meg is fogalmazzák azt az igényüket, hogy az egyetem kínáljon, esetleg kötelezővé tegyen helyi nyelvkurzust. Az első interjúrészlet egy Hollandiában tanuló magyar diáké. A második egy Magyarországon tanuló iráni orvostanhallgatóé, aki a kórházi gyakorlatai során magyarul kell, hogy érintkezzen a betegekkel (és sokszor a kórházi személyzettel). Nem tartja elegendőnek a magyaróráik számát. Ráadásul nem zárja ki, hogy Magyarországon marad dolgozni végzés után:

„Úgy érzem, hogy minden támogatást megkapok, ami kell. Amit hiányolok, az elég nagy dolog, és nyilvánvaló okok miatt nem létezik, az, hogy bele legyen építve a tanmenetbe a hollandul való tanulás.” DH06 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

„[...] és remélem, hogy kötelezővé teszik és megtanítják nekünk a magyart egészen a 6. év végéig, mert ez fontos.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Tanulmányokkal, a karrierrel kapcsolatos nyereségek értékelése

Felsőoktatásba kerülés, tanulás, tudásszerzés

A felsőoktatásban a vágyott szakra való bekerülés önmagában nagy nyereség, mint mondta az egyik, Hollandiában tanuló magyar diák:

„Igen. Mindenképpen. Ugye mondtam, hogy van egy képzés, ami tetszik, ami csak Hollandiában van.” DH23 22 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

Iránban a hírhedten kompetitív *konkoo*, a vallási ismeretekben való nagy jártasságot is megkövetelő országos felvételi vizsgán való kiváló teljesítés vagy más országokban, például Németországban vagy Norvégiában, az orvosi, pszichológiai vagy állatorvosi szakokra való hosszú várakozási idő kiváltható külföldi egyetemen való tanulással.

„Iránban nagyon nehéz orvosnak lenni, mert nehéz bejutni az egyetemre [...] mert olyan a kultúra, hogy mindenki orvos vagy mérnök akar lenni [...] a vizsga nagyon nehéz, és tényleg 100%-ban tökéletesnek kell lenned mindenből, hogy bejuss az egyetemre, ezért nem tudtam bejutni, és 20 éves voltam.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Ennek a diáknak, aki önmagát úgy mutatta be, hogy nem volt szorgalmas tanuló a középiskolában, amellet, hogy bejutott az orvosi egyetemre hosszú várakozás nélkül, azt is nyereségnek érzi, hogy elkezdett tanulni.

„Képes vagyok elkezdeni tanulni, és ez hat évvel kevesebb várakozást jelent.” DI19 22 éves német férfi, osztatlan képzés

Nem meglepő, hogy azt emelik ki nyereségnek, amiért eredetileg külföldre mentek tanulni a diákok. A tudást, a tudásszerzési lehetőségeket élik meg egyértelműen nyereségnek, hozamnak. A következő interjúrészletből kiderült, hogy az otthoni képzési lehetőségekhez képest értékeli a külföldi tudásszerzést.

„A nyereség az, amit kaptam, ugye a tudás. Sokkal intenzívebb volt és átfogóbb, hasznosabb [mintha otthon, Magyarországon tanultam volna].” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

Konkrét szakterületen vagy egy specifikus témában való tudásgyarapodást különösen értékesnek tart egy-egy diák. Ha csak egy-egy konkrét dolgot emelnek ki nyereséggént, ez általában a képzéssel való elégedettségükkel is jár.

„Szakmailag rengeteg nagyszerű dolgot tanultam pszichológiából.” DI01
30 éves török nő, mesterképzés

„Tudományos szempontból [az a nyereség, hogy] nem tudtam, hogyan kell lebonyolítani egy kutatást, de most már értem.” DI5 27 éves török nő, mesterképzés

Az Erasmus programban tanuló diákok számára külön nyereséget jelent, hogy ők maguk választhatják a kurzusokat – ahol kellő számban tudnak angol nyelvű kurzusokat meghirdetni a magyar egyetemen –, illetve olyan tárgyak közül is választhatnak, amelyek otthon a saját képzésükben nem elérhetőek. A választás nekik lehetőség, és mivel legtöbbször csak teljesített kreditszámmal kell az otthoni egyetemen elszámolniuk, nincs kényszer arra, hogy jó jegyeket szerezzenek. Ehelyett egy-egy adott területen tudnak jobban elmélyedni.

„Nagyon szeretem az óráimat, mert én választottam őket, és úgy érzem, tanulok...” DI91 24 éves német nő, alapképzés

„Azt gondolom, hogy az egyetemi kurzusok nagyobb hatással voltak rám, mint a sok interkulturális pszichológiai kurzus, és azt mondanám, hogy ez új ismereteket adott nekem.” DI89 22 éves német nő, alapképzés

„Itt betekintést kaptam az irodalomkritikába a tanulmányaim során a szemináriumokon, és valóban inspiráló volt anélkül, hogy nyomás lenne rajtam, mert odahaza az van, hogy... jó jegyeket kell kapnod.” DI33 19 éves orosz férfi, alapképzés

Angol nyelvű képzés, európai diploma és munkapiaci értékek

Számos diák számára maga az a tény, hogy angolul tanulnak, jelenti a legnagyobb nyereséget. Vannak, akik igen szűkszavúan, de annál hangsúlyosabban jelentik ki ezt.

„A legnagyobb előny, hogy angol nyelven végzem a PhD képzést.” DI83
33 éves iráni nő, doktori képzés

„A legnagyobb előny volt az, hogy elkezdtem angol nyelven tanulni.” DI78
28 éves iráni férfi, mesterképzés

Különösen azok a diákok, akik nemzetközi munkapiacra terveznek dolgozni, az angol nyelvű képzés és az ebből szerzett diploma értékét az elképzelt jövő szempontjából mérik. Ők bővebb magyarázatot is adnak, hogy miért társítják az angol nyelven való tanuláshoz a legnagyobb értéket.

„A legnagyobb előny az volt, hogy voltak angol nyelvű kurzusaim, ez nagyon sokban fog segíteni, hogy elérjem azt az életet, amelyet elképzelve magamnak.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Nos, ez nagyon fontos. Az egyik dolog, hogy először is a Magyarországon szerzett diplomám angol nyelven lesz. És ezt a végzettséget [az] egész Európai Unióban vizsga nélkül elfogadják... Nos, ez nagyon fontos, mert mi van, ha Iránból kapsz diplomát? Azt még el kell ismertetni. Ezért ez egy hatalmas előny.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Az alábbi megszólaló egyértelműen nyereségesnek tartja magyarországi tartózkodását. Az angol nyelvű képzésből kapott diploma a jó képzőhellyel kombinálva nagy elégedettségre ad okot.

„Az angol nyelvű végzettség egy jó egyetemről. Nincs semmilyen nehézségem.” DI8 24 éves török nő, alapképzés

Ahogy említettük korábban is, Magyarországon Európát is látják az Európán kívüli országokból érkezett diákok közül sokan. A Magyarországon szerzett diplomában azt az értéket tartják fontosnak, hogy európai. Ezt említik az itt tartózkodásuk egyik legnagyobb hozamaként.

„Európai diplomával rendelkezni.” DI8 24 éves török nő, alapképzés

„Diploma egy európai egyetemről, és ez nem akármilyen végzettség, ez pszichológia. Ennek nagyon örülök.” DI5 25 éves török nő, alapképzés

A képzés értéke abban mérettetik meg, hogy vélhetően milyen kilátásokkal jár a jövőbeli munkavállalásra, karrierre nézve. A később, a munkapiacra beváltható nemzetközi tapasztalatokról sokan tesznek említést. A nemzetközi tanulmányok előnyeinek biztos tudatáról tanúskodnak a következő diákok állításai.

„Amikor munkára jelentkezem, akkor jó, hogy egy szemesztert külföldön töltöttem.” DI90 21 éves német nő, alapképzés

„Külföldi tapasztalat a CV-dben [...]” DI85 20 éves német nő, alapképzés

„Azt hiszem ez segíteni fog nekem megszerezni azt az állást, amelyet szeretnék. Ha valakivel versenyeznem kell, aki egy amerikai egyetemre járt, akkor a nemzetközi tapasztalat segíteni fog nekem az állás megszerzésében. Ez nagyon jól néz ki az önéletrajzban. Hazamegyek és azt mondhatom, hogy 3 évig Budapesten éltem, és az emberek elismernek emiatt.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

„Ez versenyképesebbé teszi az önéletrajzomat, végül is külföldön tanultam.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Különösen versenyképessé és még nagyobb értékűvé teszi a külföldön szerzett diplomát, hogy nagy árat kellett érte fizetni, más, helyi diákokhoz képest többet kellett érte dolgozni. Legalább is a befektetés-hozam viszonylatában gondolkodva, optimistán latolgatja a jövőbeli esélyeit ez a diák:

„Eleve azért is jöttem ki, mert ha már külföldön szerzel diplomát, az még dob az értékén, tehát valószínű, ha én elvégzem ezt az egyetemet, akkor az én diplomám többet fog érni, mint mondjuk, egy hollandé, aki velem végzett. el. Tehát az egyetem az egy dolog, de ha emellé még azt is a nyakadba szakasztják, hogy rengeteg mindenhez kell hozzászoknod, vadidegen országban vadidegen emberek között, elszakítva a családotól, és így is sikerül, akkor az azt jelenti, hogy többet tanultál ebből, mint mondjuk egy olyan, aki csak a szomszéd városból átvitt...” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

A későbbi karrier- és munkalehetőségek horizontja kinyílik nemcsak a megszerzett tudás által, hanem a szakmai kapcsolatokon keresztül is. Az alábbi hallgató úgy érzi, hogy az Erasmus-időszak – amelynek eredményeiért szakmai elismerést kap mind a küldő, mind a fogadó képzőhelyen – után határtalan (legalábbis földrajzilag mindenképpen) lehetőségeket kap:

„Úgyhogy nekem ez az utolsó évem PhD-ból majd itthon, ami most szeptembertől kezdődik, és mondta (az angliai egyetemen levő témavezető), hogy utána visszavárnak, nem feltétlen ide (az angliai egyetemre) mert ő világhíró ember, de szüksége van ilyen emberre, és ahol lesz nyitott pozíció, ott nagyon szívesen látnak.” DH3 25 éves magyar nő, doktori képzés, UK

A képzés befejezése, a diploma megszerzése nem cél önmagában. Többnyire tovább szeretnének lépni a diákok. Továbbtanuláshoz (többnyire egy másik országban), munkaerőpiaci jó elhelyezkedéshez mindez „stepping stone”.

Különböző készségek és különleges tudások

A nyereségek, a hozamok megítélésében fontos szerepet kapnak az olyan készségek, tapasztalatok, amelyek túlmutatnak a tárgyi tudáson. Sokan említik a külföldön tanuló magyar diákok közül a projektmunkát és az ezzel járó gyakorlatias, problémamegoldó készségeket.

„Tanulmányi versenyeken veszek részt, és az a szakmai tudás, amit megszereztem, és az a fajta mentalitás, amit itt az ilyen projektalapú oktatásnál kapunk, hogy mindent alkalmazunk, az nekem nagyon sokat segít abban, hogy a területemen, a robotika-automatizálás területén tényleg hatékonyan oldjak meg problémákat.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Az itteni tanulás legnagyobb előnye mindenképpen az, hogy itt utána rögtön el tudsz helyezkedni. Mert ez egy fontos faktor szerintem mindenkinek, ezért tanul az ember, hogy utána, nemcsak az, hogy el tudj helyezkedni, hanem hogy [legyen] egy olyan projekt lehetőség és olyan opcióid, amik között tudsz választani értelmesen.” DH29 20 éves magyar diák, alapképzés, Hollandia

„Ami nekem nagyon tetszik az itteni oktatásban, ez a projektmunka és tényleg elképesztően életszerű.” DI3 20 éves magyar nő, alapképzés, Dánia

Sokan abban látják a külföldön tanulás igazi értékét, hogy különleges, egyedi készségek, tudások, tapasztalatok birtokába jutnak. Az alábbi, Amerikában tanuló, már korábbi munkatapasztalatokkal is rendelkező magyar fiatal a kommunikációban látja meg azt az értékes tudást, amit elsajátításra érdemesnek tart és ezzel teremti meg a saját erősségét, azon kívül, hogy az otthonitól eltérő mintázatokat megtanulva egyedi, és majd otthon értékesnek számító tudásra tesz szert.

„És amit itt tanulok az szerintem nagyon egyedi, ugyanis otthon másképp kezelik ezeket a dolgokat, meg itt az amerikaiak nagyon jók abban, hogy finomhangolják az üzeneteket, és a kommunikációkban nagyon jók, és ezeket itt nagyon jól el tudom sajátítani.” DH01 25 éves romániai magyar nő, mesterképzés, USA

A külföldi tanulás során különlegesnek mondható készségeket, területeket tudhatnak magukénak a nemzetközi diákok, illetve ezek különlegesnek számítanak, különösen a saját országukban. A „nagy hálnak lenni egy kis tóban, vagy kis hálnak lenni egy nagy tóban” dilemma sokszor úgy oldódik meg, hogy „különleges hal”-nak érzik magukat. Különösen nagy országokban nem könnyű elérni, hogy valamiben az első legyen az ember. Ez mégis lehetséges a külföldön tanulás révén, legalább is egy, az összehasonlító nyelvészet témában kutató kínai diák szerint.

„Amikor visszatérek Kínába, én leszek az első ezen a területen. Talán ez lesz a legjobb, majd meglátjuk.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

A magyar nyelv ismerete is különlegesnek, egyedi értéknek számít. Ezzel érvel a következő kínai diák, hogy miért éri meg magyarul tanulni. Általában két opció áll rendelkezésre a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas diákok számára. Vagy angol vagy magyar nyelvű képzésben vesznek részt az egyetemen. Utóbbihoz szükséges az egyetemi képzés megkezdése előtt a magyar nyelv elsajátítása, amiről az az elterjedt vélekedés a nemzetközi diákok között, hogy rendkívül nehéz.

„A programomat magyarul tanítják. Az első évben azért jöttem ide, hogy a Balassiban egész évben magyar nyelvet tanuljak. Magyarul kevesen tudnak. Ez [az], ami engem különösen vonz. Ha sikerül jól megtanulom, talán az lesz az én előnyöm.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

A külföldi egyetemen elsajátított tudás, tapasztalat és szemlélet különlegessége másokkal való összehasonlításban, sőt nemzetközi összevetésben is kitűnik a megkérdezett diákok elmondásai alapján, ugyanakkor pszichológiai értelemben is hatékony.

„Olyan tapasztalatot szereztem, amilyen nagyon kevés más embernek van, nemcsak Magyarországon, hanem akár nemzetközi viszonylatban is.” DH12 23 éves magyar férfi, mesterképzés, Kína

„Tehát valami olyan tudásra és szemléletre teszek szert, ami meg nagyon sokakban nincsen meg [...] és az, hogy ezeket csinálhatom, ez valahogy kisimítja a lelkemet is.” DH14 35 éves magyar diák, alapképzés, Németország

A különlegesség, a tömegből való kiemelkedési lehetőség előnye jól artikulálódik a következő interjúrészletben. A nyilatkozó nem akarja kihasználni érdemtelenül az egyedi önéletrajz adta lehetőséget, hanem arra épít, hogy a nem szokványos önéletrajzával felhívja magára a figyelmet, és így kaphat lehetőséget arra, hogy bebizonyítsa, mit tud.

Az idézetben ötvöződik a képzőhely presztízse, a megszerzett tudás, és a különlegesség, mint nyereség.

„Egyrészt maga az egyetem neve, ahol tanultam, jól cseng, másrészt meg maga a megszerzett tudás nagyon jól hasznosítható az üzleti világban, harmadrészt meg sok nemzetközi programban vettem részt, az megint egy olyan dolog, ami nem feltétlenül jelent előnyt egy jó álláshoz jutáshoz, de alapvetően a fő előnye az, hogy maga az önéletrajzom kitűnik a tömegből és utána nagyobb esélyem van arra, hogy bebizonyítsam azt, hogy szakmailag alkalmas vagyok egy pozícióra, mert nagyobb eséllyel hívnak be amiatt, mert valami különleges van az önéletrajzomban.” DH28 24 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

Tanulmányaik, jövőbeli karrierjük kapcsán számos területen fogalmazták meg a nemzetközi diákok, hogy mit tartanak főbb nyereségnek, hozamnak. Diákokról lévén szó, nem meglepő, hogy a tudásszerzést úgy általában, valamint specifikus területeken tartják az egyik legfontosabb nyereségnek. Ugyanakkor sokan, főleg az Európán kívüli országokból Magyarországra érkezettek az angol nyelvű képzésnek és képzettségnek, az Európában szerzett diplomának tulajdonítanak különösen nagy jelentőséget és ebben látják külföldi tartózkodásuk legfőbb nyereségét. Ennek egyik oka az, hogy kedvezőbb munkapiaci pozícióra számítanak ezek segítségével. A külföldi tanulás különleges értéke sok nemzetközi diák meglátása szerint az, hogy általa olyan egyedi készségekre, tapasztalatokra, tudásokra tesznek szert, amelyekkel kevés ember rendelkezik. Ezekkel az unikálisnak ítélt kvalitásokkal biztosabbnak is látják a helyzetüket később a karrierjük, a munkavállalás során.

Diszkusszió és következtetések

Az eredményeink arra engednek következtetni, hogy különösen sok kihívással, nehézséggel találkozhatnak a nemzetközi diákok. Ezek három főbb téma köré csoportosítható. Az új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás számos elemet foglal magában. Aki külföldi egyetemen kezdi meg az alapképzését, az a felsőoktatásban való tanulás legalapvetőbb elemeit, a korábbi tanulmányaihoz képest teljesen új követelményeit is ott ismeri meg. Vannak szakok, ahol nemcsak esszét kell beadni, ami önmagában sem magától értetődő néhány oktatási rendszerből érkező diáknak, de azt ráadásul idegen nyelven kell megírni. Bár a bolognai rendszer lehetővé teszi, hogy képzési területek között váltsanak, a képzési szint váltásánál a diákok, a nem bolognai rendszerből érkező diákoknak ismeretlen

ez a rendszerelem. A graduális nemzetközi diákok nehézségként tapasztalják meg, hogy mások a képzési hangsúlyok, más a struktúra. Az egyik gyakran említett kihívás az aktuális képzés előzményét képző ismeretek hiánya. Ez nyelvi problémákkal kombinálva már komoly nehézséget jelent.

Az oktatási módhoz való alkalmazkodás is komoly feladat. A tanítási stílusok (diák-központú facilitatív és tanárközpontú asszertív tanítási stílusok által keretezett rendszerben, Leung és mtsai, 2003) közötti különbségek kihívást jelenthetnek. Ha elvárják, hogy minden ismeretanyagot „tanítsanak meg” az előadáson a tanárok, hibának fogják fel, ha ez nem történik meg. A tanárközpontú oktatást elváró diákok nehézményezik az önálló tanulás nagyobb arányát. Az önálló tanulás mindenkire nézve energia- és időigényes, azonban abban van jelentős különbség, hogy zavaró tényezőnek, kényszerű helyzetnek vagy fejlődési lehetőségnek élik-e meg.

A számonkérés módja, gyakorisága, az oktatási adminisztráció mind-mind nagy kihívást jelenthet. Az adminisztrációs rendszerben való boldogulást megnehezítheti a szervezeti kultúrában való eltérés, valamint az a földhözragadtabb aspektus, hogy a nemzetközi diákok számára is érthető nyelven elérhető-e.

Abban is látnak kihívást a diákok az oktatási rendszerek között, hogy hol helyezkedik el a szűrés a képzésben. Például sokuk szerint a magyar egyetemeken a szigorú szűrés nem a bemenetnél van. Legalábbis ahhoz képest, hogy a származási országokban mennyire nehéz bejutni az egyetemre a kemény felvételi követelmények miatt, nem komoly kihívás a bejutás a nemzetközi diákoknak fenntartott és/vagy az idegen nyelvű képzésekre. A nehézségekkel az egyetemi tanulmányok közben kell a diákoknak megküzdeniük (Magyarországon). Nehezebb befejezni a képzést és kieshetnek a tanulmányok közben a képzésből. Ez szorongást keltő élmény sokuk számára.

A tanulás, a követelmények teljesítése, a vizsgák, a képzés befejezése a nem nemzetközi diákok számára is kihívás lehet. Ám a nemzetközi diákok számára a más, számukra nem ismerős oktatási rendszer keretében mindez még nagyobb terhet jelent. Megjelent olyan hang is, hogy nagyobbak a nehézségeik és a helyi diákokhoz képest kevesebb lehetőséghez, erőforráshoz jutnak hozzá.

A kezelhetetlen tananyag mennyiséget sokat említették. Valószínűleg többek között időkezelési probléma is rejlik a háttérben. A képzési struktúra különbségéhez is köthető a sok tantárgy, amelyek egyenként kevés kreditet érnek, azonban mindegyik megköveteli a maga tanulási idejét. A vizsgáknál a szokásos vizsgadrukk mellett lehet még további kultúraspecifikus nehézség, például az „arcvesztés” lehetőségének veszélye a szóbeli vizsgán, ha nem tud eleget a diák.

Li, Wang és munkatársaik (2018) a kelet-ázsiai diákok körében interjúk módszerrel feltárt eredményei szerint a kihívások közé tartozik a nyelvismeret és a nyelvhasználati magabiztosság, vagyis, hogy meg merjenek szólalni az órán.

Eredményeink összhangban vannak a szakirodalommal a diákok nyelvi nehézségeit illetően. Mivel az oktatási nyelv a legtöbb tanárnak nem anyanyelve, az „angol, mint közvetítő

nyelv”-oktatásban (Doiz és mtsai, 2012, idézi Grimshaw, 2015) általában a nem angolszász országokban, a tanárok gyengébb angol nyelvi készsége is jelenthet kihívást a diákoknak. Bár az idézett interjúrészletekben nagyon tapintatosan fogalmaznak a diákok, nem példa nélküli az optimálistól elmaradt információközlés a tanár nyelvi szintje miatt.

A *native speakerism* olyan ideológiát takar, amely dichotómiát kreál az angol anyanyelvű és nem angol anyanyelvű tanárok között, az utóbbiakkal szembeni diszkriminációval. Bár az angol nyelvet tanító tanárok kapcsán fogalmazódott meg (Grimshaw, 2015), sejthető, hogy más területen is létező jelenség. A vizsgálatunkban azonban nem fogalmazódott meg elvárás, hogy anyanyelvi szinten beszéljenek a tanárok: a diákok számára a követhetőség tűnik a (teljesen méltányolható) vezérelvnek.

A nyereségeknél szintén változatos témákat tudtunk azonosítani: a tanulási lehetőség, a tudás, legyen általános vagy specifikus témájú, fontos szerepet kap. Sokszor olyan, vagy olyan szintű tudásról van szó, amit otthon vagy máshol nem tudtak volna megszerezni, vagy nincs olyan képzés, amire be tudnának jutni. Az Erasmus-diákok a külföldi egyetemen töltött egy vagy két szemeszterben választhatnak olyan kurzusok közül – feltéve, ha van elég kínálat – amelyekhez otthon nem férnek hozzá. Illetve maga az a tény, hogy választhatnak, az autonómia megélése még pozitívabb viszonyuláshoz vezet a kurzus és a tanulmányi időszak iránt, így még nagyobb nyereséget látnak benne.

Amennyiben nehézséget és kihívást jelent a nyelv, az angol nyelvű képzés, az angol diploma, a külföldi tapasztalat olyan hívószó, amely önmagában sokaknak a munkaerő-piaci lehetőséget rejti. Kritikusan viszonyulnak sokan az angol nyelv egyre nagyobb teret hódító helyzetéhez. A nyelvi imperializmus fogalmával írja le Phillipson (1997) az angol nyelv gloriifikációját a többi nyelvhez képest. A megkérdozett diákok azonban annál inkább látják az angol nyelven szerzett diploma értékét. Sokaknak kitűzött cél és emiatt nyereség maga az angol nyelven való tanulás, az angol nyelvben való fejlődés. A sok fenti idézet arra utal, hogy a nyelvi tőke átfordítható majd más formákba (Bourdieu és Passeron, 1977). Fontos, hogy a nyereség és a nehézség nem választható el szigorúan egymástól. Gyakori az a narratíva, hogy a nehezen megszerzett tudásnak nagy értéke van, megtérül a sok befektetett energia.

Az interjúkból tükröződik a diákok mérlegelése a befektetés és a haszon vonatkozásában. Többen közülük tudatos fogyasztóként viszonyulnak az oktatáshoz, lehetőséget látnak ebben. Elemzéseink arra engednek következtetni, hogy a „békátó-dilemmára” (Davis, 1966), magyarul talán találódabb lenne a „halastódilemmának” hívni; ami szerint jobb-e nagyobb hálnak lenni egy kicsi tóban vagy inkább kicsi hálnak kívánatos-e lenni egy nagyobb tóban; sokan kreatív választ adnak: különleges halak szeretnének lenni, illetve már annak érzik magukat. A társas összehasonlítás buktatóit így elkerülik, ugyanakkor az egyediség, a függetlenség, az individualizmus ethosát is átélhetik.

Kognitív kiértékelés: változás és személyes fejlődés

Eredmények és értelmezés

Perspektívaváltás, horizontnyitás

A személyes fejlődés, növekedés megélése különböző területeken nyilvánul meg. Talán a legátfogóbb hatású változás a látásmódban, a perspektívákban mutatkozik meg. A szélesebb horizont, valamint a perspektívaváltás fontos élmény sok nemzetközi diák számára. A viszonyítási referencia hol más személyek, hol korábbi önmaguk:

„Legalább szélesebb a látóköröm, mint másoknak.” DI54 21 éves kínai férfi, alapképzés

„Tágabb a perspektívám [...] Ebben iszonyú nagy a különbség ahhoz képest, mint amikor még nem jöttem Magyarországra.” DI07 28 éves török férfi, mesterképzés

A tágabb perspektívához társul a gondolkodás módjának változása, valamint az ismeretek gyarapodása. (Egy későbbi alfejezetben részletesebben fogunk kitérni az intellektuális fejlődésre, itt csak a szélesebb szemlélethez való kapcsolódást említjük meg.) Az alábbi interjúidézetek nem konkrét ismeretek elsajátítására utalnak, hanem a gyakran említett „rendszer”, „világ”, „életstílus” stb. szavak egy tágabb, absztraháltabb szinten levő tudásgyarapodásra utalnak. Volt diák, aki megjegyezte, hogy természetesen nem választható szét a külföldön tartózkodás hatása attól a tényről, hogy egyetemre jár. Általánosnak mondhatóak az alábbi vélemények.

„Személyes szinten a nyereség a gondolkodásmódom, a tágabb horizont.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

„Kinyílt a szemem és van külföldi tapasztalatom. Új életstílusokat és oktatási rendszereket ismerek meg.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

„Igen. Sokkal komplexebb és tágabb rálátásom van a világ mindenféle dolgára. Borzasztó sokat tanultam az utóbbi egy évben. Ez, gondolom,

egyébként természetes és az egyetemmel jár, hogy az embernek felnyitják a szemét nagyon sok mindennel kapcsolatban.” DH06 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

A nemzetközi térre való kilépéskor nemcsak jobb és több lehetőséget látnak a diákok, hanem kitágul számukra maga az a keret is, amelyen keresztül tájékozódnak, amiben gondolkodnak. Ez a szinte korlátlanúságig táguló keret összhangban van a korábban említett, általánosabb szinten megfogalmazott ismeretgyarapodással is:

„Meg az, megtanultam azt, hogy nemcsak Magyarországon gondolkodunk és Angliában, hanem itt van egész Európa, vagy akár itt az egész világ.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

Felismerve a keret tágulását, egyre inkább növekvő igényt is megfogalmaznak a nemzetközi diákok e vonatkozásban. Az alábbi idézetből a világmegismerési vágy süt.

„Úgy érzem, hogy felnyílt a szemem és én be szeretnék fogadni többet, és emiatt az a vágy, hogy bejárjam a világot, felugrott az egekbe.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Szintén fontos változásként és személyes fejlődésként említik nem csak a tágabb, hanem az *újabb* perspektívát, a perspektívaváltást, azt, hogy jobban tudják a dolgokat a másik személy szemszögéből nézni. Ez az újonnan szerzett készség a legközvetlenebb családi körben is új felismerésekhez vezet.

„A legnagyobb változás az, hogy egy másik embernek a szemszögéből tudok nézni. Például megértem most a szüleink nehézségeit. Először nagyon utáltam őket. Ott hagytak minket az öcsémmel Kínában (kicsi korukban a szülők eljöttek Európába vállalkozást indítani). Most megértem, hogy csak egy jobb életet akartak adni nekünk.” DI60 22 éves kínai nő, alapképzés

A mobilitást, az újabb országba költözés szubjektív jelentőségét kiemelve magyarázza meg az alábbi diák, hogyan tudott a perspektíváján változtatni, illetve ez hogyan történt meg vele a régi kereteket megmozgató változások hatására.

„Nagy változást okozott bennem. Külföldre költözni, az nagyon nagy dolog nekem. Annyira hozzá voltam ragadva a rutinjaimhoz. (Itt) új perspektívákat tapasztalok és ez pozitívan hat rám.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

Van, aki egyértelműen a külföldön való létnek tulajdonítja, de olyan vélemény is van, miszerint nem választható szét a külföldi tanulás hatása az életkor hatásától. Arra is példát szolgáltat az alábbi idézet, hogy nem feltétlenül a „világ” és „rendszerek” szintjén, hanem a társas mikrokörnyezetben idéz elő pozitív változásokat:

„Kezdtem tudni több perspektívát felvenni. Ez nem teljes mértékben a nemzetközi létnek, hanem a koromnak is köszönhető. Úgy érzem, jobban meghallgatok másokat, tudatosabb vagyok abban, mik lehetnek az elvárásaik felém.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

Az etnocentrizmussal való szakításra is látunk példát. Az alábbi diák nemcsak a saját csoport szemszögének a létjogosultságát ismeri el, hanem fel- és elismeri az *outgroup* perspektíváját is. A magyarországi tartózkodásnak köszönhető, hogy a megkérdezett ukrán diák nemcsak felismeri, hogy különböző szemszögekből nézik a dolgokat Magyarországon és Ukrajnában, hanem ő maga is alkalmazza ezeket a perspektívákat.

„Más perspektívából nézem a világot és a konkrét dolgokat is. Tudom, hogy észlelnék egyazon dolgot Ukrajnában és Magyarországon. Ukrajnában a saját szemszögükből nézik, ahogy Magyarországon is, és ezek eltérnek.” DI32 23 éves ukrán nő, mesterképzés

A perspektíva tágabbá válása, a gondolkodási keret tágulása általánosabb szintű gondolkodásmód-változáshoz és ismeretgyarapodáshoz vezet, míg az újabb perspektíva, a perspektívaváltás képessége pedig a közvetlen társas környezethez való viszonyulásban bír elsősorban pozitív hatással. Az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben is láthatjuk majd, hogy a perspektívanyitás és -váltás a saját etnikai kulturális identitásra vonatkozóan mutatkozik meg igen világosan.

Nyitottság és az interkulturális kompetenciában való fejlődés

A táguló perspektívához, az új lehetőségek meglátáshoz és az új látásmódhoz szorosan kapcsolódik a nyitottság, a világ felé nyitás, a nyitott gondolkodás. Ezt a kétoldalú folyamatot igen érzékletesen ábrázolja az alábbi diák:

„Kinyílt a világ, kétféle módon is, mert a világ is kinyílt nekem, meg én is a világnak.” DH03 25 éves magyar nő, doktori képzés, Egyesült Királyság

Tanulási folyamat eredménye az, hogy a fiatalok megnyílnak és nyitottá válnak mások felé. Ennek fontos része a különbségekkel való megismerkedés, a kulturális különbségek tudomásulvétele. A nyitottság sokuk számára toleranciával jár együtt.

„Szerintem toleránsabbá váltam. Rugalmasabbá és nyitott gondolkodásúvá.” DI38 39 éves kínai férfi, doktori képzés

„Nyitottabbá váltam és toleránsabbá. El tudom fogadni a különbségeket.”
DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

A sok délkelet- és kelet-ázsiai diák számára a társas érintkezésben való nyitásnak, a kifelé fordulásnak, valószínűleg a félénkség legyőzésének van különösen nagy szerepe. De van magyar diák, aki szintén ezt említi, mint az egyik legfontosabb változását, személyes fejlődést. Az extraverzió, a mások felé való nyitottság fontos fejlődésként, változásként jelenik meg.

„Nyitottabbá váltam, és dinamikusabbá, lelkesebbé. Sokat beszélek.” DI42
20 éves vietnami nő, alapképzés

„Sokkal barátkozóbbá és nyitottabbá váltam, meg optimistává is.” DI62 24
éves kínai nő, mesterképzés

„Az van, hogy bevonódom a beszélgetésekbe, megtényleg megnyílok embereknek, hát így... szerintem érzelmileg fejlődtem a legjobban itt.” DH26 22
éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A nyitott gondolkodáshoz hozzájárult a különböző kulturális tapasztalatokkal való találkozás is. Az alábbi diák a sokféle tapasztalat után úgy érzi, hogy most már fenntartás nélkül tud nyitott lenni. Az újonnan szerzett nyitottságának egyik kulcsa, hogy nem a saját kulturális referenciakeretén keresztül szemléli, értékeli az új tapasztalatokat, hanem magára a keretre reflektál kritikusan, és relatív módon értékeli azt.

„Nyitott gondolkodású vagyok. Ez a legjobb dolog az életemben. Mindent elfogadok, mert sok különbséget, sok kultúrát láttam. Valamire otthon azt mondták, hogy helytelen, itt azt tanultam, hogy az normális dolog. Tiszteletet mutatok és nyitott vagyok. Ilyen vagyok.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Azzal folytatja a diák, hogy a magyarországi tartózkodás legnagyobb hozományának tartja a nyitottságot, a kategóriák és sztereotípiák hatásától való (részleges, legalábbis az utóbbi esetében) megszabadulást.

„A legnagyobb nyereség nekem az, hogy nyitott gondolkodású ember vagyok. Olyan sok kultúrát láttam, és egyáltalán nem törődöm azzal, hogy ki milyen nemzetiségű. (Már) nem vagyok olyan konzervatív. Többet kaptam, mint amennyit vártam, mielőtt eljöttem.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

A kulturális különbségekre változatos módon reagálnak a diákok. Van, aki számára a nyitott gondolkodás és az elfogadás abban jelenik meg, hogy nem vesz tudomást a különbségekről. A következő interjúrészletben a tunéziai diák úgy éli meg a nyitott gondolkodását, hogy felszínesnek tekinti a különbségek észrevételét. Nem lát semmilyen igazi különbséget az emberek között.

„Nyitott gondolkodásúvá váltam, mint mondtam. Mindenki ugyanolyan, nincs különbség. Nem számít, hogy milyen különbözőnek látjuk az embereket, valóban ugyanolyanok [...]” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

Ezzel szemben éppen a kulturális különbségek megtapasztalásában látja a következő diák saját érzékenységének fejlődését. Fejlődésének egyik fontos elemeként említi ezt.

„A különbözőségekkel találkozom. Korábban is gondoltam, persze, hogy például az európaiak, az amerikaiak, az afrikaiak különböznek (az ázsiaiaktól). Most megtapasztaltam saját magam a különbségeket, nemcsak a médiából vagy ilyesmi. Mert közel élek a különbözőségekhez.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Az interkulturális készségek fejlődésének egy másik példáját adja a következő interjúrészlet, amelyben az érintett diák kiemeli, hogy milyen plusz erőfeszítést és „kognitív munkát” igényel, amikor „kulturálisan másokkal” kerül interakcióba. Ismeri, tudja a normákat, de ezek nem váltak rutinná. Ráadásul egy folytonos dekódolási, értelmezési, attribúciós kísérletről ad számot.

„[...] egyébként a mai napig egy iszonyatos kognitív munkát, extra kognitív munkát tud jelenteni az, hogy tisztában legyek azzal, ami történik vagy ahogy az emberek reagálnak egy adott szituációban [...] Az adott esetben egy kulturális dolog és hogy én is ennek megfelelően viselkedjek ezekben a szituációkban. Tehát annak ellenére, hogy én tudom, hogyan kell, úgy mond, viselkedni, meg mi a szabály, vagy mi a szokás. Ez nem automatizmus a részemről, hanem nekem ezt folyamatosan végig kell gondolnom, és annak függvényében kell cselekednem.” DH10 30 éves magyar nő, doktori képzés, USA

Akármilyen sok plusz munkába is kerül, a legtöbben kifizetődőnek gondolják a különböző háttérű emberekkel való találkozást. Nem is elsősorban és nemcsak a helyiekkel, hanem a sokféle kultúrájú emberekből álló nemzetközi közösséggel való interakció lehetőséget tartják különösen értékesnek. Az alábbi interjúrészletek ízelítőt adnak abból, hogy milyen sokat jelenthet ez a fajta tapasztalat. A török diák számára meghatározó a korábban Ausztráliában töltött tanulmányi időszak és azóta is a nemzetközi kapcsolatok, barátságok és ismerősök, valamint a kultúrák megismerése. Van saját tapasztalata arról, hogy mit jelent, hogy nemzetközi, globális téren vannak kapcsolódási pontjai, miközben szabadon mozog. A második, a magyar diák most Angliában tapasztalja meg először mindezt.

„Határozottan a kultúrákról való tanulás, persze a kommunikációs készség fejlődése és a barátok [a legnagyobb nyereség]. Szó szerint mindenhol vannak barátaim a világon. Kínába mentem és volt ott egy barátom, aki épp ott dolgozott. Vietnámba mentem és ott volt egy másik, aki ott tanult. Szóval mindenhol vannak barátaim és ezt nagyon élvezem.” DI13 27 éves török nő, doktori képzés

„Az nagyon megvalósult, hogy elég nemzetközi közegben vagyok, ahol tehát a 45 fős osztályom több mint 24 vagy 25 országból jön, tehát körülbelül másfél ember van egy országból maximum. Tehát emiatt elég diverzek vagyunk, mint háttértudás, mint kultúra, és ez viszont mindenképpen szerencsés, mert nagyon sokat tanulhatunk egymástól.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Betekintést kapunk abba, milyen komoly munka felismerni, hogy a saját kulturális referenciánk és nézőpontunk nem az egyetlen lehetséges létező. A következő ecuadori diák megosztja azt a tapasztalatot, hogy felismerte, korábban önkéntelenül azt gondolta, hogy általános (és egyedüli) az a mód, ahogyan ő ecuadoriként nézett a világra. A magyarokkal való találkozás közben, amikor erre ráeszmélt, úgy érezte, hogy további fontos dolgokat fejtett meg.

„Szerintem a legnehezebb az volt nekem, hogy megértsem a kultúrát. Azt hittem, hogy mindenki olyan, mint az ecuadoriak. Szóval barátságos vagyok és könnyen ismerkedek és mindenki biztos ilyen [...] Ecuadorban gyorsan élünk, és mindenben gyorsan [...] kapcsolatban és barátságban, de itt, különösen a magyaroknak sokkal több időbe telik, amíg kialakul a bizalom. Idő kell ahhoz, hogy valami kialakuljon [...] Szóval türelmesnek kell lenni.” DI46 30 éves ecuadori nő, mesterképzés

A nyitottság azt is jelenti, hogy igyekeznek tudatosan kontroll alatt tartani az ítélezést. Hangot adnak a felismerésnek, hogy automatikusan ítélik meg, és ezen igyekeznek

változtatni. Ez tudatos erőfeszítésbe kerül, igyekezettel jár, de pozitív érzelmi töltettel is. Ezt a szándékukat vezérli a tolerancia, mások elfogadása, mint fontos érték.

„Nyitottan viszonyulok emberekhez, és nem ítélekem olyan könnyen vagy gyorsan.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

„Boldog vagyok. Nyitott vagyok. Szerintem nyitottnak lenni a legfontosabb. Persze megítéled az embereket, de olyan sok különbséggel találkozol. Megtanulod, hogy nemcsak egy irányba kell nézni, hanem körbe is.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

„Ami a nyitott gondolkodást illeti, mindig is úgy voltam, hogy kész voltam mindent tanulni, de most tényleg olyan vagyok, hogy úgy fogadom el a másikat embert, ahogy van. Korábban ítélezéssel kezdtem volna, nem tudatos ítélezéssel. De most igyekszem nem [...] Emberség, tolerancia dolgában segít, hogy itt tanulok.” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

A nyitottá válás nem hirtelen történik meg, hanem a felnőtté válás velejárójaként élik meg a diákok. Egy norvég hallgató azt fogalmazta meg, hogy a magyarországi tartózkodás tette nyitottabbá őt:

„Nyitottabbá váltam. Egy kicsit nyitottabb vagyok az új dolgok kipróbálásában valamilyen értelemben. De nem érzem, hogy nagyon sokat változtam volna. Miközben felnősz, változol.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

A nyitott gondolkodásúvá válást úgy éli meg egy orosz diák, hogy időközben valamilyenre megszabadul a saját kulturális keretei által kötött gondolkodása „szűkkörűségétől”. Ehhez fel kellett ismernie, hogy a saját kultúrája által befolyásolt és korlátok közé szorított a gondolkodása, és ezen könnyít a külföldön tanulás.

„Szűkebb körű volt a gondolkodásom, sőt, szűkkörű. A kultúra által korlátozott. Most szabad vagyok. Na jó, szabadabb, mint voltam.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

A nyitottság egyszerű dolgokban is megjelenik. Az ételek terén is lemérhető – és a mindennapi életet megkönnyítő – a nyitottság a következő diák szerint.

„Nemzetközibbé váltam. Sok dologban váltam nyitottabbá. Például az ételek. Nem tudom, de most mindent megeszek. Nem viccelek. Valahogy így.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Míg az előző diáknál a nyitottság „sok minden”-ben jelent meg, addig volt olyan interjúalanyunk, aki területspecifikusan érezte úgy, hogy nyitottabbá vált:

„Abban a kérdésben, hogy férfiak és nők (nemi szerepek), abban nyitottabb gondolkodásúvá váltam, de máshol nem.” DI72 36 iráni férfi, osztatlan képzés

Intellektuális fejlődés, gondolkodásbeli változás

A nyitottá válás, a nyitott gondolkodás az intellektuális fejlődéssel, növekedéssel is szoros összefüggésben áll. Nem a fejlődési folyamat végtermékére, eredményére teszi a hangsúlyt az alábbi diák, hanem inkább magára a folyamatra, arra a tanulási lehetőségre, amelyet, ha jól tud megragadni, akkor annak számára pozitív lehet a következménye.

„Az ittlét határozottan nyitottabbá tett engem. Élesíti az elméd. Segít megtanulnod alkalmazkodni. Egészében véve egy nagy mentális gyakorlat.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

A fentiekhez hasonlóan általános hatású, az egész világlátással kapcsolatos változásokra utaló beszámolókból sincs hiány.

„A világ észlelésével kapcsolatos összes tudásom. Minden személyes nyereség nekem.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

„Igen, nagyon sokat erősödtem az utóbbi pár hónapban, meg máshogy látom a világot is.” DH32 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A gondolkodásmód változását nagyobb nyereségnek tartja a következő diák, mint majd a munkaerőpiacon való boldogulás közvetlen előnyét.

„Azt remélem, hogy nem is feltétlenül olyan szempontból fog számítani majd később, hogy milyen munkát szerzek ezzel, hanem inkább a gondolkodásmód szempontjából [...] valahogy, valahogy azt érzem, hogy sokkal, sokkal kíváncsibb vagyok, mint eddig.” DH27 23 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A kíváncsiságot megemlítő diákhoz hasonlóan az alábbi megszólaló is a kognitív munkát emeli ki.

„Érettebbé váltam, és függetlenebb lettem. Kifejezetten szeretek dolgokon gondolkodni.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

A pszichológus szakmához (a Magyarországon tanult szakjukhoz) is kapcsolják páran a gondolkodásmódjuk fejlődését. A szakmai identitás és büszkeség mellett egy-egy konkrét, az attribúció témaköréhez kapcsolódó ismeretet is felvillant a második idézet tulajdonosa.

„Majdnem pszichológus vagyok. Úgy érzem, hogy szofisztikáltabb, sőt mélyebb és főleg tudományos a gondolkodásmódom.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

„Hatott rám az, hogy pszichológia BA-t végeztem. Először is, mélyebben gondolkodom, igyekszem megérteni mindig a helyzetet, az okozó tényezőket, mind az emberek, mind a környezet oldaláról.” DI06 26 éves török nő, mesterképzés

Bár említik mások is – mint a két fenti esetben – a tudományos, főleg a szakjukon elsajátított tudás befolyását a gondolkodásukra, az alábbi idézetben az interjúvolt nemcsak ennek, hanem a magyarországi létnek, az életkornak, a megszokott vallási és kulturális környezettől való kiszakadásnak, valamint mindezek kombinált hatásának tulajdonítja a vallásos hittel kapcsolatos gondolkodása megváltozását.

„Amikor idejöttem, 16 voltam, most 20 éves vagyok. Négy év alatt megváltoznak az ember gondolatai. Iránban azt látom, hogy apám, anyám, testvérem, tanárain, barátaim, a nagynéném mind-mind követik a vallást, olyan akartam lenni, mint ők. Itt még az első évben vallásos voltam, de amikor 18, 19 éves lettem, az első és második egyetemi év után sokat változott a gondolkodásom a vallásról. Nem vagyok negatív, nem vagyok ellene, nem tudom, majdnem nem vallásos vagyok. Ez nagyon nagy változás bennem. Nem tudom. Az, hogy Magyarországon élek, biztos számít meg az egyetemi tanulás is segített. Megtanítottak tudományosan gondolkodni, és látom, hogy az egész (vallás) dolognak nincs alapja, gyökere, azaz nagyon gyenge a tudományosan magyarázható része [...] Talán az is, hogy idejöttem és láttam ezt a környezetet, az itteni emberek nem olyanok, mint Iránban és talán az ittenieknek van igazuk.” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Van, aki nem éli meg ilyen mélynek a gondolkodásbeli, az intellektuális változás hatását, hanem szétválasztja a „valódi, lényegi” szintektől. Az alábbi nigériai diák elmondása szerint bizonyos dolgokban ő „csak” adaptálódik a magyarországi élethez:

„A kultúrám, az ilyen kulturális dolgok még mindig az alapját formálják annak, amit csinálok. Ebben nem hiszem, hogy változtam. Más vonatkozásokban igen, intellektuálisan szerintem változtam, amióta idejöttem. De a hagyományos kultúrában, vallásban nem volt változás.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

A változás a kritikus gondolkodásban is megnyilvánul. Végiggondolja a következő diák és szisztematikusan felsorolja, hogy mi mindenre terjed ki a gondolkodásmódjának a változása. Az előző kérdezettől eltérően teljeskörű és lényegi változást sejtet.

„Gondolkodásmódomban. Talán megfontoltabb vagyok, és jobban végiggondolok mindent és jobban figyelek arra, hogy mit mondok ki. Talán kritikusabb is vagyok szerintem, így igazából mindennel, magammal szemben is, másokkal szemben is, a világgal szemben is. Igen.” DH21 magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Viselkedésbeli változás

Ez az alfejezet a diákok által elmesélt viselkedésbeli változásokat veszi számba. Ugyanakkor általános megjegyzésként le kell szögeznünk, hogy nyilvánvalóan a szemlélet- és az attitűdváltozás által kísért viselkedésváltozásokról van szó.

Szinte mindig nyomon követhető, hogyan észleli a diák a különbséget az adott területen a saját és a helyi kultúra között, és ennek keretében reflektál a benne bekövetkezett változásokra. Fontos tényező, hogy mióta van az adott országban és milyen hosszú távra tervez. Van, aki csak utólag nyugtázza az idő hatását, de nem ritka az sem, hogy ha hosszú távon terveznek az adott országban maradni, tudatosan készítik fel magukat a változásra és a beilleszkedésre. Az alábbi magyar fiatal a magyar és a holland kultúra közötti főbb különbségeket vette lajstromba, majd egyes dimenziók mentén változik, illetve igyekszik változtatni, a holland irányba.

„[...] fél évre én se törném magamat, de mivel nekem ez 3 év, legalább, plusz még utána valószínű itt is fogok dolgozni, vagy ha nem is Hollandiában, de Nyugat-Európában, ezért be kell illeszkednem, és egy csomó mindent meg kell változtatni ahhoz, hogy elfogadtathassam magamat at itteni emberekkel. Például az előző helyen kérdezted, hogy mik a különbségek Magyarország és Hollandia között, [...] azok megváltoznak és a holland forma fogja átvenni a helyüket, például sokkal közönyösebb vagyok én is sok szempontból, mik vannak még [...] például sokkal rendezettebb vagyok.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

További példákat sorolt még fel a fenti diák arra vonatkozóan, hogy milyen cselekvési dimenziókban változott tudatosan, a befogadó kultúra általa értékesnek, átveendőnek ítélt viselkedési elemeinek átvételével. Ez lehet a direkt kommunikációs stílus vagy az egészséges életmód. Mindegyik esetében tudatos végiggondolás, döntés és az attitűdváltozás viselkedésben való megjelenítése is tapasztalható:

„Próbálom a pozitívumokat átvenni, például, hogy mondjak egy példát is, a hollandok rettenetesen őszinték, de az átlagnál is jobban, néha a bunkó szinten, de ez nekem szimpatikus, és ezt szeretném átvenni, tehát nincs olyan, hogy tabu, és ezt akár szeretném is hazavinni, tehát ezt a tapasztalatot hazavinni [...] Például sokkal egészségesebben étkeznek komolyan [...] és mindenki vizet iszik [...] Én is vizet iszom, de aztán amikor hazamegyek, ez kicsit megváltozik (nevet).” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

Az öngondoskodó, aktív állampolgár, az ágenciával rendelkező személy – aki nem az államtól és más külső ágenstől várja a megoldást – képe sejlik fel a következő interjúidézetből, aki a cselekvés szintjén is megmutatja, hogy azonosul az újonnan elsajátított attitűddel.

„Ha nekem valami fontos, akkor nem kívülről várom, hogy »valaki majd megcsinálja«, hanem akkor én beleteszem az időmet, a pénzemet, teszek érte. És ez itt nagyon a kultúra része. És ez hat rám. Tehát ezt tudom, hogy ez hat rám. Már most innen elkezdtem a kevés nem létező pénzemből is fizetni haza olyan dolgokra, amik nekem fontosak.” DH11 30 éves magyar férfi, egyéb képzés, USA

Az aktív, egészséges életmódot nemcsak a külföldön tanuló magyar diákok igyekeznek átvenni a helybéliektől. Hanem az ide érkező nemzetközi diákok közül is van, aki ezt a körülötte levő magyaroktól átveendőnek gondolja, mint például az alábbi, Ausztráliában is élt török diák. Az ausztráliai tapasztalat arra enged következtetni, hogy nem egy esetleges falu-nagyváros eltérés rejlik a háttérben. Nem olyan diákról van szó, aki először hagyja el a kisközösségi lakóhelyét, hogy Budapesten tanuljon és éljen.

„A mindennapi életem sokat változott. Például itt a magyarok nagyon aktívak a sportban, jobban, mint Törökországban. Mindenki megy az edzőterembe, vagy olyan sportokat űz, amelyek engem is motiválnak. Járok edzeni, pilatesre, jógára.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

Mindig annak megfelelően, hogy milyennek látják a helybélieket az otthoniakhoz (illetve azok sztereotípiákban létező elképzeléséhez) képest. Ehhez az észlelt képhez, a magyar

sztereotípiához igyekeznek sokan adaptálódni, ahogyan az előbb idézett magyar diák a holland kultúrának bizonyos elemeihez. A magyarokat türelmesnek mondják többen – kínai, iráni, török diákok közül – az interjúkban különösebb felháborodás nélkül képesek mindenhol várakozni, a hosszadalmas és kevésbé hatékony hivatali ügyintézészt sztoikus nyugalommal viselik el a különböző nemzetközi diákok szerint. Ezt a türelmet sajátította el saját elmondása szerint az alább megszólaló diák. Igaz, hogy hosszú idő alatt.

„Úgy látom, a legnagyobb különbség köztem és a családom között az, hogy türelmesebb vagyok, míg a családomban nagyon gyorsan akarnak mindent csinálni, ami nagyon tipikus a törököknél. Én az adott időkereten belül lassan, a lehető legjobban igyekszem megcsinálni a dolgot és soha nem siettettem el. Ez az egy dolog változott meg talán, míg itt voltam. Végül is 9 évről beszélünk.” DI13 27 éves török nő, doktori képzés

Az alábbi idézet jól mutatja be azt a kínai diákok között elterjedt meggyőződést, miszerint a magyarok jobban élvezik az életet, jobban engednek az őket belülről hajtó motivációknak, mint a kínaiak, akik túlságosan csak a munkára koncentrálnak. Ezt követendő példának tartja az egyik kínai diák.

„A magyarok élvezik az életet. Odafigyelnek az életminőségre. Olyan dolgokat csinálnak, amit igazán szeretnek. Ha tanulnak, nagyon érdekli őket a tanulás. Ez befolyásol engem abban, hogy most én is egészséges életet szeretnék, hogy élvezzem a szabadidőt és kövessem a szívemet.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

Ugyanakkor ennek a kellemesnek tűnő habitusnak az átvételével kapcsolatban felmerül némi aggály is egy másik kínai diák szerint.

„Attól félek, kényelmessé, lustává válok, miután több évig voltam itt Magyarországon. Mivel az életstílusuk nagyon nyugodt, laza, de Kínában sok versengés vár rám. Nem lehetek lusta.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

A kommunikációban, társas viszonyulásban történő változás leginkább a viszonylag nagy kulturális távolságból érkező diákok esetében tapasztalható. Az üdvözléskori arcon csókolást először tartózkodással fogadták azok a diákok, akiknek a kultúrájában sokkal szigorúbban van szabályozva a testi érintkezés, de elmondásaik szerint idővel ők is alkalmazkodik. A származási kultúra attribútumaival („introvertált” a japán diák esetében, és „konzervatív” a kínai diákok esetében) magyarázzák az ettől való kezdeti idegenkedést.

„Nyitottabb vagyok most. A magyarok arcon csókolják egymást, amikor barátaikkal találkozhatnak. Először nem voltam hozzászokva, és mindig elpirultam, de most már természetesen üdvözlöm így én is a (magyar) barátokat.”
DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Nagyon hasonló élményről számol be egy diáktársa, annyi különbséggel, hogy *„most már nem állok ellen az ilyen köszöntésnek.”* DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés.

„Szóval, a japánok valahogy introvertáltabbak a magyarokhoz képest, emiatt is különbözik a kommunikációnk. Most már nem, de korábban sokkal szégyenlősebb, félénkebb voltam. Valamennyire nyitottabb lettem a nem japánokkal. Ez talán a »puszi-puszi«-nak köszönhető.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Nem csak a nonverbális kommunikációban van változás. A nyelvhasználat társas kapcsolatokban játszott szerepe eltérő lehet a különböző kultúrákban. A megkérdezett diákok sokszor hozzák fel ezt és azt is, hogy a bennük lezajlott változás a helyi gyakorlathoz adaptálódás. Mindig a saját kultúrából kiindulva érzik, hogy mi változik meg bennük.

Az alábbi kínai diák most már kényelmesen érzi magát a magyar, az európai kommunikációs móddal, ahol kevésbé kell az egyéb társas dinamikákkal, a kínai kommunikációban hangsúlyos szerepet kapó társas harmónia szem előtt tartásával törődni. A végzés utáni hazamenetel kapcsán fogalmazta meg az aggodalmát.

„Jobban szeretem, ahogyan az európaiak kommunikálnak. Félek attól, hogy megint úgy kell majd beszélnem, hogy mások kedvében járjak.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés

Az iráni kultúrában jelentős szerepe van a *taarof*nak. Az egyik iráni diák definíciója szerint ez a következőt jelenti.

„Az irániaknak van valami, amit taarofnak hívnak. Ez azt jelenti, hogy igyekszünk álkedvesek lenni valakihez, akit igazából nem kedvelünk, csak azt mondjuk magunknak: rendben, kedvesnek kell lennünk.” DI66 30 éves iráni nő, alapképzés

Meglátása szerint bár a magyarok nem olyan melegszívűek, mint az irániak, ám őszinték és egyenesek.

„Úgy értem, ha nem tetszik nekik valami, azonnal megmondják, nincs olyan, hogy álkedveség.” DI66 30 éves iráni nő, alapképzés

Hasonlóan ahhoz, ahogyan a fentebb említett magyar diák nyilatkozott a Hollandiában tapasztalt kommunikációs stílusról, ez az iráni diák a magyarokban és a többi nyugati kultúrából jövőkből látja a direkt kommunikáció „*taarof* nélküli” módját, amit az itt töltött ideje alatt, úgy érez, hogy elsajátított.

„A két legjobb barátom nyugati. A taarofmentes kultúrát tanultam el tőlük. Van két iráni barátnőm, ha fel vagyok dűlva, megmondom nekik. Ha mérges vagyok, megmondom nekik. Nincs taarof.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

A saját magán tapasztalt legjelentősebb változást így jellemzi a fent említett japán diák.

„A kommunikációban változtam.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

E mögött az egyszerű állítás mögött egy komplex folyamat húzódik. Időbe telt, amíg de-kódolta, megértette a kommunikációs és gondolkodásbeli különbségeket és lassan kezdett alkalmazkodni a magyar kommunikációs módhoz.

„Például Japánban, talán Ázsiában az emberek általában először gondolkodnak és meghallgatják a másikat, és utána beszélnek. Itt Magyarországon rögtön beszélnek. Sokszor úgy éreztem, hogy nem hallgatják meg a másikat, aki beszél. Aztán felismertem, hogy más a gondolkodás folyamata. A magyarok gondolkodnak, miközben beszélnek, a japánok gondolkodnak, miközben figyelnek és meghallgatják a másikat. Amióta rájöttem erre a különbségre, el tudom fogadni a magyar kommunikációt és egész komfortos nekem, mert sokat tudok hallgatni.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

„Az első év borzalmas volt, nem értettem, hogy a tanárok meg a többi diák miért noszogattak, hogy beszéljek, mielőtt lett volna időm gondolkodni. Nagyon össze voltam zavarodva, le voltam sokkolva. Úgy éreztem, a képességeim nem olyan jók, mint a többi diáké [...] Gondolkodási időre van szükségem, nem akarok valamit mondani, mielőtt végig nem gondolom, így lettem nevelve. De most már lassan alkalmazkodom a magyar kommunikációhoz.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

A nézetek változása a közjó irányába

A nemzetközi diákok nagy része életük, személyiségfejlődésük egyik legérzékenyebb időszakában él és tanul külföldön, rengeteg új hatásnak kitéve. Más lett a pozíciójuk, a perspektívájuk. Az otthonukból, saját országukból kilépve kívülről álló helyzetbe kerülnek.

Természetes, hogy alakulnak, változnak a nézeteik. Többen említik, hogy külföldiként másképp látják most a migránsok, a külföldiek helyzetét.

„Segít jobban megérteni a bevándorlókat, mert most én is ebben a helyzetben vagyok. Empatikusabb vagyok és nagyobb valahogy bennem az érzékenység. Sokkal jobban foglalkozom most az emberi jogokkal, mint korábban.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

„Sokat olyat látsz itt, mint bevándorlók, vagy például a muszlim diákok a csoportomban [...] Ők csak emberek, nincs miért félnünk tőlük. Csak emberek családdal [...] Azt hiszem jobb világfelfogást adott nekem az itt létem.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

Az értékeikben olyan elmozdulásról számolnak be a fiatalok, amely a közjó, a nagyobb közösség, a társadalmi kérdések felé mutatnak és amelyek ezek iránti érdeklődésről és érzékenységről, ennek megfelelő viselkedésről tanúskodnak több esetben is. Mindez összefügg a korábbi részekben tárgyalt perspektíaváltással és -tágulással, a nyitottsággal és nagyobb elfogadással, amelyek túlmutatnak a saját érdekeiken.

„Béke és kölcsönös tisztelet. Az emberek iránti tisztelet.” DI07 28 éves török férfi, mesterképzés

„Környezettudatosabb lettem, mert erre kint nagyon odafigyelnek.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

„Azt hiszem, nagyobb lett a környezet iránti felelősségem. Elkezdtem szétválogatni a szemetet. Fizikailag aktívabb vagyok. Egészséges kaját veszek.” DI03 26 éves török nő, alapképzés

„Mondjuk én azok a dolgokkal kapcsolatban, amiket fontosnak éreztem, tehát például a feminizmus, a szociális érzékenység, az, ha valaki a környezetemben elsüt egy rasszista vagy homofób viccet, akkor szólok. Jobban kinyitom a számat, jobban azt érzem, hogy szerintem jogom van kikérni magamnak.” DH10 30 éves magyar nő, doktori képzés, USA

Amellett, hogy a megkérdezett diákok a személyes, intellektuális, érzelmi és szakmai fejlődésükre, jövőjükre gyakorolt hatást említik, sokan közülük a közjó szolgálatát, a társadalmi ráhatást is megemlítik. Ehhez a figyelmi fókusznak időnként rajtuk kívülre kell irányulnia. A közjó szolgálata nem az önfeladást jelenti, hiszen a kompetenciaérzés, az *impact* (hatás) elérése önmagában is jutalmazó lehet.

„[...] és ez valamilyen szinten így is van, hogy amit csinálok, azt azért kezdem el, mert szeretnék valami változást elérni akár kicsiben, vagy nem is tudom, hogy mondjam [...] nem azt mondanám, hogy megváltanám a világot, de valami ilyesmi. Nem tudom még [...] nehéz kérdés.” DH09 20 éves magyar férfi, alapképzés, Dánia

„A céljaim között ott van, hogy valamilyen impactet, valamilyen hatást akarok elérni [...] Bennem megvan az, hogy akár valamit csinálni, hazajönni, tehát, hogy valamilyen szinten az ország szekerét előre tolni, visszajönni valamikor. A kint felszedett tudást itthon hasznosítani [...] bennem van az, hogy akarok változtatni Magyarországon, majd, egyszer, és ezt a tudásmat arra használni, hogy Magyarország jobb hely legyen.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A saját ország iránti elköteleződés helyet, sőt nagy hangsúlyt kap. A küldetéstudat, a hozzájárulás szándéka és vágya sok diáknál megtalálható. Ezekben az esetekben feltételezhető egyfajta erős pozitív identifikáció a saját országgal. Az elhangzott tervekben, ígéretekben benne van a megvalósíthatóság is, hiszen a külföldi tanulmányai során elsajátított tudást szeretnék hasznosítani és ezzel a saját országuk jóllétéhez hozzájárulni.

„Minden, amit tanultam, lehet, hogy nem nagy dolog, de nekem az, azt a gyakorlatba fogom tenni otthon, és az országomhoz hozzájárulok valahogy. Mint mondtam korábban, sokat tartozom ennek az országnak.” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

„Vissza szeretnék menni, mert az az országom. Úgy érzem, még van ott dolgom. Talán még maradok egy kicsit végzés után tapasztalatot szerezni, és amikor megyek, ezeket a tapasztalatokat is tudom hasznosítani.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Az éretté válás, függetlenség és önállóság

Az interjú beszélgetés reflektálási lehetőséget ad a résztvevőknek. Sokan mondták, hogy mennyit fejlődtek, mennyit változtak közben. Ez magától értetődő is lehet, de ennek számos egyéb vonatkozása is van. Az éretté, felnőtté válás fontos feladat, amit a nemzetközi diákoknak meg kell oldani, egyedül, az otthonitól eltérő környezetben.

Arra a tényre, hogy felnőttek, sokan reflektáltak a megkérdezettek közül. Nincs „felnőtt” ismerős vagy rokon a közelükben, akik időnként megjegyeznék, mennyivel érettebbek lettek, hogy felnőtté váltak. Ehelyett ők maguk beszélnek erről.

„Meg rengeteg tapasztalattal lettem gazdagabb, és ez biztos, hogy hozzáad ahhoz, hogy erősebb személyiség legyek a jövőben is, meg ugye már vagyok, meg felnőttem, 22 vagyok, még sokat kell felnőnöm, de azért elég sokat »felnőttem« így is.” DH32 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

„És felnőtté közben. Tényleg felnőtté, és érettebb leszel.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

A felnőtté válás különböző dimenziókban jelenik meg. Mint a fejlődésregényekben, néhányan dichotómiában állítják szembe az „előtte”, és az „utána” állapotokat. Álljon itt néhány példa.

Gyerekes viselkedés – érett, racionális gondolkodás:

„Amikor fiatalabb voltam, gyerekesen viselkedtem, most érettebb vagyok és racionálisabban gondolkodom.” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

18–25 év:

Az alábbi interjúrészletben semmit nem mondott a megszólaló a közte eltelt időről, de 18 évesen idegen országba kerülni és 25 évesen, mindjárt végzős orvosként ott állni valóban nagyon mást jelent.

„Felnőttem. Nem lehet összevetni azt, ami 25 évesen vagy, azzal, amikor 18 éves vagy. Érettebb vagyok.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Szülőkre hagyatkozás – önálló megoldáskeresés:

„Úgy érzem, önállóbb vagyok. Egy csomó dolgot meg tudok egyedül csinálni. Otthon, ha akármivel elakadtam, akkor, mama vagy papa, de most kicsit messze vannak, így egyedül kell boldogulnom. Szóval önállóbbá váltam. Ezt nagyon szeretem.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Az, hogy felnőttek közben, sok mindenben nyilvánul meg. Van, aki számára egy-egy általános működési mechanizmusban vagy a felnőtté válásban látszik, hogy most már önálló.

„Önállóbb vagyok most és mindig van B tervem.” DI61 22 éves kínai nő, mesterképzés

„Sokkal önállóbb lettem, határozottabb, határozottabbak az elképzeléseim és a világnézetem.” DH20 19 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

Mások a mindennapi élet nemes egyszerűségével mutatják meg az éretté, önállóvá válásuk bizonyítékát.

„Önállóbbá váltam. Egyedül gondoskodom az étkezésről, egyedül megyek moziba, kórházba.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

„Hát ez az önállósodás, ez egy nagy-nagy dolog, amit kint megtanultam az, hogy főzök magamnak, meg takarítsak wc-t.” D13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A felnőtté válás igazi próbáját abban látja a következő diák – a fenti két példától eltérően –, hogy a váratlanul felbukkanó helyzeteket meg kell, és meg is tudja egyedül oldani.

„Szerintem eggyel érettebb is lettem, meg tervezgetni a saját életem, az eggyel jobban megy, mondjuk [...] Nem is tervezgetni, hanem megoldani, ami feljön dolog, azt [...] Szóval ilyen az önállóság.” DH07 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Talán egyik egyéb témánál sem annyira világos, mint itt, hogy a kihívás – egyedül boldogulni – egyben a legnagyobb nyereség is.

„Szerintem mindenképpen felnőttem, azért is, mert egyedül kellett élnem, meg azért is, mert az egyetem is arra tanított, hogy nőjék fel, és hogy csináljak magamnak dolgokat. Nagyobb önállóságra lettem nevelve [...] Talán a legnagyobb nyereség az, hogy elköltöztem, önállósodtam, felnőttem talán, és ez egyben a legnagyobb kihívás is volt nyilván.” DH21 19 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Szabadság, felelősség és érzelmi, motivációs növekedés

Gyakran említik a szabadságélményt a nemzetközi diákok. Ez egyrészt a tágabb és a politikai környezetnek, másrészt a szülői felügyelet és a megszokott környezet szokásos kontrollja hiányának köszönhető.

„Nagyobb a szabadság Magyarországon.” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Semmi szabadság nincs Iránban.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Szabadabbnak érzem magam.” HUSE07 25 éves török férfi, mesterképzés

„Szerinted mi változott a leginkább benned a magyarországi tartózkodás alatt?” „Egyetlen szóval: szabadság!” DI04 28 éves török férfi, alapképzés

„Szabadabbnak érzem magam, mint Törökországban.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

„Megtapasztaltam a szabadságot meg az önállóságot.” DH07 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A fenti véleményekhez képest is feltűnő az itt következő diák már-már mámoros öröme.

„Korábban stresszes voltam. Most szabadabbnak érzem magam. A jövőmet illetően érzek különbséget. Úgy érzem, azt csinálhatom, amit csak akarok. Szabadság abban, hogy azt választok, amit akarok, hol akarok élni.” DI34 26 éves kínai nő, osztatlan képzés

Ugyanakkor a legtöbb diák úgy érzi, hogy a szabadság egyben azt is jelenti, hogy nagyobb a felelősségük. Nem egyirányúnak és végletesnek élik meg a felelőssé válást. Ennek a folyamatába nyerünk bepillantást az alábbi interjúrészlet segítségével.

„Igen. (nevet) De hogy mindenképpen változtatott rajtam szerintem hozzáállásban, nem tudom, nagyon úgy érzem, hogy picit megkomolyodtam, amit azért, amikor otthon vagyok, mindig sikerül megkérdőjeleznem. (nevet) De igen, alapvetően az, hogy picit talán komolyabban veszem a dolgokat, de még [...] igazából felelősség. Ez a legjobb szó rá [...] nem azt mondom, hogy teljesen felelős vagyok magamért, de egyre inkább.” DH08 20 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Az ittlét sokat változtatott rajtam. Felelősségteljesebb vagyok. Ez nagyon fontos nekem.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

Érzékletesen írja le a következő diák, hogy életükben ez az első alkalom, amikor elindulnak ténylegesen és szimbolikusan: leválnak a szülőkről, külön laknak. Mindez önmagában is nehéz, nem beszélve arról, hogy a saját magukról való gondoskodás első tapasztalatai

azzal járnak együtt, hogy olyan dolgokat kell intézniük egy idegen rendszerben (többnyire a helyi nyelv ismerete nélkül), amivel otthon sosem kellett foglalkozniuk. Az ebből való tanulási tapasztalatot és profitálást sokszor kiemelik.

„Egyedül élni nehéz. Egyedül kell gondoskodnom mindenről. Számlákat fizetni, TAJ és adószám, tartózkodási engedély, ezek mind nagy kihívások. A legnagyobb haszon az, hogy megtanultam felelősnek lenni.” HUSE03 26 éves török nő, osztatlan képzés

„Talán az önállóvá váló válás [...] Mindig a szüleimmel laktam együtt és ez az első alkalom, hogy nem velük vagyok.” DI16 22 éves francia nő, osztatlan képzés

Általában a nehézségek legyőzése egyedül, akár egy számottevő, emlékezetes probléma, akár a mindennapi élet kapcsán, az önreflexió, az önbizalom, az énhatékonyságérzet, a belső motiváció növekedéséhez, személyiségfejlődéshez vezet. Mindenről páran igen egyszerűen nyilatkoznak, mint például ez a diák.

„Magabiztosabb vagyok.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Túlradó önbizalomból sincs hiány. Az alább idézett diák esetében az egész interjújában végig tapasztalható volt ez a hozzáállás. Egy igazi transznacionális család – ahány felnőtt családtag, annyi ország, kivéve a szülőket, akik egy országban dolgoznak és élnek – legfiatalabb fiúgyermekként az édesanyja napi rendszerességgel érdeklődik hogyléte felől. Ezzel a hozzáállással talán sikerül megnyugtatnia az aggódó szülőket.

„Tegyenek ki az Antarktiszra. Ott is túlélném [...] Tudom alakítani magam és könnyen tudok alkalmazkodni.” DI04 28 éves török férfi, alapképzés

Mások részletes, érzékletes képet festenek arról, hogy érzelmileg mennyit tud adni az, hogy egyedül, rendkívül nehezített körülmények között sikerült megoldani egy helyzetet.

„Amikor megoldottam az első problémát kint. Mert hogy ez egy megoldandó, nem kicsi probléma volt. És voltam annyira menő, hogy ezt megoldottam. Az hagyján, de hogy gyakorlatilag egyedül, mert hogy egyedül oldottam meg a nem létező nyelvtudásommal. Szóval ez olyan önbizalom-löketet adott, hogy az valami hihetetlen.” DH03 25 éves magyar nő, doktori képzés, Egyesült Királyság.

A megszokott, sztereotipikusan pesszimistának mondott otthoni környezetből kiszakadva (pontosabban kiszabadulva), egy bátorítóbb miliőben, új lehetőségekkel kísérve egészen másképp gondolkodik a diák magáról, jövőjéről. Ismét a korlát nélküliséget látjuk a gondolkodási keretben.

„Hovatovább sokkal inkább érzem magamat képesnek bármire, az alapvető magyar kishitűség, miszerint merhetek én nagyot álmodni, de a végén úgyis csak egy bürokrata leszek, vagy valami akármí. Azt itt nem érzem. Ha itt most azt mondanám, hogy én most itt azért tanulok, mert egyszer az Európai Parlament elnöke akarok lenni, akkor, arra nemcsak mások mondanák, ja, az amúgy lehet, hanem én is azt mondanám, igen, szerintem még akár azt is megtudnám csinálni.” DH06 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

A nagy célokhoz vezető úton a leginkább a saját erőfeszítésükre, kitartásukra számítanak, mint megmutatja az alábbi magyar fiatallal felvett interjúrészlet. Szinte már a saját erőfeszítés kultusza látszik. A második, egy kínai diáktól való idézetben megemlített belső elhatározás, elszántság, kitartás tükröződik sok más fiatal beszámolójában is.

„[...] hogy nagyon kitartó vagyok, motivált vagyok, és, ezt elég nehéz megfogalmazni, de, hogy tök lehetetlen dolgokról hiszem el azt, hogy meg fogom tudni őket csinálni, és addig mondom magamnak meg a környezetemnek, ameddig a végén tényleg megvalósul. Szóval ez egy ilyen varázslat.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Miben változtál a leginkább, amióta itt vagy Magyarországon? Sokkal határozottabb és magabiztos lettem. Ha elhatároztam valamit, végigcsinálom.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

Mivel önmagukra kell támaszkodniuk, az önreflexió, a tanulságlevonás, a saját kárukon való tanulás nagy jelentőséggel bír. Az önreflexió egyik jellemző példáját a következő diák beszámolója adja:

„Magamnak kell megoldanom tényleg, mindent. Hogyha valamit elcseszek, csak megállok, és reflektálok, hogy, jó, M. Ez így hülyeség volt, abszolút nem tudom, mit gondoltál, és az ilyenek tök jók, hogy tükröt állítanak neked, én mindennap így elgondolkodom a napomon, visszanézek. Mit, hogy csináltam, ilyen személyiségfejlődés és ez így szerintem tök jó.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Több kínai diák is egyik fontos változásként említette az önreflexiót, például: „szívesen reflektálok magamra.” És hozzáteszi „ez a kialakult szokás segít majd a jövőben is sikeresebbé válnom” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés.

A saját képességbe, kompetenciába vetett hit megnövekedését élék meg vagy valamilyen lehetséges rendkívüli helyzetben, vagy egyszerűen csak a mindennapi életben.

„Azt mondanám, azt látom, hogy megtanultam könnyen alkalmazkodni. Akármilyen helyzetbe kerülnék, valószínűleg tudnám kezelni. Jobb emberré váltam.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

„Nem tudom, hogy fejezzem ki, de most nagyon világosan megvan a fejemben, hogyan kell a különböző dolgokat csinálni, mit kell csinálni, hogyan kell valamit kérni. Szóval csak úgy, mindennapi dolgokat, magam intézem egyedül. Ez, ez a legnagyobb tapasztalat. Erősebbnek és szuper önállóan érzem magam.” DI43 28 éves mexikói férfi, mesterképzés

Erősen jelenik meg a kompetenciaérzés és az önbizalom, az énhatékonyság növekedése a tanulásban, a szakmai munkában is. A következő interjúrészlet egy olyan magyar doktorandusz hallgatónő tapasztalatát mutatja be, aki, bár a gimnáziumban „jó magyaros” volt, sosem tartották „jó matekos”-nak, és most egy amerikai egyetemen az első éves doktoranduszoknak tart statisztika kurzust.

„A képességeim valószínűleg nem változtak meg, csak jobban elhiszem magamról, hogy képes vagyok megcsinálni. Jobban bízom a képességeimben és jobban elhiszem, hogy képes vagyok megoldani problémákat, hogyha elélem kerülnek.” DH10 30 éves magyar nő doktori képzés, USA

Kívülről, mások biztató visszajelzéseitől is kaphat megerősítést az önbecsülés, az önbizalom.

„Itt nagyon sok olyan visszajelzést kapok, hogy újra kell definiálnom a magamról alkotott képet, úgyhogy ez nagyon hasznos élmény nekem, és nagyon élvezem [...] Nem kell a háttérbe szorítanom önmagamat, és nem az van, hogy akkor az embereket nem érdeklek, hanem bevonódom a beszélgetésekbe, megnyílok embereknek, [...] szerintem érzelmileg fejlődtem a legjobban itt.” DH26 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Az otthonától és a megszokott, biztonságos környezettől távol vagy a „komfortzónán” túl, ahogyan az egyik interjúalany fogalmazta, jobban megismerhetik önmagukat, saját határaikat. Önfejlesztési lehetőséget látnak ebben és élnek is vele, mint mutatja az

első példánk, illetve analitikus módon, tudatosan gondolkodnak saját magukról, ahogy az alábbi két idézet ezt meg is jeleníti.

„De szerintem nagyon sok minden az attitűdön múlik, meg a bátorságon. Tehát sok olyan diák volt itt ezzel az ösztöndíjjal kint, aki azt mondta, hogy azért is vágott bele, hogy egy kicsit a bátorságát fejlessze. És erre tényleg jó, ha az ember tudatos ebben, akkor rengeteg lehetősége van arra, hogy túl lépjen a komfortzónáján.” DH11 30 éves magyar férfi, egyéb képzés, USA

„Az előnyök azok, hogy tehát ez olyan, mint egy önismereti bungee jumping, tehát az, hogy elszakadsz otthonról, az segít abban, hogy rá... tehát hogy megismerd önmagad, hogy mi az, milyen tulajdonságokat hoztál mondjuk otthonról, szüleidtől, és ha beszélsz ezekről, akkor azokat megtanulod felülbírálni.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

A kritikus éntudatosság nemcsak a saját tulajdonságok családi előzményeire, hanem a saját kulturális háttérre is vonatkozik. A külső pozíció segít ennek a tudatosításban. Erről az identitást tárgyaló fejezetben olvasható bővebb kifejtés.

Vannak, akik fordulópontnak élik meg a külföldi tanulást, a környezetváltozást. Olyan pozitív és sarkalatos változásnak élik meg, amit a környezet visszajelzései is megerősítenek. Az ő esetükben nem a nehézségek leküzdéséből keletkező gyarapodást és hozamot lehet látni, hanem azt, hogy magukra találtak itt, ez a környezet „kihozza” belőlük azt, amit az otthoni nem.

„Lehet, hogy úgy tűnik, mintha utálnám a franciákat vagy Franciaországot, de nagyon is érzem a különbséget itt. Lehet, hogy én vagyok az, aki megváltoztam a körülöttem levőktől függetlenül, de tényleg nagyon más lettem. Még a barátaim is, amikor eljöttek Franciaországból engem látogatni, mondták, hogy wow, iszonyúan megváltoztál. Ismernek engem, tudják, hogy milyen szoktam lenni Párizsban. Mondták, hogy örülnek, hogy látják, hogy itt boldog vagyok, majd kicsattanok.” DI24 22 éves francia nő, alapképzés

Az alábbi diák úgy érzi, hogy mindig is gondolkodott azon még otthon, hogy talán több lehet benne, hátha vannak olyan más helyek, amelyek igazán neki valók, ahol kiteljesedhet.

„Ez [a magyarországi tartózkodás] egyfajta igazolást ad nekem, hogy igen, létezik ilyen, és jobban érzem magam tőle, jobb lettem tőle. Nem is én mondom, hogy milyen vagyok, hanem mások látják ezt meg bennem itt [...] Például a barátaim azt mondták, hogy karizmatikus vagyok, amit sosem gondoltam volna. Hátam mögött mondják ezt egymásnak, a mentorom

[kortárs segítő mentor] hallotta, és mondta nekem. Ez azért klassz! Izraelben csak egy csendes srác voltam [...] és itt másnak látnak. Az itteni barátaim nem ismernének rám, arra, aki voltam csak 8 hónappal ezelőtt Izraelben.”

DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Nem mindig arról van szó, hogy egy komfortos, jól ismert világot hagynak hátra egy járatlanért, egy ismeretlenért és emiatt csak nehézségek lehetnek, amelyeket le kell küzdeni, amíg bele nem szoknak. A fenti diák érzéséhez hasonlóan az alábbi diák nem érezte magát igazán otthon Iránban, elsősorban az ottani indirekt, általa bonyolultnak tartott interakciós módok miatt, és itt Magyarországon érzi inkább, hogy a „helyén van”.

„Még mielőtt elhagytam Iránt, még akkor sem éreztem, hogy nagyon iráni lennék. Az egyik ok, ami miatt el akartam jönni onnan, az, hogy lélektanilag nagyon komplikált az irániak viselkedése, az iráni személyiség. Én nem ilyen vagyok. Olyan vagyok, aki úgy szeretné hallani a dolgokat és úgy beszélni róluk, ahogy vannak. Nem tudok arcot váltani. Emiatt nem illetem bele az ottani világba [...] Itt sokkal könnyebb nekem, úgy értem, nyugodt vagyok, könnyebben tudok kapcsolatba kerülni emberekkel. Tudom, hogy itt vagy igen, vagy nem. Itt nem játszanak a szavakkal az emberek.” DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

Diszkusszió és következtetések

A külföldön tanulás nemcsak megnyitja a horizontot és kiszélesíti a perspektívát a diákok számára, szimbolikusan és képletesen – sokan közülük a *világot* is más szemmel nézik –, hanem egy olyan perspektívaváltást is eredményez, amely mikroszinten, a személyközi kapcsolatokban is megjelenik. Ezt nem is feltétlenül csak az új környezetben tudja az egyén kamatoztatni, hanem például a családhoz való viszonyulásban is hozhat új látásmódot és kapcsolatjavulást, mint mondta az egyik kínai egyetemista. Az interkulturális kompetencia szakirodalmában a perspektívaváltásnak, a másik szemszögéből való nézésnek a képessége és hajlandósága központi szerepet játszik (Deardorff és Arasaratnam-Smith, 2017; Ting-Toomey és Oetzel, 2001).

Berry és Sam (2016) az akkulturáció szakirodalomban Ward tanulmánya (2001) óta jól ismert és széles körben elterjedt kétféle – szociokulturális és pszichológiai – adaptáció-fogalom mellett egy harmadikat, az interkulturális adaptációt is fontosnak, alaposabban feltárandónak tartják. Az interjúinkban a diákok a különböző kultúrákhoz tartozókkal

való sikeres kommunikációt és kapcsolatépítést említették meg mint egy olyan terület, ahol számukra lényeges fejlődést tapasztaltak.

Az új környezetben, a sok kulturális tapasztattal, kulturális mássággal való találkozás közben megnő a kulturális éntudatosság, valamint az is, hogy miközben felismerik, hogy milyen kulturális „optikán” keresztül nézik ők és a saját csoportjuk a világot, elismerik, hogy másoknak valószínűleg más a világlátási és értelmezési kerete, és tudják ezt a *másik* keretet is alkalmazni. Bennett DMIS-elméletében (Bennett, 2009) ez már a kulturálisan érzékenyebb – a különböző nézőpontok létének elismerését jelző „elfogadás”, illetve a más perspektívák alkalmazásával együtt járó „adaptáció” jele. Mindkettő az *interkulturális érzékenység fejlődési* modelljében a kevésbé érzékeny etnocentrikus szakaszt követő etnorelatív szakaszban van. Bennett elméletében a „színvakság”, a „kulturális vakság” jele, ha valaki csak a csoportok közötti hasonlóságokat emeli ki és ezzel együtt tagadja a különbözőségeket. Ez a látszólag érzékeny és nyitott álláspont Bennett DMIS-modelljében a minimalizálásnak felel meg, az ún. etnocentrikus szakasz utolsó állomása. A modell szerint idővel, tapasztalatok birtokában egyre szofisztikáltabban ismerik fel az emberek a kulturális különbségeket és megváltozik az ezekhez való viszonyulásuk. Ennek a fejlődésnek különböző fázisait látjuk a diákoknál. Akár csak a csoportok közötti közös alapot, a hasonlóságokat, akár a kulturális különbségek egyre tudatosabb felismerését és kezelését emelik ki a diákok, közös bennük, hogy fontosnak tartják az interkulturális érzékenységet és úgy érzik, hogy fejlődnek benne.

Az interjúkban sokszor arról számolnak be, hogy az interkulturális tanulás folyamata sok energiát, folytonos erőfeszítést igényel. A klasszikusnak számító Howell-féle (1982) *kommunikációs kompetencia modell* szerint négy lépcsőfokon keresztül tapasztalható a kompetenciafejlődés. Az első lépcsőfok a nem tudatos inkompetencia. Valaki rosszul kommunikál és értelmezi a helyzetet, de nincs ennek tudatában. A következő szint a tudatos inkompetencia: tudja az illető, hogy valamit nem jól csinál, de még nincs a kompetencia birtokában. A harmadik, a tudatos kompetencia szintje az, amikor már birtokában van a kompetenciának, de sok energiával, erőfeszítéssel tud csak kompetensen kommunikálni. A negyedik, a legfejlettebb szinten már szinte automatikusan, erőfeszítés nélkül érvényesül a kompetenciája.

Ha valaki olyan szinten tett magáévá egy idegen nyelvet, hogy erőfeszítés (és kifáradás nélkül) tud huzamosabb ideig beszélni, hatalmas lépést tett meg azóta, amikor már jól tudta a nyelvet, de állandóan (extra)erőfeszítések árán tudott csak boldogulni azon a nyelven. Az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben a státuszvesztés témánál a diákok ezzel kapcsolatos tapasztalatait tárgyaljuk majd. A csoportközi és kultúrközi kommunikáció modern szakirodalma (pl. Gudykunst, 2005, Ting-Toomey, 2009) nem az önfeledt és erőfeszítés nélküli, hanem éppen a *mindful*”, a tudatos jelenléttel járó kommunikációt mondja a legsikeresebbnek, a kultúrközi kommunikációban rejlő nehézségekkel, kihívásokkal szemben a leghatékonyabbnak. A megkérdezett diákok azonban inkább olyan

kétköznapi élményekről számolnak be, amelyek a laikus elmének is könnyen felfogható és tetszetős Howell-modellbe (1982) illeszkednek bele.

A tágabb szemszöggel, a perspektívaváltással együtt járó nyitottság tanulási folyamatnak köszönhető. A különbözőkkel, különbségekkel való megismerkedés, a kulturális különbségek és az eltérő normák, szokások tanulása fontos helyet kap az akkulturáció *kulturális tanulás megközelítésében* (Masgoret és Ward, 2006). Az interjúink alapján hozzátehetjük, hogy a tanulás tárgya nemcsak az eltérő kultúrák, hanem a saját személyközi viszonyulásuk és elvégre saját maguk is. Mindezekben a területeken végig egyfajta nagyfokú tudatosság látszik a megkérdezett diákokban. A nyitott gondolkodás jeleként utaltak az (automatikusan beinduló) sztereotipizálás és ítékezés felfüggesztésére tett kísérletre. Ting-Toomey és Oetzel (2001) szerint ez az interkulturális érzékenység egyik sarokpontja.

Az *emerging adulthood* – kései serdülő, korai felnőtt – kori sajátosságokat természetesen hordozzák a diákok, különösen azok, akik a fiatalabb korosztályba tartoznak. Explicit módon megjegyzik sokan, hogy a felnövés és a külföldön élés és tanulás hatását nehéz szétválasztani. Az identitásukat, helyüket keresik, markánsan megjelenik az énfókuszuk, miközben sokan érzékenyen viszonyulnak másokhoz is – sokszor éppen az interkulturális érintkezés és tanulás hatására. Az erre a korra sokszor jellemző köztes állapottal, az instabilitással (Arnett, 2004; 2016) fokozottan nehéz körülmények között, a családtól, az ismerős környezettől távol kell megbirkózniuk. Ugyanakkor tudatában vannak a lehetőségeknek, amelyekkel nem találkozhatnak, ha nem lépnek ki a megszokott körből.

Mind az affektív-motivációs, mind a kognitív és viselkedéses szinten beszámolnak fejlődésről a diákok. Az intellektuális fejlődésről, a tudásgyarapodásról a tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelés fejezetében foglalkozunk, de itt elsősorban a gondolkodásmódjukban való változásokról, a gondolkodáshoz való viszonyukról, a vallási vagy kulturális identitásukra való reflexióikról kaptunk képet.

A magukon észrevett vagy a tudatosan tervezett viselkedésváltozás sokszor az attitűdváltozást kíséri. Van, aki hosszú távra tervez az adott országban, a megfigyelt kulturális különbségeket elemelve igyekszik a fogadó országbeliekre jellemzőnek gondolt viselkedésmódokat elsajátítani (pl. direkt kommunikáció, rendszerezettség Hollandiában). Van, aki a származási országbelieknek egyes sztereotipikus jellemzőit nem tartja meg (például türelmetlenség Törökországban). A klasszikus akkulturációs szakirodalom nyelvezetével ez a régi viselkedés „levedlése”, az új elsajátítása, az akkulturáció asszimilációs stratégiájának tipikus megnyilvánulása (Berry, 2005). Sokszor, mivel hasznosnak látnak az új országban bizonyos viselkedéseket, attitűdöket (például az egészséges életmóddal kapcsolatban), azokat igyekeznek elsajátítani, minden migrációs szándéktól függetlenül. Snauwaert és munkatársai (2003) az akkulturáció „adoptálási” megközelítésének nevezi azt, amikor a kutatások azt figyelik meg, hogy egy adott kultúrából fontosnak tartják-e az akkulturálódók a kultúra vagy ennek egyes elemeinek átvételét. A fenti interjúrészletekben is sokszor láttunk erre példát. Ha legtöbbször nem is identifikálódnak a fogadó

országgal (számos ok miatt, erről az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben található bővebb kifejtés), annak egy kis „szeletét” magukkal viszik, akárhova is mennek később, akár ilyen formában adoptált kulturális elemek formájában.

Interjúalanyaink különösen sokat említik a kommunikációban való változásokat. A direkt versus indirekt, vagy a kontextusfüggetlen versus kontextusfüggő kommunikációban ugyanúgy látnak különbséget a Hollandiában tanuló magyar diákok, mint ahogyan a Magyarországon tanuló iráni és kínai diákok. A kultúraspecifikus *taarof* Iránban vagy a társas harmóniát mindig szem előtt tartó kommunikáció Kínában olyan terheket is jelent, ami miatt örülnek, hogy Európában, Magyarországon nem kell ezeknek megfelelniük, és magyar/európai irányba való változást említik magukkal kapcsolatban. Amikor beszámolnak saját változásukról, ezt mindig a saját ország és a fogadó ország közötti különbségeknek a keretében értelmezik. Seth Schwartz és munkatársai (2014) megjegyzik, hogy amikor egy új kulturális közegbe kerül az egyén, az addig szokásosnak mondható viselkedés vagy gondolat a saját csoporthoz kapcsolhatóan, identitásjelölőnek tűnhet, és élesebben különbözőnek élíthetik meg például a fogadó közegtől.

A nézetekben való változás kapcsán megjelent elég markánsan a beszámolókból, hogy a közjóért szeretnének tenni. Az országukért, a nagyobb közösségekért, a jó ügyekért tenni fontos értéknek és motiváló erőnek tűnik. Schwartz (1992/2003) értékkutatásában a saját érdekekre irányuló énfelnagyítással áll szemben az éntanszcendencia, amelynek egyik fontos eleme az univerzalizmus értéke. A megkérdezett diákokban nem meglepő módon sokszor látunk énfelnagyítási (teljesítmény és hatalom) értékorientációkat. Ugyanakkor az univerzalizmus, mint érték, a közjó, az aktív állampolgári kötelesség, a társadalmilag fontos ügyek felvállalása sokszor megjelenik a beszámolóban.

Meg kell jegyeznünk, hogy az interjúfeltevő a legtöbbször hasonló életkorban levő, szintén felsőoktatásban tanuló diák volt, akitől feltehetően nem érkezhett elvárás (szociális kíváncsisági szempont), hogy ilyeneket említsen a meginterjúvált diák. Biztató, hogy a sok egyéni haszon és nyereség mellett a közösségi szempontok is fontos helyet kapnak. Fontos azonban megemlíteni, hogy a „valamilyen *impact*”-et elérni – ahogy fogalmazott az egyik magyar fiatal –, kényszert hagyott, miközben jó közcélért dolgozik valaki, azt is jelenti, hogy az énhatékonyság, a jó értelemben vett hatalom mint érték is fontos szerepet kap.

Az ifjúsági kutatások érdekes tendenciákat mutattak ki a közösségi orientációkkal kapcsolatban. Twenge, Campbell, és Freeman (2012) milliós nagyságú adatbázisok feldolgozásából vonták le azt a következtetést, hogy a középiskolás korú, illetve egyetemre felvett amerikai fiatalok X (1962–1981 között született) és milleniális (1982 után született) generációja a korábbi (1946–1961 között született) generációjához képest inkább az „éngeneráció” felé való határozott elmozdulást mutatott. Azaz életcélok, másokra való odafordulás és állampolgári orientáció tekintetében is inkább a materialista, ún. extrinzik szempontok (pl. pénz, hírnév) szempontok vezérlik őket, és veszítenek a jelentőségükből az ún. intrinzik szempontok (pl. saját maguk elfogadása, közösség). Ugyanakkor

a közösségi érzések csökkenő tendenciája lelassult a millenniális generációnál az X generációhoz képest. Egy friss kutatás (*The Deloitte Global Millennial Survey*, 2019) pedig a sok negatív tendencia (kiábrándulás, bizalomvesztés stb.) mellett azt a biztató eredményt is felmutatta, hogy a millenniálisok számára fontos a társadalmi impakt. Vizsgálati személyeink közül voltak, akik ezt a tendenciát mutatták.

Az éretté, függetlenné válás ténye, az ezzel kapcsolatos kihívások sikerként, értékként való megélése gyakran szerepel a beszámolóknak. Miközben az autonómia addig nem látott fokát érik el, a családhoz, a fontos személyekhez való kapcsolódás nem válik kevésbé fontossá. Kagitçibasi (2003, 2007) szerint az autonómia és kapcsolódás önmagukban nem mondanak egymásnak ellent. Két, egymásra merőleges dimenzió, a hatóerő és a személyközi távolság dimenzióján szerepelnek. Korábbi vizsgálatunk (Barna és mtsai, 2012) is azt mutatta, hogy az első vagy másodgenerációs bevándorló fiatalok Magyarországon többnyire magas autonómiagénnyel és -törekvéssel rendelkeztek, ugyanakkor magas kapcsolódási hajlamot mutattak a család iránt.

A függetlenség, autonómia, az önállóság, a szabadság és az ágencia megélése ugyanakkor nagy terhet, nagy felelősséget is jelent. Különböző módon számoltak be erről a kettős érzésről a meginterjúvoltak, akik nagyon nagy nehézségekkel néztek szembe, de rengeteget fejlődtek. A legegyszerűbb mindennapi dolgokban, állandó jelleggel egyedül, család nélkül boldogulni ugyanolyan nehéz, ámde énhatékonyság érzést emelő, mint ahogy a rendkívül nehéz helyzetek megoldása is. A személyes fejlődés leglátványosabb jeleit talán abban látjuk, amikor nagy nehézségekkel küzdöttek meg az érintettek, sikeresen. Szinte poszttraumatikus növekedésről számolnak be (Kulcsár, 2005). Az akkulturációs szakirodalomban a stressz*coping* megközelítés szakirodalmában tekintik különösen fontosnak a nehéz kulturális sokk-kal kapcsolatos nagy megpróbáltatások pozitív hatásait (Ward és mtsai, 2001). Az önbizalom, a saját magukba vetett hit sokszor társul a nagyfokú erőfeszítésről, a magas motiváltságról való beszámolással.

Sajnos nem mindig a „sok nehézség – sikeres küzdelem – boldogság” narratíva az, amit tapasztaltunk. A mintánkban két olyan magyar diák volt, akik nehezen birkóztak meg a külföldön tanulás nehézségeivel, fel is adták tanulmányaikat. Egyikük sikeresen átkerült egy másik képzésbe, egy másik országba, a másikuk az interjú időpontjában még gondolkodott a jövőbeli terveken. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok közül is voltak, akik különösen nehéz helyzetben voltak mind lelki, mind tanulmányi szempontból. Jelen írás nem tér ki ezekre az esetekre, de fontos kutatási feladat a különböző nehézségekkel küszködő diákok adaptációjának a feltárása és olyan gyakorlatok kidolgozása, amelyekkel sikeresebbé, hasznosabbá tehető mind a tanulmányi, mind a személyes fejlődés szempontjából a külföldön tanulás időszaka a diákok számára.

Nem meglepő, hogy nehézségekkel találkoznak a nemzetközi diákok – olyannyira nem, hogy a szakirodalom döntően ezekről tesz említést, erre teszi a hangsúlyt. A mi vizsgálatunkban azonban arra is vállalkoztunk, hogy feltárjuk, hogyan élik meg, hogyan értelmezik a nyereségeket, a hozamot a nehézségek, a kihívások mellett. A személyes

fejlődés és változás terén is számos témát, mintázatot sikerült azonosítani, ahol valóban kart karba öltve jelenik meg a lehetőség és kihívás, nyereség és komoly ár, nagy befektetés és tetemes nehézségek.

Nem számítottunk rá, hogy ilyen markánsan meg fog jelenni, de voltak, akik kifejezetten arról számoltak be, hogy a külföldön tanulás időszaka alatt, a fogadó országban és közegben találtak magukra. Irigylésre méltó flow-élményekben, nem remélt (vagy csak titkon remélt) módon teljesedtek ki. Szintén a jövő kutatási feladata, hogy ezzel a jelenséggel mélyebben foglalkozzon a szakma.

Identitás és identitásváltozás

A vizsgálat fókusza

Az identitásra általános szinten kérdeztünk rá mind a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok, mind a külföldön tanuló magyar diákok esetében „Hogyan mutatnád be magad? Mi lenne az a három fő dolog, amit mindenképp megemlítenél?” Az esetleges diszkriminációra is irányult kérdésünk. Ezt követően a változásokra is kérdeztünk „Az országban való tartózkodás megváltoztatja-e azt, hogy ki vagy? Ha igen, hogyan?” A válaszok tematikus elemzésének eredményeként kapott témákat ebben a fejezetben, valamint a személyes változást és fejlődést tárgyaló fejezetben is bemutatjuk.

Eredmények és értelmezés

Új perspektívába helyezett identitás

A megszokott környezetből kikerülve, más csoportok tagjaival találkozva új perspektívát, a kívülről érkező reflexiót tapasztalják meg a megkérdezett nemzetközi diákok. Ennek segítségével új felfedezéseket tesznek és erősebb etnikai, nemzeti identitást, illetve saját magukra, csoportjukra vonatkozó mélyebb megértésről számolnak be. Az erősebbé vált kulturális öntudatosság számos jele tapasztalható a diákok beszámolóiban.

„Tunéziaibb lettem, abban az értelemben, hogy más szavakat használunk, mint a fő arab nyelvben vagy a franciában, és most értettem meg, hogy miért használjuk így. Mert így van saját nyelvünk. Tudod, amikor kívülről nézel valamit, egészen más. Mindig benne voltam, így nem láttam meg. De amikor megpróbálsz kilépni és kívülről nézni, az egészen más.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

Másokkal való találkozás, az eltérő normáik, értékeik megismerése, az új szemszög ahhoz is hozzásegíti a diákokat, hogy kritikusan tudják szemlélni a saját kultúrájukat. A kritikus és tudatos hozzáállás sok esetben volt tapasztalható.

„Látom a kulturális ellentmondásaimat, az itteni kulturális különbségek miatt. Tudatosabban tudok szembenézni ezekkel az ellentmondásokkal.” DI76
20 éves iráni férfi, alapképzés

Adott esetben a külső szemszöggel, a „mások szemével való” látással együtt jár az is, hogy kritikusan szemléli a diák a saját csoportját.

„Kritikusabban látom az országunkat és Európát is általában.” DI20 21
éves francia nő, alapképzés

Az alábbi amerikai diák elmondása szerint a kritikai élt gyengébb identitás is kíséri:

„Kevésbé érzem amerikainak magam. Az ittlét valahogy ahhoz vezetett, hogy kevésbé vagyok szerelmes Amerikába. Más diákokkal találkozva, [...] jobban látom, hogy milyen hatásai vannak az Egyesült Államok politikájának [...]” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

A megkérdezett japán diák a magyarokkal való összevetésben, a kontrasztot felismerve döbben rá japán identitása jelentésére és még erősebbnek éli meg ezt az identitást. Ugyanakkor a magyar és a japán „karakter” között pozicionálva magát, a kettő között közvetít is, amikor Magyarországról ír japán újságokban. Az ő esetében ez a kettős viszonyulás az egyetemi évek alatt egy magyar férfival kötött házasságban is megtestesül.

„V: Bizonyos értelemben jobban érzem, hogy japán vagyok. Tudom, hogy kik a japánok, mit jelent japánnak lenni. Magyarokkal összehasonlítva a japán karakteremet, szerintem nagyon tipikus japán vagyok.

K: És ez változott közben?

V: Igen, azt gondolom, mert értem a karakteremet, a japánt, és értem a magyar karaktert is. Ezért gondolom, hogy középen vagyok, a japán és a magyar között.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Egy orosz diák még explicitebben fejti ki, hogyan lett teljesebb és tudatosabb az orosz identitása a 10 hónapos magyarországi tartózkodás révén.

„Most teljes értékű orosznak érzem magam, nemcsak mert Oroszországban születtem, hanem minden értelemben orosz vagyok.” „Az orosz kultúra hordozója vagy?” „Igen, mert tudatában vagyok ennek, meg a többi kultúrának is. Szerintem ez sokkal kicsiszoltabb most bennem, mint egy évvel ezelőtt.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

A két fenti diákhoz hasonlóan gyakori az az élmény, hogy külföldön jobban ráébrednek azokra az értékekre a diákok, amelyeket nem vettek észre, vagy magától értetődőnek érezték otthon.

„Az egészen biztosan megváltozott, hogy nagyon értékelem Magyarországot szépségét. Hogy otthon egy elég szürke valaminek tűnik, mert folyamatosan ott vagyok benne, de visszatekintve, illetve, amikor hazamegyek, akkor egészen más, egészen más arcát mutatja, meg máshogyan látom, és nagyon szeretem, és különösen Budapest [...] például nagyon-nagyon pozitívan változott a véleményem Magyarországról.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Az értékek felismerése erősebb identitással, a saját ország iránti kötődéssel, annak érdekei előtérbe helyezésével, és azokat szolgáló esetleges egyéni tervezéssel is jár.

„Ahányszor külföldre megyek, jobban értékelem, milyen is Németországban élni. Nagyszerű itt Magyarországon, de nem tudnám elképzelni, hogy ideköltözzek, mert nagyon szeretem Németországot. [...] Igen, németebbnek érzem magam.” DI21 24 éves német férfi, alapképzés

„Amikor utazom, jobban értékelem, mi van nekünk otthon Ecuadorban. A családi értékeink [...] Vannak természeti kincseink, szép tájaink. Turizmus volt a bachelor szakom, látom, hogy ezeket lehetne promotálni, hogy vonzó célpontok legyenek.” DI47 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

„Eddig úgy voltam vele, hogy jó magyar vagyok, de hogy az ilyen alap dolog és így semmi extra, de kinn meg tényleg büszke vagyok arra, hogy az vagyok”. „Közép-, vagy kelet-európainak érzem magam.” DH20 20 éves magyar nő, alapképzés, Egyesült Királyság

Az interjúink alapján az etnikai-kulturális identitás gazdagodásáról beszélhetünk. Más kulturális csoportokkal való folytonos összehasonlítás, a megszokottból az új kulturális közegbe való kerülés új megvilágításba helyezi a saját etnikai-kulturális identitást. Ez újfajta jelentéseket, felismeréseket, megértést, új tudatossági szintet hoz az identitás megélésében. Ennek része lehet a kritikusabb viszonyulás a saját csoporthoz is.

Etnikai-kulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartása

Az előtérbe nem kerülő etnikai-kulturális identitás

Sokszor a rövid tanulmányi időszak, az átmenetiség az oka annak, hogy nem az etnikai/nemzeti identitáson vagy a kulturális hagyományok fenntartásán van a fókusz. Az Erasmus csereprogram keretében érkezett francia diák szerint:

„Nos, öt hónapra biztos, hogy nem fontos, egyáltalán nem. Nem hiszem, hogy számítana (a francia identitás).” D24 22 éves francia nő, alapképzés

Vannak, akik nem hangsúlyozzák külföldi tanulmányaik idején az etnikai, kulturális hovatartozásukat, hagyományaikat, mert elmondásuk szerint sosem tartották különösen számon.

„Igazából nekem Magyarországon sem játszott kimondottan nagy szerepet a nemzeti meg a kulturális tradícióim fenntartása.” DH8 20 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

Ugyanakkor, bár úgy éli meg az alábbi diák, hogy explicit szinten nem jelenik meg a nemzeti identitás, legalábbis nem jelenik meg spontánul az öncímkezésben, ennek implicit vonatkozásait mégis felfedezni véli másokkal való interakció során.

„Én továbbra is magyarnak tartom magam, de úgy nem [...] Ezen én is nagyon sokat gondolkodtam és nem tudom, mennyit számít a személyiségemben, mert explicit módon nem. Tehát nyilván nem mondom, hogy magyar vagyok, és mint mondtam, számít is, de most akkor nem az, hogy hajjaj, magyar vagyok, és ez vagyok én. Viszont az, hogy Magyarországon nőttem fel, az nagyon sok olyan dolgot ad, ami tudat alatt belém épült és ez akkor tűnik fel, amikor olyan emberekkel érintkezem, akikben ez nincs meg.” DH8 20 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Mennyire fontos számodra, hogy fenntartsd a nemzeti és a kulturális hagyományaidat?” „Nem nagyon, nincsenek. Hogy most mi? Kávézom továbbra is.” DH16 27 éves magyar nő, mesterképzés, Egyesült Királyság

Ugyanakkor a nyelvben érzi az értéket.

„Nem tudom, ezen gondolkodtam én is. Angolnak nem fogom magam érezni soha. De, szerintem jó magyarnak lenni, azért mindent együtt véve nagyon szép ez a nyelv, és, milyen szar az angoloknak, hogy csak egy nyelven tudnak

beszélni általában.” DH16 27 éves magyar nő, mesterképzés, Egyesült Királyság

A fenti már idézett tunéziai diákhhoz hasonlóan az itt következő meginterjúvölt is a nyelven keresztül érzi az identitás fontosságát. A nemzeti hovatartozásnak sokan nem tulajdonítanak fontos szerepet, sem mások, sem maguk esetében. A magyar etnikai/nemzeti öncímken kívül nem emel ki mást ez a diák.

„Nem igazán, nekem ilyen szempontból nagyon tetszik Dánia, hogy nagyjából engem ugyanannyira nem igazán érdekel, hogy ki honnan jött [...] persze magyarnak valloam magam, ilyen szinten nyilván, de nekem ez nem különösebben ilyen plusz.” DI3 20 éves magyar férfi, alapképzés, Dánia

Ahol kisebb hangsúlyt kap a nemzeti identitás, az e feletti szintet (európai, nemzetközi, világpolgár) identitást emelik ki inkább a válaszolók:

„Határozottan nemzetközibbnek érzem magam. Nem lettem németebb. Különben sem nevezném magam németnek.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

„Még ha ez az identitásom nagyon is jelen van, kevésbé érzem magam franciának [...] Illetve észrevettem, hogy nem igazán illek bele a franciákról kialakított sztereotípiákba, illetve nem mindig. Attól függ [...] Európaibbnak, világpolgárnak érzem magam.” DI20, 21 éves francia nő, alapképzés

Ez a diák az egyik fent említett magyar diákhhoz hasonlóan az európai/nemzetközi aspektust emeli ki mintegy magyarázatként, hogy miért nem érzik annyira magyarnak/franciának magukat.

„Én egy sokkal európaibb értékrendet vallok, mint amit mondjuk, szerintem egy átlag magyar mondana.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Az, hogy valaki „nemzetközi”-ként gondol magára, identitáselemmé válhat. Az alábbi diák a fentiekhez hasonlóan ezt a szintet emeli ki inkább a nemzeti identitása helyett.

„Nyilván minden nemzetnek megvan a saját kulturális egyénisége, és ez fontos is, hogy meglegyen, viszont én saját magamat inkább nemzetközinek gondolom. Mivel nem gyakorlom a magyar kultúra bizonyos elemeit annyira.” DH04 25 éves szerb-magyar férfi, mesterképzés, Finnország

Van, aki tudatos megfontolással, az országában élő, más etnikai kisebbségekkel való szolidaritásból nem hangsúlyozza a többségi etnikai/nemzeti identitáscímét, annak kirekesztő jellege miatt.

„Török vagyok, de nagy diszkrimináció van Törökországban például kurdok, örmények ellen, ami borzasztó dolog. Az én családomban ilyet (diszkriminációs hangot) sosem hallottam. Most csak azt mondom, hogy törököül beszélek, a gondolkodásmódom török, Törökországban születtem, de nem mondom, hogy török vagyok.” DI2 27 éves török nő, doktori képzés

Nagy hangsúlyú, illetve a nagyobb hangsúlyúvá vált etnikai-kulturális identitás. A legtöbben továbbra is fontosnak tartják az etnikai-kulturális identitásukat. Vannak, akik az egyedüli identitásként tartják ezt számon, akár praktikusnak tűnő tényezők (mint például a nyelv) függvényében.

„Úgy érzem, csak ukrainai vagyok. Nem beszélek folyékonyan magyarul.” DI32 23 éves ukrán nő, mesterképzés

Sokan hangsúlyozzák, nem változott és nem fog változni ez az identitás. Ez kijelentés, de bizonyos értelemben egyfajta elköteleződést, az etnikai-kulturális identitásnak az elemi, lényegi, megváltoztathatatlan mivoltára való utalást is jelenthet:

„Egyáltalán nem látom magyarnak magam. Még mindig azt gondolom, hogy teljesen iráni vagyok.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

„Mindig iráni leszek.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az identitásváltozás megkísérléséhez olykor negatívan viszonyulnak a megkérdezettek.

„Tipikus pakisztáni lány vagyok, azt mondhatom. Nem tudom, hogy is mondjam: nyitott vagyok, de meg szeretném tartani az identitásomat úgy, ahogy van. Nem szeretném úgy megváltoztatni azt, aki vagyok, ahogy a ruhámat váltogatom.” DI35 24 éves pakisztáni nő, mesterképzés

Sokszor másokkal összevetve, összehasonlítva értékelik az identitásukat. Az alábbi két esetben az identitás-megtartásukat az identitásukat elhagyókhöz viszonyítva élik meg.

„Hát [...] azon nem tud változtatni, mert magyarnak érzem magam. Tehát szerintem ez így is marad. Nyilván vannak olyan magyar ismerőseim, akik

külföldre mentek tanulni, és nem mindenre igaz ez, tehát némelyikük jobban elveszti a magyar identitását, én nem tartozok közéjük.” DH23 22 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

„Még mindig a kínai identitást vallom. Van néhány barátom, akik úgy érzik, hogy mivel külföldön vannak, a városuk már nem elégítheti ki az igényeiket, így a WeChat-en (kínai közösségi média oldal) a külföldi helyiségre változtatják a lokációjukat. Én nem, nekem továbbra is Shenzhen.” DI63 25 éves kínai férfi, mesterképzés

Mint láhattuk a fenti idézetben, az olyan hatalmas és sok értelemben kifejezetten diverz országokból, mint Kínából érkező diákok esetében sokszor nemcsak a nemzeti, hanem az országon belüli identitásukat is hangsúlyozzák. A régióhoz való kötődés, az identitás változatlansága ilyen formában ölt alakot.

Az identitáserősödés megélése nem egyforma minden helyzetben és országban. Van, amikor nem a helynek megfelelő identitás erősödik fel, hanem pont ellenkezőleg, kontrasztálás tapasztalható.

„[Egy barátom] mondta nekem azt, hogy sosem érzi magát annyira marokkóinak, mint amikor itt van Hollandiában, és sosem érzi magát annyira hollandnak, mint amikor Marokkóban van. És ezt abszolút látom magamon is. Sokkal inkább érzem erősnek az identitásomban azt, hogy magyar vagyok most, hogy nem magyarok között vagyok.” DH6 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Ugyanakkor fontosnak tartja annak kiemelését, hogy az erősebb magyar identitásnak nála semmi köze nincs mások kirekesztéséhez.

„[...] cserébe nem lettem egyáltalán nagyobb magyar abból a szempontból”
DH6 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

A következő diák, aki hosszabb időre, teljes osztatlan képzésre Magyarországra költözött, az Erasmusos diákokkal összehasonlítva erősebbnek éli meg a nemzeti identitását, valamint jobban értékeli, ami Németországban van.

„Ahányszor külföldre megyek [...] Igen, németebbnek érzem magam.” DI21
24 éves német férfi, alapképzés

Saját kultúra, ország (sokszor kényszerű) képviselésében

Valós vagy vélt (nemzeti, vallási) csoporthoz való tartozásuk miatt mintegy számon kérhetnek a diákoktól az ismerőseik, alkalmi beszélgető partnereik olyan dolgokat, mint például a politika, amelyekkel nem is azonosulnak, nem is szívesen foglalkoznak vagy amiben nem jártassak. Különbözőképpen igyekeznek a helyzettel megküzdeni, ki háritással, ki konfrontációval.

„A magyar politikából fakad a frusztráltság néha. Néha megkérdezzek, hogy ez most miért úgy megy Magyarországon, én mit tudok erről, és én mindig kihátrálok a kérdés mögül azzal, hogy én már nem lakok ott, és emiatt nincs is nagy rálátásom így dolgokra, mivel én nem ismerem ki magam annyira a magyar politikában, én nem érdeklődök iránta, és csak hallok dolgokat, de pont emiatt éppen semmilyen politikai tudásom nincs.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

„Nehéz lenne, ha muszlim lennék [...] Ami az Iszlám Állammal meg ezekkel a terroristákkal történik, nem is tudom, emberek-e egyáltalán. De akármilyen robbantás történt, nemzetközi barátaim mondják, ez a te vallásod. Időnként vitatkozom velük, védem az iszlámot. Erre mondják, hogy akkor mik ezek a gyilkolászások. Mondom nekik, ezek örültek, nem is igazán muszlimok.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Az alábbi iráni diáknak éppen nem szegeztek semmilyen konkrét kérdést, mégis érez feszültséget, mert egyfajta különös felelősséget él meg, illetve ilyen szerepet vállal magára. Nem önkéntesen, nem szívesen, és mindez lelki terhet is jelent a számára:

„Igen, egész sokat idegeskedem. Sokszor gondolom azt, talán vicces, de azt gondolom, hogy Iránt képviselem és az iráni kultúrát. Tudod, úgy érzem, hogy az egész Irán tőlem függ. Megpróbálok semmi rosszat csinálni vagy mondani, szépen viselkedni. Nem magam miatt, hanem amit, hogy talán én vagyok az egyetlen iráni, akit lát ez az ember [...]” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Sokan örömmel vállalják mások felé saját kultúrájuk megismertetését. A saját csoport értékeinek virtuális megosztásának érthetően pozitív a hatása az egyénre nézve. A beszélgetéseknek van praktikus, a kommunikációt segítő oldala is.

„Azért szívesen beszélek Magyarországról másoknak. Nyilván kicsit egzotikumnak számít ez. Nagyon-nagyon szeretem, hogyha ezekről kérdezzek. Olyannyira, hogy néha oda is kell figyelnem, hogyha esetleg szóba kerül,

akkor utána el is tudjam engedni ezt a témát, ha már nem ez dominálja a beszélgetést.” DH27 23 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

„Nem vagyok egy feltétel nélkül magyar kultúrát imádó személy, de büszke magyarnak tartom magamat, imádom, hogy csomóan imádják Budapestet itt, úgy értem, meg se tudnám számolni, hány ember mondta már, hogy vagy járt már Budapesten vagy el szeretne menni, és kedvenc városa, és ez nagyon jól esik, meg promotálom is az embereknek, menjetek Budapestre, menjetek, és gyertek, ezt el akarom mesélni.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

Sok kínai diák szerint maga a kínai kultúra olyan érték, amelyre építeni tudnak társas interakciójuk során, az önértékelésük egyik fontos alapja, ugyanakkor küldetésnek élik meg ennek a kifelé való bemutatását. Nemcsak hasonló a véleményük erről, hanem hasonlóan is fogalmaznak: méltán érdeklődésre tart számot a téma és a beszélgetéskezdeményezésben sokszor félénk diákoknak is remek fegyvertény. Az egységes vélemény mögött természetesen hasonló élmények, tapasztalatok húzódnak meg, ám az ösztöndíjas diákok az eljövételük előtt felkészítést kaptak, így nem kizárt, hogy ezt az érvelést már készen kapták.

„Amikor egyes kulturális tevékenységekhez csatlakozom, a kínai kultúra népszerű téma lenne, sokat kérdeznének Kínáról. Szeretném megosztani velük a kínai kultúrát.” DI63 25 éves kínai férfi, mesterképzés

„Mesélek nekik a kínai kultúráról. Könnyebb téma a számomra, ugyanakkor másokat érdekel, ezért jó beszélgetési téma. Ez egy jó kezdet.” DI59 22 éves kínai nő, alapképzés

„Ez egy népszerű téma, amiről lehet beszélni.” DI61 22 éves kínai nő, mesterképzés

A következő diák saját maga bemutatását inkább háttérbe tolva ad elsőbbséget a kínai kultúra bemutatásának.

„Mindig Kínáról beszélnek, ez érdekli az embereket [...] Szeretném bemutatni Kínát több nemzetközi embernek, hadd tudjanak meg többet Kínáról. El lehet kezdeni egy beszélgetést így a külföldiekkel [...] Magamat nem is nagyon mutatom be.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Többszintű identitás

Nemzetközi, európai és kelet-európai identitás

A fent említett néhány esetben „nulla végösszegű gondolkodásra” (amennyit nő az egyik csökken a másik) láttunk példát a nemzetközi/európai identitás kapcsán: ez sokszor a magyar, illetve származási identitás kárára következik be. Éles ellentétben ezekkel az esetekkel a magyar identitás megtartása, sőt megerősödése, az ehhez való pozitívabb viszonyulás megférhet másféle identitás erősödésével, például az alábbiakban idézett diák szerint, aki a diáktársait megfigyelve a következőt szűrte le.

„Vannak, akik büszkébben, erősebben élik meg (a magyar identitást). A legtöbb ide tartozik [...] sokszor nemzetközivel kombinálva.” DH23 22 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

Az általános „nemzetközi” identitás és a származási csoportból fakadt identitás együttes létre különböző csoportokból származó diákoknál találunk példát. A nemzetköziség elsősorban viselkedéses szinten jelenik meg, interakció közben, interkulturális készségek és életmód formájában. Emellett megmarad, illetve erősödik az *etnikai-kulturális identitás*, amely „érzelmi” szinten jelenik meg.

„Szerintem megszilárdult az, hogy kínainak érzem magam. Ugyanakkor nemzetközibbé is váltam.” DI38 39 éves kínai férfi, doktori képzés

„Jobban kihangsúlyozom, [bemutatkozásnál] hogy kínai vagyok, különben azt gondolnák, hogy koreai vagy japán vagyok. És igen, nemzetközibb lettem, azt gondolom, hogy komfortosabban beszélek a világ különböző réseiről származó emberekkel.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

„Már 6 hónapja vagyok itt és hiányoznak a dolgok Törökországból. Hiányzik nekem Törökország lelki-szellemi értelemben. Szóval azt mondhatom, hogy nagyobb mértékben vagyok török a lélektani dolgok miatt és nemzetközibb is vagyok, mert így élek.” DI6 27 éves török nő, mesterképzés

Néhol mélyebb betekintést is nyerhetünk abba, hogy hogyan élik meg megkérdozettek a magyar és a nemzetközi, illetve az európai identitás együttesét. Kitérünk az interjúkból, hogy saját maguk is meglepőnek, kommentárt és magyarázatot igénylőnek gondolják, amikor megemlítik, hogy kétféle identitás is megfér egymás mellett, sőt mindkettő erősödik bennük.

„Ilyen nagyon fura és nagyon ellentmondásos lesz, hogy azt ki fogom mondani, hogy jobban érzem magam magyarnak, de jobban érzem magam nemzetközinek is. Mert, amikor kint vagyok, akkor azt érzem, hogy úristen, tele London, de megint visszatérek ehhez, hogy mennyi nemzet van ott, mennyire sok kultúra, meg minden, így összedobálva, s mindig azt érzem, hogy ez annyira jó, és nemzetköziség, nem tudom, és viszont, amikor hazajövök, akkor meg mindig elérzékenyülök, ahogy szállok le a repülővel, meg ilyen dolgok. És akkor mindig arra is rájövök, hogy mennyire szeretek hazajönni. És emiatt mindkettő felerősödött bennem, ha ennek van értelme.” DH21 19 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A következő magyar diák is részletesen beszámol arról, mit jelent a számára az európai identitás, hogyan építi fel magának ezt az identitást. Fontos adalék az is, hogy sok más magyar diák esetéhez hasonlóan, szinte semmilyen jele nincs a fogadó csoporttal való identifikációnak.

„Angolnak nem hiszem, hogy valaha is érezni fogom magam, akkor sem, ha mondjuk, mit tudom én, viccből megszerzem az állampolgárságot x év után. Nemzetközinek éreztem magamat eddig is, azt most is fogom, európainak pedig egyre jobban, mert egyre jobban érzem azt, hogy egyetlen európai ország kultúrája sem kifejezetten európai, hanem akkor lesz igazi európai kultúra, amikor elfogadod azt, hogy mindenki különböző, és akkor mindenhol próbálsz a pozitív dolgokat összeszedni. És például Magyarország meg Anglia között elég nagy a kontraszt, de mind a kettőben vannak jó meg rossz dolgok, és hogyha össze tudjuk szedni a jó dolgokat belőle, akkor az egy, úgy érzem, az egy európai identitást ad. Ez lehet, hogy most furcsa volt.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Új elemként jelenik meg a kelet-európai identitás sok külföldön tanuló magyar diák válszában, mégpedig a magyar identitással való szoros összefüggésben.

„Sokszor szoktam magamra úgy hivatkozni, hogy kelet-európai.” DH10 30 éves magyar nő, doktori képzés, USA

„Ha valaki kérdezi, akkor azt mondom, hogy kelet-európai vagyok. Úgy gondolom, hogy Kelet-Európa Nyugat-Euróához viszonyítva nagyjából olyan, mint Latin-Amerika Észak-Amerikához hasonlítva.” DH14 35 éves magyar diák, alapképzés, Németország

„Igen, erősített a magyarság érzetemen, ami nekem előtte egyébként nem nagyon volt, de Hollandia mindenképpen erősített rajta. De nem durván, vagy szóval nem kezdtem így verni a mellemet, hogy én magyar vagyok, vagy ilyesmi, csak talán ez így jobban tudatosult bennem, mert Hollandiában úgy éreztem magam, mint egy kelet-európai. És előtte nem is tudtam, hogy van ilyen, hogy ekkora különbség lehet a nyugat-európai meg kelet-európai lélek között, de Hollandiában rájöttem.” DH17 24 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A következő diák, úgy tűnik, a világ különböző részeiről érkezett emberekkel való interakció során számon tartja azt a „legkisebb többszörös” csoporttagságot, amellyel leginkább identifikálódni tud. Nála ez a kelet-európaiság.

„Hogy mondjam [...] eddig is magyarnak éreztem magam leginkább és most is annak érzem magam leginkább. De nyílt a látóköröm olyan szempontból, hogy megismertem, dél – koreait vagy indonézait, vagy vietnámit, vagy igazi amerikaiakkal beszélgethettem, vagy más európai országokból jövőkkel [...] Inkább kelet-európai összetartozást érzek.” DH18 22 éves magyar nő, alapképzés, Németország

Az angol anyanyelvűek esetében egészen más jellegű identitásváltozás tapasztalható. A más anyanyelvűekkel való interakcióból, a másoktól önkéntelenül elsajátított viselkedés, nyelvi elemeket épít be a saját repertoárjába, saját énjébe egy kanadai diák.

„Azt mondanám, nemzetközibb lettem. Elég hülyén hangzik, de ahányszor Kanadán kívül töltök időt, felfszedem egy kicsit a kifejezéseket, meg ahogy a barátaim beszélnek az angolt mint idegen nyelvet beszélő közösségben. Úgy értem, a rengeteg féle nyelvet beszélő barátaim, akik idegen nyelvként beszélnek az angolt [...]. Vannak szokások, modorok, a mód, ahogyan leírják a világot, nos, ezeket időnként önkéntelenül használom Kanadában, és mindig húznak engem azért a kanadai barátaim. Szóval ezek az apró dolgok, amelyek révén nemzetközibb lettem.” DI18 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Eddig az etnikai-kulturális csoporthoz való tartozáson túl elsősorban olyan csoportok, kategóriák (kelet-európai, európai, nemzetközi) kapcsán tárgyaltuk az identitást, amely csoportokhoz, kategóriákhoz eredetileg is „alanyi jogon” tartozhattak a megkérdezett diákok. A fogadó országhoz való tartozás viszont ennél jóval komplexebb. A következőkben ennek elemzésére térünk ki, bár legtöbbször legfeljebb otthonosságot éreznek, de nem identifikációt a válaszolók.

Fogadó országgal való identifikáció

A külföldön tanuló magyar diákok esetében nem jelent meg markánsan a fogadó országgal való identifikáció. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok esetében ennél differenciáltabb a helyzet. Példát találunk az identitás öncímkeben szintén megjelent vegyes identitásra is.

„Inkább török-magyarnak érzem magam...” DI14 25 éves török férfi, mesterképzés

Az előző példánál sokkal visszafogottabb változásról árulkodik a következő interjúidézet, amelyből kiderül, hogy a változatlan identitás-öncímke mellett a fogadó (magyar) kultúrából válogat és épít magába bizonyos elemeket. Ez nem *a priori* elhatározás következménye, mint láttuk korábban azoknál, akik azt mondták, sosem fog megváltozni a származási identitásuk. Itt a megkérdezésnél eszmél rá a diák a változó identitására.

„Persze, van egy kis magyar kultúra bennem, de úgy gondolom, inkább iráni vagyok. Felvettem olyan dolgokat, amiket jónak gondolok a magyar kultúrából. Nem is igazán gondolkodtam ezen, de legfőképp iráni vagyok.”
DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A korábban említett japán diákon túl, akinek magyar férje lett az egyetemi tanulmányai alatt, sokan magyar családtagok nélkül is második otthonuknak mondják Magyarországot. A mesterprogramját itt végző, a családját is idehozó amerikai diák és családja elköteleződése egyértelmű.

„Nagyon szeretjük az országot és szeretjük az embereket. Nem tudunk sokat a kultúráról meg a történelemről, de tanuljuk. Úgy gondolom, máris a második otthonunknak tekintjük. Attól függ, milyen sokáig maradunk, akár első otthonunkként is el tudjuk képzelni Magyarországot. Én máris úgy érzem, hogy az első otthonom. Nem szeretnék innen elmenni, nagyon szeretünk itt lenni.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

Még ha nincs is érdemi kapcsolata a magyarokkal, és bár a fejkendője miatt sokat bámulják, ez a líbiai diák szintén kötődik Magyarországhoz.

„Magyarország mintha a második otthonom lenne. Így érzem.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Van, akinek nincs alkalmja közeli kapcsolatba kerülni a magyarokkal, de az otthonosság érzése nála is megjelenik.

„Hat év után nagyon fontos nekem a magyar kultúra. Úgy érzem, itt van a második otthonom. Például a sporteseményeknél, ha Magyarország játszik, a magyar csapatot támogatom a török után [...] Nincs közeli magyar barátom, bár rendben van a kapcsolatom általában a magyarokkal. Bárcsak több magyar barátom lenne, de mint mondtam, az iskolában egyáltalán nincs semmilyen találkozási lehetőségünk velük.” DI1 32 éves török nő, mesterképzés

Az a tény, hogy Magyarországon tanult, már identitáselemmé vált a következő kínai diáknál. Itt is inkább a helyhez kötődését emeli ki.

„Amikor más országba utazom, megemlítem, hogy Magyarországon tanultam. Talán ez a második hely, ahová tartozom.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Fontos a nemzetközi diákoknak az otthonosság, a helyhez kötődés: legtöbb esetben ez nem jelenti a magyar identitást, inkább az odatartozás igényének megélését. Az identitáselemeik között fontos helyet kap az, hogy évekig, életük egyik fontos szakaszában élnek és tanulnak egy országban, olyan élményeket és tapasztalatokat szerezve, amelyek valószínűleg később is meghatározóak lesznek.

Identitásfenyegetés, diszkrimináció

Nem bevándorlók, nem menekültek

Mind a Magyarországra Európán és Észak-Amerikán kívülről érkező nemzetközi diákok, mind pedig a külföldön tanuló magyar diákok között megfogalmazódott egyfajta félelem, hogy nehogy bevándorlónak lássák őket. A következő kínai diák olyan információkat igyekszik megosztani a magyarokkal, amelyek alapján megtudhatják, hogy ő nem bevándorló, aki itt akar maradni, hanem itt tanuló diák.

„Miért akarsz ennyire megszabadulni a bevándorló címkétől?” „Nem barátságosak a bevándorlókhoz, szerintem. Például, ha egy bőrönddel mész az utcán, azt hiszik, turista vagy, és barátságosabbak veled. Mindennap a tömegközlekedési eszközökön, a villamoson érzem a barátságtalan tekinteteket, különösen idősebb emberek részéről.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Egy magyar diáknak hasonló a félelme, de kiderült a számára, hogy alaptalan.

„Most, hogyha kimondom azt, hogy magyar vagyok, akkor mindig félek, hogy az gondolják, hogy jó, bevándoroltál, mert itt van pénz, mi? És mindig ettől félek, hogy ez a reakció, de aztán persze sose.” DH16 27 éves magyar nő, mesterképzés, Egyesült Államok

A Magyarországon régóta tartózkodó nemzetközi diákok közül soknak közös élmény a menekültválság mint vízvázasztó vonal.

„[A menekültválság után] sajnos többé nem tisztelnek. Amikor meglátnak, azt gondolják, szíriai menekültek vagyunk.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A „külföldiség”-nek tulajdonított bánásmód

A külföldön tanuló magyar diákok arról számolnak be, hogy ha diszkriminációt tapasztalnak, ez nem annak szól, hogy ők egy adott csoport tagjai, hanem annak, hogy nem helybéliek, azaz külföldiek. Leggyakrabban a nyelvvel vagy az *outgroup* tagokkal kapcsolatos bizalmatlansággal hozzák összefüggésbe.

A következő magyar diákot nem vitték el egy angol nyelvű szakmai bemutatóra, ahol elmondhatta volna a projektötletét. Az élménybeszámolói arról tanúskodnak, hogy a helyi nyelvismeret a befogadás, elfogadás záloga, nyelvismeret nélkül kimarad az egyén.

„Biztos, hogy csak azért nem választottak ki, mert hogy én nem tudtam hollandul. Csak ezen én eléggé kiakadtam, mert nem gondolom, hogy ez hátrány lett volna, ez negatív diszkrimináció volt. Más meg mondta, hogy ezen nem kéne kiakadni, ez tök normális stb., tehát ennyi.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Ugyanő számolt be arról, hogy az egyik sportcsapatból áthelyezték egy kevésbé erős másik csapatba, mert hiába, hogy nem ő volt a leggyengébb a csoportban, de ő volt az egyetlen külföldi.

Az alábbi diák nagyon nehezen talált olyan példát, amikor diszkrimináció érheti a magyar diákokat. A hírhedten küzdelmes lakáskeresés során Hollandiában nagyon nehezen találunk szállást a nemzetközi diákok is.

„Kicsit tényleg annyi van a hollandok részéről, hogyha az ember külföldi, akkor ugye nyelvet kell váltani. És akkor van, aki ezt szívesen megteszi, van, aki kevésbé. De ez nem a magyarságot érinti, hanem külföldiséget érinti.” DH23 22 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

Az Angliában tanuló diák inkább „apróságok”-ról tud mesélni.

„Hát, most ilyen apróságok, amik így nem számítanak igazából [...] Valamit venni akartam egy online hirdetésen és akkor, amikor kiderült, hogy nem angol vagyok, akkor mondta, hogy inkább nem szeretné. Gondolom, jobban bízik az angolokban és nem akart velem üzletelni.” DH19 21 éves magyar férfi, alapszak

A Magyarországon tanuló európai diákok is beszámolnak olyan diszkriminációs tapasztalatokról, amelyek szerintük azért érik őket, mert nem beszélik a helyi nyelvet. Nem adott nemzeti, etnikai csoportoknak szól a negatívabb bánásmód, hanem annak, hogy nem magyarok, nem beszélik a nyelvet. Jellemzőnek mondható a következő tapasztalat.

„Itt nagyon is észreveszed, hogy amikor elkezded angolul beszélni, furcsán néznek rád, vagy magyarul átkoznak vagy hasonló. Néha mondanak valamit neked magyarul és ha te nem érted, nem örülnek, hogy nem értesz magyarul.” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

„Általában nem kedvesek, mármint az emberek az utcán, buszsofőrök, a pénztáros a boltban, ilyesmi. Nem rosszindulatúak vagy mi, csak nem kedvesek. Ez különösen igaz, amikor nem beszélsz magyarul.” DI92 23 éves német férfi, mesterképzés

Egy lengyel diák, miután már „leszámította”, hogy Lengyelországban sem ismeretlen jelenség, hogy szolgáltató helyeken barátságtalanok az ügyféllel, így magyarázza a jelenséget.

„de szerintem itt még annál is több van, mint ami Lengyelországban van. Nem igazán tudtam magyarul, ők gyakran nem tudtak angolul, így kényelmetlen a helyzet, és gondolom, nem volt kíváncsi a jelenlétem.” DI25 23 éves lengyel nő, mesterképzés

Az egyetemen belüli diszkrimináció, kirekesztés inkább a diáktársak felől tapasztalható a külföldi (nem helyi) mivoltuk és a helyi nyelv gyengébb ismerete miatt.

„Egy csoportban tanultunk, igen. És olyan atrocitások voltak még, hogy amikor leültünk egy kupacba beszélgetni és dolgozni, soha nem hagytak szóhoz jutni, illetve, amikor elkezdtem valamit mondani, akkor azonnal megszakították. És az tényleg a legrosszabb élményem volt életemben [...] Így az a négy-négy lány, akikkel együtt dolgoztam, és tudom, hogy az amiatt volt, igen, hogy én külföldi vagyok.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

„Volt például egy kínos eset rajzórán, hogy teljesen mást értettem, mint amit a tanár mondott, azt kérte, hogy rajzoljátok le ezt a termet, én meg elkezdtem rajzolni magamat, mert valahogy teljesen félreértettem [...] így kiröhögtek emiatt, meg nem akart senki velem lenni a csoportban. Nyilván egymással jobb esélyük volt összebarátkozni és azért mondjuk, ha párban kellett dolgozniuk, akkor miért engem választottak volna. Meg ugye, láttam, hogy nehézség nekik, hogy velem lassabban kell esetleg beszélni a csoportmunkánál meg ilyesmi, szóval ezek úgy nem estek jól, de végül is meg tudom érteni.” DH17 24 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

„[...] a lakáskeresés során sok helyen csak hollandoknak adják ki, tehát például ha alapvetően holland diákok laknak a lakásban, akkor jó eséllyel csak hollandok költözhetnek oda, ami mondjuk valamilyen szempontból érthető, hogyha ők egyébként is hollandul beszélnek egymás között és szeretnének valakit a társaságukba, akkor úgy szeretnék, hogy egyszerű legyen a kommunikáció vele, szóval ez.” DH28 24 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

A fenti diákhöz hasonlóan a következő fiatal is „érthetőnek” tartja a holland lakástulajdonos eltérő bánásmódját a nemzetközi diákokkal szemben. Úgy érvel, hogy ha valaki „otthon van”, az a természetes, hogy előnyök illetik.

„Elmegy a lakásból az indiai srác, és egy holland srác költözik be helyette, és eljött tegnap a tulajdonos, eljött, és kitakarította a házat, a holland, azért, mert a holland srác jött, de amikor az indiai srác jött, meg amikor én jöttem, nem volt ilyen tiszta a ház, ami kicsit diszkriminációnak tűnhet, de igazából teljesen természetes, mégis csak otthon van, igazából összetehetjük a kezünket, hogy fölvettek, nem utasítottak el azért, mert nem hollandok vagyunk, szerintem ez teljesen rendben van, mégiscsak otthon vannak, elsőbbséget élveznek valamilyen szinten.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzésben, Hollandia

A megkülönböztetés árnyalt, rejtett, a nem anyanyelvűeknek szóló figyelmességnek és kizárásnak is dekódolható formájára látható példa a következő interjúrészletben. A többi diszkriminációs tapasztalattal összevetve nem tűnik súlyosan megkülönböztetőnek, ráadásul ambivalens módon értelmezhető, de attól nem kevésbé kellemetlen az ezzel találkozó magyar diák számára.

„Valószínűleg jófej akart lenni, és megjegyezte nekem, szóljak neki nyugodtan, hogyha túl gyorsan beszél. tudja, ő nagyon hadar, és hogyha nem érteném meg, amit mond, akkor ő szívesen lelassít. Nagyon mérges lettem rá, mert ez a harmadik nap volt, tehát akkor már három napja egy társaságban

tartózkodtunk és feltűnhetett neki, hogy értem, hogy mit mond, és hogy adekvát módon tudtam reagálni a szituációkra, és akkor még kicsit rosszul esett. De aztán ez a lány hál' Istennek egy másik egyetemre ment.

Leszámítva ezt, amit az előbb elmeséltem [...] de igazából ez sem volt egy igazán borzasztó dolog, tehát inkább kvázi mikroagresszióként érzékeltem.”

DI4 30 éves magyar nő, doktori képzés, USA

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében is van olyan tapasztalat, hogy külföldiként kiszámíthatatlan, hogyan reagálnak rájuk. Ha úgy gondolják, azért érheti őket negatív bánásmód, mert ők nem tagjai az adott helyi etnikai/nyelvi csoportnak, vagy azért mert külföldinek nézik őket, egyfajta bizonytalanság, identitásfenyegetés léphet fel.

„Mindig van egyfajta stressz benned. Mindenképpen külföldi vagy, valahogy úgy érzed, hogy sosem tudod előre a reakciót feléd. Mindig van egyfajta várakozás benned, hogy lehet, hogy normálisan fogadnak, lehet, hogy ennek az ellenkezője lesz.” DI72 36 iráni férfi, osztatlan képzés

A következő diák identitásának része, hogy nemzetközi diák. Kiemeli a „külföldiség”-hez tartozás azonos alapját, hasonló élményeit.

„Nagyon jó, hogy megtapasztaltam ezt nemzetközi diákként. Ha külföldiek vagytok, ugyanazok vagytok. Nem számít, honnan jöttél, melyik kultúrából. Ugyanazok vagytok, hasonlóak a problémáitok, ugyanazokra a dolgokra vagytok mérgesek [...]” DI2 27 éves török nő, doktori képzés

Ez a diák pedig a közösséghez való tartozást és ennek pozitív oldalait emeli ki.

„Sok nemzetközi diák haverom volt, akikkel együtt lógtunk. Ugyanaz a helyzetünk, hogy külföldiek vagyunk itt. Együtt utazgattunk és sokat támogatjuk egymást lelkileg, érzelmileg.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

Adott csoporttagságnak tulajdonított bánásmód

Sokszor a diákok a származási országuk relatív státusza miatt és ennek megfelelően tapasztalnak negatív vagy pozitív reakciókat. Erről elsősorban a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok számolnak be. Egy kínai diák, aki azt, hogy sosem találkozott diszkriminációval, a következőnek tulajdonítja.

„Kína nagy ország, így tisztelik a nagy országokból származó embereket.”

DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Egy japán diák hasonló – a fejlett országoknak kijáró – pozitív figyelemről mesélt, de ennek alapján nem minden kínai diák mentesül a negatív fogadtatástól.

„A magyarok megkérdezik tőlem, hogy kínai vagyok, vagy koreai vagy japán. Amikor mondom, hogy japán vagyok, felderül az arcuk. Japán nagyszerű és nagy ország, elől jár a technológiában meg ehhez hasonló. De egy kínai barátom mondta, hogy sajnos találkozok diszkriminációval. Szóval a viselkedés a japánok és a kínaiak felé különbözik.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében gyakori az a tapasztalat, hogy a megkülönböztetés bizonyos csoportoknak szól. A fenti japán diák beszámol arról, hogy török és afrikai egyetemista barátai is ki vannak téve megkülönböztetésnek.

„A török meg az afrikai diákok is szembesülnek diszkriminációval. Ezt nagyon rossz hírnek látom. Például amikor albérletet keresnek, nagyon korlátozottak a lehetőségeik.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

A következő interjúrészletben említett, zajos házibuli – valószínűleg nem először ment ki hozzájuk a rendőrség – pedig kész terepkísérletként szolgál, amelyből a diák azt a következtetést vonta le, hogy valóban sokat számít a (tulajdonított) származási ország.

„Pár ember bulizott. Az egyikük iráni svéd barátom. Kijön a rendőrség. Amikor azt mondta, hogy svéd, akkor elmentek. Más alkalommal azt mondta, hogy iráni, akkor még sokat nyaggatták.” DI82 19 éves iráni férfi, osztálytanács

Egy amerikai diák (DI30) arról számolt be, hogy tartózkodási engedélye intézése közben szembesült azzal, hogy az ügyintéző elmondta, hogy nem szereti Amerikát. Ezt a kellemetlen élményt azonban nem kíséri olyasféle gyakorlati nehézség, amelyről az iráni diákok számolnak be. Igaz, itt nem egy személy negatív viszonyulásáról, hanem a hivatali rendszer szabályairól van szó.

„Amikor mentem bankszámlát nyitni, a barátomnak 10 percbe került, nekem meg mindenféle papírokat kellett beszerezni. Amikor kérdeztem, azt mondták, hogy mivel iráni vagyok, engedélyt kell kérniük. Egy csomó olyat kérdeztek tőlem, amit a barátomtól nem kérdeztek.” DI83 33 éves iráni nő, doktori képzés

A fejkendő hordó nők a látható kisebbségek egyik tipikus esete. A tunéziai diák beszámolt egy pozitív tapasztalat élénk emlékééről, amikor egy nő kedvesen dicsérte a fejkendőjét.

A számára ez „*ritka pozitív visszajelzés volt a magyaroktól.*” Ezen túl inkább erősen negatív tapasztalatai vannak.

„Egyszer egy magyar diáklánnyal sétáltunk. Elhaladt mellettünk egy férfi, és szólt a lánynak, hogy vetesse le velem a fejkendőmet és még le is akarta rántani a fejemről. Teljesen lesokkolódtam. Ez volt a harmadik napom itt, csak épp megérkeztem. Miért érez valaki késztetést, hogy ezt megtegye? Pár hete egy férfi az anyukájával ment az utcán, elkezdett átkozódni. Nem tudta, hogy a barátnőm tud magyarul, aki visszakérdezett, hogy elnézést, de mi baj van vele? Csak folytatta a szitkozódást és mondta, hogy menjünk vissza oda, ahonnan jöttünk.” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

Ennek a fejkendő – akkor csak – 18 éves diáklánynak emlékezetes pozitív tapasztalata volt a Magyarországra érkezésének napján – ráadásul még aznap este kellett a vidéki egyetemen lévő kollégiumba megérkeznie, a menekültválság idején, 2015 szeptemberében – ismeretlenül, önzetlenül segített neki egy fiatal magyar lány. Emiatt is így vélekedik a fenti negatív élmények ellenére.

„Ostoba emberek mindenhol vannak. Nem törődöm velük.” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

Azok a nemzetközi diákok, akik bajban segítséget kaptak ismeretlen helyi magyaroktól, vagy alapjában véve pozitív tapasztalatuk és kapcsolatuk van helyiekkel, jellemző módon felmentő szándékkal, lojalitással értelmezik esetleges negatív incidenseket is. Egy kínai diák így számol be és értelmezi a vele megtörtént negatív eseteket.

„Igen, volt néhány diszkriminációs tapasztalat, de nem vagyok biztos, hogy magyarok voltak. Egyszer egy szórakozóhelyen voltunk, néhány berúgott ember csúnya angol szavakat mondott a kínaiakra. Nem volt kellemes. Egyszer zöld lámpára várva valaki szándékosan meglökött, a barátainak vissza kellett fogniuk. Nem tudom, hogy miért csinálta.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A következő kolumbiai diák, aki nagyon pozitív viszonyt alakított ki helyi magyarokkal, a fentihez hasonló módon értelmezi a negatív történet: kétségre vonja, hogy az elkövető magyar volt. Ezzel nem kell (a magyarok felől érkezett) fenyegetettséggel megküzdnie és egyben fenntartja a magyarokról alkotott pozitív véleményét.

„Ez a nő, aki annak a középiskolának az igazgatója, ahová be akartam íratni a kislányomat, azt mondta nekem, hogy rossz döntést hoztunk, hogy

idejöttünk Magyarországra, menjünk vissza Kolumbiába. Nagyon durva volt. De igazából nem is magyar. Megkérdeztem, határon túlról jött.” DI39 40 éves kolumbiai nő, doktori képzés

A barátságtalan tekintetekről, arról, hogy bámulják őket, sok nemzetközi diák számol be. A következő kínai diák, akinek nagyon pozitív véleménye van a magyarokról, úgy mesél erről, hogy megmarad pozitív a véleménye a magyarokról, és nincs súlya ezeknek a neki barátságtalannak tűnő epizódoknak. Mert azok, akik így tesznek, „csak” a társadalom peremén vannak, sőt még ott sem, hiszen ha „menekültek”, akkor nem is magyarok.

„A magyaroknak egy kis része, különösen a hajléktalanok, meg a menekültek, barátságtalan arc kifejezést mutatnak és valami negatívát mondanak magyarul, amit egyáltalán nem értek.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

A látható különbözőség megragadja a járókelők figyelmét. Ezt különbözőképpen értelmezik a megkérdezett diákok. Van, akinek ez elegendő magyarázatot szolgáltat, és így nem lát bántó szándékot.

„A legtöbb ember bámul, de nincs semmi bántó benne. Igen, tudom, a fejkendő miatt néznek.” DI31 23 éves líbiai nő, alapképzés

„Sokat bámulják az afrikai barátaimat. Néhány ember erősen bámult minket. Nem értettük, mi bajuk lehet [...] Úgy érzem, nem sokat találkoztak színes bőrű emberekkel, és ez furcsa lehet nekik.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Szemmel láthatóan a helyiekhez képest pluszfeladattal küszködnek azok a nemzetközi diákok, akik valamilyen negatívnak tekinthető reakcióval találkoznak. Meg kell küzdeniük a helyzettel, megmagyarázni maguknak, másoknak, fenntartani a pozitív önbecsülést, és a fogadó társadalom tagjairól kialakított (sokszor pozitív) képet.

Nyílt diszkrimináció

A fenti fejkendő történeteken túl vannak még esetek, amikor minden kétséget kizáróan egyértelmű, hogy valakit a hovatartozása miatt ér atrocitás. Az egyik kínai diák a következő történetet mesélte, amelyben nemcsak diszkrimináció éri, hanem az arcvesztéssel, a megszégyenüléssel is kellett szembesülnie.

„Egyszer pizzát vettem a metróállomáson. Az eladó nagyon durva módon adott vissza. Felém dobta a pénzt, el kellett kapnom. Nagyon kínosan éreztem magam.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Az alábbi esetek szintén magukért beszélnek. Mindegyik érintett fekete afrikai diák. Az egyik nigériai diák nagyon pozitív véleménnyel van a magyarokról, az országról, a tanulási lehetőségekről, kiválóak a tanulmányi teljesítményei, vannak közeli magyar barátai, kedves szomszédjai. Ugyanakkor a tapasztalatai mást is mutatnak.

„Nem könnyű feketének lenni egy olyan országban, ahol nincs sok fekete ember. [...] Néhanyan egy kicsit rasszisták, illetve mikroaggresszív módon bánnak veled.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Kiderül azonban, hogy vannak olyan élményei, amelyek nem „kicsit” és nem mikroszinten negatívak. A következő történetet osztotta meg.

„Van egy jó példa [a fenti állítására], amit mind a mai napig nem tudok megérteni. Bárba mentem, úgy volt, hogy néhány barátommal találkozom, nyár volt. Nem érkeztek még oda, így bementem a helységbe, hogy vegyek valamit inni. Álltam ott vagy 30 percig, a pultos, ahányszor meglátott, mindig másfelé nézett és más, éppen érkezett vendéget szolgált ki. Nem bírtam tovább és szóltam, hogy bocs, de itt voltam egy ideje, erre mondta, hogy kussoljak, és ha nem tetszik, menjek ki. Annyira sokkolt, és nem értettem. Keresni akartam a menedzsert. De aztán csak eljöttem. Az volt a rossz, hogy annyira dühös voltam, semmit nem tehettem. Teljesen erőtlennek éreztem magam. Tudtam, hogy van ilyen, meséltek mások, de ez volt az első eset, hogy velem történt.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Az elfogadhatatlan viselkedést, az identitásfenyegető, nehezen feldolgozható incidenst valószínűleg sokszor idézte fel, élte át magában, mert így folytatta.

„Azt kívánom, legalább beszéltem volna az emberrel. Nem azt mondtam volna, hogy te rohadt rasszista. Nem is csak magam miatt volt rossz, hanem miatta is. Valahogy mintha kellene találnom egy okot, egy ürügyet neki, hogy meg tudjam magyarázni [...]” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Ehhez hasonló esetet egy másik afrikai diák kapcsán is említett egy interjúalanyunk.

„Zimbabwei barátaim mentek egy bárba, valamit akartak venni, de azt mondták nekik, hogy ez nem nektek való hely, nem szolgálunk ki.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Maga a zimbabwei női hallgató szintén hasonló élménnyel szembesült, amikor egy gyorsétteremben állt sorban.

„Volt egy eset, amely igazán feldühített [...] amikor én kerültem volna sorra ennél a hölgnél, azt mondta, hogy nem, menjen át a másik sorhoz, mert zárva vagyok. Nem vitakoztam, átmentem. Aztán jött egy csapat magyar, akiket kiszolgált. Nagyon feldúlt a dolog. Megkerestem a boltvezetőt, azt mondták, elnézést kérünk, félárat szeretnénk felkínálni.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Ez a diák konfrontálódott a diszkriminálóval ebben a helyzetben, így ezt a konkrét esetet valamilyen értelemben lezárta. Ezzel együtt az tűnik bevett stratégiájának, ha nem ezt teszi.

„Az a helyzet, hogy nem jutnak el a tudatomig a dolgok. A legtöbb dologra nem figyelek oda.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Fontos élménynek említette meg, hogy nem is személyesen vele történt meg, de egyik szintén afrikai barátnőjét egyszer a villamoson egy személy zaklatta, ujjal mutogatott rá. Annyit értett a magyar beszédből a barátnője, hogy elhangzott többször a „néger” szó. Az utasok odamentek megvédeni az atrocitást elkövetőtől.

„Ez egy rossz helyzet volt, de lenyűgözött, hogy kiálltak a barátnőm mellett az emberek.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Egy másik diák szintén erősen diszkriminatív bánásmóddal találkozott egy vásárlási helyzetben egy boltban – kifizette a terméket, rajta volt az ár a fizetési blokkon, de megvádolták, hogy nem fizette ki, újból akarták ellenőrizni. Amikor kiderült a boltos tévedése, nem kértek bocsánatot, hanem folytatták a támadó hangot, ám ezúttal egy angolul tudó magyar vevő sietett a segítségére.

„Nem vagyok egy konfliktuskereső ember, csak eljöttem. És akkor az a hölgy, aki segített a boltban, bocsánatot kért helyettük, ami nagyon kedves dolog.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

A látható kisebbséghez tartozó nemzetközi diákok közül is a fekete afrikai diákok szembesülnek leginkább a szinte megsemmisítően negatív, nyílt diszkriminációval. Amilyen identitásfenyegető és károsító élmény a negatív bánásmód, ugyanolyan pozitív hatással bír, ha az elkövető csoportjából van valaki, aki kiáll a diszkriminációt elszenvedett személy mellett.

Iskolán belüli diszkriminációs tapasztalatok

Ahogy látható volt, amikor a diákokat az iskolai világon kívül diszkriminálják, különbözőféleképpen próbálják megmagyarázni a helyzetet és arra reagálni. Azokban a viszonylag ritka esetekben viszont, amikor úgy érzik, hogy az egyetemen belül éri őket diszkrimináció, egyértelműen kirekesztésnek élik meg a helyzetet. Nincs ambivalencia, hogy most diszkriminatív módon lép-e fel a másik vagy sem.

„A vizsgákon nagyon sokszor ért diszkrimináció, a nemzetiségem miatt, nagyon zavart [...] Van egy nő, akire azt mondják a diákok, hogy rémes, igazságtalan és egy kicsit fura. De nem gondoltam volna, hogy megszégyenít a vizsgán a többiek előtt a nemzetiségem miatt. Gúnyolódott a nevemmel [...] Nem tudom, mit akart hallani, de csak szórakozni akart velem. Azt mondta, ugye nincs a maguk országában alkohol, emiatt nem tudja elmondani nekem, hogyan hat az alkohol az agyra, erre el akartam mondani a feleletemet, de ennél a pontnál ránézett a többiekre és mondta, hogy ebben a teremben maga az egyetlen, aki nem európai. Őt diák volt a teremben a vizsgán. Mindegyikre mondta, hogy ő meg ő svéd, ő norvég, ő meg ő spanyol, mi magyarok vagyunk. Mindnyájan európaiak vagyunk, csak maga nem. Teljesen lesokkolt. Iszonyúan éreztem magam. Ezzel szegregált engem. Nagyon csúnyán viselkedett. Amilyen gúnyosan mondta, ahogy neveltségessé tett engem a többiek előtt. A végén meg is buktatott, nem hagyott beszélni.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

A következő török diák a nem magyar mivoltának tulajdonítja, hogy sérelem érte, hogy a tanár – nem olyan közvetlenül, az európaisághoz való tartozás hiánya okán, mint az előző diák által említett módon –, nyelvváltással, azzal, hogy áttért a magyar nyelvre, a diákról beszélt másokkal a számára nem érthető módon, kirekesztette őt.

„Ma reggel történt. Egyik tanár rámutatott egy helyre és nekem mondta, és csak nekem, hogy üljek oda. Mondtam, hogy nincs nálam a szemüvegem, legyen szíves, mutasson egy másik helyet. Erre elkezdett magyarul beszélni, és a többiek (akik értettek magyarul) nevettek.” DI04 28 éves török férfi, alapképzés

Akármi is lehetett a tanár cselekedete mögötti motiváció, illetve az előzmények, egyértelműen kirekesztve, neveltség tárgyaként érezte magát a diák. A kirekesztettségét csak erősítette, hogy a többiek is csatlakoztak a tanárhoz.

Mind a két fenti esetben úgy élte meg a két nemzetközi diák, hogy a hatalommal bíró tanár diszkriminálja őt. A következő példában is a hatalmi egyensúly hiányának, illetve

a hatalommal való visszaélésnek tulajdonítja az orvostanhallgató a szakmai gyakorlata során történtek súlyosan károsító mivoltát.

„Nem a pácienseim és nem a kollégáim, de néhány feljebbvaló orvos, mert tudják, hogy nem szólhatok semmit vissza, rasszista módon viselkedtek, beszéltek a törökökről. Biztosak voltak benne, hogy nem vitatkozhatok velük. Bizhattak a szakmai státuszukban és azt gondolták, megtehetik. Kétszer is megtörtént [...] Nem szóltam semmit, de sosem felejttem el. Nagyon fájdalmas volt. Nem is hétköznapi emberek, hanem a magas pozícióban levők csinálták ezt.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Nem a tanárok viselkedése, hanem az oktatásszervezés miatti diszkriminációnak, kizárásnak éli meg a következő diák azt, amikor a kis létszámú nemzetközi doktoranduszhallgatóknak nem biztosít megfelelő angol nyelvű oktatást az intézmény, hanem az elsősorban magyar diákoknak tervezett oktatásban vesznek részt, ami hivatalosan angolul folya, de a gyakorlatban másképp fest. Valamiből kihagyják őket.

„Igen, érzem a megkülönböztetést, amikor az egész előadás magyarul folyik és a nekünk szánt kulcsfogalmak közül is van, ami magyarul van, ez diszkrimináció. Amikor egy diák mond valamit magyarul és mindenki nevet, minket (nemzetközi diákokat) kivéve, mert nem értjük, szerintem ez a nyelvi dolog diszkrimináció.” D83 33 éves iráni nő, doktori képzés

Máshol is előfordul, hogy vannak olyan órák, amelyek csak helyi nyelven érhetőek el, pedig az angol nyelvű képzésben résztvevő nemzetközi diákok is szívesen felvennék, mint az alábbi esetben. Ez problémaként jelenik meg, de nem élik meg diszkriminációnak és nem vethető össze a fent említett esettel, amikor az angol nyelvűnek meghirdetett képzésben kénytelenek a nemzetközi diákok a magyar diákok képzésének „oldalvizén” lenni.

„Néha problémát okoz az, hogy vannak külön előadások az egyetemen, valamire kíváncsiak lennénk, lenne egy program mondjuk, de nem tudunk, mert hollandul van, és nem értjük, számunkra élvezhetetlenné válik, ez az egyik legnagyobb probléma szerintem, de ez is elenyésző, meg egyre több az angol program, ez is változóban van.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

Úgy tűnik, nem elsősorban az a probléma, hogy előfordul, hogy nem jutnak el minden olyan dologhoz a nemzetközi diákok a nyelv miatt, amit szeretnének, hanem inkább az, ha úgy érzik, hogy rendszerszerűen vannak kihagyva a helyi diákok rendelkezésére álló lehetőségekből. Ha az összképet pozitívnek, jó irányba változónak észlelik, mint ahogy fenti magyar diák a holland egyetemet, jobban el fogadják a relatív deprivációt.

Vallásos identitás

A vallás szerepét, a vallásos identításban bekövetkezett változásokat illetően nagyon széteágazóak a tapasztalat-, és élménymintázatok. Ha valaki számára nem volt meghatározó a vallás, a külföldi tanulmányok alatt sem fog erősödni a vallásossága.

„Hiszek Istenben, de sosem rajongtam az iszlámért. Ugyanazon a szinten vagyok vallásos, mint korábban.” DI5 25 éves török nő, alapképzés

„Soha nem voltam nagyon szigorúan muszlim, így számomra nincs semmilyen nagy változás ebben.” DI10 22 éves török férfi, alapképzés

„Mivel egy kicsit a vallás ellen vagyok, sokkal kényelmesebb itt nekem. Kiválóan tudok ebben beilleszkedni.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Ha valaki elindul egy úton, mint az alábbi diák, az eredeti környezettől való elszakadás segíthet.

„Irán nagyon vallásos ország, ez nyilvánvaló, de négy évvel ezelőtt, még Iránban elhatároztam, hogy nem leszek vallásos, csak a magam kedvéért. Amikor Budapestre jöttem, nagyobb lett az önbizalmam. Abban hiszek, ami-ben hiszek és mondom, amit mondani akarok. Ez sokkal világosabb lett itt nekem.” DI69, 18 éves iráni férfi, alapképzés

A vallásosságában nyitottabbá tette a külföldi tartózkodás a következő diákokat.

„Nigériában nagyon mélyen hívő keresztény voltam. De most [...] keresztény vagyok, de nyitott gondolkodású.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

A következő helyzet nem kevés hívő muszlim diáknak okozhat alkalmazkodási kényszert, de ez csak a viselkedési szintet befolyásolja.

„A vallás gyakorlása, az változott. Líbiában van mecset, még az egyetemen is, így ötször tudunk imádkozni naponta, akárhol is vagy. Itt haza kell men-nem ahhoz napközben és nem tudok naponta ötször imádkozni [...]” DI31 23 éves líbiai nő, alapképzés

Ha támaszra, kapaszkodóra van igénye és a vallásban megtalálja azt az egyén, megerősödhet a vallási identitása.

„Erősebb lett a vallásos hitem. Muszlim vagyok és ez erősebb lett bennem. Úgy értem, többet tanulmányozom a vallást, követem az előírásokat, többet imádkozom. Talán azért, mert egyedül vagyok és bizonytalannak érzem magam.” DI3 26 éves török nő, alapképzés

Míg a fenti diákok elsősorban a saját identitásukról, valláshoz való viszonyulásukról beszélnek, sokan a vallásos közösségekhez való kapcsolódást említik, mint ami az általános valahová tartozási igényüket is ki tudja elégíteni. A vallás etnikai, földrajzi, nyelvi kötetlensége lehetővé teszi, hogy ezen a közös (a vallási hovatartozás) alapon biztosan találjanak kapcsolódási pontot az ismeretlen helyeken is. A következő, vidéki egyetemi városban tanuló diáknak a helyi katolikus templomba járókból kerülnek ki a legjobb barátai. Mivel alig vannak nemzetközi diákok a programjában, a magyar diáktársai viszont minden hétvégén hazautaznak egy másik városba, községbe, örül annak, hogy szoros kapcsolat alakult ki közte és a templomba járó magyar ismerősei, barátai között, akikkel a nyelvi korlát ellenére úgy érzi, hogy „több anyukám is van most már, úgy vigyáznak rám.” Nem előzmény nélküli nála ez a kapcsolatépítési forma:

„... talán mert katolikus vagyok egy katolikus családból, az első hely, amit meglátogatok egy új országban, a templom. Szóval mindig megkeresem a legközelebbi katolikus templomot, odamegyek és ez automatikusan találkozási pontot is jelent.” DI390 40 éves kolumbiai nő, doktori képzés

A közösségi háló építésének lehetőségei között sorolja fel a következő, ecuadori diák a heti templomba járást. Ahogyan a spanyol nyelv megteremti a közös identitást a többi spanyol ajkúval, a vallás jelenti azt a közös pontot, amelyet megoszt a többi misére járóval.

„Járok spanyol ajkú amerikaiak társaságába, meg a heti mise, ami jó volt a networking szempontjából is.” DI47 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

A valahová tartozás érzésén kívül más funkciót is ellát a vallási alapon szerveződő közösség. A következő diák az angol nyelv gyakorlásában kap például segítséget.

„Találtam a Google-n egy nemzetközi vallási (katolikus) közösséget. Lettek ott barátaim. Volt olyan csoport, ahol fiatal értelmiségiek, különböző egyetemeken tanulók voltak [...] A legtöbben Amerikából vannak, nekem nehéz volt követni, de sokat tanultam tőlük.” DI44 27 éves ecuadori férfi, mesterképzés

Diszkusszió és következtetések

A nemzetközi diákok az etnikai-kulturális identitás hangsúlyozása (vagy éppen aktuálisan „nem fontosként” való említése) mellett számos más identitásról számolnak be. Az európai, illetve a magyar diákok esetében markánsan megjelenő kelet-európai identitás, a nemzetközi, globális identitás és ezek (etnikai kulturális identitással való) különböző kombinációi tapasztalhatóak.

Az önkategorizációs elmélet szerint (Turner és mtsai, 1987; magyarul lásd Hunyady, 1999) a más csoportokkal való interakció és összehasonlítás eredménye az adott (etnikai-kulturális) csoport tagjaként való erősebb identifikáció. A nemzetközi diákok állandóan ki vannak téve ennek az interakciónak és összehasonlításnak. A kutatásunkban nem mindig egyértelmű az erősebb identifikáció. Legtöbb esetben magyarázatot is fűznek hozzá a diákok. Vagy nem tartják magukat a nemzeti csoport prototipikus tagjának, és ehelyett inkább a európaibbnak, nemzetközibbnak érzik magukat, vagy eleve nem fontos szerintük, hogy ki honnan jön. Volt olyan, aki a saját országában gyakorlatban levő kirekesztő nemzetmeghatározás miatt kerüli ezt az identifikációt.

Additív (hozzáadott) identitásról (Sussman, 2002) tesznek sokan említést, de nem feltétlenül egy újabb nemzeti identitás formájában. Arra is volt példa, hogy explicit módon kijelentették, hogy soha nem fogják felvenni a tanulmányi ország identitását. Az adott országbeliként (pl. hollandként) leginkább akkor érzik magukat, amikor hazajönnek Magyarországra, mint említette egy diák, az önkategorizáció elmélet predikciójának megfelelően. Új identításelemként inkább az európai, vagy nemzetközi identitást emelik ki.

Egy korábbi kutatásunkban (Szabó és mtsai, 2012) is azt a sajátos identitásmintázatot találtuk, hogy a Magyarországon élő kisebbségi nemzetiségi csoporttagok (pl. romák, szlovákok) közül vannak, akik a magyar (nemzeti) szintet mintegy átugorva európaiként identifikálódnak. Az esetleges elutasítástól így nem kell tartaniuk, mégis egy nagyobb közösséghez tartozhatnak. A magyar diákok esetében az újonnan felismert, felvett kelet-európai identitás legalább olyan érdekes – más-más előzmények, más mechanizmusok mentén – mint az akkulturáció és identitás szakirodalom egyik izgalmas pontjaként említhető „pánetnikai” csoportazonosság, mint pl. a *Hispanic* vagy *Asian American* (Schwartz és mtsai, 2014). A kelet-európai identitás esetében sokszor tapasztalható az a jelenség, hogy a magyar csoportot terjesztik ki a fölérendelt (kelet-európai) szintre. Wenzel, Mummendey és Waldzus (2007) ezt *ingroup projekciónak* nevezik. A jelen kutatásban sajnos nincs elegendő információnk ennek a mechanizmusnak az alaposabb feltárására, de egy jövőbeni kutatásnak ezzel a jelenséggel mindenképpen érdemes volna mélyebben foglalkoznia.

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében többen is második otthonuknak nevezik Magyarországot. Köztük vannak olyanok is, akik nem beszélik a nyelvet, nincs lehetőségük magyarokkal érdemi kapcsolatba kerülni, van, aki fejkendő muszlim

nőként a másságáról szinte naponta kap visszajelzést. Ez helykötődés (Düll, 2015) és identitáselem is, hiszen elköteleződnek az ország iránt (az egyik török diáknál ez például a sportsapathoz való szurkolásban nyilvánul meg, vagy a családdal való végleges letelepedési tervben, mint az egyik amerikai diák esetében).

A „Magyarországon tanulok” egy olyan identitáselem, amely többeknek is fontos és szívesen vallják magukénak. Az identitáscímke (pl. „magyar vagyok”) használata érzelmileg nagyon nagyfokú elköteleződést követel meg egy másik etnikai kulturális csoport tagjai részéről, s nehezen is azonosulnak ezzel. Liebkind (2006), valamint Snauwaert és munkatársai (2003) szerint érzelmileg igénybevevőbb a nem származási csoporttal való identifikáció, mint a vele való kontaktus vagy a kultúra különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) adoptálása. A különböző magyarországi migráns csoportok tagjai kevéssel bevándorlásuk után már sokkal könnyebben számolnak be arról, hogy helyi barátai vannak, a magyarokhoz hasonlóan gondolkodnak, magyar szokásokat követnek, minthogy megemlítsék azt, hogy ők magyarnak (is) érzik és tekintik magukat (Barna és mtsai, 2012).

Az identitásnegociáció elmélet (Ting-Toomey, 2005) és az identitásstílusok elmélet (Berzonsky, 1992) előtérbe helyezi az identitással kapcsolatos értelmezést, megvitatást. Az identitáskonstrukció különböző formáiról árulkodtak az interjúk, mint például amikor az egyik diák elmondta, hogy számára hogy tevődik össze a különböző nemzetek pozitívumaiból az európai identitás. A különböző identitások közötti kapcsolat vonatkozásában két jellemző tendencia különböztethető meg: sokan a különböző identitások kombinálásáról beszélnek, vannak azonban, akik „nulla végösszegű módon” gondolkodnak, és emiatt úgy érzik, hogy nem lehet más identitásuk, mint a származási. Ez különösen azok esetében igaz, akik megváltoztathatatlanak élik meg a nemzeti, etnikai identitásukat és kritikusan viszonyulnak az eredeti identitásukat „elhagyók”-hoz (azokhoz, akik más identitást is magukénak mondanak.)

Ami az etnikai kulturális identitást illeti, nemcsak erősebb lett több diák esetében, hanem jobban megértik, milyen az etnikai, nemzeti csoport tagjának lenni. Az identitásfejlődéssel kapcsolatos exploráció (Marcia, 1966; Phinney és Ong, 2007) nem saját kulturális közegben, hanem egy ettől eltérő környezetben folytatódik. A saját etnikai kulturális csoport iránti elköteleződésnek – az exploráció párjának – különböző formáiról, szintjeiről adtak számot a diákok. Megtalálható bennük a társas identifikáció Cameron (2004) által megfogalmazott három dimenziója: központinak élik meg a származási identitásukat, pozitív érzelmek (pl. büszkeség) kötődnek hozzá és szorosnak élik meg az odatartozást.

A saját csoport értékeiből való merítés a társas interakciók előremozdítása érdekében és általában, s egyszersmind a saját csoport iránti elköteleződés sajátos esetét mutatja az, amikor a saját országukról, kultúrájukról mesélnek a diákok. Legtöbbször örömmel és önként vállalkoznak erre a saját csoportjukat népszerűsítő szerepre. A saját csoport pozitív értékeire való építés, az ezekben való „sütkérezés” fontos alapja az önértékelésnek (Cialdini és mtsai, 1976).

Azonban nem mindig ilyen pozitív a kép. Vannak, akik a csoporttagságuk miatt kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy mások rajtuk kérnek számon különböző negatív dolgokat: például van, amikor vélt csoporttagságról van szó, hiszen ha valaki a Közel-Keletről jött, feltételezik, hogy muszlim, és a terrorcselekmények és az iszlám összekapcsolása miatt kell magyarázkodnia, miközben talán még csak nem is vallásos. Ennél sokkal hétköznapiabb példa, amikor valaki „kulturális nagykövet” szerepben van (Ward és mtsai, 2001) pusztán amiatt, mert kevesen vannak az adott csoportból (iráni diák Magyarországon), és annak a terhét érzi, hogy nem őt magát, hanem országa, kultúrája képviselőjét látják benne és ennek az elvárásnak kell megfelelnie.

A saját kultúrájuknak rendszerint nincsenek tudatában az emberek. Sokatmondó az a hasonlat, hogy a kultúra olyan az embernek, mint a víz a halnak, addig nem veszi észre, hogy mi veszi körbe, miben él, amíg ki nem kerül belőle (Nguyen Luu, 2003). Interjúalanyaink változatosan meséltek arról, hogy külső szemmel, új perspektívából eszmélnek rá a saját kultúrájuk mibenlétére, országuk értékeire vagy éppen kritizálható aspektusaira. A saját kultúrával és annak az internalizálásával, az egyénre gyakorolt hatásával kapcsolatos nagyobb tudatosság sok diák élménye. A külföldi tartózkodásuknak többek között van egy tagadhatatlan értéke: nemcsak más kultúrákat, embereket, nyelveket ismernek meg, hanem a sajátjukat is jobban megismerik, illetve másképp, tudatosabban ismerik meg sokan. A tanácsadás és pszichoterápia területén ezt az interkulturális/multikulturális kompetencia két alappilléreként említik (Sue és Sue, 2012).

Sajnos a diszkrimináció, előítélet legkülönbözőbb formáival is találkozhatnak a diákok. Különösen kellemetlenül éri őket, ha úgy érzik, hogy az adott nemzeti, nagy etnikai csoporthoz való tartozásuk, bőrszínük miatt éri őket negatív megkülönböztetés. Ez különösen akkor fájó, ha látványosan, kendőzetlenül követik el ellenük. Úgy érzik, valamit tenni kell a megszégyenítésre válaszként, de a konfrontáció további veszélyeket rejtethet magában, az önképükre nézve is károsító lehet (Crocker és Garcia, 2006), főleg ha békés, problémakerülő embernek gondolják magukat (és tarthatnak attól, hogy a csoportjukról elterjedt sztereotípa szerint agresszívnek és bajkeverőnek látják őket). Ha a megdöbbenésük következtében tehetetlenül érzik magukat és csupán elhagyják a helyszínt, illetve más okokból nem konfrontálódnak, ami szintén érzelmi terhet jelent nekik.

Akiket diszkrimináció ér, azok azzal a problémával szemben is szembesülnek, hogy sosem lehet tudni, hogy ha valami történik velük, az a csoporttagságuk miatt van vagy sem. Ez az „attribúciós ambivalencia” általános tapasztalatnak mondható (Crocker és Garcia, 2006). Az árnyalt, rejtett előítélet, illetve a mikroagresszióknak címkézett megkülönböztetéssel (Dovidio és mtsai, 2018) is visszatérően találkozhatnak a nemzetközi hallgatók.

Akár nyílt, akár rejtett a megkülönböztetés, az fenyegeti az identitást. Vagy az adott csoporthoz való tartozás miatt éri őket a fenyegetés, vagy amiatt, mert egy adott (helyi) csoportnak nem tagjai. A magyar diákok közül sokan számolnak be arról, hogy „nem a magyarság, hanem a külföldiség” miatt találkozhatnak ezzel a negatív helyzettel. Ebben az esetben a kirekesztés okozta kellemetlen élmény lehet fenyegető az identitásra nézve.

A diszkrimináció egyik megjelenéseként élük meg sokszor a diákok azzal, hogy nézik őket. Azért nem lehet azonban ezt egyértelműen ennek tulajdonítani, mert az, hogy az megszokottól eltérő környezetben óhatatlanul nagyobb mértékben érezzük azt, hogy ki vagyunk téve mások figyelmének, önmagában még nem diszkrimináció. Magyarországon, a beszámolók szerint, csak a magyaroktól láthatóan különböző diákokat bámulják, és erről elsősorban ők, illetve az erre érzékeny fehér euro-amerikai barátai számolnak be. Ezzel együtt, a szakirodalomban ez a napi megkülönböztetési tapasztalat egyik gyakori formájaként, a distressz érzés fontos mediáló tényezőjeként tartják számon, különösen az afrikai amerikaiak körében (Seaton és Douglass, 2014; Ong és mtsai, 2009).

A vallási identitásra vonatkozóan is számoltak be releváns tapasztalatokról a megkérdezett diákok. Azoknak, akik számára ez fontos szerepet játszik, sokszor támaszt, kapaszkodót jelent. Ugyanakkor sokak számára a nem vallásos környezet akár egyfajta szabadságot is hozhat, hiszen ha azt választják, hogy nem követik a vallást, ezt szabadabban megtehetik, mint otthon. Többen tudatosan a valláson keresztül keresnek kapcsolódási pontot, vagy a helyiekhez vagy saját nyelvi, mégis nemzetközi csoportjukhoz. Ez különösen fontos lehet azok számára, akiknek a saját országából kevesen vannak Magyarországon (pl. Ecuador, Kolumbia), vagyis a saját nemzeti csoporthoz való tartozás nem mindig adott. Mint Stevenson (2014) megjegyezte az egyik nagy-britanniai egyetemen tanuló, önmagukat vallásosnak mondó nemzetközi diákok egy kis mintájában végzett interjúkutatás alapján, a vallásos közösségek, helyek fontos szerepet játszanak a nemzetközi diákok számára a kapcsolódás, valahová tartozás és a beilleszkedésük szempontjából.

Mindent egybevetve, a nemzetközi diákok identitásában is tapasztalható gazdagodás: sokan tudatosabban élük meg az identitásukat, jobban felismernek értékeket, dimenziókat, amelyek maguktól értetődőként voltak korábban jelen, amit eddig nem kellett észrevenniük. Új identitásszintekről is beszámolnak sokan vagy a meglevőek megerősödéséről. A nulla végösszegű logika (vagyis, hogy az újabb identitáselemekkel, gyengül a származási identitás) mentén való gondolkodás és az ellenkezője is tapasztalható, ahogyan egyeztetik, rendezik (egymásra rétegzetten, komplex mintázatokban) élük meg a megkérdezettek a különböző identitásaikat.

Nyelvi aspektusok

A vizsgálat fókusza

Interjú vizsgálatunkban rákérdeztünk a nyelvhasználatra, a nyelvi preferenciákra, a nyelvi kompetenciákra, nyelvtanulásra, valamint a nyelvvel való boldogulásra (emberek megértése, önmaguk megértése). Az esetleges nyelvi nehézségekre és az ezzel kapcsolatos időbeli változásokra is kitértünk. Természetesen sok más kérdés (identitás, tanulmányok) kapcsán is előjött a nyelv a félig strukturált interjúkban. Tematikus elemzés segítségével a következő témákat azonosítottuk.

Eredmények és értelmezés

A nyelvtanulás, nyelvfejlesztés mint cél

A külföldi tanulás eredeti céljai között eleve előkelő helyet kap a nyelvtanulás. A megkérdezettek sokszor explicit módon az angol nyelv fejlesztését említették, mint az egyik fő okot, ami miatt Magyarországra jöttek tanulni annak ellenére, hogy nem angolszász az ország. Ez elsősorban az Európán kívülről érkezőkre igaz, de nem ritka cél az európai országokból származó nemzetközi diákok esetében sem.

A következő német egyetemista, állítása szerint kifejezetten azért jött, mert az egyeteme más Erasmus partnerei nem kínáltak angol nyelvű kurzusokat, holott fontos a számára a nyelvtudás fejlesztése.

„Az angol nyelvtudásom fejlesztése miatt akartam jönni Magyarországra.”

DI17 23 éves német nő, mesterképzés

Hozzá hasonlóan, a következő francia diák is az angol nyelvet említette az egyik fontos célként.

„Azért jöttem, hogy javuljon az angolom, meg igen, azért, hogy független lehessenek, hogy egyedül kezdjek lakni.” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

A nyelvfejlesztési céllal együtt szokták említeni más kultúrák, más emberek megismerését, mint például az egyik vietnámi diák esetében is.

„Mert a külföldi tanulás egy másik kultúra megtapasztalását, meg angol nyelvtudásom fejlesztését is lehetővé teszi. Arról nem is beszélve, hogy ez egy másik környezet, mint otthon nálunk.” DI42 32 éves vietnámi nő, alapképzés

Sok diák számára Magyarország már a sokadik állomás, de az első elindulásnál, amikor külföldre mentek tanulni, a nyelv volt az egyik döntő ok. Példa erre a következőkben idézett török diák, aki 17 éves korában ment először angolszász országba tanulni.

„Először is, meg akartam tanulni és nagyon jól beszélni angolul.” DI13 27 éves török nő, doktori képzés

A fenti nemzetközi diákok esetében az angol nyelvtanulási lehetőség az egyik fontos hajtóerő annak ellenére, hogy a célnyelv, az angol csak az oktatás közvetítő nyelve Magyarországon. Ilyen értelemben nem jelent természetes nyelvi környezetet, ahogyan a következő – nyelvtanárnak készülő – magyar diák látja ezt országválasztása kapcsán.

„Mert azt gondolom, hogy iszonyatosan fontos az, hogy anyanyelvi környezetben tanuljam vagy halljam a nyelvet, azért, mert azt gondolom, hogy a nyelv folyamatosan változik, mindig, amikor ide jövök akkor kicsit más megint. És hogyha nem, én magam nem fejlesztem ezt a nyelvtudást magamban, számomra nagyon nehéz lenne hitelesen állni egy csoport előtt például. Úgyhogy legfőképpen azért, hogy a nyelvet élőben halljam.” DH31 23 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A nyelvtanulás jelentőségét így emeli ki egy másik magyar diák.

„[...] hogy a nyelvet tovább tudom fejleszteni, mivel már tudtam azt, hogy hiába van egy középfokú nyelvvizsgám, a nyelvtudás a legeslegfontosabb a mai világban, és azt akartam mindenképpen fejleszteni.” DH15 28 éves magyar nő mesterképzés, Németország

A következő – izraeli – diák a sorkatonaság utáni világkörűli utazásai közben jutott a külföldi tanulással kapcsolatos elhatározásra. Hiszen minden adott volt: egyfelől a motiváció, hogy még több kultúrával találkozzon, több élményt szerezzen, másfelől tudta, hogy pszichológiát szeretne tanulni, és nyelvtanulást is megfigyelően voltak a körülmények.

„És arra jutottam, hogy miért ne külföldön tanuljak. Egész jó volt az angolom, és pénzben is csak egy kis különbséget jelentett [az otthoni tanuláshoz képest]. Sokat dolgoztam előtte és volt megtakarításom.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Általánosságban elmondható, hogy a legtöbb nemzetközi diáknál a nyelv az egyik fontos tényező még a premigrációs fázisban. Vagy anyanyelvi környezettel, vagy anélkül, de nyelvek tanulása, a nyelvtudás fejlesztése szerepelt sok diák eredeti céljai között. Mások számára éppen a meglevő nyelvtudás az, amely a külföldi tanulásnak egyik előfeltételét biztosította.

A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások

Ez az alfejezet a diákok beszámolóiból csak a nyelvekkel kapcsolatos nyereségeket, illetve kihívásokat (sokszor együtt említve mindkettőt) emeli ki és tárgyalja. Az első interjúidézet jól illusztrálja, hogy a nyelv jelentőségének megítélése milyen helyet kap a többi terület között, a külföldi tanulás általános megítélése közepette. Arra a kérdésre, hogy várhatóan milyen hatással lesznek szerinte a magyarországi tanulmányok a továbbiakra az életében, így válaszolt az egyik diák.

„Tanulás szempontjából könnyebb lesz nekem angolul tanulni. A munka felől nézve pedig jobb lehetőségeim lehetnek, amikor visszamegyek Kínába. Ha az életet nézzük, jobban főzök.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

Az általános kezdeti motivációknak, várakozásoknak megfelelően, a fenti példához hasonlóan sokan a nyelvtanulást, a nyelvben való fejlődést látják az egyik fontos nyereségnek. A legtöbb diák esetében járulékos nyereségként jelenik meg az angol nyelvkészség javulása. Hiszen a nem nyelvszakosok, a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok esetében szigorú értelemben még nem is beszélhetünk általános, természetes nyelvi környezetről. Ennek ellenére sokan megemlítik itt-tartózkodásuk egyik főbb nyereségként, mint az alábbi példánkban.

„Az angolom javulása [a nyereség].” DI19 22 éves német férfi, osztatlan képzés

Ahol azonos a tanulmányaik nyelve és a helyi nyelv, a természetes nyelvi környezet előnye-it így ecsetelik azok a magyar diákok, akik már korábban is jól tudtak a célnyelven.

„[...] csak ragadnak rád a különböző szavak, amiket otthon nem is tanulsz az iskolában, nincs lehetőséged rá, de itt meg olyan természetes [...] autentikus

nyelvet hall az ember [...] ez nagyon nagy dolog.” DH18 22 éves magyar nő, alapképzés, Németország

„A nyelvtudásom, az hatalmasat nőtt. Az angolom az összehasonlíthatatlan.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Különböző okok miatt tartják fontosnak a nyelvi fejlődést a válaszolók. A kínai diákok közül sokan nem egyszerűen az angol nyelvtudásban, hanem kifejezetten az angol beszédkésztségben való fejlődést emelik ki a legfőbb nyereségként, mint teszi ezt az alábbi diák is:

„A legfőbb nyereség az, hogy sokat javult az angol beszédem.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

„A jó dolog az, hogy mire három év után visszamegyek Kínába, addigra folyékonyan fogok angolul beszélni.” DI61 22 éves kínai nő, mesterképzés

A jó angoltudással rendelkező kínai diákok körében tipikusnak mondható a következő diák helyzete, akinek a beszédkésztsége elmaradt a többi készségéhez képest. Az egyetemi, valamint a mindennapi életben is nagy nehézségekbe ütközött, de a jó alapok segíthettek neki, hogy felzárkózzon a beszélt nyelvi készsége a többi készségéhez.

„Magas pontszámom volt az IELTS-ből, de az elején nem volt önbizalmam, nem tudtam elmondani a véleményemet az órán. Mire készen álltam volna, hogy megszólaljak, már rég egy másik témáról folyt a vita. Csatlakozni akartam az órai munkához, de féltem, hogy hibázni fogok és nem fognak érteni engem. Most már szabadon tudok kommunikálni a többi nemzetközi diákkal a mindennapi életben is, meg az órán is.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

Egy másik diák pedig az angol nyelv későbbi karriert elősegítő szerepét emeli ki.

„Javult az angolom. Ez segíteni fog a későbbi karrieremben.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Ha az eredeti nyelvi környezetben kevesen beszélnek jól az angolt, még nagyobb értéknek tűnik az ebben való fejlődés lehetősége a külföldi tanulmányok során.

„A külföldi tartózkodás nekem elsősorban az angolban jelentett nagy segítséget. A legtöbb tunéziai tud valamennyire angolul, de nincs gyakorlatuk

benne, mert a második nyelvük a francia, és nem az angol.” DI37 21 éves tunéziai nő, alapképzés

Elhangzott olyan érvelés is, amely az angol nyelvet az akadémiai világ egyedül értékes nyelveként, *lingua franca*-jaként azonosítja. A következő – iráni – diák véleménye szerint az angol nyelv garantálja a legjobban a tudományos fejlemények nyomon követésének a lehetőségét.

„Amikor angolul tanulsz, ez nemzetközi nyelv, ebből logikailag következik, hogy sokkal naprakészebb a tudományos ismereted. Olyan sok dolog terjed el az interneten, de valószínűleg az irániak nem fordították le, így korlátozottabb a tudomány. Amikor angolul tanulsz és a Wikipédiát nézed hozzá, keresel egy szót, aztán megnézed a farsi részt, ott alig van valami, de angolul sokkal több van.” DI74 19 éves iráni nő, egyetemi előkészítő képzés

A Magyarországra érkező nemzetközi diákok közül sokan a magyar nyelv bizonyos fokú elsajátítását is kifejezetten nyereségnek tartják, akkor is, ha nem magyar nyelven tanulnak. A következő, angol nyelvű iskolarendszerből érkező nigériai diák az „új dolgok tanulása”-hoz sorolja a magyar nyelv tanulását.

„A nyereség az, hogy rád ragadnak a kis nyelvek. Például tudok egy kicsit magyarul.” DI40 23 éves nigériai férfi alapképzés

A következő diák is számszerűen sorolja fel, hogy az egyik új nyelv, amit megtanult (a tanulmányai nyelvét jelentő angol mellett) a magyar.

„Két új nyelvem van.” DI11 21 éves török férfi, alapképzés

Számos alkalommal említik a diákok, hogy a nyelv jelentette általános szinten a nehézségeket, kihívásokat. A képzés nyelve sokaknak jelent kihívást.

„A nyelv a legnagyobb nehézség. Ez egy óriási probléma nekem.” DI67 22 éves iráni nő, alapképzés

A következő diák saját elmondása szerint (és az angol nyelven zajlott interjú alapján) is jól beszél angolul, de mégis, a számára sem könnyű.

„Az a kihívás, hogy angolul kell csinálni az egész képzést.” DI22 57 éves norvég nő, mesterképzés

Miközben szintén az angol nyelvet nevezte meg a legfőbb nehézségforrásnak a következő diák, bizakodik, hogy fejlődni fog a beszédképessége. Tudatos lépésekről mesélt, amelyeket a nyelvi fejlődése érdekében tesz. A nemzetközi társai jelentik a nyelvi környezetet:

„Beszélek más nemzetközi diákokkal, amennyire csak tudok. Nyári nyelvkurzusra járok.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Mint más témákban is, a nyelv jelentette nyereség és a nehézség egyszerre jelenik meg.

„Olvasok, írok angolul, ez a nyereség [...] A kihívás az, hogy hogyan fejleszsem az angolomat.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

A nyelvtudás mindent eldöntően fontos szerepét a legmarkánsabban a következő interjúidézet fejezi ki.

„Ha nem tudsz nagyon jól angolul, ez game over neked.” DI14 25 éves török férfi, mesterképzés

Az angol nyelvvel való boldogulás azonban még mindig nem a legnehezebb. A vizsgálatunkban összesen hárman voltak, akik magyarul végzik a képzési programjukat a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok közül. Számukra a képzési nyelv óriási nagy nehézséget jelent. Nem abból a kedvező helyzetből indultak ki, mint a fent említett norvég diák az angol nyelvvel kapcsolatban. Magyarországon kezdtek el magyarul tanulni, egy évnyi nyelvi előkészítő után kerültek a magyar nyelvű képzésre a magyar diákokkal együtt. Jól mutatja a helyzetüket, hogy egyikük azt állította, hogy az első szemeszter elején kb. 5%-ot értett abból, amit a tanárok mondtak az órán. Általános szinten fogalmazva, az egész itt tartózkodásukat tekintve is ez a legnagyobb nehézség.

„A magyar nyelv tanulása a legnagyobb nehézség.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés

„A nyelv a legnagyobb kihívás. Nagyon nehéz a magyar. És nehéz a magyar társadalomba integrálódni.” DI5 20 éves kínai nő, alapképzés

Ha nagy kihívásnak tartják is a magyarban, mint a tanulmányaik nyelvében való boldogulást, egyben nyereségnek is tekintik, hogy ezt tanulhatják. A nyereség és nehézség nem egymásnak az ellentéte. Nehezebbnek, de minőségben komolyabbnak is tartják a magyar nyelvű képzést az angolhoz képest.

„A legnagyobb kihívás és nyereség a magyarországi tanulásban? Mindkettő a magyar nyelv [...] Tudod, ugyanazt a szakot tanítják angolul is, magyarul is, de más a tanterv. A magyar kurzusok nehezebbek, mint az angolok. A tanárok mélyebbre ásnak. Szóval többet tanulok, mint a nemzetközi diákok általában.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

Azon kívül, hogy általános szinten a nyelvet kiáltották ki egyik fő nyereségnek, illetve nehézségforrásnak, a megkérdezett diákok beszámolóiból számos specifikus témát sikerült azonosítani. A jelen fejezet a továbbiakban ezeket mutatja be. A tanulmányaikkal kapcsolatos nyelvi kérdéseket lásd az iskolai világra vonatkozó kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben.

A helyi nyelvismeret hiányában

A helyi nyelvet nem ismerve nehezített alapl működésekről, megingott biztonságérzetről számolt be sok diák el. A nyelvi nehézségek a legapróbbnak, legegyszerűbbnek tűnő helyzetekben is megterhelőek. Hosszasan meséltek a diákok azokról a mindennapi élethelyzetekről, amikor helyi nyelvismeret nélkül nem boldogulnak.

„Mindnyájan a nyelvvel küszködünk. Körömvágót akartam venni a Rossmanban, de nem láttam a polcon. Senki sem tudott nekem segíteni.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Még a globalizált, uniformizált áruházi hálózatokban, a szinte mindenhol elérhető és ismert termékcsaládok esetében sem igazodik ki a diák. A helyzetét általánosnak gondolja a nemzetközi diákok körében a következő hallgató.

„Ez az első félév. Minden külföldi diáknak nehéz a beilleszkedés. Én például azt sem tudom, melyik a sampon és melyik a hajöblítő a boltban, mert minden címke magyarul van.” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Egy másik diák elmondása szerint nem sokszor találkozik nehézséggel, de amikor igen, ha éppen nincs valaki, aki tud segíteni a fordításban, az igen bosszantó. Nyelvi közvetítőkre való hagyatkozással sokféle helyzetet meg tudnak oldani, de nem mindig elérhető ilyen segítség.

„Nagyon zavaró, amikor a kollégiumban van az a mágneses belépő kártya, és ha jönnek a haverok, be kell csempésznem őket, mert nincs ilyen kártyájuk, és nem tudom megkérdezni, hogy feljöhetnek-e a barátaim,

mert [a portásoknak] gőzük sincs az angolról.” DI92 23 éves német férfi, mesterképzés

Egy másik diák mesélt arról, hogy rendelt egy terméket egy népszerű online csomagküldő cégtől, és már a megérkezett magyar nyelvű értesítő levél megértéséhez is kellett segítség. A levélben megjelölt helyről azonban tovább küldték, mert mégsem ott volt a csomag, és mindez *„nagyon rossz angol nyelvi szinten ment, szóval órákat kellett azon dolgoznom, hogy megkapjam a csomagot.”* Így is szerencsésnek mondható, mert a fent említett diák (DI92) annyit tudott, hogy postai úton küldtek neki egy csomagot *„annak ott kell lennie valahol, de még beszélnem kell valakivel, csak az a gond, hogy nem tudnak angolul.”*

Az eddig említett diákok élménybeszámolóiból kiderült, hogy amellett, hogy gondot okoz nekik a hiányos vagy nem létező helyi nyelvtudásuk, problémaforrás legtöbbször az is, hogy a helyiek nem beszélnek angol nyelven. Az nyugati világon túlról érkezők várakozásai szerint itt Európában biztosan mindenki beszél angolul. Azokhoz az országokhoz képest, ahol a lakosság nagyobb része beszél valamennyire angolul, Magyarországon kevésbé lehet angol nyelven boldogulni.

A legrosszabb az, ha mindkét fél részéről tapasztalható nyelvi nehézség, főleg, ha orvosi kezelésről van szó.

„A múlt félévben nagyon meg voltam fázva. Tartott vagy két hónapig. Elmentem a kórházba, de nem sikerült jól a kommunikáció. Nem volt jó az orvos angolja, ahogy az enyém sem, és nem is kaptam megfelelő kezelést. Iszonyúan éreztem magam.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

Nem törvényszerű, de több beszámoló is arról árulkodott, hogy a nyelvi korlát, a közös nyelv hiánya komoly megpróbáltatásokat, szorongást és bizonytalanságot, talajvesztést okozhat a praktikus nehézségeken túl is, annak ellenére, hogy a vizsgálatunkban – kevés kivétellel – nem a magyar az oktatás nyelve. A magyar nyelv sajátosságának tűnik a beszámolókból, hogy még a nyelveket beszélő, gyakorlott utazók sem tudnak abban támpontot találni, hogy a kissé másképp hangzó, de a különböző világnyelveken átívelően megtalálható szavak alapján legalább némi sejtésük legyen, miről szólhat az adott szöveg vagy beszélgetés. A következő diák, aki Ausztráliában végezte az előző képzését, így számolt be erről az élményről.

„Nem értettem a társalgásukat, egyáltalán nem ismertem fel semmilyen szót vagy kifejezést. Emiatt valahogy nem éreztem biztonságban magam. Ez volt az első mélypont nekem.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

Az alábbi, szintén kínai diák élménybeszámolója újabb aspektusokat világít meg. A biztonság elvesztésének oka nála, hogy nem jut el semmi értelmezhető számára nemcsak

az éppen zajló beszédfolyamból vagy írott szövegekből, hanem a körülötte levő környezetből sem. Ebben a teljesen bizonytalan állapotban további negatív várakozás is tapasztalható.

„Néhány nappal a megérkezésem után teljesen izoláltnak éreztem magam. Amikor mentem az utcán, nem volt semmilyen fogalmam arról, hogy miről beszéltek éppen mellettem. Minden szó ismeretlen volt, a hirdetésektől kezdve. Legalább ha angolul lettek volna, értettem volna valamennyit. Azt sem tudtam, hogy éppen csúnyán beszéltek rólam vagy sem. Nagyon nem jó érzés, amikor nem értek semmit a körülöttem levő dolgokból. Úgy éreztem, nem voltam biztonságban.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Magyar nyelvismeret hiányában az angol nyelv ismerete olyannyira nem segít, hogy amerikai diákok számára is komoly bizonytalanságot okozhat a nyelvi korlát. A következő diák esetében ez abban mutatkozik meg, hogy folyton eltéved. A téri tájékozódáson túl ez az „el vagyok veszve – *I'm lost*” érzésről is szól.

„A nyelvi korlát a legrosszabb [...] Attól félek, hogy eltévedek [...] egyfolytában eltévedek. Fogalmam sincs, hová megyek.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

A diák véleménye szerint az segítené a legjobban a nemzetközi diákok sikeres magyarországi adaptációját, ha meglenne az a képességük, hogy „*gyorsan felszednek egy új nyelvet.*”

Más diákok a helyiekhez való kapcsolódási lehetőség szinte teljes hiányát élik meg nehézségnek, bizonytalanság forrásának. Az alábbi amerikai férfi családjával érkezett, és bár hamar kialakult bennük kötődés Magyarország iránt és már második otthonuknak érzik az országot, komoly nehézségekről mesélt.

„Az egyik legnagyobb kihívás az emberek voltak, mert nem ismerjük a nyelvet. Nem tudok semmit senkiről. Ez nehéz volt nekünk.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

Egy török diák szintén a nyelvet és a mindennemű ismeretség hiányát éli meg komoly kihívásnak, miközben a többiekhez hasonlóan úgy érzi, olyan sokat nyert a magyarországi tanulmányai alatt, ahogy nem is remélte.

„A kihívás a nyelv, és az, hogy nem ismerek senkit, semmilyen helyet.” DI11 21 éves török férfi, alapképzés

Az alábbi interjúrészlet arra világít rá, hogy miért is olyan nehéz azzal az érzéssel megküzdeni, hogy ismeretlen társas világban van valaki, közvetítő eszköz (nyelv) nélkül.

„A legnagyobb kihívás a nyelv, hogy megértsd a körülötted levő embereket. Az otthon meg nagyon messze van. Úgy értem, hogy távol vagy az otthonodtól.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Bizonyos értelemben a fenti interjúrészletben érezhető, a család és az otthon utáni vágyódás hangulatát idézi a következő diák beszámolója, aki sokkal kisebb földrajzi és kulturális távolságból érkezett.

„Nagyon kicsinek és bizonytalannak éreztem magam, mint akit bedobtak egy ismeretlen városba, ahol nem ismerem a nyelvet.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

Egy másik értelemben, de szintén regresszív érzést sugall annak a doktorandusz diáknak a beszámolója, aki másokhoz képest később, már bőven a fiatal felnőtt korában érkezett Magyarországra.

„A magyar nyelv az igazi kihívás. A legtöbbjük nem beszél angolul, és minden magyarul van. Iszonyú érzés, amikor rádöbbsz arra, hogy tulajdonképpen analfabéta vagy itt.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

A helyi nyelv hiányát fájoan megélő nemzetközi diákok sokszor úgy érzik, hogy ha tudnának magyarul, sokkal jobb lenne a helyzetük.

„Úgy gondolom, hogy ha tudnék magyarul, nagyon más lenne. Ez az én nagy kihívásom.” D09 21 éves török férfi, alapképzés

„Szóval, kihívások. A legeslegfontosabb, a legnehezebb dolog a nyelv. Sokat küszködik ezzel az ember. Ha tudnád az ország [Magyarország] nyelvét, az tökéletes lenne. De ha nem tudod a nyelvet, és ők meg nem beszélik azt a nyelvet, amit te, az iszonyatosan nehéz.” DI35 24 éves pakisztáni nő, mesterképzés

Sok fenti idézethez hasonlóan a diák fogalmazásából érződik a szembeállítás, határkijelölés az „ők” (helyi magyarok) és a „te”, vagy „mi” (nemzetközi diák(ok) között. A magyar nyelvről pedig mint már-már megközelíthetetlenül nehéz nyelvről történetek keringenek. A különböző okokból el sem kezdett vagy félbemaradt nyelvtanulási kísérletek is mutatják, hogy mit gondolnak sokan a magyar nyelv elsajátításáról, különösen rövid idő alatt.

„Az Erasmus elején akartam elkezdni tanulni [magyarul], de aztán mindnyájan úgy döntöttünk, hogy mégsem. Mert azt lehet hallani, hogy 'iszonyatosan nehéz', meg hogy 'ne is próbáld', 'még fél éves kurzus után sem'.” Erre közbeveti az interjúfelvevő mesterszakos, szintén nemzetközi diák, hogy ő sem beszél magyarul néhány alapszó és kifejezés kivételével, de a magyar nyelv nehézségéről keringő vélemények előítéleten alapulnak. Egyetért ezzel az interjúalany is, de tovább folytatta a gondolatmenetet.

„[...] közismert, hogy a magyar kb. a világ harmadik legnehezebb nyelve, és így fél évnyi tanulás úgysem használna semmit” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

Egy másik német diák arról a tapasztalatáról mesélt, hogy feladta a magyar nyelv tanulását, pedig spanyolul megtanult alapszinten kommunikálni, amikor egy hónapig volt Costa Ricában, ahol egy családnál lakott és a helyi iskolában dolgozott.

„Sokkal könnyebb a spanyol, például ha nem tudsz egy szót, a német vagy angol szavakat próbálsz spanyolosra formálni, sokszor működik.” DI93 22 éves német nő, alapképzés

Magyar szobatársaitól megpróbált az elején szavakat kérdezni, de egy idő után feladta, mert úgy érezte, nem tudja mihez kötni a teljesen ismeretlenül hangzó szavakat. Az is akadályozza szerinte a magyar nyelv tanulását, hogy a magyar szobatársaival mindent meg tudnak beszélni angolul.

Ám nem mindenki adja fel könnyen a magyar nyelv tanulását. Sokszor a nyelvtanulás inkább logisztikai feladatnak tűnik. Ha van még rendelkezésre álló idő, energia a tanulás mellett, elkezdik tanulni, főként, ha fontosnak tartják.

„Az elején nagyon be voltam fogva, nagyon sokat kellett tanulni, így nem maradt energiám magyarul tanulni, meg tudtam, hogy nagyon nehéz, de azt is tudom, hogy kell a társadalomba való beilleszkedéshez. Most már közben tudom tartani a tanulmányaimat, így elkezdtem magyarul tanulni.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A következő diák, aki kis kulturális és földrajzi távolságból Magyarországra érkezve úgy érzi, hogy egyedül a nyelv maga jelent kihívást, így direkt módon ezt a kérdést igyekszik megoldani:

„Nem sok dolog van, amihez igazán kellene alkalmazkodnom [...] A legnehezebb a nyelv, így beiratkoztam a magyar nyelvkurzusra, hogy tudjak kommunikálni a környezetemmel.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

A magukat kifejezetten szociábilisnak tekintő emberek társas igénye komoly akadályokba ütközhet, amikor új környezetbe kerülnek. Az alábbi, angolul jól beszélő diák tapasztalata azt mutatja, hogy mennyire alapszükséglet a számára, hogy tudjon emberekkel beszélni. Az, hogy magyarul nem tud, komoly kiesést okoz nála, amit a nemzetközi diákokkal való intenzívebb kapcsolattal pótol be és így áll helyre nála egyfajta „homeosztázis”.

„Azt mondom, hogy ha beszélnék magyarul, sokkal boldogabb lennék. Kifejezetten szeretek emberekkel beszélni. Ha nincs meg ez a része az életnek, az rémes. Elkezdem ezt érezni [...] nem izolációt, hanem azt, hogy megint itt ez a nagyon rossz érzés. Olyan a személyiségem, hogy egyfolytában társaságban lennék, emberekkel beszélnék. Ha ez nincs meg, a nyelvi akadály miatt, akkor megfulladok. Emiatt egyfolytában a nemzetközi diákokkal vagyok. Most már úgy érzem, hogy lélegzek, kapok levegőt.” DI29
22 éves izraeli férfi, alapképzés

Az út (sokszor) a befogadáshoz és az elfogadáshoz a nyelvtudáson keresztül vezet

Sokak számára a vágyott beilleszkedés, a befogadás lehetetlen a helyi nyelv ismerete nélkül, mint ahogy az angol nyelvet tartják sokan az akadémiai sikerek legfontosabb (és némi túlzással egyedüli) kulcsának, mint a következő interjúidézetben.

„A legfontosabb feladat a kínaiak számára a nyelv. Ha megoldódik a nyelvi probléma, meglesz a siker a tanulásban.” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Ha a tanulmányi siker kulcsa az angol nyelv tudása, a helyi nyelv adná meg a befogadó társadalomba való beilleszkedés kulcsát. Változatos formában, gazdag tapasztalat- és élménybeszámolókkal adnak erről számot a diákok. Van, aki negatív formában fogalmazott: *„Ha nem beszéled az ő nyelvüket, nem szívesen látnak itt.”* – szögezte le egy török diák (DI05 25 éves török nő, alapképzés), miután egy helyi ember annak ellenére, hogy mint kiderült, jól tud angolul, csak magyarul volt hajlandó hozzá szólni egy konfliktushelyzetben, és többszöri kérés után sem váltott angolra, mint az egyedüli lehetséges közös nyelvre.

A következő diákok konkrét incidens említése nélkül, inkább érzéseikre, illetve – valószínűleg nonverbális kommunikáción alapuló – sejtéseikre hagyatkozva, de részben a fentihez hasonló következtetésekre jutottak. Ha nem tanulják meg a helyi nyelvet, illetve ha más nyelvet beszélnek, mint a magyart, negatív következmények lesznek, akár csak amiatt is, mert ez annak a jelzése, hogy nem magyarok, hanem külföldiek. Érdemes itt is az „ők” vs. „te” szembeállításra figyelni.

„Úgy érzem, ha nem tanulod meg a nyelvüket, nem fogsz tudni beilleszkedni, nem érezheted jól magad. Ez nagyon nehéz.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

*„K: Tapasztaltál valaha diszkriminációt amiatt, mert nem vagy magyar?”
„V: Valószínűleg igen. Amikor angolul beszélek, hallom, hogy mondanak valamit erről, valószínűleg azt, hogy istenverte külföldiek.”* DI87 34 éves norvég férfi, mesterképzés

A helybeliek reagálása, illetve a helyi társadalomba való beilleszkedés nem mindenki számára bír jelentőséggel. Ez főleg azokra a diákokra igaz, akik rövid időre érkeznek az Erasmus program keretében. Ők külön enklávében maradnak a program többi diákjával együtt, a helyiekkel pedig nem tartják a kapcsolatot.

„Nem nagyon vannak magyar barátaim, mert egy kicsi nemzetközi Erasmus buborékban vagyok. Szóval többnyire olyan magyarokkal találkozom, akiket nem ismerek.” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

Ebben a fejezetben már korábban is találkoztunk olyan véleménnyel, amely szerint a nyelvnek mindent eldöntően fontos szerepe van. Az alábbi interjúidézet is ezt visszhangozza, de ezúttal a társas kapcsolatokon keresztül érvényesül a nyelv hatása. A nyelv által megnyitott, illetve a megfelelő nyelv hiányában lezáruló kapu, mint metafora használata igen érzékletesen mutatja, milyen értelemben fontos az angol nyelv.

„A jó angol fontos. Az sok kaput megnyit, ha értelmesen tudnak az emberrel beszélni [...] ha nem tudnak veled értelmesen beszélni, akkor az nagyjából lezárul. A formalításokon túl nem sok minden származik belőle. Tehát az szerintem tök fontos, hogy az ember jól tudjon angolul.” DH11 30 éves magyar férfi, egyéb képzés, USA

A következő diák szintén a társas kapcsolatokat, pontosabban egyfajta új odatartozást emel ki, amennyiben a megfelelő helyi nyelvismerettel rendelkezik a személy. A magyar nyelvű tanulmányaihoz még nem érzi elegendőnek az alábbi diák a nyelvtudását, de az első új tartozási élményhez már igen. Itt nem kapukat nyit, vagy zár, hanem egy körbe léptet be a nyelv.

„A szakszavakat még nem tudom rendesen, de most már tudok a helyiekkel kommunikálni. Szerintem ez az első lépés a körükbe való belépéshez.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

A bent lenni vagy kint lenni érzés a következő magyar diák beszámolójában is központi helyet kap. Arról számolt be, hogy – valószínűleg a sztereotípiákon alapuló – várakozásától eltérően kevésbé befogadónak érezte az egyetemén a többségben levő, ugyancsak angol nyelven tanuló holland diákokat. Ezzel úgy küzdött meg, hogy elkezdte a helyi nyelvet tanulni, ezzel a körön kívüli helyzetből bizonyos mértékig a körön belüli helyzetbe igyekezett kerülni.

„Nehéz is volt mindig kívülállónak lenni. És ezért is kezdtem el tanulni a [holland] nyelvet, mert igazból csak zavart, hogy nyilván angolul tanulok, de a szünetben nem értem, hogy mit beszélnek, és abszolút nem figyelnek arra, hogyha valaki nem beszél hollandul. Nyilván, tisztelet a kivételnek, mert mindig van.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Ez a kisebb kör lehet akár a magyar partner családja is. Az egyik megkérdezett diák, aki magyar férfihez ment feleségül az egyetemi évei alatt, a magyar nyelv tanulásával próbált változtatni a férje családjának eredetileg elutasító viszonyulásán. Ő is nyugtázza a nyelv omnipotens szerepét.

„Kezdetben a férjem családja nem fogadott el engem, mert török vagyok, nem magyar. Nem beszélnek angolul. Megtanultam magyarul, hogy tudjak kapcsolatot kialakítani velük és most sokkal jobb. A nyelv itt minden.” DI03 26 éves török nő, alapképzés

Mivel idővel sem lát változást a helybeliek – várakozásaihoz képest sokkal barátságosabban – attitűdjében, a következőkben idézett török diák azt a stratégiát választotta, hogy ő tesz lépéseket. Közeledése a magyar nyelv tanulásában valósul meg, illetve abban, ahogyan magyarázza a felé irányuló reakciókat.

„[...] változtattam magamon és megpróbáltam alapszavakat tanulni magyarul és arra emlékeztettem magamat, hogy ez nem személyes, nem rólam szól. Most hozzászóltam és az alap magyar szavak megtanulása nagyon sokat segített nekem.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

A nyelv meseszerű hatásáról lelkendezik az a diák, aki úgy érzi, hogy rájött a dolog nyitjára, hogyan lehet megnyerni a helybelieket.

„Létezik egy varázslat: ha beszéled a nyelvüket, kedvesek lesznek és szívesek és megértőek.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Magyarországhoz való meglepően erős kötődése komoly korlátjaként éli meg a következő diák a nyelvi hiányt.

„Szeretem az országot. Igen, Magyarország az. Ővé a szívem egy életre. Más körülmények között itt szeretnék lenni, meg közelebb szeretnék a magyarokhoz kerülni, de a nyelv, az komoly kihívás.” DI44 27 éves ecuadori férfi, mesterképzés

Hozzá hasonlóan sokan a helyi nyelv tanulásával, vagy néhány alapszó és -kifejezés használatával úgy érzik, hogy gesztust is tesznek a házigazdák felé, ami nemcsak önmagában pozitív, hanem ennek viszonzásaként el is nyerik a helyiek jóindulatát, pozitív viszonyulását.

„Segít a beilleszkedésben, ha megpróbálunk helyi nyelven beszélni, akkor is, ha nem jól tudunk [...] Például a köszönéssel „Jó napot”. Ez csak üdvözlés, de a magyarok, hogy is mondjam, pozitívan fogadják.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Hozzá hasonlóan érvel egy másik diák, aki ráadásul úgy érzi, hogy ha igyekszik néhány szót beszélni magyarul, ennek a magyarok általi dekódolása és a reagálásuk is igen pozitív lesz. Ezzel az állítólagos „Erasmus diákok csak bulizni jöttek” negatív sztereotípiákat is kivédi.

„Ha azt látják, hogy olyan valaki vagy, aki bizonyos értelemben alkalmazkodni próbál az ő kultúrájukhoz, akkor sokkal barátságosabbak.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

A külföldön tanuló magyar diákok közül is volt, akit pozitív fogadtatás ért, ha tanulta a helyi nyelvet, ami nem volt azonos az oktatás nyelvével. Az itt olvasható példa annyiban is eltér a fentiektől, hogy az angol nyelvvel sokkal jobban lehet boldogulni Hollandiában a mindennapi életben is. Így ha valaki a külső kényszer hiánya ellenére vállalkozik a helyi nyelv tanulására, elsősorban belső motivációjának, érdeklődésének tudható be a törekvése és akár még nagyobb elismerést arathat, legalábbis „egy ideig”.

„[...] tehát az nyilván egy extra dolog volt, hogy én Hollandiában megtanulok hollandul, mert egy csomóan meg se tanulnak, mert ugye mindenki beszél angolul. Szóval ez jó volt, meg emiatt lelkesen álltak hozzám egy ideig az emberek, de aztán ez alább hagyott.” DH17 24 éves magyar nő mesterképzés, Hollandia

Arra is van példa, hogy ha valaki egy másik (nem magyar) nyelven szólal meg, a helyiek szemében ez az *outgroup* csoporttagság kulcsingere, és emiatt barátságtalanok vele. Itt fentebb és az identitás fejezetben is említettünk néhány ilyen esetet, amelyeket különböző európai országokból érkező diákok meséltek. Ennél sarkosabb reakcióról számolt be a következőkben megszólaltatott kínai diák.

„[...] néznek rád barátságtalan tekintettel a szemükben, mintha bűn lenne az, hogy nem tudsz magyarul beszélni.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Sokszor a kirekesztést, a diszkriminációt nem lehet egyértelműen megállapítani. Ha mégis annak élük meg a nemzetközi diákok, ilyenkor – és sokszor az egyszerűen barátságtalan viselkedés vagy elzárkózás esetében – gyakran a nyelvi korlátnak tulajdonítják, azaz ok-okozati viszonyt sejtjenek a nyelvi korlát és a kevésbé szívélyes viselkedés között. Több esetben is úgy tűnik, maga a beszámoló személy is bizonytalan, hogy nyelvi nehézségről vagy inkább diszkriminációról van szó.

„Itt nem akarnak megismerni, ha külföldi vagy. Talán a nyelv az akadály vagy valami hasonló. Bizony van diszkrimináció. Még akkor is, ha kedves vagy és megpróbálsz olyan lenni, vagy úgy viselkedni, mint ők.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

„Az iskolában minden rendben, nagyon kedvesek. Az egyetemen kívül már nehezebb. A legtöbbjük nagyon zárkózott és szerintem nem szeretnek minket. Talán a nyelvi korlát miatt van, de nem szeretnek külföldiekkel kontaktusba kerülni.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

A nyelv nemcsak a tanulás, a mindennapi életben való boldogulás nélkülözhetetlen eszköze, hanem a fogadó társadalomba való befogadáshoz vezető utat is kikövezi. A közös nyelv hiánya, ami a Magyarországon tanuló diákok esetében azt jelenti, hogy nem tudnak magyarul, a diákok szerint diszkriminációhoz, az elfogadás elutasításához vezethet.

Kinek a nyelvi korlátja (és érzelmi gátja)?

A nyelvtudásbeli nehézség, a félénkség, az érzelmi gát és szorongás gyakran együtt jár. Az előző részben is említettük, hogy a nyelvi korlát nem feltétlenül (csak) a nemzetközi diákok oldaláról tapasztalható az interjúk tanulságai alapján. A megkérdezett diákok gyakran a velük nem, vagy csak vonakodva kommunikáló helyiek gyenge angol nyelvtudásától sem független félénkséget sejtik, említik a kontaktuskészség hiányának okaként.

Elterjedni látszik az a vélekedés a nemzetközi diákok között, hogy gátlásosak, félénkek a magyarok.

„Amikor összevetem őket a törökökkel, a magyarok szegénylősebbek.” DI12
27 éves török férfi, doktori képzés

„Szóval, nem tudom biztosan, de egy kicsit félénkek a nemzetköziek körében, mert akármikor van közös óránk velük, mindig kettéoszlik a csoport a nemzetköziekre és a magyarokra és úgy érzem, hogy talán azért, mert a magyarok szegénylősek, visszafogottak, amikor beszélni kell angolul.”
DI13 27 éves török nő, doktori képzés

Ugyancsak a félénkséggel magyarázza ez a diák, hogy miért nem alakul ki érdemi kapcsolat a magyar diákok és a nemzetközi diákok között.

„Leginkább egymás között vannak, talán a félénkségük miatt. Kicsit félénkek tűnnek, a nyelv miatt.” DI22 57 éves norvég nő, mesterképzés

A következő, vidéki egyetemi városban tanuló diák, akinek sok pozitív tapasztalata van a magyarok segítőkészségével kapcsolatban – a fejkendő viselése miatti erősen negatív élmények mellett – így látja a nyelvtudással kapcsolatos önbizalom és a visszahúzódo viselkedés közötti kapcsolatot.

„Segítőkészek, főleg, ha szót értesz velük. Észrevettem, hogy az emberek nem szívesen beszélnek angolul. Még akkor is, amikor tudnak, félnek, hogy ez az ember külföldi, jobban beszél nálam, szóval jobb, ha meg sem szólalok. Sokszor vettem ezt észre.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

A nyelvtudáshoz kapcsolódó félénkség megítélése természetesen nem valamilyen „objektív” kritérium mentén történik. Árulkodó jel, hogy azok a nemzetközi diákok említik a magyarok félénkségét a kommunikációban, akik ezt saját magukkal kapcsolatban is fontos dimenziónak tartják, akár úgy, hogy a saját félénkségük legyőzését fontos személyes fejlődésnek tartják. Az alábbi líbiai diák elmond egy tipikus, mindkét fél felől tapasztalt nyelvi korlát által nehezített kommunikációs helyzetet, amelyből kiemeli a magyarok félénkségét. Eközben saját magát is szegénylősnek mondta a magyarországi tartózkodása kezdetén. Idővel sikerült azonban legyőznie a gátlását, sőt interakciót kezdeményez proaktívan.

„Szerintem a magyarok szegénylősek, mert mi nem beszélünk jól magyarul. Amikor mondok nekik valamit (magyarul), erre *’Bocsánat, nem beszélek angolul’* – így szoktak reagálni...”.

„Amikor idejöttem, nagyon szégyenlős voltam, fogalmam sem volt, hogyan beszéljek hozzájuk... Most sokkal-sokkal bátrabb vagyok. Általában én kezdem, hogy 'Szia, hogy vagy?', ott maradok, és elkezdek beszélgetni.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Az alábbi zimbabwei diák szintén a nyelvi korlátnak tulajdonítja a magyarok tartózkodó viselkedését. Saját magával kapcsolatban ő is említi a félénk természetét és az ezzel való sikeres megküzdését.

„Úgy érzem, a nyelvi korlát miatt maguknak valóak a magyarok. Meg sem próbálnak beszélni veled a nyelvi nehézség miatt.”
„Nagyon szégyenlős vagyok, és nagyon nehéz nekem csak úgy [...] De kedves is vagyok, így amikor új emberekkel találkozom, megpróbálok kedves lenni hozzájuk [...] Ez változott közben, most könnyebb. Még ott van a szégyenlőség, de úgy érzem, egyre inkább eltűnik.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Egyik nemzetközi diákcsoportnál sem jelenik ez meg olyan világosan, mint a kínai diákoknál, akik közül sokan a félénkséget említik, és ebben látnak hasonlóságot saját maguk és a magyarok között. Abban is magukra ismernek, hogy szerintük a magyarok nem kezdeményezik proaktívan az interakciót. Ennek a kétoldalú tartózkodásnak tulajdonítják, hogy – a kétoldalú nyelvi nehézségről nem is beszélve – nem jön létre interakció a helyiekkel.

„Ők is, mi is félénkek vagyunk... A magyarok segítőkészek, de szégyenlősnek tűnnek, és nem kezdeményeznek beszélgetést. Emellett észrevettem, hogy az angoljuk nem jó, én meg egyáltalán nem tudok magyarul. Szóval hatalmas a nyelvi korlát közöttünk. Nehéz magyar barátokat szerezni.” DI63 25 éves kínai férfi, mesterképzés

„Bár nyitott vagyok és elfogadom a különbségeket, nem vagyok jó a társalgás kezdeményezésében, ahogy a magyarok sem. Ők is szégyenlősnek tűnnek.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Egy másik kínai diák (DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés) nemcsak jellemzőnek mondja magára a társalgási kezdeményezőkétség hiányát, hanem fejlődni is szeretne ebben. Szerinte azzal segíti elő a leginkább a magyarországi beilleszkedését, hogy *„megpróbálok arra kényszeríteni magam, hogy aktívan kezdeményezzek beszélgetést és ismerkedést.”*

„Szerintem a magyarok nem olyan lazák, könnyen barátkozók, mint más nyugati országokban. Gyakorlatilag ugyanolyanok, mint a kínaiak, kicsit szegénylősek.” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Hozzá hasonlóan, a kelet-nyugat dimenzió elhelyezve a feleket, egyértelműnek látja a hasonlóságokat a kínaiak és a magyarok között egy másik diák is.

„A magyarok konzervatívak és szegénylősek. A gondolkodásmódjuk, a cselekvésük közel áll a keleti kultúrákéhoz.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Bár saját maga is nagy nyelvi nehézséggel küzdött az elején – mint mondta *„nagyon problémás volt az angolom”* – most már helytel-közzel tud a nemzetközi diákokkal beszélgetni, de a helyi magyarokkal még mindig nehéz a kapcsolatteremtés, mert *„sok magyar nem beszél angolul, például a bankban, a boltban, meg az egyetemen nincs annyi minden angolul.”*

Bár ő is abban látja a kínai és a magyar „személyiség” között a hasonlóságot, hogy mindkettő tartózkodó és konzervatív (a nyugatiakhoz képest), az alatt következő diák nagy elismeréssel adózik a magyarok segítőkészségének. Sok hétköznapi tapasztalat mellett azt is kiemelte, hogy nyelvtudás hiányában is próbálnak neki segíteni.

„Az első nap a kollégiumban, bár nem tudott angolul a portás, meg próbált segíteni a papírokat kitölteni. Nagyon meghatódtam.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

A külföldön tanuló magyar diákok közül, akik európai, de nem angolszász országban tanulnak angolul, általában arról számolnak be, hogy a helyiek angol nyelvtudása lehetővé teszi a problémamentes kommunikációt. Természetesen plusz energiát igényel a helyiektől, ha angolra kell átváltaniuk (az *Identitás és identitásváltozás* fejezetben foglalkoztunk ezzel), de megvan erre az elvi lehetőség, és sokszor meg is valósul a gyakorlatban.

„Angolul tökéletesen el tudtam intézni mindent, amire szükségem volt, illetve akár kapcsolatépítésben is az angolt tudtam használni, teljes mértékig.” DH04 25 éves szerb-magyar férfi, mesterképzés, Finnország

Csak egyetlen esetben jelezte egy (Hollandiában tanuló angol és magyar anyanyelvű) diák, hogy a helyiek angol nyelvtudása miatt nehezebb az ügyintézés a számára, mit Magyarországon.

„[...] itt mivel én ugye nem beszélek hollandul, és rengetegen beszélnek angolul, persze, de így a mindennapokban nem annyira jó az angoltudása az embereknek, mint én azt először gondoltam, amikor itt voltam.” DH32
22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Többszörös nyelvi nehézséggel néznek szembe sokszor a nemzetközi diákok (a helyi nyelv és a tanulmányi nyelv nehézségei a diákok részéről, a közvetítő nyelv hiánya vagy gyenge tudása a helyiek részéről). Ebben a szövevényes rendszerben igen sajátos annak a tényezőnek a szerepe, hogy a helyiek angol nyelvtudását hiányolják a nemzetközi diákok, mivel az angol nyelvnek, mint láttuk, különösen nagy szerepet tulajdonítanak. Egyes nemzetközi diákok érezhetik, hogy ha nem is nagyon erős az angol nyelvtudásuk, a nyelvi korlátért a másik (helyi) fél is tehet a gyenge (még gyengébb, illetve szerinte nem létező) angoltudásával. Ez meg is nehezíti az helyzetüket, ugyanakkor kompetenciaérzésben előnyt is jelenthet a diákok számára.

Nyelvi szint szerinti rétegződés és a hasonszőrűek csoportosulása (barátkozás nyelvi alapon, anyanyelv)

A nyelvtudás meghatároz egyfajta státuszt, amelynek sokan nagy jelentőséget tulajdonítanak, és persze korántsem csak a nyelvről van szó. Egy Németországban tanuló magyar diáktól származó interjúrészlet révén nyerhetünk ebbe némi betekintést.

„[...] az elején nehéz volt. A németekkel nem is nagyon kommunikáltam, mert kicsit az volt az érzésem, hogy ez hülye, nem beszél németül, nem beszél semmilyen nyelvet sem, hagyjuk [...] De amióta folyékonyan beszélek németül, az az érzésem, hogy felnőttem az ő szintjükre.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

A nyelvtudás szintje vagy annak hiánya által kijelölt pozícióval különösen sokat foglalkoznak a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok is. Sok interjún átívelően kivehető egyfajta rangsor. A legkedvezőbb helyzetben a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok vannak. Az egyik (nem angol anyanyelvű) diák szemszögéből egy sajátos, nyelven alapuló rangsorban így helyezkednének el az anyanyelvű diákok, és így érvényesülne az előnyük.

„A született brit vagy kanadai diákoknak, vagy a németeknek a németnyelvű képzésben, nyilván jó a kiejtésük és nagyon jól fogalmaznak. A tanáraink nem anyanyelvűek és emiatt azt hiszik, hogy jól tudják az anyagot az angol

meg a kanadai diákok. Mert szinte nem is értik, amit ezek a diákok mondanak, és könnyen átengedik őket. Velünk pedig az a helyzet, hogy mivel nem vagyunk anyanyelvű angolok, többre tartják magukat nálunk.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Ugyanennek a diáknak az érvelése szerint a saját anyanyelvükön tanuló magyar diákoknál is kedvezőtlenebb helyzetben vannak a nemzetközi diákok, szintén a nyelv miatt (is):

„[...] A magyaroknak jobb az oktatás. Ezt látom a [magyarokkal közös] kórházi gyakorlaton. Ez a tanárok gyenge angolja miatt van. Ha a magyar diákok kérdeznek valamit, a tanárok jól el tudják magyarázni, de ha mi kérdezzük valamit, az már bajosabb.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

A nemzetközi (nem angol anyanyelvű) diákok között is észlelnek egyfajta rangsort, illetve státuszbeli különbséget a megkérdezettek. Az egyik kínai diák a saját országából érkező diákok kedvezőtlenebb helyzetét így veti össze a többi nemzetközi diákéval, miután sok diáktársához hasonlóan megjegyzi, hogy eleve elkülönülnek a magyar diákok a nemzetközi diákoktól, de még ez utóbbi csoporton belül is rosszabb helyzetben vannak a kínaiak.

„Szerintem a nemzetközi diákok jobbak az ismerkedésben, gazdagabb a társas életük, mint a kínaiaknak.” „Miért gondolod ezt?” „A nyelv miatt. Mert jobb az angoljuk.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

A fenti kínai diák érvelése egy Erasmus diák által említett példában „visszhangzik”, miszerint a nyelvi és kulturális különbségek, valamint a korábbi nemzetközi tapasztalatok eltérő mennyisége miatt nehezebb helyzetbe kerülhet egy távolabbról érkező diák.

„Például, van egy barátom, akinek a szobatársa dél-koreai. Eleve introvertált lány, meg szerintem nehéz lehet neki ehhez a nyugati világhoz hozzászoknia, és nehezebb csak emberekkel beszélni is. Persze benne van a nyelvi nehézség. Csak sokkal nagyobb korlátokba ütközik, mint mi, akik már korábban is angolul végeztük különböző tanulmányainkat, meg egy csomó mindent csináltunk korábban angolul, vannak már korábbi tapasztalataink.” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

A jobb helyzetben levő európai diákok köre is tovább differenciálódik az angol nyelvtudás szintje alapján egy francia diák szerint, aki a legkülönbözőbb országokból érkező nemzetközi diákokkal tart kapcsolatot. Ő így látja az ebben a körben kialakult

nyelvtudásbeli különbségeket, amelyek összhangban állnak a nemzeti csoporton túli ismerkedési hajlammal.

„A spanyolok azt magyarázták nekem, hogy annyira rossz az angoljuk, hogy nekik merő küzdelem angolul beszélni. Így ha találkoznak valakivel, akivel [spanyolul] beszélhetnek, annak örülnek, hogy sokat tudnak beszélni. Emiatt értem, hogy a németek meg a hollandok miért hajlandóak más nemzetiségiek között is mozogni. Annyira jó az angoljuk. Barátságosan, könnyedén beszélnek anélkül, hogy egy pillanatra is leblokkolnának. Szerintem ez is szerepet játszik.” DI24 22 éves francia nő, alapképzés

Nemcsak az egyének státusza függ az angol nyelvi tudásszintjüktől, hanem egy adott országnak és a felsőoktatásának a megítélése a nemzetközi diákok körében is függ attól, hogy ott mennyire népszerű, mennyire használható az angol nyelv. Sokan meglepődve tapasztalták, hogy az eredeti várakozásukhoz képest elmarad az angol nyelv elterjedtsége Magyarországon.

„Azt gondoltam, hogy az angol nagyon elterjedt itt, persze nem a fő nyelv, de azt hittem, hogy könnyen tudok angolul érintkezni az emberekkel, meg angolul csinálni a dolgaimat. Az első hónapok kemények voltak, de fokozatosan hozzászoktam. El kell fogadni azt a tényt, hogy az angol csak bizonyos szintig működik, és nem tovább.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Annak ellenére, hogy a legtöbb kínai diák fejlődést könyvelt el a saját angoltudásában, nem javasolnák Magyarországot más leendő diákoknak, ha a fő céljuk az angol nyelv fejlesztése – amit a nyilatkozó diákok is szeretnének elérni.

„Ha az angoljukat akarják fejleszteni, nem javasolnám Magyarországot. Őszintén, az angol nem nagyon népszerű itt.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Az azonos nyelv, illetve a nyelvtudás hasonló színtje (egyik) fontos alapja a nemzetközi diákok közötti csoportosulásoknak. Ezt tovább erősíti az alábbi tapasztalat is.

„Igen, az emberek teljesen elkülönülnek csoportokba. Például, ha egy közös nyelvet beszélnek, akkor biztosan.” DI29 22 éves izraeli férfi, alapképzés

„Van olyan elkülönülés, hogy például az összes oroszul beszélő együtt van. Ez nem kizárólagos, de azért kevesebb az érintkezés, ha más a nyelv, és

nehéz áttörni ezeket a határokat. Aztán az én baráti körömben is, azok, akiknek gyengébb az angol nyelvkészségük, ők szoktak egy csoportot alkotni. És vannak a nem ivók, ők nem nagyon szoktak velünk lógni.” DI18 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Egy német diák beszámolója szerint is nyelvi alapon alakul ki a társas világuk. Az ő egyetemén magyar és német nyelven folyik az oktatás. Szinte teljesen külön vannak a magyar nyelven tanulóktól.

„Nagyon el vagyunk egymástól különülve. Alig szereztünk tudomást a másiktól a létezéséről. Soha nem csinálunk semmit közösen.”

Ezzel szemben a német anyanyelvű diákok – ha nem is azonos országból vannak – közötti kapcsolat szorosságáról így mesélt.

„Németek és svájciak, mi nagyon közel vagyunk egymáshoz, még a felsőévekkel is. Nagyon szoros a kapcsolatunk.” DI19 22 éves német férfi, osztatlan képzés

A közös anyanyelvet beszélőkkel való kapcsolattartás fontos szerepet tölt be. Önmagában jutalmazó, hogy a saját anyanyelvükön beszélhetnek. Ennek a hiányát szeretnék bepótolni, ha általában nincs erre lehetőségük. Sokan emiatt választanak saját országbeli barátokat.

„Hiányzik nekem a török beszéd.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

„Mennyire fontos, hogy barátaid legyenek saját kultúrádból? Ez azért is fontos, mert néha az anyanyelvemen szeretnék beszélni.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Praktikus okokból is jó az azonos anyanyelvet beszélőkkel kapcsolatot tartani: a viccelődések miatt. Amiatt, hogy van, akivel tudnak könnyedén beszélni (mint a spanyol diákok esetében), illetve amiatt, hogy nem kell a nem anyanyelvűek nyelvi szintjéhez alkalmazkodni.

„Számomra fontosabb, hogy iráni barátaim legyenek, mint nemzetközi barátok, mert mindenképpen a farsi az anyanyelvünk. Jobban tudunk egymás között viccelődni, mint nemzetközi barátokkal.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Ugyanazt a szlenget használjuk, meg gyorsan beszélhetek.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Amikor jelentősen eltérő nyelvi szinten levők társalognak, nemcsak a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező, rosszabbul beszélő félnek kell igyekeznie, hanem a magasabb nyelvi kompetenciával rendelkezőnek is alkalmazkodnia kell. A fent említett amerikai diák ennek a súlyától könnyebbül meg, amikor angol anyanyelvűekkel beszél. A doktori tanulmányait angol nyelv területén végző kolumbiai nő (DI39 40 éves kolumbiai nő, doktori képzés) – aki a többi nemzetközi diákhoz képest igen szoros kapcsolatot alakít ki helyi magyarokkal az egyetemen kívül – arról számol be, hogy *„adaptálom az angolt, hogy tudjak a magyar barátaimmal beszélni, le kell egyszerűsíteni a dolgokat [...] ez a legnagyobb kihívás”*. Emellett úgy érzi, hogy csökkent az angol nyelvi szintje és megváltozott angol nyelven a beszédmódja. Ez utóbbit egy angol anyanyelvű ismerőse is észrevette, amikor találkoztak. Úgy jellemzi magát, hogy *„olyan vagyok, aki nagyon kötődöm emberekhez”*, a közeli barátaival való érdemi kommunikáció érdekében kölcsönösen tanítják egymást. Egyszerű szavakat kezdett megtanulni magyarul és pár új barátját kezdte angolul tanítani.

A praktikus okokon túl, a közös anyanyelven keresztül a közös alapok, az együvé tartozás fontos támaszt jelentenek az idegen környezetben. A közös nyelv miatti gördülékeny kommunikáció és az anyanyelv szimbolikus jelentősége, valamint a közös csoporthoz tartozás élménye nehezen választható szét, de mindenesetre sokan számolnak be arról, hogyan tudnak feloldódni a közös anyanyelvűekkel való beszélgetésben és kapcsolatban.

„[...] másmilyen barátság, mikor két ember a saját anyanyelvén tud kommunikálni, mint azok, akik egy közvetítő nyelven tudnak kommunikálni (kicsit nevet).” DH04 25 éves szerbiai magyar férfi, mesterképzés, Finnország

„[...] jól esik néha, ha valakivel magyarul beszélhetek, meg azért mégis csak más, tehát magyarul máshogy tud az ember beszélni, úgy értem az anyanyelvén beszélni.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Igazából olyan jó néha, hogy a saját nyelvemen beszélek. Tudjuk, hogy hasonló problémáink vannak, nem kellett nagyon erőlködni, hogy most így összebarátkozunk, mert annyira jöttek a témák, meg mindig volt miről beszélni [...] »ja te is magyar vagy«, hát akkor már egyből jóban vagyunk.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Most nem térünk ki azoknak a diákoknak az esetére, akik számára nem bír különösebb jelentőséggel, hogy ki milyen etnikai, nyelvi csoporthoz tartozik. Erről az *Identitás és*

identitásváltozás című fejezetben olvasható bővebben. Olyan diák is van, aki éppen a nem saját nyelvi, etnikai csoportbeliek társaságát keresi inkább.

A nyelvtudásnak – különösen, ha angol nyelvről van szó – komoly rétegező, pozicionáló szerepe is van. Ez valószínűleg nem független a származási ország relatív státuszától, az adott egyén családjának szocioökonómiai státuszától és a saját tanulmányi, nyelvi, interkulturális tapasztalataitól. A nyelvi alapú csoportosulásoknak különösen fontos szerepe van, ezt részben a saját anyanyelvüket beszélő diákokkal való kapcsolattartást is magyarázza.

Státuszvesztés és a státusz (vissza)nyerése

Azok a diákok, akik a külföldi tanulmányaik megkezdése előtt tanulmányi, illetve társas, nyelvi szempontból is kiemelkedtek a környezetükből, az új nyelvi környezetben sajátos nehézséggel nézhetnek szembe. Az új közegben természetesen újból fel kell építeniük a korábbi kedvező pozíciójukat, a nyelv azonban közrejátszik, még akkor is, ha kiválónak mondható a nyelvi tudásuk. A kortársak közötti státuszvesztésnek és visszanyerésének egyik példáját mondja el egy diák egy társa tapasztalatán keresztül.

„[...] hogy valaki, aki korábban ilyen társaság közepe és társaság lelke volt, hatalmas szervező, és mindenkinek a legjobb haverja, és mindenkivel tudott együtt nevetni, próbálta ezt az attitűdjét áthozni, és nem ment neki. Nem azt mondom, hogy egzisztenciális krízishez vezetett nála, de azért [...] így hirtelen elvágódott, és tudta, hogy azért van, mert van egy language barrier [...] de kellett az az egy év, amikor angolul élt, és beszélt, és evett, és lélegzett, hogy ezt visszakapja.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Nem pusztán a társas helyzetben érheti a státuszvesztés a diákokat. Míg a fenti példában úgy tűnik, a „társaság közepe” szerep alapvető tapasztalat az említett fiatal saját magáról alkotott képében, az alábbi példában inkább azt hangsúlyozza a beszámoló diák, hogy abban élt át státuszvesztést, hogy nem sikerül „áthozni” azt, hogy ő okos. Mindezt a nyelvi nehézséggel sújtott, kevésbé csattanásra sikerült szócikkeken keresztül mutatja be.

„[...] a szócikkeim nagy részére azt gondolták, hogy ez hiba, mert nem vagyok native speaker és mindig el kellett mondanom, hogy „ez most egy vicc volt”. És akkor mondták, hogy „Ó, de jó” és udvariasan nevettek. De attól nagyon szenvedtem, mert itthon, ha valaki vicces, akkor okos is, szóval intelligensnek tartod azt, ha valaki vicces. És kint nem voltam annyira okos.” DH03 25 éves magyar nő, doktori képzés, Egyesült Királyság

Azok, akiknek a megszokott környezetben sosem okozott gondot a szellemes, könnyed társalgás, illetve akik igen magas kompetenciaszinttel kezeltek általában társas helyzeteket – ez utóbbira valószínűleg akkor döbrentek rá, amikor az új környezetben, idegen nyelven ugyanerre kevésbé voltak képesek – frusztráló helyzetekbe kerülhetnek, ami csökkent kompetenciaérzést okozhat. Álljon itt néhány példa erre.

„Az első az angol, hogy. jól tudjak dumálni, mert most nem tudok például sztorizgatni angolul, mert elkezdem mondani a sztorit, és nem jut eszembe egy szó, akkor körülírom, aztán eltelik egy perc, és már senki nem fog röhögni a végén.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Szerintem azért nehezebb itt, barátságokat kialakítani. [...] az elején nehéz volt magamat adnom, egy laza beszélgetésben, vagy ilyen lányos beszélgetésben is. Sokkal gyorsabban mozgott az agyam, mint, ugye a nyelvem, vagy, hogy mondjam, és egy kicsit nehéz volt belejönnöm a sztorizásba angolul. Tudod, ami természetesen jön, és nyilván az anyanyelveden simán [...] úgy éreztem, hogy nem tudom magamat adni, vagy, hogy kicsit fáradt vagyok, és nem tudok annyira sztorizni, meg ilyesmi, akkor meg nyilván van, aki azt hiszi, hogy nem vagyok elég érdekes.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

„Más, mert amikor úgy éreztem, hogy ha én itthon találkozok egy új emberrel, akkor pillanatokon belül össze tudnék barátkozni, mert nyilván tudom, mit kell mondani, hogyan kell reagálni a dolgokra, és ez elveszett kint. Amikor új emberrel találkoztam valahogy azok a finom kis félmondatok, amikkel így kapcsolatot lehetett teremteni, azok elvesztek.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A fenti interjúidézetekből is kiderült, hogy nem a tanulásban, hanem leginkább hétköznapi helyzetekben, kapcsolat kialakítási próbálkozásokban van hátráltató szerepe a kompetencia kiesésének. Nyilvánvalóan óriási nagy különbség választja el a fenti esetekben említett nyelvi nehézségeket az előző alfejezetben említett néhány esettől, ahol a legalapvetőbb hétköznapi dolgok is nehézségbe ütköztek gyenge nyelvtudás vagy érdemi közös nyelvhiánya miatt. Mindez nem jelenti azonban, hogy ne okoznának átmeneti stresszt és szorongást ezek a „nüanszok”. Ezek legyőzése, a nyelvtudásban való fejlődés pedig nagymértékű kompetenciaérzést okoz, ahogyan az *Általános nehézségek és nyereségek* című részben írtunk róla.

Az új környezet sokszor azt is lehetővé teszi, hogy a több nyelvet beszélők megélhessék a kompetenciaélményt azáltal, hogy különböző nyelveken szólalhatnak meg különböző emberekkel, különböző helyzetekben. A Hollandiában tanuló magyar diák az angolon kívül számos más nyelvet is ismer.

„[...] hát a japánt szoktam talán a leggyakrabban, van egy osztálytársam, aki egyébként indiai, de most Japánban él, és csinál dupla mestert itt, nagyon international, vele szoktam néha japánul beszélgetni, az orosz anyyira szoktam használni, hogyha nagyon érdekel valamilyen téma, akkor kicsit utána olvasok, a hollandot pedig próbálom gyakorolgatni, az olaszt meg olyan szinten, hogy csak viccelődök a lakótársaimmal, mert a gimnázium, ahova jártam nagyon támogatta az olasz nyelvoktatást, és emiatt rám ragadt akarva-akaratlanul is pár nagyon alap olasz kifejezés, és annak az olaszok nagyon szoktak örülni.” DH26 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Maga az a tény, hogy kiemelkedően magas szinten beszél valaki egy nyelvet, amely nem az anyanyelve, pszichológiai jóllétet javító, magas önértékelést és bizonyára a társak között népszerűséget okozó hatással bír. A legjobb élményének a következőt meséli el egy iráni diák, akinek Magyarországon fejlődött jelentősen az angol nyelvtudása.

„A legjobb az volt, hogy lehetőségem volt kipróbálni, hogy angolul fellépek egy stand up comedy-ban. Ezt megtapasztalhattam.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

Az angol nyelvvel kapcsolatban így érez egy orosz diák.

„Nos, mint a hal a vízben [...] Nagyon kényelmesen érzem magam, szinte úgy érzem, mintha ez lenne az anyanyelvem.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

Ez a „szinte” kitétel – kiemelkedően magas, de mégsem anyanyelvi szinten beszéli valaki a nyelvet – az, amely egy, angolul legalább ennyire jól beszélő, komoly angol nyelvi versenyeket nyert magyar diák esetében stresszforrást jelent. Angol nyelvi környezetben, az angol nyelvet anyanyelvként beszélők között, őket referenciaként tekintve így érez.

„Én mindig nagyon büszke voltam arra, hogy szépen beszélek angolul, ez volt az egyetlen, amire istenigazából büszke voltam a tanulmányi eredményeim közül. De még így is az volt, hogy amikor át kellett állni, hogy csak angolul beszélek, az egy hatalmas váltás volt. És hogy amikor az ember meg van róla győződve, hogy ő mennyire szépen beszél angolul, aztán rájön, hogy csak van neki akcentusa.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Sokszor említették a nemzetközi diákok a sokféle akcentussal beszélő emberekkel való kommunikáció nehézségét és a nem természetes nyelvi környezet hátrányait (pl. Magyarország nem kínál természetes nyelvi környezetet az angol nyelvhez). Számos interjúból derül ki azonban, hogy az anyanyelvűekkel való kommunikáció sem mindig könnyű. A megemelkedett szorongásszint az, amire a leggyakrabban utalnak a megkérdezett diákok. Mintha az anyanyelvűek jelentenének egyfajta abszolút mércét, amihez viszonyítják magukat, kívülről mintha ellenőriznék magukat, hogy mennyire felelnek meg ennek.

„Kicsit izgulok, amikor anyanyelvűekkel beszélek angolul, de rendben vagyok, amikor másokkal kell beszélnem.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

„Éreztem, amikor angolokkal beszéltem még talán kicsit most is és akkor mindig jobban odafigyeltem arra, hogy úristen, hogy beszélek, mit beszélek. Tehát nem tudtam úgy elengedni magamat, mint mondjuk, mikor egy román barátnőmmel beszélgetek, mert akkor kevésbé zavar, hogyha akcentussal beszélek, kevésbé zavar, hogyha valamit nem jól mondok éppen, mert fáradt vagyok. Meg hát amúgy is ilyen szófordulatok vagy kis vicceskedések, azok sokkal jobban mennek magyarul, mint angolul.” DH21 19 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Mennyire vagy magabiztos ezeknek a nyelveknek a használatában?”
”Németben nem igazán [...] amikor anyanyelvűvel beszélek, akkor nem vagyok magabiztos, amikor tudom, hogy a másinak se a német az anyanyelve, akkor magabiztosabban használom. Az angolban magabiztos vagyok, mert tudom, hogy másinak se anyanyelve az angol, úgyhogy elkommunikálnak, az meg így elég, vagy nincs attól rossz érzésem.” DH18 22 éves magyar nő, alapképzés, Németország

„Tudom, hogy erős az akcentusom, de nemzetközi diákokkal, amikor mindenki egy másik országból van, nem foglalkozom ezzel. De néha, szobatársamnak sok amerikai barátja van, velük úgy érzem, hogy nem vagyok elég gyors, nem elég választékos [...] és érzem a különbséget [...] Vicces, de van, hogy nem értem annyira az anyanyelvűeket, mert gyorsan beszélnek.” DI91 24 éves német nő, alapképzés

Talán egyik idézetből sem derül ki annyira explicit módon az anyanyelvűekkel való versengés (és a nehezen elkerülhető alulmaradás) miatti szorongás, mint az alábbiból.

„Amikor kint voltál, a nyelvhasználat, az, hogy angolul kell beszélni, az befolyásolta-e azt, hogy kivel keresed a kapcsolatot?” „Hát egy ideig igen, mert félttem attól, hogy a native speakerek eltaposnak, szóval, hogy az túl durva, de közben meg nem, azért tudtam velük is tartani a lépést [...] Az elején viszonylag sokáig inkább olyanokat kerestem, akik szintén internacionale-k, ezért is, hogy akkor az én nyelvi hibáim, vagy gondolkodásom lassúsága amiatt, hogy angolul beszélünk, az nem jön ki úgy, de viszont magyarokat keresni nem akartam, mert nem akartam magyarul beszélni.”
DH07 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Az anyanyelvűekkel való interakció okozta szorongás elkerülése végett inkább a többi nemzetközi diák társaságát kereste a fenti diák. Ez kifelé nyitást is jelentett, ugyanakkor egyfajta köztes, mégis biztonságos terepet. A saját nemzeti csoporthoz tartozó, azonos nyelvűek társaságának keresése még nagyobb biztonságot, menedéket adhat a felfedezendő, egyelőre kevésbé ismert társas, kulturális, nyelvi világban tapasztalt szorongást okozó élmények elől, de egyfajta feladást is jelent. A kényelmes, biztonságos, de az igazi célt megakadályozó megoldás ellen így küzd az alábbi diák, aki a barátait is erre próbálja buzdítani.

„[...] kimegyünk, és akkor elkezdünk új emberekkel ismerkedni, barátkozni, de hogy az angol nyelv az nem megy olyan jól, ez kultúrsokk, hogy nem tudunk olyan jól barátkozni, meg ilyenek. És emiatt nagyon sok ember viszszaüllyed abba, hogy jó, hagyjuk, és keresik a magyar embereket, mert velük megtalálják a közös álláspontot. És akkor csak magyarokkal kezdenek el lógni, alig vannak nemzetközi barátaik. Szerintem én ezen túl tudtam lépni és én nagyon nyomattam azt, hogy akik barátaim voltak, hogy ott át kell lépni ezt a gátat, beszélni kell, akármennyire kellemetlen, akármennyire rossz, mert úgy lehet túllépni ezen a, ezen a, hát egy eléggé komfortzónából [...]”
DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A nyelvi készség fejlődésével (és a szorongás csökkenésével) megváltozik közben az, hogy kivel barátkoznak a nemzetközi diákok. A többi idézethez hasonlóan az alábbi beszámolóból is kitűnik, hogy fontos cél a nyitás, a nem származási csoportbeliekkel való kapcsolattartás. Ehhez azonban a nyelv feltétlenül szükséges (és ha kifelé nyitnak, fejlődik is a nyelvtudásuk más fontos készségekkel együtt).

„Az elején gyenge volt a nyelvtudásom. Nem tudtam fluensen beszélni angolul a nemzetközi diákokkal. Emiatt megkönnyebbülés volt a kínai diákok körében lenni. Ahogy javult az angolom, más csoportokból is szerettem volna barátokat szerezni, így egyre több barátom lett más országokból.”

Nem csak a kínaiakkal akarom az időmet tölteni, mert az olyan, mintha el sem hagytam volna Kínát és még mindig ott élnék.” DI61 22 éves kínai nő, mesterképzés

A nyelvvel kapcsolatos gátlás, szorongás nem mindig a nyelvtudás függvénye. Az egyik diák szerint nem befolyásolta negatívan a nyelv a társas kapcsolatait, mert:

„[...] mert az azon múlik, hogy mennyire vagy bátor, és mennyire próbálsz beszélni, ha rossz az angolod, ugyanúgy lehetsz bátor. Tehát, nekem nem nagyon befolyásolja ez.” DH16 27 éves magyar nő mesterképzés, Egyesült Királyság

Egy másik diák tapasztalata azonban ellentétes az előbbi példával: miközben a tudásával elégedettnek tűnik, saját elmondása szerint a nyelvhasználatot illetően nem szabadult meg teljesen a negatív érzelmektől.

„Szerintem ez, ez szépen lassan fog megoldódni, a nyelvben most már nem vagyok rosszabb, de a gátlás még mindig kicsit rányomja a pecsétjét a dolgaimra, de nyilván ez egyre inkább jobb lesz, nagyon jó úton haladok.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Ez különösen akkor igaz, ha a saját anyanyelvben való jártasság jelentette mércéhez hasonlítják az idegen nyelvi tudásukat. A következő példa révén betekintést nyerünk abba a folyamatba, hogyan ezzel megküzdött egy magyar diák. Az interjú készítésekor éppen befejezett egy tanévet Angliában, azóta valószínűleg sokkal magabiztosabb az angol nyelvtudását illetően.

„[...] képzelj el, hogy bármikor megszólaltam, azzal szembesültem, hogy nem beszélek olyan jól angolul, nem azt fejezem ki, amit tényleg ki akarok fejezni. És ez egy pár hónapig volt [...] Most is feljön, de ez most már, most már [...], vagy lehet, hogy igazából csak hozzászoktam ahhoz, és elfogadtam, hogy olyan jól, mint magyarul lehet, hogy nem fogom tudni kifejezni magam, de most már kényelmesen beszélek angolul.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A fenti diák saját elmondása szerint jó angol tudással rendelkezett, de ennek ellenére mégis meg kellett küzdeni a relatíve gyengébb nyelvtudás miatti saját érzéseivel. A következő diák az árnyalati szint- és kifejezésbeli különbségek miatt hiányolja a saját nyelvben való feloldódás lehetőségét.

„[...] ami legjobban hiányzik az, hogy magyarul beszéljek, mert oké, hogy viszonylag jól beszélek angolul, de azért mégis van az a kis nüansz, ami hiányzik az angolomból, hogy úgy tudjam kifejezni magam, azzal az árnyaltsággal és kifejezésekkel, akár egy esszében, de inkább élőbeszédben, hogy úgy fejezzem ki magam, mint magyarul. De nem, nem tudom úgy kifejezni magam, mint magyarul, olyan mélységben.” DH08 20 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

A társas összehasonlítás (pl. az anyanyelvűekhez), a saját korábbi helyzetükkel való összevetés (különösen a saját nyelvi és kulturális környezetben szellemes, népszerű, remek intellektusúnak mondott nemzetközi diákok esetében), a saját anyanyelvükön való kommunikációs készségükhöz viszonyítva bizonyára kompetencia- és státuszvesztést érzelenek. Idővel azonban a tapasztalatok szerint javul a nyelvi helyzetük és státusznyerést és visszanyerést könyvelhetnek el.

Diszkusszió és következtetések

A vizsgálatunkból is kiderült, megerősítést nyert, hogy a nyelv fontosságához nem fér kétség. A külföldre utazás, a más országban való tanulás eredeti céljai között szerepel az új nyelvek elsajátítása, legtöbbször az angol nyelvben való fejlődése. Nem ritka az olyan vélemény, miszerint a nyelvtudásnak mindent eldöntően fontos szerepe van. Különösen a „nagy” – angol, német – nyelveknek tulajdonítanak nagy jelentőséget, ezekből is az angolnak van abszolút elsőbbsége. Mivel az angol nyelv azon kívül, hogy népszerű célországok (pl. Egyesült Királyság, Egyesült Államok, Kanada) nyelve, egyre inkább az oktatás nyelvévé válik a világ más tájain, így Magyarországon is. Ez olyannyira elterjedt, hogy már komoly szakirodalma és rövidített elnevezése lett az „angol nyelv közvetítésével történő oktatásnak”: EMI, *English as a Medium of Instruction* vagy *English-medium Instruction* (Doiz és munkatársai 2011, 2014, Grimshaw, 2015).

A szakirodalomban „nyelvi imperializmus” néven ismert, egyben sok vitát kiváltó fogalom (Phillipson, 1997) a nyelvek közötti hierarchiaalkotásra utal (az etnikai alapon alakult rasszizmusra és a nemi alapon alakult szexizmusra rímelve). Az angol nyelvet nemcsak elterjedtebben használják más nyelvekhez képest, hanem miközben az angol nyelvet mint a legfőbb nemzetközi nyelvet ünneplik és hozzá társítják a pozitív értékeket, más nyelvek ehhez képest a helyi nyelv státuszában vannak, kevésbé értékesnek számítanak.

Egy másik fogalom, az *English as a Lingua Franca* (ELF), az angol, mint globális, a különböző anyanyelvűek számára közös nyelvként való használatát emeli ki. Az ezzel

kapcsolatos vitákat, például óhatatlanul rosszabb kompetenciaszinttel együttjár-e, „rosszabb angolt” jelent-e, kiválóan összefoglalja Illés Éva magyar munkája (2013). Ezekre a kérdésekre a „nem” a válasz. Kontextus- és kommunikációscél-függő, hogy milyen nyelvi kompetenciaszinten történik az ELF.

A vizsgálatunkban résztvevő diákok közül sokan kifejezetten az angol nyelv fejlesztése miatt is érkeztek (a nem angol nyelvű) Magyarországra, az angol oktatási nyelvű képzési programokra, és hasonló céllal mennek magyar fiatalok külföldi egyetemekre. A diákok a sok nehézség mellett a nyelvvel kapcsolatos nyereségek, fejlődési lehetőségek arzenálját sorolták fel (ebben a fejezetben és a tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben is). A szakmai angol nyelv birtoklása és annak státusza által garantált javakból (például a globálisan és helyileg is értékesíthető és versenyképes képesítések, szaktudások) így azok is részesülnek, akik nemzetközi tanulmányokat folytatnak az EMI-n keresztül. Egyes szerzők (pl. Grimshaw, 2015, Cambridge és Thompson, 2004) a Sklair (1991, az előbbi két műben idézve) a „transznacionális kapitalista osztály” tagjainak nevezik azokat, akik nemzetközi oktatások révén próbálnak ilyen munkapiaci versenyképességhez hozzájutni.

Miközben a „nagy” (angol, német) nyelvek elsajátítását, az ezekben való fejlődést nagy értéknek tekintik a diákok, a „kis”, emiatt is „különleges” nyelvek (pl. a magyar, holland) tanulását is jutalmazó hatásúnak látják. A tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben említjük azt a jelenséget, hogy a nemzetközi diákok közül sokan kifejezetten az ilyen és ehhez hasonló különleges tudásokat, készségeket tekintik későbbi munkapiaci sikerük biztosítékának.

A szakirodalomban sokszor (pl. Yeh és Inose, 2003; Rice és mtsai, 2012; Yang és mtsai, 2006) az angol nyelv tudásával ekvivalensként kezelik a nyelvtudást: más országokból angolszász országba érkező diákok 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. Itt a viszonyok másképp festenek: dupla nyelvi elvárással néznek szembe a diákok. Egyrészt a legtöbbjük az EMI-ben vesz részt, ahol az angol nyelvtudás a sikeres tanulás egyik leglényegesebb feltétele, másrészt magyar környezetben – melyről az az általános véleményük, hogy csak szűkkörűen használható az angol, és ahol a helyi nyelv nehézségéről erős sztereotípiák keringenek – is kell boldogulniuk. A nemzetközi diákok sokszor nemzetközi „buborékban”, enklávében élnek, nem mindig vesznek részt a helyi felsőoktatási életben, 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.

Az interjúkból kivehető egyfajta hierarchia az angol nyelvtudás alapján a különböző diákcsoportok között. A szakirodalomban jól ismert *etnolingisztikai vitalitás* fogalom (Giles és mtsai, 1977) segítségével érthető a legjobban a nemzeti csoportok relatív státusza, az észlelt gazdasági, politikai, nyelvi erejük függvényében. A legkedvezőbb helyzetben a képzési (angol, kisebb számban német) nyelvet anyanyelvként beszélő diákok vannak. Elméletileg kedvező angol nyelvi helyzetben lehetnek azok a diákok is, akik olyan afrikai vagy ázsiai országokból érkeznek (pl. Nigéria, Pakisztán), ahol történelmi okokból sokszor az angol hivatalos nyelv az iskolában. Ám ezek a diákok nyelvi előnyről explicit módon nem számoltak be. A brit, kanadai, német diákoknak megelőlegezett tanári bizalom (rosszmájú diákvélemény szerint azért, mert nem értik a tanárok, mit mondanak nekik az anyanyelvükön beszélő diákok) sem érvényes az ő esetükben.

Szintén relatíve könnyű helyzetben lehetnek azon európai országokból érkező diákok, ahol a közoktatási rendszerben nagy súlyt helyeznek az angol nyelv oktatására. Emellett olyan európai országokat is említene, ahol kevésbé jó szinten beszélik az angolt, ahol sokkal kevésbé eredményes az angol nyelv tanítása a közoktatásban (pl. Spanyolország).

A legnehezebb helyzetben az ázsiai diákok, például a kínaiak vannak. A szakirodalomban is ezt mutatja számos kutatási eredmény. Például a kétszáz nemzetközi diákkal végzett kutatásban Sawir és munkatársai (2012) azt találták, hogy az ausztrál egyetemeken tanuló diákok közül a (szárazföldi) kínaiak számoltak be a legnagyobb arányban angol nyelvi nehézségekről. A mintánkban is a kínai diákok közül sokan a beszéd- és a megértéskészségeket tartják a legkritikusabbnak és leginkább fejlesztendőnek, illetve az ebben való fejlődést látják a leginkább értékesnek (és a leendő otthoni munkapiacra erősen méltánylandónak). Sawir (2005) interjú vizsgálatában a különböző ázsiai országokból ausztrál egyetemekre érkező nemzetközi diákok a korábbi angol nyelvképzésük eredményének tulajdonították a relatíve gyengébb beszéd- és megértéskészségeket.

Természetesen az egyéni esetek nagymértékben térhetnek el ettől a hallgatólagos „hierarchiától”. Ami közös, hogy általános a (tanulmányi) nyelvi készségben való fejlődésről való beszámolás. Ez megfelel a korábbi kutatásokban találtaknak: Zhang és Mi (2010) kínai egyetemistáknál az angol nyelvben tapasztalt beszéddel kapcsolatos és a megértési nehézségek két év után jelentősen csökkentek.

A vizsgálatunkban a legtöbb diák már úgy érkezett a célországba, hogy legalább valamennyire tudott angolul (vagy ha Németországba, akkor németül). A Magyarországra érkező diákok közül sokan számoltak be arról, hogy ez a nyelvtudás nem sokat segített nekik itt tartózkodásuk elején. Teljesen elveszettnek érezték magukat az ismeretlen helyen, ismeretlen emberek között, akiknek a nyelvét semennyire nem értik, és akik közül sokan az általuk közösnek hitt nyelvet, az angolt sem beszélik. A magyar szavak nem sok kapaszkodót kínálnak azoknak, akik megszokták, hogy a különböző európai nyelvekben kikövetkeztethetőek különböző ismerős szavak. Sokan bizonytalan, biztonság nélküli, szorongással teli, sőt regresszív, kompetenciahiányos érzésekről számoltak be. Érzelmileg

nem ennyire megterhelő módon, de gyakran a legalapvetőbb hétköznapi helyzetek, például a vásárlás is nehézséget okoz.

A kulturális sokk (Oberg, 1960; Ward és mtsai, 2001) tipikus esetei ismerhetők fel ezekben a beszámolókbán. A vizsgálati személyeink kifejezetten a nyelvi korláttal kapcsolják össze, illetve annak tulajdonítják ezeket a negatív élményeket. Ugyanezek az élmények a „humán ágencia”, a „biztonság” (Sawir és munkatársai, 2012) fogalmi rendszerében is értelmezhetőek. Sawir és munkatársai a nemzetközi diákokkal foglalkozó kutatásukban azt találták – bár az Ausztráliában tanuló nemzetközi diákok legalább alapszinten beszéltek angolul –, hogy az angol nyelvi kompetencia együtt járt a proaktív ágenciával (hatóképességgel).

A kutatók markáns mintázatot találtak: általában az angolul jobban beszélők aktívabbak és kezdeményezőbbek voltak a társas kapcsolataikban is, és jobban tudták képviselni az érdekeiket, egyben nagyobb fokú biztonságot is éltek meg, amennyiben a „nemzetközi diák biztonság” alatt az ágenciagyakorlás stabil képességét értették ebben a kutatásban. A főleg a magyarországi tartózkodásuk elején, a tágabb magyar környezettel való közös nyelv szinte teljes hiánya miatt tapasztalt bizonytalan, szorongással teli élményekről, később a hétköznapi helyzetek nehézségeiről beszámoló diákok az ágencia és biztonság alacsony fokát tapasztalták. Fontos kiemelni, hogy idővel a legtöbbjük javulásról számol be.

A valahova tartozás alapszükséglete (Baumeister és Leary, 1995) átütően fontosnak, a nyelvi korlát miatti akadályozott teljesülése megterhelőnek tűnik sok diák beszámolójában. Szimbolikusan kifejező annak az izraeli diáknak az élménye, aki úgy érzi, hogy csak akkor lélegzik, ha folyton emberekkel beszélhet, társaságban lehet. Itt bizonyára a reaktancia (Brehm, 1966) is közrejátszik: ha úgy érzi, a cselekvési (itt kommunikációs, kapcsolatalakítási és tartási) szabadsága akadályozva van a helyi nyelvismeret hiánya miatt, késztetést érez arra, hogy ezt helyreállítsa azzal, hogy intenzíven keresi a nemzetközi diákok társaságát.

Szintén a kapcsolódási igény ösztönözte arra azt az angol nyelvből doktoráló kolumbiai diákot, akinek sok helyi magyar barátja van, hogy az érdemi kommunikáció érdekében egyrészt megtanuljon alapszinten magyarul barátai segítségével. Másrészt azon kívül, hogy az elemi angolra tanítja őket, hozzájuk igazítja, adaptálja, egyszerűsíti az angolt a velük való kommunikációban.

Az interkulturális kommunikáció elméletei közül a CAT (*Communication Adaptation Theory*, kommunikáció adaptáció elmélet) tudja talán ezt leginkább magyarázni. A felek „konvergenciát” mutatnak ebben az esetben, illetve az egyszerűsített angol (és vélhetően az egyszerűsített magyar, azaz a másik fél gyengébb nyelvi szintjéhez alkalmazkodás) kifejezetten azt a célt szolgálja, hogy tudjanak kommunikálni az általuk vágyott, vagy az azt megközelítő szinten. Ugyancsak nyelvi alkalmazkodás jelét láthattuk, amikor az amerikai diák arról mesélt, hogy azért jó időnként az angol anyanyelvűekkel beszélni,

mert akkor gyorsan és szlenggel is beszélhet, azaz akkor kivételesen nem kell nyelvileg alkalmazkodnia.

A megkérdezett diákok tapasztalatai szerint a helyi társadalomba való befogadás és általa az elfogadás sokszor a helyi nyelven keresztül vezet. Ez egyrészt az egyéb közös nyelv hiányának tudható be. Másrészt sokuk úgy éli meg, hogy ez egyfajta gesztus, a beilleszkedés jele a helyi társadalom felé, különösen, ha egyébként mindkét fél jól tudna angolul kommunikálni (pl. a Hollandiában tanuló magyar diákok esetében.) A Magyarországon tanuló diákok közül sokan számoltak be arról, hogy úgy érzik, a helybeliek sokszor elzárkóznak, illetve elutasítóan viszonyulnak hozzájuk, mert nem magyarul, hanem egy másik nyelven (rendszerint angolul) szólalnak meg.

A más európai országokból érkező diákokról – bár sokkal ritkábban számolnak be negatív tapasztalatokról – ilyenkor derül ki, hogy külföldiek és emiatt éri őket bántó reakció. Akár pontos az észlelésük, akár nem, a nemzetközi diákok változatos kifejezésekkel, metaforákkal, de rendszerint annak a véleménynek adnak hangot, hogy ha tudnának magyarul, ez varázsütésszerűen, szinte „szeám, tárulj” módra megnyitná az utat a befogadó társadalom felé. Volt, aki arról mesélt, hogy egyetemen kívül a helyi magyarok annak ellenére, hogy ékes angolsággal beszélnek – mint kiderült később –, csak magyarul voltak hajlandók az angolul beszélő nemzetközi diákhhoz szólni. A kommunikáció akkomodáció elmélet (Giles és Ogay, 2007) terminusaival ez a divergencia hangsúlyozásának az eszköze, amikor a lehetséges közös nyelvnek a használatát is megtagadták tőle. Ennek ellensúlyozásaként több diák is említette az ismeretlen magyarok segítőkészségét, akik közös nyelv nélkül is próbáltak nekik segíteni.

Többben a befogadás és az elfogadás reményében, és természetesen praktikus és egyéb okokból (például azért, mert érdeklí őket ez a nyelv és a kultúra) is megtanulnak valamenynyire magyarul. A szakirodalomban a kielégítő nyelvtudás szintet (legtöbbször az angol, ami egyben helyi nyelv és az oktatás nyelve) tartják a helybeliekkel való kapcsolatépítés és -tartás, a társadalomba való integráció fontos előfeltételének. Azért is van szükség a nemzetközi diákok kellő nyelvismeretére, mert a helyiek, ha észre is veszik a nemzetközi diákok nyelvi nehézségeit, nem mindig reagálnak érzékenyen erre, illetve nem igyekeznek eléggé vagy nem tudják ezt a nehézséget kellően áthidalni (pl. Hayes és Lin, 1994).

Zhang és Goodson (2011) az USA-ban tanuló nemzetközi diákokkal végzett 64 tanulmány elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy az angol nyelvtudás szintje az egyik legfontosabb előrejelzője nemcsak a szociokulturális adaptációnak (mennyire boldogulnak a mindennapi életben a befogadó társadalomban), hanem a pszichológiai adaptációnak is (hogyan érzik magukat).

Az általunk megkérdezett, Magyarországon tanuló nemzetközi diákok azonban úgy tűnik, minden vagy semmi alapon gondolkodnak a – nehezen megtanulható nyelv hírében álló – magyar nyelv és a befogadás viszonyáról. Többször is elhangzott, hogy a helyiek általi elfogadás kulcsa az, ha megszólalnak magyarul, nem a tudás szintje számít. Bár nem minden esetre terjed ki ez a vélemény, mégis általános véleménynek és tapasztalatnak

és a szakirodalomhoz képest új mintázatnak mondható, valószínűleg a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sajátos nyelvi helyzete miatt. Más hasonló nyelvi környezetben – EMI, azaz angol az oktatási nyelv, viszonylag „kicsi” és nehéz nyelv hírében álló helyi nyelv – is érdemes lenne megvizsgálni, hogy megismétlődik-e ez a mintázat, azaz úgy gondolják-e más környezetben is a diákok, hogy nem a helyi nyelvi tudásszint számít, hanem az a tény, hogy megszólalnak-e ezen a nyelven, vagy sem.

A helyieknek a nagy nemzetközi nyelvekben, különösen az angolban való jártassága, kommunikációs hajlandósága kapcsán is felmerülhet nehézség a nemzetközi diákok számára. A nyelvi korlát korántsem csak a nemzetközi diákokat érinti.

A tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben foglalkozunk azokkal a nehézségekkel, aggályokkal, amelyekről a helyieknek egy – a diákok számára igen fontos – csoportja, vagyis a tanárok angoltudása, különösen a kiejtése miatt számolnak be.

Az angol nyelvtudás bizonyos értelemben egyfajta valutaként működik: ennek alapján mérődnek össze csoportok és egyének, egyetemen belül és egyetemen kívül egyaránt. Ebben az értelemben, ha a helyi magyarokról általában azt gondolják a nemzetközi diákok, hogy kevesen beszélnek angolul, és nem magas szinten – több példa is erre utal –, akkor a megghiúsult kommunikáció okát így még az angol nyelven gyengén beszélő nemzetközi diákok is a helyiekre háríthatják, akikhez képest jobbnak gondolják a saját angoltudásukat. Így meg tudják őrizni a kompetenciaérzésüket, sőt adott esetben ez meg is emelkedhet annak ellenére, hogy így a kétoldalú nyelvi korlát miatt még nehezebb érdemi kapcsolatba kerülni a helyiekkel, amit egyébként a legtöbben szeretnének.

Olyan véleményt is rögzítettünk az interjúkban, amely szerint a nem angol nyelvű nemzetközi diákok vannak a legrosszabb helyzetben. Nem élvezik a képzés nyelvét anyanyelvűként beszélő diákok (tanárok miatt is) kivételezett helyzetét, ugyanakkor a képzés nyelvét a saját anyanyelvükhöz képest óhatatlanul gyengébben beszélő tanárok rosszabbul adják át nekik a tananyagot. Kérdés esetén kevésbé jól magyarázzák el a dolgokat, mint magyarul a magyar diákoknak. E mögött a vélemény mögött a tanárközpontú oktatás, az ismeretátadó tanár – ismeretfogadó diák szemlélete rejlik. Mindenesetre vannak olyan nem angol anyanyelvű nemzetközi diákok, akik a társas összehasonlításhoz ebben a kettős rendszerében duplán is megfosztottnak érzik magukat, és relatív deprivációként élik meg a velük történeteket.

A nemzetközi diákok közül sokan a helybeliek feléjük irányuló vonakodását, kevésbé kommunikatív készségét a nyelvi korlátnak – a helyi magyarok hiányos angol tudásának, valamint a nemzetközi diákok hiányos magyar nyelvismeretének – és/vagy a helyiek félénkségének tulajdonítják. Sokszor – különösen a „látható” etnikai csoportokhoz tartozó diákok – jelét adták a hezitálásnak, hogy nem egészen biztosak abban, hogy az adott esetben a helyiek diszkriminatív módon viselkedtek velük, vagy mindez csak nyelvi korlát. Ez utóbbi sokszor „mindenre jó magyarázat”-nak tűnik.

A stigmatizáció szakirodalma (Major és O'Brien, 2005), és az *identitásnegociáció elmélet* (*Identity Negotiation Theory*, Ting-Toomey, 2005) szerint is identitásfenyegető, ha úgy veszi észre az egyén, hogy az interakciós fél a csoporttagsága miatt elutasítja őt. Emiatt elképzelhető, hogy az énvédő mechanizmusok arra sarkallják az egyént, hogy adott esetben, ha rendelkezésre áll alternatív magyarázat is a helyzetre – esetünkben a sokkal kevésbé fenyegető nyelvi korlát –, inkább azzal élnének.

A mintánkban szereplő, Magyarországon tanuló diákok gyakran a magyarok félénk természetét említették azok tartózkodó viselkedésének okaként. A félénkséget egyrészt a helyi magyarok gyenge angol nyelvtudásához vagy az ezzel kapcsolatos csekély önbi-zalmukhoz társították, illetve ezzel magyarázták. Másrészt egyenesen a magyarok jellem-zőjeként tartották a nyelvtudástól függetlenül is.

Csepeli, Örkény és Székelyi (2004) Kárpát-medencei nemzetek auto- és heterosz-tereotípiáinak a kutatásában, Hunyady Györgynek a több évtizeden át ívelő nemzeti sztereotípiakutatásaiban, valamint a sokkal korábbi nemzetkarakterológiai kutatásokban (lásd Hunyady, 2006), de még egy, a 18. század végéről maradt, akkori fogadók falára szánt, a különböző népek sommás leírását feltüntető faliképen (lásd Csepeli és Örkény, 2017) sem található a magyarok félénksége. A nyelvtudáson kívül talán inkább máshol keresendő tehát a magyarok újonnan észlelt félénksége.

Azok a diákok, akik a magyarok félénkségét említették (sokan közülük Kínából érke-ző diákok, de más diákok is voltak), azt a saját nemzeti csoportjukra, és így saját magukra is jellemzőnek mondták. Ebben, és a kapcsolat, a társalgás proaktív kezdeményezésé-nek a sajnálatos hiányában láttak hasonlóságot a kínaiak és a magyarok között. Ez akár a közös *ingroup*identitás alkotásának (Gaertner és mtsai, 1996) az egyik sajátos módja is lehet.

Ha nem a csoportszintet nézzük, hanem csak az egyéni önpercepciót, akkor is azok a diákok hozták szóba magyarázatként a magyarok félénk „természetét”, akik magukat kifejezetten félénknek mondták és a félénkségük legyőzését tekintették az egyik legfon-tosabb személyes változásuknak a külföldi tanulmányok ideje alatt. Markus, Smith és Moreland (1985) alapján nem kizárt, hogy a „félénk” énsémával rendelkező diákok má-sok észleléséhez is előszeretettel használják ezt a jellemzőt. Kelly (1955/1991) személyes konstruktum elmélete alapján szintén gyaníthatjuk, hogy ezeknek a személyeknek fontos konstruktum a félénkség. Így ezt könnyen látják meg másokban, így a velük kontaktáló (vagy vonakodva, illetve nem kontaktáló) magyarokban is. Még nem is említettük a pro-jekciós mechanizmusokat, hogy esetleg a saját félénkségüket az interakciós partnerre vetítik ezek a diákok.

Miközben számos előnye van a más kultúrákból származó emberekkel való találkozá-soknak (a vizsgálatunkban résztvevő diákok közül többen ezért akartak külföldön tanulni, lásd a *Személyes fejlődés és változás* fejezetet), számos elmélet szerint még különösen félénknek vagy szorongónak sem kell lenni ahhoz, hogy *outgroup*tagokkal való interakció közben kényelmetlen érzésekkel kelljen olykor szembesülni. Elég felsorolni a különböző

elnevezéseket: a szorongás és bizonytalanság (Gudykunst, 2005 *szorongás-bizonytalanság kezelése* elméletében), a csoportközi szorongás (Stephan és Stephan, 1985 *csoportközi fenyegetettség* elméletében), ún. kultúrközi kommunikációs (negatív) érzelmek (Spencer-Rodgers és McGovern, 2002). A vizsgálati személyeink valószínűleg ezeket érezhették az interakciós partnereikben és magukban is.

Azok a diákok is élnek át szorongást (a mi esetünkben rendszerint az angol) nyelvi kompetenciájuk miatt, akik igen magas szinten beszélnek egy idegen nyelvet, ha az adott nyelvet anyanyelvként beszélők szintjéhez vagy a saját anyanyelvi szintjükhez hasonlítják azt. Ez különösen igaz azok esetében, akiknek az énképében, önértékelésében fontos szerepet játszik, hogy jól beszélnek nyelveket vagy az adott nyelvet, és rendszerint másoknál jobban beszélték az adott nyelvet a régi környezetükben. Volt, aki az anyanyelvűekkel is összevetette a nyelvi tudását, és az alulmaradás veszélyétől fenyegetve érezte magát.

A saját nyelvi és nemzeti csoportbeli társakkal való (egyik diák megfogalmazása szerint komfortzónán belüli) interakció biztonságosnak ígérkezik és a közös anyanyelvhez kötődő érzelmi többlettel, a közös *ingroup* által garantált hovatartozás érzéssel is jár az idegen környezetben. Az antropológus Alan Fiske (Fiske és Fiske, 2007) által bevezetett négy alap társas kapcsolattípus közül (közösségi megosztás, tekintélyi rangsorolás, egyenlőségi összehasonlítás és piaci árszámítás, magyarul lásd Nguyen Luu, 2003) a közösségi megosztással írható le a leginkább a közös anyanyelvvel rendelkezők által érzett együvé tartozás. Ugyanakkor, ha csak a saját csoportbeliekkel keresik a kapcsolatot, ez megakadályozhatja a diákokat annak a fontos céljuknak az elérésében, hogy új embereket, kultúrákat, társas hálózatokat ismerjenek meg. A saját csoport jelentette biztonságos bázishoz való időnkénti visszatérés, majd az újbóli felfedezés elfogadható mintázatnak tűnik a diákok számára. John Bowlby (1988) jól ismert alaptézise az általunk vizsgált nemzetközi diákok körében is érvényes. Mindenesetre a közös nyelv, illetve a közös nyelvi szint az egyik komoly csoportképző tényező a nemzetközi diákok körében. Erről több diák is beszámolt.

A hasonló nyelvi szintnek mint csoportképző tényezőnek a jelentőségét alátámasztotta a következő tapasztalat is. Volt olyan diák, aki a nemzetközi diákok körében is megtalálta a maga biztonságos bázisát, mert nem kellett félnie attól, hogy az anyanyelvű helyiekkel való interakció közben át kellett élnie azt, hogy nem tökéletes a nyelvtudása. Ezzel szemben, ha valakinek nem kell ezzel megbirkóznia (vagy ez nem fontos a számára), a magas szintű nyelvi kompetencia komoly önértékelést emelő tényező lehet.

Az anyanyelvűekkel való interakció egyrészt sokak által vágyott módja a nyelvtanulásnak, nyelvfejlesztésnek. A nemzetközi oktatásról szóló vitákban a korábban említett „nyelvi imperializmus” helyét kezdi átvenni a „*native speakerism*” (Holliday, 2006; Grimshaw, 2015, magyarul az anyanyelvű beszélő idealizása, felsőbbrendűségébe vetett hit, lásd Reményi, 2015). A Holliday nevéhez kötődő fogalom eredetileg arra az ideológiára utal, amely éles dichotómiát állít fel az anyanyelvű és nem anyanyelvű angoltanárok között. Az utóbbit leértékeli, kulturális és tudásbeli „deficitet” lát benne, miközben azt

képviseli, hogy az angol nyelvtanításban az anyanyelvű tanárnak összehasonlíthatatlanul nagyobb az értéke, mint a nem anyanyelvűnek. Hiszen ő „képviseli” az autentikus, „nyugati kultúrát” – lásd a nyelvi imperializmust. A nyelvtudásból indult ki az érvelés, de a kulturális „Másik” leértékelésével zárul. Nyelvi kérdésből ideológiai kérdés lesz és mindezt nemcsak az angol nyelvet tanító tanárookra vonatkoztatják, hanem általában az anyanyelvű versus nem anyanyelvű angolul beszélőkre is.

Valószínűleg ezzel is magyarázható a nemzetközi diákok szorongása, amikor anyanyelvűekkel beszélnek. Kérdés, hogy mennyire csak az angol nyelvre vonatkozik a jelenség. Az anyanyelvű németekkel való interakció közben is hasonló érzésekről beszélt egy Németországban tanuló magyar diák. Az is kérdés, hogy milyen mértékben lehet *native speakerism* azok mögött a beszámolók mögött, amikor a diákok a nem angol anyanyelvű tanárok nem kielégítő angol tudásával, kiejtésével kapcsolatban említettek nehézséget. Fontos megjegyezni, hogy sokszor, annak ellenére, hogy nemzetközi diákok voltak az interjúfelvevők, előzékenyen és lojálisan fogalmazták meg ezeket a nehézségeket a megkérdezett diákok. A *native speakerism* határozott gyanúját fogalmazta meg azonban az a diákvélemény, amely szerint a magyar egyetem angol és német nyelvű képzésében a tanárok az angol és német anyanyelvű diákokat sokszor nem is értve, mégis megelőlegezték nekik azt, hogy jól tudják a tananyagot és könnyebben átengedték őket a vizsgán.

Többször szóba került, hogy nemcsak azok a diákok néznek szembe problémákkal, akiknek komoly nyelvi nehézséggel rendelkeznek, akár az oktatás közvetítő nyelvében, akár a helyi nyelvben. Hanem azok is nehézségekkel találkoznak, akik igen magas szinten bírnak egy nyelvet és ez identitásuk, énképük fontos eleme (pl. van ilyen énsémájuk, Markus és mtsai, 1985). Státuszvesztéssel járhat a külföldre költözés (Ward és mtsai, 2001; Kovács és Soltész, 2018).

Vizsgálatunkban a diákok a nyelv miatti státuszvesztésről számoltak be mind a népszerűség, mind a kompetencia vonatkozásában. Ez a társas megismerés két dimenziója a *sztereotípiá tartalom modell* kiterjesztett verziója, a *társas-kognitív tartalom modell* szerint (Fiske és Fiske, 2007). Pontosabban átmeneti státuszvesztésről beszélhetünk, hiszen a diákok motiváltak arra, hogy a nyelv intenzív fejlesztésével minél hamarabb visszanyerjék az elutazás előtti magas társas és kognitív státuszukat, hogy ismét szellemesnek, népszerűnek, a társaság által kedveltnek és kompetensnek lássák őket nemcsak mások, hanem saját maguk is.

Ez nemcsak az elutazás előtt kifejezetten társaság központjának tekintett diákok számára feladat, hanem a legtöbb diák számára is. Hiszen a beszámolóik szerint a mindennapi kötetlen beszélgetésekben szembesülnek a leginkább nyelvi korláttal. A formális angolt tanuló diákok az informális nyelvhasználat közben nem meglepő, hogy nehézséggel találkoznak. De ez egyrészt az elterjedt közösségi média és internetes tartalomfogyasztás (pl. filmek és Youtube-tartalmak nézése) hatására várhatóan változni fog, másrészt éppen a mindennapi interakciók közben fog javulni a nyelvtudásuk.

Nemi szerepek

A vizsgálat fókusza

Ebben a fejezetben a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok nemekkel kapcsolatos attitűdjeit és tapasztalatait mutatjuk be. A nemzetközi diákok tapasztalatainak megértése, valamint ezen tapasztalatok és az adaptáció közötti kapcsolat felderítése mellett az eredmények tükröt tarthatnak a magyarországi genderhelyzetről is.

Vizsgálatunk a következő kérdéseket célozza meg:

- Mit jelent nőnek/férfinek lenni itt Magyarországon a származási országhoz képest?
- Megtapasztalják-e a nemzetközi diákok Magyarországon a férfiakkal és a nőkkel való eltérő bánásmódot?
- Mit gondolnak a nemi szerepekről általában?

Ebben a fejezetben a komplex referenciarendszerek miatt a külföldön tanuló magyar diákokkal felvett interjúkat nem, csak a Magyarországon tanuló diákokkal felvett interjúk feldolgozását mutatja be.

Eredmények és értelmezés

Kiemelendő szempontok az eredmények értelmezéséhez

Az eredmények értelmezésénél nagy jelentősége van annak a körülménynek, hogy a megkérdezett nemzetközi diákok (3 eset kivételével) angol, illetve kisebb részük német nyelven tanulnak az egyetemeken. Nagy részük nem vagy rosszul beszél magyarul. Sokan közülük a nemzetközi diákoknak fenntartott képzési programban vesznek részt. Ilyen értelemben a helyiekkel csak közvetetten, szelektív módon, különféle szűrőkön keresztül – többnyire Budapesten, illetve nagy egyetemi városokban élőkkel, valamint az egyetemi stábon és a főbérleten kívül csak fiatalokkal, idegen nyelven jól beszélőkkel – érintkeznek. A nemek magyarországi helyzetével kapcsolatos információ a jellemző módon kevés számú magyar ismerősön, barátan, esetleg az egyetemi kurzusok közben elhangzottakon, a nemzetközi diákok körében egymással megosztott tapasztalatokon, sokszor a verbális megnyilvánulások megértését nélkülöző megfigyeléseken keresztül jut el hozzájuk. Ezen információk

értelmezése azonban sok tényező függvénye – elég csak az attribúciós torzítások széles skálájára gondolni (Fiske és Taylor, 2017).

A nemzetközi diákok meglehetősen nagy diverzitásának a szerepét sem lehet túlbecsülni. Nemcsak különböző kultúrkörökből, országokból érkeznek, hanem az országon belül az adott régió, a család vallási háttere, politikai attitűdje, szocioökonómiai státusza is fontos tényező. Egy felső középosztálybeli nigériai diáknak egészen mások lehetnek a tapasztalatai arról, milyen fontos vezető szerepeket kapnak a nők Nigériában, mint egy ugyancsak Nigériából érkező, de szegényebb háttérű diáknak. Minden egyes diák saját tapasztalatai, attitűdjei – amelyek könnyen eltérhetnek az adott csoportra jellemző tapasztalatoktól és attitűdöktől – szintén fontos szerepet játszanak.

A különböző diákcsoportoknál markánsan eltérő lehet a kiindulás, a kezdő viszonyítási pont a társadalmi nemek helyzetének megítélésével kapcsolatban. A Tversky és Kahneman (1974) által megfogalmazott „lehorgonyzási heurisztika” (*anchoring heuristics*) a segítségünkre lehet. A kezdeti értékhez „lehorgonyozzuk” az ítéleteinket, amelyeket adott esetben igyekszünk korrigálni, igazítani, de az igazítás mértéke általában elégtelen. Például a piacon a leendő vevő kinéz magának egy lámpát, az árus 2000 forintos kikiáltási árat mond. A vevő tudja, hogy túlárazza az eladó, emiatt alkuszik. Megveszi 1600 forintért és boldog, egészen addig, amíg két standdal később meg nem látja, hogy 800 forintért árulnak ugyanilyen portékát.

Az a nemzetközi diák a társadalmi nemek szempontjából hagyományos nézeteket valló Zimbabwéből, aki nem koedukált iskolába járt, nagyrészt nemi szegregációban nőtt fel, úgy gondolja, semmilyen különbség nincs a férfi és női nemzetközi diákok élményei, helyzete között itt Magyarországon, hiszen „*ugyanazokra a helyekre mennek*”. A számára megszokott helyzetekhez (kezdeti értékhez) képest ez már az egyenlőség netovábbja. Az ő esetében a kiindulási pont egészen más, mint annak a diáknak az esetében, aki emancipált környezetben, ennek megfelelő normatív elvárások által övezve nőtt fel. A magasra tett léc, a gendertudatosság egyik példája az, amikor az egyik megkérdezett diák szerint „*ha valaki azt mondja, hogy nincs különbség (a férfi és női nemzetközi diákok tapasztalatai között), annak jobban kellene figyelnie*”. DI18 30 éves kanadai férfi, mesterképzés.

Nagy jelentősége van annak is, mennyire van kialakult diskurzus, milyen elvárások, normák vannak a társadalmi nemekkel kapcsolatban abban a környezetben, ahol szocializálódtak. Rendszerint annak, akinek ismertebb a genderdiskurzus, inkább van ezzel kapcsolatos sémája, fogalmi kerete, így jobban felfigyel az implicit aspektusokra is. Egy norvég diák a következőképp fogalmazott.

„[N]incs olyan ország, ahol ne lenne különböző a férfiak és a nők helyzete [...] A szerepek hathatnak ránk úgy, hogy nem is tudunk róla [...] Szóval fontos lenne tudatosan erről gondolkodni.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Fontos figyelembe venni azt is, hogy amikor a társadalmi nemekkel kapcsolatban nyilatkoznak a válaszadók, nemcsak (és nem biztos, hogy első sorban) e konkrét attitűdtárggyal kapcsolatban nyilatkoznak, hanem jellemző módon az attitűd-, a nézet- és az értékrend-szerük alapján, azzal való összhangban, azt kifejezően nyilatkoznak (McGuire, 2001). Egy diák megfogalmazása szerint pontosan emiatt nehéz megítélni, valójában mit is gondolnak az emberek a nemek helyzetéről.

„[...] mert ha valaki azt akarja mutatni, hogy ő nyitott-gondolkodású, azt mondja, hogy egyenlőek a férfiak és a nők.” DI75 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Mivel a válaszolók meglátása szerint a társadalmi nemekkel kapcsolatos kérdések és válaszok hangsúlyosan értékhez kötöttek – konzervatív vagy liberális irányultsághoz, elmaradottsághoz vagy progresszióhoz, társadalmi kérdések iránti érzékenységhez vagy az egyik válaszadó szerint az „irreális elvárások”-at megfogalmazó feminizmushoz stb. –, számolni kell az értékeléstől való félelemmel. Az erről árulkodó felvezető mondatok jól észrevehetőek az interjúzás közben. Ilyen például a *„nem fog tetszeni, amit mondok...”,* vagy *„erről inkább a nőket kellene kérdezned”.* Sőt. van, aki önironikusan így kezdte a válaszadást *„nem vagyok jó alany, tudod, a privilegizált fehér férfi...”.* Az egyik férfi diák így nyilatkozott:

„Nem szeretem ezt a kérdést, mert szerintem a feminizmus témánál fogok kikötni.” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

A tematikus elemzés segítségével a következő témákat és altémákat azonosítottuk. A témák és altémák sokasága miatt a könnyebb áttekintés érdekében táblázatban soroljuk fel őket (1. táblázat).

1. táblázat
Az interjúelemzés során azonosított témák és altémák (nemi szerepek)

	Témák	Altémák
1	Nemi egyenlőség	1A. az egyenlőbb Magyarország 1B. az egyenlőtlenebb Magyarország 1C. hasonló Magyarország 1D. csak a nők helyzete különböző
2	Változás	2A. változás a nemi szerepekben általában 2B. változás a nemi szerepekről való saját gondolkodásban
3	Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok	3A. férfiak magasabb fizetése 3B. az intimitás kifejeződése Magyarországon
4	A „úriember kultúra” vagy a szexizmus „jó-indulatú” altípusa (úriember vagy szexista)	4A. az úriember 4B. a szexista
5	Állítólagos előnyök és hátrányok	5A. nők előnyei 5B. férfiak előnyei
6	Jupiter és a kisökör – kinek a szabadsága	6A. öltözködésben való szabadság és szabad mozgás 6B. kapcsolatban való szabadság
7	Nemi diszkrimináció és biztonság	7A. diszkriminációs tapasztalatok 7B. biztonságérzet Magyarországon
8	A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok	8A. biológiai/fizikai különbségek 8B. kulturális eltérések 8C. megmagyarázhatatlan

Nemi egyenlőség

Döntően az otthoni tapasztalatoktól, nézetektől függően az itt tanuló nemzetközi diákok egyes beszámolóit nagy(obb) nemi egyenlőség színhelyének tüntetik fel Magyarországot – ahol kevésbé élesen különülnek el a szerepek –, míg más diákok ennek az ellenkezőjéről adtak számot.

Az egyenlőbb Magyarország

A következőkben a magyarországi kiegyenlített(ebb), pozitív(abb) helyzetre vonatkozó vélemények olvashatók. Az „egyenlő”, illetve az „egyenlőség” a kulcsszó. Ennek különböző jelentései látszanak. Az egyik a nők és férfiak közös tevékenykedése, a hagyományos szerepektől való elszakadás (a nők nem otthonülő feleségtípusok, az apák is gondoskodnak a gyerekekről). Egy másik fontos jelentés a hatalmi pozíciók egyenlősége, pontosabban a férfidominancia hiánya. Az egyenlőséghez kapcsolódik továbbá a szexizmus és a nőkkel szembeni előítéletesség hiánya vagy kisebb mértéke, valamint az egyenlő

jogok és a két nemnek tulajdonított egyenlő érték. A megfogalmazások között észrevehető a szemrevételezett különbség eltérő mértéke, illetve az, hogy ki milyen bizonytalanul, vagy éppen ellenkezőleg, mekkora meggyőződéssel beszél a különbségekről.

„Az gondolom, kiegyenlítettebb itt [Magyarországon] a helyzet.” DI49
22 éves nigériai férfi, mesterképzés

„Az a gyanúm, hogy nem tesz semmilyen különbséget, ha férfi vagy nő valaki erefelé. De gondolom, hogy kissé másabb a helyzet, ha Pakisztánban vagy [...] Itt úgy tűnik, egyenlőek a férfiak és nők. Együtt kell csinálniuk a dolgokat. Ez a benyomásom, de nem tudom biztosan.” DI35 24 éves pakisztáni nő, mesterképzés

„Könnyebb itt a nőknek. Van nemi egyenlőség [...] Nem mondhatom, hogy lenne (teljes) nemi egyenlőség akármelyik országban is, de több van itt, mint az országomban.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

„Úgy érzem, több hatalmuk van a férfiaknak otthon.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

„Úgy tűnik, Magyarországon egyenlőek a férfiak és a nők, de Kínában előítéletesek a nőkkel szemben. A magyar nők függetlenek, nem hagyományos otthonülő feleségtípusok. A ruházatuk és a temperamentumuk miatt érzem, hogy szabadok és felszabadultak.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés.

„A kínaiak szemében még mindig erősen tartják magukat a nemi szerepek. A férfiak dominálják a társadalmat. Bár sokat változott közben és most egyenlőbb lett.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Több válaszolóhoz hasonlóan ez a diák is megemlíti, hogy *„Magyarországon talán a nőknek nagyobb a hatalmuk. Amikor kitöltöttem a formanyomtatványokat, az anyám nevét kell kitölteni, nem apámét, mint Kínában”*. DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés.

Jól mutatja a fenti eset, hogyan vonnak le következtetéseket, hogyan végeznek attribúciót a nemek helyzetére a rendelkezésre álló információkból. A következő példa szintén az attribúció hogyanjára világít rá.

„Nem vagyok biztos a magyarokat illetően, de úgy tűnik, itt egyenlőbbek a férfiak és a nők. Az utcán lehet látni, hogy sok apuka jól gondoskodik a gyerekekről. Kínában persze segítenek a férfiak, de mégis, a nők csinálják a legtöbb házimunkát.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

Az iráni diákok véleménye talán a legegységesebb, szinte kivétel nélkül mindenki a nők korlátozásáról beszél Iránban és a nagyobb szabadságukról Magyarországon.

„Sok különbség van [a két ország között]. Szerintem azért, mert sajnós Iránban még mindig úgy néznek a nőre, mint egy tárgyra. Azt gondolják, hogy a férfiak és a nők csak egészen más dolgokban lehetnek jók. Elterjedt a szexizmus.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Még az a diák is, aki szerint a nyugati média mindent eltúlozva rossz fényben és nőgyűlölőnek tünteti fel Iránt, elismerően nyilatkozik.

„[...] itt Magyarországon a nőknek egyértelműen jobb a helyzetük és Irán Magyarországhoz képest egy kicsit patriarchálisabb.” DI75 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Egy férfi válaszoló, aki mély megrendüléssel és felháborodással beszélt arról, hogy a *Girls of Revolution Street*, a kötelező fejkendőhordás ellen békésen tiltakozó mozgalomban résztvevő nőket hogyan torolta meg az ottani rezsim és azt tartja az egyik végletes rossznak, hogy Iránban „a nőknek 90%-a nem rendelkezik semmilyen szabadsággal, sokkal kevesebb joguk van, mint a férfiaknak.”, legalább ennyire rossznak tartja, hogy „itt (Magyarországon) a nők a királyok”. „Úgy élnek, mint a királyok. Szinte mindenhol Európában ilyené válik a helyzet, mert a feminizmus nagyon fellendülőben van. [...] Itt sajnós sokkal több adatik meg a nőknek. Svédország még ennél is rosszabb.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

Az egyenlőtlenebb Magyarország

A fentiekhez képest egészen más fényben tüntetik fel Magyarország helyzetét a társadalmi nemekkel kapcsolatban az alábbi vélemények. Ezek szerint ahhoz képest, ahonnan érkeznek a válaszolók, itt sokkal nagyobb az egyenlőtlenség, a szexizmus, a nőkkel szembeni megkülönböztetés, a férfiak és a nők elkülönülő szerepei közötti szakadék. Jellemző, hogy implicit jelekből, árnyalt jelenségekből is „olvasnak”, illetve vonnak le következtetéseket, többek között arra vonatkoztatva, hogy a két nemnek nem egyforma az „értéke”. Az implicitás kiemelésének a kivételével szinte minden vonatkozásban megegyezik a fentebb bemutatott, hagyományosabb országokból érkező diákok által beszámolt otthoni képpel a magyarországi helyzet, ahogyan az látható a magas GDP-mutatóval és kedvezőbb nemi egyenlőségi indexszel rendelkező országokból érkező diákok észlelésében.

„V: Úgy érzem, férfiként több figyelmet kapok. Szóval, amikor valaki hozzám lép és magyarul beszél hozzám, a magyar barátnőmnek kell fordítania. Mégis, az egész beszélgetésen át inkább rám néznek, sosem a barátnőmre.”

K: Mire következtetsz ebből?

V: Hagyományos gondolkodásra, a férfi a vezér, az a gyanúm. Úgy érzem, hogy előbbre sorolnak.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Egy másik diáknak is feltűnik, amikor nem, vagy kevésbé vesznek észre vagy tartanak figyelemre érdemesnek egy nőt, mint egy férfit.

„Az az érzésem, hogy komolyabban kezelték [a barátomat], mint engem.”

DI25 23 éves lengyel nő, mesterképzés

A két nem által játszott szerepek éles elkülönülését sok válaszoló kiemelte. Jól illusztrálja ezt a következő idézet, ahol nem csak a bizonytalan jelekből való olvasásra hagyatkozik az interjúalany.

„Nem látok férfiakat a kasszánál. Csak nőket. Amikor az egyik ruházati boltban dolgoztam, mondták nekem, hogy nem kellene ezt csinálnom, mert női munka. Menjek inkább az építkezésre dolgozni.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Mind saját megfigyelés, mind másodkézből kapott információ mondatja egy diákkal, hogy Magyarországon hagyományosabbak a nemi szerepek, mint otthon Izraelben. Kiemeli a jelenség implicit jellegét: az emberek nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogyan viselkednek.

„Ahogy néznek a férfiak a nőkre, ahogy beszélnek a nőkhöz. Vicces, mert lehet, hogy megszokták, de nem biztos, hogy ennek tudatában vannak [...] Hagyományosabbak. Még Izraelben azt hallottam, a nők itt többet foglalkoznak a háztartással meg minden.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Az implicitást, illetve azt, hogy nincsenek tisztában az adott viselkedés esetleges megkülönböztető természetével, nem csak a fenti válaszoló említi. Egy diák arról tesz említést, hogy Magyarországon valahova belépve a férfiak csak férfiakkal ráznak kezet, a nőkkel nem, de ez nem tűnt fel az általa megkérdezett nőknek.

„Nehéz eldönteni, hogy ez végül is megkülönböztetés vagy sem, mert ezek a nők hasonló, vagy akár magasabb pozíciót foglalnak el [...] Úgy tűnik, azok a nők, akikkel beszéltem erről, azt mondják, »ó, sosem gondoltam erre«, szóval úgy tűnik, nem is probléma.” DI87 34 éves norvég férfi, mesterképzés

Nem csak rejtett, implicit szexizmusra, illetve mikromechanizmusokra utalnak a megkérdezett diákok. Általános szintű véleményekből sincs hiány.

„Magyaroszágnak van ez a patriarchátus története és a férfiak uralják a nőket.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

Egy francia diáklány kritikusan ecseteli, hogyan látja a nemek helyzetét Magyarországon különböző területeken.

„Sokkal nehezebb itt egy nőnek, mint Franciaországban, azt hiszem. Igen, nagyon is jelen van a szexizmus. Az a gyanúm, hogy inkább konzervatívak itt. Olyan, hogy: egy férfi dolgozzon, egy nő meg gyerekeket neveljen. Igen, a férfiak nagyobb hatalmuk van, meg minden. Meg szexuális tárgynak látják a nőket.” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Ismerősei elmondása és saját megfigyelései alapján állítja egy kanadai férfi diák a következőket.

„Azt mondanám, hogy ha összevetjük a kettőt, Kanada nemi szerepei sokkal kevésbé élesen különbözőek, mint Magyarországon. Itt jobban megerősítik a sztereotípiákat.” DI18 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Félszázaddal látszik elmaradni, ahogyan Magyarországon kezelik a nemek helyzetével kapcsolatos kérdést egy norvég női diák szerint.

„Amikor nőkről és férfiokról van szó, meg az itteni helyzetről, azt hiszem, ez olyan, mint amikor gyerek voltam a szüleimmel. Szóval a férfinak dolgoznia kell, neki férfinak kell lenni, akinek pénze van, és akkor a hölgy, a nő, neki otthon kell lennie. Szóval ez a benyomásom a gyereknevelés kapcsán. Ilyen volt Norvégiában 45–50 évvel ezelőtt.” DI22 57 éves norvég nő, mesterképzés

Erre az időben való megrekedésre rezonál egy francia diák véleménye is.

„Abból, amit az utcán látok, a pasik még mindig a »férfi vagyok« szakaszban vannak. Még mindig az »erősnek kell lennünk« és hasonló. Az utcán nem nagyon látok lányokat, akik – hogy is kell mondani – magas pozícióban lennének a társadalomban (ruházatuk alapján, ahogy a férfiakon lehet látni).” D24 22 éves francia nő, alapképzés

A következő válaszadó tisztában van azzal, hogy Norvégia kivételes helyzetben van a társadalmi nemek szempontjából.

„[...] nyilvánvalóan Norvégia nagyon is egyenlő más országokhoz való összehasonlításban”, de megjegyzi, hogy Magyarország általános jellemzője, hogy „talán általában kisebb mértékű itt az egyenlőség, és erősebbek a nemi szerepek [...] Megfigyelem az embereket, a párokat. Nyelvismeret nélkül nem értem, mit mondanak, de másnak tűnik. Az az érzésem, hogy egyenlőtlen.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

A fenti válaszhoz hasonlóan, egy másik diák kiemelte, hogy a nemek helyzete nem független az egyenlőségi kérdésektől, a kisebbségi csoportok helyzetétől.

„Itt Európában liberálisabbak az összes kisebbségi csoporttal. Sokkal érzékenyebbek ezekre a társadalmi kérdésekre, mint Oroszországban.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

A (nemi szerepek szempontjából) hasonló Magyarország

Nem minden válaszoló emeli ki az országok közötti különbségeket. Különböző országokból – Törökországtól, Ukrajnától Németországon és Lengyelországon át Mexikóig, Kínáig és Vietnámgig – mindig akad egy-egy diák, aki nem lát lényeges különbséget a nemek helyzetében Magyarország és a saját országa között.

A vélemények egyik típusa szerint a különbség hiánya „a már megvalósult egyenlőségnek köszönhető”.

„Nem hiszem, hogy lenne különbség. Szerintem ugyanazon a szinten vagyunk. A nőknek s a férfiaknak egyenlő jogaik vannak itt is, ugyanúgy, mint Ukrajnában.” DI32 23 éves ukrán nő, mesterképzés

„Nem láttam különbséget [Kína és Magyarország között]. A fiatalok generációjában mi egyenlőbbek vagyunk.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Ez a diák azt gondolja, hogy általában is a férfiak és a nők már mindenhol egyenlőek, így egyenlőségben nincs országközi eltérés.

„A nők már nem háztartásbeliek. A nők jók a [fizetett] munkában. Egyenlő esélyeket kapnak.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Mások a tapasztalataik korlátaira, csak egy adott szemszögből való észlelésre hivatkozva indokolják azt, hogy nem látnak különbséget.

„Nem láttam semmilyen különbséget, de csak a férfi verziót látom, szóval nem vagyok egészen biztos. Nem látok semmilyen különbséget.” DI19
22 éves német férfi, osztatlan képzés

Bár az ideutazás előtti olvasmányai alapján azt várta az alábbi diák, hogy Magyarországon még nagyobb szakadék lesz a férfiak és a nők szerepei között, mint otthon Lengyelországban, a korlátozott tapasztalatai mégis mást sugallanak.

„Ami a saját megfigyeléseimet illeti, itt csak fiatalokkal van tapasztaltam, szóval így nehéz megmondani. Nem igazán láttam különbséget.” DI25
23 éves lengyel nő, mesterképzés

Van, aki a meghatározó hatású személyes tapasztalatokkal magyarázza a különbség észlelésének az elmaradását.

„Nem látok különbséget. Sok sikeres figura van az életemben, akik nők, emiatt nem érzek különbséget [Kína és a vélhetően genderségyenlőnek gondolt Magyarország között].” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés

A társas percepció lehetséges hibáira való reflektálás többek között azt mutatja, hogy a válaszadók a kérdésekbe involválódva, azokat átgondolva, megfontolva nyilatkoztak.

Vannak válaszadók a hagyományos országokból, akik az eltelt idő fontosságát emelik ki, azt, hogy a korábbi időszakokhoz, az idősebb generációkhoz képest most már nagyobb lett a nemi egyenlőség náluk és emiatt nincs nagy különbség Magyarországhoz képest.

„Nem veszek észre semmilyen különbséget [Kína és Magyarország között]. Azt gondolom, hogy manapság egyenlőség van. A nők mindent megtehetnek, amit a férfiak. Még többet is.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

„Kínában az idősebb generáció preferálta a fiúgyerekeket a lányokhoz képest, a fiatalabb generációban nem hiszem, hogy különbség lenne Magyarországtól. Most Kínában számos cégnél vagy szervezetben vannak jó vezetőnők. Jobb munkát is végeznek.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Csak a nők helyzete különbözik

A nemek közötti egyenlőtlenségben található kulturális variabilitás oka önmagában izgalmas kérdés. A férfiak és a nők státusza, helyzete, esélyei, szerepei közötti különbségről, egyenlőtlenségről, szakadékról eltérően vélekednek a különböző országokból, régiókból

érkező nemzetközi diákok. Az összképre vonatkozóan az eddigi válaszokból úgy tűnik, hogy míg a magas GDP-vel, kedvezőbb nemi egyenlőségi (GEI) indexszel rendelkező országokból, valószínűleg kisebb kulturális távolságból érkezők nagyobb, addig a másik irányból érkezők, az alacsonyabb GDP-vel, rosszabb nemi egyenlőségi index-szel rendelkező országokból, jellemző módon nagyobb kulturális távolságból érkezők kisebb egyenlőtlenséget, rést, eltérést látnak Magyarországon, mint otthon.

Ebből az összképből egyedül Japán lóg ki, A magas GDP és a szinte törvényszerűnek látott változás (az emancipáció irányába) ellenére hagyományosabb nemi szerepfelfogásról, szerepmegosztásról számol be egy japán diák. Ehhez képest kitűnnek a számára a magyar nők „nem hagyományos női” tulajdonságai, amelyekről elismeréssel nyilatkozik.

„A magyar nők nagyon erősek, erőteljesek, energikusak. Nagyon pozitív értelemben. Japánban a helyzet generációról generációra változik, mégis, a japán nőknél még mindig általános jelenség, hogy kimaradnak a munkából a szülés vagy a házasságkötés után.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Vajon miből tevődik össze a két nem helyzetének észlelése közötti rés, a *gender gap*? Minek köszönhető ennek különböző mértéke a különböző országokban?

Mivel konstansnak (és kedvezőnek) látják a férfiak helyzetét különböző országokon át, a *gender gap*, a nemek helyzete közötti rés egyedül a nők helyzetének a függvénye: jelentősebb mértékűnek látják a *gapet* azokban az országokban, ahol erősen kedvezőtlen a nők helyzete és kicsinek, lényegtelennek érzélik azokban az országokban, ahol kedvező a nők helyzete.

Nem mindig biztosak ebben az érzésükben (férfiaknak ugyanaz a helyzet, a nők itteni helyzete viszont sokkal inkább különbözik az otthonitól) a válaszolók, de ennek az ellenkezőjét (a nők helyzetéhez képest a férfiak helyzete nagyobb országhközi variabilitást mutatna) senki nem állítja.

Specifikusabban abban ölt testet ez a különbség az egyik véleménycsoportban, hogy a férfiak helyzete mindenhol egyformán kedvező, a nőké viszont itt Magyarországon jobb, kevésbé korlátozott, mint otthon a (hagyományosabb) származási országban. Miközben állításuk szerint a férfiaknak alig változik a helyzetük, amikor eljönnek Magyarországra tanulni, a lányoknak „új világ” nyílik meg.

„Szóval, az iráni pasiknak, mivel társas életet élhettek Iránban, szerintem nincs semmilyen különbség az életükben, de mivel az iráni lányokat sok mindenben korlátozták otthon, valóban új világ van itt nekik.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Nőnek lenni biztos, hogy könnyebb Magyarországon, mint Törökországban. Férfinek lenni ugyanaz [a két helyen]. Nincs különbség [...] Az utcán sétálnak éjszaka. Úgy öltözhetnek, ahogy akarnak. Úgy látom, a férfiaknak semmi különbség nincs.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

„A lányoknak sokkal különbözőbb [Iránban és Magyarországon], szerintem. Mivel itt elértek egyfajta szabadságot. Ne nevezzük ezt szabadságnak csak azért, mert nem kell itt fejkendőt hordaniuk. Pszichológiai szabadságot értek el, de a fiúk számára, nem hiszem, hogy sok különbség volna.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Később is fogjuk látni, nem ő az egyetlen, aki a fejkendőhordást vagy hiányát a szabadság vagy a korlátozás szimbólumaként hozza szóba, ami csak a nőket érinti. A „másik irányból” (gazdagabb, egyenlőbb országokból) érkezők közül szintén vannak, akik a férfiak tapasztalatainak az invariabilitását emelik ki.

„Nem hiszem, hogy lenne akármilyen különbség Izraelben és Budapesten, nem akarom Magyarországot mondani, mert számomra Budapest nem Magyarország. Azt mondanám, ugyanaz mindkét helyen. Férfi szemmel.” DI29 22 éves izraeli férfi, alapképzés

„Szóval, lehet, hogy a férfiak nem veszik nagyon észre, de a nők valószínűleg látják és érzik, hogy másképp bánnak itt velük, mint otthon. De nem vagyok biztos.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Változás

Változás a nemi szerepekben általában

Miközben a nemekkel kapcsolatos helyzetről beszélnek az interjúalanyaink, sokan és gyakran említik, hogy mindez változásban van. Fentebb is találkoztunk a változások említésével, amikor azt magyarázták, hogy azért nem látnak különbséget Magyarország és saját országuk között, mert az időközben bekövetkezett változások miatt most már mindenhol van egyenlőség a nemek között. Ha valaki „még mindig” a régi mintázatokat követi, a progresszió hiányát látják benne. Nemi szerepekben, nemi szerepfelfogásban történő változás említésekor ugyanakkor sokszor hangsúlyozzák a válaszdók, hogy a változás ellenére sok minden a régi marad. Továbbra is tartják magukat az alapértékek, felfogások. Ezzel együtt *törvényszerűnek és pozitívnak tűnik a változás*. Különösen a kínai diákok említik a sikeres vezetőnőket, jól fizető állásban dolgozó nők esetét (lásd fent), de nemcsak

ők, hanem például a Nigériából érkező diákok is a(z egyes) nők helyzetében bekövetkező változást említik.

„Változik, azt gondolom, gyorsan változik. Több olyan szerep is van, amit korábban a nők kaptak, most pedig a férfiak és fordítva. Vannak nők, akik magas pozíciót foglalnak el a társadalomban, vannak nagyon okos nők Nigériában [...] Azt gondolom, Nigériában a hagyományos világban a nő még mindig ugyanazt jelenti. Szerintem még mindig ahhoz az alapértékhez ragaszkodnak, hogy mit kell a nőknek csinálniuk, talán ahhoz ragaszkodnak, hogy mi a szerepük a családban, milyen fontosak a családnak.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Van, aki azzal mutatja, hogy messzemenően támogatja a változást, hogy az otthon maradó apuka szerepébe is beleképzeli magát.

„[...] mindenkinek választási lehetősége kellene, hogy legyen. Férfi vagyok, és ha akarom, otthon maradhassak a gyerekekkel. Nem azt mondom, hogy ezt fogom csinálni, de akár ezt is lehetne választani [...] A feleségem menne dolgozni. Ne legyen az, hogy ha nő vagy, neked kell a gyerekekről gondoskodni [...] Szerintem meg kellene osztani.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Van, aki az evolúcióhoz hasonlítja azt, ahogyan változik a nemi szerepfelfogás.

„Valami evolúciónak látom [...] Észrevettük, hogy amit gondolunk és csinálunk (a nemeket illetően) az nem helyes, így megpróbálunk változtatni, változni.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az egyenlőség felé tartó változással szembeni aggályt, nehézséget így fogalmazza meg egy líbiai diák.

„Örület megy most. Megpróbálják egyenlővé tenni a két nemet, de úgy gondolom, hogy az egyszerű, a hagyományos [gondolkodású] emberek ezt nehéznek gondolják. Nem fogadják el.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Elvértve van pár, a fentiekhez képest meglehetősen kritikus vélemény, amely nem az emancipáció irányába tartó fejlődést tartja üdvözlendőnek. Mindez bizonyos értelemben rokonértelmű a női jogok „túltolása”-nak a kifogásolásával. Sőt mi több, egyfajta fenyegetettség-érzet is kiolvasható belőle/ük.

„Bizonyos értelemben jobb itt (Magyarországon) férfinek vagy nőnek lenni. Nem feltétlenül gondolom, hogy az az irány, ami Norvégiában van, jó a társadalom számára [...] Azt gondolom, hogy van egyfajta összezavarodás Norvégiában, hogy mi is a férfi és mi a nő [...] Olyan egyenlőek vagyunk, hogy mindenkinek ugyanazt kell csinálnia, de miből van a férfi, mi tesz egy nőt nővé, ez már többé nem világos [...] Talán az irány a nemi szerepekben itt [Magyarországon] világosabb.” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

De van, aki számára a magyarországi helyzet sem eléggé „világos”. A hegemon férfi ideált hiányolják néhányan, mint például az alábbi véleményben.

„Valami miatt nincs definiálva itt Magyarországon, hogy mit jelent férfinak lenni. Ebben az országban az a gond, hogy nincs férfi, mint modell, amely szerint lehetne férfit nevelni [a gyerekeket].” DI65 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A válaszoló a „sok válást”, az „egyedülálló anya szindrómá”-t okolja azért, hogy amikor a fiúk felnőnek *„fizikailag férfiak, de mentálisan, ott van egy sötét nő”*. Nincs egyedül ezzel a véleménnyel a fenti iráni férfi diák. Egy másik interjúalany, szintén iráni férfi, a következőt mondta.

„Azt gondolom, hogy az itteni férfiak gyengébbek, alacsonyabb az önbecsülésük. Sokkal alacsonyabb is a maszkulinitás.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Változás a nemi szerepekről való saját gondolkodásban

Vizsgálatunk egyik célja a magyarországi tartózkodás időszaka alatt bekövetkezett változások felderítése. Így külön érdekes nekünk az a változás, amit a nemzetközi diákok észlelnek az őket ért impulzusok, az új körülmények hatására a nemi szerepfelfogásukban, abban, ahogyan megélik nőként és férfiként a tapasztalataikat:

„Van egy egyiptomi barátnőm. Azt gondolom, sokat változott az itteni tanulmányai alatt, mert most sokkal erőteljesebbnek érzi magát nőként.” DI43 28 éves mexikói férfi, mesterképzés

Markánsabban jelenik meg az *empowerment*-érzés egy másik női diák beszámolójában, aki fojtogatónak, igazságtalannak érzi a lányokat, a nőket otthon, Iránban sújtó korlátokat. Itt Magyarországon így éli meg a szabadságot és az ezzel járó változásokat.

„Kicsit nagyobb lett az önbizalmam. Amikor Iránban voltam, ha volt valamilyen kívánságom, az ellentétes volt azzal, amit a társadalom megkövetelt. Mindig elnyomtam a kívánságaimat. Itt tudom, hogy szabad vagyok. Itt akár reggel 3-ig is mehetek a barátaimmal szórakozni. Szabadon sétálok az utcán, ez nagyon jó érzést ad. Erősebb vagyok itt, nagyobb az erőm. Szerintem ezt a pozitív hatást hozta nálam [az itteni lét].” DI83 33 éves iráni nő, doktori képzés

A változás sokszor a helyi kultúrára (ami nem feltétlenül csak Magyarországot jelent, hanem Európát is) jellemző értékek felé való elmozdulást (az akkulturációs szakirodalom terminusával: asszimilációs orientációt) jelenti.

„K: Változott a nemekkel kapcsolatos felfogásod a másfél évnyi külföldi tartózkodás alatt?

V: Azt gondolom, igen. Eredetileg is gondoltam, hogy rendben van, ha a nők a karriert építik, de most ez még tudatosabb bennem. Különösen, amikor Dániába mentem. Ott láttam, hogy a nők ott kifejezetten függetlenek.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés

Azok közül a kínai diákok közül, akik a helyi magyar/európai kultúrára jellemzőnek gondolják a (nem kizárólagosan, de első sorban a nők irányában mutatott) előzékeny, udvarias, „lovagias” viselkedést, az ún. „úriember kultúráját”, többen így nyilatkoztak: „úriemberré váltam”.

Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok

A férfiak magasabb fizetése

Vannak olyan nemek közötti különbségek, amelyek nem ország GDP- és genderegyenlőségi indexétől függenek. Ide sorolható a két nem fizetése közötti különbség, amit a legtöbbször egyöntetűen észszerűtlennek, felháborítónak tartanak. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy „objektív”, számszerűsíthető, jobban észrevehető, mint az árnyaltabb különbségek és megkülönböztetések, ezen kívül gyakran alátámasztják a különféle személyes tapasztalatok is. Csak később térünk ki arra, amikor a nőknek megtilthatja a férjük, hogy dolgozzanak, pl. Iránban, hogy aztán ők „gondoskodjanak” a feleségükről.

„Például még Amerikában is, a nők fizetése 30%-kal kisebb, mint a hasonló pozícióban levő férfiaké. Ezt sehogy sem lehet megindokolni, ez baromira észszerűtlen és nagyon elterjedt a kultúrában. Szóval ezt meg kellene

szüntetnünk, elhagynunk, megsemmisítenünk, mint ahogy a rabszolgaságot megszüntették.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

„Nagyon irracionálisnak tartom. Miért fogadnád el, csak azért, mert nő az ember? Tudod, még a munkahelyeken is, ugyanazt csinálják, de a férfiak több pénzt kapnak érte. Ez örületbe kerget.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

„Azt gondolom, nem egyenlő, persze, a férfiak mindig többet kapnak, még a világ legjobb helyein is, még az USA-ban is, néha látod, hogy többet foglalkoztatják a férfiakat, ők több pénzt kapnak, holott egyenlőnek kellene lenni, a nemek kérdése nem kell, hogy megoldhatatlan legyen a XXI. században.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Ebből is kivehető egyfajta hit, hogy törvényszerű az egyenlőség felé való haladás, a dolgok „rendje”, hogy egyenlőségnek kell lennie a XXI. században, és nem lehet másképp reagálni, mint felháborodni, ha ez nem valósul meg.

A skandináv országokon kívül, ahol (az adott válaszoló értelmezésétől függően túlzásba vitt/követendő) nemi egyenlőség tapasztalható, az USA-ra többen is utaltak a nemek közötti fizetési „gap” kapcsán. Egy amerikai diák így nyilatkozik:

„Nem tudom, itt mennyire fogadják el a nőket az üzleti világban, de az USA-ban van különbség a fizetésben.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

A nemi egyenlőség miatt elismert Norvégiában sem „ideális” a fizetésbeli különbséggel kapcsolatos helyzet, ahogy Németországban, a nyugat-európai országok egyik pozitív példájában sem.

„Emlékszem, amikor anyukám dolgozott. Jó állása volt, de mégis kevesebb fizetést kapott [férfiakhoz képest].” DI96 22 éves norvég-amerikai férfi, alapképzés

„Fizetésben van különbség, de ez Németországban is van. Nagyon is nagy különbség!” DI93 22 éves német nő, alapképzés

Az intimitás kifejeződése Magyarországon

A férfiak és nők közötti intimitással kapcsolatos észlelések egy olyan további terület, ahol nem tűnik ki a GDP- és a genderszerepek mutatókkal való összefüggés.

„Nálunk egyáltalán nem csókolóznak [nyilvános helyen]. Amikor először láttam, olyan volt, hogy »Úristenem, ezek tényleg ezt csinálják!«. Teljesen lesokkolt. Azóta már hozzászoktam, nem foglalkozom vele.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Nemcsak a Líbiából érkező diáklánynak okoz meglepetést az intimitás megmutatása nyilvános helyeken. Még a nyugati parti amerikai, „*nagyon liberális*” városból érkező amerikai diák is megjegyzi – igaz, minden rosszallás nélkül – ezt.

„Sokkal észrevehetőbb itt az intimitás nyilvános kifejezése [...] Valamelyik nap láttam azt a párt szenvedélyesen csókolózni pont a bevásárló központ előtt.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Egy kínai diák úgy érzi, hogy Magyarországon „*mindenhol csókolózhatnak*”, még a könyvtárban is.

„[...] előttem csókolóznak, zavarba hozva ezzel jó néhány nemzetközi diákot [őt és barátait].” DI34 26 éves kínai nő, osztatlan képzés

Sokan utalnak arra, hogy otthontól távol kevésbé kötik őket gúzsba a különféle ottani normák, szabályok. Otthon Kínában megszólnák például ezért őket. A következő interjúrészletben elmondja a kínai diák, milyen más értelmet nyer itt egy viselkedés, mint otthon Kínában.

„[...] ha egy férfi és egy nő megcsókolják egymást Magyarországon, ez nem jelenti azt, hogy romantikus kapcsolatban vannak.” DI60 22 éves kínai nő, alapképzés

Egy másik diák szóná tette a két nem közötti távolságtartásban található, neki szembeeső különbséget.

„Arcon csókolják egymást [a fiúk és a lányok]. Mi ezt nem csináljuk Vietnámban. Távolságot kell tartani nálunk a fiúk és a lányok között. Itt nincs ilyen távolság.” DI41 32 éves vietnami nő, alapképzés

Ez szintén szoros összefüggésben van a kötött/szigorú vs. laza kulturális dimenzióval. Szinte szó szerint ki is mondja egy diák.

„Itt sokkal lazább, kényelmesebb. Megcsókolhatom a [magyar] barátnőmet nyilvános helyen, de sok török embernek ez nagyon furcsa lenne.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Mások (egy török és egy líbiai diák) is megjegyzik, hogy szülők előtt is így viselkednek a fiatalok, ami még „súlyosabb”, mint ha nyilvános helyen tennék. Ezek szerint szembevetendő a kulturális különbség a kötöttség és lazság dimenziójában. Nem meglepő, de e kulturális dimenzió tanulmányozásához érdekes adalékot adhat a vizsgálatunk abból a szempontból, hogy nem egyformán érvényes a kötöttség, a szigor a két nemmel kapcsolatban. Számos esetben teszik szóvá a megkérdezett diákok, furcsállják, hogy a nők isznak, dohányoznak stb., miközben a férfiak hasonló cselekedeteit olyan természetesnek tartják, hogy szóba sem hozzák. Erre vissza fogunk térni a „nemiesült” (*gendered*) szabadság témánál.

Az „úriember-kultúra” vagy a szexizmus „jóindulatú” altípusa (úriember vagy szexista)

Az „úriember”

A nemzetközi diákok körében is sokszor figyelmet kelt, ha egy férfi előzékenyen ajtót nyit egy nőnek. Különböző értelmezéseket adnak azonban a diákok annak függvényében, hogy honnan származnak. Sok Európán kívülről érkező nemzetközi diák számára Magyarországra menni tanulni egyet jelent az európai kultúrkörrel való ismerkedési lehetőséggel, Magyarországon lenni egyet jelent az Európában való léttel. A magyarországi tartózkodásuk élményeiről mesélve sokszor nem Magyarországot, hanem Európát említik.

„[...] tudod, Európában lenni egész más.” DI01 30 éves török nő, mesterképzés

„[...] szóval, jönni akartam az európai kultúrát megtapasztalni.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

„K: Miért akartál Magyarországra jönni? V: Kíváncsi voltam Európára.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

„K: Mi a legnagyobb nyeresége az ittlétnek? V: Jobban ismerem Európát.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Az előzékenynek, udvariasnak látott viselkedés egyfajta követendő, lovagias férfiideálnak felel meg számos diák esetében.

Az „úriember-kultúra” kifejezést többen is használták, és az európai/magyar viselkedésnek feleltetik meg. Az egyik diák beszámolójában többször is előjön.

„K: Mennyire látod hasonlónak, illetve különbözőnek a kínai és a magyar kultúrát?

V: Különbözőnek. Úriember-kultúra az övük, udvariasabbak [a magyarok]. [...] Úriemberebbek, mint a kínaiak. A férfiak mindig kinyitják az ajtót a nőknek és mindig megvárják, amíg a többiek bemennek. A kínaiak kevesebb figyelmet fordítanak erre.”

[K: Miben változott a magyarországi tartózkodás alatt?]

Úriemberré váltam. Szeretnék jobban gondoskodni a lányokról. Már Kínában is tiszteltem a nőket, de most még jobban. Hölgyeké az elsőbbség. Ez csak természetes.”

Amikor majd visszatér Kínába a tanulmányai befejezése után, „*az lesz a jó, hogy pozitív benyomást hagyok az emberekben; külföldön tanultam, és úriemberré váltam*”. DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés.

A progresszió, a nemi egyenlőség, a nők iránti tisztelet megnyilvánulását látják a „úriember” viselkedésben.

„Az úriember-kultúra befolyásolja őket. Magyarországon a férfiak gondoskodnak a nőkről, és több tiszteletet mutatnak irántuk. Egyenlőbbek. Kínában, bár sokat változott a társadalom, a férfiak és a nők közötti kapcsolat nem olyan egyenlő, különösen a családon belül.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

Olyan társadalomban, ahol a két nem relatív értéke a fiúgyerek iránti preferenciából olvasható le, a romanticizált „úriember-kultúra” a nők értékének az elismerését is jelenti.

„[...] együtt dolgoznak, de a férfi a nőről gondoskodik. Tetszik nekem az úriember kultúra”

„Kínában sokan a fiúgyereket preferálják a lánygyerekhez képest. Magyarországon mindenki egyenlő. [...] Olyanhoz fogok hozzámenni a jövőben, aki úriember.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

A következő idézet még jobban mutatja az „úriember-kultúrának” tulajdonított pozitív értéket.

„[a nemzetközi diákok körében] a lányoknak függetlenebbnek kellene lenniük, a fiúknak pedig úriembernek kellene lenniük és több tiszteletet mutatniuk a lányok iránt.” DI59 22 éves kínai nő, alapképzés

Nemcsak a nők, hanem általában nyilvános helyeken, feltételezhetően ismeretlen emberek iránt mutat előzékeny viselkedést a „úriember”. Erre utal a fent említett idézetben a „és mindig megvárják, amíg a többiek bemennek” rész, valamint a „*Úriemberek. [nyilvános helyeken] odafigyelnek egymásra.*” DI55, 21 éves kínai férfi, alapképzés.

Erre a különbségre (és önmagára) is reflektált az egyik válaszoló. Nála az úriember viselkedésnek ez az olvasata énfeljesztési céllal is társul. Nagyon pozitív tapasztalatai vannak a magyarokkal kapcsolatban: többször teljesen ismeretlenül segítettek neki. Ennek is köszönhető, hogy azon kívül, hogy rendkívül pozitívan ítéli meg Magyarországot és a magyar embereket, önmagát is ebbe az irányba szeretné fejleszteni. Amikor arról beszélt, hogy miben változott a magyarországi időszak alatt, a következőt említette.

„Jobb szívűvé váltam, aki másoknak segít. Kína modern társadalmában az emberek elvesztették egymás iránti bizalmukat. Kínában, ha valakinek baja van az utcán, ott hagytam volna, de most megpróbálok segíteni. Láthatod, hogy [itt Magyarországon] ha valaki nézegeti a térképet, mindig van valaki, aki odamegy segíteni. Szeretnék én is több bizalmat adni az embereknek.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A nők piedesztálra emelése, a nők iránti figyelmesség máshol is felmerül. Bár a kínai diákok beszámolóival ellentétben, éppen ennek a hiányát említik más diákok. Fontos adalék azonban, hogy ezekben az esetekben is elismerik, hogy Magyarországon nagyobb a nemi egyenlőség, mint a származási országukban.

„A török férfiak [otthon Törökországban] azt éreztetik veled, hogy királynő vagy, de itt ez nincs. Itt minden sokkal egyenlőbb. Törökországban kezegetheted az egóddal az ilyen figyelemmel. Kapcsolatokról beszélek. De általában nincs nagy különbség [a két nem kapcsolatában a két ország között].” DI05 25 éves török nő, alapképzés

Van, ahol a nők megkímélése kötelesség a hagyományos férfiszerep követői számára. Az alábbi interjúrészlet ezt illusztrálja.

„Az iráni férfiak kevésbé bíznak a nőkben [hogy képesek dolgokat megcsinálni], mint a magyar férfiak. Képzeljük el, hogy egy magyar férfinak rendben van, hogy ő viszi a táskát, te viszel egy táskát. Az iráni meg így:

két táskát viszek, hogy a feleségemnek kényelmesebb legyen. Talán azért gondolja így, mert ő férfi.” DI82 19 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az alábbi, egy Iránból jött női diákkal készített interjú részlete valamelyest más megvilágításba helyezi a nők „kimelésének” a keretét. Leendő diplomásként ugyanúgy fognak dolgozni a nők, mint a férfiak, így teljesen érthető e szemlélet az elutasítása, különösen azért, mert nő a válaszoló.

„Itt nem érzed, hogy sok különbség lenne a férfiak és a nők között. A nők ugyanannyit dolgoznak, mint a férfiak. Partnerként nem várják el, hogy a férfi dolgozzon és fizesse a lakbért. Iránban a férfiak dolga a költségek fedezése [...] Mivel a férj fizet, megmondja a feleségének, hogy ne dolgozzon, ne végezze azt a munkát, amit szeretne. Szerintem ez nagyon rossz felfogás.”
DI8 33 éves iráni nő, doktori képzés

A nők iránti figyelmet, figyelmességet sok más korlátozás ellensúlyozásaként, egyenesen „előny”-ként értelmezi egy iráni férfi diák.

„V: Az iráni törvények miközben korlátozzák a nőket, más előnyöket adnak neki. Magyar nőknek nincsenek ilyen előnyeik.

K: Mint mik?

V: Például az, hogy a magyar férfiak kevésbé törődnek a feleségükkel. Úgy értem, az iráni férfiak rengeteg figyelmet fordítanak a feleségükre, de a magyar férfiak nem ilyenek. Az igaz, hogy a magyar nőknek sok szabadságuk van a társadalomban, de a kapcsolatukban a férfiakkal kevésbé van többségi érzésük a figyelmet illetően. Kevés figyelmet fordítanak a férjek a feleségükre.” DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

A válaszadó szerint a Magyarországon tanuló iráni diáklányok is elesnek ettől a figyelemtől.

„Az itteni iráni lányok számára csökkentek a korlátozások, de nem kapják meg a férfiaktól a figyelmet, mert itt nem megengedett a figyelem, de otthon igen, a korlátozások miatt [...] Itt, ha beszélni akarok valakivel, ha elutasít [a nő], akkor azt mondom, rendben, akkor majd egy másik [...] Nem vagyok kitarító. Szerintem Iránban kitarítóbbak a férfiak, nagyobb figyelmet fordítanak egy kapcsolat létrehozására, és a kapcsolatba lépés után is nagyon nagy figyelmet fordítanak a nőkre.” DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

A (jóindulatú) szexista

A nők irányába mutatott, a fenti példákban figyelmesnek, gondoskodónak látott viselkedés egészen más megvilágításba kerül azonban az európai országokból érkező diákok beszámolóiban. Egyrészt a fentiekkel szemben éppen az otthon megtapasztalt nemi egyenlőséghez képest a magyarországi kisebb nemi egyenlőség, illetve a patriarchátus példáiként említik, és ennek fényében értelmezik (jóindulatú) szexistaként az udvarias, előzékeny viselkedést a nők felé.

Egy norvég női diák szavai jól illusztrálják ezt.

„[...] talán általában kisebb mértékű itt az egyenlőség, és erősebbek a nemi szerepek. Olyan jeleket látok ennek, mint a férfiak nyitják az ajtót a nőknek.”
DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Egy német diáklány az interjúbeszélgetés közben szóba hozza a magyarországi tapasztalatait, miszerint zavaróan sokat bámulják a nőket az ismeretlen férfiak, miközben adott helyzetben „udvariasak”.

„Persze, udvariasak. Ez az, amit részben értettem, amikor említettem a patriarchátust. Kinyitják neked az ajtót. Előre engednek.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

Egy francia diáklány név szerint a (Franciaországban is tapasztalt) jóindulatú szexizmus-sal hozza összefüggésbe azt a gondoskodást, a figyelmet, amit a fent említett iráni férfi az Iránban élő jogfosztott nők előnyének nevez.

„Igen, nőnek lenni nehezebb Magyarországon, mint Franciaországban, az a gyanúm. Igen, nagyon is jelen van a szexizmus. Szóval, az a helyzet, hogy Franciaországban is megvan ez a jóindulatú szexizmus dolog. Olyan, amikor van a barátod, aki gondoskodik rólad meg minden.” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Nemcsak európai, magas nemi egyenlőségi indexekkel rendelkező országokból érkező diákok „kérlik ki maguknak” a jóindulatú szexizmust, akárhol is tapasztalják ezt. Egy iráni diáklány így fejezi ki a véleményét ezzel kapcsolatban.

„Otthon, amikor fel akartam mászni a létrán valami miatt, a barátom [partnerem] azt mondta, hogy nem, nem, ez nem a te dolgod. Sokszor gondoltam azt, hogy valaminek a megjavítása csak az iráni perspektívából lehet férfiakhoz kötött. De rájöttem, hogy itt ugyanez van. Például azt mondják, ne cipeljek valami nehezetre, pedig ez egyáltalán nem gond nekem. Itt is megvan

ugyanez a fajta gondolkodás [...] Ezt nagyon nem szeretem. Meg nagyon is teszek ellene, például miért ne másszak fel a létrán?” DI79 30 éves iráni nő, alapképzés

Állítólagos előnyök és hátrányok

A nők „előnyei”

Az interjúalanyaink válaszaiban a nőknek szóló állítólagos „kedvezmények” egy másik csoportját alkotják a szóbeli vizsgahelyzetek. Nem áll rendelkezésre információ arról, hogy a percepcióknak, véleményeknek mekkora „igazságmagva” van.

„V: Könnyebb a lányoknak a szóbeli vizsgán. A tanárok lazábbak a lányokkal.

K: Úgy gondolod, hogy jobban átengedik őket?

V: Igen, ugyanez van Iránban is.” DI82 19 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Egy eset kivételével, ahol a beszámoló maga is nő, a többi esetben férfhallgatók említik meg ezt a női diákokkal való eltérő bánásmódot. A hallgatónő szerint:

„Ha nő vagy, könnyebb itt neked a szóbeli vizsgán. Egy kis könnyed flörtölés a tanárral. Pontosan olyan, mint egy viccelődés. Ez pozitív szexizmus és örülök neki. Semmi problémám vele.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Ennél sokkal kritikusabb az alábbi nyilatkozó. A (feltételezhetően férfi) tanárnak szóló erős szemrehányás olvasható ki a női diákok kompetenciájának kétségbevonásával együtt.

„[...] lányoknak könnyebb átmenni a vizsgán vagy jobb jegyet kapni az egyetemen. Nem értem, miért, különösen, ha szőke vagy. Ha nem is tudsz sz...-t sem, csak elmész a vizsgára, a tanár rád néz és mosolyog. Mademoiselle, mi a kedvenc témája. Nehogy már, ez egy vizsga?” DI65 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Definíció szerinti ellenséges szexizmusra ad példát ugyanennek a diáknak a további kijelentése.

„Itt [Magyarországon] nagyobb a nőknek a hatalma [...] A nők sokat használják a csáberejüket, visszaélnek ezzel a hatalommal.” DI65 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az alábbi már egy műszaki egyetemista, azaz *STEM* (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) szakos férfi diák beszámolója, aki a női hallgatók relatíve kis létszámával is összefüggésbe hozza az engedményeket.

„Az én egyetememen, a szakomon kevesebb a lány, és tulajdonképpen azt gondolom, hogy a lányok több előjogot élveznek, mint a fiúk. Például volt nekünk évközbeni vizsgánk, ha megbuktunk itt, nem mehettünk az évváró vizsgára, és a következő félévben fel kellett vennünk ezt a kurzust. Van egy koreai lány a mi csoportunkban, megbukott az évközi vizsgán, de kért egy második esélyt, és megadta a prof. Én is megbuktam, de nem kaptam meg ezt a lehetőséget. Így fel kellett vennem újból a kurzust. Kínában ilyesmi nem történne meg.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A férfiak „előnyei”

A férfiaknak másféle előnyöket – és egyben a nőknek ennek megfelelő hátrányokat – tulajdonítanak. A leghagyományosabb nézetekre utal a következő idézet, amely a férfiak iránti jóindulatú attitűdnek a tankönyvi példája lehetne egy, az egyetemi éveit épp megkezdő diáklánytól.

„Könnyű a férfiaknak, a legkeményebb dolgokat is tudják kezelni [...] De a nők, olyanok, hogy ha például valaki megüt egy lányt, akkor elkezdi sírni vagy elfutni. Ha visszaüt, akkor nagyon erős lehet. A férfiaknak könnyű visszaütni.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

A nők nem fizikai, hanem mentális hátrányát emeli ki egy másik diáklány.

„[...] mentálisan érzékenyebbek a lányok, és gyengébbek, és a család is érzékenyebben bánik velük.” DI67 22 éves iráni nő, alapképzés

A nemzetközi diákok számára nem lehet túlbecsülni annak a jelentőségét, ki hogyan tud adaptálódni az új környezethez. Általában nem látnak különbséget a férfi és női hallgatók adaptációs tapasztalatai között. Ahol igen, jellemző módon a férfi diákok előnyét hangsúlyozzák, különösen azok, akik hagyományosabb nemi szerepekkel, szerepfelfogással jellemezhető helyekről érkeztek. Az iráni diákok között majdnem konszenzusról lehet beszélni a férfi diákok „jobb” adaptációját illetően. Többen gondolkodnak az alábbi véleményekhez hasonlóan.

„A fiúk kevésbé félnek az új helyzetektől, mint a lányok, ez különösen az irániakra igaz. Úgy érzem, hogy az iráni lányok magukkal hozták azt a féltős attitűdöt, hogy nincs biztonság, emiatt nagyon nehéz nekik. Szerintem

a fiúk jobban érintkeznek a környezetükkel, gyorsabban alkalmazkodnak. Ez a legnagyobb különbség.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

A biztonság hiányával kapcsolatos hozzáállást egy másik válaszoló is kiemeli.

„A lányok, mivel bennük van a félős hozzáállás, a fiúkhoz képest nehezebben lépnek kapcsolatba nemzetközi emberekkel. A fiúk sokkal lelkesebben mennek szórakozni, nem érzem, hogy a lányoknál ez így lenne [...] Nehezebb a lányoknak.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Később a szabadság témánál jobban ki fog kiderülni, hogy többek között miért kevésbé felszabadultan keresnek kapcsolatot más csoportokkal az Iránból jött nők.

„Szerintem könnyebb a férfiaknak, általában, nem mondom, hogy csak itt Magyarországon [a nemzetközi diákok között]. A férfiak lazábban fogják fel a dolgokat, a nők meg komolyan vesznek sok mindent. Ha valami zavarja őket, ez sokáig fogja őket zavarni. Depressziósok lesznek. A férfiak azok, akik jobban alkalmazkodnak a helyzetekhez szerintem, a férfi barátaimból kiindulva.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

A lehetséges okokra való következtetésre is látunk példát.

„Azt gondolom, hogy a fiúk azért adaptálódnak jobban, mert nem voltak korlátozva korábban Iránban, mint a lányok. Egy bizonyos idő után a lányok is határozottan jól tudják kezelni az életüket.” DI83 33 éves iráni nő, doktori képzés

Egy másik magyarázat viszont a lányok (túlzott) segítésére, óvására vezeti vissza a különbséget. Ez a közép- és felsőosztálybeli családok élménye, akik tanulni küldik a lányukat, akiknek nehéz (vagy a várhatónál még nehezebb) feladat lesz az egyedül boldogulás.

„Általában olyan az iráni kultúra, hogy próbálnak minden úton-módon a lányoknak segíteni [...] Gondoskodnak arról, hogy ne jöjjön haza egyedül a lány, ne menjen sehová egyedül, megpróbálnak együtt lenni vele egyfolytában, jobban aggódnak érte, így amikor ide jön egyedül a lány, nincsenek itt a szülei, így talán nagyobb űrt kell kitölteniük maguk körül, mint a fiúknak.” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az állandó felügyeletet nem szabadságkorlátozásnak, hanem az óvandó lányoknak szóló segítségnek, gondoskodásnak látja – valószínűleg a közbiztonság figyelembevételével – az

interjúalany. Azonban akárminek is címkézzük, belátható ennek negatív hatása, ami a lányoknak hátrányos, amikor teljesen új környezetben kell egyedül boldogulniuk. A mintánkban a (tehetős) iráni családok nem egyszer Magyarországra költöznek rövidebb időszakokra, amellet, hogy sokan gyakran meglátogatják az itt tanuló gyermeküket. Illetve több testvér is eljön tanulni, így nincsenek (vagy kevésbé vannak) egyedül a fiatalok, különösen a lányok.

Jupiter és a kisökör – kinek a szabadsága

A szabadságot többnyire alacsony GDP-, alacsony GEI- (nemi egyenlőségi) indexű országokban vagy az onnan érkezők említik. Sokan vannak, különösen az irániak között, akik nagyobbban érzik itt általában a szabadságot, mint otthon. A szabadságot, illetve ennek relatív hiányát különböző területeken említik meg. A mindenkinek egyformán szóló szabadságról lehet egyrészt politikai értelemben beszélni.

„[...] azt beszélek, amit akarok, nem kell a számra vigyázni.” DI65 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A szabadsággal kapcsolatban leggyakrabban említett témák mégis az önrendelkezés különböző aspektusait fedik le: a szabad mozgás, amely részben a közbiztonsággal is van összefüggésben; az öltözködés; a párkapcsolati, szexuális viselkedés.

Szabadság az öltözködésben és szabad mozgás

A Magyarországon tapasztalható nagyobb szabadság az olyan egyszerű dolgokban is megjelenik és becsülendő, az egyik iráni diák szerint, mint a ruházat és a hajviselet. Míg Magyarországon *„egyáltalán nincsenek korlátok”*, otthon Iránban *„a nőknek kötelező a fejkendő vagy a csador”*, és a fiúknak is *„mindig hosszúnadrágot kellett hordaniuk”*, ha egyetemen voltak. Itt pedig *„semmilyen korlátozás nincs”*, ráadásul *„mindenki olyanra vágathatja haját, olyan frizurája lehet, amit csak akar”*. DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés.

A nagyobb mértékű általános szabadság ellenére mégis az a jellemző, hogy *eltérő típusú és fokú* szabadságot élveznek a férfiak és a nők. A megkérdezett diákok véleményeiből kiderült, hogy nemiesült – *gendered* – a szabadság is. Konszenzus látszik abban, hogy a nőknek nagyobb itt Magyarországon a szabadságuk, mint otthon.

„Általában sokszor kinézek az ablakon. Az én országomban a nők nem élnek szabadon, de itt fontosabb a szabadság. Nekem [férfiként] mindenhol ugyanaz. Sosem szűnök meg szabad lenni.” DI04 28 éves török férfi, alapképzés

„Szerintem itt nincs különbség a nemek között [...] Férfinak lenni könnyebb Törökországban. Minden szabad ott nekik, de nem a nőknek.” DI06 26 éves török nő, mesterképzés

„Itt szabadabbak a nők. Van egyfajta egyenlőség a nemi szerepekben, ha Törökországgal hasonlítom össze.” DI07 28 éves török férfi, mesterképzés

„Iránban a nőknek nincsenek jogaik, nincs szabadságuk, nagyon nehéz nekik. Itt nyilvánvaló, hogy szabadabbak.” DI69, 18 éves iráni férfi, alapképzés

Az egyik válaszoló szerint az iráni diáklányoknak „teljesen új világ” van Magyarországon, mert korlátozva voltak Iránban. A férfiaknak viszont megvolt a szabadságuk, társas életük, így nekik nem jelent igazi változást Magyarország ezen a téren. DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

Ez az „új világ” nemcsak az iráni, hanem máshonnan (de ugyancsak hagyományosabb, a nőket jobban korlátozó országokból) érkező diáklányoknak is megnyílik.

„Nyilvánvalóan könnyebb itt nőnek lenni. Mert a nők akkor mennek el hazulról, amikor akarnak. Az idő nem számít. Éjszaka sétálnak az utcán. Úgy öltöznek, ahogy akarnak.” DI12 27 éves török férfi, doktori képzés

„Törökország más részein a lányoknak nincsenek olyan jogaik, mint este valahová menni, vagy akár a piacra menni anélkül, hogy erre engedélyt kérnének az apjuktól vagy az anyjuktól. Ez nem történik meg velem, de mégis feldühít.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

A legnyilvánvalóbb korlátozás a kötelező fejkendőhordás például Iránban, amit mind a férfi, mind a női válaszolók a „fejkendő problémának” neveznek. Sokan a szabadság szimbólumának tartják, hogy itt nem kötelező a hordása, de ennél mélyebbre is megy a helyzetértelmezés. Az öltözködésben való szabadságkorlátozás nem mindig feltétlenül formális szabályokhoz kötött. Sokszor nem az intézményesített tiltásokkal, szabályokkal van összefüggésben, hanem azzal, hogy megszólhatják őket az emberek. Igen érzékletesen írja le a szabadságérzést egy iráni női hallgató.

„A felületes [látható] dolgoktól eltekintve, mint a fejkendő, szerintem itt biztonságosabb a nőknek és biztonságosabb az éjszaka [...] Iránban, ha valamilyen értelemben különleges a kinézeted, rád néznek és megjegyzést tesznek. Ez a különbség. Sokkal komfortosabb, ha itt kimész a házból, jobban vagy

temagad [jobban önmagad vagy]. Iránban, ha elhagyod a lakásodat, készen kell állnod, mert bajban lehetsz, ha kimész. Itt egyszerűen biztonságosabb, komfortosabb, békésebb.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Az az élmény, hogy a nőknek „beszólnak” az utcán, nem csak Iránban tapasztalható.

„Itt azt hordhatok, amit csak akarok, de nem Törökországban. Még a fenekemet is mutogathatnám itt, semmi gond, de Törökországban sortot nem hordhatok. Nincs olyan szabály ott, hogy mit, hogy hordhatsz, de ha rövid vagy szexi ruhát hordasz, mindenki rád néz és szekál. Van egyfajta szociális nyomás Törökországban.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

Nemcsak nézik és megszólják az adott módon öltözködő nőket, hanem zaklatják is őket egy ecuadori diák élménye alapján.

„Azt gondolom, hogy itt könnyebb [nőnek lenni]. Mert itt a férfiak tisztelik a nőket, ami nincs mindig az országomban. Például találkoztam ilyen viselkedésekkel, nem tudom, hogy magyarázzam, de például itt a nők azt vesznek fel, amit akarnak. Úgy értem, szoknyát vagy sortot, és a férfiak tulajdonképpen normálisak maradnak! Normálisan viselkednek, de az országomban vannak férfiak, akik nem tisztelik a nőket és ilyenkor kényelmetlen helyzetbe hozzák őket. Ez valami, amit nagyon nem szeretek nálunk.” DI47 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

Egy-egy országon belül is nagy heterogenitás lehetséges. Például Izraelben csak erősen vallásos csoportoknál tapasztalható az öltözködéssel kapcsolatos erős korlátozás.

„Izraelben nem mindenhol, de azokon a helyeken, ahol muszlimok és ortodoxok laknak, ott teljesen más, mint Budapest. Itt szabadabbak a nők. Ott tiszteletben kell tartani [a korlátozást]. Nem mehetnél ott egy pólóban, el kell takarnod magad.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Az ivás vagy a dohányzás olyan viselkedések, amelyek kapcsán nem egyforma a megítélés, ha férfiak vagy nők üzik őket. A nők esetében veszélyes és norma-, sőt erkölcssértés, a férfiak esetében említésre sem érdemes.

„Itt éjszaka az utcán látom, hogy néha vannak lányok, akik nem törődnek az életükkel és isznak. Nekem egy kicsit furcsa. Nálunk a lányok konzervatívabbak, és tisztelik magukat. Biztosan nagyon más itt a szabadság felfogása.” DI44 27 éves ecuadori férfi, mesterképzés

„Itt a lányok könnyen elmennek a szórakozóhelyekre vagy nyilvános helyen isznak. Nálunk nem elfogadott, ha egy nő iszik.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

„Külön szabályok vannak a férfiakra és a nőkre. Például, Kínában nem számít jó dolognak, ha egy nő dohányzik vagy iszik. Ez férfiak jogának tűnik, ahogyan a romantikus kapcsolat kezdeményezése is.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Szabadság a párkapcsolatban

A férfiakra és nőkre szabott szabadság léte és mértéke különösen szembeötlően különbözik a párkapcsolat terén egy – Iránból jött – nő szerint:

„A kapcsolat az egyik dolog, ahol könnyebb a férfiak helyzete, szabadabbak, nagyobb a szabadságuk. Iránban, őszintén szólva, a családok nem akarják, hogy kapcsolatot kezdj, különösen szexuális kapcsolatot. Ez nem nagyon elfogadott, főleg a lányok esetében. A fiúkban nincs ilyen korlát.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Továbbá, úgy látja, hogy a családtól, az ottani szabályoktól és korlátoktól elszakadva, a lazább helyi normákkal találkozva Magyarországon a fiúk másként viselkednek.

„[...] élvezik a szórakozóhelyekre való járást [és] könnyebben lesz kapcsolatuk, mivel úgy gondolom, hogy a magyar és a nemzetközi nők lazábbak, mint az irániak, így kipróbálhatják az iráni férfiak a kapcsolatokat.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

A kapcsolatok felé való nyitottság, az ezzel kapcsolatos szabadság olyan sajátos jognak tűnik, amivel sokkal nagyobb mértékben élnek a férfiak.

„[...] az iráni férfiak elmennek szórakozni, bulizni, és magyar és nemzetközi barátnők vannak. Az iráni lányoknál attól függ, hogy ki milyen típus, de én ezt nem próbáltam ki, nem voltak kapcsolataim különféle nemzetközi fiúkkal. Az iráni fiúk jóval szabadabbak.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

De még így is:

„[...] szerintem a férfiak számára nem annyira más itt, mint a nők számára, különösen, ha távol vagy a családtól, mert ha nem is vallásos a családunk,

még hagyományosak, és saját szabályaik lehetnek. Őszintén szólva, itt könnyebb a helyzeted, mint otthon [ha nő vagy].” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

A fiúk és a lányok szabadsága között olyan nagy különbséget és olyan erős dupla elvárást lát egy diáklány, hogy így fejezi ki az ezzel kapcsolatos érzéseit: *„mindig is szerettem volna fiú lenni (szomorú hang), hogy szabadabb legyek*”. Különösen a kapcsolat terén lát éles különbséget. Míg a perzsa fiúk *„azt csinálnak, amit csak akarnak, soha senki nem fogja őket felelősségre vonni semmiért”* és *„semmi gond, ha rengeteg kapcsolatuk van”,* de a lányoknak *„ha valakivel van kapcsolatuk, a hátuk mögött beszélnek róluk, és nehéz lesz a házassági kérdés, így kontrollálniuk kell magukat”*. Ráadásul a fiúk a végén olyan lányt szeretnének választani (házastársnak), akinek *„senkivel nem volt kapcsolata”*. DI67 22 éves iráni nő, alapképzés.

A fenti interjúalanyhoz hasonlóan sokan látják úgy, hogy a szabadságnak azonban ára lehet később a lányok esetében.

”[Ez] később befolyásolhat téged. Például amikor visszamész Iránba, azt fogják kérdezni tőled, lányként mit csináltál itt.” DI74 19 éves iráni nő, egyetemi előkészítő képzés

A nagyobb szabadsággal elvileg élhetnének a nők is. Magyarországon a társas kontroll is sokkal kisebb: *„senki nem pécéz ki, nem vesznek a szájukra az emberek*”. Ezzel együtt valószínűleg a jövőbeli következmények, a társas megítéléstől való félelem miatt is a gyakorlatban *„a fiúk többet használják ezt a szabadságot, mint a lányok”*. DI80 24 iráni nő, osztatlan képzés.

Fentebb került szóba, hogy a lányok nem nyitottak az új kapcsolatok felé. Ez nem elsősorban a nyitottság hiánya, hanem a lehetséges jövőbeli következmények és a társas megítéléstől való félelem miatti önkorlátozásnak lehet az eredménye. A csak lányokat érintő korlátozásokat, különösen a szexuális kapcsolatokat illetően így háborodik fel egy iráni diáklány.

„Abban hiszek, hogy a férfiaknak és a nőknek egyenlő jogaik kell, hogy legyenek. Iránban sajnos ez nincs így. Felzaklat az a gondolat, hogy itt egy fiatal lány időt tölthet akármeddig akárkivel éjszaka, és még szexuális kapcsolata is lehet könnyen, nincs rajta nyomás. Irán nagyon korlátozó, és a szülők rettegnek ezektől a dolgoktól. Megpróbálják szűzen tartani a lányukat a házasságig. Mondom magamnak, Istenem, miért tartsuk meg ezeket a nyomásokat, ezt a stresszt, különben olyan gyönyörű lehetne a szabadság.” DI83 33 éves iráni nő, doktori képzés

Diszkrimináció és biztonság

Nemi diszkriminációs tapasztalatok

A nemi kategória az etnikai, vallási kategóriákkal, a szocioökonómiai státusszal együtt játszik fontos szerepet. Az egyik ilyen példa a „látható” kisebbséghez tartozó afrikai férfi esete, aki a diszkrimináció példájaként említi, hogy szexuális tárgyként tekintettek rá és igen kellemetlen volt neki. Mégis, elsősorban mindenféle csoportból érkező nemzetközi női hallgatók vannak kitéve atrocitásoknak, sokan a legkellemetlenebb magyarországi élmény kapcsán idézik fel az incidenst.

Mind férfi, mind női egyetemisták számolnak be arról, hogy sokszor a zaklatás különböző fajtáinak vannak kitéve a női diákok. Betekintést ad a fejkendőt hordó muszlim nők tapasztalataiba az a tunéziai diáklány, aki beszámolt arról, hogy többször is érte atrocitás a helyiektől a fejkendője miatt. Erről az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben tettünk említést. Hogy mit vesznek észre, mit élnek meg zaklatásnak attól is függ, hogy honnan érkeznek, hogy otthon mennyire fordul elő hasonló történés. Egy francia diáklány élménye és nemzetközi barátai reakciója is jellemzőnek mondható.

„Volt egyszer egy rossz élményem. Az utcán sétáltam éppen, pont egy nyári ruhát vettem fel aznap. A férfiak tekintete nem volt nagyon kellemes. Franciaország nem ilyen. Megemlítettem a nemzetközi barátaimnak. Van, aki azt mondta »óh, ez borzalmas«, valaki más pedig azt mondta »jönöd kellene hozzánk, majd meglátod, [hogyan van] még rosszabb is.«” DI20
21 éves francia nő, alapképzés

Még a látogatóban levő szülőknek is feltűnik.

„Amikor itt voltak a szüleim, még az apám is megjegyezte, hogy amikor elsétál egy lány, hogy nézik a férfiak [...] És néha mondanak is dolgokat. Tudom, mit mondhatnak. Nagyon zavaró.” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Az egyik német diáklány (akitől korábban azt idéztük, hogy Magyarországon patriarchátus és férfiuralom van) magyarországi tartózkodása legrosszabb élményének a következőt tartja.

„Ha szórakozóhelyekre mész, körbevesznek a férfiak. Be vannak rúgva és nem tisztelik a magánszférádat. Csak úgy néznek rád, mint egy darab húsrá [...] Ez az, amit nem szeretek Magyarországon.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

A fizikai zaklatás sem ritka. Egy norvég diáklány mesélte, hogy „*a legrosszabb élmény a szexuális zaklatás az utcán*”, hogy „*kétszer is fogdostak férfiak: egyszer fényes nappal, és egyszer este*”. Az egyik alkalom pont a lakása közelében volt. Sikerült elszabadulnia, elfutnia. Enyhített a helyzeten azzal, hogy az „*ilyesmi máshol is megtörténhet*.” „*Velem itt történt, szóval [...]*” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés.

A jelenség elterjedését mutatja – és azt, hogy a diákok megbeszélik egymás között az efféle tapasztalatokat –, annak a norvég férfi hallgatónak a beszámolója, akinek a norvég női diáktársai gyakran találkoznak a fentihez hasonló incidensekkel. Bár visszafo-gottan nyilatkozik a nemek helyzetéről Magyarországgal kapcsolatban, és kellően kritikus a norvég helyzettel kapcsolatban is, teljes felháborodásának ad hangot a jelenségről nyilatkozva.

„Nem tudom. Hasonlóak tűnik a helyzet Norvégiához. Kivéve, nem tudom, talán kissé előítéletes vagyok, de úgy gondolom, kissé másképp bánnak itt a nőkkel [...] Norvégia sem tökéletes ebben a vonatkozásban. Bár, javul [...] Sokat hallani arról, hogy itt Budapesten fogdossák a lányokat az aluljárókban meg hasonló helyeken. Sok lány barátom van kitéve ennek heti rendszerességgel. Undorító, és úgy tűnik, sok férfi egész gátlástalanul zaklatja a nőket.” DI96 22 éves norvég-amerikai férfi, alapképzés

A Magyarországon tapasztalt zaklatás sok nemzetközi diák számára közös élmény. Egy német diák elmondása szerint is így van.

„Több helyzet is volt, amikor zaklatást éltem meg, illetve nem éreztem biztonságban magam, amikor magyar férfiakra van szó [...] Hatan vagyunk lányok (mind nemzetközi diákok a bérelt lakásban), és mindnyájan tapasztaltunk már zaklatást, illetve utcai leszólítást. Ilyesmi egyszerűen nem történik meg Németországban.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

Akármilyen alacsony is lehet az ingerküszöb és magas az összehasonlítási mérce, elsőprő a vélemény, hogy gyakoriak a zaklatási tapasztalatok Magyarországon az európai nemzetközi diáklányok között, és hogy náluk otthon ilyen nem történik, vagy sokkal kevésbé történhet meg. Csak elvétve volt diák, aki azt mondta, hogy mindez máshol is megtörténhet.

Biztonságérzet Magyarországon

Miközben sokszor közös élmény az európai nemzetközi diákok körében a magyarországi fizikai és verbális zaklatási tapasztalatok és a nagyobb nemi egyenlőtlenség percepciója, Európán kívüli országokból érkező diákok egy ecuadori diáklány kivételével – aki szerint a szórakozó helyeken a berúgott férfiak agresszívan rámenősek, tiltakozása ellenére

meg akarják érinteni – alig számolnak be ilyen tapasztalatokról. Közvetett forrásból sem tudunk ilyenekről. Az egyik férfi, aki történetesen amerikai és a csoportjában többnyire Európán kívülről érkező diákok vannak, említette, hogy „szexizmus tapasztalatról nem meséltek a csoporttársaim.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés.

A hagyományosabb, nemi egyenlőség szempontjából kedvezőtlenebb helyzetben levő országokból érkező diákok annál inkább arról beszéltek, hogy jóval ritkább ez a negatív jelenség Magyarországon, mint otthon vagy egyáltalán nem tapasztalnak ilyet. Ez összefüggésben állhat azzal, hogy legtöbbjük szerint Magyarországon nagyobb a nemi egyenlőség, otthon ehhez képest rosszabb a helyzet.

„Könnyebb itt a nőknek. Van nemi egyenlőség és nincs szexuális zaklatás, vagy erőszak a nők ellen. Itt Magyarországon sosem hallottam erről, de Törökországban tele vannak ilyenekkel a hírek.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

Az utcai leszólítás általános tapasztalatnak mondható otthon, a származási országban. A Szabadság résznél láthattuk annak az ecuadori diáknak az érzéketlen beszámolóját, aki azt hozta szóba, hogy mennyivel nagyobb Magyarországon a nők szabadsága az öltözködésben – sortban, szoknyában mehetnek az utcán anélkül, hogy szóban zaklatnák őket a férfiak – mint Ecuadorban. Egy másik ecuadori nő szintén az otthoni zaklatókról beszél.

„Ecuadorban, hogy is mondjam, inkább vannak molesztálók.” DI45 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

Ehhez hasonló otthoni élményei török, valamint tunéziai diákoknak is vannak.

„Az én városom otthon kis város, lehet, hogy más a helyzet a nagyobb városokban, de ott nálunk kicsit más. Tudom, hogy ez viccesnek hangzik, de például itt a fiúk nem szólíthatják le a lányokat, nem nevelhetik ki az utcán, ez egyáltalán nem történik meg itt. Nálunk, ha szűk vagy rövid ruhában van egy lány, nem hagyják békén.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok

A szakirodalomban különböző magyarázatokat sorolnak fel a nemi különbségek, a nemek helyzete közötti eltérés okaként. Amikor a nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdjeiket kérdeztük, sok válaszoló véleményéből kiviláglik, hogy számukra a biológiai/fiziológiai/fizikai különbségek kellően, megnyugtatóan magyarázzák a nemek helyzetében levő különbségeket. Ebben a vonatkozásban nem látszik a GDP- és GEI-indexbeli különbség hatása.

Biológiai magyarázat

Akik a biológiai különbségekre vezetik vissza a különbséget, mélyen rejlő, lényegi, megváltoztathatatlanak és érthetőnek látják azt.

„A férfi és a nő közötti fizikai különbség miatt nem valószínű, hogy egyenlően kezeljék őket.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

„Nos, mindegyik nemnek megvan a speciális fiziológiája és valamire lettek teremtvé. Emiatt ez (a különbség) természetes, szerintem.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A fenti esethez hasonlóan gyakran látják mélyen rejlőnek a különbségeket.

„Valószínűleg vannak képességek és tendenciák, amelyek a nőket a nőiesebb vonásokkal rendelkező pályák felé terelik.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

Az esszencializmus eklatáns példáját adja a következő, a „természet”-re utaló interjúrészlet egy norvég férfidiaiktól.

„Férfiak vagyunk és nők. Vannak a társadalomnak olyan aspektusai, amelyek pontosan a mi természetünk miatt olyanok, amilyenek. Nem mindennek kell egyenlőnek lennie. Hadd legyen férfi a férfi.” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

A férfiak és a nők rendre szembe vannak állítva. A következő idézetben a megszólaló magyarázatot is ad arra, hogy ez a különbségtétel megteremti a harmóniát. A konfucianizmus rend- és a harmóniafelfogása beleszövődik a nemi szerepekébe.

„Fizikai különbségek bizonyos mértékig meghatározzák a nemi szerepeket. Nem létezik 100%-os egyenlőség. A 100%-os egyenlőség nem lenne a legjobb megoldás. A különböző nemi szerepek harmonikussá teszik a társadalmat.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

Nemcsak természetesnek, hanem esztétikailag kíváncsnak is ítéli a két nem szembeállítását.

„Jó érzéseim vannak a nemi szerep különbségeivel kapcsolatban, ha ezek természetesek [...] Szerintem gyönyörű, csodálatos érzés látni a természetes különbséget magad és az ellentétes nem között, mert természetes úton a különbségek vonzóak.” DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

Összekeveredni látszik az egyenlőség és az azonosság. Annak az ellentmondásosságára senki nem tért ki, hogy miért csak a hasonlók vagy az azonosak lehetnének egyenlők, és a különbözőek miért nem. Az alábbi idézet csak egy a sok közül.

„Megértem, hogy a férfiak és nők egyenlőtlenek, annak lettünk építve. Olyan sok mindenben különbözünk. Nem vagyunk ugyanazok [...] Nem vagyunk. A nők nem képesek mindazokra a dolgokra, amelyekre a férfiak. Nem gondolom, hogy ez derogálna nekem.” DI95 23 éves norvég nő, alapképzés

Az alábbi idézet még jobban rávilágít arra a jelenségre, hogy valószínűleg az egyenlőséget összekeverik a hasonlósággal vagy azonossággal. Miközben fontosnak tartják az egyenlő jogokat, mégis amellett érvelnek, hogy az anatómiai és fizikai különbségek miatt nem lehet egyenlőség a férfi és a nő között. Az érvelésnél maradva logikusabb lenne, ha az egyenlőség szó helyett a hasonlóság szót használná az interjúalany.

„Először is, nem hiszek a férfi és a nő közötti stabil egyenlőségben. A fizikai tényezők miatt. Persze, amikor a jogainkról, szabályainkról, véleményeinkről van szó, azoknak egyenlőnek kell lenniük. De anatómiailag nem lehet ugyanaz.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

A biológiai különbségekből kiindulva vezeti le egy diák a nemek közötti pszichológiai különbségeket, illetve a férfiak ebbéli előnyét, ezzel együtt jogi vonatkozásban nem lenne szabad eltérésnek lennie. A törvény által biztosított egyenlő jogok melletti érvelésben hasonlít ez a vélemény az előbbi idézetre.

„Szerintem ugyanazok a törvények, amelyek a férfiakra nézve vannak, a nőkre is kell, hogy érvényesek legyenek. A szabadságot értem meg bármi mást [...] A társadalomban ugyanazon a szinten kell, hogy álljanak, szerintem.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Amellett érvel a következő diák, hogy attól, hogy van joga egyenlőnek lenni (amit támogat), még nem jelenti azt, hogy egyenlők is, mert nagyon különbözőek. Itt is összekeveredni látszik az egyenlő és a hasonló fogalma.

„Abban hiszek, hogy a férfiaknak és a nőknek joguk van egyenlőnek lenni, de egyáltalán nem egyenlők. Ha a feminista szemszögön át akarod ezt nézni, ez nem reális [...] A realitás az szerintem, hogy a férfiak és a nők nagyon sok mindenben különböznek egymástól, és azt mondom, hogy van joguk egyenlőnek lenni, de ez nem jelenti, hogy egyenlők is.” DI75 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Vannak esetek, amikor nem általános szinten érvelnek a különbségek mellett, hanem fizikai különbségekre utalnak egy-egy specifikusabb (többnyire foglalkozással kapcsolatos) terület, kérdés kapcsán:

„A nemi szerepekben levő különbségek szerintem átjárhatóak, nem igazán léteznek. Van néhány fizikai különbség, szóval azt gondolom, hogy vannak brutális foglalkozások, amelyek a férfiaknak felelnek meg jobban.” DI30
22 éves amerikai férfi, alapképzés

Vannak, akik egy foglalkozáson belül a különböző specializációk közötti különbséget emelik ki. Ezek a megfontolások lényegileg mások, mint az általános szintű, fizikai különbségekre utaló magyarázatok. Egy orvostanhallgató a következőt mondta.

„Számítalan olyan foglalkozás van, amit egyformán csinálhatnak a férfiak és a nők, nem kellene szexista nézőpontot támogatnunk. Vannak azonban olyan foglalkozások, amelyeket fizikailag jobban tudnak csinálni a férfiak, mint a nők. Például az ortopédia terület ilyen. Nem mondom, hogy nők nem csinálhatják ezt. Azt mondom, a férfiak fizikailag erősebbek, mint a nők.”
DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Egy kórházi gyakorlat közben történt eset kapcsán említi meg a fizikai erő szerepét

„[...] az orvos, aki nő volt, megállt, nem tudta folytatni a műtétjét. Az ortopédiai sebészet sokkal nehezebb a nőknek, mint a férfiaknak. Egyébként pedig nem látok nagy különbséget a két nem között.” DI72 36 iráni férfi, osztatlan képzés

Kulturális magyarázat

Sokan nem a biológiai különbségekben, hanem a kultúrában, a mélyen gyökerezett kulturális hiedelmekben, nevelésben látják annak az okát, hogy miért tulajdonítanak más és más szerepet a két nemnek és miért létezik a nemek közötti egyenlőtlenség. Például a következő idézetben a megkérdezett diák kulturális háttérre hivatkozva, de így is, a fent említett egyik kínai diákhoz – aki szerint nem lehet, nem is lenne jó a 100%-os egyenlőség – hasonlóan arra a következtetésre jutott, hogy nem lehet teljesen egyenlő a két nem helyzete.

„Nos, szerintem a neveltetésem és a hátterem meg minden egyéb miatt, úgy gondolom, hogy nem kell, hogy teljesen egyenlő legyen. Talán lehetne 55–45 a helyzet. A férfiaké az 55. Igen, valami ilyesmi.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Esszencializáló módon beszélnek a kultúra mély, lényegi és megváltoztathatatlan hatásáról.

„Mivel tudom, hogy iráni vagyok és a kultúráim úgy nevelt engem, hogy a férfiak és a nők különbözőek, akárhogy is próbálom meggyőzni magam, hogy nem különböznünk, nem tudom, mert ott nőttem fel, ott születtem.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

Mély kulturális gyökerűnek tartja a következő interjúalany a nigériai nők családban játszott központi szerepét, és általában a nemi szerepeket.

„A kultúra hatalmas nagy szerepet játszik a nemi szerepben. Nem lehet összehasonlítani, mert különböző kultúrák, különböző emlékek vannak, ezek a szerepek különbözőek.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Van, aki mind fizikai, mind kulturális tényezőkre hivatkozik, amikor megmagyarázza, hogy észszerűnek tartja a nemi szerepek elkülönülését és e téren nem változik a véleménye.

„K: Változott [a Magyarországon töltött idő alatt], ahogy a nemekről gondolkodsz?

V: Nincs változás. Véleményem szerint bizonyos mértéig észszerű, hogy a pénzkeresésért a férfi, a családért pedig a nő a felelős. Talán befolyásolt engem a hagyományos kultúra és a társas környezet, meg a fizikai különbségek miatt is.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Megindokolthatatlan

Vannak, akik felháborodnak a nemek helyzete közötti, különösen a fizetésbeli különbségeken, mint említettük a *Nemek közötti egyenlőtlenség* részben, és megindokolthatatlannak tartják őket. Mint ezt egy már korábban említett interjúrészletben egy diák mondta.

„Ezt sehogy sem lehet megindokolni, ez baromira ésszerűtlen.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

„Nagyon irracionálisnak tartom, miért fogadnád el, csak azért, mert nő az ember.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

Olyan vélemények is vannak, amelyek érthetetlennek tartják és kifogásolják a nemi szerepek elkülönülését, nem csak az egyenlőtlenséget:

„Tulajdonképpen mindenhol a világon van [egyenlőtlenség]. Ez a kultúrával kezdődik [...] Nem értem, hogy miért. Nem kellene, hogy legyenek ennyire eltérő nemi szerepek.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

„Nem értem ezeket [nemi szerepeket]. Az emberek [nemtől függetlenül] mindent meg tudnak csinálni. Az egyetlen létező különbség a testi erőben van, de ennek nincs jelentősége a technológia miatt.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Diszkusszió és következtetések

Deaux és Major (1987) nemek szituációs elméletének megfelelően a nemekkel kapcsolatos viselkedést és ennek észlelését, a helyzet értékelését sokszor nem (csak) a disztális, távoli tényezők befolyásolják, hanem a jelen levő tényezők, többek között az észlelő várakozásai, korábbi tapasztalatai. Ez az elméleti keret, valamint a korábban említett lehorgonyzási és igazítási heurisztika (Tversky és Kahneman, 1974), és a társas összehasonlítás és referenciák (Festinger, 1954/1976; Guimond, 2006; Stouffer és mtsai, 1949) segítenek annak a jelenségnek a magyarázatában, hogy attól függően, honnan érkeznek a nemzetközi diákok Magyarországra, másképp látják, értelmezik az itteni helyzetet és másképp értékelhetik, értelmezik a hallott, látott és az átélt dolgokat a nemekkel kapcsolatban.

Az induktív, a társas konstrukciós megközelítésből kiinduló kvalitatív tematikus elemzést alkalmazó interjúk vizsgálatunkban résztvevő nemzetközi diákok egy része a Magyarországhoz képest alacsonyabb GDP- és nemi egyenlőségi indexszel rendelkező, más részük ezen dimenziók mentén hasonlóképpen kedvező, illetve kedvezőbb mutatókkal rendelkező országokból érkezett Magyarországra. A legtöbb, a vizsgálatunkban feltárt témában kimutatható különbség volt a két csoport között. Kiemelendő az is, hogy a megkérdezett diákoknak nem csupán a nemzeti és etnikai hovatartozása illetve a neme, hanem az életkora és a vallása is meghatározónak bizonyult. Mindezek nem csupán önmagukban, hanem együttes hatásukban (ld. az interszekcionalitás fogalmát, Davis, 2008) fontos tényezők az eredmények komplex értelmezésében.

A többi témában szinte szisztematikus volt az eltérés az „alacsony index” és a „magas index” csoportok között. Ha megnézzük közelebbről a fő témákhoz tartozó altémákat, könnyen követhető a különbség. A nemi egyenlőség kérdésében a legváltozatosabb területeken saját országukhoz képest az „alacsony index” csoport egyenlőbbnek, a „magas index” csoport pedig egyenlőtlenebbnek ítéli Magyarországot. Ezen kívül az utóbbi csoport bizonyul érzékenyebbnek az implicit jelekre, valószínűleg az „alacsony küszöbnek” köszönhetően.

Az „alacsony index” csoport emeli ki jobban a változásokat a nemi szerepekben. Azok közül azonban, akik ellenérzésüket fejezik ki a nemi egyenlőség „túlzásba vitelével” kapcsolatban, vagyis a nemi szerepek közötti határok szerencsétlennek látott elhalványulásával szemben, már megtalálhatóak mindkét csoport tagjai. Miközben az „alacsony index” csoport gálánsnak és „úriember”-re jellemzőnek, követendőnek tartja a nőknek szóló „segítő”, előzékeny viselkedést, a „magas index” csoport inkább (jóindulatú) szexistának tartja.

Amikor a nők vizsgahelyzeti „előnyeit” említik – jellemző módon az „alacsony index” csoport tagjai –, ebben benne van egyrészt a klasszikus szexizmus („*nem tudják az anyagot úgy, ahogy a férfiak*”), mint fogalmazta Spence Helmreich és Stapp (1973), és az ellenséges szexizmus („*visszaélnék a csáberejükkel*”), ahogy Glick és Fiske megfogalmazta (1996). Ugyancsak az alacsony index” országokból érkeznek azok, akik a férfiak erősségét és jobb adaptációs készségeit hangsúlyozzák (a férfiak iránti jóindulatú attitűd, Fiske és Glick, 1996).

A férfi diákok jobbnak tűnő adaptációs készsége, nyitottabbnak tűnő hozzáállása mélyebb gyökerekhez is nyúlik vissza, különösen az iráni diákok válaszai alapján. Így például az otthon biztosított nagyobb szabadságuknak köszönhetően már gyakorolhatták az adaptációs készségeiket, a társas életben szerezhettek tapasztalatokat, míg a nőknek mindez nem adatott meg. A „*nemiesült*” (*gendered*) szabadság kapcsán az önrendelkezés legkülönbözőbb – az öltözködés, a szabad mozgás (kimenők), a párkapcsolat – területein éles különbség látszik a két nem között az „alacsony index” csoportban.

A legizgalmasabb az, hogy amikor elszakadnak az otthoni körülményektől, elvileg a nőknek is meglenne a férfiakéhoz hasonló szabadság itt Magyarországon, Európában, ám kisebb mértékben élnek vele. Ez különösen igaz a párkapcsolat terén. Az internalizált értékek, az értékeléstől és a jövőbeli következményektől való félelem akkor is erős fékezőerő marad, amikor éppen nincsen formális tiltás, és nincs közvetlen szülői kontroll, amely például a migráns családoknál sokkal szigorúbb a lányokkal, mint a fiúkkal szemben (Dion, 2015). Espín (2006) azzal magyarázza a nemmel kapcsolatos szigorú normákhoz ragaszkodást a migráns családok esetében, hogy a migráns lét olyan bizonytalanságokkal szembesíti a családokat, hogy a szigorú normák betartása egyfajta biztonságot ad. Elképzelhető, hogy egyes fiatalok esetében ez hasonló módon működik.

Számos országban a szabadság különböző fokait élvezik a férfiak és a nők. Erre való utalásokat sok interjúban olvashattunk. Ugyanakkor az intim viselkedés szabadabb kifejezéséről (mindkét nem részéről) is sokan beszéltek. Ez szoros összefüggésben van a kötött/szigorú vs. laza kulturális dimenzióval – tudniillik, hogy a normák és előírások mennyire szabályozzák a társas viselkedést, mennyire szankcionálják a normák be nem tartását. Magyarország laza kultúrájának bizonyult egy nemzetközi felmérés alapján (Gelfand és mtsai, 2011). Elsősorban az egyetemistákhoz viszonylag közelálló egyetemet végzettek alkották a mintát, így megkövültathatjuk azt a kijelentést, hogy a laza kultúra jellemző a magyar egyetemistákra.

Vizsgálatunkban számos vélemény tanúskodik arról, hogy a *gender gap* mértéke annak a függvénye, hogy hogyan változik a nők helyzete az országhatár átlépésekor, miközben a férfiak helyzete szinte konstans marad. Míg a nemzeti és a nemi keresztkategóriák kapcsán (sztereotípiavizsgálat 28 ország lakóiról, a bennük élő férfiakra és nőkre) Eagly és Kite (1987) a női sztereotípiákhoz képest a *férfi* sztereotípiák nagyobb országközi variabilitást mutattak (és egyben nagyobb átfedést is mutattak az adott ország lakóinak sztereotípiáival), a vizsgálatunkban a *nők* helyzete az, amely a férfiak helyzetéhez képest mutat nagyobb változatosságot a különböző országok között.

A férfiak (viszonylag kedvezőbb) helyzete a nemzetközi diákok véleményeinek tükrében kevésbé változik, mint a nőké. Valószínűleg ez nem független az *androcentrizmus* (férfiközpontúság) nemi lencséjétől (*lens*) (Bem, 1993). Ez egyike a három nemi lencsének, amelyeken keresztül, szocializációnkkal elsajátítva, magunkba beépítve, észleljük a társas világot. Az *esszencializmus* azt a véleményt tükrözi, hogy a nemek alapvetően és lényegileg különböznek egymástól, a *polarizáció* szerint a férfiak és a nők két ellentétes pólust képeznek, míg az *androcentrizmus* szerint a férfiak a referencia, a központ, a viszonyítási pont. Nemcsak értékesebbek, hanem ők az alap, a nők *hozzájuk képest* valamilyenek. Tulajdonképpen csak a nőknek van valamilyen sajátos helyzetük (a konstans pozíciójú férfiakhoz képest), amelyet különbözőnek látnak a különböző országokban.

A férfiképpel kapcsolatos sajátos jelenség, amikor egyes – a nemek szempontjából hagyományosabb országokból érkező – nemzetközi (férfi) diákok hiányolták a hegemon férfi képet (Szemán és Szabó, 2017) Magyarországon.

A jóindulatú szexizmus az ambivalens szexizmus egyik altípusa az ellenséges szexizmus mellett (Glick és Fiske, 1996). A jóindulatú szexizmus nőképe szerint a nők egyrészt tiszta teremtmények, akiknek a szerelme teszi teljessé a férfiak életét, ugyanakkor rászorulnak a férfiak védelmére, támogatására, praktikusán arra, hogy eltartsák őket. Ez a szubjektíve pozitív, jámbor attitűd azonban segít fenntartani a nemek közötti egyenlőtlenséget, hiszen a nőket „nekik való helyükön” tartja. Glick és Fiske (1996, 2006) szerint a nők a hagyományos nemi szerepfelfogással rendelkező országokban fogadják el a férfiakhoz képest hasonló vagy még nagyobb mértékben a jóindulatú szexizmust – ott, ahol kevesebb lehetőségük van a társadalmi érvényesülésre és a gazdasági függetlenség elérésére. Ezekben az országokban erőteljes az ellenséges szexizmus, így a jóindulatú szexizmus, a férfiak által nyújtott védelem, az ellátás elfogadása, az ellenséges szexizmussal való megküzdés eszköze is.

Ez a fogalom kultúrától függően különböző jelentéseket hordozhat. Korábbi egyetemista diákokkal, illetve országos reprezentatív mintán végzett magyarországi kutatásaink (Nguyen Luu, Kovács és Frieze, 2004 és Nguyen Luu, 2008) azt mutatták, hogy a magyar nők a férfiakhoz képest nem utasítják el nagyobb mértékben a jóindulatú szexizmust. Ezt a látszólag és szubjektíven jóindulatúnak mutakozó attitűdöt a magyar válaszolók nem tartották az előítélet megnyilvánulásának annak ellenére, hogy hozzájárul a *status quo*, a nők hátrányos státuszának fenntartásához. A jelen kutatás további adalékot szolgáltat

ahhoz, hogy a „jóindulatú szexizmus”-nak nagyon eltérő értelmezései és funkciói lehetnek az eltérő kulturális és nemi egyenlőségi helyzettel rendelkező csoportokban.

A fejkendőhordó muszlim női hallgatók kívannak téve olyan szexizmusnak, amely a „nemiesült iszlamofóbia”-nak is jele: fejkendőt hordó muszlim nőket jobban sújtja előítélet és diszkriminatív viselkedés, mint a nem fejkendő muszlim nőket, valamint a muszlim férfiakat (Deaux és Greenwood, 2013). A vizsgálatunkban az őket gyakran érő atrocitásokról számoltak be az érintett női hallgatók, illetve ismerőseik, barátai is.

A kínai diákok által gyakran említett „úriember-viselkedés” különösen izgalmas jelenség. Egy korábbi, vietnámi nemi sztereotípiákat célzó vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a „gálánsság” („udvariasság”, „segítőkészség”) felé mozdult el erőteljesen az ideális férfikép egy évtized alatt, az 1990-es évek elejétől a végéig (Nguyen Luu, 2001). Akkor azzal érveltünk, hogy talán az ideális képet is befolyásolja a sajtó, a nyugati filmek, divat stb. A távolból ható akkulturációnak (közvetlen találkozás nélkül is elér a távoli kultúrák hatása) ma már komoly szakirodalma van (Ferguson és Bornstein, 2015; Ferguson és mtsai, 2017). Vélhetően a nemzetközi diákok a távakkulturáción keresztül a gálánsság pozitív értékére lettek előfeszítve még az ideérkezésük előtt. Ez befolyásolhatja az ezzel kapcsolatos észleléseiket és értékeléseiket.

Ismeretlenek (*outgroup*tagok) és a saját csoport tagjai irányában tanúsított viselkedés közötti különbség jellemző módon nagyobb a kollektivisták, mint az individualisták országokban (Triandis, 1996). Az ún. *ingroup bias*, az *ingroup*tagoknak „járó” kedvező értékelés, bánásmód (ilyen az előzékeny, gondoskodó, segítő viselkedés is) látványosabb a kollektivisták országokban. Így a „kollektivisták mindig segítőkészek mások iránt” közhi-eedelemmel szemben az individualista kultúrákhoz képest a kollektivisták kultúráiban nem segítenek jobban a bajba jutó ismeretleneknek (azaz *outgroup*tagoknak) (lásd Levine és munkatársai (2001) terepkísérleteit a világ különböző városaiban). Kínában a nagyvárosokban az ismeretlenek irányában mutatott viselkedés első látásra távol áll az előzékeny, figyelmes és segítőkész (úriember) jellemzőktől (Salát, 2013).

Olyannyira tanulandónak ítélik néhányan a „úriember-viselkedést”, hogy célul kitűzték ennek elsajátítását, „énjobbítás” gyanánt. A szakirodalomból ismeretes, hogy a kelet-ázsiai kultúrkörben fontos és erőteljes az énjobbítási motiváció, legalábbis erősebb, mint a nyugati kultúrkörben elterjedt énfelnagyítási motiváció (Fiske és munkatársai, 2003).

Miközben kultúrközi különbségekre reflektálnak a nemi szerepek vonatkozásában, gyakran megemlítik az ezekben való változást. A korábbi dinamikus nemi sztereotípiák vizsgálatoknak (Diekmann és Eagly, 2000; Hunyady, 2001; Szabó, 2009) megfelelően a vizsgálatunkban is a változás többször a nők helyzetét, szerepvállalását jelenti, mint a férfiakét.

Markáns különbség tapasztalható abban, ahogyan egyöntetűen mesélnek zaklatási tapasztalatokról a „magas index” országokból származók, és a biztonságos(abb) magyar környezetről az „alacsony index” csoportokhoz tartozók.

Különböző elméleteket hívhatunk segítségül a fentiek értelmezéséhez. Cohen-Emerique (2000) az „interkulturális ütközés” modelljében a kultúrközi interakciók egyik „szenzitív zónájának” nevezi a nemekkel kapcsolatos nézeteket, viselkedéseket. Az ebben való különbségek észlelése érzékenyen érinti az embereket. Szerinte, ha hagyományosabb (szexistább) nézetekkel, viselkedésekkel találkoznak az emberek, mint amit megszoktak, ez azért szorongást keltő és kényelmetlen, mert arra emlékezteti őket, hogy az ő csoportjukban, kultúrájukban, országukban valaha, nemrég szintén ehhez hasonló volt a helyzet, csak hogy ezt az állapotot már meghaladták.

A csoportközi fenyegetettség elmélet (Stephan és Stephan, 2000) szerint a szimbolikus fenyegetettség tipikus esete, amikor egy csoport tagjai úgy érzik, hogy mások nézetei, értékei eltérnek az övéktől és emiatt fenyegetik az ő értékeiket, világfelfogásukat.

A nemek közötti különbségekre adott érvelésekben számos, a gender-szakirodalomban „hivatalos” magyarázat köszön vissza (Best és Williams, 2003). Ilyen a biológiai, evolúciós magyarázat, a társas konstrukciós magyarázat (kultúra és szocializáció), valamint a kettő közötti kombináció (igaz, nem éri el Wood és Eagly (2012) által megfogalmazott bioszociális magyarázat komplex szintjét). A biológiai, fizikai különbségek kiemelésével, a fizikai dimorfizmus – eltérő férfi és női testfelépítés, működés – magyarázattal sok válaszadó élt.

Mint várható, az esszencialista magyarázat (Bem, 1993; Phillips, 2010; Szabó és Kovács, 2017) igen elterjedt volt. A kultúra mély, lényegi hatásával kapcsolatban is elhangoztak esszencializáló érvelések.

Mindent egybevetve, feltáró vizsgálatunkban annak ellenére, hogy nem tudtunk számos fontos dologra kitérni (ilyenek: az életkori sajátosságok, a különböző képzési szintek figyelembevétele, nem vetettük össze szisztematikusan a férfi és a női hallgatók adaptációját), számos olyan jelenséget sikerült azonosítanunk, amelyek segíthetnek jobban megérteni a nemzetközi diákok kulturális tapasztalatait, és hozzájárulhatnak a társadalmi nemek kutatásához. A szakirodalomban mindenesetre eddig nem található olyan vizsgálat, amely vizsgálta és összehasonlította volna nemcsak a befogadó országhoz képest kedvezőtlenebb, hanem a kedvezőbb, illetve hasonlóképpen kedvező gazdasági és nemi egyenlőségi mutatókkal rendelkező országokból érkező diákok tapasztalatainak mintázatait.

Társas hálózat

A vizsgálat fókusza

Ez a fejezet azt vizsgálja, hogy a külföldi egyetemi tanulmányok során a korábbi fentartott, valamint az újszerű társas kapcsolatok miként alakulnak a külföldön tanuló diákok körében. A társas viszonyok feltérképezésének céljából a nemzetközi diákokat egy kapcsolathálózati kérdőívblokk segítségével vizsgáltuk. Ennek keretében

- a) néhány alapvető kapcsolathálózati mutató bemutatása mellett,
- b) más magyarországi szerzők munkájából, a magyar reprezentatív minta és a mintából a fiatal (18–29 éves), legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkező vizsgálati személyek „illeszkedő” adatait vetettük össze a külföldön tanuló magyar diákok megfelelő kapcsolathálózati mutatóinak értékeivel, valamint a Magyarországon tanuló külföldi diákok adataival, illetve
- c) a saját vizsgálatunkból a magyar és nemzetközi diákok hasonló és különböző sajátosságait vetettük egybe és értelmeztük.

Kutatási, elemzési terv és módszer

A fentebbi szakirodalmi előzményekhez kapcsolódóan, a kutatássorozat keretében végzett interjú megkérdezés egyik elemeként a vizsgálati személyektől, az interjú során, a fentebb már hivatkozott kapcsolathálózati kérdőívblokkot kérdeztünk le.

A vizsgálatához használt, úgynevezett Fischer-féle névgenerátoros módszer (lásd róla Fischer és McAllister, 1978) egy változatának (lásd Angelusz és Tardos, 1991/2012) segítségével három helyzetben azonosítottuk a válaszolókkal személyes kapcsolati hálójuk tagjait. A három vizsgált helyzet, a fenti szakirodalmi áttekintés releváns szempontjainak összefüggésében: (1) a problémák megosztásában, a problémamegbeszélésben; a (2) a szabadidő eltöltésében szóba jöhető partnereket; illetve (3) a konkrét segítségnyújtásban szóba jöhető ismerősöket kísérelte meg azonosítani a nemzetközi diákok körében. Az első kategóriát, önmagában, „bizalmas kapcsolatok”-nak is hívjuk majd alkalmanként, Albert Fruzsina és Dávid Beáta (2007) megnevezését követve. Ők elsősorban ezt a kategóriát vizsgálták sok más tényezővel összefüggésben.

A hallgatók kapcsolathálózati vizsgálatához tehát Angelusz Róbert és Tardos Róbert, vizsgálataikban visszatérően használt, Fischer-féle ún. névgenerátoros ego-networkblokkot

használtuk. Ezzel, ahogy erről a szerzők írták, ők a Fischer és McAllister (1978) által kidolgozott módszert kísérelték meg a hazai viszonyokra alkalmazni, az alapelgondolások és a főbb módszertani keretek megőrzése mellett. Más hasonló módszerekhez képest ennek az eljárásnak különleges érdeme ma is, hogy a mindennapi élet konkrét szituációiból kiindulva a releváns (családi, baráti, szomszédsági, munkahelyi, szervezeti) miliőt „tapogatja le”, és – idézem a szerzőket – „elkerüli azokat az értékelő, 'ideologizáló' konnotációkat, amelyek például a közeli kapcsolatoknak a 'három legjobb barát' keresztüli megközelítéséből adódnak.” (Lásd még Angelusz és Tardos, 1991/2012: 41).

A módszertan ezeken túli előnye még itt és most számunkra az, hogy azt a magyarországi viszonyokra alkalmazó szerzőpáros mellett, a témában sokat publikáló Albert Fruzsina és Dávid Beáta is több vizsgálatban használta (lásd például Albert és Dávid, 2016, 2015, illetve 2007, 2006), így lehetőséget teremtve a mi vizsgálati eredményeink összehasonlításra, kontextusba ágyazására.

A minták sajátosságai

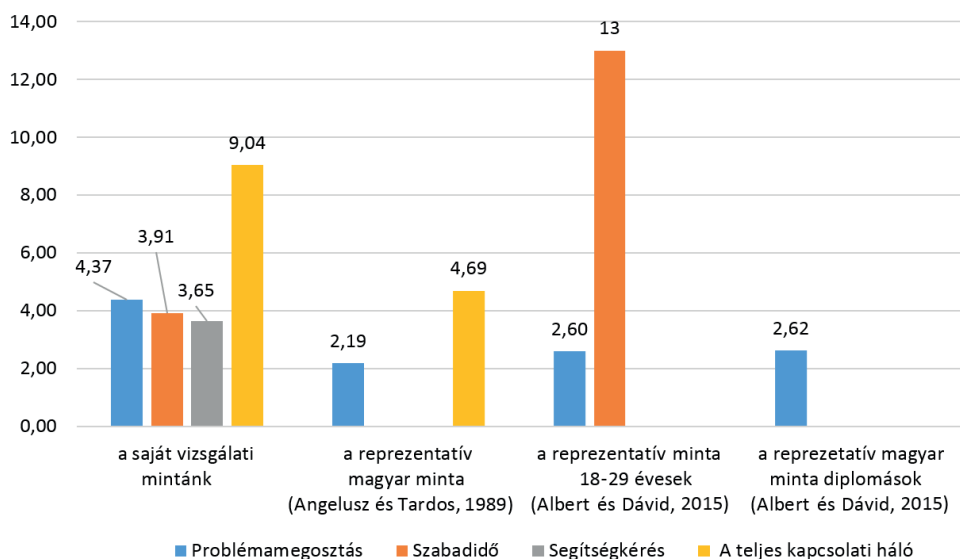
A magyar reprezentatív minta és a magyar népesség ún. személyes kapcsolathálózatához előljáróban, általános áttekintésként, Albert Fruzsina és Dávid Beát idéznénk: „a nyolcvanas években a magyarországi kapcsolathálózatokat viszonylag kis méret, erős instrumentális jelleg, valamint a családi kapcsolatok kiemelt jelentősége jellemezte. A rendszerváltás utáni években a baráti kapcsolatokban visszaesést mutattak a vizsgálatok, ami néhány társadalmi csoportot fokozottabban érintett. A harmadik évezred első évtizedének közepétől tapasztalt, sokakat érintő, a kapcsolathálózatok kiterjedését eredményező folyamatok inkább a családi kapcsolatok mellett/helyett a baráti kapcsolatok elterjedtebbé válására utalnak” (Albert és Dávid, 2015: 9).

Ez tehát címszószerű a kontextus. A továbbiakban más hazai szerzők munkájából magyar reprezentatív mintavétel adatait vetjük össze az általunk vizsgálat nemzetközi diákok két csoportjának releváns adataival. Az egyik csoportot alkotják a külföldön tanuló magyar diákok, a másikat pedig a Magyarországon tanuló külföldi diákok. A „nemzetközi diákok” kifejezés alatt a továbbiakban a két csoportot együttesen értjük.

A kapcsolathálózatok méretbeli sajátosságai

A személyes kapcsolathálózatok vizsgálatunk során feltárt méretét a választott módszer valamelyest behatárolta, hisz a három vizsgált szituációban (problémamegbeszélés, a szabadidő eltöltése, a konkrét segítségnyújtás kapcsán) 5–5 főben maximáltuk az

megkérdezettek által megadható személyek számát. Ez praktikusán annyit jelentett, hogy ha valaki mindhárom vonatkozásban 5–5 olyan személyt említett, akit a másik két kategóriában nem nevezett meg, akkor maximum 15 ember képezhette az így azonosított kapcsolati hálóját. Ebben a formában a kapcsolatszám tehát a kapcsolatok jellegére is utal, hisz minél nagyobb a három szituációban összesen említettettek száma, annál kevésbé egymást átfedőek a választások a három kérdés kapcsán. Ez, az átfedő választások aránya, vagyis annak mértéke, hogy valaki például ugyanazokkal a személyekkel osztja-e meg a számára fontos problémákat, mint akivel a szabadidejét is leginkább tölti, illetve akitől adott esetben segítséget kaphat a mindennapi dolgai kapcsán, az átfedés mértékben egyszerre jelent kevesebb választott személyt, illetve egyfajta minőségi sajátosságot is. (Ez a kapcsolatok mono- vagy multiplex jellege, amiről később lesz még szó.) Mindezzel együtt, a vizsgálatok tapasztalatai szerint a szabadidő eltöltésének kivételével, ez a kérdezésmód nem képez igazi mennyiségi korlátot a megkérdezettek számára.



5. ábra. A kapcsolathálózatok mérete

Az eredmények: az általunk vizsgált nemzetközi diákok mintájában a „bizalmas–problémamegosztó” kapcsolatok (akikkel megosztják, megbeszélik a problémáikat) átlagos száma 4,37 fő; illetve a három szituációban összesen említettek száma 9,04 fő. A „bizalmas–problémamegosztó” kapcsolatok és a mikronetwork teljes méretének mutatószáma, az illetett magyar mintával összevetésben mindenképpen magasnak tűnik. (Lásd a fejezet 1. ábrájának adatszlopait!)

Angelusz és Tardos (1989) a magyar reprezentatív mintán úgy találta, hogy a személyes mikronetwork nagysága az 1980-as végén 4,69; azok száma, akikkel a megkérdezettek a problémáikat megosztották pedig átlagosan 2,19 volt. (Lásd az 5. *ábra* 2. adatoszlopát!)

Albert és Dávid 1999. évi Háztartás Monitor Vizsgálat keretében, aztán 2004-ben és 2011-ben (lásd összefoglalóan Albert és Dávid, 2015) kutatták hasonló módszertannal a személyes kapcsolathálót. Az eredményeik szerint a bizalmasokat nélkülözők (akiknek nincs kivel megosztani a problémáikat) aránya 1999 és 2011 között 8%-ról 2%-ra csökkent, majd 2015-re 6,5%-ra emelkedett. A bizalmas kapcsolathálózatok mérete a kétezres évek elejére szignifikánsan megnőtt, 2015-ben átlagosan 2,2 bizalmasról számoltak be a megkérdezettek. 1999-ben a vizsgálati személyek csaknem felének egyetlen bizalmasa volt, míg 2015-ben csak körülbelül minden negyedik emberről volt elmondható ugyanez. Háromnál több bizalmast 1999-ben csupán 7%, 2015-ben már 15,5% említett.

Az a különösen fontos itt és most a számunkra, hogy Albert és Dávid eredményei alapján a fiatalabbaknak lényegesen több kapcsolata van, mint az idősebbeknek, vagyis fordított lineáris kapcsolat látszik lenni a kor és a network mérete között. Míg egy 30 év alattinak átlagosan 2,6, addig egy hetvenévesnek átlagosan 1,8 bizalmas–problémamegosztó kapcsolata van.

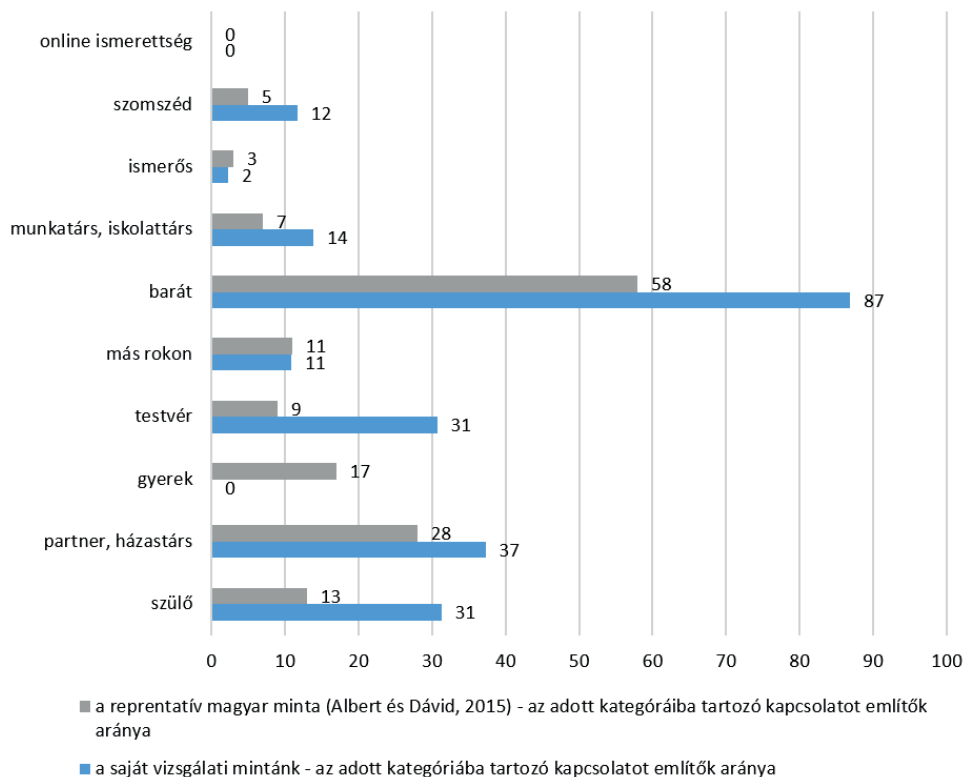
A mi általunk vizsgált nemzetközi diák csoport kapcsán releváns, hogy a magasabb iskolai végzettség is nagyobb bizalmasi kapcsolathálózatot jelen. (Lásd a fejezet 1. *ábrájának* 3. és 4. adatoszlopát!)

A kapcsolathálózat minőségi sajátosságai

Az egyes kapcsolattípusok

A bizalmas–problémamegosztó kapcsolatok és a másik két szempont (a szabadidő eltöltése és a konkrét segítségnyújtás) mentén szerveződő személyes kapcsolatháló számszerűen nagyobb a nemzetközi diákok körében. Kézenfekvően merül fel a kérdés, milyen típusú kapcsolatokból adódik ez a mennyiségi többlet?

Az előre megadott kapcsolattípusok (ki ő a vizsgálati személynek) közül (lásd a 6. *ábrát*) értelemszerűen, a vizsgálati személyek által megnevezett gyermekeknél (hisz a vizsgált egyetemistáink még jellemzően gyermektelenek) látszik a magyar reprezentatív minta számszerű többlete. Emellett csak az „ismerős” és az „online ismerős” kategóriánál mutatkozik egyenlőség, ha eltérő méretűek is ezek a kapcsolatháló-szegmensek. Minden más kategóriában a nemzetközi diákoknak van több kapcsolata. A kapcsolathálózat számszerű, méretbeli többlete tehát nagyjából egyenletesen oszlik meg az egyes kapcsolattípusok között. Kiugró értéket a szülőkkel és testvérekkel, illetve a barátokkal fenntartott kapcsolatok képeznek a reprezentatív magyar mintához képest.



6. ábra. Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas–problémamegosztó beszélgetési hálózatokban

Albert és Dávid (2016) idősoros összehasonlítása alapján úgy tűnik, hogy a magyar mintán 2004 és 2015 között az egyik domináns tendencia a családi bizalmas kapcsolatok egyfajta felcserélése volt a nem rokoni körből származó bizalmas kapcsolatokra.

2015-ben a rokoni kapcsolatok gyakorlatilag túlnyomó többségben a legszűkebb családi kapcsolatokat jelentik (szülő, partner, házastárs, gyermek, testvér). A férfiak a nőkhez képest még ekkor is magasabb arányban említik társukat bizalmasként, olyanként, akikkel problémáikat megoszthatják. Családtagjaik közül a nők is a társukat tekintik leggyakrabban bizalmasuknak, de gyermekük, testvérük és egyéb rokonaik is gyakrabban szerepelnek ebben az intim kapcsolathálóban, mint a férfiakéban, akikre a párkapcsolaton kívül kevésbé jellemző a családtagok említése.

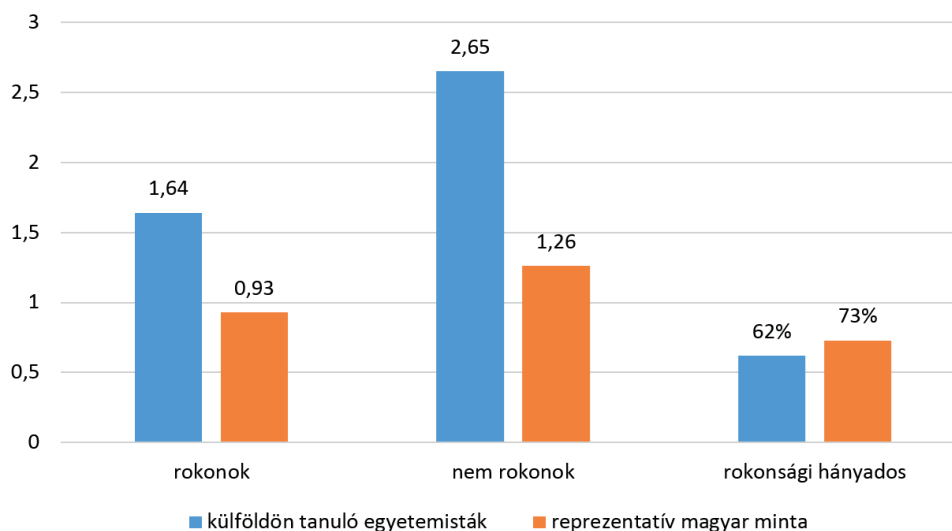
Mindezzel együtt, a legmagasabb arányban az összes vizsgált kategória közül a megkérdezettek bizalmas kapcsolatként a barátokat említették: a kérdezettek 58%-a említette a barátját (barátait) bizalmasaként a magyar reprezentatív mintában.

Ahogy a szerzőpáros írta: „Kijelenthető, hogy a bizalmasként említett nem rokon kapcsolatok döntő részben a barátok, illetve hogy ez a férfiakra inkább jellemző, mint a nőkre” (Albert és Dávid, 2016: 29).

A rokonsági hányados

Ez a visszatérően vizsgált szempont a fentebbi kategóriák egyfajta összevonását jelenti. A 6. ábrán, fentebb, alulról az első öt kategória (szülő; partner, házastárs; gyermek; testvér; más rokon) képezi a „rokon” kapcsolati választásokat, minden más kategóriát (barát, munka- és iskolatárs, ismerős, szomszéd, online ismerős) magában foglaló választás az ún. „nem rokon” kapcsolati választás. A rokon és az összes választás számának hányadosa a „rokon hányados”.

Ez a mutató Albert és Dávid alapján a nemzetközi szakirodalom szerint „a [...] ’modernizáció kapcsolathálózati lenyomataként is értelmezhető, hiszen a szakirodalomban több helyütt olvasható, hogy a tradicionális társadalmakra jellemző a családi kapcsolatok dominanciája’ (Wei-Hsin és Chi-Tsun, 2014:133). Az USA-ban például már a nyolcvanas években is csak a bizalmasok 55%-a állt rokon kapcsolatban a megkérdezettekkel (Marsden, 1987: 126).” (Albert és Dávid 2016: 26).



7. ábra. Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas – problémamegosztó beszélgetési hálózatokban

Vizsgálatunk eredményei szerint (7. ábra) a nemzetközi diákok körében kimondottan alacsony a rokonok aránya: a vizsgálati mintánkban 1,64 az átlagosan említett rokonok száma és 2,65 az átlagosan említett nem rokonoké a bizalmas–problémamegosztó

kapcsolatok között. Ezek egyfelől lényegesen magasabb értékek, mint a reprezentatív magyar minta hasonló értékei, másfelől az arányok is eltolódtak a modernítésre jellemző kapcsolati minta irányába, 73%-os arányról (magyar reprezentatív minta) 62%-os arányra (saját vizsgálatunk) csökken a mutató értéke a problémamegbeszélés kapcsán említett személyekkel összefüggésében. Tovább csökken a rokonok aránya, ha a szabadidő eltöltésénél és a segítségnyújtásnál említett kapcsolatokat is figyelembe vesszük a vizsgálati mintánkban, ekkor mindössze 20% a nemzetközi diákok kapcsolathálójában a rokonok aránya, azaz az általuk megnevezett öt ember közül csak egy a rokonuk. Élethelyzetüknél fogva (hiszen nem otthon élnek) érthető a rokonok alacsony aránya. A különböző diákcsoportok közötti, később bemutatandó összehasonlítás jobban meg fogja megvilágítani ezt a képet.

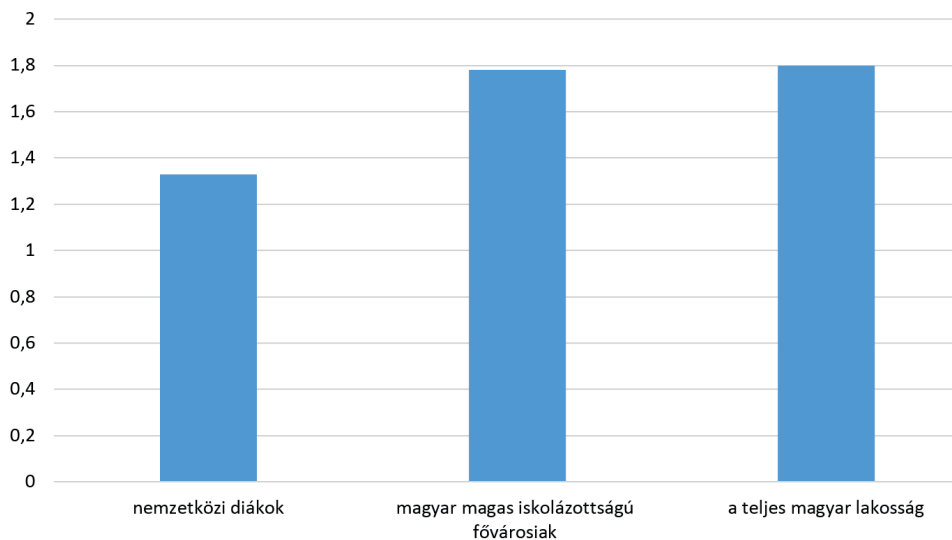
Fontos, hogy a magasabb iskolai végzettség – például az Albert és Dávid (2015) által találtak szerint is – kiterjedtebb bizalmasi kapcsolathálózatot jelent, illetve hogy ez érdekes módon nemcsak a nem rokoni, hanem a rokoni kapcsolatok átlagában is tetten érhető.

Albert és Dávid (2015) vizsgálatai szerint, a nem rokon bizalmasok átlaga ez elmúlt időszakban Magyarországon folyamatos emelkedést mutatott, az 2015. évi adat csaknem ötszöröse volt az 1999-ben mérteknek. Ekkor a nem rokon bizalmasok átlagos száma 1,26, míg a rokon bizalmasoké 0,93.

Szintén lényeges, hogy a fiataloknak jóval több, a harminc év alatti korosztályban több mint kétszer annyi nem rokoni, mint rokoni bizalmasa van. Ez az ötvenes korosztályban kiegyenlítődik, és az idősebbeknél meg átfordul, mivel ebben a csoportban rokon bizalmasai vannak inkább a magyar embereknek. Az életkori sajátosság (fiatal egyetemistákkal dolgoztunk a vizsgálatunkban) és az időben való változás fényében még érthetőbb a vizsgálatunkban talált alacsony rokoni arány.

A kapcsolatok mono- és multiplexitása

Ebben a vonatkozásban a kapcsolatok egy-, illetve többdimenziós jellegéről, azaz, ahogy fentebb olvasható, arról van szó, mennyire átfedőek valakinek a kapcsolati választásai. Monoplex (nem átfedő) egy kapcsolat akkor, ha egy funkcióban, például a problémamegbeszélés vonatkozásában jelöl valaki valakit, multiplex (több társas funkció mentén szerveződő, így átfedő) a kapcsolati választás akkor, ha legalább két szempontból ugyanazt a személyt választja valaki. A három kérdés kapcsán például elképzelhető, hogy ugyanazzal a személlyel beszélheti meg valaki a számára fontos problémákat, tölti a szabad idejét, illetve ugyanattól a személytől várhat segítséget a bajban. Szélsőséges esetben előfordulhat, hogy valakinek csak multiplex választásai vannak. Tehát kevés kapcsolata van, ahol minden egyes kapcsolati személy több szerepkörben is a megkérdezett kapcsolathálózatainak tagja.



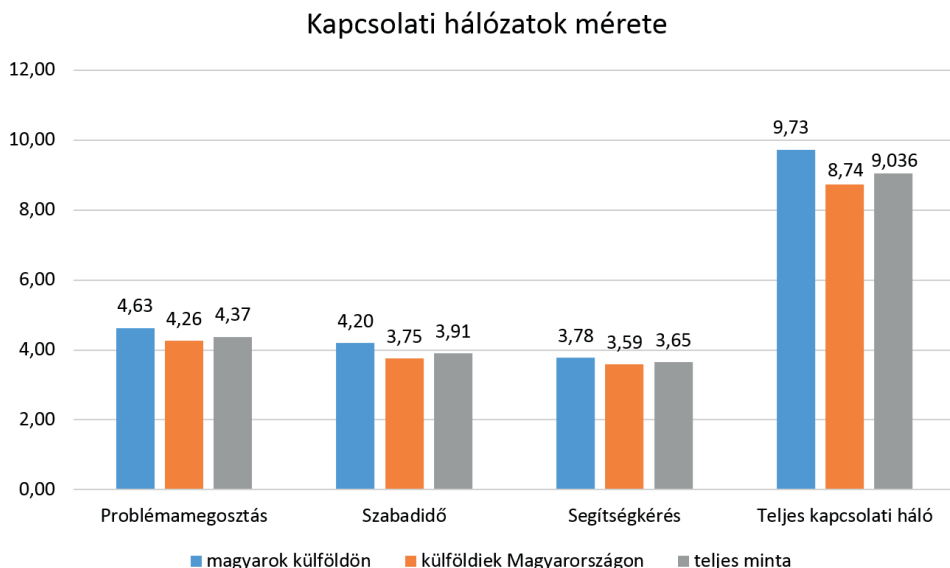
8. ábra. A multiplexitásiindex az egyes társadalmi csoportokban

A vizsgálatunk során azt találtuk, hogy a külföldön tanuló magyar és nemzetközi diákok kapcsolatainak multiplexitásiindexe 1,33 (ahol a mutató minimális értéke 1 lehet, a maximális, három kérdés kapcsán vizsgálódva 3). Ez egy igen alacsony érték, és mint ilyen, a kapcsolati háló nagyobb kiterjedésével, ebből adódóan a kapcsolatok gyengébb kötés jellegével, illetve a kapcsolati hálón érvényesíthető „munkamegosztással” is összefüggésben áll. A mutató alacsonyabb értéke szintén a modern, urbanizált nyitott társadalmi létformára jellemző mintázatot sejtet. (Lásd róla részletesebben Angelusz és Tardos 2002.) Angelusz és Tardos idézett munkájában a teljes lakosságban 1,8-ra mérték a multiplexitási indexet, míg a magyar magas iskolázottságú fővárosiakét 1,78-ra. Mindennek tükrében értelmeztük tehát alacsonynak a nemzetközi diákok kapcsolatainak átlagosan 1,33-as multiplexitásiindex-értékét.

A nemzetközi diákok további kapcsolathálózati sajátosságai

A fentebb vizsgált alapvető kapcsolathálózati mutatók nemcsak a nemzetközi diákok és a magyar népesség, illetve az illesztett minta összefüggésében mutattak markáns sajátosságokat, hanem a diákok vizsgálati mintájának egyes alcsoportjai között is. Ahogy a fejezet bevezetőjében ezt célként megfogalmaztuk, ebben az alfejezetben a magyar és nemzetközi diákok sajátosságait elemezzük és értelmezzük, az előző alfejezetben is követett tematika szerint.

A nemzetközi diákok kapcsolathálózatának méretbeli sajátosságai



9. ábra. A külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálózatának mérete

Érdekes, összetett és viszonylag markánsan eltérő kapcsolathálózati mintázatok rajzolódnak ki a külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsán. Ahogy a 9. ábrán látszik, a három szempont mentén megfogalmazott személyes kapcsolathálózat mérete tekintetében ($t = 2,39$; $p < 0,05$), illetve a problémamegbeszélés, az ún. bizalmas kapcsolatok számának tekintetében ($t = 2,31$; $p < 0,05$) is szignifikánsan nagyobb a külföldön tanuló magyar diákok, mint a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálója.

A magyar és a külföldi diákok kapcsolathálózathálózatnak összetétele

A teljes kapcsolati háló méretbeli különbségei mögött, a „partner, házastárs” kategóriából ($t = 2,36$; $p < 0,05$), illetve az „egyéb ismerősökként” említettek tekintetében ($t = 3,30$; $p < 0,01$), valamint a három szempont mentén említett rokonok számában ($t = 2,44$; $p < 0,05$) mutatkozott szignifikáns különbség a magyar diákok javára.

A magyar diákok kapcsolathálózatának további sajátossága, hogy szignifikánsan több a külföldi tanulmányuk helyszínéről származó helybéli és nemzetközi ismerősük együttvéve (más szóval azok, akik nem saját nemzetbeliek, azaz nem magyarok) ($t = 2,93$; $p < 0,01$), mint a külföldi diákoknak. Szintén fontos jellemző, hogy a rokonként említettek száma is szignifikánsan több a magyar diákok almintájában, mint a külföldi diákok csoportjában ($t = 2,44$; $p < 0,05$).

Összefoglalólag az rögzíthető, hogy a külföldön tanuló magyar diákok más nemzetközi diákokhoz viszonyítva rokoni és párkapcsolati vonatkozásokban is gazdagabb szociális hálóval rendelkeznek.

A nemzetközi diákok nemzeti csoportjai és jellemző sajátosságaik

Vizsgálatunkban 28 országból származó diákok vettek részt. A minta nagyobb nemzeti csoportjai a 2. táblázatban láthatóak. Azokat a nemzeti csoportokat jelenítettük itt meg, akiknek a tagjai legalább a minta 5%-át képviselik.

2. táblázat
A vizsgálati minta nagyobb nemzeti csoportjai

	fő	arány
ecuadori	10	7,3%
iráni	22	16,1%
kínai	18	13,1%
magyar	41	29,9%
török	10	7,3%

A diákok nemzetenkénti csoportjai között egyáltalán nem kézenfekvő, hogy legyenek szignifikáns, tendenciózus különbségek, így kérdés, hogy feltárható-e olyan tulajdonság vagy összefüggés, ami a diákok sokszínűségén túl egy-egy nemzet vagy a nemzetek egy-egy csoportja esetében valamiféle közös sajátosságot jelezhet.

Számszerűen a török diákok említették átlagosan a legtöbb kapcsolathálózati személyt, és az irániak a legkevesebbet. De a nemzetközi diákok kapcsolathálózatának mérete tekintetében csak a kínai diákok és az öt fenti nemzetbe nem sorolt egyéb diákok között mutatkozott szignifikáns méretbeli különbség ($p < 0,05$), az előbbieik javára. A lényegyet tekintve annyi állítható az adatok alapján, hogy nincs markáns nemzetek közötti, statisztikailag szignifikáns különbség a kapcsolathálózatok méretében.

Van azonban figyelemre méltó eredmény: a vizsgálat során például a legmarkánsabb látszó nemzeti vonatkozású kapcsolathálózati sajátosság a Magyarországon tanuló kínai egyetemistákhoz kapcsolódik. Tényszerűen állítható, hogy a kínaiak által említett kapcsolathálózati mintázat egyedülálló, más nemzethez képest statisztikailag szignifikáns módon.

- a) Kapcsolataik inkább a velük egy nemzetből származókkal (kínaiak) vannak. ($F = 7,67$; $p < 0,001$). Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján az ecuadoriakhoz és a magyarokhoz, valamint a vegyes csoporthoz -nem nagy nemzeti csoportokhoz tartozókhöz való viszonyításban érvényes.

- b) Kapcsolati személyeik inkább a tanulmányok helyszínén (azaz Magyarországon) élők ($F = 7,67; p < 0,001$). Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján a törökök kivételével az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.
- c) Kapcsolati személyeik inkább az iskolatársak közül ($F = 4,70; p < 0,01$) kerülnek ki. Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján szintén az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.
- d) Inkább nem rokon kapcsolatokkal ($F = 5,43; p < 0,001$) rendelkeznek. Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján a magyarok kivételével az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.

Ez – másként fogalmazva – azt jelenti, hogy a kínai diákok egy olyan összetartó csoportot képeznek, amelyben a saját nemzetükből származó diáktársak képezik a személyes kapcsolathálójukat. Ez szignifikáns módon és sokkal inkább megjelenik, mint más nemzetek diákjai esetében.

Nem kevésbé érdekes a török nemzeti csoport. Az ő esetükben az összes többi csoporthoz képest kevésbé fedik át egymást a bizalmas–problémamegosztó és a szabadidős kapcsolatok ($F = 3,12; p < 0,05$). Ők lazán szőtt kapcsolathálóval rendelkeznek, amelyen belül a különböző személyek más és más szerepeben jelennek meg.

Több, egy-egy nemzet közötti húzóódo szignifikáns különbség is található még a vizsgálataink során, amelyek azonban – első megközelítésben – nem tűntek olyan markáns tendenciába rendeződőnek, mint a fentiek. Ilyen például az, hogy az ecuadoriak szignifikánsan több testvért említettek kapcsolati hálójuk tagjaként, mint a kínaiak. Ezt magyarázhatja egyfelől a jelenlegi kínai egyetemisták testvérnélkülisége „az egykepolitika” következményeként, másfelől a Magyarországon tartózkodó ecuadori diákok viszonylag kis számából fakadó esetleges erősebb otthoni, saját országbeli kötődései.

A rokonok, a saját nemzetbeli és az azonos országban élők, a mono- és multiplex kapcsolatok aránya

Láttuk, hogy a reprezentatív és az (iskolai végzettség, valamint az életkor mentén) illesztett magyar mintával összevetésben, a címben szereplő kapcsolathálózati szempontok mentén markánsan elkülönült a nemzetközi diákok csoportja. A kis elemszám miatt a nemzetek közötti különbségek vizsgálatára csak korlátozottan van lehetőség, de az alábbiakban kitérünk a három fentebb már vizsgált mutató mentén látszó nemzetközi diákok közötti különbségekre.

A rokonsági hányados (az említett kapcsolatoknak mekkora része rokon) kapcsán releváns tendenciaként rajzolódik ki, hogy az általunk vizsgált diákok körében minél nagyobb a rokonsági hányados értéke, annál alacsonyabb a szabadidő kapcsán említett kapcsolatok száma ($r = -0,298; p < 0,01$). Arányaiban minél inkább rokonokból áll valakinek a kapcsolathálózata (akikkel jellemző módon technológiaiag mediált módon érintkezik), annál kevésbé van kivel töltenie a szabadidejét.

A kapcsolati háló egy általunk mért izgalmas aspektusa a nemzetközi diákok esetében az, hogy a tanulmányok helyszíneként szolgáló országban, városban tartózkodik-e az akár nemzetközi, akár saját országbeli kapcsolati személy. Ez az a mutató, ami ahogy fentebb már látszott, a kínai diákok esetében kiemelten magas értékű. Érdekes viszont, hogy a külföldön tanuló magyar diákok esetében ez lényegesen és szignifikánsan alacsonyabb, mint a Magyarországon tanuló külföldi diákok esetében ($t = -2,01$; $p < 0,05$). Mint fentebb olvasható, a különböző külföldi országokban tanuló magyar diákok szinte minden egyéb dimenzióban számszerűen nagyobb kapcsolati számmal, hálózattal rendelkeznek a Magyarországon tanuló külföldi diákokhoz képest. Ez arra is utalhat, hogy a tanulmányaik országán túli helyeken tartózkodókkal (például egy Hollandiában tanuló magyar egyetemista az otthoniakkal, valamint más országokban tanuló barátaival, ismerőseivel, rokonaival) is tartja a kapcsolatot.

A multiplexitásiindex kapcsán érdekes tendencia, hogy minél magasabb az index értéke valakinél, annál több azok száma is, akikkel a problémáit megbeszéli ($r = 0,20$; $p < 0,05$), illetve azok száma is, akiktől segítséget is kaphat a megkérdezett a mindennapi dolgai kapcsán (a segítségnyújtás ellenkező irányban is érvényes) ($r = 0,59$; $p < 0,001$).

Ezek után kézenfekvő, hogy a multiplexitásiindex magasabb értékeivel rendelkező diákoknak a három szempont mentén feltárt kapcsolati hálójuk is kisebb méretű. Szintén érdekes, ám nem magától értetődő, hogy ezen belül szignifikánsan kevesebb saját nemzetbelit is említettek a kapcsolataik között a magas multiplexitásiindexű diákok, azaz saját országbeli ritkán lát el egyszerre több funkciót a nemzetközi diákok kapcsolathálózatában.

A nők multiplexitásiindexe szignifikánsan magasabb, mint a férfiaké a diákok körében ($t = -2,12$; $p < 0,05$).

A fentebb számba vett mutatók, a személyes network mérete, a kapcsolattípusok eloszlása – a rokonsági hányados, illetve a mono- és multiplex kapcsolatok aránya önmagában is érdekesnek tűnt, hisz mindegyikben markánsan eltér az általunk vizsgált diákok csoportja nemcsak a magyarországi reprezentatív vizsgálatok, de az életkor és iskolázottság alapján illesztett minta eredményeitől is.

További nemi különbségek és sajátosságok

A továbbiakban az egész kutatás egyik tematikusan is kiemelt szempontját vizsgáljuk meg itt a fenti mutatók szerint: a nemi különbségeket. Az általunk vizsgált nemzetközi diákok között a nők esetében sűrűbben szőtt kapcsolati háló látszik. A nőkre a multiplex kapcsolatok inkább jellemzőek mindhárom kapcsolati dimenzióban (mint a férfiakra). Ezen kívül a különböző kapcsolattípusok közötti átfedés mutatójuk is rendre magasabb, mint a férfiak esetében. A problémamegosztó és a szabadidős kapcsolatok között ($t = -1,90$; $p = 0,059$, itt nem éri el a 0,05-ös szignifikancia szintet), problémamegosztó és a napi segítséget adó kapcsolatok között ($t = -2,26$; $p < 0,05$), és a szabadidős és a napi segítséget adó kapcsolatok között ($t = -2,15$; $p < 0,05$).

Diszkusszió és következtetések

Összefoglalóan elmondható, az általunk vizsgált nemzetközi diákok mintájában a „bizalmas – problémamegosztó” kapcsolatok átlagos száma; illetve a három szituációban összesen említettek száma az illesztett magyar mintával összevetésben mindenképpen magasnak tűnik. Érdekes és fontos, hogy a kapcsolathálózat számszerű, méretbeli többlete tehát nagyjából egyenletesen oszlik meg az egyes kapcsolattípusok között, kiugró érték-többletet a szülőkkal és testvérekkel, illetve a barátokkal fenttartott kapcsolatok képeznek a reprezentatív magyar mintához képest.

A vizsgálatunk eredményei szerint a vizsgálti mintánkban magas az említett rokonok száma és magas az említett nem rokonoké is a bizalmas kapcsolatok között. Az arányok eltolódtak, a modernitásra jellemző kapcsolati minta irányába a nemzetközi diákok között, hisz a rokonsági hányados értéke jóval alacsonyabb, mint a magyarországi szerzők (Angelusz és Tardos, 1991/2012; 1998/2006; Albert és Dávid, 2015; 2016) által korábban vizsgált országos reprezentatív magyar minta hasonló értéke.

Jellemzőbbek a monoplex kapcsolatok és általában is a modern, urbanizált élettársas kapcsolati sajátosságai jellemzőek az általunk vizsgált nemzetközi diákok között, még ha – ahogy láttuk – nemzetek közötti és meghatározó mértékű egyének közötti különbségek is tapasztalhatóak.

Érdekes eredmény, hogy a külföldön tanuló magyar diákok más nemzetközi diákokhoz viszonyítva rokoni és párkapcsolati vonatkozásokban is gazdagabb szociális hálójával rendelkeznek. Fontos adalék viszont, hogy a külföldön tanuló magyar diákok esetében szignifikánsan alacsonyabb a tanulmányuk helyéül szolgáló országban élő, megnevezett kapcsolatok száma (pl. ahhoz képest, hogy átlagban a Magyarországon tanuló külföldi diákok mennyi olyan személyt neveznek meg, akik szintén Magyarországon vannak, a Hollandiában tanuló magyar diákoknak kevesebb olyan kapcsolatuk van, aki szintén Hollandiában tartózkodik.) Ez egy sajátos mintázatra utal, és arra, hogy a tanulmányaik országán túli helyeken tartózkodókkal (például egy Hollandiában tanuló magyar egyetemista az otthoniakkal, valamint más országokban tanuló barátaival, ismerőseivel, rokonaival) is tartják a külföldön tanuló magyar diákok a kapcsolatot. Ezt a sajátos kapcsolathálózati mintázatot, egyebek mellett, olyan praktikus dolgok is meghatározhatják, mint hogy a vizsgálati mintába elsősorban Európában tanuló magyar diákok kerültek, akik számára a különböző európai országokban tanuló, dolgozó ismerősökkel, valamint az otthoniakkal viszonylag könnyű a kapcsolattartás. Ezzel szemben a nemzetközi mintában több a más kontinensről érkező diák van, akiknek nyilván nehezebb a származási országbeliekkel a távolsági kapcsolattartás.

A kis elemszám – különösen a különböző nemzeti csoportok közötti összehasonlítás példa erre – nem enged messzemenő következtetéseket levonni, de néhány érdekes network-mintázat így is felbukkan, melyek további vizsgálódást igényelnek. Ilyen például

a kínai diákok sajátos társas kapcsolati mintázata a többi csoporthoz képest. Ők nagyobb arányban említenek helyben élő, ugyancsak kínai diáktársakat, akikkel az életük mindhárom területét megosztják (problémamegbeszélés, a szabadidő eltöltése, és segítségkérés-nyújtás). Intraetnikus, erősen átfedő kapcsolatokkal rendelkeznek. A szakirodalomban vannak olyan előzmények, amelyek segíthetnek ennek értelmezésében.

Mielőtt arra a következtetésre jutnánk a kulturális sztereotípiák csábításának engedve, hogy a kínaiak, mint kollektivisták biztosan nagyon összetartanak, fontosabb számukra a saját közösségük stb. érdemes egy metaanalízisen alapuló, nagy figyelmet keltő tanulmány (Xin és Xin, 2016) következtetéseit figyelembe venni, amely szerint a kínai egyetemisták között (Kínában) az utóbbi egy évtizedben csökkent a szociális támogatottság, és emelkedett a magány.

Továbbá, Brewer és Yuki (2007) alapján a kínai diákoknál (ahogyan a kelet-ázsiaiakra általában) az ún. kapcsolaton alapuló szociális identitás a jellemző, azaz a saját csoport mint kapcsolaton alapuló entitás, egymáshoz kapcsolódó személyek komplex hálózata, ahol ismerik egymást az emberek vagy tudnak egymásról. Ezzel szemben az individualistákra (pl. az euroamerikaiakra) inkább az ún. csoporton alapuló szociális identitás jellemző, ahol absztrakt szinten jelenik meg inkább a csoport.

Brewer és munkatársai érvelését követve a következőket tudjuk számba venni a vizsgált kínai diákok kapcsolati hálójának megértéséhez. Egyrészt elsősorban a saját csoporton belül vannak kapcsolataik, így nagy az elköteleződés, befektetés, kölcsönös függőség, azaz sokat lehet nyerni és sokat is kell adni. Így inkább kisebb, exkluzívabb csoportokban kötnek ki, ahol biztosan egyéni szinten átláthatóak a befektetések és hozzájárulások, emiatt lehetnek a jelentős átfedések a kapcsolati funkciók között. Másrészt, ha a konkrét élethelyzetben nincs nagy kapcsolati mobilitás – azaz nem tud kapcsolatot választani az egyén, nem tudja a régit elhagyni egy újért, ha már nem felelne meg a régi –, meg kell tanulni ott boldogulni, kapcsolatot építeni, ahol van, azok között, azokkal, akik ott vannak mellette. A kapcsolati mobilitás legújabb kutatásában (lásd Thomson és munkatársai, 2018) 39 országot érintő tanulmánya rámutat arra, hogy vannak jellemző különbségek országok, kultúrák, közösségek között abban, hogy mekkora a kapcsolati mobilitás, azaz a normák milyen mértékben teszik lehetővé a kapcsolatválasztást és -váltást. A kínai diákok esetében vélhetően az alacsony kapcsolati mobilitás mind a történetileg, kulturálisan kialakult normaként, mind pedig az aktuális élethelyzet kényszereként lehet jelen.

Lényegesek a nemi különbségek, amelyek a nemzetek közötti sajátosságokon is következetesen túlmutatnak. Az általunk vizsgált nemzetközi diákok között a nők esetében sűrűbben szőtt kapcsolati hálók látszanak és a nőkre a multiplex kapcsolatok az inkább jellemzőek mindhárom (a problémamegosztásra, szabadidő eltöltésére és konkrét segítség nyújtására és -kapására szolgáló) kapcsolati dimenzióban (mint a férfiakra). Ez az eredmény felveti azt a kérdést, hogy vajon összefüggés van-e a kapcsolati én és a társas háló sűrűsége között, hiszen a szakirodalom (Gardner és Gabriel, 2004) alapján – bár nem

mértük, ahogyan a kínai diákok esetében sem rendelkezünk ezzel az információval – feltételezhetjük, hogy a nőkre jellemzőbb kapcsolati én (kapcsolaton alapuló szociális identitás) az, amellyel megmagyarázható kapcsolathálózatuk ezen jellemzője.

Ezek a felvetések is azt mutatják, hogy a jelenlegi feltáró vizsgálatunk csak egy kezdeti lépést jelent a nemzetközi diákok kapcsolati hálójának feltárására, további mélyfúrásokat igényel a téma, amire most nem tudtunk vállalkozni, holott érdekes és fontos összefüggések lehetnek ezen a területen is.

Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja: kérdőíves vizsgálat

A vizsgálat fókusza

Kérdőíves vizsgálatunk elsődleges célja a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának vizsgálatára felállított munkamodellünk empirikus tesztelése, a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében gyűjtött adatok segítségével. Saját munkamodellünket interjú vizsgálateink és a korábbi akkulturációs elméleti modellek (Berry és Sam, 2016; Safdar és mtsai, 2003, 2009; Arends-Tóth és van de Vijver, 2006) alapján alakítottuk ki.

Modellünk elemei:

- a disztális bejövő tényezők a kulturális intelligencia, az akkulturációs stressz, a szociális támogatottság, a nemzeti identitás és a fogadó országbeliekről (magyarokról) alkotott sztereotípiák;
- a mediáló (és egyben proximális bejövő) tényezők az akkulturációs orientációk, valamint a kognitív kiértékelés; illetve a
- kimeneti tényezők, a három típusú adaptáció: a szociokulturális és a pszichológiai adaptáció (Searle és Ward, 1990; Ward, 2001) mellett a sokkal kevésbé vizsgált akadémiai adaptáció.

A szakirodalomban tematizáltakhoz képest új kérdésként fogalmaztuk meg a kognitív kiértékelés – t.i. mennyire nehézséggel telinek, küzdelmesnek, illetve nyereségesnek gondolják a diákok a magyarországi tartózkodásukat – mediáló hatását. Tudomásunk szerint ebben az összefüggésben a kognitív kiértékelést eddig kvantitatív eszközökkel nem vizsgálták. Így eddig nem mutatták ki a kognitív kiértékelés és a fentebb számba vett tényezők közötti lehetséges összefüggéseket, holott viszonylag korán megfogalmazódott már e vizsgálatok szükségessége (Berry, 1997, 2006; Ward és mtsai, 2001). Néhány interjú vizsgálat kivételétől eltekintve (pl. Gu, 2011; Qin, 2009; Magyarországon pedig Fülöp és Sebestyén, 2012) nem nagyon található kutatási előzmény nemzetközi diákok kognitív (helyzet)értékeléséről. Ugyancsak ritkán vizsgált kérdés, hogy a helyiekről alkotott sztereotípiák milyen összefüggésben állnak az akkulturációs orientációkkal és az adaptációval, pedig az interjú vizsgálatunk tapasztalatai szerint ennek meghatározó jelentősége lehet.

Ugyancsak viszonylag új szempont a szakirodalomban a nemzetközi közösség iránti orientáció empirikus vizsgálata (Taušová és mtsai, 2019), és az interjú vizsgálatunk alapján is indokoltnak tűnik ezt beemelni a vizsgálandó akkulturációs orientációk

sorába, a származási és a fogadó kultúra iránti orientációk mellé. Feltételezhető tehát, hogy az akkulturációs orientációk (H1) mellett a kognitív kiértékelésnek is lesz mediáló hatása (H2).

Az akadémiai adaptációt méltatlanul keveset kutatták a szakirodalmi összefoglalók szerint is (a helyzetértékelést lásd pl. Smith és Khawaja, 2011), miközben a hétköznapi józan ész és az interjúink tapasztalatai alapján is azt gondolnánk, hogy a tanulmányi sikeresség az egyik legfontosabb dolog a diákok életében. Emiatt vizsgálatunkat úgy terveztünk meg, hogy segítségével egy olyan regressziós modellt állíthassunk fel, amellyel beazonosíthatók az akadémiai adaptáció bejósoló tényezői (az általunk vizsgált változók közül). Ez a vizsgálat *másodlagos célja*. Előljáróban azt feltételezzük, hogy az akadémiai adaptációt előrejelzi nem csupán a diákok angol nyelvismerete (H3.a), hanem a tanulással kapcsolatos kulturális távolság észlelése (Zhou és munkatársai, 2008; Rienties és Tempelaar (2013) (H3.b), valamint az is, hogy mennyire látják a nemzetközi diákok barátnak a fogadó intézményt (Cemalcilar és mtsai, 2005) (H3.c). A fogadó légkör vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az ideiglenesen tartózkodók (mint a nemzetközi diákok is) akkulturációjának feltárását nagyban elősegíthetné a kontextuális tényezők tanulmányozása (Ward & Geeraert, 2016). Jelen vizsgálatunkban – ennek jegyében – az intézményi kontextus észlelését emeltük be az akadémiai adaptációt előrejelző tényezők közé. Tudomásunk szerint ez az első olyan vizsgálat, ahol kvantitatív mérés irányul az észlelt akadémiai kulturális távolságra és ezzel kapcsolatos érzésekre, valamint a közöttük, és az akadémiai adaptáció közötti összefüggésekre.

Harmadlagos célunk az akkulturációs orientációk alapján látens csoportokat beazonosítani, és feltárni, hogy mely tényezők jósolják be a vizsgálati személyek látens csoporttagságát, illetve azt is, hogy milyen eltérések vannak a különböző csoportok között.

Módszer

Minta

Az online kérdőíves vizsgálatunkban 528, Magyarországon tanuló nemzetközi diák vett részt (54,4%-uk nő, átlag életkoruk 24 év, $SD = 5,7$). A válaszadók 31,1%-a tanul alapképzésben és ugyanennyien tanulnak mesterképzésben, 21%-uk PhD-képzésben, 15,3%-uk osztatlan képzésben és 1,3%-uk „egyéb” képzésben tanul. A megkérdezett hallgatók a Közel-Keletről (20,3%) Kelet-Ázsiából (15,2%), Nyugat-Európából (11%), Kelet-Európából (9,7%), Kelet- és Nyugat-Afrikából (5,3%), Latin-Amerikából (5,7%) érkeztek Magyarországra. A válaszadók 52,5%-a töltött már ezt megelőzően több mint egy hónapot külföldön és 26%-uk járt korábban Magyarországon.

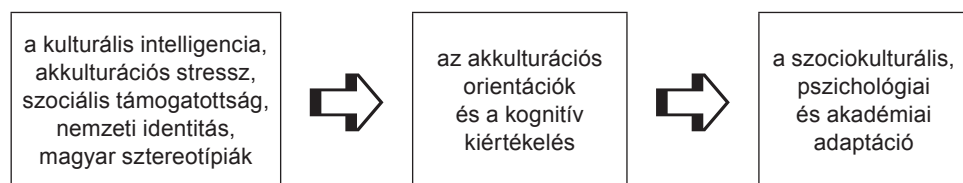
Az angol nyelvtudásukat a megkérdezettek magasra értékelték ($M = 4,30$; $SD = 0,75$) egy ötfokú skálán, ahol az 1 = alig (*poor*), az 5 = kiválóan, anyanyelvi szinten (*excellent/native speaker*) angolul tudást jelentette.

A válaszadók közel fele (47,2%) tanul magyarul, ennek ellenére alacsonyra értékelték magyar nyelvtudásukat ($M = 1,97$; $SD = 0,97$), egy ötfokú skálán, ahol az 1 = alig, az 5 = kiválóan, anyanyelvi szinten válaszlehetőség volt. Csupán 6%-uk mondta, hogy „elég jól” vagy „nagyon jól” beszél magyarul.

A tanulók több, mint fele (64,5%) nyilatkozott úgy, hogy láthatóan (külsőre) különbözik a magyaroktól.

Mérőeszközök

A 10. ábra összefoglalja azokat a konstruktumokat, amelyeket jelen kérdőíves vizsgálatban különféle skálákkal, illetve kérdéssorokkal operacionalizáltunk. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a mérőeszközöket.”



10. ábra. Munkamodell a kérdőíves vizsgálatban mért változókkal

Ahogy az az összefoglaló ábrán is látszik, többféle akkulturációs orientációt mértünk.

A *pszichológiai adaptáció* mérésére Demes és Geeraert (2014) Pszichológiai Adaptációs Skáláját használtuk (Cronbach- $\alpha = 0,74$; az alfaértékeket a saját adataink alapján számoltuk ki). Ez a skála azt térképezi fel, hogyan érzik magukat a diákok a befogadó országban, ahol tanulnak).

A 10 ítemes 7 fokú skála kifejezetten akkulturáció-specifikus: a földrajzi és kulturális mobilitás érzelmi és pszichológiai aspektusait méri az elmúlt egy hónapban (pl. „Magányosnak érezte magát a család és otthoni barátok nélkül”). A magas pontszám a rosszabb adaptációt mutatja.

Mivel Demes és Geeraert (2014) Pszichológiai Adaptációs Skálája a vizsgálatunkban nem a szokásos pszichológiai jóllétet méri, mint más akkulturációs-adaptációs kutatásokban, ezért egy jól bevett pszichológiai jóllétet mérő eszközt, Diener és munkatársai (2010) *Flourishing* nevű skáláját is beépítettük a kérdőívünkbe. Ez a 8 ítemes mérőeszköz a társas és pszichológiai „prosperitást” méri; a kompetencia, a társas kapcsolódás

és az önellfogadás iránti igények teljesülését. (Pl.: „*Jó ember vagyok és jó életem van.*” Cronbach- α = 0,88).

A *szociokulturális adaptációt* Demes és Geeraert (2014) Szociokulturális Adaptációs Skálájával mértük (Cronbach- α = 0,85). Ez a mérőeszköz azt térképezi fel, hogyan boldogulnak a mindennapi életben a diákok abban az országban, ahol tanulnak. A válaszolók a 13 ítemes, 7 fokú skálán arról nyilatkoznak, hogy mennyire okoznak nehézséget nekik a fogadó ország környezeti, szociális és kulturális elemei (pl. ételek, normák, nemi szerepfelfogás). Mivel mind a pszichológiai, mind pedig a szociokulturális adaptáció skála „negatívan” mér, ezért a továbbiakban a követhetőség érdekében „Negatív pszichológiai adaptáció”-nak és „Negatív szociokulturális adaptáció”-nak fogjuk nevezni őket.

Az *akadémiai adaptációt* Cemalcilar és munkatársainak (2005) hasonló nevű skálájával mértük (Cronbach- α = 0,76.). Ez a kérdéssor azt tárja fel, hogyan boldogulnak a diákok az egyetemen, a tanulmányaikban. Az eredetileg 8 ítemes, 5 fokozatú skálában olyan ítemek szerepelnek, mint például: „*Elégedett vagyok a teljesítési szintemmel az egyetemen*”. A saját interjú kutatásunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) alapján új ítemekkel bővítettük ezt a kérdésblokkot (pl. „*Jól boldogulok az olyan praktikus egyetemi dolgokkal, mint vizsgára jelentkezés, e-learning rendszer.*”).

A *kognitív kiértékelést* az interjú vizsgálat (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján kidolgozott két saját ítemmel mértük. A megkérdezettek 7 fokú skálán jelezték, hogy mekkora nehézséget/kihívást jelent számukra, illetve mekkora nyereséget tapasztalnak a magyarországi tanulás és tartózkodás alatt (1 = semennyi nehézség/kihívás, illetve nyereség; 7 = óriási nagy /nehézség/kihívás, illetve nyereség/).

A *tanulmányi eredményességet* egy ítemmel mértük, ahol is egy 5 fokú skálán kellett a válaszolónak megbecsülnie, hogy az átlaghoz képest hogyan értékeli az akadémiai teljesítményét (1 = egyáltalán nem sikeres, 5 = nagyon sikeres).

Az *akkulturációs orientációkat* – azaz, hogy a személy mennyire tartja meg a saját csoportidentitását, kulturális hagyományait, társas kapcsolatait, cselekvési és gondolkodási mintázatait vagy mennyire veszi fel az újat a fogadó és a nemzetközi csoportból – Safdar, Struthers, van Oudenhoven (2009) és Taušová és munkatársai (2019) alapján dolgoztuk ki, az eredeti blokkot saját ítemekkel kiegészítve.

Ezzel a kérdéssorral nem csupán attitűdöt („*Mennyire fontos Önnek, hogy legyenek magyar barátai és ismerősei*”), hanem viselkedéses aspektust is mértünk („*Úgy gondolkodom és csinálom a dolgokat, ahogyan az emberek az országomban.*”), mégpedig három (saját, fogadó, és nemzetközi) csoport iránt. Egy-egy csoporttal kapcsolatosan akkulturációs orientációs mutatót is számoltunk, mind az attitűd-, mind a viselkedéses ítemek alapján. Így a továbbiakban három akkulturációs orientációs mutatóval dolgozhattunk.

3. táblázat

Akkulturációs orientációk és komponenseik

	attitűd	viselkedéses
Otthoni akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,78$)	Otthoni orientáció – attitűd ($\alpha = 0,61$)	Otthoni orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,77$)
Magyar akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,82$)	Magyar orientáció – attitűd ($\alpha = 0,80$)	Magyar orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,78$)
Nemzetközi akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,81$)	Nemzetközi orientáció – attitűd ($\alpha = 0,84$)	Nemzetközi orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,74$)

Az intézményi környezetet a Nemzetközi diákbárát kampusz skála módosított, 5 fokú változatával mértük (Wang és mtsai, 2014). Ez a kérdéssor azt tárja fel, hogy a válaszolók szerint mennyire felkészült a nemzetközi diákok fogadására az intézmény, azaz mennyire nemzetközidiák-barát. A blokkban olyan itemek szerepelnek, mint például: „Az adminisztrációs munkatársak segítőkészek a nemzetközi diákokkal az egyetemünkön.” Interjú vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján a kérdéssorba olyan saját kidolgozású itemeket építettünk be, mint például: „Nyelvileg fel van készítve az egyetemünk a nemzetközi diákok fogadására.” ($\alpha = 0,83$).

Az oktatási szeparációt is mértük, azaz, hogy mennyire tanulnak külön vagy együtt a magyar diákokkal a nemzetközi diákok. Egy kérdés vonatkozott erre, az alábbi lehetséges válaszokkal: (1) külön tanulnak; (2) leginkább külön, de vannak közös órák is; (3) teljesen együtt tanulnak. Az elemzés során itt bináris változót képeztünk, a válaszokat átkódolva: (1) – elkülönített oktatás, (2) és (3) – együtt oktatás.

Az akadémiai kulturális távolságot egy saját kidolgozású 7 fokozatú itemmel mértük: „Mindent egybevetve mennyire hasonlónak vagy különbözőnek látja a saját országbeli egyetemi és a magyarországi egyetemi rendszer közti különbséget?”. 1 = nagyon hasonló, 7 = nagyon különböző. Azt is kérdeztük, hogy hogy éreznek ezzel kapcsolatban 1 = negatívan, 3 = semleges, 5 = pozitívan.

A magyarokkal kapcsolatos sztereotípiákat López-Rodríguez és munkatársai (2014) által, Fiske és munkatársai (2002) sztereotípiatartalom-modellje alapján kidolgozott, majd Leach és munkatársai (2007) által a morális dimenzióval kiegészített, így összesen 3 dimenziós – szociabilitás, kompetencia, moralitás (mennyire igaz a magyarokra, hogy melegszívűek; hatékonyak; őszinték) – ötfokozatú skála segítségével mértük ($\alpha = 0,92$).

A nemzeti identitás méréséhez Pehrson, Brown és Zagefka (2009) Nemzetisoport-identifikáció nevű, 3 itemes, 5 fokú mérőeszközt használtuk (pl. „Indiainak érzem magam.” „Örülök, hogy indiai vagyok.”) ($\alpha = 0,86$).

A *kulturális intelligenciát* Ang és van Dyne (2008) azonos nevű skálájának rövid (9 ítemes) verziójával mértük (pl. „*Nincs kétségem a felől, hogy jól kezelem az új kultúrához való alkalmazkodás miatti stresszt.*”). A kérdéssort saját interjús vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) alapján kiegészítettük egy ítemmel: „*Minden eszközt megragadok, hogy kommunikálni tudjak olyan emberrel, akivel nincs közös nyelvünk.*” ($\alpha = 0,80$). Wang, Heppner és munkatársaik (2015), valamint Presbitero (2016) vizsgálata szerint ez a mérőeszköz jól működött nemzetközi diákokkal végzett mérésben.

Az *angol nyelvi kompetenciára* – mivel a többség angol nyelven tanul, voltak ugyan néhányan, akik helyi nyelven tanultak, de az elenyésző szám miatt ebben az elemzésben nem térünk ki erre – egy ítemmel kérdeztünk rá, amely arra vonatkozott, hogy saját megítélése szerint (1-től 5-ig) mennyire jól tud angolul a válaszoló.

Az *akkulturációs stresszt* Jose, Ward és Liu (2007) azonos nevű mérőeszközével operacionalizáltuk. Az eredeti kérdőívet az interjús vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján módosítottuk. A 35 incidens mindegyikénél el kell döntenie a vizsgálati személynek, hogy az elmúlt egy hónapban volt-e ilyen, stresszt okozó tapasztalata (pl. „*Konfliktusba keveredett lakótársával vagy szomszédjával.*”), és ha igen, mennyire okozott ez neki gondot (4 fokú skálán). Olyan plusz ítemet építettünk a kérdőívbe, mint „*Szexista viselkedéssel vagy beszédmóddal találkozott.*” ($\alpha = 0,83$).

Végül a *társas támogatottságot* Ong és Ward (2005) Sojourner Társas Támogatottság Skálájával mértük (pl. „*Van valaki, aki vigasztal, ha szomorú vagyok.*”). A 10 ítemes (5 fokú) skála társas-érzelmi, valamint instrumentális támogatást mér ($\alpha = 0,95$).

Az itt bemutatott változók mellett a következő tényezők kontrollhatását is vizsgáltuk: nem, életkor, a származási ország GDP-je (alacsonyabb vagy legalább egyenlő, mint Magyarországé), látható kisebbség vagy sem (az etnikai csoporttagsági információ mellett azt is kérdeztük a diákoktól, hogy szerintük másképp néznek-e ki, mint a legtöbb magyar vagy sem), a család szocioökonómiai státusza (a családja anyagi helyzete az átlaghoz képest a saját országában, anyja és apja – illetve a női és férfi gondviselő – iskolázottsága.

Elemzési terv

A hipotéziseink a különböző változók közötti összefüggésekre irányulnak.

Az *elsődleges cél*, a munkamodellben felvázolt összefüggések (akkulturációs orientációk és kognitív kiértékelés mediáló szerepe) ellenőrzése érdekében SEM (*Structural Equation Model*) útmodellekkel dolgoztunk. Az adatelemzés *Mplus 8.0* és *SPSS25* programokkal történt. Tekintettel arra, hogy csak megfigyelt (mért) változókat alkalmaztunk, így látens változók hiányában nem a modell illeszkedési mutatóira, hanem a változók közötti regressziós együtthatókra támaszkodunk.

A *másodlagos cél* érdekében, az akadémiai adaptáció előrejelzőinek a beazonosításához hierarchikus regresszióanalízist végeztünk. *Enter* módszerrel különböző blokkokban léptettük be a feltételezett jelző változókat. A nem, az életkor, a származási ország GDP-jének a hatását kontrolláltuk, ezeket az első blokkban léptettük be. A második blokkban az angol nyelvi és kulturális kompetenciát, ezt követően a harmadik blokkban az oktatási, intézményi környezet (közös oktatás magyar diákokkal, illetve nemzetközidiák-barát környezet) változókat léptettük be. Végül pedig a negyedik lépésben az észlelt akadémiai kulturális távolság és ezzel kapcsolatos érzések kerültek be az elemzésbe.

A *harmadlagos cél* érdekében, a klaszterek (csoportok) beazonosításához látens profil elemzést (*Latent Profile Analysis, LPA*) végeztünk az akkulturációs orientációk alapján. Mivel az akkulturációs orientáció változóink folytonos változók, az LPA-t választottuk (Muthén és Muthén, 2007).

Ezt követően az LPA-vel azonosított látens csoportok validálása történik. Az ún. *R3Step* módszerrel (Muthén és Muthén, 2007) futtatott multinomiális logisztikus regresszió vizsgálja a különböző demográfiai és független változók hatását a látens csoporttagságra. A modellünkben a nem, az életkor, a GDP, a képzés jellege (teljes vs. részképzés), az etnikailag látható különbség, a nemzeti identitás, a kulturális kompetencia és a magyarokról alkotott sztereotípiák szerepeltek mint előrejelző változók.

Az ún. BCH (Bolck, Croon, és Hagenaaars (2004) után elnevezett) -módszerrel (Asparouhov és Muthén, 2014) pedig összevetettük a beazonosított látens csoportokat az életkor, a nemzeti identitás, a sztereotípiák, a kulturális intelligenciák, az akadémiai adaptáció, a nemzetközi diákbarát környezet, és társas támogatottság mentén.

Eredmények és értelmezés

SEM-modellek: az akkulturációs orientációk és a kognitív kiértékelés mediáló hatása

A SEM-modellekhez használt változók közötti korrelációkat a 4. táblázat mutatja.

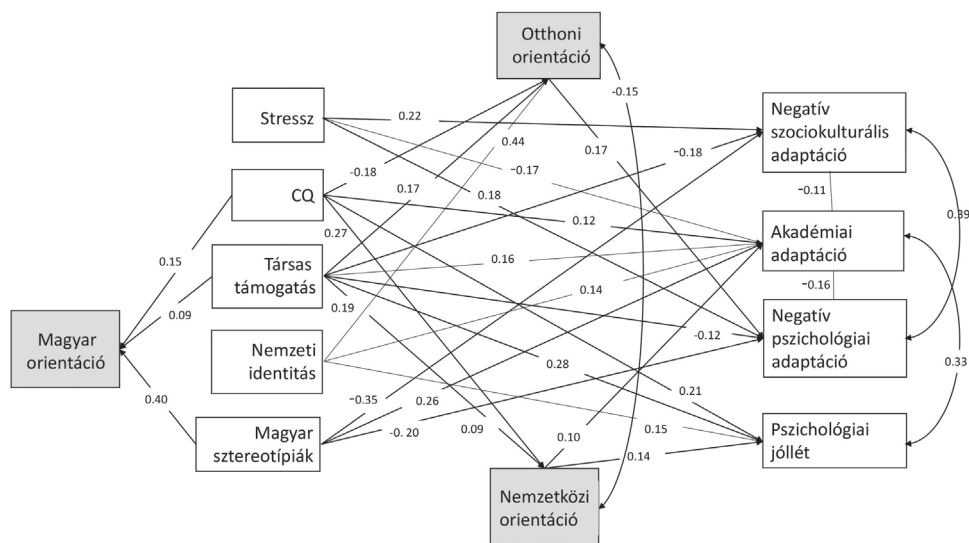
Központi kérdésünk a mediáció feltárása volt. Hipotézisünk (H1) alapján mediáló hatást várnánk mind a három akkulturációs orientációtól, ezért első lépésként az 1-es modellben a három akkulturációs orientáció mediáló hatását vizsgáltuk, azaz a disztális jelzők indirekt hatását az adaptációs mutatókra az otthoni, magyar és nemzetközi orientáción keresztül. Sikertelen olyan modellt azonosítanunk, ahol a mediáló és a kimeneti változók magyarázott varianciája (R^2) 15,2% (nemzetközi akkulturációs orientáció) és 36,7% (negatív szociokulturális adaptáció) között mozog.

4. táblázat. SEM-modellek változói közötti korrelációk

	1. Életkor	2. Kult.intelligencia CQ	3. Nemzeti identitás	4. Sztereotípiák	5. Stessz	6. Társas tám.	7. Nehézség	8. Nyereség	9. Otthoni orientáció	10. Magyar orientáció	11. Nemzetközi orientáció	12. Akadémiai adaptáció	13. Neg.szociokult.adaptáció	14. Neg.pszich.adaptáció	15. Flourishing pszich. jólét
1. Életkor		,11*	−0,04	,16**	−,09*	−0,02	−0,08	0,02	−,12**	,28**	−,09*	,14**	−,11**	−0,05	,16**
2. Kulturális intelligencia CQ			0,07	,09*	0,04	,23**	−0,04	,15**	−,12**	,23**	,29**	,22**	−,14**	−,09*	,34**
3. Nemzeti identitás				0,05	−0,03	,13**	−0,07	,10*	,45**	−0,07	0,08	,16**	−0,06	,09*	,24**
4. Sztereotípiák					−,35**	,28**	−,32**	,29**	,095*	,49**	0,03	,4**	−,47**	−,28**	,18**
5. Stessz						−,22**	,39**	−0,08	−0,01	−,22**	−0,05	−,27**	,39**	,30**	−,11*
6. Társas tám.							−,25**	,19**	,19**	,21**	,25**	,32**	−,32**	−,19**	,41**
Kognitív kiértékelés															
7. Nehézség								−0,08	−0,01	−,15**	−0,07	−,28**	,45**	,41**	−,097*
8. Nyereség									0,03	,16**	,10*	,32**	−,25**	−,22**	,25**
Akkulturációs orientációk															
9. Otthoni orientáció										−0,06	−0,08	0,08	0,00	,15**	,11*
10. Magyar orientáció											0,08	0,27**	−,29**	−,18**	,21**
11. Nemzetközi orientáció												0,18**	−,09*	−0,03	0,30**
Adaptáció															
12. Akadémiai adaptáció													−,35**	−,27**	,46**
13. Neg. szocio-kult. adaptáció														,47**	−,22**
14. Neg. pszich. adaptáció															−,14**
15. Flourishing pszich. jólét															

Megjegyzés: ** $p < ,01$; * $p < ,05$

A következő, 11. ábra bemutatja az első SEM-modellünket, amelyben szembetűnő, hogy a magyar orientáció alig kapcsolódik más változókhoz. Mivel szaturált volt a modellünk, a modellilleszkedési mutatók nem mutatnak érdemi információt.



11. ábra. SEM 1. modell

A modellből az látható, hogy – a szakirodalomnak megfelelően:

1. az erősebb nemzeti identitás erősebb otthoni orientációval és jobb általános pszichológiai jólléttel (*flourishing*) jár együtt;
2. a magasabb stressz negatív szociokulturális és negatív pszichológiai adaptációval jár együtt, ugyanakkor rosszabb akadémiai adaptációval is jár;
3. a magasabb kulturális intelligencia (CQ) jobb akadémiai adaptációval, jobb pszichológiai jólléttel (*flourishing*), erősebb nemzetközi orientációval és erősebb magyar orientációval jár együtt, miközben az *alacsonyabb* CQ az, amely az erősebb otthoni orientációval jár együtt;
4. a magasabb társas támogatottság kedvezőbb akadémiai adaptációval és pszichológiai jólléttel (*flourishing*) és erősebb nemzetközi és magyar orientációval, míg az alacsonyabb társas támogatottság negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációval jár együtt.

A fenti összefüggésekre bőven áll rendelkezésre korábbi kutatási eredmény (erről lásd az elméleti bevezetőt), míg a fogadó országbeliekről alkotott sztereotípiák és a többi változó közötti kapcsolatról eddig nem állt rendelkezésre nemzetközi diákokkal kapcsolatos kutatási információ. A mi vizsgálatunkban erre vonatkozóan a következőket találtuk a SEM-elemzés eredményeként:

5. (nem meglepő módon) a pozitívabb magyar sztereotípiák erősebb magyar orientációval és kedvezőbb akadémiai adaptációval járnak együtt, míg a kritikusabb sztereotípiák járnak együtt a negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációval.

Ebben az 1. SEM-modellben a következő indirekt hatás érvényesültek:

- a kulturális intelligencia emelkedett mértéke a nemzetközi orientáció magasabb szintjét jelzi előre, ami később az akadémiai adaptáció (az 5. táblázatban 1.) és a *flourishing* (5.) magasabb mértékéhez járulhat hozzá;
- a kulturális intelligencia alacsonyabb szintje erősebb otthoni orientációt jelez előre, amely a fokozottabban negatív pszichológiai adaptációval jár együtt (3);
- az erősebb nemzeti identitás erősebb otthoni orientációval jár együtt, amely azonban fokozottabban negatív pszichológiai adaptációval jár.

A (H1) hipotézisünk tehát csak részben teljesül a modell szerint: a magyar orientációnak egyáltalán nincs mediáló hatása, míg az otthoni orientáció három esetben és a nemzetközi orientáció két esetben játszott mediáló szerepet.

5. táblázat

A kulturális intelligencia (CQ), társas támogatás, és nemzeti identitás összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra és a pszichológiai adaptációra

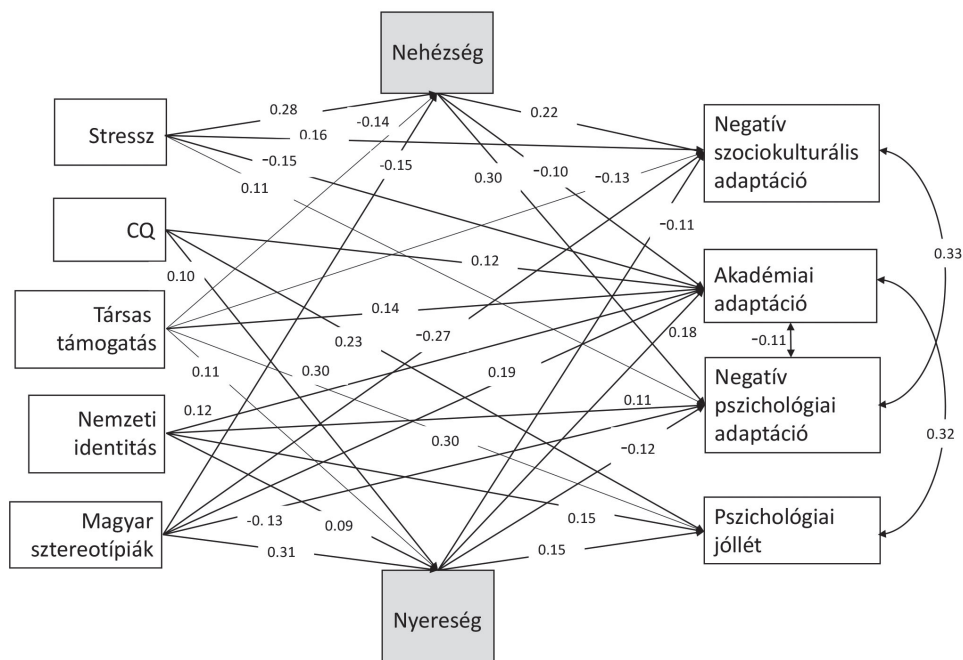
	B (S.E.)	p
1. akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,11 (0,03)	0,001
direkt hatás	0,09 (0,03)	0,005
összes indirekt hatásra	0,02 (0,01)	0,10
<i>CQ – nemzetközi orientáció – akadémiai adaptáció</i>	0,03 (0,01)	0,05
2. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,06 (0,05)	0,31
direkt hatás	-0,02 (0,06)	0,73
összes indirekt hatásra	-0,04 (0,02)	0,06
<i>CQ – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció</i>	-0,04 (0,01)	0,008
3. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,10 (0,05)	0,07
direkt hatás	-0,13 (0,05)	0,02
összes indirekt hatásra	0,03 (0,02)	0,08
<i>társas támogatás – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció</i>	0,03 (0,01)	0,02
4. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	0,11 (0,05)	0,03
direkt hatás	0,02 (0,06)	0,72
összes indirekt hatásra	0,09 (0,03)	0,001
<i>nemzeti identitás – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció</i>	0,08 (0,03)	0,002
5. Flourishing – pszichológiai jóllét		
összes hatás	0,18 (0,03)	0,000
direkt hatás	0,16 (0,03)	0,000
összes indirekt hatásra	0,02 (0,01)	0,06
<i>CQ – nemzetközi orientáció – „flourishing” pszich. jóllét</i>	0,03 (0,01)	0,02

Megjegyzés: a változók nagy mennyisége miatt nem tüntettük fel az egyéb, nem szignifikáns indirekt hatásokat, amelyek miatt előfordul nem szignifikáns összes indirekt hatás (pl. a CQ és az akadémiai adaptáció között $p = 0,10$) annak ellenére, hogy egy-egy, a táblázatban feltüntetett indirekt hatás szignifikáns (CQ – otthoni orientáció – pszichológiai adaptáció, $p = 0,008$).

A második SEM-modellben két kognitív kiértékelési változó mediáló hatását vizsgáltuk, azaz a disztális jelzők indirekt hatását az adaptációs mutatókra a becült nehézség-, illetve nyereségmennyiségen keresztül. Hipotézisünk (H2) szerint mediáló hatást várnánk mindkétféle kognitív kiértékeléstől.

Sikerült olyan modellt azonosítanunk, ahol a mediáló és a kimeneti változók magyarázott varianciája (R^2) 16,5% (*flourishing*) és 41% (nehézség) között mozog.

A 12. ábra mutatja a második útmodellünket (mivel szaturált volt a modellünk, a modell-illeszkedési mutatók nem mutatnak érdemi információt).



12. ábra. SEM-2. modell

A második modell kapcsán eltekintünk a direkt hatások részletes felsorolásától, és csak az indirekt hatásokkal foglalkozunk a két kognitív kiértékelési változó (nyereség és nehézség) mediátorhatásának ellenőrzése végett (H2).

A második mediációs SEM-modellben a *nyereség* mediátorváltozóhoz kapcsolódóan négy szignifikáns indirekt hatás látható:

- a pozitívabb magyar sztereotípiák együtt jár az észlelt nagyobb nyereségekkel, ami később előre jelezheti az akadémiai adaptációt (táblázatban 5.) és *flourishing* (9.) emelkedett mértékét, a kedvezőbb (azaz kevésbé negatív) szociokulturális (3.) és pszichológiai adaptációt (8.).

A nehézség esetében összesen hét szignifikáns indirekt hatás volt látható:

- a magyarokkal szembeni negatívabb sztereotípiá, alacsonyabb szociális támogatás és magasabb stressz-szint az észlelt nehézségek fokozott mértékével jártak együtt, ami később hozzájárulhat a fokozottabban negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációhoz; illetve
- a stressz intenzívebb jelenléte a nehézségek fokozott mértékével mutatott pozitív kapcsolatot, ami később előre jelezheti az akadémiai adaptáció csökkent mértékét.

Két esetben olyan erős a mediáló hatás, hogy el is tűnik a direkt hatás: a 6. blokkban a stressz a mutatók szerint csak a nehézségen keresztül fejt ki a hatását a pszichológiai adaptációra (több stressz – több nehézség – rosszabb adaptáció). A 9. blokkban pedig az látható, hogy a magyarokról alkotott sztereotípiák kizárólag a becsült nyereségen keresztül fejtik ki hatásukat a *flourishing*gal mért pszichológiai jóllétre (pozitív sztereotípiá – több nyereség – pszichológiai jobb jóllét).

6. táblázat

A stressz, a társas támogatás és a magyarokról alkotott sztereotípiák összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra, a pszichológiai és a szociokulturális adaptációra

	B (S.E.)	p
1. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	0,22 (0,04)	0,000
direkt hatás	0,16 (0,04)	0,000
összes indirekt hatás	0,06 (0,02)	0,000
<i>Stressz – Nehézség – Negatív szociokulturális adaptáció</i>	0,06 (0,02)	0,000
2. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	–0,18 (0,04)	0,000
direkt hatás	–0,13 (0,04)	0,001
összes indirekt hatás	–0,04 (0,01)	0,002
<i>Társas tám – Nehézség – Negatív szociokulturális adaptáció</i>	–0,03 (0,01)	0,011
3. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	–0,34 (0,04)	0,000
direkt hatás	–0,27 (0,04)	0,000
összes indirekt hatás	–0,07 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nehézség – Neg. szociokulturális adaptáció</i>	–0,03 (0,01)	0,010
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Neg. szociokulturális adaptáció</i>	–0,04 (0,01)	0,007

4. Akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,18 (0,04)	0,000
direkt hatás	0,14 (0,04)	0,001
összes indirekt hatás	0,03 (0,01)	0,009
<i>Társas támogatás – Nyereség – Akadémiai adaptáció</i>	0,02 (0,01)	0,050
5. Akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,26 (0,05)	0,000
direkt hatás	0,19 (0,05)	0,000
összes indirekt hatás	0,07 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Akadémiai adaptáció</i>	0,06 (0,02)	0,001
6. Negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	0,19 (0,06)	0,000
direkt hatás	0,11 (0,05)	0,045
összes indirekt hatás	0,08 (0,02)	0,000
<i>Stressz – Nehézség – Negatív pszichológiai adaptáció</i>	0,09 (0,02)	0,000
7. Pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,09 (0,05)	0,067
direkt hatás	-0,04 (0,05)	0,417
összes indirekt hatás	-0,06 (0,02)	0,002
<i>Társas támogatás – Nehézség – Negatív pszichológiai adaptáció</i>	-0,04 (0,02)	0,010
8. Negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,22 (0,05)	0,000
direkt hatás	-0,13 (0,05)	0,010
összes indirekt hatás	-0,08 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nehézség – Neg. pszichológiai adaptáció</i>	-0,05 (0,02)	0,005
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Neg. pszichológiai adaptáció</i>	-0,04 (0,02)	0,012
9. Flourishing – pszichológiai jóllét		
összes hatás	0,04 (0,05)	0,334
direkt hatás	0,001 (0,05)	0,975
összes indirekt hatás	0,04 (0,02)	0,008
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Flourishing pszichológiai jóllét</i>	0,05 (0,02)	0,002

Regresszioanalízis: az akadémiai adaptáció

Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regresszioelemzéséhez használt változók közötti korrelációt a 7. táblázat mutatja.

7. táblázat
Korrelációk a regressziós modell változói között

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9	11	12
1. Életkor												
2. GDP	-,13**											
3. Angol	-,01	,11*										
4. Okt_kult_táv	-,09*	,07	,08									
5. Érz_Okt_kult_táv	,09	-,32**	-,05	,04								
6. CQ	,11*	-,02	,18**	,04	,09							
7. Közös_okt	-,04	-,10*	-,01	,01	,04	-,003						
8. ND_barát	,07	-,10*	-,08	-,10*	,37**	,24**	,02					
9. ND_nembarát	-,002	-,07	,04	-,01	,23**	,09	,08	,59**				
10. SES_család	-,14**	,18**	,20**	,09*	-,13**	,004	,01	-,09*	,01			
11. TAN_eredm	,19**	-,04	,11*	-,07	,11*	,14**	,15**	,21**	,07	-,06		
12. Akad_adaptáció	,14**	-,08	,04	-,09*	,37**	,22**	,09	,60**	,32**	-,08	,50**	

Az akadémiai adaptáció regresszioanalízisének eredményeként olyan modellt sikerült azonosítani, amely 41,1%-os varianciát magyaráz ($F = 35,62$; $p < 0,001$). Az életkor ($\beta = 0,09$; $p = 0,01$), az angol nyelvtudás ($\beta = 0,08$; $p = 0,04$), a helyi magyar diákokkal való közös oktatás ($\beta = 0,08$; $p = 0,02$), a nemzetközi barát környezet ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$) bizonyul szignifikáns előrejelzőnek. Ezek közül a nemzetközidiák-barát környezetnek van a legnagyobb bejósoló ereje. A két utóbbi összefüggés miatt teljesül az erre vonatkozó hipotézisünk. A tanulmányi kulturális távolság kapcsán azonban csak részben igazolódott a feltételezésünk, ugyanis magának az észlelt akadémiai távolságnak nincs, csak az ezzel kapcsolatos érzelmeknek van jelentős bejósoló hatása ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$). Más szóval, minél inkább örülnek a diákok annak, hogy az általuk elvárt és kedvezőnek ítélt irányban tér el a magyar egyetemük az országuk felsőoktatásától, egyetemétől (vagy öröndetes módon éppen nem is különbözik), annál jobban boldogulnak az iskolai világban a mostani egyetemükön.

A tanulmányi eredményesség esetében is sikerült regressziós modellt felállítani, amely részben igazolja a hipotézisünket, bár a modell magyarázó ereje korántsem olyan robusztus, mint az akadémiai adaptáció esetében. Mindössze 10%-os varianciát magyaráz ez a modell ($F = 6,78$; $p < 0,001$).

Ebben az esetben is pozitív irányú prediktor hatása van ($\beta = 0,16$; $p < 0,001$) az életkornak, ahogyan a közös oktatásnak ($\beta = 0,15$; $p < 0,001$), és a nemzetközi diák barát

környezetnek is. Ez utóbbi rendelkezik az egyik legnagyobb bejósoló erővel a beta-értéke szerint ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$).

A 8. táblázat bemutatja az előzőekben ismertetett két regresszioelemzést eredményeit.

8. táblázat

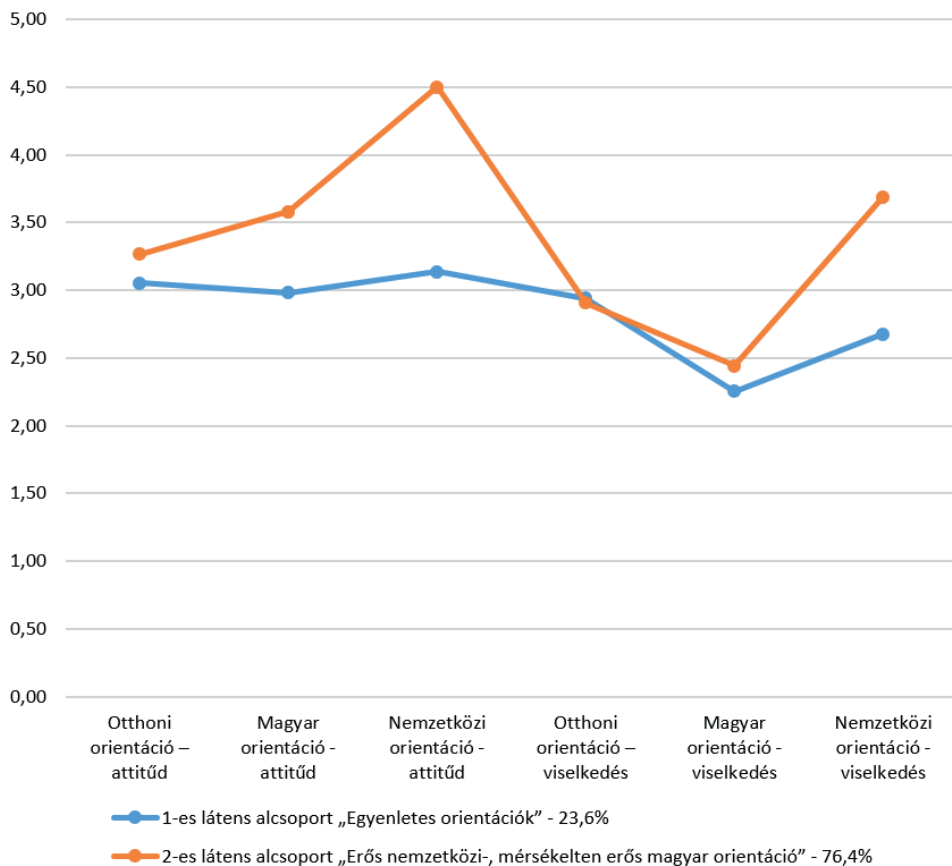
Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regressziós modellje

		Beta	t		Beta	t
1	Nem	,03	,71		,00	,07
	Életkor	,14	3,00**		,18	4,07**
	GDP	-,06	-1,43		-,02	-,44
2	Nem	,04	1,00		,01	,19
	Életkor	,10	2,30*		,16	3,65**
	GDP	-,06	-1,29		-,03	-,57
	Angol	,01	,20		,09	2,05*
	CQ	,21	4,62**		,12	2,65**
	SES_család	-,07	-1,45		-,04	-,79
3	Nem	,05	1,27		,00	-,08
	Életkor	,10	2,69**		,17	3,89**
	GDP	-,01	-,14		,01	,17
	Angol	,08	2,12*		,12	2,62**
	CQ	,06	1,61		,07	1,59
	SES_család	-,02	-,62		-,03	-,61
	Együttoktatás	,08	2,18*		,15	3,49**
	Diákbarát egyetem	,59	15,95**		,19	4,26**
4	Nem	,05	1,34		,00	-,09
	Életkor	,09	2,52*		,16	3,72**
	GDP	,05	1,37		,02	,44
	Angol	,07	2,07*		,12	2,66**
	CQ	,06	1,74		,08	1,70
	SES_család	-,01	-,34		-,02	-,49
	Együttoktatás	,08	2,26*		,15	3,50**
	Diákbarát egyetem	,52	13,36**		,17	3,58**
	Okt. kulturális távolság	-,05	-1,52		-,07	-1,57
	Okt. kult. távolság_érzelem	,19	4,79**		,04	,73

Megjegyzés: * $p < .05$; ** $p < .01$

Látens profilelemzés

Ennél az elemzésnél a hatféle akkulturációs orientációt – mind az attitűdöt, mind pedig a viselkedéses dimenziókat – vettük figyelembe, mind a három (otthoni, magyar, nemzetközi) akkulturációs orientáció esetében. Az illeszkedési indexek és a *Lo–Mendel–Rubin Adjusted Likelihood Ratio Test* (LMRT) alapján a két profilú modell bizonyul optimálisan illeszkedőnek az adatainkra. A következő 13. ábra mutatja a két beazonosított látens csoport profilját.



13. ábra. Az akkulturációs attitűdök és viselkedések alapján képzett látens csoportok

Az 1-es látens csoportba a minta mintegy negyede tartozik, a 2-es látens csoportba pedig több mint a háromnegyede. Mindkét látens csoportnál a viselkedéses magyar orientáció mutatja a legkisebb értéket, ettől eltekintve szinte egyenletes a vonal. Ehhez képest a 2-es látens csoportnak két kiugró pontja van, mégpedig a nemzetközi orientációnál (attitűd és viselkedés egyaránt), és a magyar orientációja is enyhén magasabb, mint az 1-es csoporté.

Az „Egyenletesen mérsékelt orientációk”-kal rendelkező 1-es csoporthoz viszonyítva a kettes csoport profilja „kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció”-t mutat.

A fenti módon beazonosított két látens csoport validálása a R3Step módszerrel történik. Az alábbi 9. táblázat azt mutatja, hogy ha az 1-es látens csoportot tekintjük referenciaként, ehhez képest azok a személyek kerülnek be nagyobb valószínűséggel a 2-es (kiugróan erős nemzetközi orientációval, enyhén kiemelkedőbb magyar orientációval rendelkező) csoportba, akik pozitívabb képpel rendelkeznek a magyarokról, és nagyobb a kulturális intelligenciájuk.

9. táblázat

Látens csoporttagság prediktorai: multinomiális logisztikus regresszió

	2-es profil „Erős nemzetközi és mérsékeltén erős magyar orientáció” OR [95% CI]
Nem ¹	1,65 [0,94 – 2,89]
Életkor	0,95 [0,90 – 0,99]
GDP ²	1,24 [0,60 – 2,58]
Teljes vagy részképzés ³	0,52 [0,23 – 1,16]
Látható kisebbség ⁴	1,50 [0,81 – 2,78]
Magyarországon töltött idő	1,00 [0,98 – 1,01]
Nemzeti identitás	1,17 [0,76 – 1,80]
Sztereotípiák magyarokról	1,55 [1,02 – 2,35]
Kulturális intelligencia	2,25 [1,52 – 3,33]

Megjegyzés: A validáló kovariánsok és a látens profil tagság közötti kapcsolat esélyhányadosa (OR) 95%-os konfidenciaintervallummal (az 1-es profil, „Egyenletesen mérsékelt orientációk”) mint referencia. A vastagon húzott esélyhányadosok szignifikánsak (legalább $p < 0.05$ szinten.). ¹nem: 1 = férfi, 2 = nő; ²GDP = 1: alacsonyabb GDP, 2 = legalább Magyarország szintű GDP; ³Teljes vagy részképzés: 1 = teljes képzés, 2 = részképzés; ⁴látható kisebbség: 1 = igen, 2 = nem. A validálási változók kiválasztásában az alap demográfiai, illetve az interjú kutatásunk és a SEM-modellek alapján az akkulturációs orientációkra nézve különösen fontos változókra támaszkodtunk.

Bár szignifikánsnak mutatja a modell az életkor hatását, a korrelációs értékek, valamint az, hogy a BCH-elemzés nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két csoport között, ellentmondásos eredményekre engednek következtetni. Emiatt érdemes óvatosan kezelni

ezt az összefüggést; jelen helyzetben nem tudjuk kizárni, hogy statisztikai artefaktumról van szó. A látens csoportok közötti összevetést célzó BCH-elemzésben a következő értékeket kapjuk (10. táblázat).

10. táblázat
Látens csoporttagság összefüggései az adaptációs mutatókkal

	1-es látens csoport „egyenletes orientáció” (23,6%)	2-es látens csoport (kiugró nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció) (76,4%)	Wald test (<i>p</i>)
Akadémiai adaptáció	3,624 (0,07)	3,911 (0,03)	12,639 (<i>p</i> < 0,001)
<i>Flourishing</i>	3,618 (0,08)	4,099 (0,03)	30,70 (<i>p</i> < 0,001)
Szociokulturális adaptáció	3,184 (0,09)	2,982 (0,05) _b	3,194 (<i>p</i> = 0,07)

Ezek szerint a kiugróan nemzetközi orientációjú (2-es) látens csoportnak jobb az akadémiai adaptációja, valamint a *flourishing*gel mért pszichológiai jólléte, és tendenciaszerűen magasabb a szociokulturális adaptációja.

Bár az átlagértékek közötti különbség mérete nem nagy, felhívja mégis a figyelmet bizonyos tendenciaszerű összefüggésekre, amelyek a további kutatások számára kiindulási alapot szolgálhatnak. Hiszen korábban nem történt ilyen látens csoportok beazonosítására irányuló vizsgálat nemzetközi diákok között három akkulturációs orientációjuk alapján, azoknak is külön az attitudinális és viselkedéses elemei mentén.

Diszkusszió és következtetések

Jelen vizsgálatunkban a következő célokat és hipotéziseket fogalmaztuk meg. *Elsődleges cél:* a munkamodellünk ellenőrzése, a mediátortényezők hatásának vizsgálata. Az akkulturációs orientációk (H1) mellett a kognitív kiértékelésnek (becsült nyereség és nehézség) is lesz mediáló hatása (H2).

Másodlagos cél: az akadémiai adaptáció előrejelzőinek beazonosítása. A következő hipotéziseket fogalmaztuk meg: Az angol nyelvismeret (H3.a), az észlelt akadémiai kulturális távolság (H3.b), és a nemzetközi diákbárát környezet (H3.c) jelzi előre az akadémiai adaptációt.

Harmadlagos célunk látens profilok, csoportok beazonosítása az akkulturációs orientációk alapján, valamint az így beazonosított csoporttagságok korrelátumainak vizsgálata. Nem külön hipotézisekben, de jelentőségük miatt külön tárgyaljuk a következő, bár szerény mértékű, de szignifikáns összefüggéseket

Egyrészt fontos információval bírhat a specifikusan a külföldi léttel kapcsolatos jólét pszichológiai és érzelmi aspektusait mérő Pszichológiai Adaptáció Skála (pontosabban negatív pszichológiai adaptáció) (Demes és Geeraert, 2014) összefüggése a Diener és munkatársai (2010) Flourishing Skálájával, amely a pszichológiai jóllétet méri általában. A két konstruktum a várt irányban szignifikáns, bár nem erős ($-0,143$; $p < 0,05$) együttjárást mutat.

A másik tényező, amivel külön kell foglalkoznunk, az otthoni, azaz a származási kultúra, a saját csoport iránti akkulturációs orientáció különleges helyzete a nemzetközi diákok esetében. A zömmel letelepedett bevándorlókkal foglalkozó akkulturációs kutatásoktól eltérően, az ideiglenesen tartózkodók (*sojournerek*) csoportjához sorolható nemzetközi diákokat célzó kutatásokban rendre negatív (vagy nem szignifikáns) együttjárás található eközött és a pszichológiai egészség között. Mindeközben a fogadó kultúra iránti orientáció és a pszichológiai egészség között a nemzetközi diák szakirodalomban is pozitív kapcsolatot találtak (pl. Taušová és mtsai, 2019; Demes és Geeraert, 2014; Wang, Wei és Chen, 2015).

Vizsgálatunkban az otthoni orientáció, miközben szignifikáns (de nem erős) korrelációt mutat az általános pszichológiai jólléttel ($r = 0,11^{**}$), az akkulturáció- és helyváltoztatás-specifikus *negatív* pszichológiai adaptációval ($r = 0,15^{**}$) is együttjárást mutat. Ez utóbbi szerint a nemzetközi diákok akkulturációjával foglalkozó szakirodalomban találtak (Taušová és mtsai, 2019; Demes és Geeraert, 2014; Wang, Wei és Chen, 2015) visszaköszöttek a mi eredményeinkben is.

A fogadó (esetünkben magyar) kultúra és társadalom iránti orientáció valóban negatív együttjárást mutat a negatív pszichológiai adaptációval, azaz megvalósult a pozitív kapcsolat a magyar orientáció és az adaptációs mutató között ($r = -0,18^{**}$), és nem meglepő módon az általános jólléttel is pozitív összefüggést ($r = 0,21^{**}$) mutat.

H1 hipotézis

A jelen, 528 fős, keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei arra engednek következtetni, hogy a szakirodalomnak megfelelően valóban mediátorszerepet játszanak az akkulturációs orientációk. Nem teljeskörű azonban a hatás: míg az otthoni orientáció és a nemzetközi orientáció mediálja a disztális előrejelző tényezők hatását az adaptációs kimeneti változókra – tételesen a negatív szociokulturális és negatív pszichológiai adaptációra, a pozitív irányban mért pszichológiai jóllétre (*flourishing*) és a szintén pozitív irányban mért akadémiai adaptációra –, a fogadó társadalom, a magyarok iránti orientációnak ugyanakkor nincs előrejelző hatása egyik adaptációs mutatóra sem, és így mediáló hatása sem kimutatható.

A szakirodalomban annak ellenére, hogy az akkulturáció kánonjában is megfogalmazódott a nemzetközi közösség iránti akkulturáció vizsgálatának fontossága (Berry és Sam, 2016), tudásunk szerint eddig csak Taušová és munkatársai (2019) mérték empirikusan a nemzetközi orientáció hatását. Ugyanakkor a mi kutatásunk más fogadó környezetben, más diákpopulációban, más kérdésfeltevésekkel vizsgálta ezt az orientációt. Pozitív eredményként értékeljük, hogy sikerült kimutatni a mediátorhatásokat az általunk alkalmazott mérőeszközökkel, változókkal is.

A magyarországi helyzet sajátossága, hogy nem azonos a helyi (magyar) nyelv és a tanulmányi nyelv (legtöbbször angol, bizonyos esetekben német). Ez pedig jelentős hatással lehet arra, hogy kialakuljon a diákok *nemzetközidiák-buborék*ban való léte. Emiatt is érthető, hogy a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientációnak van mediáló hatása a kulturális intelligencia (CQ), valamint a *flourishing* és az akadémiai adaptáció között. Minél magasabb a CQ, annál valószínűbb a nemzetközi orientáció, amely viszont jobb adaptációval jár együtt.

Valószínűleg a nyelvi eltérés, a jellemzően szeparált oktatás (a nemzetközi diákok a legtöbb helyen külön tanulnak a helyi magyar diákoktól) bújik meg a mögött, hogy a fogadó országbeliek (magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a modellben.

Érdeemes megjegyezni az otthoni orientáció ellentmondásosnak tűnő szerepét. A korrelációelemzésnél már utaltunk rá, hogy az erősebb otthoni orientáció negatívabb pszichológiai adaptációt jelez előre (ha akkulturáció- és helyváltóztatás-specifikusan mérjük az előbbi). Emiatt a nemzeti identitás – amely annak ellenére, hogy a SEM-modellünkben pozitívan jelzi előre az általánosan mért pszichológiai jóllétet (*flourishing*) – otthoni orientációval való szoros kapcsolata és az utóbbi mediátorszerepe miatt úgy tűnik, hogy végső soron a negatív pszichológiai adaptációhoz járul hozzá.

H2 hipotézis

A H2 hipotézisünk beigazolódott: a kognitív kiértékelésnek mindkét típusa komoly mediátorszerepet játszik szinte valamennyi bejósoló tényező és az adaptációs mutatók között. Számszerűen 12 indirekt hatás érvényesült (szemben a fenti öttel). Két esetben olyan erős a mediáló hatás, hogy el is tűnik a direkt hatás. A jövőbeni kutatások szempontjából érdemes megfontolni a kognitív kiértékelés beépítését a nemzetközi diákok akkulturációjának vizsgálatakor. Jelen vizsgálatunkból az derült ki, hogy ez a jól bevett akkulturációs stratégiáknál nagyobb mediátorszerepet játszik. Tudásunk szerint ez volt az első próbálkozás, amely kimutatta SEM-modellben a kognitív kiértékelés mediátorszerepét. Sajnos csak egy itemmel mértük a becsült nyereséget, valamint a nehézséget is. A jövőben olyan mérőeszköz kidolgozását kell célul kitűzni, amely differenciáltan méri ezt a szemmel láthatóan fontos kettős konstruktumot. Elméletileg ez jól beleillik a mind elméletileg, mind empirikusan elaborált stressz–kiértékelés–*coping* (Kuo, 2014; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) tematikába.

H3 hipotézis

Vizsgálati eredményeink alapján sikerült olyan regressziós modellt felállítanunk, amely megmagyarázza az akadémiai adaptáció varianciájának egy jelentős részét (41%). A tanulmányi eredményre vonatkozó regressziós modell csak a variancia 10%-át magyarázza, de ez is szignifikáns. Több olyan tényezőt tudtunk beazonosítani, amelyek jelen vizsgálatunk szerint előrejelzik azt, hogy hogyan boldogulnak a diákok az egyetemen, a tanulmányaikban.

Mind az akadémiai adaptáció, mind a tanulmányi eredmény terén beigazolódott a H3.a és H3.c hipotézisünk: az angol nyelvtudásnak (H3-a), az egyetemi környezetnek (a helyi magyar diákokkal való közös oktatásnak és a nemzetközi diákbárát környezetnek) (H3.c) van bejósoló hatása.

Mindkét modell esetében az egyetemi környezetnek van a legnagyobb bejósoló ereje. Ezek szerint a fogadó intézmények óriási szerepet játszhatnak abban, hogyan boldogulnak a hozzájuk érkező nemzetközi diákok az egyetemen, a tanulmányaikban, és részben azért is, hogy milyen eredményességgel végzik a tanulmányaikat. Jelen vizsgálattal sikerült kimutatnunk a Ward és Geeraert (2016) által javasolt modell értelmében az intézményi környezet fontos szerepét az akadémiai adaptációban és tanulmányi eredményességben. Reményeink szerint ezzel az eredménnyel hozzá tudunk járulni a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközi fogadókészségének megerősítésében az oktatásszervezésen, a kulturális tudatosságon és az intézmény interkulturális szellemiségének a megerősítésén keresztül, amely konkrét lépésekben, intézkedésekben is megnyilvánul.

A tanulmányi kulturális távolság kapcsán azonban csak részben igazolódott a H3.b. hipotézisünk. Ugyanis maga az észlelt akadémiai távolságnak nincs, csak az ezzel kapcsolatos érzelmeknek van erős bejósoló hatása. Itt ismét a kognitív kiértékelés hatását sejtethetjük: azaz nem az észlelt akadémiai távolság (kognitív elem), hanem az játszik szerepet, hogyan élük meg, hogyan értékelik (affektív elem), ezt a távolságot. A jövőbeni kutatások feladata lesz ennek a mélyebb feltárása. Mindenesetre eredményeinkből úgy tűnik, a nagy (akadémiai) kulturális távolságból érkezőknek nem feltétlenül nehezebben vagy nem feltétlenül kevesebb eséllyel fognak tudni a magyar felsőoktatási intézményekben boldogulni.

Az életkor szignifikáns bejósoló hatása megmutatkozott mindkét modellben: ezek szerint feltételezhető, hogy a diákok idővel jobban fognak boldogulni, eredményesebbek lesznek vagy eleve az idősebb korban költözők pszichológiailag is érettebbek, illetve több felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek.

Kutatásunk gyenge pontja annak keresztmetszeti jellege. Bizonyos fontos kérdésekre – különösen az ok-okozati összefüggésekre vonatkozóan – csak szisztematikus, longitudinális vizsgálatokkal fogunk tudni választ adni.

Hipotéziseink vizsgálata után rátérünk a harmadik célként kitűzött látens profilok felderítését célzó elemzésünkre. Olyan modellt sikerült felállítanunk, amely két látens profilt azonosított a diákok között a hat különböző akkulturációs orientációs mutató alapján.

A már jól megismert három akkulturációs orientációt attitudinális és viselkedéses elemekre bontottuk.

Az 1-es látens csoportban vannak az „egyenletes mérsékelt orientációkkal” rendelkezők, a minta egy negyedével, míg a 2-es látens csoportban azok találhatók, akikre jellemző a „kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció”.

A csoportalkotás validálása során a multinomiális logisztikus regresszióelemzéssel azt kaptuk eredményül, hogy ha az 1-es látens csoportot tekintjük referenciának, ehhez képest a pozitívabb magyar sztereotípiák, valamint a nagyobb kulturális intelligencia jelzi előre az elsősorban kiemelkedően erős nemzetközi orientációval és valamennyivel erősebb magyar orientáció attitűddel rendelkező látens csoportba való kerülést.

Ismét azt látjuk, hogy a szakirodalomban alig vizsgált sztereotípiáknak fontos helyük van a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának a kutatásában. Ismét fény derült a kulturális kompetencia fontos szerepére. A fenti érvelésünknek megfelelően, a kulturális kompetencia (még finomabb) mérését fontosnak tartjuk ehhez a kutatási területhez. A magyarokról alkotott képről érdemes megjegyezni, hogy interjúink során kiderült, hogy számos, euro-amerikai kultúrkörön túlról érkező diákunk számára Magyarország Európát is jelenti, a magyarországi lét a nemzetközi világgal való találkozást, a magyarok pedig az európaiakat. Ha valaki pozitív képpel rendelkezik a magyarokról (így az európaiakról), valószínűleg pozitívabban is nyit az eurocentrikus „nemzetköziség” felé. Mindez jelenleg csak gondolati játék. Kísérleti designnal vagy longitudinális vizsgálat(sorozat)tal lehetne ezt a kérdéskört alaposabban megvizsgálni.

A megalkotott látens csoportok validálásának egy további lépéseként egy ANOVA-hoz hasonló, ún. BCH-eljárást alkalmaztunk. Ennek eredményeként a 2-es látens csoportnak jobb az akadémiai adaptációja, valamint a *flourishing*gel mért pszichológiai jólléte is. Marginálisan pedig (tendeniőzusan) magasabb a szociokulturális adaptációja.

Ismét bebizonyosodott, hogy a nemzetközi közösség (és bizonyos mértékig, legalábbis attitűdben) a magyar fogadó környezet felé való orientációnak fontos korrelátumai az akkulturáció kimeneti tényezői, az akadémiai adaptáció és a pszichológiai jóllét. Az tesz különbséget a nemzetközi diákok között e két adaptációban, hogy ki mennyire fordul (tud fordulni) a nemzetközi közösség felé és részben, ha korlátozottan is, de a fogadó csoport felé. Korábban említettük a fogadó intézmények lehetséges szerepét annak biztosításában, hogy a nemzetközi diákok akadémiai adaptációja (beleértve a tanulmányi eredményességet) kielégítő legyen (ami természetesen az intézménynek számos – financiai, szakmai, nemzetköziesítési – értelemben is hasznos). A magyarokkal való integrált (azaz nem szegregált) oktatás, valamint a tudatosan nemzetközidiák-barát környezet kialakítása ennek az eredménynek a fényében azt is jelentheti, hogy a nemzetközi közösségnek a kialakulásában, kialakításában is érdekelt lehet az intézmény.

Összefoglalva, jelen vizsgálatunkban néhány új tényezőt vontunk be a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának vizsgálatába. Ilyen többek között a kognitív kiértékelés és a helyiekről alkotott sztereotípiák, szegregált vagy integrált oktatás

(külön- vagy együttoktatás a magyar hallgatókkal). Kutatásunk rámutat a szegregált hatás negatív korrelátumaira, különösen a rosszabb akadémiai adaptációra. A nemzetközi diákok fogadására való felkészültség, a nemzetközidiák-barát egyetemi környezetnek szintén erősen szignifikáns szerepe van. A magyar felsőoktatási környezet sajátosságait igyekeztünk a vizsgálatunkban figyelembe venni.

Ilyen például az – a már korábban is említett – jellegzetesség, hogy a nemzetközi diákok tanulási nyelve és az oktatási szervezés miatt, valamint a magyar nyelvismeret hiánya miatt kialakulhat az, hogy „buborékban” vannak, a helyi magyar emberekkel való érintkezésük kevés (az iskolán belül sem, a tanárok és az adminisztráció kivételével). Emiatt is vizsgáltuk a diákok nemzetközi akkulturációs orientációját is (és ennek a kontaktushíánynak tulajdonítjuk azt, hogy a magyarok iránti akkulturációs orientáció nem kapott helyet az útmodellben). Az, hogy ez a „buborék” mennyire tág, valószínűleg a nemzetközi orientációval van összefüggésben a látens profilelemzésünk alapján.

A származási csoport és kultúra iránti akkulturációs orientáció és ezen keresztül a nemzeti identitás némileg ellentmondásos szerepére is rámutatott a vizsgálatunk. Mindenképpen érdemes tovább kutatni, hogy az ideiglenes tartózkodók, a nemzetközi diákok körében hogyan alakul a nemzeti identitás és otthoni orientáció szerepe annak függvényében, hogy mennyire „ideiglenes”-nek szánják a tartózkodást, illetve mennyire terveznek egy harmadik országba továbbmenni, illetve hazatérni tanulmányaik befejezése után.

Összefoglalás

A kötetben bemutatott vizsgálatoknak egyrészt számos olyan eredménye van, amely hozzájárulhat a nemzetközi diákok akkulturációjának, adaptációjának kutatásához. Emellett segít szakmai, gyakorlati ajánlásokat megfogalmazni, másrészt eredményeink olyan kérdéseket vetnek fel – rámutatva bizonyos hiányosságokra is – amelyek továbbgondolásra, további kutatásra sarkallnak.

Főbb eredmények

A többnyire fiatal felnőtt korban levő vizsgálati személyeink – amikor más kulturális csoportokkal való huzamosabb találkozásnak vannak kitéve – tudatosabban élik meg az identitásukat, jobban felismernek olyan, az identitásukkal kapcsolatos értékeket, dimenziókat, amelyek maguktól értetődőként voltak korábban jelen az életükben. A külföldi tanulás egyik eredménye az új perspektívába helyezett, új jelentőséggel, jelentéssel kiegészített identitás. Vannak, akik új felfedezéseket téve, saját magukra, csoportjukra vonatkozó mélyebb megértésről számolnak be. Ennek következményeként van, aki kritikusabban viszonyul a saját országához, és van, aki erősebb etnikai, nemzeti identitásról számol be. A másokkal való találkozás nem mindig hozza előtérbe a nemzeti identitást, különösen azoknál nem, akiknek ez az identitás nem központi jelentőségű, vagy eleve kritikusan viszonyulnak hozzá. Új identitás-szintekről (európai, nemzetközi, világpolgár) is beszámolnak sokan. A magyar diákok esetében az újonnan felismert, felvett kelet-európai identitás különösen érdekes. Más-más előzményekkel, más kontextusban, de ez a jelenség feltehetően az akkulturáció és identitás szakirodalom egyik izgalmas pontjaként említhető *pánethnikai* (*Hispanic*, illetve *Asian American*) csoportazonosságra rímél (Schwartz és mtsai, 2014). A kelet-európai identitás esetében sokszor tapasztalható az a jelenség, hogy a magyar csoport jellegzetességeit terjesztik ki a magyar diákok a nagyobb (kelet-európai) szintre. Wenzel és munkatársai (2007) ezt *ingroup projekciónak* nevezik. Ezzel ellentétes mintázatot mutatott magyarországi serdülőkkel végzett kutatásunk, amelyben az európai, fölérendelt kategória nem prototipikus tagjaként tekintettek Magyarországra.

A megkérdezettek különböző mechanizmusok révén egyeztetik, rendezik, egymásra rétegzetten, komplex mintázatokban élik meg a különböző identitásaikat. Voltak, akik nulla összegben gondolkodnak, és emiatt úgy gondolják, hogy nem lehet más identitásuk, mint a származási. A legtöbben azonban a különböző identitások kombinálásáról számolnak be.

A korábbi, különböző magyarországi kisebbségi csoportokkal (német és szlovák serdülők, valamint vietnámi bevándorlók) vizsgálatok (Barna és mtsai, 2012; Szabó és mtsai, 2012) eredményeihez hasonlóan, a megszóltatott nemzetközi diákok körében is különböző *bikulturális identitás*mechanizmusokat azonosítottunk. A szakirodalomban (Benet-Martínez; 2012; Schwartz és mtsai, 2019; Ward és mtsai, 2018) tárgyalt mechanizmusok közül a váltakozó identitás – inverz mintázattal, például Magyarországon holland, Hollandiában magyar –, bár ritkán, de előfordult, ahogyan a hibrid identitás is (pl. török-magyar). Jellemzőbbnek mondható az a mintázat, hogy valaki „második otthonának” vagy „otthonának” tartja Magyarországot, miközben nem sok valós kapcsolata alakult ki a helyiekkel. Volt, akinek fontos identitáseleme, hogy Magyarországon él és tanul (kínainak vallja magát, de úgy mutatkozik be, mint aki Magyarországon tanul). Ez egyrészt helykötdést fejez ki (Düll, 2015), másrészt a bikulturális identitásnak az az esete, amikor az érintettek nagy távolságot látnak a két identitás között, és szétválasztva tartják őket.

Sokszor az *identitásfenyegetettség* élményével, diszkriminációval találkoznak a nemzetközi diákok, különösen a „látható” kisebbségiek, kiváltképp az afrikai országokból érkezők. Az árnyalt előítélettel, illetve a mikroagresszióknak címkézett megkülönböztetéssel (Dovidio és mtsai, 2018) is visszatérően találkoznak a nemzetközi hallgatók.

A diszkriminációs tapasztalatok által gyakran sújtottak azzal is szembesülnek, hogy nem tudhatják biztosan, hogy ha valami történik velük, az a csoporttagságuk miatt van-e vagy sem. Ez az „attribúciós ambivalencia” általános tapasztalatnak mondható (Crocker és Garcia, 2006). Az interjú vizsgálatokból kiderült, hogy a nemzetközi diákok – különösen azok, akiknek pozitív tapasztalatuk és véleményük van a magyarokkal és magyarokról – sokszor alábecsülik a diszkriminációs helyzetek jelentőségét, valószínűleg énvédelmi céllal is. Ebben két mintázat volt jellemző. Az egyik, hogy a velük előítéletesen viselkedőt nem tartják tipikus magyarnak, másrészt a nemzetközi diákok nyelvi akadállyal magyarázzák ezt a fajta viselkedést.

Volt olyan tapasztalat, hogy a diszkriminált egyéneknek a többségi csoporttagok védelmükre keltek. Nemzetközi diákok ismeretlen járókelők kiállításáról számoltak be. Nem sokszor fordult elő ilyesmi, de mindegyik esetben látszik ennek pozitív hatása: nemcsak az adott konkrét helyzetben jelent segítséget, hanem úgy tűnik, általános szinten is védőhatással rendelkezik az ilyen tapasztalat. A többségi magyarokról kialakult vélemény is pozitív marad, miközben kevésbé sérül a stigmatizált személy önbecsülése.

Csoportközi fenyegetettséget a nemi szerepekkel kapcsolatban is tapasztaltunk a nemzetközi diákokkal végzett interjú kutatásban. A nemi egyenlőség szempontjából egalitáriánusabb országokból érkező diákok beszámoltak arról, hogy tapasztalnak szexista megnyilvánulásokat a magyar környezetben. Ez azért szorongást keltő és kényelmetlen, mert arra emlékezteti őket, hogy az ő csoportjukban, kultúrájukban, országukban valaha, nemrég szintén ehhez hasonló volt a helyzet, csakhogy ezt az állapotot már meghaladták (Cohen-Emerique, 2000). A csoportközi fenyegetettség elmélet (Stephan és Stephan, 2000) szerint a szimbolikus fenyegetettség tipikus esete, amikor egy csoport

tagjai úgy érzik, hogy mások nézetei, értékei eltérnek az övéktől és emiatt fenyegetik az ő értékeiket, világfelfogásukat.

A nemi szerepekkel kapcsolatos elemzésünk számos olyan eredményt hozott, amely azt mutatja, hogy attól függően, hogy ki mennyire egalitáriánus kultúrából érkezett, más-képpen észleli a magyarországi nemi viszonyokat. Az egyik tipikus példa, amikor a férfiaknak a nők felé mutatott előzékenynek szánt viselkedését „úriember” vagy „szexista” megnyilvánulásnak látják. Mindez az ambivalens szexizmus mértékével áll összefüggésben, valamint azzal, hogy a nemzetközi diákok közül sokan az európai kultúra egyik tipikusnak gondolt vonását, a lovagiasságot vélik látni, és ezt is szeretnék elsajátítani.

Egy másik fontos eredményünk a nemi szerepek kapcsán, hogy „nemiesült”-nek (*gendered*) tűnik a szabadság is. Az önrendelkezés legkülönbözőbb – az öltözködés, a szabad mozgás (kimenők), a párkapcsolat – területein éles különbség látszik a két nem között az alacsony nemi egyenlőségi indexszel (és alacsonyabb GDP-vel) rendelkezők csoportjában. Az otthoni hagyományosabb körülményektől elszakadva, elvileg a nőknek is meglenne a férfiakéhoz hasonló szabadsága itt Magyarországon, Európában, ám a nemzetközi diákok a lehetőségekhez képest csak kisebb mértékben élnek vele. Az internalizált értékek, az értékeléstől, és a jövőbeli következményektől való félelem akkor is erős fékek maradnak, amikor éppen nincs formális tiltás.

A „társadalmi nem” nem az egyetlen hierarchiaképző tényezőt jelenti. A csoportok közötti viszonyokban meghatározó lehet azok relatív státusza gazdasági, politikai, nyelvi ereje, etnolingvisztikai vitalitása (Giles és mtsai, 1977). A nyelv – mint kiderült az erre vonatkozó vizsgálatunkban – nemcsak abban az értelemben fontos, hogy kinek mi az anyanyelve (itt meg kell említenünk az angol nyelvvel kapcsolatos *nyelvi imperializmus* vagy az angol anyanyelvűek felsőbbrendűségét kiemelő *native speakerism* fogalmát), hanem nagyon világosan kirajzolódott egy nyelvi hierarchia is a nemzetközi diákok között az angol nyelvtudás szintje alapján. Ez nem feltétlenül csak az angol közvetítésű oktatás (EMI) miatt van, hanem mint a kérdőíves vizsgálatunk kimutatta, azért is, mert többek között az angol nyelvtudásnak van szignifikáns szerepe az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség előrejelzésében; valamint amiatt is, mert a nemzetközi diákok világában az angol a *lingua franca*.

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sajátos nyelvi helyzete miatt számos olyan jelenségre mutatott rá a kutatásunk, amelyeket a nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja szakirodalmában eddig még nem tárgyaltak. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok az angol nyelv által közvetített oktatásban vesznek részt, ahol a tanáraik nem/sem anyanyelvűek. Eközben olyan helyi társadalomban tanulnak és élnek, amelyet sokan szeretnének valamilyen formában megismerni, amelyhez kötődésük alakul(na) ki, ám amelyben a helyiek kevésbé beszélik az angol nyelvet. A helyi nyelvet pedig nehéznek (és valószínűleg a későbbiekben kevésbé használhatónak) gondolják. A kettős nyelvi akadályt még kiegészíti, tetézi az átéltséget és észlelt féltékenység, szorongás, bizonytalanság és sokszor a diszkrimináció.

Akármennyire is nehezen tanulhatónak gondolhatják a magyar nyelvet a nemzetközi diákok, nagy konszenzus és sok személyes tapasztalat utal arra, hogy csak közös nyelven (a helyi nyelv bizonyos szintű elsajátításán) keresztül vezethet az út a befogadáshoz, illetve a gördülékeny alpműködésekhez, a kompetencia- és biztonságérzethez. A nyelv abban is sajátos szerepet játszik, hogy mind a státuszvesztés okozta negatív, mind pedig a nyelvfejlődés által is hozott státusznyerés, illetve visszanyerés miatti, önértékelést hozó pozitív érzelmekben lehet részük a nemzetközi diákoknak. Miközben interjúk kutatásunk egészében az időbeli változásokra fektettük a hangsúlyt, a nyelv területén ismét bebizonyosodott, hogy folyamatában érdemes tanulmányozni a *sojournerek* akkulturációját és adaptációját.

Mindebből is látszik, hogy ezekben a folyamatokban fontos szerepe van a kognitív kiértékelésnek. Interjúelemzésünk két témában, a tanulmányok és a személyes fejlődés terén mutatott ki olyan eredményeket, amelyek azt mutatják, hogy a diákok kifizetődőnek élik meg a külföldön tanulást több területen is, és a kihívások és a nyereségek karöltve jelennek meg. A nehézségek és kihívások ugyanakkor nem feltétlenül jelentenek negatívumot. Az énhatékonyság, az önbizalom és önbecsülés növekedéseként élik meg a diákok, hogy ezeket a mindennapi életben állandó jelleggel jelenlevő vagy alkalmasszerűen nagy legyőzendő akadályokként megjelenő nehézségeket sikerül leküzdeniük. A stressz–kiértékelés–*coping* tematika (Kuo, 2014; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) valóban sokkal megfelelőbb keretet kínál az akkulturációs folyamatok megértéséhez, mint például a sokat emlegetett *kulturális sokk*.

A *kognitív kiértékelés* fontos szerepét a kérdőíves vizsgálatunk útmodellelemzése (SEM) is mutatta. A jól bevett akkulturációs stratégiáknál nagyobb mediátorszerepet játszanak egyrészt a disztális bejósoló tényezők (mint a stressz, a kulturális intelligencia, a társas támogatottság, a nemzeti identitás, a magyarokról alkotott sztereotípiák), másrészt a kimeneteli tényezők, az akadémiai, a pszichológiai és a szociokulturális adaptáció között. Tudomásunk szerint ez volt az első vizsgálat, amely kimutatta a kognitív kiértékelés mediátorszerepét egy SEM-modell keretében.

Nem soroljuk fel ismét a tematikus elemzésből kiemelkedett szempontokat, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az egyik legfontosabb nyereséget az új perspektíva jelenti. A külföldön tanulás nemcsak megnyitja a horizontot és kiszélesíti a perspektívát a diákok számára, szimbolikusan és képletesen is – sokan közülük a világot is más szemmel nézik –, hanem egy olyan perspektívaváltást is eredményez, amely mikroszinten, a személyközi kapcsolatokban is megjelenik. Többek között az interkulturális kompetenciában való fejlődés az, amiben nagyobb értéket látnak.

A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatásában központi helyet kap az az általánosan bevett elgondolás, hogy az akkulturációs orientáció (hagyományosan a származási kultúra és a fogadó kultúra iránti orientáció) mediál a disztális, előrejelző tényezők és az adaptáció (pszichológiai és szociokulturális adaptáció, azaz „hogyan érzik magukat” és „hogyan boldogulnak” a mindennapi életben) között. Taušová és munkatársai (2019)

munkája után a mi munkánk volt a második próbálkozás, amelyben a két említett akkulturációs orientáción túl a nemzetközi orientációt is mértük empirikusan. A mi kutatásunk más fogadó környezetben, más diákpopulációban, más kérdésfeltevésekkel vizsgálta ezt az orientációt. Pozitív eredményként értékeljük, hogy sikerült kimutatni a mediátorhatásokat az általunk alkalmazott mérőeszközökkel, változókkal is az útmodellelemzés (SEM – *structural equation modelling*) segítségével.

Magyarországon az itt tanuló külföldiekre jellemző a „nemzetközidiák-buborék”-ban való lét. Emiatt is érthető, hogy a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientációnak van mediáló hatása a kulturális intelligencia (CQ), valamint a *flourishing* (pszichológiai adaptáció) és az akadémiai adaptáció között. Minél magasabb a CQ, annál valószínűbb a nemzetközi orientáció, amely viszont jobb adaptációval jár együtt.

Valószínűleg a nyelvi eltérés, a jellemzően szeparált oktatás (a nemzetközi diákok a legtöbb helyen külön tanulnak a helyi magyar diákoktól) bújik meg amögött, hogy a fogadó országbeliek (magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a modellben. Az otthoni orientációnak ellentmondásos; a pszichológiai adaptációra nézve negatívnak bizonyult a szerepe.

A *kulturális intelligencia* fontos szerepére mutat rá az, hogy a látens profilelemzéssel elkülönített két látens csoport – „egyenletes mérsékelt orientációkkal” valamint a „kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientációval” rendelkezők – közül az utóbbiba besorolható diákokat jobban jellemzi a magas szintű kulturális intelligencia (a magyarokról alkotott pozitívabb sztereotípiákkal együtt).

Emellett az erősebb nemzetközi orientációval rendelkező csoport szignifikánsan jobb akadémiai és pszichológiai adaptációval, valamint tendenciaszerűen jobb szociokulturális adaptációval rendelkezik.

Az akadémiai adaptáció és tanulmányi eredményesség regresszioelemzésénél sikerült kimutatni, hogy a fentebb említett angol nyelvtudáson túl két olyan tényező is van, amivel az egyetem, a fogadó intézmény aktívan hozzájárulhat a nemzetközi diákok akadémiai helyzetének javításához: egyik a közös oktatás a helyi diákokkal, a másik a nemzetközidiák-barát környezet kialakítása. Nem tudunk olyan empirikus vizsgálatról, ahol külön mérik, hogy együtt tanulnak-e közös programban a helyi diákokkal a nemzetközi diákok vagy sem. Az eredmény egyértelműen az együttoktatás pozitív összefüggését mutatja az akadémiai adaptációval és a jobb tanulmányi eredménnyel.

Az angol nyelvtudás és a kulturális intelligencia olyan tényezők, amelyek segítenek a diákoknak a transznacionális társas mezőben való boldogulásban. Itt nemcsak a hagyományos értelemben vett befogadó társadalom és az újonnan érkező közötti találkozásról beszélhetünk, mint az eredetileg a letelepedett csoportok, hosszú távra berendezkedő bevándorlók tanulmányozására alkotott Berry-féle akkulturációs modellben (Berry, 2003) olvasható. Közelebb visz minket a dolog lényegéhez az az elgondolás, hogy 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). Azzal együtt, hogy fontosnak bizonyul a helyhez kötődés, nem látszik biztosnak a fogadó ország iránti orientáció a vizsgálatunkban, ami érthető is a nemzetközi diákok esetében a tartózkodásuk átmeneti jellege miatt. Nem „eresztenek gyökeret”, nem identifikálódnak a fogadóországgal, hanem az akkulturáció „adoptációs” (Bourhis és mtsai, 1997) megközelítésének megfelelően magukévá teszik, adoptálják, átveszik a fogadóország, a kultúra bizonyos elemeit. Így érzelmileg mélyen átélt részükké fog válni az a tény, hogy „Magyarországon tanultam”, de magyarokká nem válnak – ezért nem ebben a dimenzióban érdemes vizsgálódni.

Oudenhoven és Benet-Martínez (2015), valamint van Oudenhoven és Ward (2013) azt javasolták, hogy az akkulturáció orientációk tanulmányozása helyett azt kellene nézni, hogy *egyénileg* hogyan boldogulnak az emberek a kettős, illetve többszörös kulturális identitásukkal. Az is fontos kérdés, hogy hogyan, milyen szintű kulturálisintelligencia-szinttel fognak tudni az egyre növekvő számú csoport tagjaihoz személyesen közeledni és kapcsolatot teremteni. Hozzátehetjük, hogy mindezt nem csupán fizikailag, személyesen, hanem virtuálisan, technikailag támogatott kommunikációval is. Az is kérdés, hogy vajon mekkora, milyen szövésű kapcsolathálózattal rendelkeznek? Ez utóbbi feltárását célzó „egonetwork” kérdőívünk segítségével kapott eredmények további kifejtést, értelmezést igényelnek. További kutatásra érdemesek az olyan kezdeti eredmények, mint a magyar diákok relatíve nagyobb társas hálózata, a női hallgatók kapcsolathálózatának a „sűrűbb szövése”, egy-egy diákcsoport kapcsolathálózati sajátosságai.

Kitekintés: további kérdések és módszertani megfontolások

Kutatásunk számtalan korláttal rendelkezik, még ha törekedtünk is a jelenségek komplex megközelítésére. Kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk, és vizsgálataink jelentős része egymásra épülő lépések sorozatából állt, azonban keresztmetszeti vizsgálatok lévén, csak korrelációs jellegű adataink vannak. Azzal együtt, hogy vizsgálatainkban a folyamatokra és az időbeli változások feltárására is hangsúlyt helyeztünk, az alkalmazott módszerünkéből következően csak retrospektív jelleggel tettük ezt. Az ok-okozati összefüggések feltárásához további, longitudinális vizsgálatokra van szükség. A nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves kutatásunkat szeretnénk kiterjeszteni, ezért az első adatfelvételekor előkészítettünk egy további adatfelvételt is. Reményeink szerint a jövőben folytathatjuk a téma további, komplex vizsgálatát.

Először is Rudmin és mtsai (2016) kritikájával egyetértve, szükség lenne nagyobb hangsúlyt helyezni a többségi csoport vizsgálatára is. Bár eddig is tettünk ez irányba lépéseket, ám fontos kérdés annak még alaposabb feltárása, hogy a fogadó intézmények diákjai, tanárai, munkatársai hogyan viszonyulnak a nemzetközi diákokhoz.

Módszertani szempontból kiemelendő, hogy a központi jelentőségének bizonyult kognitív kiértékelés (nyereség és nehézség becslése), valamint a kulturális intelligencia mérésére érdemes szofisztikáltabb mérőeszközöket is kidolgozni.

Gyakorlati ajánlások

A nemzetközi diákok akkulturációját, adaptációját és az identitások komplex dinamikáját vizsgáló kutatásunk elsődleges gyakorlati haszna lehet, hogy a kapott összefüggések alapján tervezzük meg és gondoljuk tovább saját képzéseinket, illetve ajánlásokat fogalmazunk meg a különféle szakemberek számára. Ezeknek a programoknak a folyamat közbeni analízisével és hatásvizsgálatával fejleszthetők a módszerek.

Bár a felsőoktatási intézményeknek egyre fontosabb stratégiai célja a nemzetközi diákok toborzása, a szakirodalom (pl. Ward és mtsai, 2009; Mak és mtsai, 2014) ajánlásai szerint érdemes figyelembe venni, hogy a finansziális szempontok és a társas, társadalmi, kulturális megfontolások között egyfajta egyensúlynak kellene lennie. Minél nagyobb arányú nemzetközi diák van jelen egy intézményben, annál inkább szükséges tudatosan a pozitív interkulturális kapcsolatok kialakítására és fenntartására törekedni. Fontos lenne, hogy a nemzetközi diákokkal dolgozók – tanárok, nemzetközi irodás kollégák, tanácsadó pszichológusok, más egyetemi dolgozók, társsegítők – ismerjék a nemzetközi diákok akkulturációjának a mechanizmusait, különösen az akkulturációs stresszel és az ezzel való megküzdést segítő folyamatokkal kapcsolatban (Mak és mtsai, 2015). A következőkben a teljesség igénye nélkül néhány fontosabb szempontot emelünk ki.

Oktatás

A nemzetközi diákok sikereesebb adaptációját, és a fogadó intézmény nagyobb eredményességét egyaránt elősegíti a magyar és a nemzetközi diákok együttes oktatására és a nemzetközi diákok fogadására felkészült diákbarát környezet megteremtése. Az együttoztatás nemcsak azért lenne fontos, mert a kérdőíves adataink azt mutatják, hogy ez – a nemzetközidiák-barát környezethez, a nemzetközi diákok fogadására való felkészültséghez hasonlóan – szignifikáns előrejelzője a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok akadémiai adaptációjának és tanulmányi eredményességnek, hanem azért

is, mert a helyi diákokkal való érdemi interakció iránti igényt többen, ismételten kifejtették az interjúkban, nemcsak a saját, hanem a helyi magyar diákok szempontjából is látván a lehetőséget és a kölcsönös hasznot.

A szegregált oktatást amennyire lehet, érdemes lenne elkerülni, hiszen kifejezetten hátrányosnak látják a nemzetközi diákok. Adataink elemzése pedig szintén elönytelennek mutatja a diákok akadémiai adaptációjára és sikerességére nézve. Az együttoktatás – különösen a kooperatív tanulás szabályait követve – biztos alapot teremt a csoportközi kontaktusra, miközben ennek pozitív kimenetelére is biztosít feltételeket (egyenlő státusz, közös cél, pozitív hangulat, intézményi támogatás) (Allport, 1977; Pettigrew és Tropp, 2006). A szakirodalom (lásd Ward és mtsai, 2009) szerint ennek a pozitív hatása a tantermen kívül is tapasztalható, ahogyan a jól előkészített közös kollégiumi elhelyezésnek is van kedvező hatása a kollégiumi falakon túl is.

Az oktatás során a diákok által hozott kulturális és egyéb tapasztalatokra való építés szintén fontos feladat amellett, hogy figyelembe kell venni, hogy a kulturális különbségek mellett – pl. a kötött-laza kulturális dimenzióban való eltérés – az oktatási rendszerek közötti különbségnek, illetve az ezzel kapcsolatos érzelmeknek is nagy szerepük van. Figyelembe kell venni, hogy eltérő – sokszor implicit – elvárásokkal ülnek be a diákok a tanterembe, például arra vonatkozóan, hogy mi a tanár, és mi a diák dolga, vagy hogy mekkora proximitás (pl. barátságosság) és hatalmi távolság természetes a tanár és a diákok között (Brok és Koopman, 2007). A diákok részvételére építés, a tudás közös konstrukciója, a kérdés a tanártól és a csoportvita, a saját vélemény kifejezése például nem minden diáknak komfortos az első szemeszterekben. Ezek figyelembevételével lehetőséget kell teremteni és arra ösztönözni a diákokat, hogy egyenlő módon tudjanak az órákon részt venni. A tanórákon támogatott akadémiai és nyelvi önbizalom az iskolai világon túl is segíti a nemzetközi diákok adaptációját (Mak és mtsai, 2015). Az interkulturális nevelés, a multikulturális oktatás utóbbi évtizedeiben felhalmozódott tudásanyagára, tapasztalataira (Banks és Banks, 2015; Boreczky, 2014; Cs. Czachesz, 2007, 2014) is érdemes építeni.

Pozitív csoportközi kontaktus

Azért is fontos feladat a pozitív csoportközi kontaktus feltételeinek megteremtése, mert ez csökkenti a vizsgálatunkban szereplő diákok által is gyakran említett, és a szakirodalomban alaposan feltárt csoportközi szorongást (lásd például Gudykunst *szorongás-bizonytalanság kezelése* elmélete, 2005), és ezáltal segít lebontani a nemzetközi diákokkal való kommunikációval kapcsolatos gátakat a helyi diákokban és fordítva.

Sok, általunk megkérdezett nemzetközi diák említette a különböző nemzetiségű, nyelvű diákok közötti kontaktusok, különböző közös aktivitások, illetve közösségi tér iránti igényt. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok nyelvi és képzésszervezési okokból kifolyólag általában a nemzetközi diákok „buborékjában” vannak. Sokak számára

az is nehézséget okoz, hogy ne csak a saját nyelvi, nemzeti csoportbeliek között, hanem ezen csoporthatáron átlépve legalább ebben a nemzetközi diákvilágban is megtalálják a helyüket, és ehhez segítségre van szükségük.

Az euro-amerikai kultúrkörön túlról érkező diákok számára Magyarország egyet jelent Európával. Az eredeti céljaik között szerepel az európai kultúrával való ismerkedés. A csoportközi kontaktus és ezen keresztül a magyar kultúrával való találkozás elősegítése a diákok elégedettségét is fokozza. Az egyetem által, mind a nemzetközi, mind pedig a helyi diákokot vonzó, extrakurrikuláris tevékenységek szervezése vagy a diákok általi kezdeményezések intézményi támogatása – nem feltétlenül anyagi, hanem erkölcsi, szakmai értelemben való elismerése – szintén fontos feladat. A diákok által szervezett tevékenységek támogatása különösen fontos, azok motiváló, az egyetemi identifikációt segítő hatása és az ezzel járó pozitív érzelmek miatt.

Ebben kifejeződik az is, hogy nemcsak az intézmény segíti a külföldi diákokat az egyetemi életbe való beilleszkedésben, hanem az összes diákját inherens részének tekintő egyetemen a diákok kezdeményező szerepet vállalnak, hozzájárulnak az egyetemen folyó tevékenységekhez, miközben jól és az egyetemhez tartozónak érzik magukat, és kapcsolatokat alakítanak ki egymással, különböző csoporthatárokon túl. Van ilyen jó gyakorlat, hogy a közösségi média, a technológiailag támogatott kommunikáció segítségével a fogadó egyetem még a diákok megérkezése előtt lehetővé teszi, hogy az azonos szakra felvett diákok közös online csoportot létrehozzanak. Ennek többek között a kezdeti akkulturációs stresszsel való megküzdésben van segítő hatása.

Általában a „buddy” és a „tandem” programoknak – ahol egy helyi diák dolgozik együtt egy nemzetközi diákkal – kedvező hatása van, ha jó az előkészítés, valóban érdemi munka folyik és kölcsönösen hasznos (Ward és mtsai, 2009). A mentor lehet felsőéves vagy doktoranduszhallgató, illetve tanár is. Nemzetközi diákmentor is nagy segítséget jelent az újonnan érkezett diákok számára.

Az egyik jól működő együttoktatási/együtttanulási gyakorlat például az, amely a fenti *buddy* formában azt tartalmazza, hogy relevánsan kapcsolódó kurzus (pl. interkulturális kommunikáció) esetében párokban teljesítik a kurzust a diákok, egy helyi diák és egy nemzetközi diák dolgozik együtt, így teljesítvén a kurzus követelményeit (Campbell, 2012). A páros munkában teljesített kurzus, vagy általában a *buddy* programok lehetőséget nyitnak a diákok számára, hogy a velük párban dolgozó diákon keresztül a külső csoport több tagjával, kultúrájával is ismerkedjenek.

Információáramlás, intézményen belüli tájékoztatás

A nemzetközidiák-barát környezet kialakításának első lépése kell, hogy legyen, hogy az összes, a nemzetközi diákok számára szükséges információ kommunikálása a számukra érthető nyelven is történjen. Ez nemcsak praktikus okokból kifolyólag fontos, hanem mert ennek

a hiányát – kutatásunk szerint – úgy élik meg a diákok, hogy ki vannak rekesztve, ők nem szerves része az egyetemnek, holott az egyetemmel való identifikáció fontos igényként nyilvánult meg. A szakirodalom (pl. Cho és Yu, 2015) szerint is az egyetemi/kari/szak identitás az intézményi támogatás észlelésével és az egyetemi élettel való elégettséggel jár együtt.

A nemzetközi diákoknak, akik egy új országba, egy új oktatási rendszerbe (különösen ha a nyelvi környezetben sem mozognak otthonosan) kerülnek, alapélmény a bizonytalanság. Az egyetem által szervezett orientációs hét/hetek vagy foglalkozások nagy jelentőséggel bírnak. Ugyanakkor a sok, egyszerre áramló információt igen nehéz feldolgozni, megjegyezni. Jól követhető, elérhető információforrások helyeit érdemes biztosítani, és ezt tudatosítani a diákokban. A jól tájékozottság kontrollérzést adhat. A bizonytalanság (és a kontrollnélküliség) érzete azzal is csökkenthető, ha egyértelmű (és a fogadó intézmény különböző szereplőitől egységes) a kommunikáció mind elektronikusan, írásban, mind pedig szóban.

A diákok adaptációjára és az intézményhez való kötődés érzésére már az egyetemre való érkezésük előtti, az egyetemmel való kommunikáció is hatással van. Ugyancsak fontos e tekintetben, hogy egyértelműen tájékoztassák a diákokat arról, hogy mi az, ami várható követelményben és mi az, amire az egyetem, az intézmény vállalkozik szolgáltatásban, segítségadásban (és mire nem.) A tanulmányokban is a transzparencia, a világos számonkérés egyrészt csökkenti a bizonytalanságot, másrészt a méltányos és egyenlő bánásmódot teszi lehetővé. A diákok nem kevés követelményt szeretnének, hanem a minőségi oktatást biztosító, sokat követelő, de igazságos, és átlátható oktatást és számonkérést.

Kulturális (ön)tudatosság, kulturális kompetencia

A nemzetközi diákokkal foglalkozó oktatóknak, egyetemi munkatársaknak, tanácsadó pszichológusoknak fontos információ lehet, hogy a nemzetközi diákok az új kulturális közegbe kerülve általában tudatosan kezelik kulturális identitásukat, tudatában vannak kultúrájuk hatásának viselkedésükre és gondolkodásukra, és a saját kultúrájuk és befogadó kultúra közötti érték- és viselkedésbeli különbségeket képesek tudatosan kezelni. Emellett fontos az is, hogy a velük foglalkozó munkatársak is rendelkezzenek kulturális önreflexióval, ebben interkulturális képesséssel nagyban lehet segíteni őket.

Sem az oktatók, sem pedig a nemzetközi irodákban és a nemzetközi diákokkal dolgozó más egyetemi munkatársak nem ismerhetik az összes nemzetközi diák kulturális hátterét, szokásait. Fontos azonban tudatosítani, hogy különböző kulturális lencsén keresztül szemlélik, értelmezik a társas világot az emberek – ahogy saját magunk viselkedését, gondolkodását, érzelmeit is befolyásolja a kultúránk, csak ennek nem vagyunk mindig tudatában. A nemzetközi diákokkal való eredményes munka érdekében az egyetemi stáb kulturális kompetenciájának fejlesztése fontos egyéni és intézményi feladat.

Az mindenképpen közös intézményi feladat, hogy hogyan alakítsák ki a feltételeket, hogyan alkalmazkodjon az egyetem ahhoz a feladathelyzethez, hogy adott térségekből,

adott mennyiségben, szakokra érkeznek nemzetközi diákok. Mint az akkulturáció szakirodalmában sokszor elhangzott (pl. Berry, 2005), kölcsönös alkalmazkodásról van szó, nemcsak az érkező diákok alkalmazkodnak az egyetemhez, „beilleszkednek”, hanem az egyetemnek is alkalmazkodnia kell – nemcsak a nemzetközi diákokkal foglalkozó „elkülönített” részlegekben, hanem az egész egyetem szemléletében, működésében.

A magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok közül a kérdőíves vizsgálatunk eredményei szerint azoknak erős a nemzetközi diákközösség (és részben a magyarok) iránti akkulturációs orientációja – és ők azok, akiknek jobb az adaptációjuk, jobban érzik magukat, sikeresebbek az egyetemi világban –, akiknek magasabb az interkulturális kompetenciájuk (kulturális intelligenciájuk). Rendkívül fontos tehát a nemzetközi diákok interkulturális kompetenciájának a fejlesztése, formális oktatás részeként tréning formájában, illetve extrakurrikuláris tevékenységeken keresztül. Ehhez remek forrásanyagok állnak rendelkezésre, (pl. van Maele és mtsai, 2015).

Hosszú távon az interkulturális kompetencia fejlesztésében – ezen belül is a felsőoktatási mobilitásban résztvevőkre fókuszáló – specializált egységek felállítása lehet a cél, amelyek szakmai segítségét, szolgáltatását más egyetemek is igénybe tudják venni. A külföldi egyetemekre kiutazó magyar diákok számára szintén rendkívül jótékony hatása van az ilyen képzésben való részvételnek.

Hallgatói csoportok heterogenitása és különböző diszkriminációs tapasztalatai

A nemzetközi diákok heterogenitása figyelmet érdemel. A különböző csoportok adaptációjának sajátosságait érdemes figyelembe venni. Ilyen például a kínai diákok saját csoporton belüli társas kapcsolatai, amelyek bár fontos társas támogatást jelentenek, különösen a tartózkodásuk elején. Ám érdemes figyelni és elősegíteni azt, hogy ne csak ebben a kényelmes és biztonságos közegben maradjanak, hiszen ez megakadályozza őket a más diákokkal való kapcsolat kialakításban, a nemzetközi társas és tanulási környezetbe való integrációjukban (Mak és mtsai, 2015). A saját csoporton, a „komfortzónán” belüli maradás ellentmondásos következményei természetesen más csoportok esetében is igaz.

A nemzetközi diákok csoportjainak heterogenitása azt is jelenti, hogy a befogadó társadalom eltérő módon viszonyul a különböző diákcsoportokhoz. Kutatásunk rámutatott arra a fontos tényre is, hogy a „látható kisebbségi” csoportokhoz tartozó diákok, különösen a fekete afrikai diákok, valamint a fejkendőhordó muszlim női hallgatók gyakran stigmatizációval, nyílt diszkriminációval találkoznak az egyetemen kívül. Eredményeink azt is mutatták, hogy ezen csoportok számára egyfajta védelmet jelenthet a diszkrimináció identitásfenyegető hatásával szemben, ha tagjai támogatást és szolidaritást kapnak a mikrokörnyezetükben levő többségi csoport tagjaitól.

Az egyetemeknek ebben jelentős szerepük lehet, és annak tudatában kell lenniük, hogy diákjaik sajnos ki lehetnek téve az ilyen megkülönböztetéseknek. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy ezekről a jelenségekről lehessen beszélni, az intézmény álláspontját kifejezni, miszerint elítél mindenféle diszkriminációt egyetemen belül és kívül egyaránt. A kulturális, etnikai, vallási hallgatói diverzitás azt is hordozza magában, hogy konfliktus esetén ezen csoportok mentén élnek meg a diákok a helyzetet, nem beszélve arról, hogy történelmi és egyéb okok miatt konfliktusban álló országok diákjai tanulnak együtt egy képzésben, egy egyetemen. A világos egyetemi szabályok – például az erkölcsi kódex, amely az egyenlő bánásmód és az emberi jogok mellett foglal állást és elítél minden megkülönböztetést és tesz ellenük – fontos közös normaként szolgálnak.

Ha egyetemen belül észlelnek diszkriminációt a nemzetközi diákok, különösen ha tanárok felől érzékelik és úgy élik meg, hogy ez etnikai, nemzeti csoporttagságuk alapján történik, ez a diákokat érintő káros hatásain kívül azzal is jár, hogy nem javasolják az egyetemet az érdeklődő honfitársaiknak (Lee, 2010).

A nemzetközi diákok nem csak különböző kulturális, nyelvi háttérből érkeznek, hanem hierarchiaképződés is tapasztalható többek között angol nyelvtudás, származási ország, régió alapján közöttük. Az intézmények fontos feladata nem ráerősíteni ezekre a státuszkülönbségekre, például az órákon, az ügyintézés közben. Érzékeny határ húzódik meg aközött, hogy a diákok kulturális sajátosságait figyelembe veszi a tanár, illetve az egyetemi dolgozó, és aközött, hogy kulturális sztereotípiákat alkalmaz. Emiatt is fontos feladat – amennyire lehet – a nemzeti, kulturális csoportokkal kapcsolatos sztereotípiák alkalmazásának, hangoztatásának elkerülése.

Fontos figyelembe venni a különböző diákok képzési idejét. A részképzést végző, többnyire Erasmus, illetve más csereprogramban résztvevő diákoknak más az akkulturációjuk, adaptációjuk, mint a teljes képzésre érkezetteknek.

Nyelvi aspektusok

A diákok nyelvi fejlesztésére nagy hangsúlyt kell fektetni. Kérdőíves vizsgálatunk eredményei szerint az angol nyelvtudás az egyik fontos előrejelzője a diákok akadémiai világban való boldogulásának és tanulmányi eredményességének. Ugyanez az összefüggés köszön vissza a diákokkal felvett interjúkban is: mind a nálunk tanuló nemzetközi diákok, mind pedig a külföldön tanuló magyar diákok a tanulmányi sikerük kulcsának tekintik a képzési nyelvben való kompetenciájukat. Ezentúl a társas világban való boldogulásuk, pozicionálásuk és a pszichológiai egészségük is ettől függ. A magyar nyelv tanulását elő kell segíteni. A nemzetközi diákok úgy élik meg, hogy Magyarországon a helyi nyelvvel való megismerkedés, annak bizonyos fokú elsajátítása a társadalomba való befogadás, az elfogadás alapfeltétele. A magyar nyelv lehetetlenül nehéz mivoltával kapcsolatos sztereotípiákra nem szabad ráerősíteni (a nyelvészek, pl. Nádasy Ádám (idézi

Bedő, 2006⁶) szerint nincs is olyan, hogy nehéz nyelv). Sokak élménye a vizsgálatunkban is, hogy „minden vagy semmi” jelleggel, ha valaki megpróbál magyarul megszólalni, már pozitívabb reagálást kap a helyiektől. A megerősítés valószínűleg még motiváltabbá teszi a diákokat, hogy igyekezzenek jobban tudni magyarul.

A magyarországi angol nyelvű képzésben oktató tanároknak speciális a helyzetük. Sok olyan diákot oktatnak, akiknek gyenge az angol tudása, és bár nem hivatalos feladatuk a diákok angoltudásának fejlesztése, ez mégis plusz terhet jelent. Ugyanakkor sok olyan diákot oktatnak, akik angol anyanyelvűek, vagy olyan nyelvi előzménnyel rendelkeznek, hogy nyelvilag kompetensebbek náluk. Természetesen az élethosszig tartó tanulás jegyében a tanároknak is szükséges fejlődniük, képzést kapniuk az angol nyelven való oktatási készségekben, de egyben érdemes Medgyes Péter (1999) kutatási eredményeivel tisztában lenniük: még az angol nyelv tanításában is vannak a nem anyanyelvű tanároknak bizonyos előnyeik az angol anyanyelvű tanárokkal szemben. Ilyen például a megértő attitűdjük a diákok felé, illetve hogy jó mintaként/modellként szolgálnak a diákok számára. Kutatásunk szerint amit a diákok igényelnek – a nemzetközi szakirodalomban említett, az anyanyelvűek felsőbbrendűségébe vetett hit, a *native speakerism* jelenség ellenére – nem az ékes angol kiejtést, és semmiképp sem az anyanyelvűséget, hanem a követhető, az érthető angolt várnák a tanároktól.

Az egyetem által biztosított szolgáltatások

A fent említetteken túl további egyetemi szolgáltatások is szükségesek. Sok diák említette a pszichológiai tanácsadás szükségességét. Az akkulturációs stressz, az adaptációt akadályozó számos tényező, a tanulási követelmények miatt könnyen belátható, hogy tartathatatlanná az az állapot, hogy van olyan nemzetközi diákokat fogadó intézmény, amelyben nem kapnak lehetőséget pszichológiai tanácsadásra az ezt igénylő diákok. Kifejezetten a nemzetközi diákok problémáira, élethelyzetére specializált szolgáltatásra is szükség van. Ennek a szolgáltatásnak az infrastrukturális és szakmai kereteit egyes egyetemeken kialakították – ilyen például a hat alkalomból álló diáktanácsadás (Kaló és mtsai, 2017; Szemán és Karner, 2017) és a „beutalási rendszer”. A magas diáklétszám indokoltta teszi ennek továbbfejlesztését, illetve olyan szolgáltatásrendszer szakmai, finansziális kialakítását, ahová más egyetemokről is küldhetik a diákokat. A továbbküldési hálózat fejlesztése is fontos lenne: ha tanácsadói kompetencián túli problémákkal érkeznek a diákok, úgy szükséges pszichoterápiára, illetve szakorvoshoz továbbirányítani őket.

Külföldön tanuló magyar diákok említették az egyetemük jogi szolgáltatását. Erre Magyarországon is szükség lenne.

6 BEDŐ I. (2006). Mennyire nehéz a magyar nyelv? In *HVG.hu, TECH*, 2006. május 21. <https://hvg.hu/tudomany/200620HVGFriss147> (Letöltve: 2019. 07. 31)

A tanulássegítésre sok nemzetközi diák – érthető módon és jogosan – igényt tart. A programok, az egyetemek érdeke is, hogy ez megtörténjen, elég például a *drop out*, azaz az oktatásból való kimaradás jelenségét említeni. Az interjúink azt mutatják, hogy a tanulássegítésben nagy segítséget jelentenek az azonos nyelvi csoportba tartozó felsőéves, vagy doktorandusz diákok, különösen a tanulmányaik elején, amikor még komolyabb nyelvi, és az új oktatási rendszerből fakadó nehézségekkel kell küzdeniük az újonnan megérkezett diákoknak. Természetesen hosszú távon el kell érni, hogy a képzési nyelven tudjanak segítséget kérni, illetve boldogulni a diákok.

Az egyetem nem vállalkozhat arra, hogy a nemzetközi diákok életének minden szegmensében teljes körűen részt vállal az ügyek intézésében és a problémák megoldásában. Ez nem lehet feladata, és nem is lenne célszerű, hiszen ezzel megfosztaná a diákokat a személyes fejlődéstől, tanulási lehetőségtől. Fontos ugyanakkor felismerni, hogy az egyetem a kapocs a diákok és a befogadó társadalom között. Éppen ezért például információs támogatást célszerű adnia az egyetemnek a diákok számára, hogy el tudjanak indulni a különféle ügyek intézésben (például a tartózkodási engedély, lakhatás, orvosi ellátás), és ahol van lehetőség, konkrét segítséget is jó nyújtani.

Jelenleg pár egyetemen levő diáktanácsadótól eltekintve ellátatlan marad a pszichológiai tanácsadás szempontjából a közel 32 ezer – a befogadó egyetemek számára jelentős bevételt és hallgatói létszámot, valamint a nemzetköziesedéssel kedvezőbb *ranking* helyet jelentő – nemzetközi diák. Nagy szükség lenne olyan szolgáltatásokra, amelyek kultúra-érzékenyen, az adott diákcsoport akkulturációs sajátosságait és a magyarországi felsőoktatási környezet sajátosságait egyaránt figyelembe véve kínálnak segítséget a nemzetközi diákoknak. A megfelelő ellátás fokozhatja a nemzetközi diákok elégedettségét, pszichológiai egészségét, adaptációs és tanulmányi sikerességét. Ugyanilyen nagy szükség lenne arra, hogy támogassuk a külföldi egyetemeken tanuló magyar fiatalok akkulturációs és adaptációs folyamatát, hogy ezáltal sikerebben tudjanak felkészülni a külföldi tanulmányaikra, és ezáltal a lehető legtöbbet tudjanak ebből profitálni.

A magyar fogadó egyetemek akkor tudnak igazán nemzetköziesedni, ha az egyre növekvő be- és kiutazó diáklétszám mellett fogadókészségüket fejleszteni tudják, nem csupán nyelvileg, szakmailag és infrastruktúrában, hanem az eredményes, kölcsönös interkulturális tanulás feltételeinek megteremtésével is. A különböző nyelvi, kulturális, szocioökonómiai, oktatási, vallási háttérrel rendelkező diákok jelenléte nehéz és új feladat elé állítja a felsőoktatási intézményeket, ugyanakkor számos hozammal kecsegtet. A materiális (finansziális, *ranking*) szempontok mellett gyakorlatilag *házhoz jön a világ*. Mindez az egyetemeken tanulók és dolgozók nyelvi, interkulturális készségeinek fejlődését és a nemzetközi környezetben való tanulás és munka megtapasztalását kínálja, amivel akkor lehet igazán jól élni, ha az ezzel járó jelenségeket jól ismerik és tudatosak ezekre a folyamatokra.

A jelen kötet – a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának feltárásával – reményeink szerint segítséget nyújthat ebben, nemzetközi diákoknak és fogadóiknak egyaránt.

Irodalomjegyzék

- AKHTAR, 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.
- ALBERT, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84(6), 485–503.
- ALBERT F., DÁVID B. (2006). A kapcsolati tőke dimenziói etnikai metszetben. In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2006*. Budapest: TÁRKI, 351–369.
- ALBERT F., DÁVID B. (2007). *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Budapest: Századvég.
- ALBERT F., DÁVID B. (2015). Mikromiliő integrációs megközelítésben. A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatási eredmények áttekintése. *Socio.hu*, 2015(4), 1–11.
- ALBERT F., DÁVID B. (2016). A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben. *Társadalomtudományi Szemle*, 6(3), 22–47.
- 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* (Ford. Csepeli György). Budapest: Gondolat.
- ANG, S., VAN DYNE, L. (ed.) (2008). *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Armonk: M. E. Sharpe.
- ANGELUSZ R., TARDOS R. (1991/2012). *Hálózatok, stílusok, struktúrák* (2., szerkesztett kiadás). Budapest: ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi Szakkollégium.
- ANGELUSZ R., TARDOS R. (1998/2006). A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 1998*. Budapest: TÁRKI, 237–256.
- ANGELUSZ R., TARDOS R. (2002). Társas kötelékek és kulturális tradíciók a magyar zsidóság különböző nemzedékeiben. In Kovács A. (szerk.), *Zsidók a mai Magyarországon. Az 1999-ben végzett szociológiai felmérés eredményeinek elemzése*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 41–76.
- ARENDS-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*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 33–62.
- ARENDS-TÓTH, J., VAN DE VIJVER, F. J. R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462–1488.

- ARNETT, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783.
- ARNETT, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- ARNETT, J. J. (2016). College Students as Emerging Adults: The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219–222.
- ASPAROUHOV, T., MUTHÉN, B. (2014). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Using the BCH Method In *Mplus to Estimate a Distal Outcome Model and an Arbitrary Secondary Model*. https://www.statmodel.com/download/asparouhov_muthen_2014.pdf (Letöltve: 2018. 12. 30.)
- 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.
- BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. (eds) (2015). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- 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*. Budapest: ICCR Budapest Alapítvány.
- BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- BECKER, M., VIGNOLES, V. L., OWE, E., EASTERBROOK, M. J., BROWN, R., SMITH, P. B., ABUHAMDEH, S., AYALA, B. C., GARDARSDÓTTIR, R. B., TORRES, A., CAMINO, L., BOND, M. H., NIZHARADZE, G., AMPONSAH, B., SCHWEIGER GALLO, I., PRIETO GIL, P., CLEMARES, R. L., CAMPARA, G., ESPINOSA, A., YUKI, M., ZHANG, X., ZHANG, J., ZINKENG, M., VILLAMAR, J. A., KUSDIL, E., ÇAĞLAR, S., REGALIA, C., MANZI, C., BRAMBILLA, M., BOURGUIGNON, D., MÖLLER, B., FÜLÖP, M., MACAPAGAL, M. E. I., PYSZCZYNSKI, T., CHOBTHAMKIT, íp., GAUSEL, N., KESEBIR, P., HERMAN, G., COURTOIS, M., HARB, C., JALAL, B., TATARKO, A., ALDHAFRI, S., KREUZBAUER, R., KOLLER, S. H., HABTAMU MEKONNEN, K., FISCHER, R., MILFONT, T. L., DES ROSIERS, S. E., JAAFAR, J. L., MARTIN, M., BAGUMA, P., LV, S., SCHWARTZ, S. J., GAVRELIUC, A., FRITSCHÉ, I., GONZÁLEZ, R., DIDIER, N., CARRASCO, D., LAY, S. (2018). Being oneself through time: Bases of self-continuity across 55 cultures. *Self and Identity*, 17(3), 276–293.
- BEM, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- BENET-MARTÍNEZ, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In Deaux, K., Snyder, M. (eds), *The Oxford handbook of personality and social psychology*. New York: Oxford University Press. 623–648.

- BENET-MARTÍNEZ, V., HARITATOS, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychosocial Antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015–1049.
- BENNETT, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: a process perspective. In Deardoff, D. (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications. 121–140.
- 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 Chun, K. M., Organista P. B., Marín, G. (eds), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington: American Psychological Association. 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: Cambridge University Press. 27–42.
- BERRY, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 361–371.
- BERRY, J. W., SAM, D. (2016). Theoretical perspectives. In Sam, D., Berry, J. (eds), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 11–29.
- BERZONSKY, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771–788.
- BEST, D. L. WILLIAMS, J. E. (2003). A biológiai, illetve a társadalmi nemek és a kultúra (Ford. Berkics Mihály és mtsai). In Nguyen Luu L. A., Fülöp M. (szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris. 249–284.
- BOCHNER, S. (2006). Sojourners. In Sam, D., Berry, J. W. (eds), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 181–197.
- BOLCK, A., CROON, M., & HAGENAARS, J. (2004). Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis*, 12(1), 3–27.
- BONEVA, S. C., FRIEZE, I. H. (2001). Toward a concept of migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3), 477–492.
- BORECZKY Á. (2014). Multikulturalizmus – Multikulturális pedagógia. In Györi J. (szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 23–40.
- BORSFAY K., MIKES H., TÖRÖK L. (2014). Bábeli útvesztő – Nyelvi kérdések a kvantitatív és kvalitatív kutatás során. In Kovács A., Várhalmi Z. (szerk.), *A válasziányok kezelésétől a résztvevő megfigyelésig: Módszertani problémák a migrációkutatásban*. Budapest: Nemzetközi Összehasonlító Kutatásokat Támogató Alapítvány (ICCR). 72–110.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- BOURHIS, R. Y., MOÏSE, L. C., PERREAULT, S., SÉNÉCAL, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- BRAUN, V., CLARKE, V., (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- BREHM, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Oxford: Academic Press.
- BREWER, M. B., YUKI, M. (2007). Culture and social identity. In Kitayama, S., Cohen, D. (eds), *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press. 307–322.
- 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.
- BROK, P., KOOPMAN, G. (2007). Interpersonal teacher behaviour in international education. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. (eds), *The SAGE handbook of research in international education*. London: SAGE Publications Ltd. 233–247.
- 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.
- CAMBRIDGE, J., THOMPSON, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34(2), 161–75.
- CAMERON, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and identity*, 3(3), 239–262.
- CAMPBELL, N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. *Journal of Studies in International Education*, 16(3), 205–227.
- 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*. New York: The Guilford Press. 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(3), 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. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 94–105.
- CHIRKOV, V., I., SAFDAR S., GUZMAN, J., 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.
- CIALDINI, R. B., BORDEN, R. J., THORNE, A., WALKER, M. R., FREEMAN, S., SLOAN, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 366–375.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In Legault, G. (ed.), *L'intervention culturelle*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur. 161–184.
- 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*. London? Routledge. 76–90.
- CROCKER, J., GARCIA, J. A. (2006). Stigma and the Social Basis of the Self: A Synthesis. In Levin, S., van Laar, C. (eds), *The Claremont symposium on Applied Social Psychology. Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 287–308.
- CS. CZACHESZ E. (2007). A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 17(8–10), 3–11.
- CS. CZACHESZ E. (2014). Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In Gordon Györi J. (szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó. 37–44. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/tanarok-interkulturalis-nezetei-es-azok-hatasa-az-osztalytermi-munkara-ii/> (Letöltve: 2019. 04. 16.)
- CSEPELI GY., ÖRKÉNY A. (2017). *Nemzet és migráció*. Budapest: ELTE TÁTK.
- CSEPELI GY., ÖRKÉNY A., SZÉKELYI M. (2004). Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In. Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2004*. Budapest: TÁRKI. 471–483.

- DAVIS, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31.
- DAVIS, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85.
- DEARDORFF, D. K. (ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEARDORFF, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. In Hua, Z. (ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 120–135.
- DEARDORFF, D. K., ARASARATNAM-SMITH, L. A. (eds) (2017). *Intercultural Competence in Higher Education*. London: Routledge.
- DEAUX, K., MAJOR, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94(3), 369–389.
- DEAUX, K., GREENWOOD, R. M. (2013). Crossing borders: Intersectional excursions into gender and immigration. In Ryan, M. K., Branscombe, N. R. (eds), *The SAGE handbook of gender and psychology*. London: Sage Publications Ltd. 234–250.
- 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), 316–337.
- 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 overseas educational programme. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, 72–87.
- DIEKMAN, A. B., EAGLY, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171–1188.
- DIENER, E., BISWAS-DIENER, R., CHOI, D., KIM-PRIETO C., OISHI, S., TOV, W., WIRTZ, D. (2010). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
- DION, K. K. (2015). Negotiating identity for young adult women from immigrant families: Expectations, opportunities and challenges. In Espín, O. M. (ed.), *Gendered journeys: Women, migration and feminist psychology*. New York: Palgrave Macmillan. 269–280
- DÜLL A. (2015). Az identitás környezetszichológiai értelmezése: helyézés, helykötődés és helyidentitás. Bodor P. (szerk.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. Budapest: L'Harmattan. 109–130.

- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345–359.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (eds) (2012). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (2014). Giving voice to the students: What (de) motivates them in CLIL classes? In Lasagabaster, D., Doiz, A., Sierra, J. M. (eds), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 117–138.
- DOVIDIO, J. F., PEARSON, A. R., PENNER, L. A. (eds) (2018). *Microaggression theory: Influence and implications*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- 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.
- EAGLY, A. H., KITE, M. E. (1987). Are Stereotypes of Nationalities Applied to Both Women and Men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 451–462.
- ESPÍN, O. M. (2006). Gender, sexuality, language, and migration. In Mahalingam, R. (ed.), *Cultural psychology of immigrants*. Mahwah: Erlbaum. 241–258
- EUN-JU, L., LU, L., JEONGWOO, J. (2011). Internet for the internationals: Effects of internet use motivations on international students' college adjustment. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 14(7–8), 433–437
- 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.
- FERGUSON, G. M., BORNSTEIN, M. H. (2015). Remote acculturation of early adolescents in Jamaica towards european american culture: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 24–35.
- FERGUSON, G. M., MENDEZ, S. N., TRAN, S. P., VAN DE VIJVER, F. J. (2017). Remote acculturation: Conceptualization, measurement, and implications for health outcomes. In Schwartz, S. J., Unger, J. (eds), *Oxford handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press. 157–173.
- FESTINGER, L. (1954/1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki F. (szerk.), *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó. 259–291.
- FISCHER C. S., McALLISTER L. (1978). A Procedure for Surveying Personal Networks. *Sociological Methods and Research*, 7(2), 131–148.
- FISKE, A. P., FISKE, S. T. (2007). Social relationships in our species and cultures. In Kitayama, S., Cohen, D. (eds), *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press. 283–306.
- FISKE, S. T. TAYLOR, E. S. (2017). *Social cognition: from brains to culture*. London: Sage.

- FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C., GLICK, P., XU, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- FISKE, A.P., KITAYAMA, S., MARKUS, H., R., NISBETT, R.E. (2003). A szociálpszichológia mátrixa (Ford. Berkics M. és mtsai). In Nguyen Luu L. A., Fülöp M. (szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris. 171–200.
- FLEISCHMANN, F., PHALET, K. (2016). Identity conflict or compatibility: A comparison of Muslim minorities in five European cities. *Political Psychology*, 37(4), 447–463.
- FREY, M. (2011). Nők és férfiak a munkaerőpiacon, különös tekintettel a válságkezelés hatásaira. Szerepváltozások. *Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- FOURON, G. E., GLICK-SCHILLER, N. (2001). All in the family: gender, transnational migration, and the nation-state. *Identities Global Studies in Culture and Power*, 7(4), 539–582.
- FOURON, G. E., GLICK-SCHILLER, N. (2002). The generation of identity: redefining the second generation within a transnational social field. In Levitt, P., Waters, M., C. (eds), *The changing face of home: the transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation. 168–208.
- 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*. Bern: Peter Lang AG – European Academic Publisher. 141–170.
- GAERTNER, S. L., DOVIDIO, J. F., BACHMAN, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3–4), 271–290.
- GARDNER, W. L., GABRIEL, S. (2004). Gender Differences in Relational and Collective Interdependence: Implications for Self-Views, Social Behavior, and Subjective Well-Being. In Eagly, A. H., Beall, A. E., Sternberg, R. J. (eds), *The psychology of gender*. New York, NY: Guilford Press. 169–191.
- GARDNER, T. M., KRÄGELOH, C. U., HENNING, M. A. (2014). Religious coping, stress, and quality of life of Muslim university students in New Zealand. *Mental Health, Religion and culture*, 17(4), 327–338.
- GARGANO, T. (2009). (Re) conceptualizing international student mobility: The potential of transnational social fields. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 331–346.
- 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., OGAY, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B., Samter, W. (eds), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 293–310.
- 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. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512.
- GLICK P., FISKE, S. T. (2006). Ambivalens szövetség. Az ellenséges és a jóindulatú szexizmus mint a nemi egyenlőség kiegészítő igazolása (Ford. Berkics Mihály és mtsai). In Hamilton, D. L., Fiske, S. T., Bargh, J. A. (szerk.), *A társak és a társadalom megismerése*. Budapest: Osiris. 389–414.
- GOODWIN, R., NIZHARADZE, G., NGUYEN LUU, L. A., KOSA, E., EMELYANOVA, 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*. Budapest: Gondolat.
- GRAVES, T. (1967). Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337–350.
- GREGOR A. (2017). Hatalommal való visszaélés és szexuális zaklatás egy hazai egyetemen. *Fundamentum*, 21(3–4), 54–60.
- GRIMSHAW, T. (2015). Critical Perspectives on Language in International Education. In Mary, H., Jack, L., Jeff, T. (eds), *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: Sage Publications.
- 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*. New York: Palgrave Macmillan. 212–232.
- GUDYKUNST, W. B. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication. In Gudykunst, W. B. (ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage Publications. 281–322.

- GUIMOND, S. (ed.) (2006). *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture*. New York: Cambridge University Press.
- 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: social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44(Pt3), 355–370.
- HAYES, R. L., LIN, H. R. (1994). Coming to America: Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural counseling and Development*, 22(1), 7–16.
- 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.
- HENDRICKSON, B. (2018). Intercultural connectors: Explaining the influence of extra-curricular activities and tutor programs on international student friendship network development. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 1–16.
- 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., GEORGETA, F. A. (2012). A Mediation Analysis of International Students' Patterns of Computer-Mediated Communication. *International Journal of Communication*, 6, 2846–2869.
- HOFSTEDE, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across cultures*. 2nd edition. London: Sage Publications.
- HOLLIDAY, A. (2006). Native-speakerism, *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- HONG, Y. Y., MORRIS, M. W., CHIU, C. Y., BENET-MARTINEZ, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American psychologist*, 55(7), 709.

- HORVÁT-MILITITYI T. (2012). *Egy kultúraváltás szemszögéből láthatatlan migráncsoport élményuniverzumai: a helyvesztés és a beilleszkedés pszichés dinamikája*. Doktori disszertáció. Pécs: PTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- 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.
- HOSSEINI-NEZHAD, S, SAFDAR, S, NGUYEN LUU, L. (2019). Longing for Independence, Yet Depending on Family Support: A Qualitative Analysis of Psychosocial Adaptation of Iranian International Students in Hungary. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 164–174.
- 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
- HOWELL, W. S. (1982). *The empathic communicator*. University of Minnesota: Wadsworth Publishing Company. http://changingminds.org/explanations/learning/consciousness_competence.htm (Letöltve: 2019. 01. 29.)
- HSBC (2017). *Annual Report and Accounts 2017*. <https://www.hsbc.com/investors/resultsand-announcements/all-reporting/annual-results-2017-quick-read#downloads> (Letöltve: 2019. 07. 22.)
- HUANG, S., MUSSAP, A. (2018). Maladaptive Perfectionism, Acculturative Stress and Depression in Asian International University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 185–196.
- HUNYADY GY. (1999). A nyelv szerepe a nemzeti azonosságtudatban. In Glatz F. (szerk.), *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 137–142
- HUNYADY GY. (2001). A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady Gy., Nguyen Luu L. A. (szerk.), *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 484–491.
- HUNYADY GY. (2006). A nemzeti karakter talányos pszichológiája. In Hunyady Gy. (szerk.), *A szociálpszichológia történeti olvasatai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 13–40.
- ILLÉS É. (2013) Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern nyelvoktatás*, 19(1–2), 5–16.
- JAMES, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft/page/n5> (Letöltve: 2019. 09. 28.)
- JOSE, P., WARD, C., LIU, J. (2007). Cross-cultural adaptation of Asian and Western international students in New Zealand. In Liu J., Ward, C, Bernardo, A., Karasawa, M., Fischer, R. (eds), *Casting the individual in social and cultural contexts*. Seoul: Kyoyook-Kwahak-Sa Publishing. 205–224.
- KAGITÇIBASI, C. (2003). A család és a család változása. In Nguyen Luu L. A., Fülöp M. (szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 311–334.

- KAGITÇIBASI, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Mahwah.
- KALÓ Z., KARNER O., KASSAI S., ROSZIK-VOLOVIK X., SCHMELOWSZKY Á., RÁCZ J. (2017). Nemzetközi pszichológiai tanácsadás a felsőoktatásban: konszenzuális kvalitatív kutatás. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(4), 9–25.
- 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.
- KELLY, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy. Oxford: W. W. Norton.
- 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: Cambridge University Press. 113–128.
- KOVÁTS A., SOLTÉSZ B. (2018). *Mit tudunk a kivándorlásról: Műhelybeszélgetések*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- KOVÁTS A., VÁRHALMI Z. (2014). Válaszhiányok kezelésétől a résztvevő megfigyelésig. Módszertani problémák a migrációkutatásban. Budapest: ICCR.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019). Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok, földrészek, országok és nemek szerint, január 1. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnv001b.html (Letöltve: 2019. 08. 15.)
- KULCSÁR Zs. (szerk.) (2005). *Téher alatt a pálma...: Pozitív traumafeldolgozás és poszt-traumás személyiségfejlődés. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- KUO, B. C. (2014). Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 16–33.
- LÁDONYI, Zs. (2017). *A migráció és a lelki egészség közötti összefüggések vizsgálata egy német tartomány magyarjaival készített interjúk tükrében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola. <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37905/PHD%20dolgozat%20L%3%a1donyi%20Zsuzsanna%202018.febr.24..pdf?-sequence=2&isAllowed=y> (Letöltve: 2019. 04. 11.)

- LAFROMBOISE, T. D., COLEMAN, H., GERTON, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395–412.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- LEACH, C. W., ELLEMERS, N., BARRETO, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234–249.
- LEE, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66–84.
- 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(5), 545–559.
- LEUNG, K., LUE, B., LEE, M. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 37(5), 410–416.
- LÉVAI K., TÓTH I. G. (szerk.) (1997). *Szerepváltozások: Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- LEVINE, R. V., NORENZAYAN, A., PHILBRICK, K. (2001). Cross-cultural differences in helping strangers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 543–560.
- 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.
- LI, J., WANG, Y., LIU, X., XU, Y., CUI, T. (2018). Academic adaptation among international students from East Asian countries: A consensual qualitative research. *Journal of International Students*, 8(1), 194–214.
- LIEBKIND, K. (2001). Acculturation. In Brown, R., Gaertner, S. (eds), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* Oxford: Blackwell. 386–406.
- LIEBKIND, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In Sam, D. L., Berry, J. W. (eds) (2006), *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 78–96.
- 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.
- LÓPEZ-RODRÍGUEZ, L., ZAGEFKA, H., NAVAS, M., CUADRADO, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36–46.
- LYSGAARD, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.

- MAJOR, B., O'BRIEN, L., T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- 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.
- MARCIA, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- MARKUS, H., SMITH, J., MORELAND, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1494–1512.
- MARSDEN, P. V. (1987). Core Discussion Networks of Americans. *American Sociological Review*, 52, 122–131.
- MARTIN, L., SHAO, B. (2016). Early Immersive Culture Mixing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(10), 1409–1429.
- MARTIN, L., SHAO, B., J., THOMAS, D., C. (2019). The role of early immersive culture mixing in cultural identifications of multiculturals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 508–523.
- 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*. New York: Cambridge University Press. 58–77.
- MCGUIRE, W. (2001). *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája* (Ford. Kiss Paszkál és mtsai). Budapest: Osiris Kiadó.
- MEDGYES, P. (1999). *The non-native teacher*. Callender, Scotland, UK: Swan Communication.
- 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(5), 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.
- MUTHÉN, L. K., MUTHÉN, B. O. (2007). Mplus: Statistical analysis with latent variables; user's guide [version 5]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- NAGY I., PONGRÁCZ T. (szerk.) (2009). *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- NAGY I., PONGRÁCZ T., TÓTH I. GY. (szerk.) (2001). *Szerepváltozások. Jelentések a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- NAGY I., PONGRÁCZ T., TÓTH I. GY. (szerk.) (2005). *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- NERI, F., VILLE, S. (2008). Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia. *The Journal of Socio-Economics*, 37(4), 1515–1538.
- NGUYEN, A. D, BENET-MARTÍNEZ, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159.
- NGUYEN LUU, L. A. (2001). Nemi sztereotípiák változásai a 90-es években. In Hunyady Gy., Nguyen Luu L. A. (szerk.), *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 437–448.
- NGUYEN LUU L. A. (2003). Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In Nguyen Luu L. A., Fülöp M. (szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 15–53.
- NGUYEN LUU L. A. (2008). Ambivalens szexizmus – értékek és kulturális jelentések. In Kende A. (szerk.), *Pszichológia és feminizmus. Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalminem-kutatás*. Budapest: L'Harmattan. 204–223.
- NGUYEN LUU L. A. (2011). A gyerek és család az idő és a kultúrák tükrében. In Balázs I. (szerk.), *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 374–415. Biztos Kezdet Kötetek 1.
- NGUYEN LUU L. A. (2012a). Az affektív folyamatok kulturális meghatározottsága, In Bányai É., Varga K. (szerk.), *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina. 103–119.
- NGUYEN LUU L. A. (2012b). Etnokulturális folytonosság, identitás és akkulturáció. In Fülöp M., Szabó É. (szerk.), *A pszichológia mint társadalomtudomány: tanulmánykötet a 70 éves Hunyady György tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 67–81.
- NGUYEN LUU L. A. (2012c). 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*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 45–54.
- NGUYEN LUU L. A. (2019). A nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 53–93.

- NGUYEN LUU, L. A., BORECZKY Á., GORDON GYÓRI, J. (2019). Minority parents' coping efforts to improve their children's academic achievement: the Tanodas in Hungary. *Intercultural Education*, 30(5), 564-578.
- NGUYEN LUU, L.A., KOVÁCS, M., FRIEZEE, I. H. (2003–2004). Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. *Alkalmazott Pszichológia (angol nyelvű különszám)*, 3–4, 7–19.
- NGUYEN LUU, L. A., BORSFAY, K., CSEREKLYE, E., CZACHESZ, E., KOVÁCS, I., LESZNYÁK, M., PÁVA, R., ROSZIK-VOLOVİK, X. (2018a). „Where are you from?": különböző országokból érkező nemzetközi diákok adaptációja Magyarországon. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Budapest (május 31. – június 2.). Kivonatkiötet 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.
- NGUYEN LUU L. A., FÜLÖP M., GOODWIN R., GÖBEL K., MARTIN-ROJO, L., GRAD, H., BERKICS M. (2009). Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 139–156.
- 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*, 7(4), 177–182.
- OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> (Letöltve: 2019. 05. 04.)
- OKTATÁSI HIVATAL (2017). Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatások. https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/statisztikai/adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak (Letöltve: 2018. 10. 22.)
- ONG, A. S., WARD, C. (2005). The construction and validation of a social support measure for sojourners: The Index of Sojourner Social Support (ISSS) Scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(6), 637–661.
- ONG, A. D., FULLER-ROWELL, T., BURROW, A. L. (2009). Racial discrimination and the stress process. *Journal of personality and social psychology*, 96(6), 1259–1271.
- ÖRKÉNY A., SZÉKELYI M. (2010). Az idegen Magyarország: Hat migráns csoport összehasonlító elemzése. In Örkény A., Székelyi M. (szerk.), *Bevándorlók Magyarországon*. Budapest: ICCR–MTA KI. 81–120. http://www.solidalapok.hu/sites/default/files/mtaki_iccr_bevandorlok_magyarorszagon.pdf (Letöltve: 2019. 05. 13.)

- PEHRSON, S. BROWN, R., ZAGEFKA, H. (2009). When does national identification lead to the rejection of immigrants? Cross-sectional and longitudinal evidence for the role of essentialist in-group definitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 61–76.
- 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.
- PHILLIPS, A. (2010). What's wrong with Essentialism? *Distinktion: Journal of Social Theory*, 11(1), 47–60.
- PHILLIPSON, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238–48.
- PHINNEY, J. S., DEVICH-NAVARRO, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3–32.
- PHINNEY, J. S., ONG, A. D. (2007). Ethnic identity development in immigrant families. In Lansford, J. E., Deater-Deckard, K., Bornstein, M. H. (eds), *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: Guilford Press. 51–68.
- PONGRÁCZ T., TÓTH I. G. (szerk.) (1999). *Szerepváltozások: Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- 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.
- 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.
- PRESBITERO, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: the moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28–38.
- 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*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 30–61. http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=231 (Letöltve: 2016. 02. 15.)
- QIN, D. (2009). *Crossing borders: International women students in American higher education*. Maryland, Lanham: University Press of America.
- RAMOS, M. R., CASSIDY, C., REICHER, S. (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*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 42–57.
- REDERSDORFF, S., GUIMOND, S. (2006). Comparing oneself over time: The temporal dimension in social comparison. In Guimond, S. (ed.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture*. New York: Cambridge University Press. 76–96.
- REDFIELD, R., LINTON, R., HERSKOVITS, M. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152.
- REMÉNYI A. (2015). Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár? In Major É. (szerk.), *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 55–78.
- 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), 5–37.
- RUDMIN, F., WANG, B., CASTRO, J. (2016). Acculturation Research Critiques and Alternative Research Designs. In Schwartz, S. J., Unger, J. (eds), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. New York: Oxford University Press.
- RUI, J. R., WANG, H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computers in Human Behavior*, 49, 400–411.
- RYAN, J., HELLMUNDT, S. (2005). Maximising international students' 'cultural capital'. In Carroll, J., Ryan, J. (eds), *Teaching International Students*. London: Routledge. 13–17.
- 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.
- SAFDAR, S., STRUTHERS, W., VAN OUDENHOVEN, J., P. (2009). Acculturation of Iranians in the United States, the United Kingdom, and the Netherlands: A Test of the Multidimensional Individual Difference Acculturation (MIDA) Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 468–491.
- SALÁT G. (2013). Kínai kultúra, társadalmi alapismeretek, szokások. In *Interkulturális kézikönyv*. Budapest: Európai Integrációs Alap. 35–70.
- 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. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567–580.
- 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.
- SAWIR, E., MARGINSON, S., FORBES-MEWETT, H., NYLAND, C., RAMIA, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434–454.
- SCHWARTZ, S. H. (2003). Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének (Ford. Berkics Mihály és mtsai). In Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M. (szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 97–122.
- SCHWARTZ, S. J., VIGNOLES, V. L., BROWN, W., ZAGEFKA, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation In Benet-Martinez, V., Hong, Y.-Y. (eds), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. New York: Oxford University Press. 57–95.
- SCHWARTZ, S. J., MECA, A., WARD, C., SZABÓ, Á., BENET-MARTÍNEZ, V., LORENZO-BLANCO, E. I., SZNITMAN, G.A., COBB, C.L., SZAPOCZNIK, J., UNGER, J. B., CANO, M.Á., STUART, J., ZAMBOANGA, B. L. (2019). Biculturalism dynamics: A daily diary study of bicultural identity and psychosocial functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 26–37.
- 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.
- SEATON, E. K., DOUGLASS, S. (2014). School diversity and racial discrimination among African-American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 156–165.
- SKLAIR, L. (1991). *The sociology of the global system*. Brighton: Harvester Wheatsheaf.
- 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.
- SNAUWAERT, B., SOENENS, B., VANBESELAERE, N., BOEN, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration: Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 231–239.
- SPENCE, J. T., HELMREICH, R., STAPP, J. (1973). A short version of the Attitudes toward Women Scale (AWS). *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2(4), 219–220.
- 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, 609–631.

- STEPHAN, W. G., STEPHAN, C. W. (1985). Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), 157–175.
- STEPHAN, W. G., STEPHAN, C. W. (2000). An Integrated Threat Theory of Prejudice. In Oskamp, S. (ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination*. New York: Psychology Press. 23–46.
- STEVENSON, J. (2014). Internationalisation and religious inclusion in United Kingdom higher education. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 46–64.
- STOUFFER, S. A., SUCHMAN, E. A., DEVINNEY, L. C., STAR, S. A., WILLIAMS, R. M., JR. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life. (Studies in social psychology in World War II)*. Oxford: Princeton University Press.
- 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(3), 182–197.
- SUE, D. W., SUE, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- SUMER, S., POYRAZLI, S., GRAHAME, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429–437.
- 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.
- SWIM, J. K., AIKIN, K. J., HALL, W. S., HUNTER, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199–214.
- 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.
- SZABÓ M. (2009). A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata: Ideológiák és sztereotípiák, nemi tipizáltság és társas identitás. Doktori disszertáció, Budapest: ELTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- SZABÓ M., KOVÁCS M. (2017). A feminizmus szociálpszichológiája: attitűdök, identitás és cselekvés. In Kovács M. (szerk.), *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 171–186.
- SZABÓ M., NGUYEN LUU L. A., SZABÓ Á., FLISZÁR É. (2012). Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitása egy kérdőíves vizsgálat tükrében. In Nguyen Luu L. A., Szabó M. (szerk.), *Identitás a kultúrák kereszttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata: Kutatási beszámoló tanulmánykötet*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 55–91.

- SZEMÁN D., KARNER O. (2017). Tanácsadási modellek a felsőoktatási tanácsadásban: a hataalkalmas modell tapasztalatai. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(4), 105–128.
- SZEMÁN D., SZABÓ M. (2017). Feminizmus férfiszemmel – férfi identitások reprezentációi a feminizmushoz való viszony kontextusában online közösségi terekben. In Kovács M. (szerk.), *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 187–209.
- 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.
- TADMOR, C. T., GALINSKY, A. D., MADDUX, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(3), 520–542.
- 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.
- THE DELOITTE GLOBAL MILLENNIAL SURVEY 2019. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.html> (Letöltve: 2019. 08. 21.)
- THOMSON, R., YUKI, M., TALHELM, T., SCHUG, J., KITO, M., AYANIAN, A. H., BECKER, J. C., BECKER, M., CHIU, C.Y., CHOI, H.S., FERREIRA, C.M., FÜLÖP, M., GUL, P., HOUGHTON-ILLERA, A. M., JOASOO, M., JONG, J., KAVANAGH, C. M., KHUTKYY, D., MANZI, C., MARCINKOWSKA, U. M., MILFONT, T. L., NETO, F., VON OERTZEN, T., PLISKIN, R., SAN MARTIN, A., SINGH, P., VISSERMAN, M. L. (2018). Relational mobility predicts social behaviors in 39 countries and is tied to historical farming and threat. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(29), 7521–7526.
- TING-TOOMEY, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In Gudykunst, W. B. (ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd. 211–233.
- TING-TOOMEY, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: multiple conceptual approaches. In Deardoff, D. (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications. 100–120.
- TING-TOOMEY, S., OETZEL, J., G. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks: Sage Publications. 173–212.
- TRAN, L. T., GOMES, C. (2017). Student mobility, connectedness and identity. In Tran, L. T. Gomes, C. (eds), *International student connectedness and identity*. Singapore: Springer. 1–11.
- TRIANDIS, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415.

- TURNER, J. C., HOGG, M., OAKES, P., REICHER, S., WETHERELL, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131.
- TWENGE, J. M., CAMPBELL, W. K., FREEMAN, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of personality and social psychology*, 102(5), 1045.
- UDVARHELYI É. T. (2007). Vándorok kultúrák között. Interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak. Budapest: Artemisszió Alapítvány.
- VAN DE VIJVER, F. J. R. (2015). Dimensions in acculturation: One, two, or many? *Psihologia Resurselor 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: Cambridge University Press. 50–70.
- VAN GENNEP, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- VAN MAELE, J., VASSILICOS, B., BATEN, L., ATABONG, A., BAVIERI, L., BEAVEN, A., BORGHETTI, C., CEBRON, N., GALLARDO, M., GANASSIN, S., GOLUBEVA, I., HOLMES, P., LIVATINO, L., OSBORNE, J. (2015). *IEREST. Intercultural education resources for Erasmus students and their teachers*. Annales University Press: Koper. <http://humbox.ac.uk/group/19> (Letöltve: 2018. 09. 15.)
- 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., VAN HECK, G. L. (1999). Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality. *Personality and Individual Differences*, 27(3), 531–539.
- VÁRHALMI Z. (2010). A budapesti kínai és vietnami gazdasági klaszterek néhány jellemzősége. In Hárs Á., Tóth J. (szerk.), *Változó migráció, változó környezet*. Budapest: MTA KI. 173–189.
- VÁRHALMI Z. (2013). Migránsok Magyarországon transznacionalista szemüvegen keresztül. *Magyar Tudomány*, 174(3), 275–280.

- WANG, C., 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., LI, F., WANG, Y., HUNT, E. N., YAN, G. C., CURREY, D. E. (2014). The international friendly campus scale: Development and psychometric evaluation. *International Journal of Intercultural Relations*, 42, 118–128.
- WANG, K. T., HEPPNER, P. P., WANG, L., ZHU, F. (2015). Cultural intelligence trajectories in new international students: Implications for the development of cross-cultural competence. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(1), 51.
- 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. (2001). The ABCs of acculturation. In Matsumoto, D. (ed.), *Handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press. 411–445.
- WARD, C. (2008). Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 105–114.
- 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., KAGITÇIBASI, C. (2010). Applied acculturation research: Working with, for, and beyond communities. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 186–189.
- 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*. New York: Routledge.
- 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.
- WARD, C., MASGORET, A. M., GEZENTSVEY, M. (2009). Investigating attitudes toward international students: Program and policy implications for social integration and international education. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 79–102.
- WARD, C., NG TSEUNG-WONG, C., SZABO, A., QUMSEYA, T., BHOWON, U. (2018). Hybrid and alternating identity styles as strategies for managing multicultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(9), 1402–1439.

- WARD, C., OKURA, Y., KENNEDY, A., KOJIMA, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277–291.
- 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.
- WEI-HSIN, Y., CHI-TSUN, C. (2014) Occupational Sex Composition, Cultural Contexts and Social Capital Formation. In Lin N., Fu Y., Chih-Jou J. C. (eds), *Social Capital and Its Institutional Contingency: A Study of the United States, China and Taiwan*. New York: Routledge. 121–149.
- WENZEL, M., MUMMENDEY, A., WALDZUS, S. (2007). Superordinate identities and intergroup conflict: The ingroup projection model. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 331–372.
- WEST, A. L., ZHANG, R., YAMPOLSKY, M., SASAKI, J. Y. (2017). More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(7), 963–990.
- 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.
- WOOD, W., EAGLY, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. In Olson, J. M., Zanna, M. P. (eds), *Advances in experimental social psychology*, 46, 55–123.
- XIN, S., XIN, Z. (2016). Birth cohort changes in Chinese college students' loneliness and social support: One up, as another down. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 398–407.
- 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(5), 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.
- ZHANG, Y., MI, Y. (2010). Another look at the language difficulties of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 371–388.
- 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.



„Kinyílt a világ, kétféle módon is, mert a világ is kinyílt nekem, meg én is a világnak” – ezek az egyik külföldön tanuló magyar fiatal szavai, aki tapasztalatairól számolt be egy interjúban a kutatás során. Valóban, egyre többen kelnek útra a hallgatói nemzetközi mobilitásban rejlő lehetőségek miatt, miközben az egyetemeknek is egyre jelentősebb stratégiai célja a nemzetközi diákok toborzása. A külföldön tanulás ugyanakkor a lehetőségek mellett bizonyos nehézségeket is magában rejt. A megszokott környezet elhagyása, egy másik kulturális, nyelvi és akadémiai közegben való létezés számos változást, nehézséget rejt magában, és így jelentős stressz forrása lehet a diákok számára. Az egyetemeknek pedig komoly feladatot jelent a nemzetközi diákok megfelelő fogadása. A lehetőségek optimális kiaknázásához és a kihívásokkal való sikeres megküzdéshez a hallgatók adaptációs folyamatának feltárására és megértésére van szükség.

Jelen könyv az alkalmazkodás pszichológiai aspektusait elemzi és mutatja be a friss nemzetközi szakirodalom főbb elméleti kereteire és fogalmi apparátusára építve, a Magyarországon tanuló nemzetközi és más országokban tanuló magyar hallgatók élményeinek és tapasztalatainak interjú és kérdőíves feltárásán keresztül. A kötet – hiánypótló munkaként – a kutatásban kikristályosodott szempontok alapján gyakorlati, oktatási és szervezeti ajánlásokat is megfogalmaz a különféle szakembereknek (pszichológusok, nemzetközi diákokkal foglalkozó oktatók, társsegítők, egyetemi munkatársak, döntéshozók stb.), és egyben érdekfeszítő olvasmány lehet a külföldön tanulás iránt érdeklődők számára is.

ISBN 978-963-489-164-2



9 789634 891642



elte | ppk