

Az identitás és az akkulturáció (szociál)pszichológiai aspektusai

Nguyen Luu Lan Anh

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

TÉZISEK

2020

TARTALOM

1. SZAKIRODALMI HÁTTÉR ÉS KUTATÁSI CÉLOK	3
AZ AKKULTURÁCIÓ FOGALMA ÉS MODELLJEI.....	4
A NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA.....	5
IDENTITÁS	6
AKKULTURÁCIÓ ÉS IDENTITÁS METSZÉSPONTJAI	7
2. A DISSZERTÁCIÓBAN BEMUTATOTT KUTATÁSOK	9
2.1 LETELEPEDETT, ILLETVE TARTÓS TARTÓZKODÁSRA BERENDEZKEDETT BEVÁNDORLÓ, ILLETVE TÖRTÉNELMI KISEBBSÉGI CSOPORTOK	9
ETNIKAI-KULTURÁLIS IDENTITÁSKONSTRUKCIÓ: MAGYARORSZÁGI KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI SERDÜLŐ CSOPORTOK TAGJAINAK KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA.....	9
VIETNÁMI BEVÁNDORLÓ CSALÁDOK: ETNIKAI KULTURÁLIS FOLYTONOSSÁG, IDENTITÁS ÉS AKKULTURÁCIÓ.....	11
ROMA CSALÁDOK ERŐFESZÍTÉSEI GYERMEKEIK ISKOLAI SIKERESSÉGE ÉRDEKÉBEN ÉS A STIGMATIZÁCIÓ ELLEN: TANODÁK MAGYARORSZÁGON	12
BUDAPESTI TANÁROK NEMZETI IDENTITÁSA, MIGRÁCIÓVAL ÉS MULTIKULTURALITÁSSAL KAPCSOLATOS NÉZETEI.	13
2.2 NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA.....	15
AZ INTERJÚKUTATÁS MÓDSZERTANI ASPEKTUSAI	15
IDENTITÁS ÉS IDENTITÁSVÁLTOZÁS	15
NYELVI ASPEKTUSOK.....	17
KOGNITÍV KIÉRTÉKELÉS: VÁLTOZÁS ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉS.....	19
KOGNITÍV KIÉRTÉKELÉS: TANULMÁNYI ASPEKTUSOK.....	20
NEMI SZEREPEK.....	21
TÁRSAS HÁLÓZAT.....	23
A NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA: KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT	24
3. AZ ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA – KÖVETKEZTETÉSEK ÉS KITEKINTÉS	28
AZ IDENTITÁSSAL KAPCSOLATOS ÚJ EREDMÉNYEK	28
DISZKRIMINÁCIÓS TAPASZTALATOKKAL ÉS IDENTITÁSFENYEGETETTSÉGGEL KAPCSOLATOS ÚJ EREDMÉNYEK	29
A TÖBBSÉGI CSOPORT ATTITŰDJEIVEL KAPCSOLATOS ÚJ EREDMÉNYEK	30
A NEMZETKÖZI DIÁKOK ADAPTÁCIÓJÁVAL KAPCSOLATOS ÚJ EREDMÉNYEK.....	30
A NYELV ÉS AZ AKKULTURÁCIÓ VISZONYÁVAL KAPCSOLATOS ÚJ EREDMÉNYEK	31
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	33
4. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT PUBLIKÁCIÓK	43

1. SZAKIRODALMI HÁTTÉR ÉS KUTATÁSI CÉLOK

Jelen disszertáció célja a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek és csoportok találkozásának pszichológiai fókuszú vizsgálata. Központi fogalmai az identitás és az akkulturáció, nem csupán önmagukban, hanem egymás kereszttetszetében is vizsgálva őket, speciálisan magyarországi kontextusba helyezve a jelenségeket. A disszertációban bemutatott empirikus munka két nagyobb csoport vizsgálatán alapul.

Célunk *egyrészt* a letelepedett, illetve tartós tartózkodásra berendezkedett *bevándorló*, illetve *történelmi kisebbségi csoportok* identitáskonstrukcióját, valamint akkulturációs mintázatait vizsgálni, kitérve a többségi csoportok észlelt viszonyulására és akkulturációs elvárásaira is.

Az itt bemutatásra kerülő kutatásainkban ugyanakkor több csoport is megjelenik: fiatalok és szülők, diákok és tanárok, történelmi kisebbségi csoportok mellett a frissen bevándorlók is szerepelnek. Egy külön fejezetet szentelünk továbbá annak a kisebbségi (roma) csoportnak, amelyet különösen sújt kisebbségi státusza és stigmatizáltsága, identitásfenyegetettsége. A frissen bevándorló csoportok közül pedig a második generációs vietnámi fiatalokat és családjukat vizsgáltuk.

Célunk *másrészt* az ideiglenesen tartózkodók/átutazók (ún. *sojournerek*) egyik jelentős csoportjának, a nemzetközi diákoknak¹ a vizsgálata. 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 akkulturációs, adaptációs folyamatának feltárására és megértésére van szükség. Ezekben a vizsgálatokban a diákok akkulturációjával és identitásával is foglalkozunk, feltárva a kettő közötti összefüggéseket is.

Miközben mindkét kulcsfogalom (identitás és akkulturáció) végighúzódik az összes kutatásunkban, a bevándorló, illetve történelmi kisebbségi csoportokkal foglalkozó rész az identitásra, míg a nemzetközi diákokkal foglalkozó rész az akkulturációra helyez nagyobb hangsúlyt.

Az ENSZ Nemzetközi migráció riportja (United Nations DESA, 2017) szerint 258 millió olyan ember van ma a világon, aki nem abban az országban él, ahol született, és ebben sok magyar család, iskola és munkahely is érintett. Magyarországra jellemző továbbá az országhatárokon átívelő, mozgás nélkül meglevő, számokban is kimutatható etnikai-kulturális diverzitás (KSH, 2013).

A migrációval és etnikai kisebbségi csoportokkal, a többség viszonyulásával számos hazai kutatás foglalkozott. Tankönyvek, módszertani kötetek, kutatások készültek el (pl. Csepeli és Örkény, 2017; Sik, 2007; Sik, Simonovits és Szeitl, 2016; Bindorffer, 2007; Neményi, 2007;

¹ A nemzetközi diákok terminus a szakirodalomban bevett „international students”, illetve az „internationally mobile students” magyarra fordítása. Bár magyarul nem szerencsés a „nemzet-közi” (nemzetek közötti) konnotációja, a szakirodalmi használata miatt mégis alkalmazzuk. Az OECD meghatározása szerint a *nemzetközi diákok* azok, akik tanulási céllal költöztek el a származási országukból (OECD 2018, 225. o). Van, amikor *nemzetközileg mobilis diákokról* is beszélnek: az UNESCO meghatározása 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.

Juhász, Krekó, Molnár 2012; Kováts és Várhalmi, 2014; Kováts és Soltész, 2018; Örkény és Székelyi, 2010; Messing és Ságvári, 2019; Melegh, Kovács, Gödri, 2010; Hárs és Tóth, 2010; Nguyen Luu, Fülöp és mtsaik, 2009; Nguyen Luu és Szabó, 2012; Ládonyi, 2017; Horvát-Militityi, 2012 stb.), ám kevés kivételtől eltekintve ezek a kutatások nem pszichológiai fókuszúak. A pszichológiai, különösen a szociálpszichológiai vizsgálatok új megközelítést, fogalmi és módszertani apparátust képesek behozni ezekre a kutatási területekre. A jelen értekezés az akkulturáció, valamint az identitás témaköreinek feltárásával igyekszik ehhez hozzájárulni. Jelen disszertációban bemutatott vizsgálatainkat a fentebb vázolt 2x2 mátrixban (akkulturáció / identitás fókusz x tartós tartózkodásra berendezkedett és letelepedett / ideiglenesen tartózkodó) helyeztük el.

Az akkulturáció fogalma és modelljei

A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek, csoportok közötti találkozásból eredő kulturális és pszichológiai változásokat *akkulturációnak* nevezi a szakirodalom (Berry, 2003; Berry és Sam, 2016).

Az elmúlt évtizedek akkulturációs szakirodalmát John W. Berry akkulturációs modellje (1997, 2003) dominálta. Ennek értelmében (1) az etnokulturális csoporthoz, valamint (2) a tágabb (befogadó) társadalomhoz való viszonyulás 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. Bourhis és munkatársai (1997) 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. Bár vannak kritikus vélemények (pl. Rudmin és munkatársai, 2016), az akkulturáció szakirodalmában legelterjedtebb álláspont szerint az integrációs stratégia jár a legpozitívabb kimenetellel (Berry, 2006; Nguyen és Benet-Martínez, 2013).

Az akkulturáció *ABC-modellje* (Ward, 2001) a pszichológiában bevett ABC – azaz érzelmi (*affective*), viselkedéses (*behavioral*), és kognitív (*cognitive*) tényezők – fogalmi hármassal 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.

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 – „hogyan érzi magát” –, és a stressz és megküzdés tematikájába illik bele. Az utóbbi viselkedéses válaszokon alapul, az egyén „beilleszkedési” és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik – „hogyan boldogul” –, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez tartozik. Diákok esetében külön kiemelandő az akadémiai adaptáció, melyet érdekes módon nem sok vizsgálatban vesznek figyelembe.

A legtöbb akkulturációs modell a bevándorló vagy etnikai-kulturális kisebbségi csoportokkal (ritkán többségi csoportokkal) foglalkozik. A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása szintén ezeket veszi alapul.

A nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja

A nemzetközi diákok tipikus esetei az ún. *sojournereknek* vagyis az „utazóknak”, egy bizonyos országban ideiglenesen tartózkodóknak. Jellemzőjük, hogy ideiglenesen, meghatározott ideig tartózkodnak a célországban, egy meghatározott cél érdekében, amely célt elérve (legalábbis az eredeti, ám 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.

A nemzetközi diákok tapasztalataival kapcsolatban az utóbbi évtizedekben nagymennyiségű kutatás és szakirodalom halmazódott fel (pl. Alharbi és Smith, 2018; Zhang és Goodson, 2011; Smith és Khawaja, 2011; Fülöp és Sebestyén, 2012).

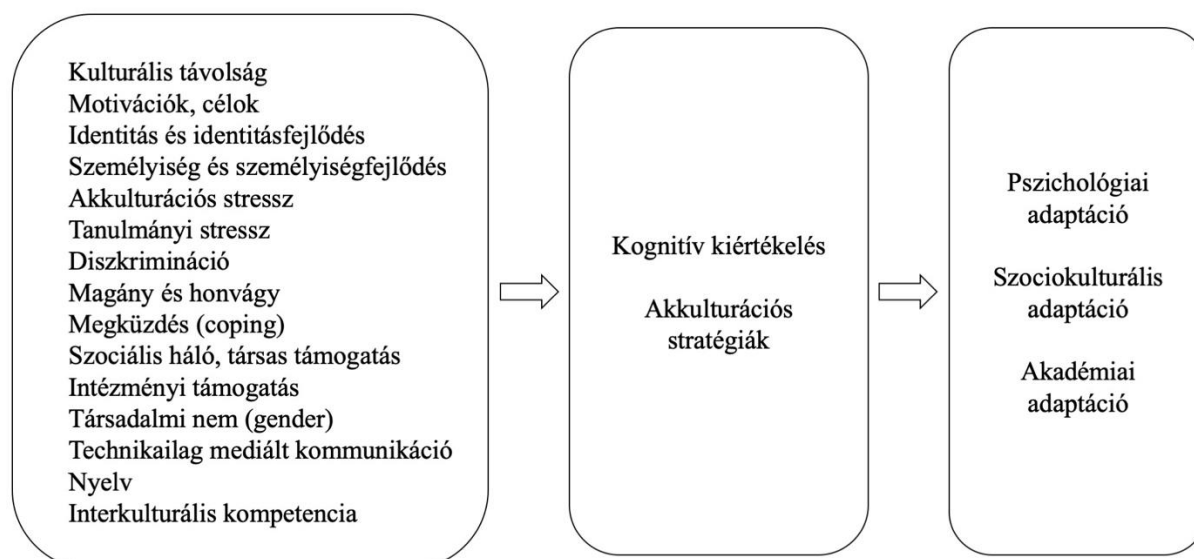
Míg az akkulturáció alapszakirodalmában az integrációt említik mint a legkedvezőbb eredményekkel járó akkulturációs stratégiát, a nemzetközi diákok esetében több kutatás is rámutatott arra, hogy a pszichológiai egészséggel a fogadó kultúra iránti orientáció valóban pozitív kapcsolatban, míg a származási kultúra iránti viszonyulás negatív kapcsolatban áll, illetve nem volt összefüggés közöttük (pl. Taušová és mtsai, 2019; Demes és Geeraert, 2014; Wang, Wei és Chen, 2015).

A Berry-féle modellben felvázolt két – származási és fogadó kultúrabeli - csoporton túl a nemzetközi diákok akkulturációjának esetében a többi nemzetközi diák közössége alkothatja azt a csoportot, amely fontos a nemzetközi diákok akkulturációja szempontjából (Taušová és mtsai, 2019).

Nem érdektelen annak feltárása sem, hogy a nemzetközi diákcsoportok között milyen viszonyrendszerek és kontaktusok vannak vagy nincsenek.

A *kognitív kiértékelés* (milyen lehetőségeket, nyereségeket és milyen nehéznek megélt akadályokat, kihívásokat, nehézségeket látnak a nemzetközi diákok a tanulmányaik ideje alatt) eddigi kutatása (pl. Gu, 2011; Qin, 2009; Fülöp és Sebestyén, 2012) azt mutatja, hogy ezen keresztül jobban érthetővé válik az akkulturációs folyamat. A hozam/nyereség és a nehézség/kihívás becsült mértékének lehetséges hatásait, korrelátumait viszont nem vizsgálták az eddigi kutatások.

A nemzetközi diákokkal kapcsolatos saját, jelenleg is zajló kutatásunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) munkamodelljének (1. ábra) kialakításához a különféle akkulturációs elméleti megközelítésekre alapoztunk. Interjúk kutatásunk eredményei alapján pedig új elemként emeltük be a kognitív kiértékelést mint közvetítő tényezőt – a szakirodalomban szokásosan tárgyalt akkulturációs stratégiák/orientációk mellé –, valamint az *akadémiai adaptációt* mint kimeneteli tényezőt, a legtöbb kutatásban szereplő pszichológiai és szociokulturális adaptáción túl.



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

Identitás

Az identitásdefiníciók gazdag tárházából Vignoles és munkatársainak (2011) meghatározására hagyatkozunk, akik az identitáson az egyén „*Ki vagy te/Ki Ön?*” kérdésre adott implicit vagy explicit válaszainak összességét értik. Az identitás szakirodalom szinte kimeríthetetlen gazdagságából (magyarul lásd pl. Erős, 2001; Csabai és Erős, 2000; Hunyady, 1996; Pataki, 1982; Garai és Köcski, 1996; Csepeli, Örkény, Székelyi, Poór, 2004; Neményi, 2007) az akkulturáció nézőpontjának érvényesítésével emeltük ki a bemutatott kutatásokhoz elengedhetetlen gondolatköröket. Először is ide kívánczik az identitás csoporttagságból eredő része, a *társas identitás*, amivel a szociálpszichológia olyan meghatározóan fontos elméletei foglalkoznak, mint Tajfel és Turner (1979) társas identitáselmélete, vagy Turner és munkatársainak önkategorizáció elmélete (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). A két elmélet az egyéni, személyes identitást és a társas (csoport)identitást helyezi el egy kontinuumon. Ehhez képest további differenciálást kínál Brewer és munkatársai (Brewer és Gardner, 1996; Brewer és Yuki, 2007) felvetése, amely *személyes*, a kollektivista kultúrákra jellemzőbb *kapcsolati* és az individualista kultúrákra jellemzőbb *kollektív* (pontosabban csoporton alapuló) identitást tart számon.

Ettől eltérő képletet kínál a keleti (kollektivista) kultúrákra jellemzőbb „*kölcsönösen függő én*” vs. nyugati (individualista) kultúrákra jellemzőbb „*függetlenségi én*” megkülönböztetés, ami Markus és Kitayama 1991-es meghatározó tanulmánya óta vált ismertté a pszichológiában (magyarul lásd Nguyen Luu 2003).

Breakwell (1986, 1993) munkájára, az általa megfogalmazott identitáselvekre (önértékelés, másoktól különbözés, folyamatosság és hatékonyság) építve Vignoles és munkatársai (2011) különböző identitásmotivációkat fogalmazott meg a *Motivált identitáskonstrukció* elméletében.

Különleges Hogg (2016) modellje, amely a társas identifikáció mögött elsősorban nem a pozitív önértékelés iránti igényt látja mint okot (ahogyan teszi a társas identitáselmélet), hanem az egyén önmagával és a körülötte levő világgal kapcsolatban érzett bizonytalanságának csökkentését. A bizonytalanság, sőt, a szorongás a csoportközi, kultúrközi interakciónál felerősödik. A „*rettegéskezelés elmélet*” (terror management)

(Pyszczyński, Greenberg, & Solomon, 1999) szerint az emberre, mint az egyetlen fajra jellemző haláltudat felerősödhet ilyen interakcióknál, bár kettős buffer segít ezzel megküzdenuünk: a saját önértékelésünk (értékességünk), valamint a saját kultúrába (mint olyanba, amely stabil, nem olyan mulandó, mint az ember) való kapaszkodás.

Kağıtçıbaşı (2003) a tágabb kulturális és szocioökonómiai kontextussal, a családszerkezettel, a szocializációs értékekkel és gyakorlatokkal való összefüggésben tárgyalja az én kialakulását. (Ennek magyar nyelvű kifejtését lásd Nguyen Luu, 2003).

Akkulturáció és identitás metszéspontjai

Az akkulturáció és az *etnikai identitás* viszonyát tekintve konszenzus van a szakirodalomban arra vonatkozólag, hogy az akkulturáció tágabb fogalom, mint az etnikai identitás. Ez utóbbi az akkulturáció azon aspektusa, amely egy etnikai csoporthoz, vagy kultúrához való tartozás szubjektív megélése, érzése, valamint ennek változása (Phinney, 2003; Liebkind, 2006; Berry és Sam, 2016). Korábbi kutatások (lásd például Phinney, 2003; Schwartz és mtsai, 2017) a generáció, a nyelv, a barátok felől közelítették meg az identitás akkulturáció során bekövetkező változásait. A *bikulturális identitás* későbbi generációkban való gyakoribb megjelenése a magyarországi bevándorló csoportoknál is tapasztalható, ugyanakkor a származási identitás címkét nem kevés alkalommal alkalmazzák akkor is, amikor elsősorban magyar a szociális háló, és magyar a leginkább használt nyelv is (Barna, Nguyen Luu és Várhalmi, 2012; Nguyen Luu, 2012b).

A környezetnek nagy hatása van az identitásfejlődésre. Umana-Taylor és munkatársai (2014) szerint mind a bioökológiai környezeti (egyéni, családi, közösségi, társadalmi) tényezőket, mind pedig az időbeliséggel kapcsolatos dimenziót (helyzeti, fejlődési, történelmi) figyelembe kell venni az etnikai identitásfejlődés megértéséhez.

A „látható” kisebbségi csoportokhoz tartozóknak nagyobb valószínűséggel tulajdonítanak etnikai címkét a többségi csoportok (Liebkind, 2006). Ez még akkor is lehet, ha az egyén saját maga nem így azonosítja magát. Ebben az esetben a *mások által tulajdonított* identitás eltér a saját *maga által elismert, átélt* identitástól, és mindez összefüggésben van a csoportok közötti hatalmi relációkkal is (Liebkind és mtsai, 2016; Verkuyten, 2005b).

A vallási identitás és az akkulturáció kapcsolatát tekintve Ricucci-t (2010) a *szekularizáció* és a *vallási mobilitás* hipotézist fogalmazta meg: ha a célszág szekularizáltabb a származási helynél, idővel a későbbi generációknál szekularizáció lenne várható. A vélhetően fokozottabb konfliktusok miatt – ahogy sok vizsgálat mutat rá erre – azonban a későbbi generációk menedékként és pozitív szociális identitásként jobban a valláshoz fordulnak.

Azok a csoportok és személyek, akik másokkal való interakció közben azzal szembesülnek, hogy leértékelik a szociális identitásukat, *identitásfenyegetettséget* élnek át (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999). Az *elutasítás-identifikáció* hipotézist (Jetten, Branscombe, Schmitt, & Spears, 2001) – mely szerint az elutasított kisebbségi bevándorló csoporttagok erősebben identifikálódnak a saját csoportjukkal – alátámasztja és tovább árnyalják az újabb kutatások. Ebben a témában lásd például Fleischman és Phalet, 2016 vizsgálatát, melyben az identitáskonfliktust bejósolják a tapasztalt diszkrimináció és a többségi csoport iránti negatív attitűdök.

A bikulturális identitás szakirodalma az utóbbi időben dinamikusán növekszik. A fő kérdés alapvetően az, hogy hogyan boldogulnak a különböző kulturális világaikban, hogyan mozognak közöttük azok a személyek, akik több mint egy kultúrával identifikálódnak, hogyan konstruálják meg az identitásukat, és mindennek milyen következményei vannak.

A kutatók számos új konstruktumot vezettek be, illetve árnyalták a már meglévő fogalmakat. Ez utóbbira példa Martin és Shao (Martin és Shao, 2016; Martin, Shao és Thomas, 2019) által

megkülönböztetett „veleszületett” multikulturális és „szerzett” multikulturális identitás fogalma.

Az előbbi fogalom a korai „immerzív” kulturális vegyítés eredménye, amikor egy gyermek úgy nő fel, hogy két kultúrát szív egyszerre magába, így egy hibrid, illetve (Benet-Martínez, 2012 terminusával élve) „összemixelt” — *blended* – *identitással* nő fel, amely önmagában tartalmazza a két identitást. Utóbbi („szerzett” multikulturális identitás) azokra az esetekre vonatkozik, amikor valaki csak később, például nemzetközi diákként lesz intenzíven kitéve egy másik kultúrának. Ha lesz egy additív (a tanulmányai országával való) identifikációja is eredeti identitása mellett, ezek egymástól mintegy függetlenül léteznek, és mindig a kiváltó ingernek, a helyzetnek megfelelően vált közöttük a személy. Azaz a gyerekkora óta két kultúrát magába szívó fiatal *hibrid identitásával* szemben *váltakozó (alternating) bikulturális identitása* lesz. A hibrid és a váltakozó identitás fogalma régóta létezik a pszichológiában (LaFromboise és mtsai, 1993), illetve ennek empirikus vizsgálata hosszú múlttal rendelkezik (Phinney és Devich-Navarro, 1997; Schwartz és Zamboanga, 2008; Ward, 2013). Benet-Martínez és munkatársai (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martínez, 2000) a „kulturális világok” közötti mozgást a kulturális keretváltással (*Cultural Frame Switching*) – a nyelvváltás mintájára – modellezték.

Ugyancsak Benet-Martínez és munkatársaié a *bikulturális identitás integráció* (BII) modell és a hozzá kapcsolódó mérőeszköz (Benet-Martínez, Haritos, 2005; Benet-Martínez, 2012). A modell két dimenzió mentén ábrázolja az akkulturálódó egyénekben a származási kultúrán alapuló és a befogadó kultúrán alapuló identitás integrációjára való törekvést: vegyítik vagy ellenkezőleg, egymástól elkülönítve élik meg az egyének a két identitásukat, melyeket egymással összeférhetőnek, vagy éppen konfliktusosnak érzékelnek.

Nemcsak bi-, hanem *trikulturális* identitásról is tesz említést a szakirodalom (Schwartz és mtsai, 2017). Ilyen például azon határon túli magyarok esete, akik Németországban telepedtek le (Ládonyi, 2017).

A globalizáción alapuló identitás esetében nem egy másik új kultúrával való találkozásból keletkező identitásról beszélhetünk. Arnett (2002) az egyfajta világkultúrához való tartozás érzését adó *globális identitást* és ennek jelentőségét emelte ki.

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 (Fouron és Glick-Schiller, 2001; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017).

2. A DISSZERTÁCIÓBAN BEMUTATOTT KUTATÁSOK

A dolgozat empirikus részének első felében a letelepedett, illetve tartós tartózkodásra berendezkedett *bevándorló*, illetve *történelmi kisebbségi csoportok* identitáskonstrukcióját, valamint akkulturációs mintázatait vizsgáló kutatásainkat mutatjuk be. Ezt követően az ideiglenesen tartózkodók/átutazók (ún. *sojournerek*) egyik jelentős csoportját alkotó nemzetközi diákok akkulturációját – beleértve az identitásalakulást és identitásváltozásokat – feltáró kutatásainkat tárgyaljuk.

A disszertációban bemutatott kutatásokat a TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003, az OTKA K68279, az Európai Integrációs Alap IRM/TKFO/364-2/2010, a Roma Education Fund HU 052, és a NKFI (K120433) projektek keretében végeztük. A kutatótársaim Barna Mária, Borsfay Krisztina, Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet, Cserekllye Erzsébet, Fliszár Éva, Győri János, Hain Ferenc, Kende Judit, Kovács Ivett Judit, Kovács Mónika, Lesznyák Márta, Roszik-Volovik Xénia, Páva Rita, Sara Hosseininezhad, Seda Ertürk, Szabó Ágnes, Szabó Mónika, Székely Ágnes, Szemán Dénes, Szilasi Judit, Várhalmi Zoltán, Végh Judit és Z. Papp Zsuzsanna voltak.

2.1 LETELEPEDETT, ILLETVE TARTÓS TARTÓZKODÁSRA BERENDEZKEDETT BEVÁNDORLÓ, ILLETVE TÖRTÉNELMI KISEBBSÉGI CSOPORTOK

Etnikai-kulturális identitáskonstrukció: magyarországi kisebbségi és többségi serdülő csoportok tagjainak kérdőíves vizsgálata

Cél

Ebben az *identitás hangsúlyú, tartós tartózkodásra berendezkedett vagy letelepedett csoportokkal* kapcsolatos feltáró kutatásban arra vállalkoztunk, hogy a magyarországi többségi és kisebbségi csoportokhoz tartozó fiatalok etnikai-kulturális, valamint nemzeti identitását vizsgáljuk. Fő kutatási céljaink az identitás fejlődésének, a bi- és multikulturális identitás-stratégiák problematikájának feltárásán túl a befogadó társadalom attitűdjeinek és szemléletének, a kisebbséghez és kisebbségi identitásokhoz való lehetséges viszonyulások feltérképezése voltak.

Módszer

A vizsgálatban 103 többségi magyar és 227 kisebbségi (65 német, 17 vietnámi, 99 roma, 46 szlovák) serdülő vett részt, összesen 151 fiú és 179 lány. Átlagéletkoruk 16,8 év (szórás: 1,5).

A kérdőív a következő változókat tartalmazta: az etnokulturális identitás komponensei, identitás-kategóriák és a „magyarság” kritériumai (Örkény és Sik, 2011); az identitás erőssége (Birman és Trickett, 2001 és saját kidolgozású itemek); a többségi társadalom befogadó attitűdjei (Montreuil, Bourhis, 2001 és ezek észlelése a kisebbségi megkérdezettek által).

Ezen felül a kisebbségi identitáskonstrukciók és identitás-, valamint akkulturációs stratégiák felderítésére is vállalkoztunk. A csoportközi viszonyok vizsgálatakor rákérdeztünk olyan jelenségekre is, amelyek mintegy „tükörképei” lehetnek egymásnak. A többségi fiataloknál ezért kérdeztünk rá a kisebbségi csoportok általi – vélt vagy valós – fenyegetettség élményére

(Stephan és Stephan, 2000). Ennek párja a kisebbségi fiatalokat kérdezve az észlelt, többség felől érkező diszkrimináció és igazságtalan bánásmód (Berry és mtsai, 2006) volt.

Eredmények és diszkusszió

A „magyarság” kritériumait tekintve ötfokú skálán megítélve mind a többségi, mind a kisebbségi csoport esetében a fiatalok számára a legfontosabbnak a szubjektív érzés bizonyult, miszerint akkor magyar valaki, ha magyarnak érzi magát (átlag: 4,28 ill. 4,45), a legkevésbé pedig az számít (átlag: 3,38 ill. 3,46), hogy Magyarországon született-e. A megengedő, az identifikáció szubjektív érzését legfontosabb szempontnak beállító vélekedés mindkét csoportnál a nemzet „állampolgári”/”politikai” (nem pedig az “etnikai”/”kulturális”) (Smith, 1991, Hunyady, 2011; Csepeli és mtsai, 2011) felfogását tükrözi. Ehhez hasonlóan, mindkét csoport esetében a második legfontosabb a magyar nyelvtudáshoz kötött feltétel. Tekintettel arra, hogy ez megszerzhető tudás, így ez a kritérium is a választást, a szóban forgó személy aktív szerepét hangsúlyozza.

A *különböző identitások viszonyaira* vonatkozóan elmondhatjuk, hogy azok „nem nulla összegű” tényezők összjátékaként konstruálódnak. A kisebbségek (a szlovákok és a romák) számára a „fölérendelt”, közös kategóriába rendezett magyar és európai identitás közül utóbbinak szignifikánsan magasabb az értéke (a szlovákoknál átlag: 4,00 és 4,62; $t=-8,7$; $p<0,001$ és a romáknál átlag: 3,92 és 4,21; $t=-3,1$; $p<0,001$). Feltételezhető, hogy az európaiat egy befogadóbb identitásnak látják a kisebbségi fiatalok, amelyhez való tartozásukat kevésbé vitathatja el a többség. A jövő kutatásainak fontos feladata az identitásszintek egymáshoz való viszonyának feltárása a különböző etnikai kisebbségi és többségi csoportokban.

A *pozitív, „fölérendelt” identitások* (pl. az európai) jó alapot adhatnak arra, hogy a csoportközi viszonyok (pl. elfogadás) pozitív irányba változzanak. Ezt mutatta az az eredményünk is, miszerint a többségi fiataloknál a jobban kifejezett európai identitás az észlelt fenyegetettség relatíve alacsonyabb szintjével járt együtt a kisebbségi csoportokra vonatkozólag ($r=-0,203$; $-0,217$; $-0,228$, nem-roma történelmi kisebbségek, romák és bevándorlók esetében). Az erősebb magyar identitással ugyanakkor nem volt kimutatható ilyen irányú pozitív összefüggés, sőt, az a fokozottabb reális fenyegetettség érzésével járt együtt ($r=0,274$ és $0,337$ nem-roma történelmi kisebbségek és bevándorlók esetében).

Az *identitáskonfliktusnak* kimutathatóan magasabb szintje jellemezte a „látható kisebbség”-hez sorolható roma és a vietnámi fiatalokat (4-20 skálán az átlagértékek rendre: roma: 10,1; vietnámi 8,9; szlovák: 7,8; német: 6,5) ($F=9,5$; $p<0,001$). Mindez, valamint a biculturális identitással kapcsolatos konfliktus és az észlelt diszkrimináció közötti közepesen erős pozitív korreláció ($r=0,33$; $p<0,05$) összhangban van korábbi vizsgálatokkal (Fleischman és Phalet, 2016).

Az *észlelt akkulturációs attitűdöket* tekintve eredményeink szerint az, hogy mit gondolnak a kisebbségi csoportbeliek arról, hogy a többség hogyan szeretné, hogy akkulturálódjanak, előrejelzi mindhárom (etnikai, nemzeti és európai) identitásszintjüket. A szakirodalom alapján (Bourhis és mtsai, 2009) nem meglepő módon az észlelt többségi integrációs és szegregációs attitűd bizonyul a kisebbségi fiatalok etnikai identitása szignifikáns előrejelzőjének, az integrációs attitűd, valamint – negatívan – az észlelt diszkrimináció a (magyar) nemzeti identitás bejósólójának. Az európai identitás esetében a többség részéről észlelt individualista akkulturációs attitűd bizonyul szignifikáns előrejelzőnek ($\beta=0,24$; $t=3,03$; $p<0,05$). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy nemcsak a család és a közvetlen, valamint a tágabb környezet befolyásolja az identitáskonstrukciót – mint arra rámutat Nguyen Luu és munkatársai (2012b) –, hanem az észlelt csoportközi viszonyok is.

A *kisebbségi csoportokkal kapcsolatos többségi attitűdökben* világosan elkülöníthetők a különböző mintázatok a nem-roma nemzetiségi kisebbségekre, a bevándorlókra és a romákra

vonatkozóan. A legnegatívabb kép és viszonyulás a romákkal kapcsolatban tapasztalható. Az erőforrásokért folyó küzdelem miatti fenyegetettséget inkább a bevándorlókkal kapcsolatban élik meg a többségi fiatalok, például a munkalehetőségekért való versengésben. Ez az eredmény összhangban van korábbi vizsgálatok eredményeivel (Juhász, 2011). Ugyanakkor az is fontos eredmény, hogy 2012-ben még nem látták a magyar kultúrára fenyegetőnek a bevándorlókat – nem észleltek „szimbolikus fenyegetettséget” – a többségi fiatalok.

Vietnámi bevándorló családok: etnikai kulturális folytonosság, identitás és akkulturáció

Cél

A többi vizsgálattól eltérően ennél a témánál nem egyetlen empirikus vizsgálatra támaszkodtunk, hanem több kutatást integrálva emeltük ki a Magyarországon élő vietnámiak – 4,5 ezerre tehető számukkal a kínaiak után ők lehetnek a második legnépesebb, Európán kívülről bevándorló csoport Magyarországon – identitásának, akkulturációjának és etnikai kulturális folytonosság iránti törekvésének mintázatait. Célunk az egyik Magyarországon élő bevándorló csoport mélyebb vizsgálatán keresztül az egyénin túlmutatóan a családi és közösségi mechanizmusok bemutatása. A *mind identitás, mind akkulturáció hangsúlyú* vizsgálatban a *tartós tartózkodásra* berendezkedettek, vagy *letepedetettek*re fókuszálunk.

Módszer

Vietnámi másodgenerációs bevándorló serdülőkkel (10 fő, 15-18 év) és szülőkkel (10 fő), fiatal felnőttekkel (5 fő, 19-28 év) közösségi nyelviskolai szervezőkkel és tanárokkal (4 fő) vettünk fel interjúkat, és megfigyelést végeztünk egy iskolai vietnámi kulturális nappal kapcsolatban.

Eredmények és diszkusszió

Másodgenerációs serdülőkkel és fiatal felnőttekkel felvett interjúinkban az *etnikai öncímke* tekintetében a legtöbbször vietnáminak mondják magukat a megkérdezettek. A láthatóságuktól nem függetlenül, az „örökké idegen” (Wu, 2002) jelenségre rímelve, magától értetődőnek és örökösnek említették a vietnámi identifikációjukat. Ezzel együtt, illetve ennek ellenére gyakori az *integrált bikulturális identitás*: a szakirodalomban (pl. LaFromboise és mtsai, 1993; Phinney és Devich-Navarro, 1997; Ward és mtsai, 2018) említett hibrid és váltakozó identitásstílusok formájában. Ugyancsak megjelent a helykötődés (Dúll, 2015), melynek jegyében Magyarországon élő vietnámiaként való identifikáció tapasztalható.

Ugyanakkor az *identitásfenyegetettség* élménye erős *identitáskonfliktussal* jár nem egy esetben (Branscombe és mtsai, 1999). A másnak lenni állandó érzés nemcsak Magyarországon kíséri számos Magyarországon született, vagy felnövő vietnámi fiatal, hanem Vietnámban is. Ennek feloldásaként beazonosítható egyfajta „pánetnikai” – ázsiaiak lenni – identitásstratégia is.

A *mások által (other-ascribed) tulajdonított identitást* (Liebkind, 2006) illetően a szülők szemszögéből jelentősebbnek tűnik az asszimilációs törekvés a fiatalokban, mint amennyire maguk a fiatalok számolnak be erről. Ez a mintázat a többi migráns csoporttal végzett vizsgálatunkban is megtalálható (Barna és mtsai, 2012). Sokan családon belüli nyelvi szakadékról, családon belüli kommunikációs nehézségekről számoltak be. A gyerekek a származási, a szülők pedig a helyi nyelven nem tudnak elég jól beszélni. A szülők és a

gyerekek más-más akkulturációs mintázatot követnek, a szülők félnek a gyerekek asszimilációjától, emiatt fenyegetettségérzetük van a családi összetartást illetően.

Az ún. *etno-kulturális folytonosság iránti motiváció* (Gezentsvey-Lamy és mtsai, 2013) kapcsán nem a teljes beolvadás veszélyétől tartanak a vietnámi szülők, hanem inkább reálisnak látják azt a veszélyt, hogy amellet, hogy sosem lesznek teljesen „igazi magyarok”-ként elfogadva a gyerekeik (Wu, 2002; Lee, Lee és Tran, 2017), „igazi vietnámiak” sem lesznek, ha nem ápolják a nyelvi, kulturális hagyományokat, a szövevényes vietnámi társas viszonylatokat, és így meg fognak rekedni a két világ között. Emiatt is fontosnak tartják az etnokulturális folytonosság ápolását a szülők, és az endogámiát is azért pártolják, mert a Magyarországon könnyen bekövetkezőnek ítélt válástól féltik a gyermekeiket.

A nyelvvel kapcsolatos szülői, családi törekvések és a fiatalok tervei egyértelműen az integrációs stratégia felé mutatnak. A kelet-ázsiai kultúrára jellemző idődimenzióknak megfelelően, melyben nem csak a jelen, illetve a jövő, hanem a múlt, a jelen és a jövő mintegy egymásba fonódva jelenik meg (Briley, 2009), a gyökerek és a rokonokkal való kapcsolattartás miatt a vietnámi-, a jelen miatt a magyar-, a jövő miatt pedig a világnyelvek (és a vietnámi) tanulását szorgalmazzák.

A *közösség-alapú akkulturációt* tekintve a hétvégi vietnámi nyelviskola szervezése mögött a beszélt nyelv fejlesztése és az írott nyelv tanítása mellett más motivációk is meghúzódnak. Ezek a kultúra és az identitás megőrzése; a közösségépítés; a családi, rokon összetartás elősegítése, illetve a vietnámi társas viszonyulások megtanulása; személyes fejlődés és integráció elősegítése; a jövőbeli munkapiaci lehetőségek növelése. A vietnámi kulturális nap kapcsán pedig megfogalmazódott a kisebbségi identitás láthatóvá, legitimé tétele iránti igény az iskolában és ennek pozitív hatása a gyerekek identitására, valamint identitásbeli elismertségére nézve. Ez jól rimel a szakirodalomban megfogalmazódott *identitáselismerésre* (Honneth 1996; Licata és munkatársai, 2011).

Roma családok erőfeszítései gyermekeik iskolai sikeressége érdekében és a stigmatizáció ellen: tanodák Magyarországon

Cél

Az inkább *identitásfókuszú, tartós tartózkodásra berendezkedettekkel, a letelepedettekkel* foglalkozó kutatást 2012-ben végeztük, az akkor működő három budapesti tanodában, azzal a céllal, hogy feltárjuk, a roma tanulók és szüleik hogyan birkóznak meg az alacsony társadalmi-gazdasági státuszukból fakadó megbélyegzés és diszkrimináció okozta hátrányokkal és identitásfenyegetettséggel. Ugyancsak kérdésünk volt, hogy milyen tanulási és karriercélokat tűznek ki maguk elé a roma tanulók, és hogyan próbálják meg elérni ezeket.

Módszer

Félig strukturált interjúkat készítettünk 17 tanulóval (44,4% lányok, 55,6% fiúk, 11-17 év közöttiek, átlagéletkor: 14, szórás: 1,68) és 14 diák szüleivel. A szülői interjúkat – egy nagymama kivételével – az anyákkal vettük fel. Az interjúkban a családi- és iskolai szocializáción kívül a tanodában szerzett tapasztalatokra és elért eredményekre, a társas kapcsolatokra a jövőre vonatkozó elképzelésekre is kérdeztünk. Az adatokon tematikus elemzést (Braun és Clarke, 2006) végeztünk.

Eredmények és diszkusszió

A tanulást a roma/cigány családok és a tanodába járó gyermekek egyaránt rendkívül fontosnak érzik. A szülők kivétel nélkül *létfontosságúnak tartják az iskolába járást/tanulást* gyermekeik későbbi karrierje szempontjából. Jelentős különbségek mutatkoztak azonban *a céljaik és az azok eléréséhez szükséges stratégiák megfogalmazásában*. Korábbi kutatásokkal (Székelyi és mtsai, 2005; Boreczky, 2009) összhangban azt találtuk, hogy nem látszik a közösségen belül jól bevált, a tanulmányi és karrierrel kapcsolatos sikerig vezető út a roma családok számára.

A gyerekek féltése, védelme és *távoltartása a bajtól* szintén fontos feladatként fogalmazódott meg. A szülők sokat aggódtak az iskolai zaklatás és a diszkrimináció, a dohányzás és az alkoholfogyasztás, vagy a kábítószeres és a rossz társaságba keveredés miatt, és egyértelműen elvárták a gyerekektől a tiszteletet. A szülők elég szigorúak voltak az iskolai problémákkal (rossz jegyek, lustaság stb.) kapcsolatban, vagy ha úgy tűnt, hogy a gyermekeik veszélyeztetve voltak. A legtöbb családban a szülők autoritatív nevelési stílust alkalmaztak. Eredményeink alátámasztják Fuligni állítását (2012), miszerint a gyerekek bajtól való távoltartása, védelme és a családi összetartás az egyes kisebbségek (a szerző kutatása esetében bevándorlók) „paradoxona” – a várthoz képest sokszor pozitívabb kimenet alapvető elemei.

Előfordult, hogy a gyermek védelme szintén családi beavatkozás formájában történt. Az észlelt diszkriminatív incidensek kezelése során a diákok gyakran alkalmaztak *átruházott kontrollt*, azaz nem maguk cselekszenek, hanem a családtagok beavatkozására számítanak – akár az iskolában is (Yamaguchi, 2001).

A gyerekeknek és a családoknak meg kell küzdeniük az iskolai nehézségekkel, közben pedig a rendelkezésükre álló eszközök és lehetőségek rendkívül korlátozottak. A családon kívüli más helyekhez is fordultak támogatásért; ezek közül az egyik a tanoda volt. Elengedhetetlennek bizonyult az a képesség, hogy mindenkit és mindent mozgósítsanak, aki vagy ami csak segíthet a gyermeknek az iskolai előmenetelében. Épp ezért a figyelem kikövetelése, segítség és erőforrások keresése, valamint a gyermekek tanulmányainak nyomon követése jellemző szülői stratégiák. A gyerekek gyakran tapasztaltak *diszkriminációt* és a *megbélyegzést*. Az identitás-fenyegetéssel való megküzdési mechanizmusok a konfrontációtól, a támogató kapcsolati hálókön és a családtagok beavatkozásán át, az iskolától való elfordulásig és a negatív identitás vállalásáig, vagy épp ellenkezőleg, speciális (pozitív) szerepek felvételéig mozogtak. A negatív énkép felvállalása és az önértékelés leválasztása az iskolai sikerességről olyan védekezési mechanizmusok, amelyek akadályozzák az egyént a jó iskolai eredmények elérésében, és rombolják a karrierlehetőségeit.

Budapesti tanárok nemzeti identitása, migrációval és multikulturalitással kapcsolatos nézetei

A megkérdezettek identitása felől közelítő, a mind *ideiglenesen tartózkodó, mind tartós tartózkodásra berendezkedett kisebbségi csoportokkal kapcsolatos attitűdöket feltáró* kutatásunk tágabb kérdése a pedagógusok vizsgálatán keresztül a magyar társadalom akkulturációs, integrációs stratégiája, felkészültsége, gyakorlata a tőle jelentősen eltérő, alapvetően nagy kulturális és földrajzi távolságra levő emberek kapcsán. Az iskolai világot kívántuk kiemelni, amely az integráció egyik legfontosabb színtere, nemcsak az iskolás korú gyerekek, hanem a családjaik számára is.

Cél

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárok multikulturalizmusról (Verkuyten, 2005a), multikulturális pedagógiáról alkotott nézeteit (Ponteretto és mtsai, 1998; Nguyen Luu, 2014), valamint – a már meglevő, illetve az újonnan érkező - migránsokkal és gyerekeikkel kapcsolatos attitűdjeit (az észlelt fenyegetettség mellett az észlelt hozzájárulás, Tartakovsky és Walsh, 2016; Bourhis és mtsai, 1997). További célunk volt az ezen nézetek és a nemzeti identitások, valamint a pedagógusok diverzitás tapasztalatai közötti kapcsolat vizsgálata.

Módszer

Összesen 368 budapesti pedagógus és pedagógusjelölt (80,7% nő, 9,2% férfi, 10% hiányos információ) vett részt a kérdőíves vizsgálatunkban. Nyitott (pl. a „migráns” szóval kapcsolatos asszociációk, migráns háttérű diákokkal kapcsolatos tapasztalatok, feladatok felsorolása...) és zárt (a cél kapcsán említett kérdőívekből származó és saját kidolgozású) kérdéseket alkalmaztunk.

Eredmények és diszkusszió

A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei kapcsán a migránsokhoz kapcsolódó, szabad asszociáció formájában feltárt képzetek nagy szórása ellenére két markánsan eltérő viszonyulású csoport emelkedik ki a válaszokból. A pedagógusok egy része (1.) csoportként kezeli, csoportba sorolja a bevándorlókat és a menekülteket, s ehhez egyfelől hozzákapcsolja az eltávolító idegenséget, másfelől pedig kifejezetten negatív attribútumokat társít. A másik (2.) értelmező, a migrációt megérteni próbáló megközelítés, a szegénységet, a háborút, az üldöztetést, a kényszert helyezi a középpontba. Az utóbbi csoportnak több diverzitási tapasztalata van, és több migrációs hozzájárulást és kevesebb fenyegetettséget is észlel.

A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatokat tekintve a válaszadók döntő többsége (91%) úgy gondolja, új helyzetet teremtené az iskola, s ezáltal számára is, ha nőne a migráns gyerekek száma. Az eltérő kultúrákból, a gyerek helyzetéből, a nyelvi különbségekből adódó, valamint az iskola feltételeivel, a tanítással kapcsolatos feladatokat említették a leggyakrabban.

A feladattartalmak kb. egyötöde egy új, befogadóbb környezet megteremtésére irányuló *transzformatív multikulturális* pedagógiai szemléletre utal.

A multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció/migráns attitűdök útmodellje alapján, feltételezéseinknek megfelelően nemcsak a migrációval kapcsolatos *fenyegetettség* észlelése, hanem a szakirodalomban eddig kevésbé vizsgált *előnyök észlelése* is fontos – igaz, ellentétes irányú – előrejelző és mediátorszerepet játszik. Egyrészt előre jelzi a tanári multikulturális attitűdöket, másrészt pedig a migránsokkal szembeni kirekesztést, harmadrészt pedig mediálja a multikulturalizmus ideológia hatását a tanári multikulturális attitűdökre. A *pozitív nemzeti identifikáció és a nemzeti esszencializmus egymással ellentétes irányú* (előbbi negatív, utóbbi pozitív) összefüggéseket mutat a kirekesztéssel. Ebbe a tendenciába illik az is, hogy a nemzeti hovatartozás érzés előre jelzi a tanári multikulturális attitűdöt, a nemzeti esszencializmus pedig a fenyegetettség érzetet. A nemzeti identitás két típusának ilyen összefüggésekben való vizsgálata eddig nem történt a szakirodalomban.

A kontaktushipotézisnek megfelelően az *etnikai diverzitás tapasztalat összefüggést mutat a multikulturalizmus ideológiával* és ezen keresztül a tanári multikulturális attitűddel. A megélt diverzitástapasztalat és a nemzeti esszencializmus közötti negatív kapcsolat értelmezése azonban további kutatást igényel.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a multikulturalizmus beemelése a nemzeti identitás és migráció kérdéskörébe új perspektívát hozott, és remélhetőleg további kutatásokat ösztönöz majd. A nem túl nagy minta ellenére is megalapozottnak látjuk a nemzeti identitás típusai, valamint a migrációval és a multikulturalizmussal kapcsolatos attitűdök közti összefüggéseket. Ugyancsak fontos eredmény a *pozitív nemzeti identifikáció* és a *nemzeti esszencializmus* módszertani szempontú szétválasztása is. Eredményeink alapján a *multikulturális*, azaz a befogadó *nacionalizmus* társadalmi realitása még távoli, de a mintateremtésben alapvető szerepet játszó pedagógusok egy részének gondolkodásában és attitűdjeiben, ha kezdetleges szinten is, de már létezik ennek a lehetősége.

2.2 NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA

Az *akkulturáció fókuszú*, az *ideiglenesen tartózkodók (sojourner-ek)* egyik tipikus csoportját jelentő nemzetközi diákokkal foglalkozó kutatásunk szerteágazó eredményeit igyekeztünk egy csokorba szedni. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal és a különböző külföldi egyetemeken tanuló magyar diákokkal végzett kvalitatív interjúk kutatásunk, valamint a társas hálózatukat feltáró – az interjúk egyik részeként végzett – vizsgálatunk bemutatása után a magyar egyetemeken tanuló nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves felmérés eredményeit ismertetjük. Az interjúk kutatás módszertanának ismertetése után térünk ki a különböző feltárt részterületek bemutatására, majd a kérdőíves kutatás eredményeire.

Az interjúkutatás módszertani aspektusai

Összesen 91, magyarországi felsőoktatásban tanuló nemzetközi diákkal és 31, külföldi egyetemeken tanuló magyar diákkal felvett félig strukturált interjút elemeztünk. Az interjúk hossza átlagosan másfél órás. A minta korántsem reprezentatív, de sokféleségében tükrözi a nemzetközi diákok változatos hátterét.

A vizsgálatunkban résztvevő, Magyarországon tanuló diákok 46,4%-a nő, egyikük (1%) *non-binary*nek mondja magát. Az átlagéletkoruk 25,4 év (szórás: 5,42). A megkérdezett hallgatók jelentős része Közel-Keletről (42,9%), a többiek Kelet és Délkelet-Ázsiából, Nyugat-Európából, kisebb részük Észak-Amerikából, Kelet-Európából, Afrikából és Latin-Amerikából jöttek Magyarországra.

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 (szórás: 4,24). 54,8%-uk nő, és egy fő *non-binary*nek mondja magát. 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 a különböző területeken. (Az általunk vizsgált területek: identitás és identitásváltozás, nyelvi aspektusok, kognitív kiértékelés, nemi szerepek.)

Identitás és identitásváltozás

Cél

A nemzetközi diákok identitásalakulásuk egy nagyon intenzív szakaszában vannak kitéve a külföldi tanulmányok körülményeinek. Vizsgálatunk célja a nemzetközi diákok identitásának és annak életkorral és akkulturációval összefüggő változásának a feltárása volt.

Eredmények és diszkusszió

Fontos téma volt az *új perspektívába helyezett identitás*. Interjúalanyaink sokféleképpen meséltek arról a felismerésről, amikor külső szemmel, új perspektívából eszméltek rá a saját kultúrájuk mibenlétére, országuk értékeire vagy éppen kritizálható aspektusaira.

Az etnikai-kulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartását illetően a más csoportokkal való interakció és összehasonlítás ellenére nem mindig egyértelmű a nemzetközi diákok erősebb identifikációja a saját etnikai-kulturális csoportjukkal. Legtöbb esetben magyarázatot is fűznek hozzá a diákok, mely szerint nem tartják magukat a nemzeti csoport prototipikus tagjának, vagy eleve nem fontos szerintük, hogy ki honnan jön, illetve volt, aki a saját országában gyakorlatban levő kirekesztő nemzetmeghatározás miatt kerüli ezt az identifikációt. A legtöbb diák esetében azonban nemcsak erősebb lett az etnikai-kulturális identitás, hanem jobban megértik, hogy mit jelent az etnikai, nemzeti csoport tagjának lenni. Az identitásfejlődéssel kapcsolatos exploráció (Marcia, 1966; Phinney és Ong, 2007) az ő esetükben nem saját kulturális közegben, hanem egy ettől eltérő környezetben folytatódik. A saját etnikai kulturális csoport iránti elköteleződésnek lényegi elemei (Cameron, 2004): az identitás centralitása, a pozitív érzelmek és az erős odatartozás érzése rendre megtalálhatóak.

A saját csoport értékeiből való merítés jelenségét a társas interakciók előremozdítása érdekében és általában, egyszersmind a saját csoport iránti elköteleződés sajátos esetét is mutatja az, amikor a saját országról, kultúrájukról mesélnek a diákok. A saját csoport pozitív értékeire való építés, az ezekben való „sütkérezés” fontos alapja az önértékelésnek (Cialdini és mtsai, 1976).

Többszintű identitásról beszélhetünk sok diák esetében. Additív (hozzáadott) identitásról (Sussman, 2002) tesznek sokan említést, de nem feltétlenül egy újabb nemzeti identitás formájában. Új identitáselemként inkább az európai, vagy nemzetközi identitást emelik ki.

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 Wenzel, Mummendey és Waldzus (2007) által megfogalmazott *ingroup projekciónak* megfelelően a diákok gyakran a magyar csoportot terjesztik ki a fölérendelt (kelet-európai) szintre. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében többen – bár nem beszélnek a nyelvet, nincs lehetőségük magyarokkal érdemi kapcsolatba kerülni – is második otthonuknak nevezték Magyarországot. Ez helykötődés (Düll, 2015) és identitáselem is, hiszen elköteleződnek az ország iránt. A „Magyarországon tanulok” egy olyan identitáselem, amely többeknek is fontos és szívesen vallják magukénak. Az identitáscímke (pl. „magyar vagyok”) használata érzelmileg nagyon nagyfokú elköteleződést követelne meg egy másik etnikai kulturális csoport tagjai részéről, s nehezen is azonosulnak ezzel (Liebkind, 2006; Snauwaert és mtsai, 2003).

Az *identitásnegociáció* (Ting-Toomey, 2005) és az *identitáskonstrukció* (Berzonsky, 1992) különböző formáiról árulkodtak az interjúk. Két jellemző tendencia különböztethető meg: sokan a különböző identitások adott módon történő kombinálásáról beszélnek, vannak azonban, akik „nulla végösszegű módon” gondolkodnak, és emiatt úgy érzik, hogy nem lehet más identitásuk, mint a származási, és kritikusan is viszonyulnak az eredeti identitásukat „elhagyók”-hoz (azokhoz, akik más identitást is magukénak mondanak.)

Az *identitásfenyegetettség* és a *diszkrimináció* különböző formáival is találkoznak a megkérdezett diákok. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok közül vannak, akik arról számolnak be, hogy az adott nemzeti, vagy etnikai csoporthoz való tartozásuk, bőrszínük miatt, illetve azért, mert menekültnek, migránsnak látják őket. Ez különösen akkor fájó, ha látványosan, kendőzetlenül diszkriminálják őket. Ezzel leginkább a fekete afrikai diákok, illetve a fejkendő muszlim női hallgatók találkoznak. A különböző megküzdési módokról

való beszámolókból kitűnik, hogy annak van a legpozitívabb hatása, ha helyi emberek sietnek a diákok védelmére. A „külföldiség”-nek tulajdonított negatív bánásmód egy másik típusa a megkülönböztetésnek. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok közül a „nem látható” etnikai csoportokhoz tartozók és a külföldön (euro-amerikai országokban) 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. Az *árnyalt előítélettel*, illetve a *mikroagresszió*nak címkézett megkülönböztetéssel (Dovidio, Pearson, és Penner, 2018) is visszatérően találkoznak a nemzetközi hallgatók.

Amikor úgy érzik, hogy az egyetemen belül éri őket diszkrimináció, egyértelműen kirekesztésnek élik meg a helyzetet a nemzetközi diákok. Súlyosbítja a helyzetet, ha relatív deprivációt érzékelnek, és egyes egyetemeken úgy érzik, hogy rendszerszerűen ki vannak hagyva a helyi (magyar) diákok rendelkezésére álló lehetőségekből.

A *vallási identitás* sokszor támaszt, kapaszkodót jelent azoknak, akik számára ez fontos szerepet játszik. Ugyanakkor sok nemzetközi, például muszlim diák 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, vallási közösségeken keresztül keresnek kapcsolódási pontot, vagy a helyiekhez vagy saját nyelvi, mégis nemzetközi csoportjukhoz.

Nyelvi aspektusok

Cél

Vizsgálatunk célja a nemzetközi diákok nyelvhasználata, nyelvi preferenciái, -kompetenciái, nyelvtanulása, valamint a nyelvvel való boldogulásuk (emberek megértése, önmaguk megértetése) mintázatainak a feltárása. Az esetleges nyelvi nehézségekre és az ezzel kapcsolatos időbeli változásokra is kitértünk.

Eredmények és diszkusszió

A külföldi tanulás eredeti céljai között eleve előkelő helyet kap a *nyelvtanulás*, a *nyelvfejlesztés*.

A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások kapcsán gazdag beszámolókat adtak a diákok. Sokan a nyelvtanulást, a nyelvben (a legtöbb esetben az angol nyelvben, a kínai diákok még specifikusabban, az angol beszédképességben) való fejlődést látják az egyik fontos nyereségnek. Ahol azonos a tanulmányaik nyelve és a helyi nyelv, a természetes nyelvi környezet előnyeit emelik ki. A külföldön tanuló magyar diákok az informális nyelvhasználatban tapasztalt nehézségekről gyakran tettek említést.

Kiderült az interjúkból az is, hogy sok tényező miatt van nagy jelentősége az angol nyelvtudásnak és a nyelvi nehézségekkel való megküzdésnek. Ilyen az oktatás nyelve (*English-medium Instruction*, Doiz és munkatársai 2011, 2014, Grimshaw, 2015); az angol nyelv különleges státusza (*nyelvi imperializmus*, Phillipson, 1997); az angol mint *lingua franca* (Illés, 2013) – nemcsak az oktatási és majd a munkapiaci világban, de a magyar egyetemeken található nemzetközi diák enklávéban, vagy „buborékban” is. Jellemző módon a kevés, tanulmányaikat helyi nyelven végző diák számára a magyar nyelv igen komoly nehézséget jelent. Ezen túl igen változatos formában és mértékben számoltak be a diákok nyelvi nehézségről. Közös tapasztalat azonban a nyelvtudás komoly fejlődése az idő előrehaladta során.

Bár az egyéni különbségek is jelentősek, kivehető az interjúkból egyfajta hierarchia az angol nyelvtudás alapján a különböző diákcsoportok között. A szakirodalomban jól ismert *etnolingvisztikai vitalitás* fogalom (Giles és mtsai, 1977) segítségével érthető a legjobban a nemzeti csoportok relatív státusza, az észlelt gazdasági, politikai, nyelvi erejük függvényében. A nem angol anyanyelvű nemzetközi diákok közül vannak, akik duplán is megfosztottnak érzik magukat, és relatív deprivációként élik meg a velük történeteket: nem élvezik se a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok (tanárok miatt is) kivételezett helyzetét, sem a helyi diákoknak szerintük eleve kedvezőbb helyzetét. Ugyanakkor a közös nyelv, illetve a hasonló nyelvi szint az egyik komoly csoportképző tényező a nemzetközi diákok körében. A saját nyelvi és nemzeti csoportbeli társakkal való interakció – bár az erre való fókuszálás akadályt jelenthet új emberek, kultúrák, társas háló megismerésében – biztonságosnak ígérkezik és a közös anyanyelvhez kötődő érzelmi többlettel, a közös *ingroup* által garantált hovatartozás érzéssel is jár az idegen környezetben.

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 Sawir és mtsai (2012) terminusaival az *ágencia és biztonság* alacsony fokát tapasztalták.

A megkérdezett diákok tapasztalatai szerint a helyi társadalomba való befogadás és általa az elfogadás sokszor a helyi nyelven keresztül vezet. Úgy érzik, ha tudnának magyarul, ez varázsütésszerűen, szinte „szezám, tárulj” módra megnyitná az utat a befogadó társadalom felé. A szakirodalommal (pl. Zhang és Goodson, 2011) ellentétben, úgy érzik, nem a nyelvtudás szintje számít, hanem minden vagy semmi alapon gondolkodnak a – nehezen megtanulható nyelv hírében álló – magyar nyelv és a befogadás viszonyáról.

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 féltékenységet sejtik, említik a kontaktuskészség hiányának okaként. Ezen kívül sokszor – különösen a „látható” etnikai csoportokhoz tartozó diákok – nem biztosak abban, hogy az adott esetben a helyiek diszkriminatív módon viselkedtek velük, vagy mindez csak nyelvi korlát. Utóbbival kapcsolatos attribúció egyben jó védekezés a stigmatizáltak identitásfenyegetettség érzete ellen (Major és O'Brien, 2005; Ting-Toomey, 2005). A bizonytalanság, a szorongás megélése az *outgroup*okkal való interakció során mindenesetre általánosnak mondható (Gudykunst, 2005; Stephan és Stephan, 1985; Spencer-Rodgers és McGovern, 2002).

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). A nyelv miatti *státuszvesztésről* számoltak be mind a népszerűség, mind a kompetencia vonatkozásában sokan a megkérdezett diákok közül. Ez a társas megismerés két dimenziója a *társas-kognitív tartalom modell* szerint (Fiske és Fiske, 2007). Átmeneti státuszvesztés után általában motiváltak arra, hogy a nyelv intenzív fejlesztésével minél hamarabb visszanyerjék mindkét státuszukat.

Kognitív kiértékelés: változás és személyes fejlődés

Cél

Célunk annak feltárása, hogy a nemzetközi diákok hogyan látják, hogyan élik meg a bennük lezajló változásokat a külföldi tanulmányok ideje alatt. Ugyanakkor a korai felnőttkor időszakában („*emerging adulthood*”) bekövetkező változásokra (Arnett, 2004) való reflektálást is vizsgáljuk. Interjúinkban főleg csak a közvetlenül, tudatosan megélt változásokra fókuszáltunk.

Eredmények és diszkusszió

A szélesebb horizont, valamint a perspektíva-váltás fontos élmény sok nemzetközi diák számára. A viszonyítási referencia hol más személyek, hol korábbi önmaguk. A nemzetközi térre való kilépéskor nemcsak jobb és több lehetőséget látnak a diákok, hanem kitágul számukra maga az a keret is, amiben gondolkodnak, amelyen keresztül tájékozódnak, és ismereteik gyarapodnak. A sokak által beszámolt *újabb perspektíva, a perspektíva-váltás képessége* pedig a közvetlen társas környezethez való viszonyulásban bír elsősorban pozitív hatással. Az interkulturális kompetencia szakirodalmában a perspektíva-váltásnak, a másik szemszögéből való látásnak a képessége és hajlandósága központi szerepet játszik (Deardorff és Arasaratnam-Smith, 2017; Ting-Toomey és Oetzel, 2001).

A táguló perspektívához, az új lehetőségek meglátásához és az új látásmódhoz szorosan kapcsolódik a világ felé nyitás, a nyitott gondolkodás és az *interkulturális kompetenciában* való fejlődés. Sok interjúidézet utal arra, hogy az új környezetben, a sok kulturális tapasztattal, kulturális mássággal való találkozás, a kulturális különbségek és az eltérő normák, szokások tanulása, azaz a *kulturális tanulás* (Masgoret és Ward, 2006) közben megnő a kulturális éntudatosság. Miközben felismeri a személy, hogy milyen kulturális „optikán” keresztül nézi ő és a saját csoportja a világot, közben elismeri azt is, hogy másoknak valószínűleg más a világlátási és értelmezési kerete, és tudja ezt a *másik* keretet is alkalmazni. Bennett *interkulturális érzékenység fejlődési* (DMIS) modelljében (Bennett, 2009) ez már a kulturálisan érzékenyebb, a különböző nézőpontok létének elismerését jelző „elfogadás”, illetve a más perspektívák alkalmazásával együtt járó „adaptáció” jele. A diákok beszámolóiban példa akad az ennél kevésbé érzékeny, „*színvakság*”, „*kulturális vakság*” szakaszára is. Az interkulturális kompetenciájuk fejlődésének jeleként fogják fel a diákok, ha egyre kevésbé tudatosan kell odafigyelnük az interkulturális interakciókra (Howell, 1982). A nyitott gondolkodás jeleként utaltak az (automatikusan beinduló) sztereotipizálás és ítélezés felfüggesztésére tett kísérletre. Ting-Toomey és Oetzel (2001) szerint ez az interkulturális érzékenység egyik sarokpontja.

Explicit módon kiemelik sokan, hogy a felnövés és a külföldön élés és tanulás hatását nehéz lenne egymástól 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 tipikusan jellemző köztes állapottal, az instabilitással (Arnett, 2002) fokozottan nehéz körülmények között, a családtól, az ismerős környezettől távol kell megbirkózniuk.

Mind az affektív-motivációs, mind a kognitív és viselkedéses szinten beszámolnak fejlődésről a diákok. A gondolkodásmódjukban való változásokról, a gondolkodáshoz való viszonyukról, a vallási vagy kulturális identitásukra való reflexióikról kaptunk képet beszámolóikon keresztül.

A nézetekben való változás kapcsán megjelent elég markánsan a beszámolóokban, hogy vannak, akik a *közjóért* szeretnének tenni. Az országukért, a nagyobb közösségekért, a jó

ügyekért tenni fontos értéknek és motiváló erőnek tűnik. Ez az univerzalizmus értékére, az ezzel való „impaktot elérni” törekvés pedig az én-felnagyítás értékére utal (Schwartz, 2003).

Az éretté, függetlenné válás ténye, az ezzel kapcsolatos kihívások sikerként, értékként való megélése gyakran szerepel a beszámolókbán. Miközben az *autonómia* addig nem látott fokát éri el, a családhoz, a fontos személyekhez való kapcsolódás nem válik kevésbé fontossá számukra (Kağıtçıbaşı, 2003, 2007).

Gyakran említik a *szabadságélményt* a nemzetközi diákok. Ez egyrészt a tágabb politikai környezetnek, másrészt a szülői felügyelet és a megszokott környezet szokásos kontrollja hiányának köszönhető. A függetlenség, autonómia, az önállóság, a szabadság és az ágencia megélése ugyanakkor nagy terhet, nagy felelősséget is jelent. A legegyszerűbb mindennapi dolgokban, állandó jelleggel egyedül, család nélkül boldogulni ugyanolyan nehéz, ámde *énhatékony* érzést emelő, mint ahogy a rendkívül nehéz helyzetek megoldása is. Egyes esetekben az élmény intenzitása alapján szinte poszttraumatikus növekedésről (Kulcsár, 2005) számolnak be a diákok. Az önbizalom, a saját magukba vetett hit sokszor társul nagyfokú erőfeszítéssel és magas motiváltsággal beszámolóik szerint.

Voltak olyan diákok, akik arról számoltak be, hogy komoly nehézségekkel néztek szembe és nem tudtak sikeresen megküzdeni azokkal. Ezzel szemben voltak, akik kifejezetten *flow-élményekről* és arról számoltak be, hogy a külföldön tanulás időszaka alatt, a fogadó országban és közegben találtak magukra.

Kognitív kiértékelés: tanulmányi aspektusok

Cél

A vizsgálatunk fókuszkérdése volt az is, hogyan értékelik a nemzetközi diákok a külföldi tanulás tapasztalatait: tanulmányaikkal kapcsolatosan mit könyvelnek el főbb nehézségnek, kihívásnak az egyik oldalon, és lehetőségnek, nyereségnek, hozamnak a másik oldalon, illetve, hogy mindezeket miként élik meg.

Eredmények és diszkusszió

A diákok saját helyzetük értékelésekor *többszörös viszonyítási keretet* alkalmaznak. Referencia lehet a barátok, az évfolyamtársak a származási országban, más országokban, a tartózkodási országban – ezen belül származási országbeliek, helyiek –, más nemzetközi diákok helyzete, helyzetértékelése.

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 tartózkodásuk értékelését befolyásolja, hogy eredetileg mit és miért céloztak meg a diákok. A megkérdezett magyar diákok közül többen – főleg a kiváló eredményekkel rendelkezők – a világ vagy a kontinens top egyetemét, szakjait szerették volna elérni, míg a Magyarországon tanuló külföldi diákok meg tudják engedni maguknak a magyarországi tanulmányokat az elérhető árak miatt (illetve van ösztöndíj számukra), ugyanakkor a színvonallal is elégedettek. Sokszor a szakra (pl. orvosi, pszichológia) való bekerülési esély miatt jönnek.

A *tanulmányokkal kapcsolatos kihívásokat* változatosan fogalmazták meg a diákok. Ilyen többek között az *új oktatási rendszerhez* való alkalmazkodás, a szervezeti kultúrában való eltérés, de akár az olyan földhözragadtabb aspektus is, hogy a nemzetközi diákok számára is érhető nyelven elérhető-e, és milyen mértékben az adminisztrációs rendszer és

kommunikáció. A tanítási stílusok (például a diák-központú facilitatív és tanár-központú asszertív tanítási stílusok által keretezett rendszerben, Leung és mtsai, 2003) közötti különbségek ugyancsak kihívást jelenthetnek, ahogyan a számonkérés módja, gyakorisága, az oktatási adminisztráció és a nagy mennyiségűnek mondott tanulás, a követelmények teljesítése, a vizsgák, a képzés befejezése is, különösen ha mindezek nyelvi nehézséggel vannak súlyosbítva. Egyes diákok számára a vizsgáknál a szokásos vizsgadrukk mellett lehet még további kultúraspecifikus nehézség, például az „*arcvesztés*” lehetőségének veszélye a szóbeli vizsgán, ha nem tudnak eleget. Ugyancsak az „*arcvesztés*” félelme és a nyelvhasználati magabiztosság hiánya miatt egyes diákok nem mernek megszólalni az órán.

A nyelvi nehézségnek egy másik aspektusa is kiemelkedett vizsgálatunkban: mivel az oktatási nyelv a legtöbb tanárnak nem anyanyelve – az „*angol, mint közvetítő nyelv*” jelenik meg az oktatásban (Grimshaw, 2015) – ezért nem példa nélküli az optimálistól elmaradó információközlés a tanár nyelvi szintje, a diákok által (még) nem megszokott kiejtése miatt.

A *nyereségeknél* szintén változatos témákat tudtunk azonosítani: a tanulási lehetőség, a tudás – legyen általános vagy specifikus témájú – fontos szerepet kap. Sokszor olyan típusú vagy olyan szintű tudásról, képzésről van szó, amit otthon vagy máshol nem tudtak volna megszerezni a diákok. A képzés befejezése, a diploma megszerzése nem önmagában való cél; továbbtanuláshoz (többnyire egy másik országban), munkaerőpiaci jó elhelyezkedéshez mindez „*stepping stone*”.

Amennyiben nehézséget és kihívást jelent a nyelv az egyik oldalon, a másikon viszont az angol nyelvű képzés, az európai egyetemen szerzett diploma, a külföldi tapasztalat olyan hívószó, amely önmagában sokaknak jó munkaerőpiaci lehetőséget rejt. Sok diák utal például arra, hogy a nyelvi tőke átfordítható majd más formákba is (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.

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.

Az interjúkból tükröződik a diákok tudatos mérlegelése a befektetés és a haszon vonatkozásában. A „*béka/halastó-dilemmára*” (Davis, 1966) (nagyobb hálnak lenni egy kicsi tóban vagy inkább kicsi hálnak lenni egy nagyobb tóban) sokan kreatív választ adnak: különleges halak szeretnének lenni, illetve már annak is érzik magukat. A társas összehasonlítás buktatóit így elkerülik, ugyanakkor az egyediség, a függetlenségi én, az individualizmus ethosát is átélhetik.

Nemi szerepek

Cél

Ebben az elemzésben a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok nemekkel kapcsolatos attitűdjeinek és tapasztalatainak a feltárása a cél. A nemzetközi diákok tapasztalatainak megértése, valamint ezen tapasztalatok és az adaptáció közötti kapcsolat felderítése mellett az eredmények tükröt tarthatnak a magyarországi „genderhelyzetről” is.

Ebben a részben a külföldön tanuló magyar diákokkal felvett interjúkat nem, csak a Magyarországon tanuló külföldi diákokkal felvett interjúk feldolgozását mutatjuk be.

Eredmények és diszkusszió

Az eredmények értelmezéséhez számos szempontot érdemes figyelembe vennünk. Interjú vizsgálatunkban résztvevő nemzetközi diákok egy része a Magyarországhoz képest alacsonyabb GDP- és nemi egyenlőségi indexszel rendelkező – „*alacsony index*” –, más részük ezen dimenziók mentén hasonlóképpen kedvező, illetve kedvezőbb mutatókkal rendelkező – „*magas index*” – országokból érkezett Magyarországra. Ettől függően másképpen látják, értelmezik a magyarországi helyzetet: nagy(obb) *nemi egyenlőség* színhelyének tüntetik fel Magyarországot – ahol kevésbé élesen különülnek el a szerepek –, vagy éppen ennek az ellenkezőjéről adnak számot. Ez az eltérés valószínűleg olyan tényezőknek köszönhető, mint a várakozásaik, korábbi tapasztalataik (Deaux, Major, 1987), valamint az olyan mechanizmusok, mint *lehorgonyzási és igazítási heurisztika* (Tversky és Kahneman, 1974), és a társas összehasonlítás és referenciák (Festinger, 1954/1976; Guimond, 2006; Stouffer és mtsai, 1949).

Miközben általában pozitívnak és törvényszerűnek tekintik a *nemi szerepekben való változást*, az „*alacsony index*” csoport emeli ki jobban azt. Azok közül azonban, akik ellenérzésüket fejezik ki a nemi egyenlőség „túlzásba vitelével” kapcsolatban, vagyis a nemi szerepek közötti határok elhalványulásával szemben, már megtalálhatóak mindkét csoport tagjai. Mindemellett saját magukban is láttak sokan változást a nemi szerepekkel kapcsolatos gondolkodásban.

Vannak dolgok, amelyeket tekintve *konszenzus* látszik a megkérdezett diákok körében. Az egyik az intim viselkedés szabadabb kifejezése (mindkét nem részéről) Magyarországon. Ez szoros összefüggésben lehet a *kötött/szigorú vs. laza kulturális dimenzió*val, azaz Magyarország nemzetközi összehasonlításban is nagyfokú laza kultúrájával (Gelfand és mtsai, 2011). A másik a státuszbeli gender gap-pel kapcsolatos: a férfiak (viszonylag kedvezőbb) helyzete a nemzetközi diákok véleményeinek tükrében kevésbé változik országhatárokon át, mint a nőké. Valószínűleg ez nem független az *androcentrizmus* (férfiközpontúság) nemi lencsájától (Bem, 1993): a *nők helyzete* az, amely a férfiak helyzetéhez – mint sztenderdhez – képest mutat nagyobb változatosságot a különböző országok között.

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. Korábbi magyarországi kutatásainkhoz (Nguyen Luu, Kovács és Frieze, 2004 és Nguyen Luu, 2008) hasonlóan 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 két nem állítólagos előnyeit tekintve 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 érkezők (különösen az iráni diákok) azok, akik a férfiak erősségét és jobb adaptációs készségeit hangsúlyozzák (a férfiak iránti jóindulatú attitűd, Fiske és Glick, 1996). 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. 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.

A fejkendőhordó muszlim női hallgatók ki vannak téve olyan szexizmusnak, amely a „*nemiesült iszlamofóbia*”-nak is jele: a fejkendőt hordó muszlim nőket jobban sújtja előítélet és diszkriminatív viselkedés, mint a nem fejkendő muszlim nőket, valamint a muszlim

férfiakat (Deaux és Greenwood, 2013). Markáns különbség tapasztalható abban, ahogyan egyöntetűen mesélnek *zaklatási tapasztalatokról* a „magas index” országokból származók, és a biztonságos(abb) magyar környezetről az „alacsony index” csoporthoz tartozók. Előbbiek élményeit talán részben magyarázza, hogy a kultúrközi interakciók egyik „*szenzitív zónájá*” –ról van szó, az ebben való különbségek észlelése, saját magukon való megélése érzékenyen érinti az embereket (Cohen-Emerique, 2000), miközben szimbolikus fenyegetettséget is megélnék (Stephan és mtsai, 2016).

Társas hálózat

Cél

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a külföldi egyetemi tanulmányok során a korábbiól fenntartott, valamint az újszülött társas kapcsolatok miként alakulnak a külföldön tanuló diákok körében. A társas viszonyok feltérképezésének céljából a nemzetközi diákokat egy kapcsolathálózati kérdőívblokk segítségével vizsgáltuk.

Módszer

A vizsgálatához használt, úgynevezett Fischer-féle névgenerátoros módszer (Fischer és McAllister, 1978) egy változatának (Angelusz és Tardos, 1991/2012) segítségével három helyzetben azonosítottuk a válaszolókkal személyes kapcsolati hálójuk tagjait (szám szerint ötöt): (1) a problémák megosztásában; a (2) a szabadidő eltöltésében; illetve (3) a konkrét segítségnyújtásban. Az interjú vizsgálat keretében vettük fel ezeket az adatokat a vizsgálati személyekkel.

Eredmények és diszkusszió

Az általunk vizsgált nemzetközi diákok mintájában a „bizalmas – problémamegosztó” kapcsolatok átlagos száma (4,37), az illesztett magyar mintával összevetésben (18-29 éveseknél 2,60; diplomásoknál 2,62), (Angelusz és Tardos, 1991/2012; Albert és Dávid, 2015) mindenképpen magasnak tűnik, ahogyan az összes említett személyek száma (9,04) is a magyar országos reprezentatív mintával összevetésben (4,69, Angelusz és Tardos, 1991/2012).

A rokon- nem rokon arányok eltolódtak, a modernitásra jellemző kapcsolati minta irányába a nemzetközi diákok között, hisz a *rokonsági hányados* értéke (62%) alacsonyabb, mint a magyarországi szerzők által korábban vizsgált országos reprezentatív magyar minta hasonló értéke (73%, Albert és Dávid, 2016).

Jellemzőbbek a *monoplex kapcsolatok* (egy személlyel való kapcsolatot jellemző módon csak egy funkcióra használnak) és általában is a modern, urbanizált társas kapcsolat sajátosságai tapasztalhatóak az általunk vizsgált nemzetközi diákok között, még ha nemzetek közötti és meghatározó mértékű egyének közötti különbségek is tapasztalhatóak.

Érdekes eredmény, hogy a külföldön tanuló magyar diákok más nemzetközi diákokhoz viszonyítva rokoni ($t=2,44$; $p<0,05$) és párkapcsolati vonatkozásokban ($t=2,36$; $p<0,05$) 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 ($t=-2,01$; $p<0,05$).

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 feltárást igényelnek. Ilyen például a kínai diákok sajátos társas kapcsolati mintázata a többi csoporthoz képest. Ők nagyobb arányban említene

helyben élő, ugyancsak kínai diáktársakat, akikkel az életük mindhárom területét megosztják (problémamegbeszélés, a szabadidő eltöltése, és segítségkérés-nyújtás). Ez az ún. *kapcsolati énnel* (Brewer és Yuki, 2007), illetve azzal lehet összefüggésben, hogy vélhetően az alacsony kapcsolati mobilitás mind a történetileg, kulturálisan kialakult normaként, mind pedig az aktuális élethelyzet kényszereként lehet jelen a kínai diákoknál (lásd Thomson és mtsai, 2018).

Lényegesek a nemi különbségek, amelyek a nemzetek közötti sajátosságokon is következetesen túlmutatnak. A nők esetében sűrűbben szőtt kapcsolati hálók látszanak és a nőkre a *multiplex kapcsolatok* az inkább jellemzőek mindhárom kapcsolati dimenzióban ($t=-2,12$; $p<0,05$) (a férfiakhoz képest). A kínai diákok helyzetéhez hasonlóan ez az eredmény felveti ugyancsak azt a kérdést, hogy vajon összefüggés van-e a nőkre jellemzőbbnek mondott kapcsolati én (Gardner és Gabriel, 2004) és a társas háló multiplexitása között.

A nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja: kérdőíves vizsgálat

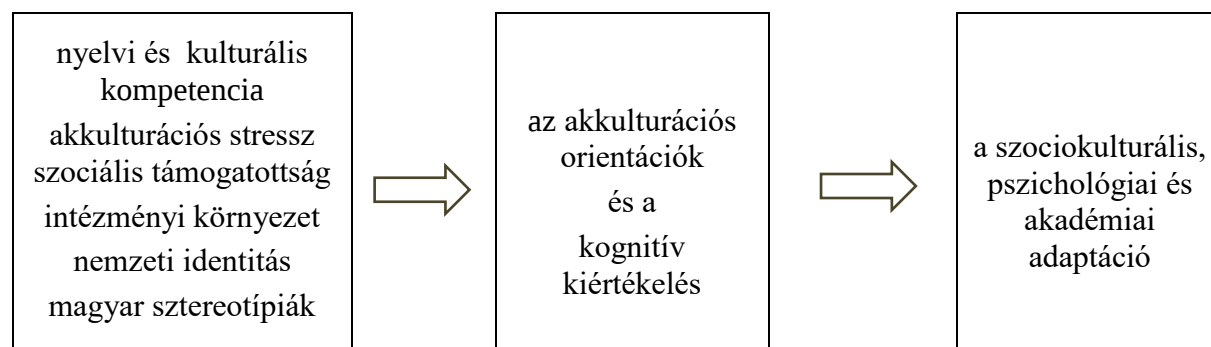
Cél

Elsődleges célunk itt a munkamodellünk ellenőrzése, a mediátortényezők hatásának vizsgálata. Saját munkamodellünket interjú vizsgálataink és a korábbi akkulturációs elméleti modellek (Berry és Sam, 2016; Safdar és mtsai, 2009; Arends-Tóth és van de Vijver, 2006) alapján alakítottuk ki.

Feltételezésünk szerint az akkulturációs orientációk (H1) mellett a becsült nyereség és nehézség mennyiséggel operacionalizált kognitív kiértékelésnek is lesz mediáló hatása (H2).

Másodlagos célunk az akadémiai adaptáció előrejelzőinek beazonosítása a következő hipotézisekkel: az angol nyelvismeret (H3.a), az észlelt akadémiai kulturális távolság (H3.b), és a nemzetközi diákbarát 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.



2. ábra. Munkamodell (Nguyen Luu és mtsai, 2018)

Módszer

Az online kérdőíves vizsgálatunkban 528, Magyarországon tanuló nemzetközi diák vett részt (54,4%-uk nő, átlag életkoruk 24 év, szórás: 5,7). A megkérdezett hallgatók egyötöde Közel-Keletről, a többiek Kelet és Délkelet-Ázsiából, Nyugat-Európából és Észak Amerikából, Kelet-Európából, kevesebben Afrikából és Latin-Amerikából érkeztek Magyarországra. A

tanulók több, mint fele (64,5%) nyilatkozott úgy, hogy láthatóan (külsőre) különbözik a magyaroktól.

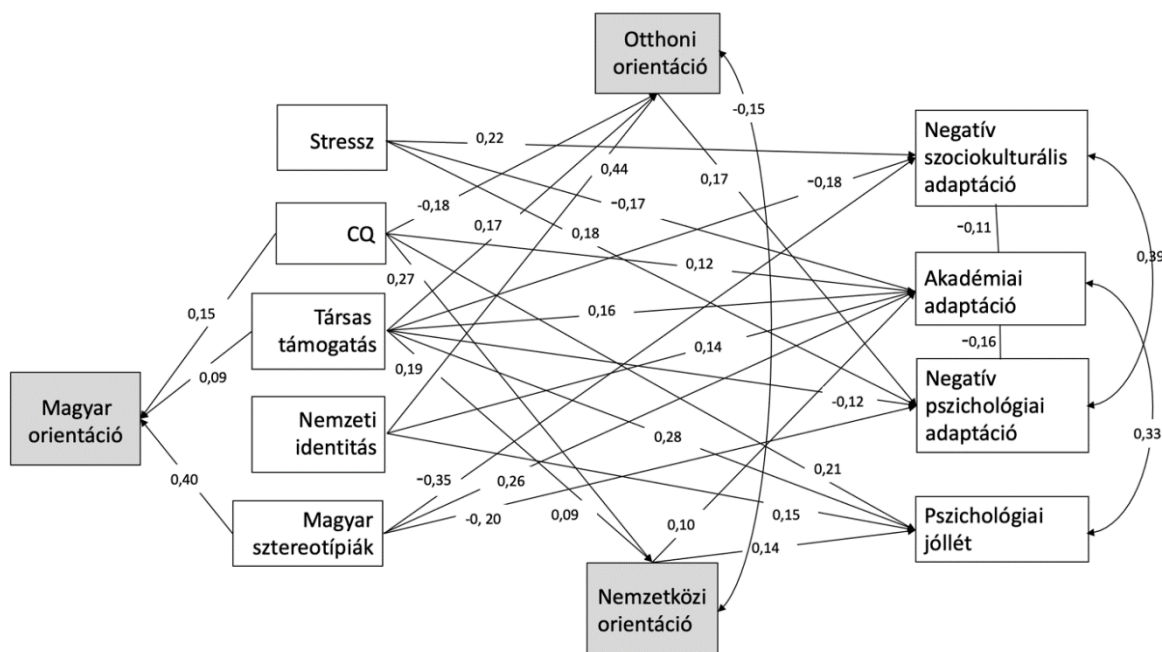
A következőket mértük: *pszichológiai adaptáció* és flourishing, valamint *szociokulturális adaptáció* (Demes és Geeraert, 2014; Diener és mtsai, 2010); *akadémiai adaptáció* (Cemalcilar és mtsai, 2005); *akkulturációs orientációk* – azaz mennyire tartja meg a személy a saját csoportidentitását, kulturális hagyományait, társas kapcsolatait, cselekvési és gondolkodási mintázatait vagy mennyire veszi fel az újat a fogadó és a nemzetközi csoportból – Safdar és mtsai (2009) és Taušová és mtsai (2019) alapján; *nemzetközi diák-barát intézményi környezet* (Wang és mtsai, 2014); *oktatási szeparáció* (együtt, vagy külön oktatás a helyi magyar diákoktól); *akadémiai kulturális távolság* (egy saját kidolgozású item) és ezzel kapcsolatos érzelmek; *a magyarokkal kapcsolatos sztereotípiák* három – szociabilitás, kompetencia, moralitás – dimenzióban (López-Rodríguez és munkatársai, 2014); *nemzeti identitás* (Pehrson és mtsai, 2009); tanulmányi eredményesség (az átlaghoz képest); *kulturális intelligencia* (Ang és van Dyne, 2008); *akkulturációs stressz* (Jose és mtsai, 2007); *társas támogatottság* (Ong és Ward, 2005). A *kognitív kiértékelést* az interjú vizsgálat tapasztalatai alapján kidolgozott két saját itemmel mértük (mekkora nehézséget/kihívást jelent számukra, illetve mekkora nyereséget tapasztalnak a magyarországi tanulás és tartózkodás alatt).

Az itt bemutatott változók mellett a következő tényezők kontrollhatását is vizsgáltuk: nem, életkor, a származási ország GDP-je, látható kisebbség vagy sem, a család szocioökonómiai státusza.

Eredmények és diszkusszió

H1 hipotézis részben teljesült.

Míg az otthoni orientáció és a nemzetközi orientáció mediálja a disztális előrejelző tényezők hatását az adaptációs kimeneti változókra, a fogadó társadalom, a magyarok iránti orientációnak ugyanakkor nincs előrejelző hatása egyik adaptációs mutatóra sem, és így mediáló hatása sem kimutatható (ld. 3. ábra).



3. ábra. SEM 1. modell

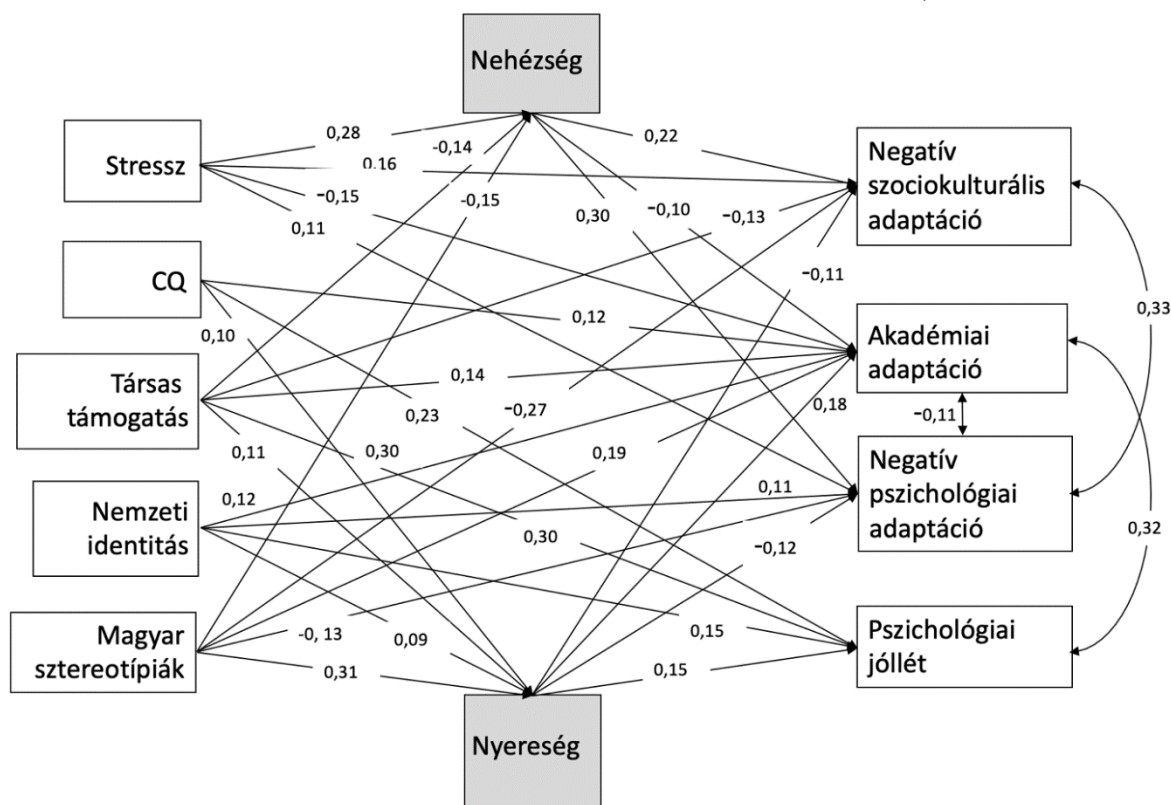
A magyarországi helyzet sajátossága, hogy nem azonos a helyi (magyar) nyelv és a tanulmányi nyelv (legtöbbször angol, bizonyos esetekben német). Ez pedig jelentős hatással lehet arra, hogy kialakuljon a diákok *nemzetközidiák-buborékban* való léte, erről alanyaink is beszámoltak az interjúk során. Emiatt 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 bújik meg amögött, hogy a fogadó országbeliek (magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a modellben.

Érdemes kiemelni az otthoni orientáció ellentmondásosnak tűnő szerepét. Az erősebb otthoni orientáció negatívabb pszichológiai adaptációt jelez előre (ha akkulturáció- és helyváltóztatás-specifikusan mérjük az utóbbit). 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 beigazolódott.

A kognitív kiértékelésnek mindkét (nyereségek és nehézségek) típusa komoly mediátorszerepet játszik szinte valamennyi bejósoló tényező és az adaptációs mutatók között. Számszerűen 12 indirekt hatás érvényesült (szemben a fenti, akkulturációs orientációk esetében tapasztalt öttel). Két esetben olyan erős a mediáló hatás, hogy el is tűnik a direkt hatás. Tudomásunk szerint ez volt az első próbálkozás, amely kimutatta SEM-modellben (ld. 4. ábra) a kognitív kiértékelés mediátorszerepét. Elméletileg ez jól beleillik a mind elméletileg, mind empirikusan elaborált stressz–kiértékelés–*coping* (Kuo, 2014; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) tematikába.



4. ábra. SEM 2. modell

H3 hipotézis részben beigazolódott.

Sikerült olyan regressziós modellt felállítanunk, amely megmagyarázza az akadémiai adaptáció varianciájának egy jelentős részét (41%). A tanulmányi eredményességre 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 regressziós modell esetében az egyetemi környezetnek van a legnagyobb bejósoló ereje. Ezek szerint a fogadó intézmények óriási szerepet játszhatnak abban, hogyan boldogulnak, mennyire eredményesek a hozzájuk érkező nemzetközi diákok az egyetemen, a tanulmányaikban.

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 – annak, hogyan élik meg, hogyan értékelik (affektív elem), ezt a távolságot – van erős bejósoló hatása. Itt ismét a kognitív kiértékelés hatását sejtethetjük.

Látens profilelemzés

Az elemzéssel olyan modellt sikerült felállítanunk, amely két látens profilt azonosított a diákok között a hat – a már jól ismert három akkulturációs orientációt attitudinális és viselkedéses elemekre bontottuk – különböző akkulturációs orientációs mutató alapján..

Az 1-es látens csoportban vannak az „*egyenletes mérsékelt orientációkkal*” rendelkezők, a minta egynegyedével, míg a 2-es látens csoportban azok találhatóak, 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. Fény derült a kulturális kompetencia fontos szerepére is.

A megalkotott látens profilok validálásának egy további lépéseként egy ANOVA-hoz hasonló, ún. *BCH-eljárást* alkalmaztuk. Ennek eredményeként azt találtuk, hogy a 2-es látens csoportnak jobb az akadémiai adaptációja, valamint a *flourishinggel* mért pszichológiai jólléte is. Marginálisan pedig 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.

3. AZ ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA – KÖVETKEZTETÉSEK ÉS KITEKINTÉS

Kutatásainkban törekedtünk a jelenségek komplex megközelítésére, és összességében úgy véljük, sikerült olyan újszerű eredményekre rávilágítanunk amelyek továbbgondolásával lehetséges kulcstémáink még alaposabb, beágyazottabb vizsgálata a jövőben. Ezzel együtt is tény, hogy kutatásaink számos korláttal rendelkeznek. Az *ok-okozati összefüggések* feltárásához például további, longitudinális vizsgálatokra van szükség.

A többség-kisebbség viszonyrendszerének feltárása érdekében fontos kutatási irány lenne nagyobb hangsúlyt helyezni a *többségi csoport véleményének vizsgálatára* is. A bevándorló és kisebbségi csoportokkal kapcsolatban vannak már adataink, ám fontos kérdés lehet annak még alaposabb feltárása például, hogy a fogadó felsőoktatási intézmények diákjai, tanárai, munkatársai hogyan viszonyulnak a nemzetközi diákokhoz.

Módszertani szempontból vizsgálataink kiterjesztését jelentheti a különféle *kísérleti elrendezések* (pl. priming) alkalmazása, például a bevándorlókkal kapcsolatos fenyegetettség érzet és észlelt hozzájárulás, valamint a pozitív nemzeti identifikáció vs. esszencialista nemzeti identitás. Emellett további feladatunk lehet, hogy egyes központi jelentőségűnek bizonyult konstruktumok – például a kognitív kiértékelés vagy a kulturális intelligencia – mérésére *szofisztikáltabb mérőeszközöket* dolgozzunk ki.

Az identitással kapcsolatos új eredmények

Más kulturális csoportokkal való huzamosabb találkozásnak kitéve a személyek tudatosabban élik meg az identitásukat, jobban felismernek olyan, az identitásukkal kapcsolatos értékeket, dimenziókat, amelyek maguktól értetődőként voltak korábban jelen az életükben. Ez a jelenség vizsgálatunkban a nemzetközi diákok esetében volt különösen markáns. *A külföldi tanulás egyik eredménye az új perspektívába helyezett, új jelentőséggel, jelentéssel kiegészített identitás.*

Új eredményünk annak kimutatása, hogy a személyek különböző mechanizmusok révén egyeztetik, rendezik, egymásra rétegzetten, komplex mintázatokban élik meg a különböző identitásaikat, és akár új identitás-szintekről (európai, nemzetközi, világpolgár) is beszámolnak sokan. A külföldön tanuló magyar diákok esetében például az újonnan felismert, felvett, a „*pánethnikai*” *identitás*mechanizmusra rímelő *kelet-európai identitás* különösen érdekes. A „*pánethnikai*” identitásszinttel a Magyarországon élő vietnámi fiatal felnőttek körében is találkoztunk, *ázsiai identitás* formájában.

Az etnikai-kulturális identitás építése sem feltétlenül történik a nemzeti csoporttal való azonosulás kárára, még ha voltak is, akik nulla-összegben gondolkodnak. Magyarországi vietnámi fiatalok, valamint nemzetközi diákok körében is különböző *bikulturális identitás* és *identitáskonstrukció* mechanizmusokat azonosítottunk. A váltakozó identitás, valamint a hibrid identitás mintázat ugyanúgy megtalálható volt, ritkábban pedig a nulla-összegű gondolkodás az identitással kapcsolatban. A helykötődés, ugyanakkor a két identitás közötti nagy távolságtartás esete az, amikor valaki a származási csoport alapján identifikálja magát, de identitáseleme az is, hogy Magyarországon él, vagy tanul.

Az identitás kialakulásában és fejlődésében nagy szerepe van a családi, iskolai, tágabb társadalmi környezetnek és a csoportközi tapasztalatoknak is. A bikulturális identitás kialakulásához nem elegendő az etnikai, kulturális diverzitás léte: ha a környezet pozitív jelentőséget tulajdonít ennek, akkor lesz a diverzitásnak számottevő pozitív hatása a bikulturális identifikációra. Van arra is tapasztalat, hogy egy közösség ennek érdekében tesz

lépéseket (mint a vietnámi kulturális nap kapcsán az iskola és a vietnámi szülői közösség a diákokkal együttműködve), és így a *kisebbségi csoport legitimitást, identitás erősítést és identitás elismerést*, és kap ezen keresztül. Eredménynek könyveljük el ennek megértését a vizsgálatunkon keresztül.

Diszkriminációs tapasztalatokkal és identitásfenyegetettséggel kapcsolatos új eredmények

Vizsgálatunkban számos árnyalt mechanizmusra sikerült rámutatnunk az identitás és a csoportközi viszonyok összefüggéseinek terén.

A „látható”, a többség által „örökké idegen”-nek tekintett kisebbségi személyek (pl. a vietnámi bevándorlók, vagy egyes nemzetközi diákcsoportok) az identitáscímke szintjén sokszor a származási csoporttagságuk kizárólagos megemlékezésével csak monokulturálisak, miközben ennél jóval mélyebb szintű az integrációjuk: az integrált bikulturális identitás különböző mechanizmusairól – a hybrid és váltakozó identitásstílusról, valamint a magyarországi helykötődésről – gyakran számolnak be.

Új eredményünk annak beazonosítása, hogy *a diszkriminációs helyzetek jelentőségét gyakran alábecsülik a személyek*. Ezt tapasztaltuk mind a vietnámi fiatal bevándorlók, mind a nemzetközi diákok körében, különösen azoknál, akiknek pozitív tapasztalatuk és véleményük van a magyarokkal és magyarokról, valószínűleg énvédelmi céllal is. Ebben két mintázat volt jellemző. Az egyik, hogy a velük előítéletesen viselkedőt nem tartják tipikus magyarnak, másrészt a nemzetközi diákok az ártalmatlannak tűnő nyelvi akadállyal magyarázzák ezt a fajta viselkedést.

Az identitásfenyegetettségen kívül a nagy kulturális és földrajzi távolságból érkező bevándorló vietnámi szülők arról a veszélyről is beszámolnak, hogy családon belüli nyelvi nehézségek miatt (a szülők nem tudnak jól magyarul, a gyerekek nem tudnak jól vietnámiul) a rendkívül fontosnak tartott *családi összetartás kárt szenved*, és ezzel összefüggésben megszűnnek a gyerekek vietnámiak lenni. A *családon belüli kommunikációs gát* jelentőségének kimutatása nívóvumnak mondható.

A roma szülők a gyerekeik iskolai boldogulása, jövője érdekében más küzdelmeket vívnak meg. Bár életbevágóan fontosnak tartják a gyerekek taníttatását, tanulását, nincs jól bevált és kitaposott út a célhoz. Saját maguk és gyerekeik stigmatizáltsága, eszköztelensége tudatában, sokszor megpróbálnak minden lehetőséget kipróbálni, minden elérhetőnek tűnő segítséget, alkalmat megragadni, hogy tudjanak a gyerekeknek segíteni. Tudtunkkal a *segítség „kiprészése” és a figyelem kikövetelése mint megküzdési mód*ról korábbi kutatások eddig nem számoltak be. Valós az a veszély, hogy diszkriminációval, tanulási kudarccal szembesülve a gyerekek dezidentifikálódnak a tanulással, leválasztják róla az identitásukat, önbecsülésüket. Ugyanakkor pozitív identitásstratégiákra is volt példa a megkérdezett roma fiatalok között.

Szinte minden vizsgált csoport esetében, amely identitásfenyegetettséggel néz szembe, volt tapasztalat arról is, hogy *a diszkriminált egyéneknek a többségi csoporttagok védelmükre keltek*. Nem sokszor fordult elő ilyesmi, de mindegyikben látszik ennek pozitív hatása: nemcsak az adott konkrét esetben 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. Ennek a hatásnak a kimutatása szintén újnak mondható.

A többségi csoport attitűdjeivel kapcsolatos új eredmények

Az észlelt akkulturációs attitűdöket tekintve eredményeink szerint az, hogy mit gondolnak a kisebbségi csoportbeliek arról, hogy a többség hogyan szeretné, hogy akkulturálódjanak, előrejelzi mindhárom (etnikai, nemzeti és európai) identitásszintjüket. A szakirodalom alapján (Bourhis és mtsai, 2009) nem meglepő módon az észlelt többségi integrációs és szegregációs attitűd bizonyul a kisebbségi fiatalok etnikai identitása szempontjából szignifikáns előrejelzőnek, az integrációs attitűd, valamint – negatívan – az észlelt diszkrimináció pedig a (magyar) nemzeti identitás bejósolójának. Az európai identitás esetében a többség részéről észlelt individualista akkulturációs attitűd bizonyul szignifikáns előrejelzőnek. Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy nemcsak a család és a közvetlen, valamint a tágabb környezet befolyásolja az identitáskonstrukciót – mint mutatja Nguyen Luu és mtsai (2012c) –, hanem az észlelt csoportközi viszonyok is.

A budapesti tanári kutatásunkban a szakirodalomban sokat vizsgált fenyegetettségen kívül, elsőként a bevándorlókkal kapcsolatos *kölcsönös haszon és hozzájárulás* észlelését is mértük. Azt találtuk, hogy minél több tapasztalata, kontaktusa van valakinek más etnikai-kulturális csoportokkal, annál inkább látja a kulturális sokféleség értékeit, és annál kevésbé ért egyet az esszencialista (vérvonal alapú nemzetbe vetett hit) nemzeti identitásfelfogással. Ez a vizsgálatunk arra is felhívja a figyelmet, hogy a kirekesztő attitűddel és a bevándorlótól való fenyegetettségérzettel inkább az esszencialista nemzeti identitás jár együtt, nem pedig a pozitív nemzeti csoportidentifikáció. Tudtunkkal ez az első alkalom a szakirodalomban az észlelt hozzájárulás ilyen összefüggésekben való mérésére, valamint a *pozitív etnikai identitás* és az *esszencialista nemzeti felfogás* szétválasztására tanári attitűdök vizsgálatában.

A *kisebbségi csoportokkal kapcsolatos többségi attitűdökben* világosan elkülöníthetők a különböző mintázatok a nem-roma nemzetiségi kisebbségekre, a bevándorlókra és a romákra vonatkozóan. A legnegatívabb kép és viszonyulás a romákkal kapcsolatban tapasztalható. Az erőforrásokért folyó küzdelem miatti fenyegetettséget inkább a bevándorlókkal kapcsolatban élték meg a többségi fiatalok 2012-ben, a vizsgálatunk idején.

A nemzetközi diákok adaptációjával kapcsolatos új eredmények

Interjúelemzésünk rámutatott arra, hogy *fontos szerepe van a kognitív kiértékelésnek*. A tanulmányok és a személyes fejlődés terén is azt mutatják az eredmények, 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.

Tudomásunk szerint ez volt az első vizsgálat, amely kimutatta a *kognitív kiértékelés mediátor szerepét* egy SEM (structural equation modeling) modell keretében.

Elsők között vizsgáltuk a nemzetközi akkulturációs orientációt a származási kultúra és a fogadó kultúra iránti akkulturációs orientáción túl. Sikerült kimutatni az útmodell elemzés segítségével az akkulturációs orientációknak a disztális, előrejelző tényezők és az adaptáció közötti mediáló hatását.

Elsőnek hívjuk fel a figyelmet arra, hogy valószínűleg a nyelvi eltérés, a jellemzően szeparált oktatás, a nemzetközi diák buborék bújjik meg amögött, hogy a fogadó országbeliek

(magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a mediációs modellben. Ezen összefüggés új eredmény és további vizsgálatot igényel.

A szakirodalomban találtaknak megfelelően az otthoni orientációnak ellentmondásos; a pszichológiai adaptációra nézve negatívnak bizonyult a szerepe.

A *kulturális intelligencia* fontosságára mutat rá az, hogy a *látens profilelemzéssel* elkülönített két 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. Ez szintén új eredmény.

Az akadémiai adaptáció és tanulmányi eredményesség regresszióelemzésénél 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*: az egyik a közös oktatás a helyi diákokkal, a másik a nemzetközi diákbárát környezet kialakítása. Nem tudunk olyan empirikus vizsgálatról, ahol külön méri, 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.

Új eredménynek könyvelhető el a nemzetközi diákok *társas hálózatának* feltárása, kapcsolataik relative nagyobb számának kimutatása az illesztett magyar mintával való összevetésben, a nők sűrűbben szőtt kapcsolati hálójával, annak többfunkciójúságával kapcsolatos adat, valamint egyes nemzeti csoportok sajátosságai. Ilyen például a külföldön tanuló magyar diákok nagyobb otthoni és párkapcsolati kötődése, a kínai diákok intraetnikus kapcsolati hálója.

A nemi szerepekkel kapcsolatos elemzésünk számos olyan új eredményt hozott, amely azt mutatja, hogy attól függően, hogy ki mennyire egalitáriánus kultúrából érkezett, másképpen észleli a magyarországi nemi viszonyokat. Az egyik tipikus példa, amikor a férfiak a nők felé mutatott előzékenynek szánt viselkedését vagy „úriember”, vagy „szexista” megnyilvánulásnak látják. Egy másik fontos eredményünk a nemi szerepek kapcsán, hogy „nemiesült”-nek (gendered) tűnik a szabadság is.

A nyelv és az akkulturáció viszonyával kapcsolatos új eredmények

Elsőként mutattuk ki, hogy a nyelv nemcsak abban az értelemben fontos, hogy kinek mi az anyanyelve, hanem nagyon világosan kirajzolódott egy *nyelvi hierarchia* is a nemzetközi diákok között az angol nyelvtudás szintje alapján. A kérdőíves vizsgálatunk kimutatta, hogy többek között az angol nyelvtudásnak van szignifikáns szerepe az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség előrejelzésében. 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, miközben olyan helyi társadalomban tanulnak és élnek, amelyet sokan szeretnének valamilyen formában megismerni, amelyhez kötődésük alakul(na) ki, ám amelyben a helyiek kevésbé beszélnek az angol nyelvet. A helyi nyelvet pedig nehéznek (és valószínűleg a későbbiekben kevésbé használhatónak) gondolják. A *kettős nyelvi akadályt* még kiegészíti, tetézi az átélt és észlelt féltékenység, szorongás, bizonytalanság és sokszor a diszkrimináció. Elsőként mutattunk rá arra, hogy a diszkrimináció és a nyelvi akadály közötti összemoshatóságot, az attribúciós bizonytalanságot énvédelmi célra használják sokan.

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 általa.

Miközben a nemzetközi diákok úgy érzik, hogy a magyar nyelv ismerete nélkül nem fogadják be őket a magyar társadalom, és „minden vagy semmi” alapon, ha legalább egy kicsit tudnak magyarul, teljes lenne a befogadásuk, addig a bevándorló vietnámi fiatalok között tapasztalható az a szorongás, hogy bár jól tudnak – legtöbbször anyanyelvi szinten – magyarul (a legtöbbször régóta itt élnek, rendezett jogi, jó szocioökonómiai státusszal), a kulturális (és „látható” fizikai) másságuk miatt nem fogadják be őket. Az identitásfenyegetettség a származási kultúrában is működik: mivel nem tudnak tökéletesen vietnámiul, nem ismerik a kultúrát, ezzel a „mássággal” ott sem teljesen biztos a helyük. Akiknek azonban *hibrid identitásuk* van (kellően támogató környezettel, és többnyire immerzív módon, fiatal koruktól, aktívan bikulturális környezetben felnőve), úgy látszik, hogy nem okoz gondot nekik sem a látható különbség (a magyaroktól), sem a nyelvi eltérés (a vietnámiaktól), hanem úgy érzik, hogy kompetensen, illetve „komfortérzettel” mozognak a két kultúra között. Ez biztató tapasztalat, amely arra utal, hogy korántsem sorsszerű az „örökké idegen”-ség érzése. Fontosnak tartjuk ezt az új eredményt.

Az eredetileg a letelepedett csoportok, hosszú távra berendezkedő bevándorlók tanulmányozására alkotott *Berry-féle akkulturáció* modellen kívül érdemes lenne más elméleti konstruktumot, keretet is segítségül hívni, amely jobban figyelembe tudná venni a nemzetközi diákok identitásának és társas kapcsolódásának vizsgálatánál a mobilitásuk és tartózkodásuk átmenetisége miatt azok dinamikus és változékony jellegét. A szakirodalomban jelenleg található, általunk ismert konstruktumok közül valószínűleg a személyek országhatárokon átívelő szociális hálójának összességét magában foglaló, *transznacionális társas mező* (Fouon és Glick-Schiller, 2001; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017) fogalma tűnik az egyik leghasznosabb keretnek. Ebben még inkább jelentést nyerne az, hogy bár nem „eresztenek gyökeret”, nem feltétlenül identifikálódnak magyarként, hanem az akkulturáció „adaptációs” (Bourhis és mtsai, 1997) megközelítésének megfelelően magukévá teszik, adaptálják, átveszik a fogadóország, a kultúra bizonyos elemeit, a nemzetközi diákközösségben tapasztaltakat. Így érzelmileg mélyen átéltek részükké fog válni, és tovább viszik magukkal azt a tényt, hogy „Magyarországon tanultam”.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Albert F., Dávid B. (2015). Mikromilió 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.
- Ang, S. & Van Dyne, L. (2008) Conceptualization of Cultural Intelligence, In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Armonk: M.E. Sharpe, Inc.
- Angelusz R., Tardos R. (1991/2012). *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. (2., szerkesztett kiadás) Budapest: ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi Szakkollégium.
- Arends-Tóth, J. V., & Van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 33–62.
- 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.
- 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.
- 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 K. Deaux, M. Snyder (Eds.), *Oxford Library of Psychology. 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), 1015–1050.
- 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. (2006). Contexts of acculturation. In D. Sam, J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 27–42.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J. W., Sam, D. (2016). Theoretical perspectives. In: D. Sam, J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. 11–29.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771–788.

- Bindorffer, Gy. (2007). *Változatok a kettős identitásra: kisebbségi léthelyzetek és identitásalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében*. Budapest: Gondolat.
- Birman, D., Trickett, E. J. (2001). The process of acculturation in first generation immigrants: A study of Soviet Jewish refugee adolescents and their parents. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 456–477.
- Bochner, S. (2006). Sojourners. In D. Sam, J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 181–197.
- Boreczky Á. (Szerk.) (2009). *Cigányokról: Másképpen*. Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
- Bourhis R. Y., Montreuil, Barrette, G., Montaruli, E. (2009). Acculturation and immigrant-host community relations in multicultural settings. In Demoulin, S., Leyens, J.-P., Dovidio, J. F. (Eds.), *Intergroup misunderstandings: Impact of divergent social realities*. New York: Taylor & Francis. 39–61.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity. Context, commitment, content*. Oxford: Blackwell, 35–58.
- Braun, V., Clarke, V., (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Breakwell, G. (1993). Social representations and social identity. *Papers on social representations*, 2. 198–217.
- Breakwell, G. M (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “we”? Levels of collective identity and self-regulations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 89–93.
- Brewer, M. B., Yuki, M. (2007). Culture and social identity. In Kitayama, S., Cohen, D. (Eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York: Guilford Press. 307–322.
- Briley, D. A. (2009). Looking forward, looking back: Cultural differences and similarities in time orientation. In Wyer, R., S., Chiu, C. & Hong Y. (Eds.), *Understanding culture: Theory, research, and application*. New York: Psychology Press. 311–325
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3(3), 239–262.
- 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.
- 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.
- Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation
- Csabai M., Erős F. (2000). *Testhatárok és énhatárok - Az identitás változó keretei*. Budapest: József Műhely.
- Csepeli Gy., Murányi I., Prazsák G. (2011). *Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon*. Budapest: Apeiron.

- Csepeli Gy., Örkény A. (2017). *Nemzet és migráció*. Budapest: ELTE TÁTK Kisebbségsszociológiai Tanszék.
- Csepeli Gy., Örkény A., Székelyi M., Poór J. (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.
- 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.
- 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.
- 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. (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.
- Dúll A. (2015). Az identitás környezetpszichológiai értelmezése: helyézés, helykötődés és helyidentitás. Bodor P.(szerk.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. Budapest: L'Harmattan. 109–130.
- Erős F. (2001). *Az identitás labirintusai. Narratív konstrukciók és identitás-stratégiák*. Budapest: Janus/Osiris Könyvtár.
- 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: Guilford Press. 283–306.
- Fleischmann, F., Phaet, K. (2016). Identity conflict or compatibility: A comparison of Muslim minorities in five European cities. *Political Psychology*, 37(4), 447–463.
- 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.
- Fuligni, A. J. (2012). The intersection of aspirations and resources in the development of children from immigrant families. In Coll, C. G., Marks, A., K., (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* Washington: American Psychological Association. 299–307.

- 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.
- Garai L., Köcski M. (1996). A szociális kategorizáció és az identitásképzés kapcsolatáról. In Garai L., Köcski M. (szerk.) *Azonosság és különbözőség*, Budapest: Scientia Humana. 94–95.
- 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: Guilford Press. 169–191.
- Gargano, T. (2009). (Re) conceptualizing international student mobility: The potential of transnational social fields. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 331–346.
- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. A., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., Almaliach, A., Ang, S., Arnadottir, J., Aycan, Z., Boehnke, K., Boski, P., Cabecinas, R., Chan, Chhokar, D.J., D'Amato, A., Ferrer, M., Fischlmayr, I.C., Fischer, R., Fülöp, M., Georgas, J., Kashima, E.S., Kashima, Y., Kim, K., Lempereur, A., Marquez, P., Othman, R., Overlaet, B., Panagiotopoulou, P., Peltzer, K., Perez, L.R., Ponomarenko, L., Realo, A., Schei, V., Schmitt, M., Smith, P.B., Soomro, N., Szabo, E., Taveesin, N., Toyama, M., Van de Vliert, E., Vohra, N., Ward, C. & Yamaguchi, S. (2011). Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 332(6033), 1100–1104.
- Gezentsvey Lamy, M. A., Ward, C., & Liu, J. H. (2013). Motivation for ethno-cultural continuity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), 1047–1066.
- Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165–174.
- 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.
- Grimshaw, T. (2015). Critical Perspectives on Language in International Education. In H. Mary, L. Jack, & T. Jeff (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.
- Hárs Á., Tóth J. (2010). *Változó migráció – változó környezet*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Hogg, M. A. (2016). Self-conceptual uncertainty and the lure of belonging. In Brown, R. & Capozza, D. (Eds.) *Social Identities: Motivational, Emotional and Cultural Influences*. Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis. 33–49.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55(7), 709–720.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity.

- Horvát-Militityi T. (2012). *Egy kultúraváltás szemszögéből láthatatlan migráncsoport élményuniverzumai: a helyvesztés és a beilleszkedés pszichés dinamikája*. Doktori disszertáció. Pécs: PTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- 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.)
- Hunyady, Gy. (1996). *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hunyady, Gy. (2011). A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre. In Lang, I., Burucs, K. (Szerk.), *Akadémia, a nemzet tanácsadója: tanulmánykötet Glatz Ferenc 70. születésnapjára*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 877–889.
- Illés, É. (2013) Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvtanítás* 19(1–2), 5–16.
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Spears, R. (2001). Rebels with a cause. Group identification as a response to perceived discrimination from the mainstream. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(9), 1204–1213.
- Jose, P., Ward, C., Liu, J. (2007). Cross-cultural adaptation of Asian and Western international students in New Zealand. In J. Liu et al. (Eds.), *Casting the individual in social and cultural contexts*. Seoul: Kyoyook-Kwahak-Sa Publishing. 205–224.
- Juhász, A. (2011). *A magyarok leginkább a munkahelyeket féltik a bevándorlótól*.
<http://www.tarki.hu/hu/news/2011/kitekint/20110705.html> (Letöltve: 2019.03.12.)
- Juhász, A., Krekó P., Molnár Cs. (2012). *Attitűd-szélsőségesek Magyarországon – nemzetközi kontextusban A szélsőjobboldali eszmék iránti keresletet mérő index (DEREX) adatai. Kutatási összefoglaló (ESS5 2011)* (Letöltve: 2015.02.01.)
- Kağıtçıbaşı, C. (2003). A család és a család változása. In Nguyen Luu, L., A., Fülöp, M (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 311–334.
- Kağıtçıbaşı, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Mahwah.
- 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 (2013). *2011. évi népszámlálás. Országos adatok*. Budapest: KHS.
- 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_wnvn001b.html. (Letöltve: 2019. 08.15.)
- Kulcsár Zs.(Szerk.), (2005). *Teher alatt a pálma...: Pozitív traumafeldolgozás és poszttraumás 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.
- 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.
- Lee, J. P., Lee, R. M., Tran, A. G. (2017). Theory and measurement of foreigner objectification. In Schwartz, S. J., & Unger, J. (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press. 143-156.
- Licata, L., Sanchez, M. M., & Green, E. G. T. (2011). Identity, immigration, and prejudice in Europe: A recognition approach. In Schwartz, S.J., Luyckx, K., & Vignoles, V.L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer. 895–916.
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In Sam, D., L., Berry, J., W. (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 78–96.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A. E., Varjonen, S. A., & Jasinskaja-Lahti, I. (2016). Acculturation and identity. In: D. Sam, J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. 30–49.
- López-Rodríguez, L., Cuadrado, I., & Navas, M. (2016). Acculturation preferences and behavioural tendencies between majority and minority groups: The mediating role of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 46(4), 401–417.
- Major, B., O'Brien, L., T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- 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.
- 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 D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 58–77.
- Melegh, A., Kovács É., & Gödri, I. (2010). „Azt hittem célt tévesztettem” A bevándorló nők élettörténeti perspektívái, integrációja és a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök nyolc európai országban. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Messing, V. & Ságvári, B. (2019). *Still divided but more open - Mapping European attitudes towards migration before and after the migration crisis*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/still-divided-but-more-open-mapping-european-attitudes-towards-migration-before-and-after-the-migration-crisis> (Letöltve: 2019.07.16.)
- Montreuil, A., Bourhis, R. Y. (2001). Host majority acculturation orientations towards "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 718–739.
- Neményi, M. (2007). Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái *Educatio*, 16(1), 84–98.
- 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. (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. (2012a). Az affektív folyamatok kulturális meghatározottsága, In Bányai É. Varga K. (szerk.), *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina. 103–119.
- Nguyen Luu L. A. (2012b). Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitása egy kvalitatív vizsgálat tükrében. In Nguyen Luu L. A., Szabó M. (szerk.), *Identitás a kultúrák keresttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata. Kutatási beszámoló tanulmánykötet*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 45–54.
- Nguyen Luu, L.A. (2014). Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In Gordon Györi J. (szerk.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 41–56.
- Nguyen Luu, L. A., Csereklye, E., Borsfay, K., Czachesz, E., Hain, F., Hosseininezhad, S., Lesznay, M., Páva, R., & Ergün S. (2018). *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-Rajo, L., Grad, H., & Berkics, M. (2009). Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 139–156.
- Nguyen Luu, L.A., Kovács, M. & Frieze, 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., Szabó M. (szerk.), *Identitás a kultúrák keresttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata. Kutatási beszámoló tanulmánykötet*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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.)
- 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.
- Örkény, A., & Sik, E. (2011). Slovaks in Hungary. *Slovak Journal of Political Sciences*, 11(3), 211–228.
- Örkény, A., Székelyi M. (Szerk.), (2010). *Az idegen Magyarország: bevándorlók társadalmi integrációja*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pataki F. (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- 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.
- Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238–48.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In Chun, K., M., Organista, P., B., Marín G. (Eds.) *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington: APA. 63–82.

- Phinney, J. S., Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3–32.
- Phinney, J. S., Ong, A., D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.
- Ponteretto, J., Baluch, S., Tamasine, G., & Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002–1016.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (1999). A dual-process model of defense against conscious and unconscious death-related thoughts: An extension of terror management theory. *Psychological Review*, 106(4), 835–845.
- Qin, D. (2009). *Crossing borders: International women students in American higher education*. Maryland, Lanham: University Press of America.
- Ricucci, R. (2010) Religion and Adolescent Immigrants in Italy: A Case of Identifying with or Turning away from their Communities? *Journal of Contemporary Religion*, 25(3), 419–436.
- 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.
- 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.
- 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. In Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M. (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 97–122.
- Schwartz, S. J., Birman, D., Benet-Martínez, V., & Unger, J. B. (2017). Biculturalism: Negotiating multiple cultural streams. In Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (Eds.), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. Oxford University Press.
- Schwartz, S. J., Meca, A., Cano, M. A., Lorenzo-Blanco, E. I., & Unger, J. B. (2018). Identity development in immigrant youth: A multilevel contextual perspective. *European Psychologist*, 23(4), 336–349.
- 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., Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275.
- 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.
- Sik, E. (Szerk.), (2007). *A migráció szociológiája I*. Budapest: ELTE TÁTK.
- Sik, E., Simonovits B., & Szeitl B. (2016). Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos féltelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Régió*, 24(2), 81–108.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.

- 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(6), 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*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 23–45.
- Stephan, W.G., Ybarra, O., & Rios, K. (2016). Intergroup threat theory. In Nelson, T.D. (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New York: Psychology Press, 255–278.
- 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.
- 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.
- Székelyi, M., Örkény, A., Csepeli, Gy., & Barna I. (2005). *A siker fénytörései*. Budapest: Sík Kiadó.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin, W., Worchel, S. (Eds.), *Social psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson. 33–47.
- Tartakovsky, E., & Walsh, S. D. (2016). Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(1), 72–96.
- 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.
- 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., 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.

- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., ... Sellers, R. M. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21–39.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division III International Migration Report (2017). <https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html> (Letöltve: 2019.06.12.)
- Verkuyten, M. (2005a). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 121.
- Verkuyten, M. (2005b). *The social psychology of ethnic identities*. Hove: Psychology Press.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). *Handbook of identity theory and research*, New York: Springer. 1–27.
- 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., 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 D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology*. New York: Oxford. 411–445.
- Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 391–401.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. New York: Routledge.
- 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.
- 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.
- Wu, F. H. (2002). Where are you really from? Asian Americans and the perpetual foreigner syndrome. *Civil Rights Journal*, 6(1), 14.
- Yamaguchi, S. (2001). Culture and control orientations. In Matsumoto, D. (Ed.), *The Handbook of Culture and Psychology*, Oxford: Oxford University Press. 223–243.
- 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.

4. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

- 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.
- Boreczky Á., Nguyen Luu L.A. (2017). Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról: Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmusra? *Educatio*, 26(3), 404–417.
- Borsfay K., Nguyen, Luu L.A. (2019). Significant negative transitions in Chinese immigrant children's life. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(3), 53–79.
- Fülöp M, Goodwin R, Goebel K, Grad H, Martin Rojo L, Nguyen Luu L A, Berkics M. (2007). Integration of Chinese Immigrant Children in Four Countries: Germany, Hungary, Spain and the UK. In Ross, A (szerk.), *Citizenship Education in Society. Proceedings of the Ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. 331–343.
- 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.
- 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 koragyermekkorai fejlődés színterei*. Budapest: Biztos kezdet kötetek. 374–415
- 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. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 2, 10–23.
- Nguyen Luu, L.A. (2014). Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In Gordon Györi J. (szerk.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 41–56.

- Nguyen Luu, L.A. (2019). *A nemzetközi felsőoktatási mobilitás pszichológiai aspektusai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- 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 Györi, 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., Csereklye, E., Borsfay, K., Czachesz, E., Hain, F., Hosseininezhad, S., Lesznyák, M., Páva, R., & Ergün S. (2018). *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 (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- 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.
- Nguyen Luu, L.A., Kovács, M. & Frieze, 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.
- Olson, J. E., Frieze, I. H., Wall, S., Zdaniuk, B., Ferligoj, A., Kogovšek, T., ... & Nguyen Luu, L. A. (2007). Beliefs in equality for women and men as related to economic factors in Central and Eastern Europe and the United States. *Sex Roles*, 56(5–6), 297–308.
- 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.), (2012). *Identitás a kultúrák kereszttüzeiben: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata: Kutatási beszámoló tanulmánykötet* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 55–91.