

Az identitás és az akkulturáció (szociál)pszichológiai aspektusai

Nguyen Luu Lan Anh

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

2020

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Édesanyámnak és édesapámnak tartozom köszönettel, hogy a tudás értékére neveltek és erejükön felül adtak lehetőséget a tanuláshoz. Férjemnek és gyermekeimnek köszönöm a segítséget és a gondoskodást, amit írás közben kaptam és általában kapok tőlük.

Hálás köszönettel tartozom mentoromnak, Hunyady György professzornak a támogatásáért, amely nélkül nem jutottam volna el idáig szakmai munkámban, és nem született volna meg ez a disszertáció.

Cs. Czachesz Erzsébet professzornak köszönöm a töretlen bizalmat és a kitartó segítséget, azt, hogy adminisztrációs teendőim terhét átvállalta egy időre, és így az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetben dolgozó munkatársaimmal együtt lehetővé tették, hogy legyen lehetőségem a kutatási munkára, a disszertáció megírására fókuszálni. Mindegyiküknek külön és együtt is köszönöm.

Dr. Szabó Mónikának szakmai, nyelvi és szerkesztői hozzászólásait köszönöm, amelyek sokat segítettek a disszertáció végső változatának kicsiszolásában.

Dr. Boreczky Ágnesnek köszönöm, hogy a disszertáció írásának fázisaiban megbeszélhettem vele a különböző kérdéseket, dilemmákat.

Abdulwahid Leila kitartó segítőtársam volt minden lépésben. Neki, valamint Petrás Zsuzsának, Roszik-Volovik Xéniának és Farkas Ivettnek is tartozom köszönettel a sok segítségért.

A számomra új statisztikai eljárások elsajátításában, az elemzések megbeszélésében Horváth Zsolt és Hadi Ghazi Altabatabaei nyújtott segítséget, ezúttal is szeretnék nekik köszönetet mondani.

Csontos Erikának köszönöm a szöveg gondos olvasását, a kreatív nyelvi megoldásokat.

Az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet munkatársainak és hallgatóinak, különösen a doktorandusz hallgatóimnak, a kutatási projektjeinkben résztvevő kutatótársaimnak köszönöm a disszertáció empirikus alapozását jelentő kutatásban való részvételüket, a közös munkát. Szeretném név szerint is felsorolni őket: Borsfay Krisztina, Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet, Csereklye 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, Végh Judit, Z. Papp Zsuzsanna.

Az adatfelvételben és a vizsgálatainkkal kapcsolatos különböző munkálatok során, nem csupán az ELTE-ről, hanem azon kívülről is sokan segítettek, ezért nekik is hálás köszönettel tartozom.

Munkahelyemnek, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karnak, különösen a dékánjának, Demetrovics Zsolt professzornak köszönöm a támogatását.

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

Végül, szeretnék köszönetet mondani a – közel és távol levő – barátaimnak a támogatásukért, biztatásukért.

TARTALOM

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	2
TÉMAKIJELÖLÉS ÉS A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE	7
AZ IDENTITÁS ÉS AZ AKKULTURÁCIÓ (SZOCIÁL)PSZICHOLÓGIAI ASPEKTUSAI.....	7
1. ELMÉLETI BEVEZETÉS	9
AZ AKKULTURÁCIÓ FOGALMA ÉS MODELLJEI.....	11
<i>Berry akkulturációs modellje</i>	<i>11</i>
<i>További akkulturációs modellek.....</i>	<i>16</i>
<i>Portes szegmentált asszimiláció-elmélete.....</i>	<i>18</i>
<i>Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja.....</i>	<i>19</i>
IDENTITÁS	31
<i>Identitás fogalma, egyéni-kapcsolaton alapuló és csoporton alapuló identitás.....</i>	<i>31</i>
<i>Függetlenségi és kölcsönös függőségi én – identitásmotivációk</i>	<i>32</i>
<i>Az etnikai identitás és az akkulturáció viszonya – multikulturális identitás.....</i>	<i>34</i>
ETNIKAI-NEMZETISÉGI DIVERZITÁS ÉS TÖBBSÉGI VISZONYULÁS MAGYARORSZÁGON.....	40
2. LETELEPEDETT, ILLETVE TARTÓS TARTÓZKODÁSRA BERENDEZKEDETT TÖRTÉNELMI KISEBBSÉGI ÉS BEVÁNDORLÓ CSOPORTOK: IDENTITÁS ÉS TÖBBSÉGI VISZONYULÁS	42
2.1 TÖBBSÉG ÉS KISEBBSÉG EGYMÁS TÜKRÉBEN: ETNIKAI-KULTURÁLIS IDENTITÁSKONSTRUKCIÓK MAGYARORSZÁGI SERDÜLŐ CSOPORTOK KÖRÉBEN.....	43
BEVEZETÉS.....	43
KUTATÁSI KÉRDÉSEK	44
KULCSFOGALMAK.....	44
MÓDSZER.....	45
<i>Résztvevők és eljárás.....</i>	<i>45</i>
<i>Eszközök.....</i>	<i>46</i>
EREDMÉNYEK	53
<i>A többségi és a kisebbségi fiatalok identitása</i>	<i>53</i>
<i>Csoportok egymás tükrében (csoportközi viszonyok)</i>	<i>61</i>
<i>Identitások és csoportközi viszonyok: a tényezők dinamikus összjátéka.....</i>	<i>67</i>
DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	72
2.2. VIETNÁMI BEVÁNDORLÓ CSALÁDOK: ETNIKAI KULTURÁLIS FOLYTONOSSÁG, IDENTITÁS ÉS AKKULTURÁCIÓ.....	75
BEVEZETÉS.....	75
VIETNÁMI BEVÁNDORLÓK MAGYARORSZÁGON	76
EGYÉNI ÉS CSALÁDI IDENTITÁS - AKKULTURÁCIÓ ÉS ETNOKULTURÁLIS FOLYTONOSSÁG IRÁNTI MOTIVÁCIÓ	77
<i>A kizárólagos etnikai öncímke és a különböző identitások szerveződése</i>	<i>78</i>
<i>Mások szemében: a tulajdonított identitás.....</i>	<i>81</i>
<i>Magyar barátokkal és magyar nyelvűként is főleg vietnámi</i>	<i>82</i>
<i>Nyelvi és kommunikációs korlátok - családon belül.....</i>	<i>83</i>
<i>„Nem érzem át, de igyekszem továbbvinni”: A kultúra és a hagyományok továbbvitele.....</i>	<i>84</i>
KÖZÖSSÉG-ALAPÚ AKKULTURÁCIÓ: VIETNÁMI HÉTVÉGI NYELVISKOLÁK.....	86
DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	89
2.3. ROMA CSALÁDOK ERŐFESZÍTÉSEI GYERMEKEIK ISKOLAI SIKERESSÉGE ÉRDEKÉBEN ÉS A STIGMATIZÁCIÓ ELLEN: TANODÁK MAGYARORSZÁGON.....	91

<i>A roma/cigány családok és az iskola.....</i>	91
<i>A roma/cigány diákok és családjaik megküzdési stratégiái</i>	92
MÓDSZER.....	94
<i>Minta- és adatgyűjtés.....</i>	94
<i>Adatelemzés.....</i>	94
EREDMÉNYEK	94
<i>A tanulás fontossága</i>	94
<i>A gyermekek védelme és távoltartása a bajtól.....</i>	95
<i>Az iskolai nehézségek leküzdése: figyelemfelhívás, segítségkérés</i>	96
<i>Szembenézés a tanárok és a kortársak általi kirekesztéssel</i>	98
<i>Építés a pozitív értékekre és a különleges szerepekre.....</i>	99
DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	100
2.4. BUDAPESTI TANÁROK NEMZETI IDENTITÁSA ÉS MIGRÁCIÓVAL ÉS	
MULTIKULTURÁLIS NEVELÉssel KAPCSOLATOS NÉZETEI	102
BEVEZETÉS.....	102
<i>Multikulturalizmus és nacionalizmus</i>	102
<i>Nacionalizmus- és identitástípusok: a migrációval kapcsolatos attitűdök.....</i>	103
<i>Csoport- identitás fenyegetettség</i>	104
MÓDSZER.....	105
<i>Résztvevők.....</i>	106
<i>A kérdőív.....</i>	106
EREDMÉNYEK	108
<i>A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei.....</i>	108
<i>A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok.....</i>	110
<i>Nemzeti identitás</i>	111
<i>A multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció-migráns attitűdök útmodellje</i>	111
DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	113
3. A NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ADAPTÁCIÓJA.....	114
3.1. AZ INTERJÚKUTATÁS MÓDSZERTANI ASPEKTUSAI.....	115
MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	115
ADATELEMZÉS	117
3.2 IDENTITÁS ÉS IDENTITÁSVÁLTOZÁS.....	118
BEVEZETÉS.....	118
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS	119
<i>Új perspektívába helyezett, új jelentőséggel, jelentéssel kiegészített identitás</i>	119
<i>Etnikai-kulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartása</i>	121
<i>Több szintű identitás</i>	125
<i>Identitásfenyegetés, diszkrimináció.....</i>	128
<i>Iskolán belüli diszkriminációs tapasztalatok</i>	134
VALLÁSOS IDENTITÁS.....	135
DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	136
3.3. NYELVI ASPEKTUSOK	140
BEVEZETÉS.....	140
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS	141
<i>A nyelvtanulás, nyelvfejlesztés mint cél.....</i>	141
<i>A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások.....</i>	142

<i>A helyi nyelvismeret hiányában.....</i>	144
<i>Az út (sokszor) a befogadáshoz és az elfogadáshoz a nyelvtudáson keresztül vezet.....</i>	148
<i>Kinek a nyelvi korlátja (és érzelmi gátja)?</i>	151
<i>Nyelvi szint szerinti rétegződés és a hasonsszűrűek csoportosulása (nyelvi alapon barátkozás, anyanyelv)</i>	153
<i>Státuszvesztés és a státusz (vissza)nyerése</i>	156
DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	160
3.4. KOGNITÍV KIÉRTÉKELÉS: VÁLTOZÁS ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉS.....	167
INTERMEZZO	167
BEVEZETÉS.....	167
<i>Kognitív kiértékelés, a külföldi tanulás és tartózkodás értékelése.....</i>	167
<i>Változás és személyes fejlődés.....</i>	168
VIZSGÁLATI FÓKUSZ.....	169
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS	170
<i>Perspektívaváltás, horizontnyitás.....</i>	170
<i>Nyitottság és az interkulturális kompetenciában való fejlődés.....</i>	172
<i>Intellektuális fejlődés, gondolkodásbeli változás.....</i>	175
<i>Viselkedésbeli változás</i>	176
<i>A nézetek változása a közjó irányába</i>	179
<i>Az érette válás, függetlenség és önállóság</i>	180
<i>Szabadság, felelősség és az érzelmi, motivációs növekedés.....</i>	181
DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	185
3.5. KOGNITÍV KIÉRTÉKELÉS: TANULMÁNYI ASPEKTUSOK.....	190
AZ ÉRTÉKELÉS IRÁNYA, VISZONYÍTÁSI PONTOK	190
TANULMÁNYI STRESSZ – TANULÁSSAL KAPCSOLATOS KULTURÁLIS TÁVOLSÁG.....	191
TANULMÁNYOKKAL KAPCSOLATOS KIHÍVÁSOK ÉRTÉKELÉSE.....	192
<i>Új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás</i>	192
<i>A tanulás és egyetemi követelmények, mint kihívás.....</i>	195
<i>Nyelvi akadályok a tanulásban</i>	197
TANULMÁNYOKKAL, A KARRIERREL KAPCSOLATOS NYERESÉGEK ÉRTÉKELÉSE	200
<i>Felsőoktatásba kerülés, tanulás, tudásszerzés.....</i>	200
<i>Angol nyelvű képzés, európai diploma és munkapiaci értékek</i>	201
<i>Különböző készségek és különleges tudások.....</i>	203
DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	205
3.6. NEMI SZEREPEK.....	207
BEVEZETÉS.....	207
A VIZSGÁLAT FÓKUSZA	208
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS	208
<i>Kiemelendő szempontok az eredmények értelmezéséhez.....</i>	208
<i>Nemi egyenlőség.....</i>	210
<i>Változás</i>	216
<i>Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok.....</i>	218
<i>A „úriember-kultúra” vagy a szexizmus „jóindulatú” altípusa (Úriember vagy szexista)</i>	219
<i>Állítólagos előnyök és hátrányok.....</i>	223
<i>Jupiter és a kisökor – kinek a szabadsága</i>	225
<i>Diszkrimináció és biztonság</i>	228
<i>A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok.....</i>	230

DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	233
3.7. TÁRSAS HÁLÓZAT	237
BEVEZETÉS.....	237
KUTATÁSI-, ELEMZÉSI TERV ÉS MÓDSZERTAN	239
A MINTÁK SAJÁTOSságAI	240
<i>A kapcsolathálózatok méretbeli sajátosságai</i>	<i>240</i>
<i>A kapcsolathálózat minőségi sajátosságai</i>	<i>241</i>
<i>A nemzetközi diákok további kapcsolathálózati sajátosságai</i>	<i>245</i>
DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	249
3.8. KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT	251
BEVEZETÉS.....	251
MÓDSZER.....	252
<i>Minta</i>	<i>252</i>
<i>Mérőeszközök</i>	<i>252</i>
<i>Elemzési terv</i>	<i>255</i>
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS	256
<i>SEM modellek: az akkulturációs orientációk és a kognitív kiértékelés mediáló hatása a</i> <i>disztális előrejelzők és az adaptáció között</i>	<i>256</i>
<i>Regresszióanalízis: az akadémiai adaptáció</i>	<i>264</i>
<i>Látens profil elemzés.....</i>	<i>265</i>
DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS.....	268
3.9. GYAKORLATI MEGFONTOLÁSOK.....	272
4. ÖSSZEFOGLALÓ	274
FŐBB EREDMÉNYEK.....	274
KITEKINTÉS: TOVÁBBI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK	280
GYAKORLATI VONATKOZÁSOK	280
5. IRODALOMJEGYZÉK.....	282
6. ÁBRAJEGYZÉK.....	309
7. TÁBLÁZATJEGYZÉK.....	310
8. MELLÉKLETEK.....	311
1. MELLÉKLET – 2.1. FEJEZET: TÖBBSÉGI ÉS KISEBBSÉGI FIATALOK ETNIKAI-KULTURÁLIS IDENTITÁSKONSTRUKCIÓI	312
2. MELLÉKLET – 2.4. FEJEZET: BUDAPESTI TANÁROK NEMZETI IDENTITÁSA ÉS MIGRÁCIÓVAL ÉS MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSSSEL KAPCSOLATOS ATTITŰDJEI.....	320
3. MELLÉKLET – 3.8. FEJEZET: NEMZETKÖZI DIÁKOK KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA	325
4. MELLÉKLET – 3.7. FEJEZET: TÁRSAS HÁLÓZAT	333
5. MELLÉKLET. NEMZETKÖZI DIÁKINTERJÚK SORÁN BEAZONOSÍTOTT TÉMÁK.....	334

TÉMAKIJELÖLÉS ÉS A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

Az identitás és az akkulturáció (szociál)pszichológiai aspektusai

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 keresztszétében is vizsgálva őket, speciálisan magyarországi kontextusba helyezve a jelenségeket. Az elmúlt évtizedben folyó kutatásainkat jelen dolgozatban összegezve – reményeink szerint – kirajzolhatunk egy olyan képet, amely elhelyezhető a nemzetközi pszichológiai szakirodalom nagy tablóján.

Az itt bemutatott kutatásokkal olyan témákat vizsgáltunk, mint például az identitáskonstrukciók tartalma, folyamatai és alakulása. Hogyan konstruálják a különböző csoportok tagjai önképüket, és hogyan marad fent, illetve változik a más kultúrákból származó egyénnel, csoportokkal való interakció közben? A különböző identitáskonstrukcióval rendelkezők hogyan viszonyulnak más csoportokhoz, és a saját csoportjuk hagyományaihoz? A kultúrák találkozásakor miként alakul a benne élők identitása? Hogyan érhető mindez tetten az attitűdjeikben és a viselkedési mintázataikban? Milyen összefüggést mutatnak ezek a folyamatok – a társadalmi dominancia szempontjából – a kisebbségi és a többségi csoporttagsággal, valamint az alacsony vagy magasabb státusszal?

A disszertációban bemutatott empirikus munka két nagyobb csoport vizsgálatán alapul. Célunk *egyrészt* a letelepedett, illetve tartós tartózkodásra berendezkedett *bevándorló*, illetve *történelmi kisebbségi csoportok* vizsgálata, *másrészt pedig* az ideiglenesen tartózkodók/átutazók (ún. *Sojournerek*) egyik jelentős csoportjának, a nemzetközi diákoknak a vizsgálata.

Jelen disszertációban bemutatott kutatásainkat a fentebb vázolt 2x2 mátrixban (identitás / akkulturáció fókusz x tartós tartózkodásra berendezkedett és letelepedett / ideiglenesen tartózkodó) helyeztük el.

A dolgozat három főbb részből épül fel.

Az első részben (**1.fejezet**) koncentrált áttekintését adjuk a szakterület igen gazdag nemzetközi szakirodalma alapján kulcsfogalmainknak, bemutatva a főbb elméleti háttérrel és kutatási eredményeket.

A második rész fejezeteiben (**2.1.-2.4. fejezetek**) a letelepedett, illetve tartós tartózkodásra berendezkedett *bevándorló*, illetve *történelmi kisebbségi csoportok* identitáskonstrukcióit, valamint akkulturációs mintázatait vizsgáló kutatási eredményeinket mutatjuk be, kitérve a többségi csoportok észlelt viszonyulására és akkulturációs elvárásaira is.

Az itt bemutatásra kerülő kutatásainkban több csoport megjelenik: fiatalok és szülők, diákok és tanárok, történelmi kisebbségi csoportok mellett a frissen bevándorlók is szerepelnek. Egy külön fejezetet szentelünk 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.

A harmadik rész fejezeteiben (**3.1.-3.8. fejezetek**) az ideiglenesen tartózkodók/átutazók (ún. *Sojournerek*) egyik jelentős csoportját, a nemzetközi diákokat vizsgáló kutatássorozatunk eredményeit mutatjuk be. Ezekben a vizsgálatokban a diákok akkulturációjával és identitásával is foglalkozunk, feltárva a kettő közötti összefüggéseket is.

Miközben mindkét kulcsfogalom (identitás és akkulturáció) végighúzódik az empirikus munkáinkat bemutató fejezeteken, a bevándorló, illetve történelmi kisebbségi csoportokkal foglalkozó második

rész az *identitás*ra, míg a nemzetközi diákokkal foglalkozó harmadik rész az *akkulturáció*ra helyez nagyobb hangsúlyt.

Vizsgálatainkban a jelenségek komplex feltárására törekedtünk, mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket alkalmaztunk.

A negyedik rész (**4. fejezet**) általános összefoglalását adja az identitás és akkulturáció témájában végzett kutatásainknak, kijelölve a lehetséges további kutatási témákat és irányokat.

A dolgozatot az ötödik rész (**5. fejezet**) zárja, amely a témában általunk felhasznált szakirodalmi anyag jegyzéke.

Öt Melléklet egészíti ki a dolgozatot.

1. ELMÉLETI BEVEZETÉS

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. A kétévenként publikált beszámoló szerint ez 49%-os emelkedést jelent a 2000-es év adataihoz képest. Ha a Föld összlakosságához viszonyítva nézzük a számokat, a jelenlegi 3,4% csak szerény emelkedést jelent a 2000-es 2,8%-hoz mérve. Így is körülbelül minden harmincadik ember migráns a Föld lakosságából.

Magyarország a hagyományos kivándorló országból befogadó ország lett az utóbbi három évtizedben. Még ha a többi európai országhoz viszonyítva igen szerény is a bevándorlók, vagy ideiglenes munkavállalók aránya az ország lakosságához képest, sokatmondó például a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal 2008-as adatait összesítő táblázata, mely szerint a Magyarországon három hónapnál több időre jogosító tartózkodási engedéllyel rendelkező külföldiek nem kevesebb, mint 172 országból származnak. 2008-ban a külföldi állampolgárok legnagyobb számát a magyar anyanyelvű határontúliak tették ki. A nem magyar ajkúaknak két nagyobb csoportja volt található: a multinacionális cégeknél dolgozó, nem túl jelentős számú, ún. „nyugatiak” vagy gazdagnak tekintett külföldiek, amerikaiak, nyugat-európaiak (és japánok) mellett a másik csoporthoz sorolhatóak a többnyire alacsonyabb státusszal asszociált kínaiak, vietnámiak, mongolok, afgánok, a különböző arab és fekete afrikai országból származók (Feischmidt, Nyíri, 2006). Azóta a nemzetközi diákok¹ sokkal nagyobb arányban vannak jelen.

A legfrissebb kimutatások szerint (KHS, 2019²) jelenleg Magyarországon összesen 180 ezer külföldi állampolgár él, a számuk nem éri el a lakosság 2%-át. 65%-uk európai országokból érkezett, zömmel Magyarországgal szomszédos országokból. Ukrajnából és Romániából jönnek a legtöbben (24, illetve 21 ezren), sokan közülük magyar ajkúak. A más országokban születetteknek több mint negyede (27%, azaz 49 ezer fő) Ázsiából származik, ebből több mint 18 ezren Kínából. Két további kontinensről, Afrikából és Amerikából vannak közel 7-7 ezren. Óceániából és Ausztráliából összesen alig hétszázan. Az Oktatási Hivatal 2017-es nyilvántartása szerint több mint 32 ezer külföldi diákot tartottak számon a magyar felsőoktatási intézményekben.

Kováts és Soltész (2018) összefoglalása szerint a különböző statisztikai adatbázisok eltérő adatszerzési módszerekkel 265 ezertől (KSH, 2016-os mikrocenzus, olyan háztartásokban történt az adatfelvétel, ahol otthon maradt még családtag) 416 ezren át (Európai Statisztikai Rendszer, a külföldön élő magyar állampolgárok számára utaló adat) egészen 637 ezerig (ENSZ, a külföldön élő magyar állampolgárságú vagy Magyarországon született személyek számára utaló adat) mutatják a Magyarországról kivándorlók számát. A 2016-os mikrocenzus³ szerint 31%-uk Németországban, 26%-uk az Egyesült Királyságban, 14%-uk Ausztriában, összesen 22%-uk más európai országokban, és

¹¹¹ 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 (UNESCO Glossary: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students>) 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.

² https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wvnv001b.html. (Letöltve: 2019. 08.15.)

³ https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_10.pdf (Letöltve: 2019. 08.15.)

csak 7%-uk található Európán kívüli országokban. Összesen 7%-uk tanulási céllal hagyta el az országot, és közülük 84% ezt megelőzően is tanuló volt.

A Magyarországon kívül, felősktatási intézményekben tanuló magyar diákok számára vonatkozóan nincs pontos adat. Az Engame Akadémia 2016-os felmérése⁴ körülbelül 10 ezerre teszi a számukat. A legnépserűbb országok Ausztria (2000), Németország (2000), Egyesült Királyság (1900), Dánia (1000). Az őket követő országokban már ezer alattiak voltak a számok (pl. USA 770, Hollandia 650, Franciaország 550).

A migrációval számos hazai kutatás foglalkozott. Tankönyvek, módszertani kötetek, kutatások készültek el (Csepeli és Örkény, 2016; Sik, 2007; Sik, Simonovits, Szeitl, 2016; Kováts és Várhalmi, 2014; Kováts és Soltész, 2018; Gödri, Soltész, Bodacz-Nagy, 2014; Sik és Simonovits, 2012; Örkény és Székelyi, 2010; Messing és Ságvári, 2019; Melegh, Kovács, Gödri, 2010; Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012; Hárs és Tóth, 2010; Nguyen Luu, Fülöp és mtsaik, 2009; Nguyen Luu és Szabó, 2012; Ládonyi, 2017; Horvát-Militityi, 2012 stb.), de ezek kevés kivételtől eltekintve nem pszichológiai fókuszúak. A pszichológiai, különösen a szociálpszichológiai vizsgálatok új megközelítést, fogalmi és módszertani apparátust tudnak behozni a magyarországi migrációkutatásba. Jelen értekezés az akkulturáció, valamint az identitás témakörének feltárását célozza meg és ezzel igyekszik hozzájárulni a migráció, a nemzetközi mobilitás magyarországi kutatásához.

Az országon belüli etnikai-kulturális sokféleség nem csak a friss bevándorlásnak köszönhető. A fejezet utolsó részében írunk röviden a különböző magyarországi kisebbségi csoportokról is.

Ez a fejezet elméleti bevezetőt ad az akkulturáció és az identitás témákhoz, az ezekben való általános tájékozódást segíti, az értekezés szempontjából legfontosabbnak ítélt fogalmakat, elméleti kereteket és kutatásokat mutatja be anélkül, hogy kimerítően és részletesen tárgyalná az összes olyan aspektust, amelyet egy-egy adott vizsgálatnál annak elméleti előzményeként mutatunk be.

Először az akkulturáció szakirodalmát mutatjuk be. Ezen dinamikusan fejlődő, és Magyarországon is egyre több egyént, csoportot és intézményt érintő jelenségkörrel kapcsolatban mindeddig nem született itthon szakirodalmi áttekintéssel is foglalkozó munka. Az akkulturáció centrális témájának pszichológiai elmélyítéséhez megkerülhetetlen az identitás problematikája, ezért kiemelten foglalkozunk ezzel a jelenséggel is. Az identitás szinte kimeríthetetlenül gazdag szakirodalamból az akkulturáció nézőpontját szem előtt tartva fogjuk kiemelni, és jelen fejezetben elemezni a legfontosabb gondolatköröket. Zárásként pedig a magyarországi etnikai-nemzetiségi diverzitás és a többségi csoportok kisebbségiekhez való viszonyulásának alapkérdéseit vázoljuk fel.

Az értekezésben többnyire többes szám első személyben írok. A szakirodalomban inkább korábban volt megszokott ez a szerzői stílus. Mivel személy szerint a többes számban való írás természetesebb a számomra, ezt a stílust fogom a legtöbb helyen használni, nem beszélve arról, hogy kollégáim munkájára mindig számíthattam a kutatásban, így azzal együtt, hogy legtöbbször én viseltem a szakmai felelősséget és az értekezésben bemutatott munka hiányosságai engem terhelnek, a „mi” használata jobban illik hozzá.

⁴ https://eduline.hu/felsooktatás/kulfoldon_tanulo_magyarok_IBVITYH (Letöltve: 2019. 08.15.)

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).

Rudmin (2016), a főáramú akkulturációkutatás ismert kritikusa szerint az akkulturáció kifejezést angol nyelven (acculturation) Powell (1880, 1883) használta először. Powell akkulturációnak „az alacsonyabbrendűnek a magasabbrendűhöz való szubjektív alkalmazkodását”, illetve „a primitív emberek egy fejlett társadalom készségei, technológiái, ideái utánzásával elért pszichológiai evolúcióját” (Rudmin, 2016. 5. oldal) nevezte el. Rudmin szerint ez a fajta „a primitív emberek akkulturálódnak, a fejlett emberek nem” gondolkodás „sötét történelmi árnyak”-at jelent, amelyek mind a mai napig éreztetik a hatásukat a modern akkulturáció kutatásban. Mivel az akkulturáció kutatói szerint nem ismerik szakterületük legfontosabb fogalmának a történetét, nem tűnik fel nekik többek között, hogy mennyire nincs kutatás az európai (és főleg angolszász) csoportok alkalmazkodásáról más csoportokhoz. Szinte természetesnek tartják a kutatók az alacsonyabb státuszú akkulturálódó csoportok tagjainak rosszabb eredményét a legkülönbözőbb – mentális, egészségügyi, tanulmányi – területeken, és ha mégis jobban teljesítenek, mint a főáramú csoportok, ezt „paradoxon” -nak, „intuícióval ellentétesnek” titulálják.

Az első, jegyzett és széles körben idézett akkulturáció definíciót az Amerikai Társadalomtudományi Kutatási Bizottság adta 1936-ban (Redfield, Linton és Herskovits, 1936): „Az akkulturáció azokra a jelenségekre vonatkozik, amelyek a különböző kultúrájú egyének csoportjai huzamosabb és közvetlen kontaktusba kerülését követő, az egyik vagy mindkét csoport eredeti kulturális mintázataiban következő változásokból következnek.” (149. oldal). Itt nyoma nincs már az előbbi etnocentrikus szemléletnek. Rudmin (2016) a Franz Boaz nevével fémjelzett kulturális relativizmus hatását véli ebben felfedezni.

Míg ez a definíció a kulturális (akár mindkét csoportban bekövetkező) változásokat emelte ki, Graves 1967-ben a pszichológiai változásokat írta le. Ma mind a kulturális, mind pedig a pszichológiai változásokat magában foglalja a – koránt sem egységes – akkulturáció fogalma.

Berry akkulturációs modellje

Az elmúlt évtizedek akkulturációs szakirodalmát John W. Berry akkulturációs modellje (Berry, 1997, 2003; Berry és Sam, 2016) dominálta, amelyben kiinduló pontnak tekintik az akkulturáció komponenseiről és az ezek közötti kapcsolatról szóló elméleti keretét. Ebben a modellben két kultúra szerepel, melyek közötti kontaktus eredményeképpen kulturális, nyelvi, vallási, fizikai, biológiai, gazdasági, társadalmi változások következhetnek be mind a két kultúrában. E kulturális/csoport szintű jelenségek mellett a pszichológiai/egyéni szinten bekövetkező pszichológiai akkulturációt (viselkedési változások, akkulturációs szorongás, akkulturációs stratégiák), valamint az új helyzethez való (pszichológiai, szociokulturális és interkulturális) adaptációjukat tárgyalja az elméleti keret. A pszichológiai/egyéni tényezők állnak a pszichológiai kutatások homlokterében. A következőkben a modellben felsorolt főbb komponensek mentén haladva mutatjuk be, hogy milyen dimenziókban vizsgálják a szakirodalomban a különböző kultúrákat, ezt követően a kultúrák közötti kontaktusról vázolunk fel néhány szempontot, majd az akkulturációs folyamatban résztvevő csoportok kölcsönös befolyásának vázlatos bemutatása következik, amit az egyéni pszichológiai változások, az akkulturációs stratégiák és az akkulturáció kimenete, azaz adaptáció típusok rövid leírása követ.

Arra vonatkozóan, hogy milyen kultúrákból származó emberek kerülnek egymással kontaktusba, érdemes figyelembe venni a kulturális dimenziók jól ismert rendszereit (pl. Hofstede, 2001; Triandis, 1994, 1996). Az első, szisztematikus empirikus vizsgálaton alapuló és legjobban ismert (egyben a leghevesebben kritizált) kulturális dimenziórendszer Hofstede-é (a kritikákat lásd Nguyen Luu, 2003, a magyarországi adatok helyzetét pedig lásd Fülöp, 2013). A következő kulturális dimenziókat sorolja fel Hofstede: 1) A hatalmi távolság: mennyire fogadják el a kultúra tagjai, hogy egyenlőtlenül oszlik el a hatalom a különböző intézményekben, szervezetekben. (2) A bizonytalanság elkerülése: mennyire érzik kényelmetlennek a kultúra tagjai a bizonytalan, strukturálatlan és kétértelmű helyzeteket – ez arra indítja őket, hogy tervezés és a stabilitásra való fókuszálás segítségével küzdjenek meg az élet bizonytalanságaival. (3) Individualizmus és ellenpólusa, a kollektívizmus: az egyénnek kell saját magáról és szűkebb családjáról gondoskodnia, vagy lojalitásaért cserébe gondoskodást várhat el a saját csoporttól. (4) Maszkulinitás és ellenpólusa, a femininitás: relatív hangsúly a teljesítményen, önérvényesítésen, anyagi sikereken, vagy ezekkel ellentétben a kapcsolatokon, szerénységen, az élet minőségén. (5) Egy ötödik, a hosszú vs. rövid távú orientáció dimenzió egy későbbi, kiterjedt elemzésben keletkezett. Ez a dimenzió azt jelzi, mennyire fogadják el a kultúra tagjai az anyagi, társas és érzelmi igények késleltetett kielégítését (Hofstede, 1991). Újabban két másik dimenziót is felsorol a szerző, de mivel ezekre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre kellő mennyiségben empirikus vizsgálatok, így nem térünk ki a bemutatásukra.

Az individualizmusnak és a kollektívizmusnak az a definíciója terjedt el jobban a szakirodalomban, amit Oyserman és munkatársai (2002) javasoltak Triandis munkái (1995) alapján: az individualizmus esetében a függetlenség és az egyediség értékelését, a kollektívizmus esetében viszont a saját csoport iránti köteleességteljesítés, valamint a harmónia értékelését értik. Ugyancsak Triandis volt, aki a kötött-laza kultúra dimenziót hozta be a kulturális pszichológiai kutatásokba (1994, 1996), amely kapcsán szisztematikus, sok országra kiterjedő vizsgálatot végeztek (Gelfand és mtsai, 2011). A kötöttebb kultúrákban szigorúbbak és világosabban előírtak a szabályok, normák, melyek megszegése esetén súlyosabb szankció jár.

Számos más kulturális dimenzióról található részletes magyar nyelvű írás Fülöp (2013) munkájában. Többek között a következőket mutatja be: a GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) kutatásban feltárt dimenziók (House és mtsai, 2004); „saját csoport előnyben részesítése” (in-group favouritism) (van de Vliert, 2011); a World Value Survey (WVS) kutatássorozatban feltárt két dimenzió, a tradicionális-vallásos vs. világi-rationális és a túlélési, materialista vs. önkifejezési, posztmaterialista értékek (Inglehart és mtsai, 1998). A magyarországi kutatók ezt a második dimenziót a jellemzői alapján zárt gondolkodás vs. nyitott gondolkodásnak nevezték el (Keller, 2009). Magyarország elhelyezkedését is rendre bemutatja Fülöp (2013) ezek mentén a dimenziók mentén.

A kulturális csoportok közötti kontaktust illetően eredetileg Redfield és munkatársai (1936) közvetlen és folyamatos kontaktust, Berry (2003) pedig huzamosabb kontaktust említett az akkulturáció kapcsán. Idővel a folyó akkulturáció-kutatás eredményei, valamint a megfogalmazott kritikák hatására újabb típusú kontaktusokat is kezdtek figyelembe venni. A közvetlen kontaktuson kívül a távolból ható akkulturációnak ma már komoly szakirodalma van (Ferguson és Bornstein 2012, Ferguson, 2016). Kultúrák közötti közvetlen találkozás nélkül, közvetve – a médián, a különböző országok között gyakran utazókon, vagy a telefonhívásokon illetve a technológiailag támogatott kommunikáción keresztül – is van kölcsönös kulturális hatás és ennek nyomán fellépő pszichológiai és kulturális változások. A kultúrközi kontaktus eredetileg megfogalmazott „huzamosabb” jellegének megfelelő most már akár a sok generáción átívelő időtáv (és az ebben értelmezendő etnokulturális folytonosság iránti motiváció [Gezentsvey-Lamy, Ward, és Liu, 2013], illetve a turizmus célú utazások,

találkozások rövid időtartama – ennek figyelembevétele valószínűleg nem független Ward (2008) kritikájától és javaslatától.

Az eredeti elképzelés szerint tehát két kulturális csoport között zajlik kontaktus. Még ha Magyarországon nem is nagyon markáns élmény, a befogadó/többségi társadalom önmagában sokszor nagyon sokféle. Egyre nehezebb meghatározni, melyik az a többségi, befogadó társadalombeli „főáramú” csoport, amellyel az etnikulturális csoport tagja keresi vagy kevésbé keresi a kapcsolatot (Berry és Sam, 2016; van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015; van Oudenhoven és Ward, 2013). Berry és Sam javaslata szerint ezért nem csupán kettő, hanem több csoport közötti kontaktust érdemes vizsgálni. Nemzetközi diákok akkulturációjának esetében például a többi nemzetközi diák közössége alkothatja az egyik legfontosabb ilyen csoportot. Így nemcsak a származási és a befogadó kultúra iránti, hanem a nemzetközi diákok közössége iránti orientációt is figyelembe kell venni, egy további dimenziót hozzátéve a vizsgálódáshoz (Taušová és mtsai, 2019). Nem érdektelen annak feltárása sem, hogy a nemzetközi diákcsoportok között milyen viszonyrendszerek és kontaktusok vannak (vagy nincsenek). Ezek a kapcsolódási mintázatok valószínűleg nem függetlenek a származási csoportok relatív státuszától. A kontaktus kapcsán ugyanis kiemelt szerepet kapnak a hatalmi viszonyok és a státusz. Ritkán találkozunk két teljesen egyenlő hatalmi pozícióval rendelkező csoport (Berry és Sam, 2016). A relatív státuszuk, a nemzeti csoportok esetében észlelt gazdasági, politikai, nyelvi erejük, *etnolingisztikai vitalitásuk* (Giles, Taylor és Bourhis, 1977) fontos tényezők lehetnek.

A kontaktus egyazon nemzeti kultúrához tartozó csoportok között is fontos kérdéseket vet fel. Gui, Zheng és Berry (2012) a Kínán belül migráló munkások akkulturációját kutatja (2012). Magyarországon is jelentős munkák foglalkoznak az országon belüli migrációval (pl. Hárs, 2004, Blaskó és Fazekas, 2015) de pszichológiai jellegű kutatás egyáltalán nincsen közöttük. Kelet-Európai akkulturáció kutatásokban azonban fontos szerepet játszik az országon belüli, vagy régióon belüli migráció (Dimitrova és Lebedeva, 2016; Lebedeva, Dimitrova, Berry, 2018).

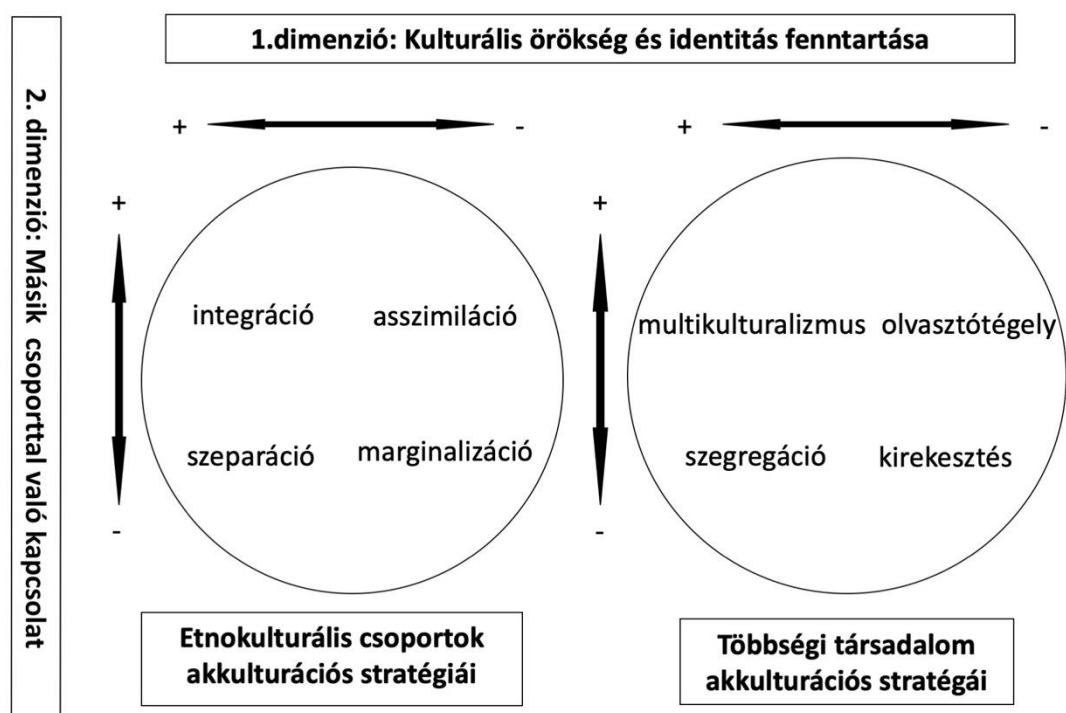
Valószínűleg a kritikákra is reagálva, Berry mindig kiemeli, hogy nemcsak az „akkulturálódó”, azaz az etnikulturális (pl. etnikai kisebbségi), vagy migráns, illetve valamely országban ideiglenesen tartózkodók (pl. céges kiküldöttek, munkavállalók, nemzetközi diákok) alkalmazkodnak. A kölcsönösen sikeres kimenetért a fogadó/többségi csoport vagy a tágabb társadalom tagjainak is alkalmazkodnia kell. A kölcsönös alkalmazkodást (szemben a „Rómában tégy úgy, mint a rómaiak” szemlélettel) a legjobban a „kölcsönös interkulturális viszonyok” c. munkája (Berry, 2017) emeli ki. Tizenhét országban, az ún. MIRIPS projekt keretében (Mutual Intercultural Relations In Plural Societies – Kölcsönös interkulturális viszonyok a plurális társadalmakban) végzett kutatásuk három hipotézis ellenőrzésére vállalkozott. Ezek a következők:

- 1) A multikulturalizmus hipotézis: csak akkor lesznek elfogadók az emberek a tőlük eltérőkkel szemben, ha biztosítottak, biztosnak érzik a helyüket a társadalomban. Ha fenyegetettnek érzik magukat, elutasítást, előítéletet, megkülönböztetést mutatnak a tőlük különbözőek felé.
- 2) A kontaktus hipotézis: a kulturálisan másokkal való kontaktus (különösen ha egyes feltételek teljesülnek) kölcsönös megértéshez, pozitívabb viszonyuláshoz vezet (lásd Allport, 1954, ill. Pettigrew és Tropp, 2006 metaanalízise)
- 3) Az integráció hipotézis: a származási kultúrával való azonosulás, és egyben a tágabb társadalommal való kapcsolatkeresés jobb eredményre (pl. jobb pszichológiai jóllétre) vezet, mint csak az egyik kultúrával való (vagy egyik kultúrával sem) azonosulás.

Mind a többségi, mind a kisebbségi csoportok felől vizsgálódva azt találták, hogy az ún. „settler societies”-ban – ilyen például Ausztrália és Kanada –, tehát az olyan társadalmakban, melyekben hosszú története van bizonyos bevándorló csoportoknak, „telepeseeknek”, mindhárom hipotézist

alátámasztották az adatok. Az a közös ezekben az országokban, hogy nagy a kulturális diverzitás, bár ez önmagában nem elegendő. Emellett jelen kell lennie az integrációt támogató politikának és az integrációs gyakorlatnak is. A kölcsönösség jegyében azt is nézték, hogy milyen mértékű konszenzus található a két csoport részéről. A fogadó/többségi csoport és az etnikulturális, vagy bevándorló/kisebbségi csoportok között a multikulturalizmus hipotézis kapcsán erőteljes, míg a kontaktus hipotézist illetően viszonylag magas, végül az integráció hipotézissel kapcsolatban csak mérsékelt egyetértés van.

Más szociálpszichológus szerzők is kimutatták már korábban, hogy a fogadó/többségi társadalom viszonyulása az etnikulturális/bevándorló/ kisebbségi csoportokhoz, valamint az ő akkulturációjukhoz kritikus szerepet játszik. Többek között meghatározó Stephan és munkatársai (Stephan, Ybarra, Rios, 2016) csoportközi fenyegetettség elmélete, amelyre később térünk ki részletesen. Kifejezetten a bevándorlókkal kapcsolatban határozták meg Esses, Dovidio és Jackson (2001) a „bevándorlási dilemma” fogalmát. Eszerint akármit is csinálnak a bevándorlók a többségi társadalom annak bizonyos csoportjai, tagjai nehezményezik a viselkedésüket. A gazdaságilag kevésbé sikeres bevándorlókat például a nemzeti jólét fenyegetőinek (notorius segélykérőknek) tekinthetik, míg a szociálisan kevésbé sikeres, a „fősodor” -ba nem illő bevándorlóknak a kollektív identitás fenyegetőit láthatják. A gazdaságilag sikeres bevándorlók „elveszik” a lehetőségeket, míg azokat, akik integrálódnak, asszimilálódnak (így szociálisan sikeresek), úgy látják, hogy fenyegetést jelentenek a többség pozitív megkülönböztettségére. A szerzők szerint az húzódik meg a háttérben, hogy a fenyegetettség érzése munkálkodik a többségi társadalom tagjaiban.



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

Berry modellje értelmében (1) az etnikulturális csoporthoz, valamint (2) a tágabb (befogadó) társadalomhoz való viszonyulás szerint beszélhetünk különböző *akkulturációs stratégiákról*. Attól függően, hogy az etnikulturális csoport hagyományaihoz, 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 etnikulturális csoportok akkulturációjával kapcsolatos elvárásai ugyancsak négyfélék lehetnek, ezek a *multikulturális*, a *szegregációs*, az *olvasztótégely*, illetve a *kirekesztő* attitűd.

Ez a kétdimenziós modell szakított a korábbi egydimenziós felfogással, mely szerint az akkulturáció kezdeti pontjánál még kizárólag a régi kultúra hatása alatt állt az egyén, idővel azonban, a sikeres akkulturáció esetében teljesen az új kultúra értékeit vallja, szokásait követi, a régiekkel felhagy és csak az új kultúra tagjának érzi magát. Ezt az egydimenziós felfogást ma már szinte egységesen elutasítja a szakirodalom, illetve a fenti akkulturációs orientációk csupán egy alesetének (asszimiláció) tartják azt (pl. van de Vijver, 2015). Elméletileg mind a négy Berry-féle akkulturációs stratégia előfordulhat, ugyanakkor az újabb kutatások (pl. látens klasszterelemzések segítségével, lásd Ward és Geeraert, 2016) csak az integráció, az asszimiláció és a szeparáció stratégiákat tudták empirikusan beazonosítani, a negyediket, a marginalizációt nem. Más kutatások rámutattak arra, hogy az integrációs stratégia fordul elő a leggyakrabban, és jár a legpozitívabb kimenetellel (lásd Berry és munkatársai 2006-os kutatását 13 ország több mint 7000 serdülő korban levő fiatala részvételével; Nguyen és Benet-Martínez metaanalízését 2013). Annak ellenére, hogy ezeket és az ezek eredményével összhangzó tanulmányokat sokan idézik a szakirodalomban, a fent említett Rudmin (2016) módszertani és egyéb kritikákat fogalmazott meg, valamint alaptalannak tartja az osztatlannak tűnő optimizmust az integrációs stratégia feltétlen előnyeit illetően. A nemzetközi diákok estében több kutatás is rámutatott arra, hogy a lelki egészséggel a fogadó kultúra iránti orientáció valóban pozitív kapcsolatban, míg a származási kultúra iránti viszonyulással negatív kapcsolatban áll (pl. Taušová és mtsai, 2019). Hasonló eredményeket mutatott Demes és Geeraert (2014) nemzetközi diákokkal és más sojourner csoportokkal végzett vizsgálata is, melyben azon egyének rendelkeztek a legjobb adaptációs mutatókkal, akikre az asszimilációs stratégia volt jellemző. Miközben erősen orientálódnak a befogadó kultúra iránt, nem tartják fontosnak a származási kultúra fenntartását a tartózkodási országban. Wang, Wei és Chen (2015) az USA-ban tanuló kínai diákokkal végzett vizsgálata szerint is csak a befogadó országbeliekhez (amerikaiakhoz) való kapcsolódás áll összefüggésben az életükkel való elégedettséggel, de a kínai közösséghez való kapcsolódás nem. Itt valószínűleg az átmenetiség miatt „kézenfekvő” ez a stratégia, eközben a diákok tisztában vannak vele, hogy a származási kultúrájuk megmarad, és nemsokára visszatérnek hozzá. A befogadó kultúrához való adaptációnak ebben az esetben tehát nem kedvez, ha valaki „ráerősít” a származási kultúrához való kapcsolódásra, ilyen például a „krónikus honvágytól szenvedők” otthoni létről való gyakori fantáziálása, nappali álmodozása. A határontúli magyar egyetemisták esete (Pusztai és Márkus, 2019) – melyben a többségi (osztrák, szlovák, ukrán, román, szerb, horvát és szlovén) társadalom felé mutatott asszimiláció kevésbé pozitív kimenetekkel jár – is azt mutatja, hogy csoport- és helyzetfüggő, hogy melyik akkulturációs stratégia jár inkább optimális eredményekkel.

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

Mindenképpen hiányosság, hogy sem az imént említett akkulturációs stratégiák, sem a korábban említett újabb kontaktus-típusok felsorolásában nem látható a transznacionális stratégia, holott Magyarországon is számos bevándorló csoportnak a stratégiája ez (Örkény, Székelyi, 2010; Várhalmi, 2013). Vannak kutatók, akik szinte csak a transznacionális folyamatokat tartják lényegesnek (lásd később Tran és Gomes, 2017). A Berry-féle modell kritikájában és az egyéni pszichológiai akkulturáció (közösségi szintre való) kiszélesítésének az igényében is bővelkedik a szakirodalom (a fent említett Rudmin és munkatársai 2016-os és Ward 2008-as tanulmányokon túl is). Egész folyóirat különszámok foglalkoztak ezekkel, és az eredeti modell szerzőjének válaszreakcióival (az *International Journal of Intercultural Relations* 2009-es *Critical Acculturation Psychology* különszáma, többek között Chirkov, 2009, Berry, 2009; ugyanennek a folyóiratnak a 2010-es *Acculturation Theory, Research and Application: Working with and for Communities* különszáma, többek között Ward és Kağıtçıbaşı, 2010).

További akkulturációs modellek

A nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmában Berryn kívül számos más szerző akkulturációs modellje is elméleti keretül szolgál a további empirikus munkákhoz. Az akkulturáció *ABC modellje* (Ward, 2001) a pszichológiában bevett ABC – azaz érzelmi (affective), viselkedéses (behavioral), és kognitív (cognitive) tényezők – fogalmi hármasa mentén tárgyalja az akkulturációs folyamatokat. Az akkulturációs stressz és a vele való megküzdési stratégiák (A), a kulturális tanulás és a viselkedésben bekövetkező változások (B), valamint a társas identifikáció (C) a modell kiemelt aspektusai. Ward (Ward és Geeraert, 2016) a viselkedés és identitás változásán túl kiemeli az attitűdök és értékek változását is. Így amellett, hogy az akkulturációs stresszorokkal meg kell küzdeniük, az akkulturálódó egyéneknek fontos feladata a származási és befogadó országgal kapcsolatos viselkedési mintázatok, értékek és identitás megszerzése, fenntartása vagy megváltoztatása is. Wardnak köszönhető az adaptáció két típusának, a *pszichológiai adaptáció* és a *szociokulturális adaptáció* megkülönböztetése (Searle és Ward, 1990; Ward, 2001). Az előbbi affektív válaszokon alapul, az egyén érzéseire, jóllétére, elégedettségére utal, és a stressz és megküzdés tematikájába illik bele. Az utóbbi viselkedéses válaszokon alapul, az egyén „beilleszkedési” és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez (Masgoret és Ward, 2006) tartozik. Berry a hétköznapi nyelvhasználatban is könnyen alkalmazható értelmezést adott, mely szerint a pszichológiai adaptáció a „hogyan érzi magát”, a szociokulturális adaptáció pedig a „hogyan boldogul” kérdésre ad választ (Berry, 2006). Diákok esetében külön kiemelandő az akadémiai adaptáció, melyet érdekes módon nem sok vizsgálatban vesznek figyelembe.

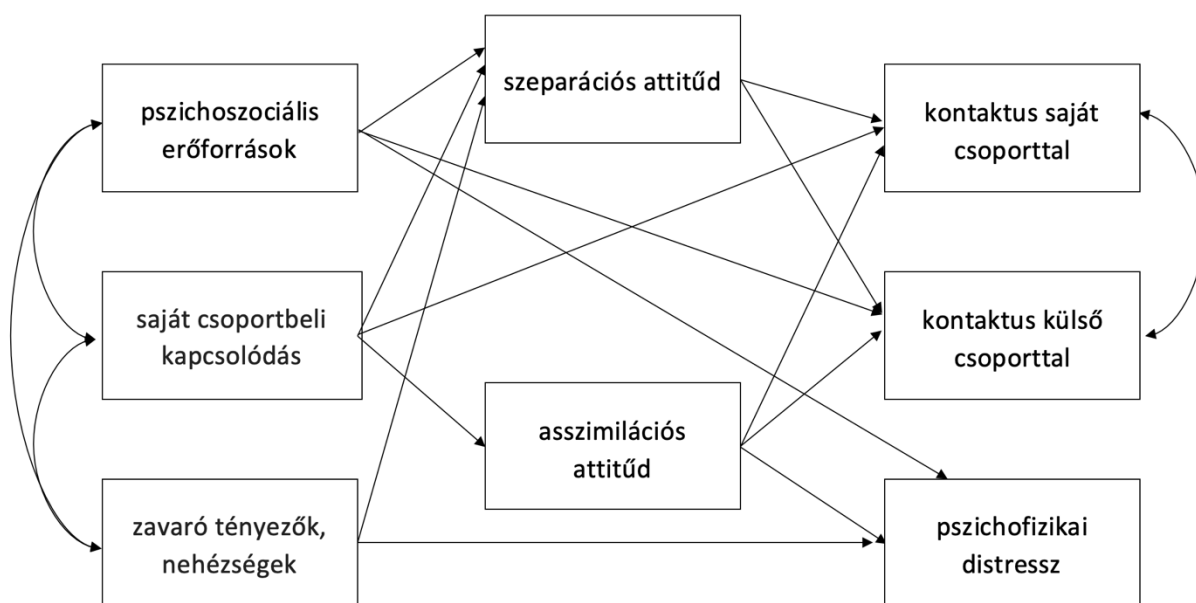
Az ABC modelltől nem áll távol Birman és Trickett (2001) „LIB” (Language, Identity and Behavior) akkulturációs modellje. Erre a modellre később részletesebben még kitérünk.

Az utóbbi időben Berry és Sam (2016, 2017) egy harmadik típust, az *interkulturális adaptáció* fogalmát is bevezették. Ez az alkalmazkodási mód azt írja le, hogy mennyire sikerül kialakítania az egyénnek harmonikus és pozitív kultúrközi kapcsolatokat, valamint hogy mennyire tudja elkerülni a negatív sztereotipizálást és a diszkriminatív viselkedést.

Ward és Geeraert (2016) akkulturációs folyamatmodellje hangsúlyozza, hogy az akkulturációs folyamat az ökológiai – azaz társadalmi, intézményi/szervezeti és családi – háttérben zajlik. Mind a küldő, mind a befogadó/többségi kultúra ezen különböző szintjei tárgya kell, hogy legyen az akkulturációs vizsgálatoknak.

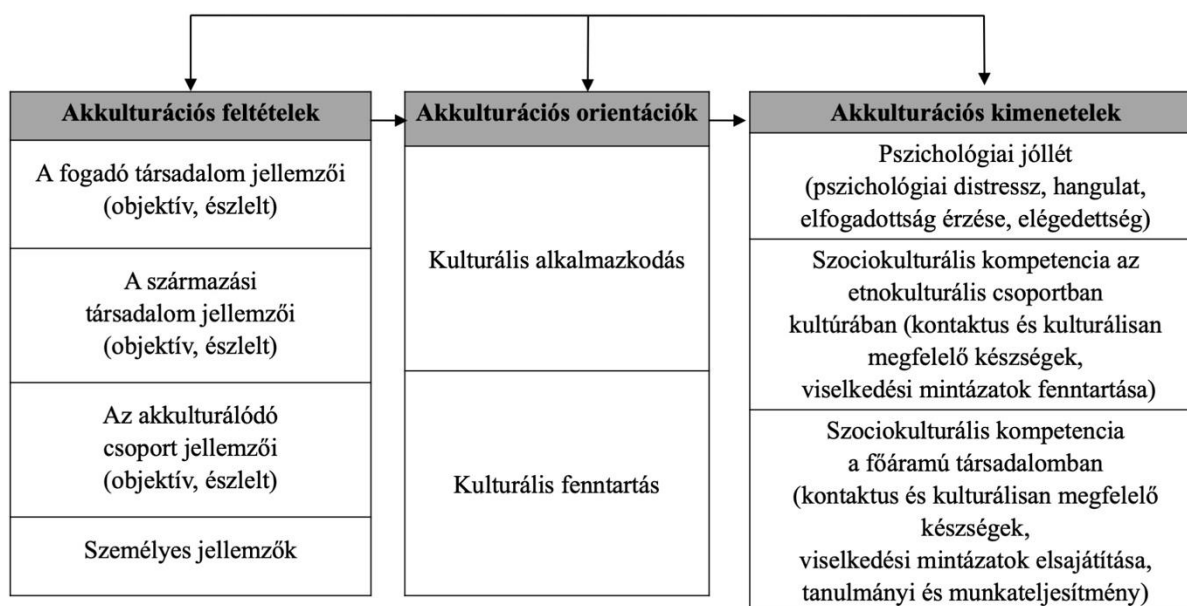
Safdar *MIDA modellje* (Multidimensional Individual Difference Acculturation, 2. ábra) (Safdar, Lay és Struthers, 2003; Rasmi, Safdar és Lewis, 2009) a Berry által javasolt 4 akkulturációs stratégiára és

a Ward által megkülönböztetett kétféle adaptációra épít. Arends-Tóth és van de Vijver (2006) később ismertetett modelljéhez hasonlóan itt a szociokulturális adaptáció nemcsak a befogadó/többségi, hanem a származási csoportban való boldogulást és a hozzá való kapcsolódást is jelenti. A MIDA modellben az előrejelző változók (1) a pszichoszociális erőforrások (reziliencia, kulturális kompetencia, külső csoporttól kapott szociális támogatás), (2) a saját csoportbeli kapcsolódás (connectedness) (családi kollektívizmus, etnikai identitás, saját csoporttól kapott társas támogatás), (3) a különböző zavaró tényezők, nehézségek (hassles). A mediáló változók az akkulturációs attitűdök és stratégiák (szeparációs, illetve saját kultúra fenntartásával kapcsolatos attitűd, valamint asszimilációs, illetve az új kultúra elsajátításával kapcsolatos attitűd). A kimeneti változók a pszichofizikai distresszel operacionalizált pszichológiai adaptáció és a saját csoport- és a külső csoport kontaktussal operacionalizált szociokulturális adaptáció.



2 ábra: A MIDA modell: Multidimenziós egyéni különbségek akkulturációs modellje (Safdar, Lay és Struthers, 2003; Safdar, Struthers és van Oudenhoven, 2009)

Arends-Tóth és van de Vijver (2006) modelljükben (3. ábra) megkülönböztetik az akkulturáció feltételeit (a származási és fogadó csoport jellemzői, az akkulturálódó csoport és egyének jellemzői), orientációit (származási és befogadó kultúra iránti orientáció) és kimeneteleit (pszichológiai jóllét, valamint szociokulturális kompetencia, azaz kontaktus és kulturálisan megfelelő készségek, viselkedési mintázatok fenntartása és elsajátítása az etnokulturális csoportban és a főáramú társadalomban). Újabban van de Vijver és munkatársai (Taušova és mtsai, 2019) a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientáció empirikus vizsgálatát is beiktatták a származási, valamint befogadó csoport iránti orientáció megszokott vizsgálata mellé. A két szerző nevéhez (Arends-Tóth és van de Vijver, 2007) kötődik annak a fontos megkülönböztetésnek a kimutatása is, hogy a nyilvános és a magánszférában más és más akkulturációs stratégiát követnek a kisebbségi csoportok és fogad el a többségi társadalom: utóbbiban (otthoni környezetben) jobban gyakorolják és inkább elfogadják a származási kultúra ápolását, fenntartását, mint az előbbiben (pl. iskolában, munkahelyen...).



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

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

A fenti modellben Bourhis és munkatársai a Berry-féle négy akkulturációs orientáción kívül egy ötödiket, az individualizmus stratégiát is bevezették. Ez azt jelenti, hogy az egyén szabadon választhat, mert nem köti egyik csoporttagsághoz vagy kultúrához való tartozás sem. Mérőeszközt is kidolgoztak az öt stratégia méréséhez, mind a fogadó/többségi, mind pedig az újonnan érkezők/kisebbségi csoportok akkulturációs attitűdjei, stratégiái méréséhez.

A legtöbb akkulturációs modell a bevándorló, vagy etnikai-kulturális kisebbségi csoportokkal (ritkán többségi csoportokkal) foglalkozik. A nemzetközi diákok akkulturációjának kutatása szintén ezeket veszi alapul. Ebben az értekezésben bemutatott saját kutatásainkban a nemzetközi diákok alkotják az egyik legnagyobb célcsoportot. Mivel kevésbé ismert az akkulturációjukkal, adaptációjukkal kapcsolatos szakirodalom Magyarországon, ebben a fejezetben ezért bemutatásra kerül a nemzetközi diákok akkulturációjának vizsgálatára felállított saját munkamodellünk és ennek különböző elemei. A bemutatandó saját vizsgálatoknál pedig bővebben ki fogunk térni az adott témához közvetlenül kapcsolódó nemzetközi kutatási előzményekre.

Portes szegmentált asszimiláció-elmélete

Röviden, de szólnunk kell a szociológus Portes és munkatársai nagyhatású *szegmentált asszimiláció elméletéről* (Portes és Zhou, 1993; Portes és Rivas, 2011; Portes és Rumbault, 2001, 2014). A bevándorlóknak, különösen a második generációsoknak a befogadó társadalomba való integrációja (Alejandro Portes és munkatársai terminusaival élve asszimilációja) különböző irányokat vehet, és ezáltal a befogadó társadalom különböző szegmenseiben landolhatnak. Sok tényező – a család humán

és szociális tőkéje, szocioökonómiai státusza, a kialakult etnikai közösség erőforrásai, a befogadó társadalom viszonyulása – együttes hatásának eredményeképpen különböző útvonalakat követhet a második generációs bevándorlók asszimilációja. A (sokszor underclasshoz) *lefelé tartó asszimiláció* esetében a szülőkhöz képest rosszabb lesz a második generáció helyzete, szétválk sokszor ilyenkor a szülők és a gyerekek akkulturációja; *disszonáns akkulturáció* áll fent. A *felfelé (a középosztályhoz) tartó asszimiláció* esetében hasonló módon alkalmazkodik a fogadótársadalomhoz a szülő és a második generáció; ez a *konszonáns akkulturáció*. Az ugyancsak felfelé tartó asszimiláció, de ugyanakkor a származási kultúrára való építés (Berry-modellben az integráció) esetében *szelektív akkulturációról* beszélünk. Az eredetileg az Egyesült Államokba érkező bevándorlók asszimilációjára kidolgozott elméletet európai környezetben vizsgálva is alkalmazhatónak tartja Vermeulen (2010).

Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja

A külföldre költözés, és a tanulmányok megkezdése vagy folytatása magasabb fokozatért egy új intézményben az élet nagy eseményei, változásai közé tartozik. A változás okozta stressz különösen akkor számottevő, ha ezek az események egyszerre következnek be. A nagyobb változásoknál egy speciális hármass-élményt él meg az ember: a régit elhagyni, úton lenni, és az új szakaszba, az új helyre megérkezni – írta a „*The Rites of Passage*”, azaz *A beavatási rítusok* c. könyvet jegyző antropológus, van Gennep (1960). Az elindulás és a megérkezés közötti, a szerző által „liminális”-nak nevezett állapotnak – főleg ha az országokon, nyelveken és más határokon ível át –, hosszútávon meghatározó szerepe lehet az egyén életében.

A felsőoktatásban tanuló nemzetközi diákok száma globális szinten is robbanásszerűen növekszik: míg 1999-ben 2 millió nemzetközi diákot tartottak számon, ez 5 millióra emelkedett 2016-ban. Az OECD 2018-as jelentése ebben a kontextusban Magyarországot sorolja az első helyen azon országok közül, amelyekben a legnagyobb mértékben nő évről évre a tanulmányi célból külföldre utazó diákok száma. A külföldi tanulmányok finanszírozása anyagi vonatkozásában is nagyléptékű jelenség: a HSBC bank becslése szerint egy diplomát adó képzés teljes költsége átlagosan mintegy 160 ezer amerikai dollárnyi (azaz 40–45 millió forintnyi) összegre rúghat (HSBC, 2017). Az az iparág, amely a nemzetközi diákokkal foglalkozik, röpké három évtized alatt eredetileg elsősorban segélybiztosításból globális piaccá nőtte ki magát (Tran és Gomes, 2017). Ezen a piacon továbbra is jelen vannak állami/nemzetközi szervezetek, kormányok, egyetemek, amelyek ösztöndíjat biztosítanak a nemzetközi mobilitáshoz, például az Európai Unióban az Erasmus program, vagy Magyarországon a Stipendium Hungaricum, illetve az „Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak” program.

Nemzetközi diákok tekintetében Magyarország nemcsak a világ egyik legdinamikusabban növekvő ütemben küldő országa, hanem fogadó országgént is folyamatosan növekvő számokat produkál. Az Oktatási Hivatal nyilvántartása szerint a 2017/2018 őszi szemeszterében összesen 32.309 külföldi hallgató tanult Magyarországon (Oktatási Hivatal, 2017). Ez a magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok összlétszámának több mint 10%-a, amely az OECD országok átlagához képest sem mondható kevésnek. A KHS (2019) adatok szerint pedig minden hatodik, Magyarországon tartózkodó külföldi személy nemzetközi diák.

A nemzetközi diákok tapasztalataival kapcsolatban – a diáklétszámhoz, a költségekhez és az egész életen át tartó tanulás jelentőségéhez mérten – nagymennyiségű kutatás és szakirodalom halmozódott fel. Az akkulturáció és az adaptáció kutatásának eredményeképpen pedig több nagyobb ívű szakirodalmi összefoglaló is megjelent az utóbbi évtizedben (Alharbi, 2018; Brunsting és mtsai, 2018; Li, Wang és Xiao, 2014, 2018; Zhang és Goodson, 2011; Smith és Khawaja, 2011). Bár csak kevés magyarországi kutatás áll rendelkezésre (Fülöp és Sebestyén, 2012; Puskás-Vajda, 2010; Szemerszki,

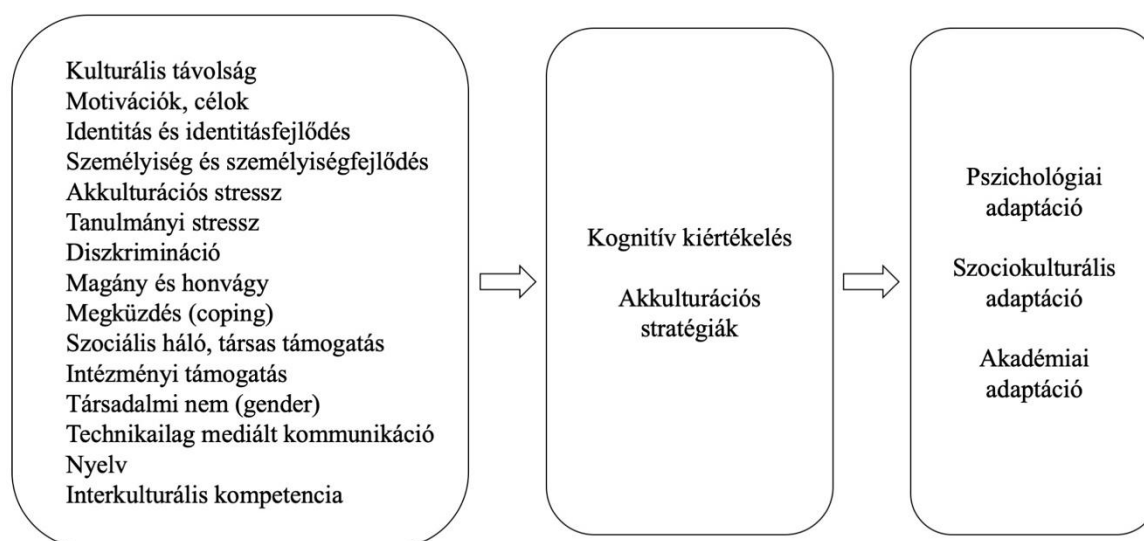
2005; Szögi, 2005), és csak egy részük (Fülöp és Sebestyén, 2012; Puskás-Vajda, 2010) foglalkozik a diákok kulturális tapasztalataival és adaptációjával, újabban a nemzetközi diákoknak nyújtott pszichológiai tanácsadással (Kaló és mtsai, 2017), ám ezek értékes kiindulási pontot jelentenek.

A nemzetközi diákok OECD meghatározásától (tanulási célból, ország-, vagy területi határt átlépő, egy, a származási helytől eltérő országban egy oktatási intézménybe beiratkozók) eltérő csoportot jelöl a *külföldi diákok* fogalma, amit például a 2017-2018-as statisztikai összefoglalójában az Oktatási Hivatal (2017) is használ. Olyan diákok sorolhatók ide, akik az adott országnak nem állampolgárai (így a migráns családok egyetemista gyermekei is ide tartoznak, de az előző csoporthoz nem).

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

A nemzetközi diákok tipikus esetei az ún. „sojourner-ek”-nek, vagy az utazóknak, egy bizonyos országban ideiglenesen tartózkodóknak. A különböző csoportok és egyének változatos körülmények között kerülnek kultúrközi kontaktusba. Berry (2006), az akkulturáció kutatásának meghatározó alakja három szempontot javasol a jelenség értelmezéséhez: az önkéntesség (vs. kényszer), a mobilitás (vs. egyazon helyen való tartózkodás), illetve a tartós (vs. átmeneti) időtartam. Míg például a Kárpátalján élő magyarok kényszerből, helyváltoztatás nélkül, és tartósan lettek a Szovjetunió, majd Ukrajna állampolgárai és egyik etnikai kisebbségi csoportjának tagjai, addig a nemzetközi diákok önkéntesen, az adott célországba költözve, ideiglenesen, a tanulmányaik időtartama alatt tartózkodnak ott. Ők a szakirodalomban a *sojournerek*ként, azaz *ideiglenesen tartózkodókként* jegyzett csoport egyik jellemző példái. Nemzetközi diákokra, munkavállalókra, különböző cégek kiküldötteire, nemzetközi szervezetek munkatársaira, a hadsereg állományára jellemző például, hogy ideiglenesen, meghatározott ideig tartózkodnak a célországban, meghatározott cél érdekében, mely célt elérve (legalábbis az eredeti, időközben gyakran módosított tervük szerint) visszamennek a származási országba (Ward és mtsai, 2001; Bochner, 2006). A permanens időre letelepedőkkel (pl. bevándorlókkal) szemben ők csak korlátozott időre rendezkednek be, és ez meghatározza az akkulturációjukat, adaptációjukat is.

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



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

Ward és Geeraert (2016) korábban már említett munkájukban az ökológiai háttértényezők tanulmányozását szorgalmazzák. A nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának a szakirodalmából is gyakran hiányolják (pl. Zhang és Goodson 2011) a makro- és középszintű tényezők figyelembevételét. Ilyen szempont a nemzetközi diákok jelenléte, arányai az adott országban vagy egyetemen, az adott országból vagy régióból származó diákok száma, az adott egyetem felkészültsége, a stáb és a helyi diákok attitűdje a nemzetközi diákokhoz kapcsolódóan. Egy adott ország oktatáspolitikájának idevonatkozó részei, a nemzetköziesítés szerepe és stratégiái stb. ugyancsak jelentősek lehetnek.

A meglévő szakirodalom azonban az intézményi támogatástól eltekintve elvétve foglalkozik csak a makro- és kontextuális tényezőkkel. Ennek megfelelően elsősorban egyéni, ill. személyközi szintű jelenségeket tárgyal a szakirodalom, így jelen elméleti összefoglalónk is főleg ezekre a tényezőkre épít. A továbbiakban a nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmából a munkamodellünkhöz kapcsolódó általános témákat mutatjuk be. Ezen túl az empirikus kutatásunk ismertetésénél térünk majd ki az adott kutatási kérdésre specifikusan vonatkozó szakirodalomra.

Kulturális távolság

Babiker 1980-as tanulmánya (id. Babiker, Cox, és Miller, 1980) óta sok kutatás foglalkozott az észlelt kulturális távolsággal (t.i. mennyire különböznek ítélik az akkulturálódók a származási és a fogadó kultúra különböző dimenzióit). Babiker és munkatársai az értékek, normák, vallás, szokások, szabadidőtöltés mentén ítélték meg a Nagy Britanniában tanuló nemzetközi diákokkal a kulturális különbözőséget. Eredményként pozitív együttjárást találtak az észlelt kulturális távolság és a szorongás között. Suanet és Van de Vijver (2009) hasonló eredményeket talált az Oroszországban tanuló cserediákok körében: magasabb stressz és honvágy tapasztalható a nagy kulturális távolságot észlelők körében. Taušová és munkatársai (2019) a kapcsolatok, nemi szerepek, vallás, társas interakciók és szabadidőtöltés mentén ítéltette meg a kulturális távolságot. Korábbi tanulmányokat igazolva pozitív kapcsolatot találtak a kulturális távolság és az akkulturációs stressz között, mégpedig úgy, hogy a kulturális távolság észlelése a fogadó kultúra iránti (gyengébb) orientáción keresztül fejti ki hatását az akkulturációs stresszre.

Ha a kulturális távolságot nem becsültetik, hanem „objektív” mutatók, mint például a Hofstede-féle kulturális dimenziókon (lásd Nguyen Luu, 2003) képzett országos indexek mentén számítják ki, úgy a nagy kulturális távolság és a rosszabb adaptáció közötti kapcsolatot feltételező hipotézis csak nagyon korlátozott mértékben és csak a tartózkodás elején kapott megerősítést. Az adatok szerint a tartózkodás későbbi szakaszaiban csökkent az összefüggés, három és fél év után már nem volt kimutatható (Kashima és Abu-Rayya, 2014). A Hofstede-féle kulturális dimenziók (hatalmi távolság, individualizmus, kollektívizmus, femininitás-maszkulinitás, bizonytalanság elkerülése) közül csak a bizonytalanság elkerülése (mennyire érzik az adott kultúrában, hogy a bizonytalan helyzetek stresszt okoznak és ez ellen védekezni kell, pl. szabályokkal, törvényekkel, biztonsági megoldásokkal) dimenzió mentén van a kulturális távolságnak relevanciája. Látni fogjuk a később tárgyalandó személyiség és személyiségfejlődés részben, hogy a pszichológiában eredetileg a Triandis (1996) által jegyzett kötött-laza kulturális dimenzió (magyarul lásd Nguyen Luu, 2003) szintén lényeges szerepet játszik a nemzetközi diákok adaptációjában.

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

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

Különös jelentősége van annak, hogy a kulturális távolságot (és egyben a szociokulturális adaptációt is) a praktikus dolgokkal kapcsolatban is méri. A napi „zavaró tényezők” (hassles) például fontosnak bizonyultak az adaptációban. Különösen az akkulturáció kulturális tanulási megközelítése (Masgoret és Ward, 2006) emeli ki azt, hogy számos területen (pl. a Demes és Geeraert, 2014 kérdőívében felsorolt előbbi dimenziókban) kell az akkulturálódónak megismerkednie és megküzdnie a kulturális különbségekkel. Kommunikáció területén a nyelvi különbségeken túl, a direkt-nondirekt, valamint kontextusfüggő és kevésbé kontextusfüggő kommunikáció közötti eltéréseknek, és a nonverbális kommunikációban levő különbségnek szintén nagy szerepe lehet. A praktikus különbségek, nehézségek között feltétlenül megemlítendő például az időjárás, mely a megkérdezett 2700, Új-Zélandon tanuló nemzetközi diák által spontánul említett 12 leggyakoribb válaszkategória egyike volt.

Külföldön tanulás motivációi és céljai

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

tanulmányi siker, a pszichoszomatikus tünetek hiánya révén mért lelki egészség, és a társas jól boldogulás mentén operacionalizálták a kutatók. A vizsgálatokból kiderült, hogy a célok a „push-pull” struktúrát követik: az otthoni nehéz helyzetek elkerülése, vagy a tanulási, karrier- és egyéb célok megvalósítása az elsődleges cél.

Azonban a kulturális összehasonlító pedagógiai szakirodalom (Gordon Győri, 2004, 2006) és korábbi vizsgálataink eredményei is azt sugallják, hogy az introjektált és extrinzik motiváció is lehet pozitív hatással a diákok eredményeire a kollektivisták, elsősorban családi értékeket hangsúlyozó csoportokban, ahol a gyermek/fiatal tanulási és karrier tervezése/ tanulmányinak és karrierének „tervezése” nemcsak és nem is elsősorban egyéni, hanem családi szinten dől el (Nguyen Luu, 2012; Barna, Nguyen Luu és Várhalmi, 2012).

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

Személyiség és személyiségfejlődés

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

A Big Five személyiségdimenziókból négy (extraverzió, szeretetre méltóság, lelkiismeretesség és alacsony fokú neuroticizmus) is szignifikánsnak bizonyul a nemzetközi diákok pszichológiai és szociokulturális adaptációjának szempontjából (Ward, Leong és Low, 2004). A neuroticizmus negatív hatására és a nyitottság pozitív hatására más vizsgálat is rámutatott (Hirai, Frazier és Syed, 2015; Eun-Ju, Lu és Jeongwoo, 2011).

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

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

A kutatások arra is rámutattak, hogy a nemzetközi diákok körében a maladaptív perfekcionizmus, tehát a saját teljesítménnyel szembeni irreális elvárások, főleg, ha azok akkulturációs stresszel társulnak, nagymértékben előrejelzik a depressziót (Hamamura és Laird, 2014; Huang és Mussap, 2018).

Zhang és Goodson (2011) az USA-ban tanuló nemzetközi diákokkal kapcsolatos 64 válogatott tanulmány áttekintése alapján arra jutott, hogy a pszichológiai adaptáció előrejelzői közül a

személyiség csak a hatodik helyet foglalja el a stressz, a szociális támogatottság, az angol nyelvtudás, az USA-ban töltött idő és az akkulturációs stratégia után. Elégtelen pszichológiai adaptációval jár együtt a már korábban említett maladaptív perfekcionizmus, a pszichológiai keménység (hardiness) kontroll dimenziója – egyfajta kontroll illúzió –, valamint a férfiaknál a femininitás, azaz nagyobb emocionalitás és szenzitivitás.

Ezzel szemben pozitív pszichológiai adaptációval jár együtt a pszichológiai keménység (hardiness), vagy a reziliencia elköteleződés dimenziója, azaz mikor az egyén tisztában van a saját értékeivel, céljaival, képességeivel. A femininitással kapcsolatban azonban nem vizsgálták a szerzők a nemi szerepideológiát és a nemi sztereotípiát. Így nem tudni, hogy mennyiben árulkodnak az eredmények a femininitás mint személyiségvonás és az adaptáció viszonyáról, vagy inkább arról a szorongásról, amely a hagyományosan előírt nemi szerepeknek, sztereotípiáknak vélt meg nem felelése miatt jelentkezik.

A szociokulturális adaptáció bejósoló tényezői közül a személyiség csak az „egyebek” kategóriájában kapott helyet Zhang és Goodson (2011) tanulmányában. A leggyakrabban említett prediktorok az angol nyelvtudás és a helyiakkal tartott kapcsolat volt. Ezeket követik a sorban a befogadó ország iránti akkulturációs orientáció, az USA-ban töltött idő, a származási régió és ország. (Az USA más régiójából származó diákok jobban állnak, mint a nemzetköziek, akik közül azonban az európaiak és a dél-amerikaiak jobb szociokulturális adaptációt mutatnak, mint az ázsiaiak). Ezen tényezők mellett még az énhatékonyság (pozitívan), az években mért életkor és az önbeszámoló alapján mért stressz-szintje (negatívan) állnak összefüggésben a szociokulturális adaptációval.

A személyiségtényezők közül kiemelendő a kötődés konstruktuma, amely különösen fontos szerepet játszik a külföldön tartózkodás alatt. A diákok ilyenkor elszakadnak az érzelmileg fontos emberektől, akikkel azonban – részben új csatornákon – fenntartják a kapcsolatot, miközben újakat is teremtenek. A kötődési biztonság az új helyi barátoktól kapott szociális támogatottsággal, míg a kötődési bizonytalanság több stresszel és alacsony szintű pszichológiai jólléttel járt együtt (Chen, 2002). A kötődés elkerülése, és a kötődési szorongás (elhanyagolás miatt) pedig rossz szociokulturális és pszichológiai adaptációt jelzett előre az USA-ban tanuló kelet-ázsiai diákok körében (Wang és Mallinckrodt, 2006).

A kötődési intimitásnak fontos szerepe van az adaptációs folyamatban, ráadásul a nemzetközi diákok boldogulásában fontosabbnak bizonyul a kötődés, mint a helyi diákok esetében (Brisset és mtsai, 2010). Ezen eredmények értelmezésekor azonban érdemes figyelni Chen és munkatársainak (2002) megjegyzésére, miszerint a kutatásokban a nyugati szakirodalomban kialakított kötődés fogalmat (és ennek megfelelő mérését) használják a diákok származási kultúrájának figyelembevétele nélkül, holott a kulturális tényezőknek fontos szerepük lehet a kötődésben (lásd Nguyen Luu, 2008).

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

míg a kétértelműség iránt toleranciát mutatók, a promóció-fókusszal és strukturáltság iránt kis igénnyel rendelkezők fognak a laza kultúrákban jobban boldogulni. A 2011-ben publikált, Magyarországról Fülöp Márta közreműködésével végzett kutatás (Gelfand és mtsai, 2011) adatai alapján Magyarország az egyik leglazább ország a 33 vizsgált náció közül. Ráadásul a magyar mintát alkotó válaszolók zömmel értelmiségiek – azaz az egyetemi világhoz közelállók – voltak. Természetesen ez a hipotézis még ellenőrzésre szorul, de ezek szerint vélhetően a nálunk tanuló nemzetközi diákok közül az utóbbi jellemzőkkel rendelkezők fognak jól boldogulni.

Kulturális sokk, akkulturációs stressz

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

Ez a modell aztán fordított W görbévé fejlődik (Gullahorn és Gullahorn, 1963), ha figyelembe vesszük a visszatéréskor tapasztalt stressz hasonló ívelését is, amire jellemző módon nem készülnek fel az érintett diákok, ám annál intenzívebben tapasztalhatják meg (Gaw, 2000; Kartoshkina, 2015; Sussman, 2002; Udvarhelyi, 2007). A kezdeti „mézeshetekkel” jellemzett szakaszt és a fordított U vagy W görbét azonban nem mindenki tapasztalja meg, ugyanis ez inkább a kis kulturális távolságból érkezők élménye Ward és mtsai (2001) érvelése szerint. Ezen összefoglaló munkájuk nem talált egységes fordított U görbét az akkori szakirodalomban. Legalább ennyire jellemző volt ugyanis a lineáris vonal is, mely szerint a nagyon nagy kulturális távolságból érkezők kezdeti tapasztalata inkább csak negatív élményekkel teli. Az idővel lefelé tartó vonal tükrözi tehát ebben az esetben a fokozatosan csökkenő stressz-szintjét.

Ward és munkatársainak (1998) egy új-zélandi egyetemre frissen érkezett japán diákokkal végzett kutatása is alátámasztotta ezt a megfigyelést. Hotta és Ting-Toomey (2013) korábban említett vizsgálata ugyancsak változatos mintázatokat mutatott, és Alharbi és Smith 2018-as összefoglalójukban az idővel javuló tendenciát hangsúlyozó tanulmányok sokaságát említi. Hechanova-Alampay és munkatársai (2002) pedig arra mutattak rá, hogy a tanévek alakulásával együtt változik a vizsgált nemzetközi diákok pszichológiai jólléte. A harmadik hónap körül, az első vizsgaidőszakban észlelik a legtöbb kihívást.

Kínai nemzetközi diákok körében végzett longitudinális vizsgálatban Wang, Wei és Chen (2015) négy csoportot talált: (1) voltak, akik végig magas jóllétnek örvendtek; (2) egy másik csoportban bizonyos szintű kulturális sokk volt a jellemző; (3) voltak, akiknek javult közben a helyzetük; (4) és voltak, akik végig elégtelen jóllét mutatóval rendelkeztek a negatív érzelmek és élettel való elégedetlenség miatt.

Taušová és munkatársai (2019) egy hasonló logikával, 50 különböző országból induló 2500 cserediák körében végzett kutatásukban összesen öt tipikus mintázatot találtak a résztvevő diákok

stresszszintjének alakulásában. Ezek a fordított J, a fordított U, a mérsékelt stressz, a kis megkönnyebbülés és a reziliencia. Ezeket a különböző görbéket (mintázatok) másképpen magyarázzák a különböző személyiségbeli, megküzdési és az adaptációs változók. Az emocionalitás például leginkább a fordított J görbét, míg az extroverzió, az empátia és a magas pszichológiai és szociokulturális adaptáció a rezilienciát magyarázza. A megküzdési (coping) stratégiák tekintetében az elkerülés, az önhibáztatás, és az otthon maradtaktól kapott támogatás a fordított J és a fordított U görbéket, míg az elfogadás és a közeli (azaz a tartózkodási helyen kapott) támogatás a rezilienciát magyarázza.

A nemzetközi diákok visszatérési sokk élményeire több tanulmány is utal. Dettweiler és mtsai (2015) az 5 hónapos külföldi tanulmányok után hazatért német diákok tapasztalatait vizsgálva, 8 hónappal a megérkezésük után, fordított U görbét találtak. Az addigi szakirodalommal szemben, amelyben inkább negatív visszatérési élményeket (problémás, sokkoló, nehéz, fájdalmas, gyászos, traumatikus), valamint a lelki egészséggel kapcsolatos problémákat (szorongás, magány, izoláció, frusztráció, apátia, harag, ellenségeskedés, tehetetlenség, sőt, depresszió) emelt ki, Kartoshova (2015) a régi egyetemükre visszatérő amerikai diákokkal interjúzva inkább az „édes-keserű” jelzöt érzi találónak, azaz vegyesen pozitív és negatív tapasztalatokat kapott. Az „édes” oldalon található a találkozás mindazokkal a dolgokkal, amelyek hiányoztak nekik: fontos emberek, az otthon, a saját kultúra. Ugyancsak pozitív tapasztalat a hasonló élményekkel rendelkező (szintén visszatérő) emberekkel való kontaktus, a velük való élménymegosztás, és nem utolsósorban az otthoni dolgoknak az (újra) értékelése. A „keserű” oldalon pedig mindazon kapcsolatok, dolgok elvesztése áll, amelyeket külföldön ismertek meg, valamint a saját ország iránt bennük kialakult kritika, és annak a nehézsége, hogy nem tudják elmesélni mindazt, amit átéltek a külföldi tanulás időszaka alatt, nem találva hallgatóságot hozzá.

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

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

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

A nemzetközi diákok által tapasztalt akkulturációs stressz mérésére különböző mérőeszközöket dolgoztak ki. A jobban ismertek közé tartoznak Sandhu és Asrabadi (1994), valamint Jose, Ward és Liu (2007) által kidolgozott kérdőívek.

Diszkrimináció

Nilsson és munkatársainak (2008) vizsgálata szerint a megkülönböztetés az egyetlen tényező, amely eltérésekhez vezet a különböző nemzetközi diákcsoportok által tapasztalt akkulturációs stressz-szintjében. Montreuil és Bourhis (2001) fogalmazta meg először, hogy a többségi társadalom aszerint különbözteti meg a különböző kisebbségi csoportokat, hogy egyes csoportokat „értékes”-nek, míg másokat „nem értékes”-nek tekint. Utóbbiak – különösen a „látható” csoportok – kisebbségi helyzetük, esetleg kulturális másságuk miatt szenvednek diszkriminációban. Alharbi és Smith (2018) Chavajay and Skowronek (2008) munkájára hivatkozik, amelyben a több mint 30 országból érkező 130 diáknak majdnem a fele számolt be diszkriminációról a helyiek részéről. További kutatásokat (Poyrazli és mtsai, 2004; Yeh és Inose, 2003) is idéznek, amelyek szerint az európai diákok nemcsak etnikai és fizikai hasonlóságuk és a helybeliekkel való könnyebb kapcsolattartásuk és jobb nyelvtudásuk, hanem vélhetően a diszkriminációban való sokkal kisebb érintettségük miatt is kevésbé szenvednek akkulturációs stresszben, mint az ázsiai diákok. Kutatások ugyanakkor arra is rámutattak, hogy sem az ázsiai, sem a latin-amerikai nemzetközi diákok nem szenvednek olyan erős akkulturációs stressztől és depressziótól, mint az afrikai diákok (Constantine, Okazaki és Utsey, 2004). Más szerzők (Szabó, Ward, Jose 2016) ugyanakkor azt találták, hogy az ázsiai diákok az európaiakkal összevetve kevésbé szenvednek az ún. elszakadási stressztől. Akhtar és Kröner-Herwig (2015) eredményei szerint a Németországban tanuló nemzetközi diákok közül az Ázsiából, Afrikából és Latin Amerikából érkező diákok nagyobb akkulturációs stresszt tapasztalnak, mint akármely európai országból érkező diák. Ramos és munkatársai (2016) pedig egyesült királyságbeli, longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy a diszkriminációs tapasztalat a csoportok (britek és nemzetközi diákok) közötti határ átjárhatatlanságának észlelésével jár együtt. Ez utóbbi pedig az akkulturációs stratégiát befolyásolja, a fogadó társadalom elkerülését és a saját kultúra iránti ragaszkodást eredményezve.

Wei és munkatársai (2008) Meyer (2003) kisebbségi stressz modelljére építve kifejezetten a („nem-értékes”, „látható”) kisebbségi csoportokhoz tartozók által tapasztalt krónikus stresszforrásokat azonosítják: (1) diszkrimináció miatt nem jutnak hozzá olyan erőforrásokhoz, amelyek a stresszkeltő hatások kivédését, valamint a személyes fejlődést és jóllétet szolgálják, (2) mind személyközi interakciókban, mind intézményi politikai szinten tapasztalhatnak diszkriminációt, (3) előbbi kettő kombinációja vezethet tanult tehetetlenséghez, az önbecsülés károsodásához és depresszióhoz, továbbá, a nemzetközi diákok esetében (4) a fogadó országról korábban alkotott pozitív benyomást rontja. Egy középnyugat-amerikai egyetemen tanuló ázsiai nemzetközi diákok körében végzett vizsgálatuk (Wei és mtsai, 2008) azt mutatta, hogy az észlelt diszkriminációnak az általános stressztől függetlenül is van hatása a depresszióra. Az észlelt diszkrimináció és a depresszió közötti kapcsolat akkor is világosan kimutatható, amikor kontrollálták az általános stressz-szintjét. Az összefüggések komplexitását mutatja továbbá a megküzdési stratégia és az önbecsülés moderáló szerepe e két tényező között: a diszkrimináció megtapasztalása csak a kevésbé adaptív (például a represszív) megküzdés és alacsony szintű önbecsülés esetén jár együtt magas stressz-szinttel.

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

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

A magány és a honvágy

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

A honvágy⁵, az ismerős környezet iránti vágyódás szomorúsággal, magánnyal, rossz alkalmazkodással és kevésbé eredményes tanulással jár együtt Poyrazli és Lopez (2007) vizsgálata szerint. A szerzők azt találták, hogy a nem európai országból származó, fiatal, rosszabb angol nyelvtudással rendelkező, diszkriminációt inkább tapasztaló diákok számolnak be erősebb honvágyról. Van Tilburg, Vingerhoets és Van Heck (1999) külön vizsgálták a krónikus honvágygal küszködőket. A neuroticizmus személyiségvonás és a mentális menekülés – ami elsősorban nappali álmodozásban, a régi időkről és az otthoni létről való fantáziálásban mutatkozik meg – mint elégtelen megküzdési stratégia jelzi előre a krónikus honvágyat. Ebben a helyzetben az újonnan szerzett barátok jelentik a legnagyobb segítséget: elterelik a honvágygal küzdők figyelmét a mentális meneküléstől és elősegítik a hatékonyabb alkalmazkodást (van Tilburg és mtsai, 1999). Más kutatások azt emelik ki, hogy az otthon maradtakkal való állandó és intenzív kommunikációnak negatív következményei is lehetnek, mert emiatt a diákok kimaradnak az élvezetes, társas kapcsolódást elősegítő tevékenységekből, illetve magasabb az akkulturációs stressz-szintjük (Messina, 2007). A honvágy nemcsak a nemzetközi diákok élménye, hanem a helyi diákoké is, ha távol kerülnek az otthonuktól.

Mindenesetre a honvágy erősebb a nemzetközi diákok esetében, és nemcsak a megérkezésük időpontjában, a tanulmányaik kezdetén, hanem később is tapasztalhatják, illetve állandósulhat is ez az érzés (Zheng és Berry, 1991).

Saravanan és munkatársai (2019) a honvágy és a depresszió állapotából önsegítéssel kigyógyult nemzetközi diákokat vizsgálták Malajziában. Adataik alátámasztották a honvágy és a depresszió közötti, korábbi vizsgálatokban is szorosnak bizonyult összefüggést. Elsősorban az énhatékonyság hiánya, a tanulmányi problémák, a magány, a stressz, a családi problémák idézik elő a honvágyat és a depressziót. Az önsegítés számos eszközéről számolnak be azok, akik szakember felkeresése nélkül próbáltak a helyzettel megküzdni. Többek között olyan emberekkel osztották meg a gondolataikat és élményeiket, akik ugyan a saját csoportjukhoz tartoznak, de nem szenvednek hasonló gondoktól. Egy másik önsegítő mód, hogy hasznos aktivitásokkal, többek között testmozgással foglalják el magukat. A pozitív gondolkodás, a helyzettel való szembenézés, valamint vallásos tevékenységekben való részvétel is megoldásként kínálkozik. A szerzők szerint fontos, hogy oktassák, promotálják az önsegítés fontosságát a befogadó intézmények. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy bár az önsegítés részben megoldás lehet, azonban azokat, akik nem tudnak ily módon kikerülni a negatív spirálból, önhibáztatáshoz és további negatív kimenetekhez sodorhatja.

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

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

Megküzdés (coping)

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

Smith és Khawaja (2011) összefoglaló tanulmánya szerint kevés olyan kutatás található, amely a nemzetközi diákok pozitív coping stratégiáit emelné ki, annak ellenére, hogy szinte valamennyi számottevő akkulturációs elméleti modell aláhúzza a megküzdés jelentőségét. Találhatók ugyan olyan vizsgálatok, amelyek másodlagos (nem a konkrét helyzetet, problémát megoldó, de végső soron a stressz csökkent észlelésével, a depresszív tünetek enyhülésével járó) stratégiát említene, mint az elfogadás és pozitív átértelmezés vagy a humor, de leginkább negatív, maladaptív stratégiákat emelnek ki a szakirodalomban. Ilyen az ázsiai nemzetközi diákok által mutatott diszfunkcionális coping (például tagadás, szerhasználat, önhibáztatás), amelyek szoros összefüggésben állnak a pszichológiai distresszel (Khawaja és Dempsey, 2008). A szakirodalom szerint jellemző módon kényszeres-kompulzív tendenciák tapasztalhatóak ezekben az esetekben, és egy másik gyakori tünet a maladaptív perfekcionizmus. További negatív mechanizmus az érzelmi kontroll fontos kulturális értéke miatti elfojtás, azaz ha probléma van, inkább nem beszélnek róla a diákok.

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

A gyökerektől való elszakadás (uprooting), az ismerős környezet hátrahagyása miatti stressz és a megküzdési stratégiák, valamint a szorongás közötti kapcsolatot vizsgálja Szabó, Ward és Jose (2016) egy longitudinális kutatásban. Ebben az ázsiai és a nyugati országokból származó, Új-Zélandon tanuló nemzetközi diákokkal végzett vizsgálatban azt kapták eredményül, hogy az elszakadási stressznek a szorongásra gyakorolt hatását emelik az ún. elsődleges, a probléma megoldására, a helyzet megváltoztatására irányuló kontroll-, vagy *coping*mechanizmusok (Rothbaum, Weisz és Snyder, 1982 megkülönböztetése alapján). Ezzel szemben az elszakadási stresszszorongásra gyakorolt hatását csökkenti a másodlagos, az ént a környezethez idomító megküzdés (pl. elfogadás, pozitív újraértelmezés). A szerzők értelmezése szerint egy olyan helyzetben, amely felett nincs valós kontrolljuk a nemzetközi diákoknak (hiszen az elszakadás ténye megváltoztathatatlan), az általában jobb kimenetellel járó, a helyzet megváltoztatását célzó elsődleges coping kevésbé célravezető.

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

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

Technikailag mediált kommunikáció

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

A nők esetében viszont a gyenge nyelvtudásnak még ebben a helyzetben sincs komoly visszatartó ereje. Lim és Pham (2016) eredményei azt mutatják, hogy bár támogatást jelent az otthonmaradottakkal való online kommunikáció a Szingapúrban tanuló indonéz és vietnami diákok számára, az ezzel töltött idő lefoglalja a szabadidejüket és visszatartja őket a helyiekkel való interakcióktól. A nemzeti enklávék kialakulását is elősegíti a közösségi média használata. Mindenesetre kevesebb akkulturációs stresszt és jobb pszichológiai egészséget mutatnak azok, akik mindkét (otthoni és helyi) forrásból fogyasztanak online híreket, szórakoztatási termékeket, illetve mindkét közösségi médiában aktívan kommunikálnak.

Rui és Wang kutatása (2015) differenciáltabb kapcsolatot mutat ki a közösségi oldalak használata és a kultúrközi interakciókkal együtt járó bizonytalanság és szorongás kezelése között (Gudykunst, 2005). A nyelvtudáshoz hasonlóan a közelben levő (de nem a távolban levő) helyi emberekkel, a közösségi oldalakon keresztül folytatott kommunikáció pozitívan jelzi előre az adaptációt és a bizonytalanságcsökkenést. Ez utóbbit az attribúciós magabiztossággal mérték, tehát azzal, hogy mennyire magabiztos az egyén abban, hogy helyesen és pontosan értelmezi a helybeliek cselekedeteit. Rui és Wang (2015) valószínűnek tartják, hogy az online kommunikáció kiegészíti az offline személyes kommunikációt. Mindemellett érdekes módon a közelben levő saját országbeliekkel a közösségi oldalakon keresztül történő kommunikáció negatívan jelzi előre a bizonytalanságcsökkentést. Cemalcilar, Falbo és Stapleton (2005) pozitív kapcsolatot találtak az otthonmaradottakkal való számítógép-alapú kommunikáció mennyisége és a származási identitás erőssége között a külföldön tanulás első időszakában. Az erős származási identitás nem segíti elő azonban az adaptációt. A számítógép-alapú kommunikációnak van egy másik korrelátuma is, mégpedig az, hogy nagyobb mértékű társas támogatást észlelnek az ilyen módon aktívan kommunikálók. Ez pedig pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai adaptációval és közvetetten a tanulmányi adaptációval is.

Identitás

Identitás fogalma, egyéni-kapcsolaton alapuló és csoporton alapuló identitás

Az identitással kapcsolatban bővebb magyar nyelvű szakirodalom áll rendelkezésre. „Az identitás nehezen definiálható, gazdag jelentésárnyalatokat tartalmazó fogalom, bonyolult, sokféle mechanizmust felölelő, sokféle szempontból megközelíthető jelenség, ugyanakkor értéktartalmú, normatív kategória” - írta Erős Ferenc 2001-ben. Az identitás fogalmának megítélése nem sokat változott azóta. Az utóbbi időben publikált nagy összefoglaló művek (Wetherell, 2010; Vignoles, Schwartz, Luyckx, 2011; Hammack, 2015) szintén a fogalom sokrétűségét, komplexitását, sőt, ingoványosságát emelik ki. A gazdag magyar nyelvű elméleti és empirikus munkák (többek között Erős, 2001, Csabai és Erős, 2000; Hunyady, 1996; László, 1999; Pataki, 1982, 2001; Garai és Köcski, 1996; Csepeli, Örkény, Székelyi, Poór, 2004; Neményi, 2007; Pálos, 2010; Keresztes-Takács, 2017, Bindorffer, 2001, 2007; Kovács, Barna, 2018) azonban fontos támpontokat adnak a témában.

Erős (2001) a labirintus metaforát használta az identitásról szóló diskurzusok, az identitás elvesztése, keresése, megtalálása bemutatásához és elemzéséhez, a határok és az átjárhatóság problematikájának a tárgyalásához.

Vignoles és munkatársai (2011) a pszichológiai identitáskutatás különböző területeit egyik legambiciózusabban átfogó *Handbook of Identity Theory and Research* c. kötetben (Schwartz és munkatársai, 2011) az identitáson az egyén „Ki vagy te/Ki Ön?” kérdésre adott implicit vagy explicit válaszainak összességét érti. Formálisabban, egy olyan operacionális identitás fogalmat kínálnak, amely szerint „az egyén szemszögéből az identitás a választott vagy mások által tulajdonított elköteleződései, személyes jellemzői, a magáról alkotott nézetei, szerepe és pozíciói a fontos másokhoz való viszonyában; a tagsága a társas, társadalmi csoportokban és kategóriákban (beleértve a saját státuszát ezekben a csoportokban, valamint a csoportok státusza a tágabb kontextusban); a számára értékes tárgyi, anyagi tulajdonnal való identifikáció és annak az érzése, hogy hová tartozik a földrajzi térben.” (4. oldal).

Az identitás csoporttagságból eredő része, a társas identitása a szociálpszichológia olyan meghatározóan fontos elméletei foglalkoznak, mint Tajfel és Turner (1979) társas identitáselmélete, vagy Turnernek és munkatársainak önkategorizáció elmélete (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987) (a két elmélet összevetését lásd Oakes és mtsai 1999-es tanulmányában.) A két elmélet az egyéni, személyes identitást és a társas (csoport)identitást helyezi el egy kontinuumon. Ehhez képest differenciálódást kínál Brewer és Gardner (1996) felvetése, amely személyes, kapcsolati és kollektív (pontosabban csoporton-alapuló) identitást tart számon. Ez időközben széles körben elfogadott lett a szakirodalomban (pl. Vignoles és mtsai, 2011). A társas identitás két fajtáját különböztetik meg: a kapcsolaton alapuló identitás esetében (pl. valaki nagyszülőként definiálja magát) a másokhoz való kapcsolódás a fontos, míg a kollektív vagy a csoporton-alapuló identitás esetében (pl. valaki magyarként gondol magára) a csoporttal, kategóriával való identifikáció, a csoportnak tulajdonított jelentés, és az ezzel kapcsolatos érzelmek, értékek, nézetek a mérvadóak. Brewer és Yuki (2007) az énfelfogást és a saját csoport percepcióját eltérőnek feltételezi a kétféle társas identitás esetében. Míg a kapcsolaton alapuló társas identitás esetében az énfelfogás személyesített, perszonalizált, azaz közvetlen szálak kötik az egyént másokhoz, vagy ennek kiterjesztett formájaként közvetett szálakon keresztül kapcsolódik másokhoz a társas hálózatban, addig a csoporton alapuló társas identitás esetében az énfelfogás deperszonalizált, az ingroup prototipikus vonásaival felruházott, és az egyént szimbolikus csoporttagságon alapuló deperszonalizált kapcsolatok kötik másokhoz. Az előbbi a szerzők szerint jellemzőbb a kollektivista (pl. kelet-ázsiai) kultúrákra,

ahol személyközi hálózatként reprezentálódik a csoport. Az utóbbi pedig az individualista (pl. euro-amerikai) kultúrákra jellemzőbb, ahol deperszonalizált entitásként, a csoporton belüli személyes kapcsolatokról függetlenül reprezentálódik a csoport. Nemcsak kulturális, hanem nemi különbséget is találtak korábbi kutatások: Gardner és Gabriel (2004) amerikai vizsgálati személyekkel a nők erősebb kapcsolati, és a férfiak erősebb csoporton-alapuló énkonstrukcióját találta.

Függetlenségi és kölcsönös függőségi én – identitásmotivációk

Brewer és munkatársai érvelése szerint a másokhoz való kapcsolódás igénye alapvető emberi szükséglet az individualista kultúrákban szintúgy, mint a kollektivisták kultúrákban, mindössze a formája eltérő. A másokkal való identifikáció kapcsolatokon, vagy csoportokon alapul erőteljesebben. Ehhez képest más képletet kínál a keleti (kollektivisták) 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 szakirodalomban (magyarul lásd Nguyen Luu 2003, 2012). Az elnevezésből is egyértelműen kitűnik az individualista kultúra és a függetlenség iránti motiváció közötti asszociáció az egyik oldalon és a kollektivisták kultúra és a kölcsönös függőség közötti kapcsolat a másik oldalon. Természetesen a keleti-nyugati és a kollektivisták-individualista dimenzió között nincs és nem is lehet teljes átfedés. Például Sedikides, Gaertner, és Cai, H. (2015) miközben mind a kétféle dimenziót használják, bővebben értelmezik az utóbbit. Például a kollektívizmus magas értékével rendelkező országok között lehetnek ázsiai (pl. Malajzia), vagy nyugati országok is (pl. Chile, vagy Szerbia). Markus és Conner (2014) kibővítette a „függetlenségi én” vs. „kölcsönösen függő én” összevetését a Nyugat-Keleten túl számos más dimenzióban is, mint például a férfiak-nők, Észak-Dél, fehér európaiak – más etnikai csoportok, gazdagok-szegények... A kritikus pont itt is a kétféle én lényegi különbsége. A függetlenségi énnel rendelkezők egyéni, egyedi (másokra és a környezetre hatást gyakorló, korlátoktól szabad, egyenlő – de mégis egyszerű) egyénként látják magukat. A kölcsönös függőségi énnel rendelkezők pedig ezzel ellentétesen, másokhoz kapcsolódó, hasonló, helyzetekhez alkalmazkodó, hagyományokban és kötelezettségekben gyökerezett, besorolt és rangsorolt egyénnek látják magukat. (Markus és Conner, 2014, xii. o.) .

Az énnel kapcsolatos motivációk (önértékelés iránti igény az én-felnagyítási, illetve énjobbítási motiváció formájában; énkonzisztenciára irányuló motiváció; ágens és kontroll motiváció; teljesítménymotiváció) tárgyalása a szakirodalomban rendszerint a függetlenségi és a kölcsönösen függő én mentén történik (ennek részletes magyar nyelvű bemutatását lásd Nguyen Luu, 2012a). Az egyik leghevesebb vita azzal kapcsolatban folyik – tulajdonképpen a kulturális relativizmus és az univerzalista szemlélet között –, hogy az én-felnagyítás kis mértéke a kölcsönös függőségi/keleti kultúrákban valóban a pozitív énkép iránti igény hiányát jelzi vagy inkább azt, hogy az adott kultúra (pl. szerénységi normáival) nem támogatja ezen (ott is létező) motiváció felszínre bukkadását.

A vitához az egyik legszisztematikusabb empirikus munkával, Extended Self-Enhancement Tactician Model (SCENT-R) (kiterjesztett én-felnagyítás taktikus modellje) névre hallgató elméleti modellel is hozzájáruló kutatócsoportot Sedikides és munkatársai alkotják (lásd. például Sedikides és mtsai, 2015). Ők az univerzalista szemléletet vallják magukénak és támasztják alá. Az én-felnagyítás, énvédelem és pozitív önértékelés pánszociális jellegét, illetve kulturális invarianciáját mutatják a kutatási eredményeik. A Brewer és munkatársai által megfogalmazott háromféle én/identitás közül az „egyéni én” minden kultúrában magasabb értékelést kap, mint a kapcsolati és a csoporton-alapuló én; az én-felnagyítás és énvédelem mind Keleten, mind Nyugaton hasonló mértéket és struktúrát mutat, ahogyan az önértékelés iránti igény is. Ezek az univerzális tendenciák kultúraspecifikusan, azaz eltérő, de előrejelezhető módon manifesztálódnak. Míg a keletieknél kedveltség-, társas elfogadás alapú az

önértékelés, valamint a kollektivista vonásokat (pl. lojális, követi a csoportdöntéseket) tartják fontosabbnak és ezek mértékét fölébecsülik önmagukkal kapcsolatban, a nyugatiaknál kompetencia alapú az önértékelés, és az individualista (pl. önálló, jobban bízik a saját ösztönös megérzéseiben, mint a csoport tagokéban) vonásokat tartják lényegesnek és ezekben végeznek „én-felnagyítást”. A keletieknek olyan tényezőkkel kell megküzdeniük, amelyek gátolják az én-felnagyítás és önértékelés érvényre jutását. A szerénységi norma tipikusan ilyen tényező. Ezt ha kontrollálják, eltűnik a kulturális különbség. Versengő helyzetben ők is az én-felnagyítást használják, mint a nyugatiak, míg kooperatív helyzetben inkább én-lekicsinylést mutatnak. Ugyancsak jellemzőbb rájuk a mások által mediált én-felnagyítás, mint a saját maguk kezdeményezte én-felnagyítás (pl. „nem tartom magam olyan jó tanulónak, de ha megkérdeznéd a tanáromat, azt mondaná, hogy egész jó vagyok.”)

Újabban a Kínában bekövetkezett szociokulturális változásokkal hozzák összefüggésbe az egyre pozitívabb önértékelést. Zhang és munkatársai (2017) a kortárs és a hagyományos kínai kultúrával való identifikáció hatását vizsgálták. Az előbbivel való identifikáció egyértelműen előrejelezte a pozitív önértékelést (amit a jobb-mint-az átlag effektusként operacionalizáltak). A kortárs kínai kultúra előfeszítése is pozitívabb önértékelést idézett elő.

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. Eszerint olyan identitáskonstrukcióra és -fenntartásra törekednek az emberek, amelyek megadják nekik a fent említett önértékelési érzésen kívül a folytonosság-, a különbözés (disztinktivitás)-, a jelentésseliség-, a valahová tartozás, és a hatékonyság érzést. Ha valamelyik motiváció elérése akadályba ütközik, identitásfenyegetettséggel szembesül az egyén, amellyel való megküzdés intra-pszichikus, személyközi, vagy csoportközi szintű coping stratégiával történik (Breakwell, 1986).

A disztinktivitás és a valahová tartozás közötti kényes egyensúllyal Brewer (lásd Brewer és Pickett, 2006) optimális mértékű különbözés (disztinktivitás) elmélete foglalkozik. A Schopenhauer által említett sünökhöz hasonlóan, akik ha fáznak, megpróbálnak úgy elhelyezkedni, hogy meg is tudják egymást melegíteni, de mégse szúrják meg egymást. Az emberek egyrészt beleolvadni, másokhoz hasonlítani szeretnének, ugyanakkor az egyediség, különlegesség igényének is szeretnének megfelelni. Közel, de nem túl közel szeretnének másokhoz kerülni. Olyan társas identitásokat választanak és aktivizálnak, amelyek segítenek nekik ezt a kényes egyensúlyt fenntartani. Kultúra- és egyénfüggő is lehet, hogy ki hol találja meg az egyensúlyt.

A disztinktivitási igény kielégítésének módja kultúrafüggő (Smith és mtsai, 2013): az individualista kultúrákban erősebb az a tendencia, hogy az embereket az őket másoktól megkülönböztető vonásokat emelik ki disztinktívnek, miközben a kollektivista kultúrákban élőkénél erősebb az a tendencia, hogy a társas hálózatban elfoglalt különleges pozíciójukat látják különösen megkülönböztetőnek.

Az én-kontinuitás kutatásában (Becker és mtsai, 2018) az én jellemzőinek stabilitása, a narratíva (a saját élet mint történet), és a múlthoz kapcsolódó asszociatív linkek járulnak hozzá az én-folytonosság érzéshez. Kulturális különbséget is találtak: a dekontextualizált személyfelfogással jellemezhető individualista kultúrákban az emberek erőteljesebben kötik össze a narratívát az én-kontinuitással, míg a kontextualizált személyfelfogású kollektivista kultúrákban élők inkább a múlttal való folytonossághoz és a stabilitáshoz kötik az én-kontinuitásukat.

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 interakcióknál felerősödik. A

„rettegéskezelés” elmélet (terror management) (Pyszczynski, Greenberg, & Solomon, 1999) szerint az emberre mint az egyetlen fajra jellemző haláltudat felerősödhet ilyen interakcióknál, bár kettős buffer segít ezzel megküzdünk: a saját önértékelésünk (értékességünk), valamint a saját kultúrába (mint olyanba, amely stabil, nem olyan mulandó, mint az ember) való kapaszkodás. Később más elméleti modellekkel is találkozunk, amelyeknek a nevében ott van a bizonytalanság szorongás, fenyegetettség érzése.

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 és 2011. A személyközi távolság dimenziója (másokhoz való kapcsolódás vs. másoktól való elkülönülés) mellett feltételezte a hatóerő (ágencia) dimenzióját (belülről vezéreltség, önrányítás, autonómia vs. kívülről vezéreltség, irányítás, heteronómia) is. Ez a két dimenzió egymásra merőleges. Az ún. *függetlenségi* családmódelben (individualista kultúrák, gazdag városi lét esetében) kialakuló autonóm én és az ún. *kölcsönös függőségi* családmódelben (kollektivistákultúra, falusi/mezőgazdasági társadalom, viszonylag alacsony életszínvonal esetében) kialakuló kapcsolódó én mellett a harmadik családmódelben, az ún. *kölcsönös érzelmi/pszichológiai függőségi* módelben (kollektivistákultúra, gazdag városi lét) alakul ki az autonóm-kapcsolódó én, aki saját maga hozza meg a döntéseit, ugyanakkor érzelmileg közel érzi magát a számára fontos más emberekhez.

Az etnikai identitás és az akkulturáció viszonya – multikulturális identitás

Fontos az akkulturáció és az etnikai identitás viszonyának tisztázása. Korábban előfordult, hogy egymással felcserélhető módon használták. Konszenzus látszott azonban kialakulni a kutatók között a szakirodalomban, hogy az akkulturáció tágabb fogalom, mint az etnikai identitás, amely az akkulturáció azon aspektusa, amely egy etnikai csoporthoz, vagy kultúrához való tartozás szubjektív megélése, érzése (Phinney, 2003; Liebkind, 2006, 2016; Berry és Sam, 2016).

Az akkulturáció folyamánként megváltozhat valakinek az identifikációja a régi, illetve az új csoporttal. Feltételezett közös származás, az ebben való hit összekötő ereje az, ami bizonyos mértékben az etnikai identitás mögött található (Liebkind, 2016). Az Alan Fiske által bevezetett társas kapcsolattípusok (2007) közül a közösségi megosztás az, amellyel a legjobban leírható, hogy az etnicitás mögött feltételezett közös szubsztancia az, amire épül az etnikai identitás. Megjegyzendő, fontos itt a „feltételezett” szó. Az etnikai csoport illetén kezelése azonban nem minden szerző által elfogadott. Brubaker (2002) a „groupism” kritikájaként megfogalmazta, hogy „Az etnicitást, rasszt, és nemzetet nem szubsztanciaként, dologként, vagy entitásként, szervezatként vagy kollektív egyénként kellene konceptualizálnunk – ahogyan a diszkrét, konkrét, kézzel fogható, körülzárt, és tartós »csoportok« erre késztenének minket – hanem inkább kapcsolatnak, folyamatbelinek, dinamikusnak, eseményszerűnek, és nem egészesnek kell tekintenünk.” (178. oldal). Brubaker Feischmidtrel és munkatársaival együtt a kolozsvári magyar konzulátus megnyitásával kapcsolatos incidensek elemzése kapcsán (Brubaker, Feischmidt, Fox, Grancea, 2006) mutattak fel olyan módszert, amellyel az etnicitásról lehet beszélni, működését megérteni anélkül, hogy szükségszerűen be kellene vonni az etnikai csoportot, és anélkül, hogy mindenképpen az etnikai csoport lenne az elemzési egység. Úgy érvel továbbá Brubaker (2002), hogy az etnicitás (a rasszhoz és a nemzethez hasonlóan) nem dolgok a világban, hanem perspektívák a világra. Csak az észleléseinken, interpretációinkon keresztül léteznek. Ez utóbbiak konstrukciók, így óhatatlanul változhatnak, módosulnak Liebkind szerint is (2016), de maga az etnikai hovatartozás nem pusztán „fabrikáció”. A személy az etnikai hovatartozását nem választhatja, de abba már több beleszólása van, hogy milyen erős szálak, kötődések fűzik a csoporthoz, milyen érzelmekkel viseltetik irántuk, mennyire játszik

központi szerepet nála az adott csoporttagság. Liebkind más szerzőkkel egyetemben (pl. Phinney, 2003; Cameron, 2004; Schwartz, 2007) ezeket tartja fontosnak az etnikai öncímken vagy etnikai önidentifikáción kívül.

Phinney (2003) szerint az első generációban csak az egyik, vagy a származási/etnikai csoporttal, illetve a fogadó csoporttal való identifikáció a jellemző. Ehhez képest a második generációban több a vegyes vagy bikulturális etnikai önidentifikáció. Ugyancsak a második generációtól kezdődően található meg leginkább az ún. pánetnikus címke (pl. ázsiai-amerikai). Az etnikai címke jelentősége nem csökken jelentősen tovább a harmadik generációtól és a nem-európai származásúaknál: függetlennek látszik az akkulturációtól. A generációkat sok tanulmányban a Portes és Rumbaut (2014) által javasolt módon nevezik el: az első generációs migránsok azok, akik maguk költöztek a célországba; a másfeledik generáció az, akik egy, a letelepedési országtól eltérő országban születtek, de a szüleikkel kicsi korukban költöztek a célországba. A második generációhoz azok tartoznak, akiknek a szülei még külföldön születtek, a 2,5-ödik generációhoz pedig azok tartoznak, akiknek az egyik szülője első generációs bevándorló, míg a másik helybéli.

Magyarországon élő, muszlim, illetve konfuciánus kultúrkörből származó bevándorlókkal végzett kutatásukban Barna, Nguyen Luu és Várhalmi (2012) azt találták, hogy előtérben van az etnikai-kulturális, vagyis a származás alapú identitás. A második generációnál jobban megjelenik a bikulturális (integrált) identitás. Elvértve fordult elő, hogy valaki kizárólag magyarnak, európainak, transznacionálisnak, világpolgárnak vallotta magát. Ha különböző szintű identitásokat sorolnak fel magukkal kapcsolatban (pl. európai, magyar, szír), ezt saját maguk által felépített struktúrában és sorrendben teszik. Származási identitás címkét nem kevés alkalommal alkalmaznak akkor is, amikor elsősorban magyar a szociális háló, és magyar a leginkább használt nyelv is.

Az etnikai identitás erősségében és valenciájában (pl. pozitív jellegében) való akkulturációs változásait a generáció, a nyelv, a barátok felől foglalta össze Phinney (2003). A generáció önmagában nem hasznos adat, nem mutatható ki összefüggés az etnikai identitással, inkább a nyelvhasználat (pl. tud-e japánul egy, az Amerikában élő, japán migráns háttérű családba született fiatal) és a barátok hálózata (vannak-e japán barátai) a relevánsabb tényezők. A japánul jól tudó, sok japán származású baráttal rendelkezők az első és a második generációban erős, és pozitív érzelmekkel kísért japán identitással rendelkeznek. Későbbi generációkban erős maradhat az etnikai identitás nyelvhasználat és etnikai társas hálózat hiányában is. Az akkulturációval kapcsolatos fent említett változásokon kívül szintén fontos fókusz a etnikai identitás kutatásának a fejlődéssel kapcsolatos etnikai identitás-változások vizsgálata (Phinney, 1992, 1993). Phinney Erikson és Marcia identitásfejlődés elméletére építve fogalmazta meg az etnikai identitás fejlődésének szakaszait (lásd később az identitásfejlődéssel foglalkozó empirikus vizsgálatoknál). Ugyancsak fontos szerepe van az identitásfejlődés kutatásában Aboud (1988), Helms (1995) és Nesdale (2004) elméleti kereteinek (összehasonlító elemzésüket lásd Kende, 2013).

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. Az etnikai identitás egyes elemei más ütemben és hangsúllyal fejlődnek a különböző életszakaszokban.

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 (Liebkind, 2016; Verkuyten, 2005). Verkuyten (2005) külön kiemelte az identitás és az identifikáció

közötti különbségtételt általánosságban is, nem csak a „látható” kisebbségi csoportok esetében. Előbbi szerinte „társadalmi tény”. Az identitás az egyén számára kijelölt pozícióval függ össze, nem sokat tehet róla. Elias Norberttől idézi ennek az illusztrálását: „Ha azt kérdezi tőlem, hogy még mindig zsidónak tekintem-e magam, úgy hangzik, mintha lenne választásom. Nincs választásom, zsidó vagyok – akármit is mondok vagy csinálok.” (Verkuyten, 2005, 60. o.). Az identifikáció viszont arra vonatkozik, mit gondol, érez az egyén a csoporttagságával kapcsolatban.

A „láthatóság” a mások általi, „örökké idegen”-ként (*perpetual foreigner*) való kezeléssel is együtt jár (Huynh, Devos, Smalarz, 2011). Utóbbi időben újabb fogalom került be a szakirodalomba: a *foreigner objectification*, azaz bizonyos etnikai kisebbségi csoportok tagjait implicit vagy más módon idegennek címkézik állampolgárságtól, migrációs státusztól és az ott tartózkodás időtartamától függetlenül (Lee, Lee és Tran, 2016). Ezek szerint nem csak az etnokulturális, vagy kisebbségi csoport tagjaitól függ, hogy milyen identitásstratégiákat választanak szívesen.

Az identitás témában a kutatók nagyobb figyelmet szentelnek az egyén különféle identitásainak egymásra hatására, valamint azok kombinációira (Liebkind, 2016; Verkuyten, 2005, 2014). Az interszekcionalitás szakirodalmából (pl. Davis, 2008) is sokat meríthet az etnikai identitáskutatás. Szociálpszichológusok az identitás-komplexitás és a szociális identitás-komplexitás kérdéskörét fontosnak tartják nemcsak az egyén lelki egészsége, hanem a csoportközi attitűdök szempontjából is (pl. Linville, 1985; Roccas és Brewer, 2002; Brewer, 2010). Az egyén saját többszörös identitásainak szubjektív reprezentációja fontos szerepet játszik. Ha valaki úgy éli meg, hogy a különböző csoportok, amelyekkel identifikálódik – például az etnikai (fehér európai) és a vallási (pl. keresztény) csoportjai – csak részlegesen fedik át egymást (evidenciaként kezeli a nem közös halmazokat is, azaz vannak nem európai keresztények és a keresztények között sok a nem európai), viszonylag komplex szociális identitás felfogással rendelkezik. Ehhez képest szimplább egy olyan személy szociális identitás reprezentációja, aki inkább egymást jelentősen átfedőként éli meg a különböző csoportjait (például számára az európaiak és a keresztények tulajdonképpen egyazon csoport.) Ez a személy, csak az egyszerre európai és keresztény emberekkel érez közösséget, és a többieket ebből kizárja. Nemcsak a szubjektív megélés fontos azonban. Ha egy társadalomban egy adott etnikai vagy vallási csoporttagság (pl. valaki roma Magyarországon) nem zárja ki vagy nem csökkenti erőteljesen a különböző társadalmi identitásokhoz (pl. magasan kvalifikáltak csoportja) való hozzáférést, akkor lehetőség van a szociális identitás komplexitásra és hosszútávon pozitív csoportközi viszonyokra.

Liebkind áttekintő tanulmánya (2016) szerint az etnikai és a vallási identitás egymáshoz való viszonyának nagy figyelmet kezdtek szentelni a kutatók. Ricucci-t (2010) idézi, aki a *szekularizáció és a vallási mobilitás* hipotézist fogalmazta meg: ha a célország szekularizáltabb a származási helynél, idővel a későbbi generációknál szekularizáció lenne várható. A vélhetően fokozottabb konfliktusok miatt – ahogy sok vizsgálat mutat rá erre – a későbbi generációk pedig menedékként és pozitív szociális identitásként a valláshoz fordulnának jobban.

Sirin és munkatársai az Egyesült Államokba bevándorolt muszlimokkal végzett kutatása (Sirin és Fine, 2008) azt mutatta ki, hogy azok, akik diszkriminációval találkoznak, nem fordulnak jobban az iszlám valláshoz, hanem sokkal kevésbé identifikálódnak amerikaiként.

Azok a csoportok és személyek, akik másokkal való interakció közben azzal szembesülnek, hogy leértékelik a szociális identitásukat, identitásfenyegetettséget élnék át (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999). Az *elutasítás-identifikáció* hipotézissel (Jetten, Branscombe, Schmitt, & Spears, 2001) – az elutasított kisebbségi bevándorló csoporttagok erősebben identifikálódnak a saját csoportjukkal – összhangban, de azon is túllépve, Fleischman és Phalet (2016) azt találta öt különböző európai városban élő muszlim, második generációs bevándorlókat vizsgálva, hogy a kisebbségi (etnikai és vallási) és a fogadó országbeli (városi és nemzeti) identitások közötti kapcsolat a

konfliktusos jellegűtől (negatív kapcsolat) a szétválasztáson át (nulla korreláció) az összeférhetőig (pozitív kapcsolat) terjed, a kontextustól függően. Az identitás-konfliktust bejósolják a tapasztalt diszkrimináció és a többségi csoport iránti negatív attitűdök. Általános tapasztalat, hogy a (helyi) városi identitás meghatározása inkluzívabb (más kisebbségeket is inkább magába foglaló) mint a nemzeti identitása, és a vallási identitás és a helyi identitás között nagyobb konfliktust tapasztaltak, mint az etnikai és a helyi identitás között.

A biculturális identitás szakirodalmában az utóbbi időben dinamikus alakul. A kérdés mindenestre 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.

Előbbi fogalom a korai „immerzív” kulturális vegyítésnek az eredménye, amikor az integrációs stratégiát követő bevándorló családba született, azaz másodgenerációs bevándorló 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 a személy integrációs stratégiát követ, és lesz egy additív (a tanulmányai országával való) identifikációja is eredeti identitása mellett, ezek egymástól mintegy függetlenül léteznek, és mindig a kiváló ingerek, a helyzetnek megfelelően vált közöttük. Azaz a gyerekkora óta két kultúrát magába szívó fiatal hibrid identitásával szemben váltakozó (*alternating*) biculturális 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; Stuart és Ward, 2011; 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. Eszerint az elképzelés szerint a biculturális identitással rendelkező személyek úgy igazodnak el a kultúrák között, hogy a kulturális kulcsingerekre reagálva ide-oda váltanak a különböző kulturális keretek, illetve jelentésszisztemek között. Ha egy indiai brit személy megérzi egy tipikus indiai étel illatát, inkább a tipikus indiai attribúciós mechanizmus lép fel nála. Azaz a nyugati kultúrákra jellemző alapvető attribúciós hiba kisebb mértékben érvényes nála az adott pillanatban, és így nem a cselekvőben, hanem a környezetben levő tényezőkkel fogja magyarázni az adott viselkedést. Nemcsak kognitív sémák, hanem az adott előfeszített kultúra érzelmi, motivációs sémái is aktivizálódhatnak (lásd Nguyen Luu, 2012a). Schwartz és munkatársai (2017) a korábbi kutatásokra építve leszögezik, hogy a bevándorló családoknál, ahol a gyerekek nyelvi és kulturális közvetítő szerepet játszanak, ezek a gyerekek nemcsak technikailag váltanak a nyelvek között és fordítanak a szülők és fogadó társadalombeliek számára, hanem kulturális keretváltásban is részt vesznek. Régóta kérdés a szakirodalomban, hogy vajon ez a közvetítés (*brokering*) kedvező vagy kedvezőtlen a gyerekekre és a családon belüli viszonyokra nézve. A szülőkkel bensőséges és pozitív kapcsolatot ápoló gyerekek számára, valamint azok számára, akik erősen identifikálódnak mind a származási, mind pedig a fogadó országbeli kultúrával, a fordítás és a közvetítés is pozitív élmény.

Ugyancsak Benet-Martínez és munkatársai a *biculturális identitás integráció* (BII) modell (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. A kulturális vegyítés (illetve hiányában a kulturális távolság) azt jelenti, hogy egymással vegyítve, vagy ellenkezőleg, ezeket egymástól elkülönítve éli meg az egyén a két identitását. A kulturális harmónia (illetve hiányában a kulturális konfliktus) arra utal, hogy a két identitást egymással harmonikusnak, egymással összeférhetőnek, vagy éppen konfliktusosnak éli meg az egyén. A bikulturális identitás integráció (BII) mérésére Benet-Martínez és munkatársai egy speciális mérőskálát dolgoztak ki. A BII olyan egyéni jellemző, amely a frissen bevándorolt személyeknél nem változik a fogadó országban töltött idővel (Schwartz és munkatársai, 2015).

A legújabb kutatások (Ward és munkatársai, 2018) még további fogalmi és módszertani finomításokat mutatnak fel. Berzonsky (1992) által bevezetett identitásstílusokra építve a kulturális identitások közötti egyensúlyt, illetve ezek integrálása elérésének a folyamatát vizsgálják a szerzők. Az identitásstílusok arra vonatkoznak, hogy milyen stratégiákat használ, vagy használna szívesen az egyén az identitással kapcsolatos kérdések megvitatásához, személyes identitásának megkonstruálásához, fenntartásához, illetve újrakonstruálásához.

Ward és munkatársai feltételezték, hogy a különböző kulturális identitásaik integrálásához a hibrid és a váltó/váltakozó identitásstílust használják az egyének. A hibrid identitásstílus arra utal, hogy az egyén kiválogatja a különböző identitásaiból a számára kívánatos elemeket és ezeket egyedi és újszerű módon vegyíti. A váltó/váltakozó identitásstílus a kulturális identitás kontextusba helyezését, a kontextusnak megfelelő váltogatását jelenti. Két saját kérdőívet dolgoztak ki és validáltak a szerzők (Ward és mtsai, 2018) a hibrid és a váltó/váltakozó identitásstílus mérésére (pl. „A kínai és az új-zélandi keveréke vagyok”, ill. „Otthon kínai vagyok, az iskolában pedig új-zélandi.”)

A hipotéziseiknek megfelelően a hibrid identitásstílus a sikeresen kombinált kettős identitás pozitív érzéseivel, nagyobb identitás-konzolidációval (ami a sikeres identitásfejlődés eredménye, olyan elemekkel, mint identitás-elköteleződés és szintézis, Schwartz, 2007) és jobb pszichológiai adaptációval, az élettel való elégedettség magasabb szintjével jár. Ezzel szemben a váltó/váltakozó identitásstílus pedig a szelf központi elemei összegyeztethetlenségének érzésével, nagyobb identitás-konfliktussal (Baumeister, Shapiro, & Tice, 1985; Schwartz, 2007), gyengébb pszichológiai adaptációval jár. A szerzők szerint szemben a funkcionálisnak és adaptívnek bizonyult *viselkedésekben* való keretváltással (lásd a fent említett kulturális keretváltás, illetve a nyelvi kódváltás), a különböző helyzetek közötti *identitásváltás* érzelmi kihívással jár. Mindkét (hibrid és váltó/váltakozó) identitásstílus összefüggésben áll azonban az integrációs motivációval.

Míg a BII a különböző kulturális identitásokból integrált egyetlen identitásnak a mechanizmusával foglalkozik, Ward, Schwartz és munkatársai (Ward és munkatársai, 2018; Schwartz és munkatársai, 2019) olyan modellt vázolnak fel, melyben a két vagy több eredeti identitás úgy integrálódik, hogy ezek megőrződnek. Mind a BII vegyítés (blendedness) komponense, mind a hibrid identitásstílus a kulturális identitások fúzióját jelenti. Mégis, míg a vegyítés (blendedness) azt mutatja, hogy egyénileg ki mennyire *észleli* összegyeztethetőnek a különböző háttér-identitárait, addig a hibridizálás annak a mértékét mutatja, hogy ezen identitások mennyire *keverednek és kapcsolódnak össze*. Schwartz és munkatársai, (2019) Miami-ban élő spanyol ajkú egyetemistákkal végzett longitudinális kutatásában a BII vegyítés és harmónia eleme előrejelzi a hibridizálás mértékét. Különösen a vegyítésnek van fontos szerepe: ha összegeztethetőnek tartja az egyén a származási és a fogadó országbeli identitását, főként, ha nem lát konfliktust a kettő között, olyan identitáskonstrukciós munkába kezd, amelyben a két identitás számára értékes elemeit válogatja ki és integrálja. A helyzetnek megfelelő identitásváltás ezektől függetlenül bizonyult a vizsgálatban. Schwartz és munkatársai (2019) célul tűzték ki a bikulturalizmus definiálását: „*a bikulturalizmus arra a komfortérzésre vonatkozik, amit az egyén a két kulturális világban élő, bikulturális személyként érez.*” (34. oldal). Ez a komfortérzés ahhoz vezet, hogy az egyén a különböző kulturális orientációit egy egyedi kulturális egészbe integrálja. Ennek a

folyamata erősen környezetfüggő. Ahol erős mindkét kulturális áramlat, például Miami-ban a spanyol ajkú és az amerikai kultúra, vagy Londonban a bangladeshi és a brit kultúra, több lehetőség adódik a bikulturalizmusra.

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

Nemcsak bi-, hanem tri-kulturális identitásról is tesznek említést a szakirodalomban (Schwartz és mtsai, 2017). Schwartz és munkatársai (2017) Ferguson és munkatársaitól (2014) kölcsönözték a „trikulturalizmus” terminust, akik azt találták a kutatásukban, hogy az Egyesült Államokba vándorolt jamaicaiakra a származási, az euro-amerikai és az afro-amerikai kultúra iránti orientáció és a három csoporttal kapcsolatos identitás-exploráció jellemző. Várakozásaikkal ellentétben a trikulturalizmus nem jár együtt pozitívabb pszichológiai adaptációval, mint a monokulturalizmus, vagy a bikulturalizmus.

Tri-kulturalizmus más esetekben is keletkezhet. A három kultúra lehet a származási, a fogadó kultúra, és a kettőből keletkezett ötvözet. Trikulturális identitással rendelkezhetnek azok, akik a származási országukban valamilyen etnikai kisebbség tagjai Martin és Shao (2016) terminusaival ők („veleszületett” bikulturális identitásúak). A fogadó ország kultúrájával együtt akár három kultúra között kell boldogulniuk. Ilyen például az erdélyi magyarok esete, akik Németországban telepedtek le (Ládonyi, 2017).

Új identitások is jöhetnek létre. Például a legkülönbözőbb latin-amerikai országokból származó bevándorlók „Hispanic” (spanyol ajkú) címkét kapnak az Egyesült Államokban, holott eredetileg nagyon különbözőnek látták magukat. Először csak a többségi társadalom tulajdonítja nekik ezt a címkét, idővel már saját maguk identifikálódtak ezzel (Schwartz és mtsai, 2014). Hasonló módon alakult a „pán-etnikus”-nak mondott „ázsiai amerikai” jelző az Amerikában élő legkülönbözőbb ázsiai csoportok esetében, a kis létszámú hmong csoporttól az olyan nagy csoportokig, mint a kínaiak.

A globalizáción alapuló identitás esetében nem egy másik új kultúrával való találkozásból keletkező identitásról beszélhetünk. Arnett (2002) a globális identitást és ennek jelentőségét emelte ki, különösen a fiatalok körében, amely a helyi identitás mellett egyfajta világkultúrához való tartozás érzését adja és egyben a „globális kultúrának az eseményeiről, gyakorlatairól, stílusairól, információiról való értesülés”-sel és ezek nyomán követésével is jár (777. oldal).

A távolból ható akkulturációnak köszönhetően is bekövetkezhet kölcsönös kulturális hatás és ennek nyomán fellépő pszichológiai és kulturális változások. Zhang és munkatársai (2017) azt találták, hogy a mai városi kínai fiatalok körében gyakori jelenség, hogy személyes értékeikben – a vélhetően távolból ható akkulturáció eredményeként – a nyugati individualista értékek egybeolvadnak az egyébként is hibrid kortárs kínai értékekkel.

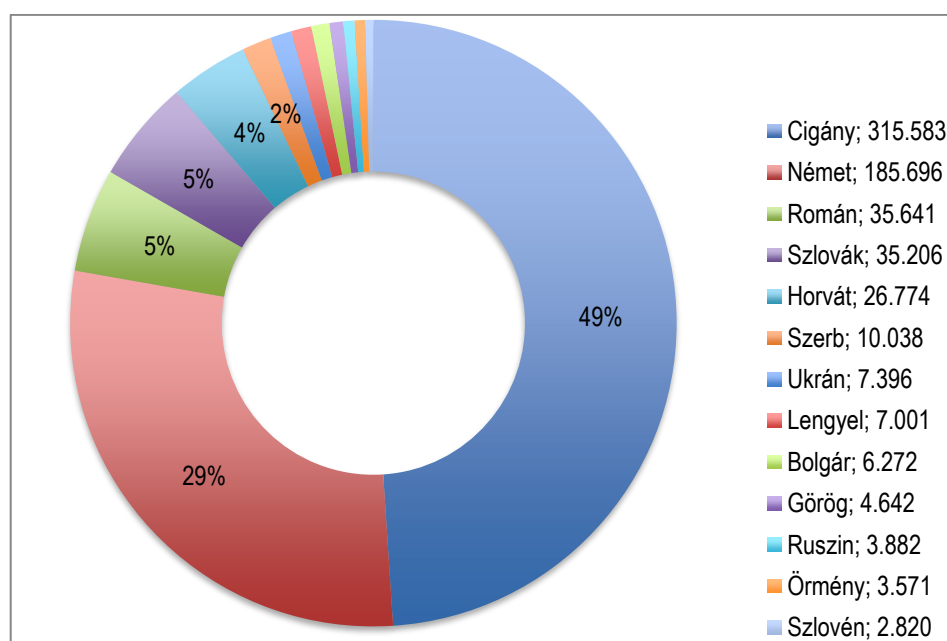
Vannak szerzők, akik az identitás vizsgálatánál nem az országokat, kultúrákat, hanem az azokon átívelő tereket veszik figyelembe. Az ún. transznacionális társas mező fogalmát a migráció, a nemzetközi mobilitás kutatásához sok szerző alkalmazza (Fouon és Glick-Schiller, 2001; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017). A transznacionális társas mező az „egymásba kapcsolódó egocentrikus hálózatok nyitott mezeje” (Fouon és Glick-Schiller, 2001, 172. oldal). A személyek országhatárokon átívelő szociális hálóinak összességéről van szó. Fouon és Glick-Schiller (2001) még megemlíti a második generációs bevándorló jamaicaiak országait, Jamaicát és az Egyesült Államokat, de a későbbi

szerzők már úgy alkalmazták a fogalmat a nemzetközi diákok tapasztalatainak értelmezéséhez és az identitás-konstrukcióik tanulmányozásához, hogy nem konkrét etnikai csoportokat és szétválasztható nemzeteket vesznek figyelembe, hanem országokat átívelő, fizikai és virtuális térben folyó „kulturális áramlások és folyamatok”-at (Tran és Gomes, 2017), valamint „a gondolatok, gyakorlatok és társas hálózatok cseréjéhez, szervezéséhez, átalakításához szolgáló terek”-et (Fouron és Glick-Schiller, 2001) említene. A transznacionális társas mező fogalma különösen alkalmas a nemzetközi diákok identitásának és társas kapcsolódásának – mobilitásuk és tartózkodásuk átmenetisége miatti dinamikus és változékony jellegének – megragadásához.

Etnikai-nemzetiségi diverzitás és többségi viszonyulás Magyarországon

Magyarországon 13 törvényileg elismert nemzetiség él. A legutóbbi, 2011-es népszámlálásban kimutatott számuk szerint (csökkenő sorrendben): cigány, német, román, szlovák, horvát, szerb, ukrán, lengyel, bolgár, görög, ruszin, örmény és szlovén.

A nemzetiségeken túl vannak az országban olyan további kisebbségek, amelyek törvényileg nem elismert nemzetiségek. A legnagyobb ilyen kisebbségi csoportot a zsidók alkotják, akik nem kértek ilyen státuszt. Ezen felül vannak olyan nemzetiségek is – mint például az itt élő oroszok, arabok, kínaiak, vietnámiak, kurdok és egyes afrikai közösségek –, többségükben nem régen bevándoroltak, akik nem teljesítik a törvény szabta feltételeket a hivatalos elismeréshez.



5. ábra: A törvényileg elismert kisebbségek számaránya Magyarországon (összesen: 644 ezer fő)

Forrás: KSH, 2013

A kisebbségekkel kapcsolatos attitűdöket kutatók közül Sik és munkatársai (Sik, Simonivits, Szeitl, 2016) rendelkeznek a legszisztematikusabb vizsgálatssorozattal. 1992 óta méri folyamatosan az idegenellenes, illetve idegenbarát attitűdöket, a menekültek befogadásával kapcsolatos kérdésekkel. Az idegenbarát (minden menekülő befogadásával értene egyet) és az idegenellenes (nem kellene

egyetlen menedékkérőt sem befogadni az országba) véleményen kívül vannak a mérlegelő állásponton levők (van, akit be kell fogadni, és van, akit nem). A rendszerváltás utáni emelkedő idegenellenesség (1992-1995) után 1996 és 2001 között ingadozás volt tapasztalható, amit egy stabil (és némileg mérséklődő) szakasz követett 2002 és 2011 között. 2012-ben emelkedett újból az idegenellenesség. A menekültválság és az ezzel kapcsolatos politika, a média, az akkoriban történt Charlie Hebdo szerkesztőség megtámadása és az ezzel kapcsolatos bűnbakképzés hatására 2016 legelején elején sosem látott mértéket öltött az idegenellenesség. Az idegenbarát vélemény gyakorlatilag eltűnt. A 2011-es 32% idegenellenesség, 60% mérlegelő és 8% idegenbarát arányból öt év alatt 53-46-1 lett az arány.

A nemzetközi összehasonlító kutatások szerint Magyarország általában az európai országok között az „élmezőnyben” található az előítéletesség és a jobboldali extrémizmus arányának tekintetében, miközben meglehetősen magas a félelem és bizalmatlanság indexe is (Juhász, Krekó és Molnár, 2012).

A társadalmi távolság vizsgálatok eredményei szerint a cigányok/romák megítélése a legrosszabb, a reprezentatív vizsgálatban megkérdezettek majdnem fele sem szomszédnak, sem kollégának, sem pedig családtagnak nem fogadna el roma származású személyt (Simonovits és Szalai, 2013). Őket követik a különféle bevándorló csoportok (arabok, kínaiak). A legnagyobb mértékű elfogadás a zsidók csoportjával kapcsolatban jellemző, miszerint a megkérdezettek 40%-a elfogadná őket szomszédnak, kollégának és családtagnak is.

Az attitűdök tehát különbséget mutatnak az új bevándorlók különböző csoportjai és a “történelmi kisebbségek” megítélésében. Az európai országokból érkező, vagy történelmileg onnan származó kisebbségi csoportok esetében kisebb kulturális távolságról van szó, így kevesebb a feszültség és könnyebb az integrációs folyamat. Az újabb “látható” kisebbségek (pl. arabok, kínaiak, vietnámiak) esetében pedig nagyobb a kulturális távolság, és ezzel összefüggésben több észlelt vagy feltételezett feszültség a jellemző (Bernát, 2012).

A különböző kisebbségi csoportok vonatkozásában az észlelt diszkrimináció is jelentős különbségeket mutat (Örkény és Székelyi, 2010). Az általános tapasztalat az, hogy a bevándorlók csoportjai – az intézmények segítőkészsége ellenére – úgy ítélik meg, hogy nehéz a magyarországi élethelyzetük. A különböző csoportok eltérő mértékben éltek meg diszkriminációs tapasztalatokat, legnagyobb arányban a kínaiak és vietnámiak számoltak be erről, és még a határon túlról érkező magyarok mintegy egyharmadának is voltak hasonló élményei (Simonovits és Szalai, 2013).

Magyarországon a legnagyobb (etnikai) kisebbségi csoport a cigányok/romák csoportja. A fentebb ismertetett népszámlálási adatok szerint a teljes lakosság mintegy 3%-a vallja magát cigány/roma származásúnak. A szakértői becslések szerint ez az arány a valóságban nagyobb, mintegy 6-7%-ra tehető (600 ezer fő; Kemény, Janky és Lengyel, 2004). Érdekes adat ehhez képest, hogy a magyar lakosság jelentősen felülbecsüli a romák arányát (19%; Krekó és Juhász, 2012). Noha az elmúlt két évtizedben jelentősen megváltozott a közbeszéd a romákkal kapcsolatban, a longitudinális kutatások szerint a velük kapcsolatos attitűdök nem követték ezt a változást (Bernát, 2012). Bár a lakosság túlnyomó többsége (80%) támogatja a roma gyerekek inkluzív oktatáshoz való jogát, ugyanakkor egyértelműen negatív attitűddel jellemezhető a magyarok döntő többsége, ha támogatásokról, munkáról, szórakozóhelyekről vagy bűnözésről van szó (Bernát, 2012).

A többségi társadalom elvárásait nézve a kisebbségi csoportokkal szemben (ideértve a nemzetiségeket és a bevándorlók csoportjait) az is megfigyelhető, hogy az elmúlt két évtizedben egyre nagyobb teret nyert az asszimilációval mint kívánatos stratégiával egyetértők aránya, és ezzel összefüggésben az integrációt támogatók száma jelentősen csökkent (Simonovits, 2014).

2. LETELEPEDETT, ILLETVE TARTÓS TARTÓZKODÁSRA
BERENDEZKEDETT TÖRTÉNELMI KISEBBSÉGI ÉS BEVÁNDORLÓ
CSOPORTOK: IDENTITÁS ÉS TÖBBSÉGI VISZONYULÁS

2.1 TÖBBSÉG ÉS KISEBBSÉG EGYMÁS TÜKRÉBEN: ETNIKAI-KULTURÁLIS IDENTITÁSKONSTRUKCIÓK MAGYARORSZÁGI SERDÜLŐ CSOPORTOK KÖRÉBEN

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.

Bevezetés

Napjaink magyar társadalmában továbbra is a monokulturális szemlélet az uralkodó, dacára annak, hogy az kulturális szempontból egyre inkább plurálissá válik. A kulturális sokszínűségben rejlő lehetőségek kiaknázásához és a sikerebb együttműködéshez így elengedhetetlen a kulturális sokszínűség figyelembevétele és elfogadása. A társas és csoportok közötti érintkezésben az etnikai-kulturális identitásnak kiemelt szerepe van, ennek feltérképezése ezért közelebb vihet minket a multikulturális szemlélet megértéséhez és előmozdításához. Empirikus adatok bizonyítják (lásd Phinney, Jacoby és Silva, 2007), hogy a biztos etnikai-kulturális identitás pozitívabb csoportközi viszonyulást, más csoportok iránti nagyobb elfogadást biztosít. A csoport- és kultúráközi találkozások egyik legizgalmasabb színtere éppen a multikulturális személyiség maga. Az etnikai-kulturális identitás a többségi társadalomhoz való tartozáson alapulóan a bi-, illetve multikulturális identitás fontos részét képezi. Ezen identitások dinamikájának, egymáshoz való viszonyának, a különböző identitások integrációjának vizsgálata, a multikulturális személyiség előnyeinek és esetleges hátulütőinek feltárása kurrens téma (lásd Benet-Martínez, 2012; Ward és munkatársai, 2019).

Bár a csoportközi attitűdök vizsgálatáról számos magyar tanulmány készült, viszonylag kevés kutatás van, amely a kisebbségi serdülők etnikai identitásának alakulására koncentrálna. A ritka példák közül valók Neményi (2007) magyarországi roma és Bindorffer (2001, 2007) más nemzetiségi (horvát, német, szerb, szlovák, szlovén) csoportokkal, valamint Örkény és Sik (2011) magyarországi szlovákokkal kapcsolatos tanulmányai. Neményi (2007) azt találta, hogy a roma serdülők etnikai identitásának szerves részét képezi a megkülönböztetés és a diszkrimináció tapasztalata. Ilyen negatív megkülönböztetést más etnikai kisebbségi csoportok tagjai nem említettek (Bindorffer, 2007). Örkény és Sik (2011) a magyarországi szlovákokat behatóbban vizsgáló tanulmányukban sem találtak diszkriminációt a többség részéről. Erősen asszimilált, de a szlovák kulturális gyökerekhez kötődést mutató, és az etnikai nyelvet is részben használó közösségnek írták le őket.

Ebben a fejezetben a 2012-ben zárult, „Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai” c. kutatásunk⁶ kvantitatív pillérének eredményeit mutatjuk be, amellyel arra vállalkoztunk, hogy a magyarországi fiatalok etnikai-kulturális identitásának kérdéskörét vizsgáljuk. Az identitás fejlődése,

⁶ A kutatást a TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003, 18. elemi, Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai c. projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A kutató munkában Szabó Mónika és Szabó Ágnes vettek részt. Az adatok felvételében és további szervezési munkában Szemán Dénes és Fliszár Éva voltak a segítségünkre.

a bi- és multikulturális identitás-stratégiák problematikája az egyik pillérünk. A másik fókuszkérdésünk a befogadó társadalom attitűdjei és szemlélete, a mono- és/vagy multikulturalitás és a kisebbséghez és kisebbségi identitásokhoz való lehetséges viszonyulások feltérképezése.

Kutatási kérdések

A Magyarországon élő fiatalok nemzeti-etnikai identitására fókuszálva – kitekintve az európai identitás kérdéseire is – olyan főbb kérdésekre kerestük a választ, mint hogy:

- Mennyire markánsan jelennek meg a különféle (európai, magyar, etnikai) identitások?
- Mennyiben elfogadottak ezek a – többségi és kisebbségi – identitások?
- Hogyan észlelik a többségi fiatalok az egyes kisebbségi csoportok tagjait? (fenyegetettség)
- Hogyan észlelik a kisebbségi fiatalok a többségi társadalom feléjük irányuló attitűdjeit? (diszkrimináció)
- Mit gondolnak a többségi fiatalok a kisebbségi csoportok akkulturációjáról?
- Mennyire jellemző a kisebbségi fiatalokra saját etnikai-kulturális identitásuk megőrzése?
- Milyen jellemzők mentén írhatóak le a kisebbségi identitás-stratégiák? Ezek milyen viszonyban vannak a többségi identitással?

A feltárandó kérdéseket alapvetően két nézőpontból fogalmaztuk meg. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, ahogyan a (történelmi) kisebbségi és bevándorló fiatalok észlelik a többségi társadalmat, és ahogyan saját identitásukat konstruálják ebben a térben. A másik nézőpontból, a többségi identitással rendelkező fiatalok szemszögéből pedig arra kerestünk válaszokat, hogy mennyiben fogadják el, engedik meg vagy éppen ignorálják, esetleg a diszkrimináció alapjává teszik a kisebbségi etnikai-kulturális identitásokat.

Kulcsfogalmak

Kutatásunk központi fogalma az *akkulturáció* volt, amely egy másik kulturális csoporttal való (huzamosabb) találkozás következményeként, az egyénben, illetve a csoportban fellépő változásokat foglalja magában (Berry, 2003, Berry, Sam, 2016). A következő elméleti modellekre építettük a kutatásunkat. Részletesebb ismertetésük egyrészt az elméleti bevezető fejezetben, másrészt jelen fejezet módszertani részében található.

Ebben a kutatásunkban a Berry-féle akkulturációs modellt, a Bourhis és munkatársai (1997) által felállított, a befogadó társadalom és az etnikai-kulturális csoportok akkulturációs attitűdjeit célzó *interakciós akkulturációs modellt* használtuk alapul. Ez utóbbi elképzelésben a Berry-féle modellt kiegészítendő, az ott tárgyalt négy típusú (integráció, asszimiláció, szeparáció és marginalizáció) orientáción túl bevezettük az *individualizmus* orientációt is (az egyént nem köti itt egyik csoporttagsághoz vagy kultúrához való tartozás sem.)

A csoportközi viszonyokra tekintve fontos támpontunk a csoportközi fenyegetettség elmélete (korábbi neve integrált fenyegetettség elmélet) (lásd Stephan, Ybarra, Rios, 2016), amely az észlelt fenyegetettség különböző típusait és ezek következményeit vizsgálja.

Kifejezetten a hosszú távú akkulturációra, Gezentsvey (2008, Gezentsvey-Lamy és mtsai, 2013) által kidolgozott ún. „*etnokulturális folytonosság iránti motiváció*” fogalmát is alkalmaztuk.

Az akkulturációs elméletek egy további, kutatásunkban használt modellje a Birman (Birman és Trickett, 2001) által kidolgozott „LIB” (Language, Identity and Behavior), amely az *akkulturáció nyelvi, identitásbeli, és viselkedéses* elemeit tárgyalja.

Az identitásfejlődés és identitásintegráció terén Benet-Martinez és munkatársainak a bikulturális identitás integráció modelljét, valamint Phinney etnikai identitás fejlődés modelljét vettük alapul. Benet-Martinez (2012) két dimenzió mentén ábrázolja a két *identitás integrációjának törekvését* az akkulturálódó egyénekben: mennyire fedik át egymást, vagy elkülönülnek egymástól, illetve mennyire harmonikus, vagy konfliktuózus a kettő közötti viszony.

Phinney (2003) szerint az etnikai kulturális identitásnak három főbb eleme van 1) az *etnikai én-identifikáció* (etnikai öncímke), 2) az *etnikai identitás erőssége és értéke* (csoporthoz való tartozással, csoport iránti elköteleződéssel kapcsolatos érzések), 3) *etnikai identitás fejlődés szintje*. Az etnikai kulturális identitás fejlődésének eredetileg három szakaszát különböztette meg: a *feltáratlan* (unexamined), a *moratórium* (keresés és exploráció folyamatában levő), és a harmadik, az *elért identitás* szakaszát. Phinney elmélete kihangsúlyozza az identitásfejlődési folyamat feltárásának jelentőségét, valamint a környezeti hatások identitásfejlődésben játszott fontos szerepét.



6. ábra: Többségi és kisebbségi identitás - a kérdőíves vizsgálat konceptuális változóinak áttekintése

Módszer

Résztvevők és eljárás

Résztvevőink 14-18 év közötti, többnyire Budapesten tanuló középiskolás fiatalok voltak. Etnikai-kulturális identitás szempontjából öt csoportot vizsgáltunk, az identitás meghatározásánál az öndefinícióra építve. Ennek alapján tehát magukat többségi magyarnak / romának / németnek / szlováknak / vietnáminak valló fiatalokat kérdeztünk. Sajnos nem volt lehetőségünk az összes kisebbségi csoport vizsgálatára, a kiválasztásnál így olyan szempontokat érvényesítettünk, mint például hogy elérjünk a Magyarországon élő nagyobb történelmi kisebbségek képviselőit (németek, szlovákok), másrésről a bevándorolt kisebbséget is (vietnámiak), illetve mindenképpen vizsgálni szerettük volna azt a csoportot, amely ma Magyarországon – sajnálatos módon – a többségi társadalom előítéleteinek kifejezett céltáblája (romák).

Az etnikai-kulturális szempontból alapvetően elkülöníthető két pozícióhoz – a többségi és a kisebbségi identitáshoz – igazodóan elkészített kérdőíveinket összesen 330 fiatal válaszolta meg, egy kérdezőbiztossal történő személyes beszélgetésben keretében. A kérdőív adatfelvételi beszélgetése átlagosan 35 percet vett igénybe.

Az etnikai csoportba való besorolás öndefiníció alapján történt; megkérdeztük a válaszolókat, hogy tartoznak-e „*olyan etnikai-kulturális csoporthoz, amelyik nem a magyar*”. A kérdésre „nem”-mel válaszolókat soroltuk be a „többségi”, míg az „igen”-nel válaszolókat a „kisebbségi” alcsoportba. Az 1. táblázat áttekintően tartalmazza a 330 fős minta nemi és etnikai csoport szerinti eloszlását. Átlag életkoruk 16,8 év (szórás: 1,5).

			etnikai csoport					összesen
			német	vietnámi	roma	szlovák	magyar	
a válaszoló neme	fiú	fő %	28 8,5%	10 3,0%	49 14,8%	19 5,8%	45 13,6%	151 45,8%
	lány	fő %	37 11,2%	7 2,1%	50 15,2%	27 8,2%	58 17,6%	179 54,2%
összesen		fő %	65 19,7%	17 5,2%	99 30,0%	46 13,9%	103 31,2%	330 100,0%
		fő %	227 68,7%				103 31,3%	330 100,0%

1. táblázat: A kérdőíves vizsgálat mintájának megoszlása, nem és etnikum alapján (N=330)

Eszközök

A kutatás első, feltáró részében félig strukturált interjúkkal és fókuszcsoportos beszélgetésekkel vizsgáltuk az identitás komplex természetét. Célunk az volt, hogy indirekt módon, a kortárs csoport kontextusában vizsgálva feltárjuk a fiatalok identitásának meghatározó elemeit és fejlődésének jellegzetességeit. A személyes környezet, az iskolai tapasztalatok, a barátok, a családi kapcsolatok kontextusában térképeztük fel az önmagukról kialakított képet, valamint a megtapasztalt (interetnikus) interakciókat.

Kvalitatív vizsgálatunk eredményeire, valamint a szakirodalmi háttérre épülően kvantitatív kutatásunkhoz⁷ két kérdőívet dolgoztunk ki. A „többségi” és a „kisebbségi” fiatalok részben ugyanazokra a kérdésekre válaszoltak. A szociokulturális háttér, a társas kapcsolatok hálóját, és az önértékelés olyan háttérváltozók, amelyek felderítése alapvető fontosságú a jelenségek kontextusba ágyazásához. Fontos szempont volt továbbá az is, hogy a többségi-kisebbségi csoportközi viszonyok vizsgálatakor kijelöljünk „metszési pontokat” a nézetek és attitűdök feltérképezésekor. A *többségi társadalom befogadó attitűdjeinek* vizsgálata egy olyan területnek bizonyult, amelyről egyszerre érdemes kérdezni a „befogadó” – többségi, és a „befogadott”, azaz kisebbségi fiatalokat.

A közös kérdéseken túl, figyelembe véve az eltérő társadalmi pozíciókat, olyan kérdéscsoportokat is alkalmaztunk, amelyek speciálisan egyik vagy másik csoport számára relevánsak. A kisebbségi identitáskonstrukciók és stratégiák felderítésére sok kérdésünk vonatkozott. Ugyancsak fontos szándékunk volt, hogy a csoportközi viszonyok vizsgálatakor megjelenítsünk olyan jelenségeket is,

⁷ A kutatást a TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003, 18. elemi projekt támogatta. Ez a fejezet nagyrészt a következő közleményre épül: 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. és Szabó M. (szerk.) (2012). *Identitás a kultúrák kereszttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitás-konstrukcióinak vizsgálata: Kutatási beszámoló tanulmánykötet*. Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó 55-91.

amelyek mintegy „tükörképei” lehetnek egymásnak. A többségi fiataloknál ezért kérdeztünk rá a kisebbségi csoportok általi – vélt vagy valós – fenyegetettség élményére. Ennek párja a kisebbségi fiatalokat kérdezve az észlelt, többség felől érkező diszkrimináció és igazságtalan bánásmód volt.

Mivel ebben a témában korábban nem készült ilyen, kifejezetten szociálpszichológiai konstruktumokat vizsgáló, és az ezeket mérő eszközöket alkalmazó kutatás Magyarországon, részletes módszertani leírást igyekszünk közölni. Remélhetőleg később is lesznek olyan kutatások, amelyek részben ezeket vizsgálják és alkalmazzák, hogy a magyarországi serdülők különböző csoportjainak identitáskonstrukcióját össze lehessen vetni eltérő kontextusokban és időpontokban.

Demográfiai adatok

A demográfiai adatokon (életkor, nem, hányadik osztály, tanulmányi teljesítmény, iskolatípus, lakhely, állampolgárság, SES) kívül a ***család etnikai indexet*** is használtuk. A kisebbségi fiatalok esetében az együttélő családtagok etnikai hovatartozását vettük figyelembe, egy olyan ordinális skálát képezve, amely azt fejezi ki, hogy a családtagok közül hányan vannak, akik nem (csak) magyar etnikai identitásúak.

Szociális háló

Szociális háló index Angelusz és Tardos (2001)

A szociális háló feltérképezéséhez Angelusz és Tardos (2001) által kidolgozott mérőeszköz egy általunk egyszerűsített verzióját használtuk és ennek alapján készítettünk ***szociális háló indexet***. A szűk értelemben vett, közeli szociális kapcsolatok felderítéséhez megkértük a fiatalokat, hogy nevezzenek meg 1-7 olyan személyt, akikre számíthatnak, és akikkel megbeszélhetik a fontos dolgokat, problémákat. A szociális kapcsolatok durva mérőszámaként indexet képeztük, a megnevezett személyek száma alapján (1-7 közötti érték).

Személyes tényezők (self)

Önértékelés skála (Rosenberg, 1965)

A széles körben elterjedt skálát alkalmaztuk az önértékelés mérésére, az összes tételből készítve egy megbízható skálát (Cronbach-alfa: 0,85). A módszertani ajánlások (Blascovich, Tomaka, 1991), valamint saját faktorelemzésünk eredménye (magyarázott variancia: 69,1% KMO: 0,85) alapján továbbá két alskálát is készítettünk, a *pozitív* és a *negatív* tételek különválasztásával. Az alskálák is megbízhatónak bizonyultak (Cronbach alfa: 0,81 és 0,83, a két alskála korrelációja $r = -0,49$ $p < 0,001$)

Etnokulturális identitás komponensei, identitás-kategóriák

Az itt alkalmazott kérdések nagy részét az ENRI-EAST projektben használt kérdésekből vettük át⁸ (Örkény, Sik, 2011)

Az önmeghatározás vizsgálatához hat kategóriát (életkor, nem, etnikum, település, magyarság, európaiság) kínáltunk fel a fiataloknak, azzal az instrukcióval, hogy válasszák ki azt a hármat, amely véleményük szerint a leginkább jellemzi őket.

⁸ Köszönettel tartozunk Sik Endrének, aki rendelkezésünkre bocsátotta a kérdéseket.

Nyelvhasználat

Nyelv indexeket (saját kidolgozású kérdések) készítettünk az ismert és a kommunikációra használt nyelvek felsorolásából. Két indexet számoltunk itt, elsőként az *ismertként* megnevezett nyelvek száma, a második pedig hogy ezekből hányat használ a válaszoló *aktív kommunikációra*. (A két index korrelációja: $r=0,53$, $p<0,001$)

Nyelvhasználat minősége skálák (The Language, Identity, And Behavior Acculturation Measure - LIB, Birman és Trickett, 2001 alapján)

A kisebbségi válaszolóknál kérdeztünk rá arra, hogy „milyen jól beszél” magyarul, illetve a saját etnikai csoport nyelvén. Különböző helyzetekre (beszéd, olvasás, írás) vonatkozóan kellett ötfokú skálán kifejezni annak mértékét, hogy milyen jól beszéli az adott nyelvet. A nyelvhasználat minőségének operacionalizálására két változót képeztünk, ahol is a tételek összege szolgáltat információt a *saját etnikai csoport nyelve*, illetve a *magyar nyelv* használatának minőségére vonatkozóan. (Cronbach-alfa: 0,97 saját nyelvre, 0,87 magyar nyelvre)

Nyelvhasználat gyakorisága index (saját fejlesztésű kérdések)

A kisebbségi válaszolóknál kérdeztünk rá a közeli szociális kapcsolatokban való nyelvhasználat gyakoriságára, a *magyar*, illetve a *saját etnikai csoport nyelvére* vonatkozóan is. Egy ötfokú skálán kellett megbecsülniük az adott nyelven való beszélgetés gyakoriságát szüleikkel, barátaikkal, illetve testvéreikkel.

A válaszolók nagy része (13-15%) nem jelölt testvérrel való kommunikációt, így ezt a kérdést nem emeltük be az indexváltozóba. Az indexváltozóban tehát a barátokkal és szülőkkel való kommunikációra vonatkozó válaszok összege szerepel.

Kulturális termékek „fogyasztása”

„Kultúrafogyasztás” skálák (The Language, Identity, And Behavior Acculturation Measure (LIB), Birman és Trickett, 2001 alapján)

A Birman és Trickett által kidolgozott, serdülők akkulturációját mérő eszköznek az ún. „kulturális részvételt” (viselkedéses akkulturáció) mérő kérdéseit vettük át, mind a saját származási, mind pedig a befogadó kultúrára vonatkozóan.

A kisebbségi fiatalokat kérdeztük bizonyos „kulturális termékek” (pl. könyv, napilap, film, étel, együttlét barátokkal, szórakozás) fogyasztásának gyakoriságáról. Különböztetve a *saját etnikai csoportra*, illetve „*magyar*” termékekre vonatkozóan a kérdéscsoportokat, két alskálát készítettünk (Cronbach-alfa: 0,71 és 0,83).

Többszörös identitások (európai, magyar, saját etnikai csoport)

Identitás erőssége kérdések (The Language, Identity, And Behavior Acculturation Measure - LIB), Birman és Trickett, 2001 alapján, ill. saját fejlesztésű kérdések)

A csoporthoz (magyar / saját etnikai csoport) való tartozás élményére kérdeztünk rá, közvetlenül és közvetetten (ha egy csapat nyer, ill. ha kritizálják adott csoportot) is. Minden csoportban rákérdeztünk a „magyar” és az „európai” identitás szempontjaira egy ötfokú skálán. A kisebbségi válaszolóknál rákérdeztünk emellett az „etnikai”, ill. a vietnámi csoportnál az „ázsiai” identitásra is. Mindegyik identitáskategóriára kettő, illetve három kérdés vonatkozott tehát; az odatartozás erősségére, a nemzeti csapat győzelmére, illetve az adott csoport kritizálására vonatkoztak a kérdések.

A „magyar” identitás tételei közötti összefüggések a többségi magyar mintán gyengének bizonyultak (Cronbach-alfa 0,63), a kisebbségi mintán koherensnek (Cronbach-alfa: 0,81). Az „európai” identitást tekintve még kevésbé összefüggőek a tételek (Cronbach-alfa: többségi mintánál: 0,46, kisebbségi mintánál: 0,59). A tételek közötti együttjárásokat megnézve az látható, hogy legszorosabban az identitások (magyar és európai) „fenyegetése” tételek járnak együtt (többségi mintán: $r=0,57$ ill. kisebbségi mintán $r=0,60$, $p<0,001$). Ezeket a tételeket skálaként vizsgálva, – „*identitás-fenyegetés*”-ként értelmezve őket, kirajzolható egy viszonylag megbízható skála (Cronbach-alfa: többségi mintán: 0,75 ill. kisebbségi mintán: 0,73).

Az etnikai csoportba tartozás tételei koherensek (Cronbach-alfa: 0,81), így azokból készíthető a kisebbségi csoportokra vonatkoztatva egy „*etnikai identitás érzése*” skála.

A „magyarság” kritériumai Az itt alkalmazott kérdések nagy részét az ENRI-EAST projektben használt kérdésekből vettük át (Örkény és Sik, 2011). Az egyik itemet („tartja a magyar szokásokat”) a fókusz - és interjú vizsgálatunk eredményei alapján építettük be.

A saját identitáson túl, arra is rákérdeztünk, hogy bizonyos kritériumokat mennyire tartanak fontosnak abban, hogy valaki „magyar” legyen. A felsorolt hét szempontot egységes skálaként értelmezni statisztikailag lehetséges ugyan (Cronbach-alfa: 0,73), ugyanakkor jelentéstartalom szempontjából kevésbé értelmezhetőek összességében a válaszok (nem konceptualizálható világosan, hogy milyen konstruktumot fednek le együttesen a tételek).

Egyes elméletek szerint a nemzet „állampolgári” és „kultúrnemzeti” / „etnikai” reprezentációja különböztethető meg (Csepeli, Murányi, Prazsák, 2011; Grad, 2012). Előbbi az önkéntes, szerződéses viszonyon és egyéni választáson, valamint teljesítményen alapuló, átjárhatóságot megengedő. Ilyen például a társadalmi tapasztalatok, életmód és részvétel, vágyak, hovatartozás érzése, identifikáció. Utóbbi inkább sorsszerű, elrendeltetett. Ide tartoznak az ősök, származás, születés helye, anyanyelv, tradíciók, vallás, fizikai tulajdonságok.

Az általunk vizsgált fogalom differenciálásához faktoranalíziseket végeztünk annak megállapítására, hogyan rendeződnek csoportokba a nemzet „állampolgári” és „kultúrnemzeti” / „etnikai” reprezentációjának a szempontjai (Smith, 1991; Csepeli, Murányi, Prazsák, 2011; Grad, 2012). Az eredmények alapján a többségi fiatalok esetében három (magyarázott variancia: 77%, KMO: 0,63), a kisebbségi fiatalok esetében pedig két faktor (magyarázott variancia: 63,5%, KMO: 0,71) adódott. Az első (illetve első kettő a többségiéknél) faktor a „*tényszerű*” kritériumokat tartalmazza (magyar állampolgár, Magyarországon született, sokat élt Magyarországon, beszél magyarul), a második faktor pedig valamiféle érzelmi komponens; „*kötődés - elköteleződés*” néven (magyar ősök, magyarnak érzi magát, tartja a szokásokat). Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy az állampolgári vs. kultúrnemzeti vagy etnikai felosztás szerinti reprezentáción túl más struktúrába is szerveződhet, hogy ki a magyar nemzet tagja.

Bikulturális identitás skála (Benet-Martínez, Haritos, 2005; *bikulturális identitás integráció*, BII, Benet-Martínez, 2012)

Az eredeti skála két alrészből áll, a „*távolság*” /distance/ (a vegyítés vagy keverés ellentéte) és a „*konfliktus*” /conflict/ (a harmónia ellentéte) alskálákból. A mi adatainkon vizsgálva azonban csak a *konfliktus alskála* bizonyult használhatónak (Cronbach-alfa: 0,85). A másik alskála tételei érdekes módon egyáltalán nem voltak koherensek (Cronbach-alfa: 0,01!). Ez utóbbi alskála tehát értelmezhetetlen jelen vizsgálati populáción. Feltételezhető, hogy a háttérben azok a kulturális különbségek állnak, mely szerint egy valamely kultúrában (USA) létrehozott mérőeszköz tételei és/vagy jelentéstartománya nem ültethetőek át, avagy nem értelmezhetőek egy másik kulturális (magyar) kontextusban. A távolság konstruktuma továbbá azért sem értelmezhető mintánkban, mert

többszörre nem az akkulturációjuk kezdetén levő, a befogadó országba nemrég került fiatalokról van szó, akik óhatatlanul nagyon különbözőnek, így egymástól távol levőnek látják a két kultúrát. Benet-Martínez (2012) értelmezése szerint a friss migránsok magas távolsági indexe idővel – ahogy nagyobb kompetenciát szereznek az új kultúrában – csökkenni fog. Vizsgálati mintánk olyan kisebbségi fiatalokból áll, akik nagy kulturális és nyelvi kompetenciával rendelkeznek a befogadó társadalomban. Az ő esetükben nem alacsony távolsági indexszel, hanem inkább azzal a helyzettel találjuk szemben magunkat, hogy nem (ilyen értelemben) érvényes a távolsági konstrukció.

Etnokulturális identitás szintjei és erőssége

Etnikai identitás skála (Phinney, Ong, 2007b; Multigroup Ethnic Identity Measure)

A modell szerint az etnikai identitás komponensei egyrészt az én-identifikáció, azaz az etnikai „öncímkezés”, másrészt pedig az etnikai identitás erőssége és értéke, azaz a csoporthoz való tartozással kapcsolatos érzések. Az etnikai identitás fejlődésének szintje azt írja le, hogy mennyire tudatosan vizsgáltak, elemzettek a saját csoporttal kapcsolatos érzések, ismeretek, azaz mennyire „érett” az etnikai identitás.

Az eredeti skálának két alszála van, az „*exploráció*” és az „*elköteleződés*”. Vizsgálati csoportjainkon mindkét alszála megbízhatónak bizonyult. (Cronbach-alfa: 0,88 és 0,81)

Az eredeti modell szerint a két alszála elért pontok kombinációból kirajzolhatóak az identitások különféle típusai. Phinney, Jacoby és Silva (2007) nyomán a mediánértékeknél (Ex alszála: 11 / Elk alszála: 10) kettőszorozva a válaszolók csoportjait, az alábbi típusokat különítettük el:

- *diffúz* identitás (mindkét skálán alacsony érték) 73 fő, 41,7%
- *korai zárók* csoportja (alacsony Ex érték és magas Elk érték) 18 fő, 10,3%
- *moratórium* fázisa (magas Ex érték és alacsony Elk érték) 15 fő, 8,6%
- *elért identitás* szintje (mindkét skálán magas érték) 69 fő, 39,4%

Összesen 175 főt tudtunk így besorolni (a módszerből következően – miszerint a mediánértékeknél lévőket kihagyjuk a besorolásból – a minta negyede így nem szerepel ebben a besorolásban).

Etnokulturális folytonosság skálák (Gezentsvey, 2008; Gezentsvey Lamy és mtsai, 2013)
Etnokulturális folytonosság iránti motiváció skála, MEC)

Az akkulturáció kutatások gyakran alapmodelljeként említett Berry modell – integráció, szeparáció, asszimiláció, marginalizáció stratégiákkal – nem számol a hosszú távú hatásokkal. Gezentsvey (2008) kidolgozott egy ún. etnokulturális folytonosság iránti motiváció nevű konstruktumot, amely azt tartalmazza, hogy mennyire fontos a személynek, és mit tesz az etnokulturális csoportja folytonossága érdekében. Ebben a gondolatmenetben nemcsak az egyén akkulturációs stratégiája függ a csoporttól, mint tágabb kontextustól, hanem az is, hogy amit tesz az egyén, az hosszú távon kihat a csoport, a közösség sorsára. Az „etnokulturális folytonosság iránti motiváció skála” különböző itemei együttesen leképezik az elméleti konstruktum három különböző elemét.

- 1) Self-orientált MEC: az egyén maga mennyire szeretné fenntartani, és mennyire tartja fenn az etnikulturális identitást és hagyományokat,
- 2) Család-orientált MEC: mennyire szándékozik ezeket átadni a gyerekeinek, a következő generációknak,
- 3) Csoport-orientált MEC: mennyire foglalkozik a közösség jövőbeli folytonossága kérdésével.

Maga a skála 10 itemes, és a szerző eredetileg nem kezeli külön ezeket alskálákként.

Az etnikulturális örökség továbbvitelével kapcsolatosan kérdeztük egyrészt a *saját attitűdöt*, valamint a *szülők* – fiatalok által észlelt – *attitűdjeit* is. A két skála a reliabilitás - vizsgálat alapján megfelelőnek bizonyult, a tételek koherensek (Cronbach-alfa: 0,88 és 0,83).

Az eddig ismertetett mérőeszközök az identitások, az alábbiak viszont a csoportközi viszonyok, a külső csoportokra vonatkozó attitűdök mérésére szolgálnak.

A befogadó társadalom attitűdjei

Akkulturációs stratégiák (Montreuil, Bourhis, 2001; Befogadó társadalom akkulturációs Skála, HCAS)

A Berry (2001) által megfogalmazott akkulturációs stratégiák mentén gondolkodva – azt kiterjesztve – a modell a befogadó társadalom attitűdjeit írja le. A különféle etnikai-kulturális kisebbségi csoportokra vonatkozóan jellemzi az egyes akkulturációs stratégiákat. A Berry-féle modellben említett négyes felosztásban az etnikulturális csoportok felől nézve az integráció, a szeparáció, az asszimiláció, illetve marginalizáció stratégiája, a tágabb társadalom felől nézve ezeknek a multikulturalizmus, a szegregáció, az olvasztótégely illetve a kirekesztés feleltethető meg. Bourhis ezen túlmutatóan egy ötödik lehetőséget is beiktatott: az ún. individualisztikus, kizárólag az egyéni választáson alapuló, a kulturális csoportokhoz való kötelező tartozás szükségességét elvitató stratégiát.

A többségi válaszolóktól három kisebbségi csoportra (bevándorlók /B/, történelmi kisebbségek /TK/, romák /R/) vonatkozóan is kérdeztük az öt lehetséges akkulturációs stratégiával kapcsolatos attitűdjeiket. A lehetséges stratégiák az *integráció*, az *individualizmus*, az *asszimiláció*, a *szegregáció*, és a *kirekesztés*.

1. A bevándorlóknak meg kell őrizniük saját kulturális örökségüket, és emellett magukévá kell tenniük a magyar kultúrát is.	INTEGRÁCIÓ
2. Az is helyes, ha egy bevándorló megtartja saját kultúráját és az is, ha átveszi a magyar kultúrát, hiszen mindenki szabadon megválaszthatja a neki megfelelő kultúrát.	INDIVIDUALIZMUS
3. Azért, hogy átvegyék a magyar kultúrát, a bevándorlóknak fel kell hagyniuk saját kultúrájuk ápolásával.	ASSZIMILÁCIÓ
4. A bevándorlók ápolhatják saját kultúrájukat, ha nem keverik azt a magyar kultúrával.	SZEGREGÁCIÓ
5. Nem az a lényeg, hogy a bevándorlók átvesznek vagy megtartanak egy kultúrát, hanem az, hogy minél kevesebb bevándorló legyen Magyarországon.	KIREKESZTÉS

2. táblázat: A Bourhis-féle akkulturációs attitűdök és a mérésükre használt kérdések

A kisebbségi válaszolóknak úgy tettük fel a kérdést, hogy az egyes állításokat a saját etnikai csoportjukra vonatkoztassák, ám nem a saját véleményüket kérdeztük, hanem arra kértük őket, hogy ítéljék meg, „mennyire értene egyet egy többségi magyar ember az állításokkal” (például azzal, hogy „ápolhatják saját kultúrájukat, ha nem keverik azt a többségi magyar kultúrával”). Ezzel a módszerrel tehát azt vizsgáltuk, hogyan észlelik a különböző kisebbségi csoportok a többségi társadalom feléjük irányuló akkulturációs attitűdjeit.

Fenyegetettség skála (Stephan és Stephan, 2000)

A skála itemeket (a) Walter Stephan neve által fémjelzett csoportközi fenyegetettség elmélete – korábbi neve integrált fenyegetettség elmélet – (Stephan, Ybarra, Rios, 2016) keretében kidolgozott, eredetileg ázsiai bevándorlókkal kapcsolatos attitűdöket mérő kérdőívből válogattuk. Az észlelt fenyegetettségre teszi a hangsúlyt az elmélet (melynek eredete lehet akár valóságos fenyegetés is, de gyakran pusztán percepción alapul). Szimbolikus fenyegetettség az a hiedelem, hogy a többségi társadalom kultúráját (értékeit, nézeteit, normáit) előnytelen módon változtatja meg a más országokból, kultúrákból származó emberek léte.

A reális csoportközi konfliktusokban gyökerező reális fenyegetettség azokat a jelenségeket fedi le, mikor is a többségi társadalom tagjai úgy érzékelik, hogy az etnikai-kulturális csoportok a korlátozott forrásokért való versengésben ringbe szállnak, ezáltal fenyegetve a többségi csoport jólétét, gazdasági és politikai hatalmát, helyzetét.

Az interperszonális fenyegetettség az individuális szinten megjelenő (érzelmeiben kikristályosodó) konstruktum, mikor is az egyének fenyegetve érzik magukat mind fizikailag, mind pszichikailag a különféle etnikai-kulturális kisebbségekhez tartozókkal való interakciók közben.

A többségi válaszolók beszámolóját kértük tehát az egyes kisebbségi csoportok felől érkező (vélt vagy valós) fenyegetettség észleléséről. Három kisebbségi csoportra vonatkozóan külön kérdeztük az attitűdöket, ezek a bevándorlók /B/, a történelmi kisebbségek /TK/ és a romák /R/. Az eredeti skálának három alszála van, a *reális*, a *szimbolikus*, és az *interperszonális* fenyegetettség érzése.

A reliabilitás-vizsgálat során minden egyes kisebbségi csoportra, és mindegyik alskála esetében sikerült kialakítani egy-egy megbízható alskálát, egyes tételek szelektálásával. (Cronbach-alfa mutatók rendre: reális: B: 0,82, TK: 0,82 R: 0,78; szimbolikus: B: 0,72, TK: 0,77 R: 0,87; interperszonális: B: 0,89, TK: 0,90 R: 0,91)

Diszkrimináció (Berry és mtsai, 2006 alapján)

Berry és munkatársainak kiterjedt, 13 különböző országban élő serdülőkorú migránst bevonó vizsgálatában használt kérdőíve alapján, a kisebbségi csoportokba tartozó fiatalokat kérdeztük a hátrányosan megkülönböztető bánásmóddal kapcsolatos tapasztalataikról. Egyrészt saját magukra, másfelől pedig a közvetett diszkriminációs tapasztalatokról; kisebbségi barátaikkal, ismerőseikkel kapcsolatos élményekre vonatkoztatva.

Az összes tételt egy skálaként kezelve egy *globális diszkrimináció-mutató* számolható (Cronbach-alfa: 0,91). Két alskálát is készítettünk a tételekből, az elsőt „*észlelt fenyegetés*”-nek neveztük el (Cronbach-alfa: 0,87), a másodikat pedig „*észlelt igazságtalanság*”-nak (Cronbach-alfa: 0,88). A két alskála korrelációja $r=0,77$ ($p<0,001$).

Nemi szerepek (saját kidolgozású kérdések)

A tanulásban, illetve a munkában való sikerességre, valamint a kulturális hagyományok ápolásának fontosságára kérdeztünk itt rá, a nemi szerepekkel összefüggésben. Arra voltunk kíváncsiak, hogy egyformán társítják-e fiúkhoz és lányokhoz ezen tényezők életben való fontosságát a fiatalok. A saját attitűd mellett rákérdeztünk arra is, hogy szüleik attitűdjeiről mit gondolnak ezekkel a kérdésekkel kapcsolatosan.

Eredmények

A többségi és a kisebbségi fiatalok identitása

A többségi magyar serdülők az **önmeghatározásukkal** kapcsolatos kérdésre, miszerint a három legfontosabb dolgot válasszák ki a felkínált hat lehetséges kategória közül, az első helyen a legtöbben az életkorukat (40%) vagy a nemüket (30%) említették, második helyen ugyancsak ez a két kategória szerepelt a legtöbb válaszolónál (életkor: 25% nem: 31%), a harmadik helyen pedig az európaiság (24%), illetve a „település lakosának lenni, ahol él” (20%).

Ehhez képest a „kisebbségi etnikai-kulturális” identitással rendelkezők közül az első helyen a legtöbben itt is az életkorukat (45%) vagy a nemüket (24%) említették, második helyen ugyancsak ez a két kategória szerepelt a legtöbb válaszolónál (életkor: 17% nem: 40%), a harmadik helyen viszont kiemelkedett az etnikai-kulturális származás (25%), némileg megelőzve az európaiságot (24%).

Bár a magyarságot egyik csoport sem említette nagy gyakorisággal, valószínűleg más okok rejlenek a háttérben. Mivel Magyarországon történt a vizsgálat magyar nyelvű adatfelvételével, valószínűleg nem tartották nagyon fontosnak a magyarság megemlítését a többségi magyar fiatalok. Az interjú és fókuszvizsgálatunk is arra enged következtetni, hogy a kisebbségi fiatalok – különösen a látható kisebbségek – számára nem mindig egyértelmű a magyarsághoz való tartozás, emiatt náluk sem volt gyakori kategória a magyarság.

Az interjú és fókuszvizsgálatban maguktól nem említették az európaiságot, de amikor az felkínált opcióként szerepelt – ahogyan történt a kérdőíves vizsgálatban –, mindkét csoportnak mintegy negyede szóba hozta a legfontosabb három dolog egyikeként.

Az etnikai származást is csak minden negyedik kisebbségi fiatal említette. A különbözőségi énposztulátum (McGuire és McGuire, 1984) szerint ennek, a környezettől megkülönböztető aspektusként nagyobb szerepet kellene kapnia az önmeghatározásukban. Mint kiderült azonban az interjú és fókuszvizsgálatunkból is, a különbözőség értéktöltete eltérő lehet a különböző csoportokban: vagy a különlegesség (nem láthatóan különböző történelmi kisebbségek esetében), vagy a stigma jeleként (a láthatóan különböző romák, valamint a vietnámiak esetében); nem beszélve arról, hogy a látható kisebbségek (az „örökké idegenek”) eleve az etnikai címkét kapják a környezetüktől, és saját maguk is ezt emelik ki (Wu, 2002).

Nyelvtudásukra jellemző adat, hogy a többségi magyar fiatalok a magyar mellett, második nyelvként legtöbbször az angolt (66%) vagy a németet (19%) mondták, egytizedük pedig semmilyen másik nyelvet nem adott meg. Emellett érdekes adat, hogy aktív kommunikációra mindössze 43%-uk használja az idegen nyelvet, ami jobbra az angol (36%).

Ehhez képest a „kisebbségi etnikai-kulturális” identitással rendelkezők közül a legtöbbször a magyart nevezték meg első nyelvként (83%), második nyelvként legtöbbször a németet (37%) vagy az angolt (27%) mondták, harmadik nyelvként pedig a saját etnikai-kulturális csoport nyelve jelenik meg változó arányban. A kisebbségi válaszolók háromnegyede (75%) adott meg itt három nyelvet is (a többségi magyar fiataloknál ugyanez az arány 58% volt), valamint az is, hogy aktív kommunikációra majdnem a kétharmaduk (59%) használ két, és egytizedük (26%) három nyelvet is.

A kisebbségi nemzetiséghez való tartozás nyelvismereti többlettel jár együtt. Az ő esetükben a magyar nyelv mint első nyelv mellett nemcsak az etnikai nyelv, hanem további nyelvek használata is jellemző. Az aktív kommunikációra használt nyelvek számában tűnik jelentősnek a kisebbségek nyelvtudási fölénye. Ez komoly többletet jelent, ha tekintetbe vesszük a többnyelvűségnek a szakirodalom által említett további előnyeit, például a gondolkodásra, a kreativitásra és az időskori mentális egészségre gyakorolt hatását (Shao és Martin, 2018; Schwartz és munkatársai, 2014).

A kisebbségi csoportnál igyekeztünk alaposabban is felderíteni az egyes nyelvek használatának mintázatát. A magyar nyelvről úgy számolt be mindegyik kisebbségi csoport, hogy azt jobban használja ($-18,2 < t < -4,4$, $p = 0,00$), mint a saját etnikai csoport nyelvét. 8–40 pontos skálán magyar nyelvre roma: 38,3, vietnámi: 38,4, szlovák: 38,4, német: 38,6; saját etnikai csoport nyelvére: roma: 13,6, vietnámi: 20,5, szlovák: 31,2, német: 33,8. Emellett az is megállapítható, hogy a magyar nyelv használatának minőségében nincs különbség az egyes etnikai csoportok között. A saját etnikai csoport nyelvének használatában ugyanakkor már jelentős különbség mutatkozik ($F = 62,266$, $p = 0,00$). Ezekért a jelentős különbségekért jórészt felelőssé tehető az a tény is, hogy a német és szlovák csoportoknak lehetőségük van az iskolában is az etnikai csoportjuk nyelvének használatára és tanulására, míg erre a vietnámi és roma fiataloknak nem, vagy csak minimális lehetőségük van.

A **szociális háló** vonatkozásában a többségi magyar fiatalok átlagosan 4,6 közelálló személyt neveztek meg a lehetséges hétből (szórás: 2,2; 19,7%-uk mindösszesen egy főt, 30,1%-uk hét személyt nevezett itt meg). Érdekes adat, hogy összességében a fiatalok mindössze 3,8%-a (azaz 4 fő) említ itt olyan személyt, aki nem többségi magyar etnikai identitású. Ehhez képest a „kisebbségi etnikai-kulturális identitással rendelkezők” átlagosan 4,2 olyan személyt neveztek meg, akivel a problémáikat meg tudják beszélni. A közeli kapcsolatokról elmondható, hogy összességében a fiatalok 66,6%-a említ itt legalább egy olyan személyt, aki nem többségi magyar etnikai identitású (13,2%-uk említ egy, 19,8%-uk kettő, 11,4%-uk három, 8,8%-uk négy, 5,7%-uk öt, 3,9%-uk hat, és 3,5%-uk hét ilyen személyt).

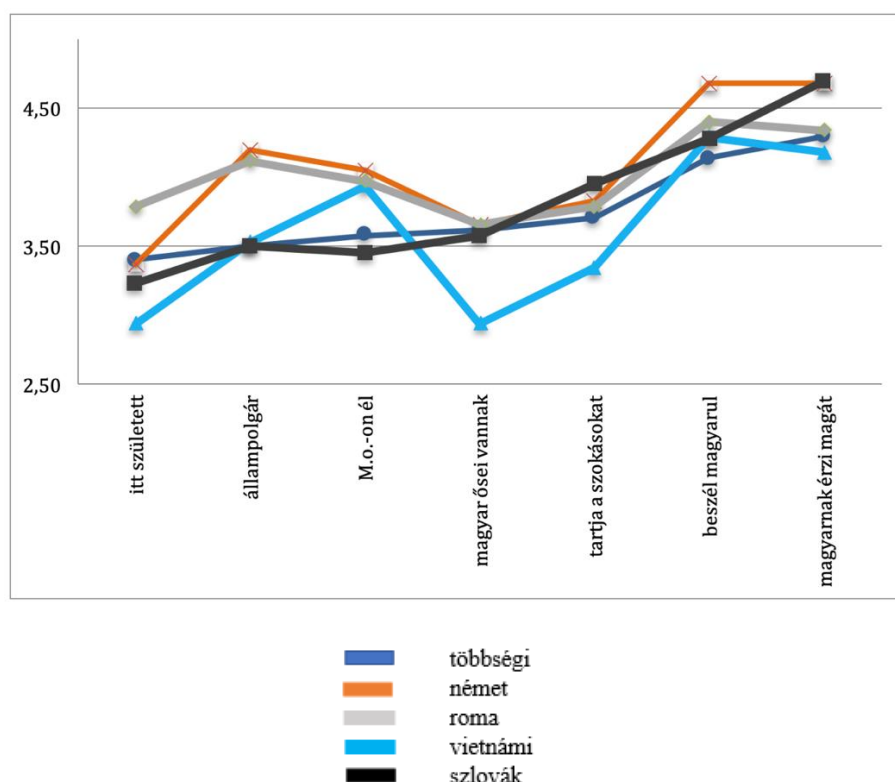
A szociális hálójukban található személyek összetétele jól tükrözi az etnikai sokféleséget, illetve (a többségi csoportban) ennek hiányát. Hasonlóan a nyelvhez, a szociális kapcsolatok esetében is úgy tűnik, hogy nem alkalmazható a deficit modell a kisebbségi csoportokra, hiszen azon túl, hogy ők is rendelkeznek a többségekre jellemző kapcsolatokkal, még további nyelvet, más etnikai csoportokból való kapcsolatokat is fel tudnak mutatni.

Identitás: magyarság, európaiság, bikulturális önazonosság

A „magyarság” kritériumai

A magyarsággal kapcsolatosan, általános szinten kérdeztük, hogy mit gondolnak a fiatalok arról, **mi és mennyiben fontos abban, hogy valaki magyar legyen**. Egy ötfokú skálán megadva a válaszokat, a többségi fiataloknál a legfontosabbnak a szubjektív érzés bizonyult, miszerint akkor magyar valaki, ha magyarnak érzi magát (átlag: 4,28), a legkevésbé pedig az számít (átlag: 3,38), hogy Magyarországon született. Ugyanez a sorrend volt megfigyelhető a kisebbségi fiataloknál is, a szubjektív érzés bizonyult a legjelentősebbnek, miszerint akkor magyar valaki, ha magyarnak érzi magát (átlag: 4,45), a legkevésbé pedig az számít (átlag: 3,46), hogy Magyarországon született.

A megengedő, az identifikáció szubjektív érzését legfontosabb szempontnak beállító vélekedés mindkét csoportnál a nemzet „állampolgári” (Smith, 1991, Hunyady, 2011; Csepeli és mtsai, 2011) felfogását tükrözi. Ehhez hasonlóan, a második legfontosabb, a magyar nyelvtudáshoz – mivel megszerezhető – kötött feltétel is a választást, a szóban forgó személy aktív szerepét hangsúlyozza. A magyarság kritériumainak megítélésében érdekes ugyanakkor megfigyelni az egyes etnikai csoportok közötti különbségek mintázatait. Ahogy a 7. ábráról is leolvasható, különbségek adódtak az egyes csoportok között abban, hogy az egyes tényezőket mennyire ítélik fontosnak a magyarság kérdésében. A „magyar ősök” és „tartja a magyar szokásokat” kritériumok kivételével az összes többi szempontban kimutatható globális szinten az etnikai csoportok közötti különbség (minden tényezőnél: $F > 2,0$, $p < 0,08$). Az öt csoport a hét kritérium mentén összesen 35 választ adott, ezek természetesen páronként összehasonlíthatóak, itt most csak a legkiugróbb különbségekről szólunk röviden.



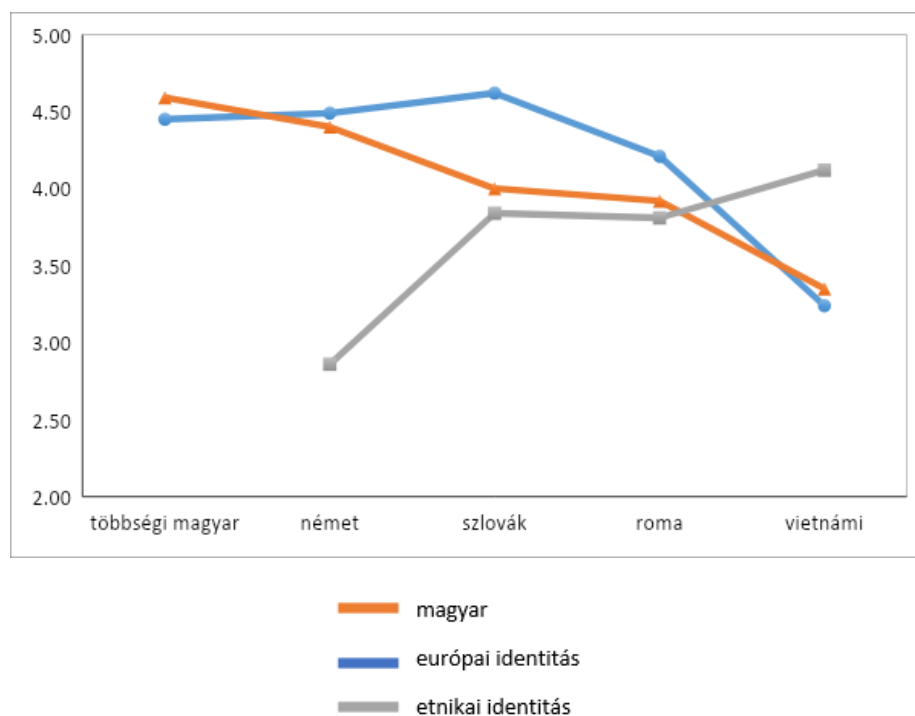
7. ábra: A „magyarság” kritériumainak értékelése a különböző etnikai csoportoknál

Általában nézve a tényezők fontosságát, érdemes az egyes görbék lefutását és egymáshoz való viszonyát megvizsgálni. Azt láthatjuk, hogy a német és a roma, valamint a magyar és a szlovák görbék lefutása nagyon hasonlít egymáshoz, a vietnámi válaszolók ezekhez képest sokkal inkább eltérő válaszokat adtak. Összességében az utóbbi csoportra jellemző leginkább, hogy sokkal „visszafogottabban” értékelik az egyes tényezőket, kivéve a „Magyarországon él” kritériumot. Utóbbi a vietnámi válaszolók szerint fontosabb, mint a többségi magyar válaszolók szerint. A „helyhez kötődés”-nek nagy szerepe van a vietnámiak saját identitásfelfogásában is (Nguyen Luu, 2012). Ennek az eredetileg a magyar kultúrától mind földrajzi, mind kulturális értelemben nagy távolságra elhelyezkedő csoportnak az önmeghatározását látszatra jól írja le a biculturális identitás integráció (BII, Benet-Martínez, 2012) két identitás közötti kulturális távolsági alszkálájának egyik iteme: „Egyszerűen egy vietnámi vagyok, aki Magyarországon él”. Magyar nyelvismeretük, magyar kultúrafogyasztásuk, magyar barátaik száma mind kérdőíves, mind fókusz - és interjúvizsgálatunkból viszont azt mutatja, hogy a vietnámi fiatalok mélyebben integrálódtak annál a magyar kultúrába a vietnámi fiatalok, mint ez az identitási címke sejteti. A legmarkánsabb véleménnyel a német fiatalok vannak a kérdésben, a magyar nyelvet, mint legfontosabb magyarság-kritériumot adva.

Az egyes csoportok egymáshoz viszonyított válaszainak páronkénti összehasonlításakor kiderül, hogy mely esetekben van valójában jelentős különbség a vélemények tekintetében. A legmarkánsabb különbségnél egy sajátos „csomópont”-ot figyelhetünk meg. Az állampolgárság kérdésében két, egymástól szignifikánsan eltérő ($F=3,3$, $p<0,01$) érték körül csoportosulnak a válaszok, a többségi magyar, a vietnámi és a szlovák fiatalok számára sokkal kevésbé fontos – a roma és a német fiatalokhoz képest – az állampolgárság ténye a magyarsághoz. Ugyancsak szignifikáns eltérés van a „magyarul beszél” kritériumban a német és a magyar fiatalok értékelései között ($F=2,5$, $p<0,001$), utóbbiak kevésbé tartják fontosnak ezt a szempontot.

Magyar identitás – összefüggésben az európai és az etnikai identitással

A magyarság „elvi” kritériumain túl, az identitásra vonatkoztatva kérdeztük a fiataloktól, hogy **mennyire érzik magukat magyarnak**. A kérdést azonban nem önmagában vizsgáltuk, hanem beágyaztuk fölé/mellérendelt további kategóriák közé; rákérdeztünk az „európaiság”-ra, illetve a saját „etnikai csoport”-hoz való odatartozás érzésére is. (ld. 8. ábra)



8. ábra: Az európai/magyar/etnikai identitás érzése a különböző etnikai csoportoknál

Az öt csoport a három kritérium mentén összesen 15 választ adott, ezek természetesen páronként ugyancsak összehasonlíthatók, itt most csak a legkiugróbb különbségekről szólnunk röviden.

A többségi fiatalok legnagyobb része „teljes mértékben” magyarnak érzi magát (75%, egy ötfokú skálán az átlagérték: 4,58), emellett majdnem ugyanilyen mértékben „európainak” is (65%, átlag: 4,43). A két érték között nincs statisztikailag szignifikáns különbség, ugyanakkor a két pontszám között sincsen szignifikáns együttjárás sem. Ez arra utal, miszerint a két identitáskategória erőssége sem pozitív (egymást erősítő), sem negatív (nulla-összegű) viszonyban sincsen egymással. Kvalitatív vizsgálatunk eredményei alapján feltételezzük, hogy – mivel Magyarországot és a magyarokat, nem tartják Európa, illetve az európai ember prototípusának – az „európai” ebben a kérdéssorban talán inkább földrajzi evidencia, amivel tényszerűen egyet kell érteniük, de valójában nem fejezi ki markánsan az identitást.

A kisebbségi fiatalok válaszait összességében (etnikai csoportbontás nélkül) nézve jellemző volt, miszerint a többségi fiatalokhoz képest kevésbé markáns ($t=4,01$, $p<0,001$) a „magyarságtudat” (átlag: 4,11), ugyanakkor az „európaiság” érzésében nem mutatkozik jelentős különbség (átlag: 4,38). Érdekes, hogy a saját etnikai-kulturális csoporthoz való tartozás érzését (átlag: 3,52) megelőzi mind a magyarság, mind pedig az európaiság.

A magyar és az etnikai identitás kapcsolatát vizsgálva egy enyhe negatív együttjárás adódott ($r=-0,243$, $p<0,001$), a magyarság és az európaiság érzése ugyanakkor szorosabb, pozitív kapcsolatban van ($r=0,373$, $p<0,001$). Az etnikai és az európai identitás ugyanakkor nem jár együtt szignifikánsan. Az egyes identitások közötti együttjárás-mintázatokat külön is megnézve az egyes etnikai csoportokra az látható, hogy a magyar és az európai identitás csak a németeknél nem jár együtt, a többi csoportban közepes-gyenge, és pozitív kapcsolt van a kettő között (vietnámi: $r=0,559$, $p=0,02$, románok: $r=0,375$, $p<0,001$, szlovák: $r=0,320$, $p=0,03$). A magyar és az etnikai identitás viszont csak a németeknél jár együtt, mégpedig fordítottan ($r=-0,382$, $p<0,001$). Az etnikai és az európai identitás között egyik csoportnál sincs jelentős kapcsolat.

A kisebbségi fiatalok válaszait tovább bontva az egyes etnikai csoportokra, tovább árnyalhatóak az eltérések. A görbék lefutását nézve elmondható, hogy a „magyarság”-érzése balról jobbra csökken ($F=7,5$ $p<0,001$), azaz a többségi magyaroknál a legmagasabb, majd a németek, szlovákok és románok következnek, a sort a vietnámiak zárják a legalacsonyabb pontszámmal. Az etnikai identitás ugyanakkor pont fordított mintázatot mutat; a németeknél a legkevésbé kifejezett, majd a szlovákokon és románokon keresztül jutunk el a legmarkánsabb etnikai érzést kifejező vietnámiakig ($F=11,5$, $p<0,001$). Az európai identitást tekintve ugyancsak jelentősek a csoportok közötti különbségek ($F=6,7$, $p<0,001$), de valójában itt a vietnámi fiatalok azok – érthető módon –, akik jelentősen eltérnek a többi csoporttól.

Az egyes etnikai csoportokon belül vizsgálva az identitások különbözőségét elmondható, hogy statisztikai értelemben is jelentős különbség a magyar és az etnikai identitás értéke között csupán a németeknél ($t=6,4$ $p=0,0$) és a vietnámiaknál van ($t=-1,7$ $p=0,10$). Az etnikai és európai identitás között jelentős különbség ugyanakkor a németeknél ($t=-8,7$, $p<0,001$), a románoknál ($t=-2,3$, $p<0,05$) és a szlovákoknál ($t=-3,6$, $p<0,001$) kimutatható. A magyar és az európai identitás között ugyancsak jelentős a különbség a szlovákoknál ($t=-8,7$, $p<0,001$) és a románoknál ($t=-3,1$, $p<0,001$)

Az etnikai identitások természete: „kulturáfogyasztás”, konfliktusok, folytonosság

Birman és Trickett (2001) „LIB” akkulturációs modellje szerint az akkulturációs folyamat megértéséhez a nyelvhasználaton (L) és az identitáson (I) kívül az akkulturáció viselkedéses (Behavioral, B) elemét, másnéven a kulturális részvételt is vizsgálni szükséges. Olyan konkrét tevékenységekre kérdeznek rá a szerzők ennek mérésére kidolgozott eszközükben, mint például az ételek fogyasztása vagy a zene hallgatása.

A kulturális „termékek” fogyasztásával kapcsolatosan a kisebbségi csoportoknál vizsgáltuk, hogy a többségi magyar, illetve a saját etnikai csoport kulturális termékeivel (pl. ételek, zene, média) milyen gyakorisággal találkoznak, mennyiben „használják” azokat. A többségi magyar kultúra vonatkozásában elmondható, hogy nem volt szignifikáns különbség az egyes etnikai csoportok között ennek gyakoriságában. Összességében inkább jellemző ez, mint a saját etnikai termékek „fogyasztása” (3,9 pont vs. 3,1 pont; $t=9,9$, $p<0,001$). A saját etnikai csoport kulturális termékeivel kapcsolatban ugyanakkor mutatkozott különbség, ($F=3,9$, $p=0,02$) mégpedig a német és a szlovák fiatalok válaszai között (2,9 pont vs. 3,9 pont; $p=0,01$). A többi csoport nem tért el egymástól jelentősen ebben a vonatkozásban.

A viselkedésben (kulturális „termékek” fogyasztásában) (B) is megtalálható az a tendencia, amely a nyelvhasználatnál (L) volt tapasztalható. A kisebbségeknél is a magyar termékek fogyasztása a jellemzőbb. Ettől kissé eltérnek az identitás (I) fentebb kimutatott mintázatai (csak a németeknél igaz az erősebb magyar, mint az etnikai német identitás). Összességében ez összhangban van a szakirodalomban régóta kimutatott trenddel (Liebkind, 2001; Snauwaert és mtsai, 2003), miszerint

annak ellenére, hogy bár a fogadó csoport nyelvét beszéli jobban, annak kulturális elemeit átveszi, adoptálja, innen kerülhet ki több barátja egy bevándorló vagy etnikulturális csoportbeli egyénnek, erős maradhat az etnikai identitása.

Phinney modellje alapján az **etnikai identitást az exploráció és az elköteleződés mentén** vizsgáltuk az egyes kisebbségi csoportoknál. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy mindkét alskála vonatkozásában különbség van az egyes etnikai csoportok között ($F=6,1$ $p<0,001$ és $F=17,0$, $p<0,001$). Az exploráció vonatkozásában a különbséget az adja, hogy a németek különülnek el az összes többi csoporttól, a legalacsonyabb mértékű explorációt adva (átlag: 9,0, vietnámi: 12,0, roma: 10,4, szlovák: 11,2) a másik három csoporthoz képest. Az elköteleződést tekintve ugyancsak a német fiatalok térnek el jelentősen a többi csoporttól. (német: 7,6, vietnámi: 11,8, roma: 10,9, szlovák: 10,7).

Az „eszközök” részben már ismertetett típusba sorolás alapján minden egyes etnikai csoportra vonatkoztatva megnéztük, hogyan oszlanak meg az egyes *identitás-szintekre* sorolhatóan a válaszadóink. Összesen 175 főt tudtunk így besorolni (a módszerből következően – miszerint a mediánértékeknél lévőköt kihagyjuk a besorolásból – a minta negyede így nem szerepel ebben a besorolásban).

Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy – a német fiatalok kivételével – nagyon hasonló a mintázat az egyes identitáskategóriák menti megoszlásban. Az esetek körülbelül felében jellemző ez elért identitás, harmadában a diffúzió, és ehhez képest sokkal kisebb arányban a korai zárás és a moratórium fázisa. A német fiatalok ettől az általánosnak tűnő mintázattól ugyanakkor jelentősen eltérnek (Khinégyzet: 29,1 $p<0,001$), esetükben a válaszolók mintegy kétharmada a diffúzió szakaszában van. Azzal együtt is, hogy csak olyan válaszolókat kérdeztünk, akik azt állították, hogy van német identitásuk (is), meglehetősen alacsony azoknak a családtagoknak (szülők, nevelő szülők, rokonok és nem rokonok) az aránya, akiket német nemzetiségüként jelöltek meg a fiatalok. Az apák 24%-a, az anyák 16%-a német, a döntő többsége a nevelőknek ugyanakkor magyar (68-78 %). Nemzetiségi iskolába járó fiatalokról lévén szó, úgy tűnik – ahogyan ezt megállapítottuk a fókuszcsoport és interjúvizsgálatunkról szóló fejezetben –, az iskola nagyban hozzájárulhatott a német identitás kialakulásához. Az etnikai identitás-fejlődésükre tehát hatással lehetnek ezek a szociokulturális tapasztalatok, erre utalhat, hogy a többi kisebbségi csoporthoz képest aránytalanul nagyobb részük mondható diffúz identitásúnak. Ez segít értelmezni azt az eredményünket is, miszerint egyedül a magukat németnek való fiatalok voltak azok, akiknek szignifikánsan alacsonyabb az etnikai identitásuk, mint a magyar.

identitás: csoport:	diffúzió (fő/%)	korai zárás (fő/%)	moratórium (fő/%)	elért identitás (fő/%)	összesen: (fő/%)
német	36 69,2%	3 5,8%	5 9,6%	8 15,4%	52 100,0%
vietnámi	4 25,0%	2 12,5%	1 6,3%	9 56,3%	16 100,0%
roma	20 27,0%	11 14,9%	7 9,5%	36 48,6%	74 100,0%
szlovák	13 39,4%	2 6,1%	2 6,1%	16 48,5%	33 100,0%
Összesen: (fő/%)	73 41,7%	18 10,3%	15 8,6%	69 39,4%	175 100,0%

3. táblázat: Az identitás-állapotok megoszlása az egyes etnikai csoportokon belül

Eredményeink alapján jelentős különbség mutatkozik az egyes etnikai csoportok között abban is, hogy mennyire élik meg **konfliktusosnak a többszörös identitásukat**. A Benet-Martínez-féle (bikulturális identitás) konfliktus alszála pontszámai alapján azt mondhatjuk, hogy legmagasabb konfliktust a roma fiatalok élik meg, majd a vietnámiak következnek, míg a történelmi kisebbségek – németek és szlovákok – számolnak be a legalacsonyabb fokú konfliktusról (4-20 skálán roma: 10,1 pont, vietnámi 8,9 pont, szlovák: 7,8 pont, német: 6,5 pont) ($F=9,5$ $p<0,001$). Benet-Martínez (2012) vizsgálatai szerint a különböző kulturális identitások közötti konfliktus megélése mögött diszkriminációs és elutasítási tapasztalatok lehetnek a depresszív hajlam mellett. Az önértékelés mérése arra enged következtetni, hogy valószínűleg nem egyéni illetve személyiségi tényezők, hanem inkább a negatív megkülönböztetés, valamint az elutasítási tapasztalat akármelyik oldal részéről (például azért, mert egyesek „túl roma” -nak, mások pedig „túl magyar” -nak tartják a gondolkodását, viselkedését) az, amely összefüggésben állhat az észlelt konfliktussal.

Az **etnikai-kulturális folytonosság** motivációját (MEC) tekintve azt láthatjuk, hogy ebben a vietnámiak térnek el jelentősen a többi etnikai csoporttól ($F=9,8$, $p<0,001$, 10-70 skálán: vietnámi: 57,1 pont, szlovák: 46,7 pont, roma: 43,9 pont, német: 38,6 pont). Nem csupán a saját válaszokra vonatkozóan, de a szülők – fiatalok által feltételezett – attitűdjeire vonatkozóan is ugyanez a mintázat rajzolódik ki ($F=14,4$, $p<0,001$). (vietnámi: 12,5, roma: 8,3, szlovák: 8,5, német: 5,9)

A saját, és a szülők feltételezett attitűdje meglehetősen szorosan együttjár ($r=0,69$ $p<0,001$, alcsopontonként: németek: $r=0,606$, szlovák: $r=0,645$, roma $r=0,669$, vietnámi: $r=0,847$), s a vietnámi fiataloknál a legerősebb ez a korreláció.

Összességében tehát a vietnámi fiatalok számolnak be a legintenzívebb motivációról az etnokulturális hagyományok folytonosságával kapcsolatban, és esetükben jár legszorosabban együtt a saját és a szülők (feltételezett) attitűdje. Ezen eredményekre a következő, a vietnámi bevándorló csoport akkulturációjának behatóbb vizsgálatánál térünk vissza.

A szakirodalmi adatok (Dion és Dion, 2001, Mahalingam és Haritatos, 2006) alapján a **nemi szerepeknek** az etnokulturális folytonosság megőrzésében fontos szerepe van. Amikor együtt vizsgáltuk meg az összes etnikai csoport válaszait, nem találtunk nemi különbségeket. A további számítások szerint azonban interakciós hatást találtunk az etnikai csoport és a nem között a saját etnokulturális folytonosság motivációban (MEC) ($F=1,31$ $p<0,001$) és a szülők (észlelt) etnokulturális motivációjában is ($F=12,1$ $p<0,001$). Megvizsgáltuk ezért, hogy az egyes etnikai csoportokon belül adódnak-e nemi különbségek a fiatalok válaszaiban. A saját MEC pontszámoknál a roma fiatalok esetén adódott nemi különbség, mégpedig úgy, hogy a lányok szignifikánsan nagyobb motivációról számoltak be (40,3 pont vs. 47,6 pont; $t=-2,4$ $p=0,01$). A többi etnikai csoportnál nem volt kimutatható nemi különbség. A szülők észlelt MEC-re vonatkozóan a német fiataloknál a fiúk számoltak be magasabb értékről (7,0 pont vs. 5,1 pont; $t=2,0$ $p=0,04$), a vietnámi fiataloknál pedig a lányok adtak magasabb pontszámot (11,8 pont vs. 13,5). A roma és vietnámi adatok a Dion és Dion (2001), valamint a Mahalingam és Haritatos (2006) által leírtakkal vannak összhangban: a hagyományosabb nemi szerepfelfogással jellemezhető származási csoportok esetében (mint például indiai származású, Amerikába bevándoroltaknál) a lányoktól várják el a szülők, nem csak a kiváló tanulmányi és munkateljesítményeket a befogadó társadalomban, hanem ezzel együtt a hagyományos, eredeti kultúrában valaha idealizált női képet és a hagyományok ápolását is.

Érdekes adalék ehhez a kérdéshez, hogy explicit módon is rákérdeztünk a fiataloknál a nemi szerepek és az etnokulturális hagyományok ápolásának viszonyára; miszerint inkább a fiúknak vagy a lányoknak, esetleg mindkettőnek egyformán feladata a hagyományok továbbvitele. Egyik etnikai

csoportban sem adódott szignifikáns nemi különbség; fiúk és lányok, mindegyik etnikai csoportban egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy mindkét nem számára egyaránt fontos a kulturális hagyományok ápolása.

Csoportok egymás tükrében (csoportközi viszonyok)

A többségi csoport attitűdjei: fenyegetettség

A többségi magyar fiataloktól, saját identitásuk és a „magyarsággal” kapcsolatos kérdések feltérképezése mellett kérdeztük azt is, hogy mit gondolnak, hogyan érznek a Magyarországon élő bevándorlókkal, történelmi kisebbségekkel és a romákkal kapcsolatban. A kérdések arra vonatkoztak, hogy ezeknek a csoportoknak a kisebbségi, kulturális-etnikai identitását hogyan látják, valamint arra, hogyan észlelik őket mint csoportot (pl. érznek-e fenyegetettséget), illetve hogy kapcsolatba kerülve konkrét személyekkel ezekből a csoportokból, milyen érzésekről tudnak beszámolni az interakciók során.

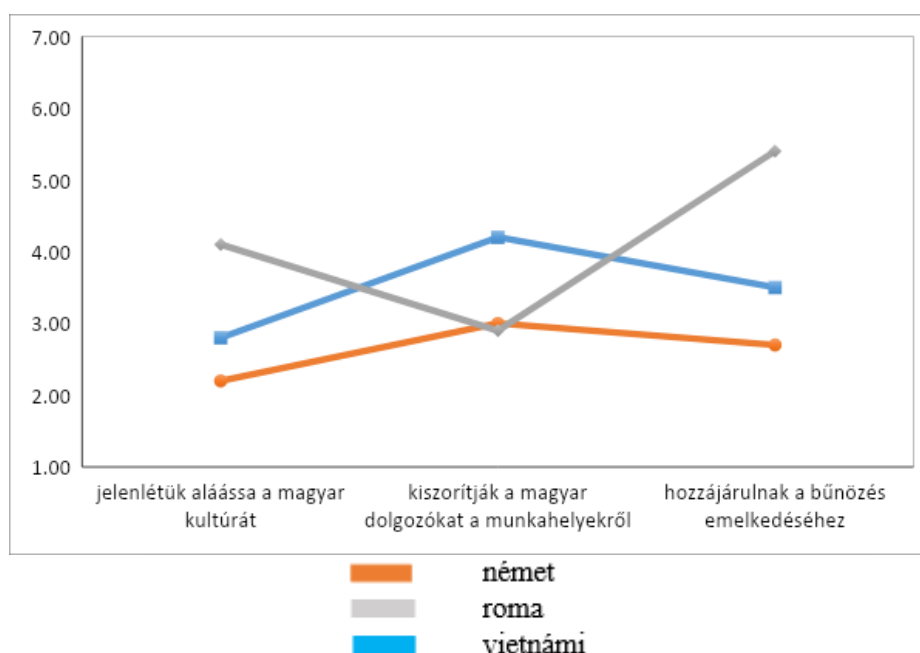
Stephan elméleti megközelítésnek értelmében **a reális-, a szimbolikus- és az interperszonális fenyegetettség** élményére kérdeztünk rá. Az alábbi 4. táblázat összefoglalóan tartalmazza mind a három kisebbségi csoportra vonatkozóan az egyes alskálákon elért átlagértékeket

<i>fenyegetettség:</i>	<i>reális (1-7) (átlag/szórás)</i>	<i>szimbolikus (1-7) (átlag/szórás)</i>	<i>interperszonális (negatív érzelmek) (1-7) (átlag/szórás)</i>	<i>átlagosan:</i>
<i>csoport:</i>				
történelmi kisebbségek	3,2 (1,5)	3,3 (1,4)	2,3 (1,2)	2,9 (1,4)
bevándorlók	4,0 (1,5)	4,2 (1,4)	2,8 (1,4)	3,6 (1,4)
romák	5,1 (1,5)	5,4 (1,6)	3,8 (1,7)	4,7 (1,6)
átlagosan:	4,1 (1,5)	3,9 (1,5)	2,9 (1,4)	

4. táblázat: A többségi fiatalok válaszai a különböző etnikai csoportokra vonatkozóan az egyes fenyegetettség-típusoknál

Az eredményekre tekintve az látszik, hogy fenyegetettség szempontjából a reális és a szimbolikus fenyegetést inkább észlelik, mint az interperszonális, azaz az interakció közben érzett fizikai, illetve pszichikai fenyegetettséget. Az etnikai csoportok viszonylatában elmondható, hogy páronként összehasonlítva az átlagértékeket, minden esetben szignifikánsak az eltérések ($4,4 < t < 11,6$ $p < 0,001$). A romákkal kapcsolatosan, és mindhárom típusú fenyegetettségre vonatkozóan igaz, hogy ebben az esetben a legintenzívebbek a többségi fiatalok attitűdjei. Annak ellenére, hogy legtöbbször nincs valóságos veszély az észlelt fenyegetettség mögött, a több évtizedes kutatások alapján (Stephan, Ybarra, Rios, 2016) vélelmezhető, hogy a romákkal kapcsolatos erős fenyegetettségérzet a csoportközi viszonyokra nézve negatív következményekkel jár. Ezek terjedhetnek negatív érzelmektől (harag, félelem, gyűlölet...) kognitív torzításokon át (például attribúcióban, bennük látják a baj, az ártalom okát abban is, amihez semmi közük) a viselkedésekig (hátrányos megkülönböztetés, elkerülés, segítség megtagadása...). Kutatásunkban a romákkal kapcsolatban a többi kisebbségi csoporttal való összehasonlításban erősnek kimutatott fenyegetés percepció egy újabb adalékot szolgáltat a hazai kutatásokhoz, a romákkal kapcsolatos többségi viszonyulás megértéséhez.

A skálák adatain túlmutatóan, a fenyegetettség élményének kibontásakor érdemes a globális adatok mögé is tekinteni, és a *válaszok mintázatait* megnézni. Az 9. ábra jó illusztrációját adja annak, miként bonthatóak ki az egyes kisebbségi csoportokkal kapcsolatos attitűdök összefüggéssrendszerei. A munkahelyek féltésével kapcsolatosan például az látszik, hogy a történelmi kisebbségek és a romák – a bevándorlókhoz képest – egyformán kevésbé veszélyesnek látszanak. Ugyanakkor a sztereotípiák alapján joggal feltételezhetjük, hogy az azonos pontszám ellenére itt vélhetően eltérő magyarázatokkal szolgálnak a többségi válaszolók az okokat illetően. A *sztereotípiák tartalom modell* (Fiske, Cuddy, Glick, Xu, 2002) értelmében valószínűleg nem feltételez a többség olyan szintű kompetenciát a romáknál, amely miatt félteni kellene tőlük az állásokat. A történelmi kisebbségi csoportokkal kapcsolatban jellemző módon nagyon alacsony szintű fenyegetettségről számoltak be a többségi magyar fiatalok, valószínűleg azért, mert saját csoport tagjaiként is tekintenek rájuk. Ami pedig a bűnözést, valamint a magyar kultúra veszélyeztetettségét illeti, a romákkal kapcsolatos attitűdök markánsan eltérő képet mutatnak.



9. ábra: Az attitűdök speciális mintázatai a fenyegetettség különböző szempontjaiban

Az érem másik oldala: a kisebbségi csoportok által észlelt diszkrimináció

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a kisebbségi fiataloknak jelentős része (konkrét kérdezett szituációtól függően 20-39%-a) számolt be arról, hogy előfordult már, hogy a származása miatt **igazságtalanul bántak vele, fenyegették vagy bántották**.

A tapasztalt diszkrimináció kapcsolatban áll a bikulturális identitással kapcsolatos konfliktus megélésével $r=0,33$, $p<0,001$.

Általános tendencia, hogy a saját élményt összevetve a „másokkal” történt eseményekkel, szignifikáns különbség mutatkozik, miszerint az ismerősökkel, barátokkal történt esetek gyakrabban fordulnak elő. Nem ismeretlen jelenség ez a szakirodalomban (Taylor és munkatársai, 1992). Ez nyilvánvalóan nem objektív tény, hanem az attitűdinális válasz a helyzetek szubjektív értékelése során (saját élmény vs. másokkal: fenyegetés: 1,6 vs. 1,9 $t=3,9$, $p<0,001$ ill. csúfolás: 1,9 v.s 2,2 $t=5,2$ $p<0,001$).

Ugyancsak különbség mutatkozik az iskolán belüli, és az iskolán kívüli diszkriminációval kapcsolatosan. Utóbbira vonatkoztatva szignifikánsan nagyobb gyakoriságról számolnak be a kisebbségi fiatalok (tanárok iskolában: 1,46 vs. más felnőttek iskolán kívül: 1,63 $t=-2,5$ $p=0,01$ gyerekek iskolában 1,57 vs. gyerekek máshol 1,84 $t=5,3$ $p=0,00$). Iskolai, ismerős környezetben tehát úgy tűnik, hogy védettebbek a kisebbségi gyerekek.

A diszkriminációval kapcsolatos tapasztalatokat finomabb bontásban vizsgálva az alábbi 5. táblázat foglalja össze az egyes etnikai csoportok válaszait, külön szerepeltetve a „fenyegetettség” és az „igazságtalanság” szempontokat.

csoport:	német (1-5)	szlovák (1-5)	roma (1-5)	vietnámi (1-5)
diszkrimináció:	(átlag/szórás)	(átlag/szórás)	(átlag/szórás)	(átlag/szórás)
fenyegetettség	1,2 (0,3)	1,8 (0,9)	2,3 (1,0)	2,4 (0,9)
igazságtalanság	1,2 (0,5)	1,3 (0,9)	1,9 (0,7)	1,9 (0,7)
átlagosan:	1,2 (0,3)	1,6 (0,7)	2,1 (1,0)	2,1 (0,7)

5. táblázat: Az észlelt diszkrimináció két típusának mértéke a különböző etnikai csoportoknál

A „fenyegetettség” tapasztalatokkal kapcsolatosan szignifikáns különbség van az egyes etnikai csoportok között ($F=20,3$, $p<0,001$). A német fiatalok az összes többi csoporthoz képest sokkal kevésbé számolnak be ilyen tapasztalatokról ($p<0,001$). A vietnámi és roma válaszolók adatai ugyanakkor „összesimulnak”, azaz a legmagasabb értéket adják a négy csoport közül.

Az „igazságtalanság” élményét illetően is jelentős a különbség a csoportok között ($F=10,4$, $p<0,001$). Megint csak a roma és a vietnámi fiatalok válaszai azok, amelyek szignifikánsan eltérnek ($p<0,001$) a német és a szlovák fiatalok válaszaihoz képest.

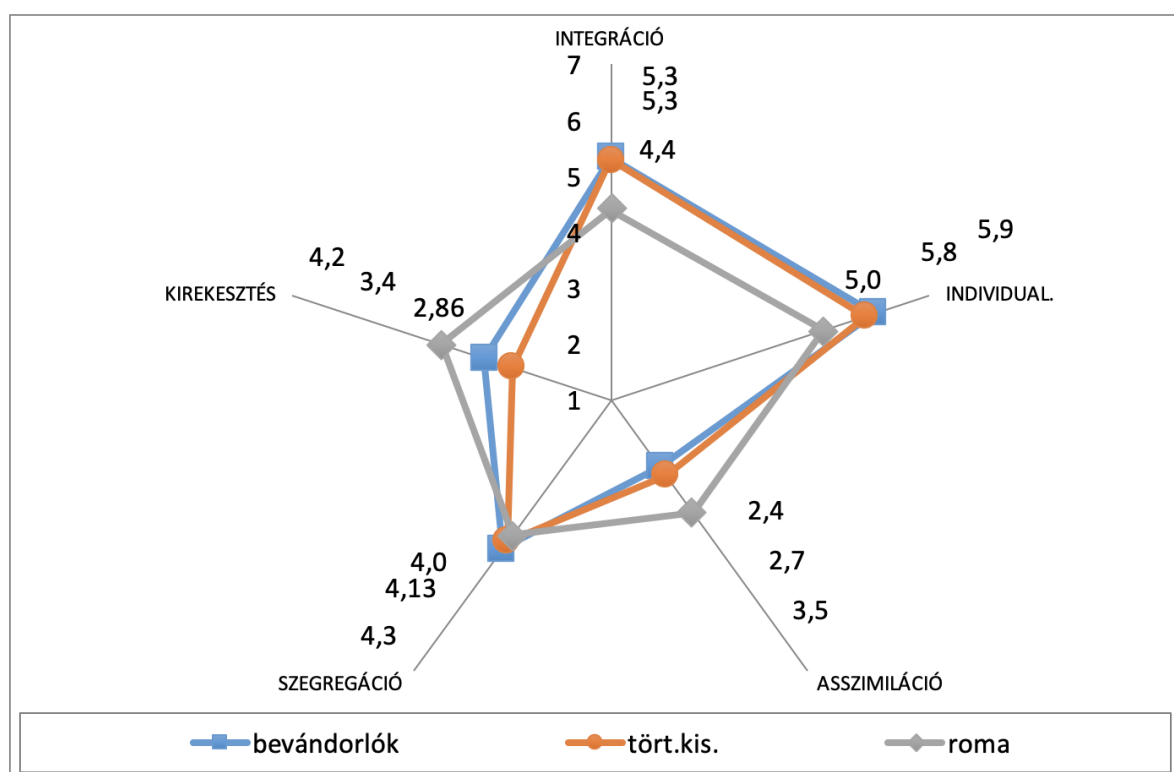
Az eredményekből látható, hogy a „történelmi kisebbségek”, a „bevándorlókhoz” és a romákhoz viszonyítva tehát összességében pozitívabb tapasztalatokról számolnak be. Ezek az eredmények összhangban vannak a saját interjú és fókuszvizsgálatunkkal és azzal, hogy a megkérdezett többségi fiatalok a történelmi kisebbségeket tartják a legkevésbé „fenyegető”-nek. A csoportközi fenyegetettség elmélet korábbi kutatásaira (Stephan, Ybarra, Rios, 2016) is rimelnek.

Befogadó társadalom?

Akkulturációs stratégiák: a többség véleménye és a kisebbségek percepciója alapján

Az **akkulturációs stratégiákra** vonatkozólag többféleképpen is szerettünk volna információt kapni. Alapvetően a *többségi társadalom attitűdjeit* méri fel a Bourhis-féle kérdések, ugyanakkor a *kisebbségi csoportok feléjük irányuló, észlelt attitűdjeit* is szerettük volna felderíteni, és összevetni a többségi fiatalok valódi attitűdjeivel.

Az alábbi ábrákon szemléletesen is bemutatjuk a kapott eredményeket; elsőként azt, hogy mi a véleménye a többségi fiataloknak az egyes kisebbségi csoportokra vonatkozólag



10. ábra: A többségi fiatalok akkulturációs attitűdjei a különböző kisebbségi csoportokkal kapcsolatosan

Egymáshoz való viszonyukban vizsgálva az egyes kisebbségi csoportok iránti akkulturációs attitűdöket, azt láthatjuk, hogy jelentős különbségek adódtak.

Az asszimilációs törekvéseket illetően a legmagasabb pontszám a romákra vonatkozóan adódott, és ez a különbség a bevándorlókhoz és történelmi kisebbségekhez viszonyítva is szignifikáns ($t=-4,9$ / $t=-3,5$, $p<0,001$).

Az integrációs stratégia a bevándorlónál és a történelmi kisebbségeknél ugyanolyan mértékben elfogadott, a romák ehhez képest szignifikánsan ($t=4,4$ / $t=4,2$, $p<0,001$) kevésbé integrálandóak.

Az individualizmust tekintve azt legnagyobb mértékben a bevándorlóknak „engedik meg” a többségi fiatalok, illetve a történelmi kisebbségeknek is hasonló mértékben. Ettől szignifikánsan kevésbé ($t=5,4$ / $t=4,9$, $p<0,001$) feltételezik ezt a romákról.

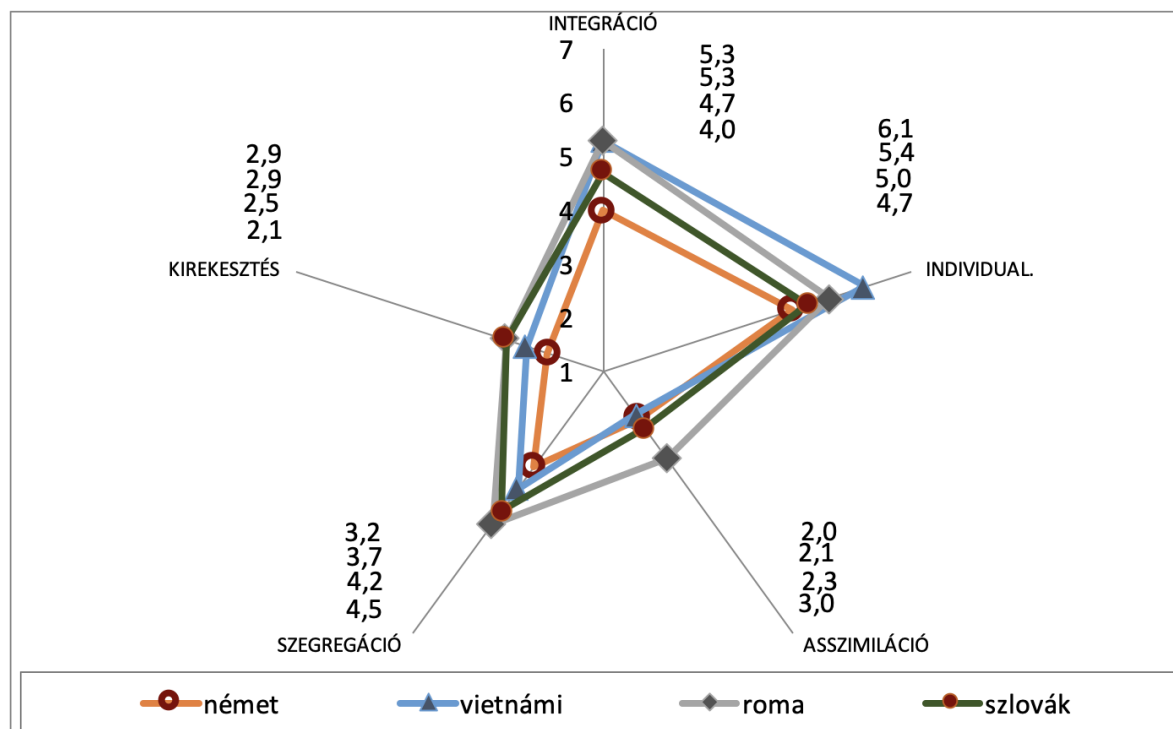
A kirekesztést illetően elmondható, hogy ez az egyetlen olyan stratégia, ahol a három csoportra adott értékelések minden páros összehasonlításban eltérnek egymástól ($t=3,2$ / $-3,0$ / $-5,6$, $p<0,001$). A pontszámok a romákra vonatkozóan a legmagasabbak, majd a bevándorlók és a történelmi kisebbségek következnek.

A szegregáció pedig az egyetlen olyan stratégiának bizonyult, amelynek megítélésében nincsen különbség az egyes etnikai csoportokra vonatkozóan.

A szakirodalomban (pl. Bourhis és mtsai, 2009) az öt stratégia közül az integrációt és az individualizmust a (migráns) kisebbségekkel kapcsolatos pozitív viszonyulást jelző inkluzív stratégiákként, míg a kirekesztést, szegregációt és az asszimilációt a (migráns) kisebbségekkel

kapcsolatos negatív viszonyulást jelző exkluzív stratégiákként tartják számon. A szegregáció kivételével a többségi akkulturációs attitűdök markáns, a többi kisebbségi csoporthoz viszonyítva a romákkal kapcsolatban exkluzívabb és kevésbé gyengébb inkluzív mintázatot mutatnak.

A kisebbségi csoportok másik szempontú összehasonlításához egy térben ábrázoltuk a négy etnikai csoport válaszait is, amelyeket a feltételezett többségi véleményeket illetően adtak. Az 11. ábrán jól láthatóak azok a diszkrepanciák, amelyek az egyes csoportok véleményei között találhatóak. Itt tehát mindegyik kisebbségi csoportnál a saját etnikai csoportjára vonatkozó, feltételezett többségi vélemények szerepelnek.



11. ábra: A többségi fiatalok feltételezett akkulturációs attitűdjei a különböző kisebbségi csoportok észlelésében

A stratégiákat tekintve elmondható, hogy mindegyikben szignifikáns különbség adódott a négy etnikai csoport válaszai között (integráció: $F=8,2$ / individualizmus $F=4,5$ / asszimiláció $F=14,2$ / szegregáció $F=23,1$ / kirekesztés $F=9,4$ $0,001 \leq p \leq 0,07$). A roma fiatalok feltételezik a legnagyobb mértékű asszimilációs törekvést a többségi társadalomtól (az átlagok közötti eltérés a német-roma válaszok között szignifikáns $p=0,02$), a történelmi kisebbségek (német, szlovák), valamint a bevándorlók (vietnámiak) körülbelül ugyanazon a ponton helyezkednek el.

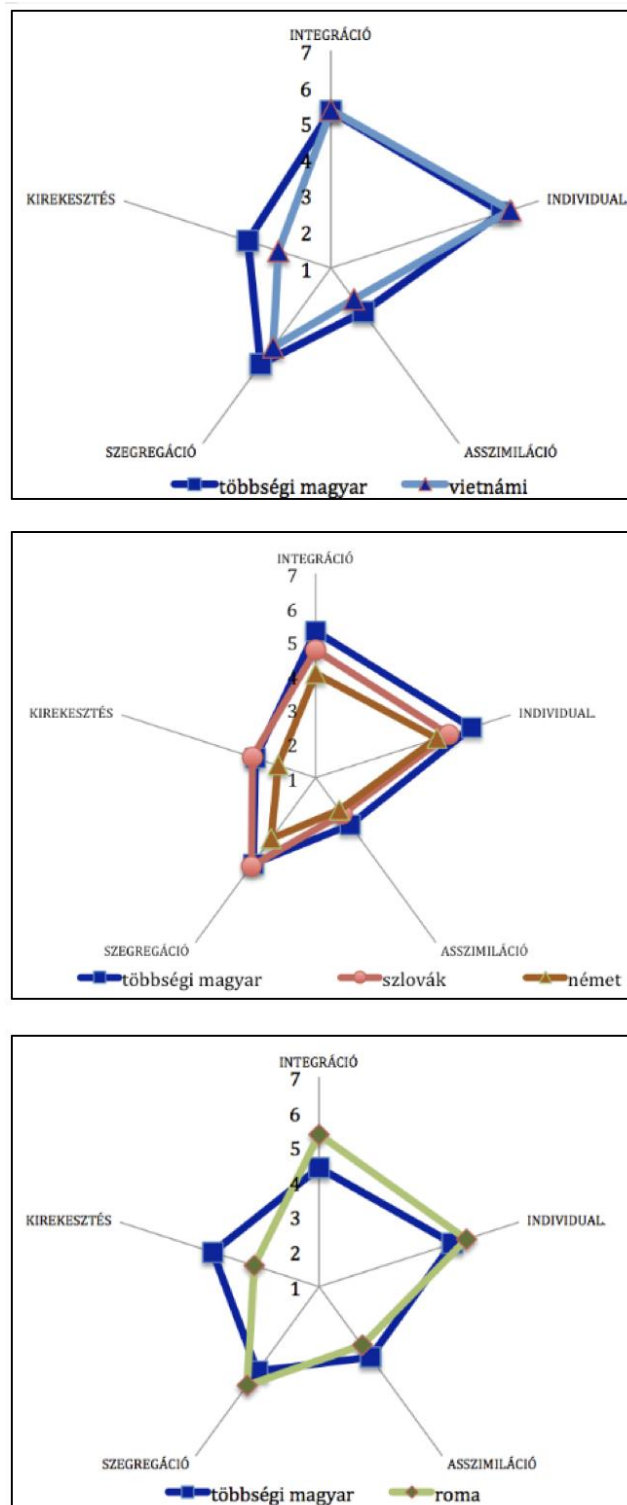
A legnagyobb mértékű individualizációt a vietnámiak feltételeznek (szignifikáns különbség a vietnámi-német $p<0,001$ és a német-roma $p=0,04$ válaszok között van).

Az integrációt tekintve a legmagasabb értéket a roma fiatalok adják (jelentős különbség a német-roma $p<0,001$ és a német-vietnámi $p=0,02$ válaszok között van).

A kirekesztés vonatkozásában elmondható, hogy nincsen statisztikai értelemben jelentős különbség a válaszok között.

A szegregációban a roma és a szlovák fiatalok adták a legmagasabb értéket (szignifikáns különbség a német-roma válaszok között van $p < 0,001$).

A többségi és a kisebbségi fiatalok válaszait részleteiben is összehasonlítva, a 12. ábrán (illusztrációul a jobb áttekinthetőség végett) páronként egymásra vetítettük a többségi fiatalok válaszait adott csoportra vonatkozóan, valamint ugyanazon etnikai csoport válaszait a feltételezett attitűdökről.



12. ábra: A többségi és a kisebbségi akkulturációs attitűdök összevetése

Az ábrák szemléletesen mutatják, mennyiben van átfedés a vélemények között, és hol találhatók számottevő diszkrepanciák.

A vietnámi (többségi fiataloktól kérdezve általánosabban: bevándorlók) válaszokat tekintve azt láthatjuk, hogy a két ötszög gyakorlatilag négy ponton jól fedi egymást, egyedül a kirekesztés stratégiája az, amelyről a vietnámi fiatalok szignifikánsan visszafogottabb véleményt feltételeztek, a többségi fiatalok valódi véleményéhez képest. ($t=-1,9$, $p=0,03$)

A történelmi kisebbségekre vonatkozóan két kisebbségi csoportot is kérdeztünk; a szlovákok esetében tulajdonképpen átfedésben vannak a feltételezett és a valódi attitűdök. A német fiataloknál érdekes tendencia, hogy – bár az ötszög formája tulajdonképpen azonos a többségi válaszok-adta formával – összességében sokkal visszafogottabb attitűdöket feltételeztek. A különbség mind az öt stratégia esetén szignifikáns (integrációra $t=-4,4$, $p<0,001$, individualizációra $t=-4,2$, $p<0,001$, asszimilációra: $t=-1,8$, $p=0,03$, szegregációra $t=-2,09$, $p<0,001$, kirekesztésre $t=-2,4$, $p<0,001$).

A legnagyobb diszkrepancia a feltételezett és a valódi attitűdök között a roma fiatalok esetén adódott. Az integrációt inkább ($t=3,5$, $p<0,001$), míg a kirekesztést pedig sokkal kevésbé ($t=-3,9$, $p<0,001$) feltételezik, mint ahogy az a többségi válaszokban megjelenik.

Identitások és csoportközi viszonyok: a tényezők dinamikus összjátéka

A leíró adatokon túlmutatóan fontosnak tartjuk, hogy mintegy „felülnézetből” rátekintve eredményeinkre, megkíséreljünk összefüggéseket, mintázatokot azonosítani az identitások és csoportközi viszonyok konstrukcióinak soktényezős rendszerében.

Az egyéni, csoportos és csoportközi szintek bonyolult összjátékában azonosíthatóak olyan összefüggés(rendszer)ek, amelyek működésmódjának megértése közelebb vihet minket a jelenségek mélyebb megértéséhez.

Magyar és európai identitás – összefüggésben a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdökkel

A többségi fiatalok identitására vonatkozóan kérdeztük a „magyarság” és az „európaiság” érzését. Megvizsgáltuk, hogy a két identitás erőssége hogyan függ össze a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdökkel. Az alábbi 6. táblázatban összefoglaljuk a szignifikánsnak bizonyult összefüggéseket.

Az európai identitás a szülők iskolai végzettségével korrelál, azaz minél magasabban iskolázottak a szülei, annál erőteljesebben azonosítja magát európaiként a többségi magyar serdülő. Minél erősebb valakinek az európai identitása, annál kevésbé látja fenyegetőnek a különböző kisebbségi csoportokat, kevésbé mutat kirekesztő attitűdöt. Azaz az európai identitás a befogadó attitűddel jár együtt.

Ezzel szemben a magyar identitás – bár nem található annyira következetes együttjárás mintázat, mint az európai identitás esetében – pozitívan jár együtt a reális fenyegetettség érzettel. A magyar identitás ebben a mintában negatív korrelációt mutat az aktív kommunikációra használt nyelvek számával (amely szám, mint fentebb említettük, alacsonyabb, mint a kisebbségi csoportok esetében).

	magyar	európai
identitás:		
tényezők:		
aktív kommunikációra használt nyelvek száma	-0,381**	
szülők SES (iskolai végzettség)		0,318**
szimbolikus fenyegetettség, romákkal kapcsolatosan		-0,217*
reális fenyegetettség, bevándorlókkal kapcsolatosan	0,337**	
reális fenyegetés, történelmi kisebbségekre	0,274**	
interperszonális fenyegetettség, történelmi kisebbségekkel kapcsolatosan		-0,203*
interperszonális fenyegetettség, bevándorlókkal kapcsolatosan		-0,228*
kirekesztés attitűdje, bevándorlókra		-0,311**
kirekesztés attitűdje, történelmi kisebbségekre		-0,196*

*: $0,10 \leq p \leq 0,05$ **: $p \leq 0,01$

6. táblázat: A magyar és az európai identitáshoz kapcsolható jellemzők és attitűdök korrelációi

Fenyegetettség és akkulturációs attitűdök összefüggései

A kisebbségi csoportok felől érkező fenyegetettség három típusának összefüggését is megvizsgáltuk az öt akkulturációs attitűddel kapcsolatosan. A kisebbségi csoportokra vonatkozó skálaértékeket összevontuk a fenyegetettségek és az akkulturációs attitűdök esetében is. Így lehetőség van globális szinten megvizsgálni a két tényező együttjárásának mintázatait (7. táblázat).

fenyegetettség:	szimbolikus	reális	interperszonális
akkulturációs attitűd:			
integráció	- 0,384**		-0,358**
kirekesztés		0,629**	
individualizmus	-0,316**		-0,414**
asszimiláció	-0,289**		
szegregáció	-0,206*	0,283**	

*: $0,10 \leq p \leq 0,05$ **: $p \leq 0,01$

7. táblázat: A fenyegetettség különféle típusainak együttjárásai az akkulturációs attitűdökkel

Az eredményeink részben összhangban vannak Ljubic és munkatársai (2010) szerbiai serdülőkkel végzett kutatásának eredményeivel. Az integratív akkulturációs attitűd negatív, míg a kirekesztő akkulturációs attitűd pozitív összefüggést mutat az észlelt fenyegetettséggel. Ljubic és munkatársai

nem vizsgálták az individualista attitűdöt, de Bourhis és munkatársai (2009) szerint az individualista akkulturációs attitűd mögött az rejlik, hogy a többségi csoporttag ugyanúgy bánt a kisebbségi csoporttagokkal, mint a saját csoportja tagjaival, mivel nem fontos a számára a kulturális csoporttagság. Ennek következtében a többség által elvárt individualista akkulturációs stratégia nem jár együtt fenyegetettség érzettel. Ezt eredményeink is igazolták. Ljubic és munkatársai eredményeivel szemben az asszimiláció a mintánkban negatív összefüggést mutat a fenyegetettséggel. Valószínűleg az asszimiláció értelmezése nem olyan negatív a magyar kontextusban. A szegregáció vegyes összefüggésmintázatot mutat. További vizsgálatok szükségesek ennek mélyebb feltárásához.

A kisebbségi etnikai identitás elérése felé: a négy identitás-szint jellemzése

Az identitás különböző szintjein lévő fiataloknál kirajzolhatóak voltak sajátos mintázatok. A 8. táblázatban egy mátrixban tüntettük fel, hogy milyen tényezőkben, mely identitás-státuszú fiatalok adtak szignifikánsan magasabb értékeket a többi csoporthoz viszonyítva ($p \leq 0,05$).

identitás-státusz: jellemző:	diffúz	korai záró	moratórium	elért
nyelvek aktív kommunikációra			+	
saját nyelv használat gyakoriság				+
etnikai identitású családtagok száma		+		+
etnikai identitás erőssége				+
bikulturális konfliktusok			+	+
etnikai identitás folytonossága motiváció		+		+
európai identitás erőssége			+	
diszkrimináció-fenyegetés észlelése		+		+
integráció észlelt attitűd		+		+
individualizmus észlelt attitűd		+		+
szegregáció észlelt attitűd		+		+
etnikai kultúrafogyasztás		+		+

8. táblázat: Az egyes identitás-szintekhez kapcsolható további személyes-kulturális jellemzők

A korai zárás és az elért identitás sokban hasonlít egymáshoz. Abban rejlik a korai zárás és az elért identitás között a hasonlóság, hogy az explorációtól függetlenül magas az etnikai csoporttagság iránti elköteleződés. Az akkulturáció hármass modellje (Birman, LIB: nyelv, identitás, viselkedés) alátámasztottnak bizonyul: a magas elköteleződéssel járó etnikai identitás összefügg az etnikai nyelvvel, családdal, etnikai folytonossági motivációval és viselkedéssel. A többség részéről tapasztalt, saját kultúra fenntartását nem elvitató álláspont (ez a közös a három felsorolt észlelt akkulturációs attitűdben), sőt még az észlelt diszkrimináció is pozitívan korrelál ezzel a típusú etnikai identitással. Ami megkülönbözteti a korai zárást és az elért identitást: míg utóbbi explorációval alátámasztott, előbbi alapos érdeklődés nélküli elköteleződés. Ez a különbség olyan tényezőkkel van összefüggésben, mint a saját nyelv használatának gyakorisága, vagy az etnikai identitás erőssége. Az elért identitás egy etnikai nyelvben is kifejeződve sokkal aktívabb és erősebb identitást jelent. Ebből is kitűnik, hogy az etnikai nyelv használata milyen komplex viszonyban áll az etnikai identitással.

A moratórium identitásállapotnak tipikus jeleiként értelmezhetjük az ebben a fázisban lévő fiataloknál a fokozottabb bikulturális konfliktust és a fölérendelt identitáskategória (európai) fokozottabb használatát.

Az etnikai, nemzeti (magyar) és európai identitás és észlelt diszkrimináció és észlelt többségi akkulturációs attitűd közötti kapcsolat

Feltételezésünk szerint az etnikai identitást előrejelzi a többség részéről észlelt elutasítás, kirekesztés (ezeket vizsgálatunkban észlelt diszkriminációval, többségi kirekesztő akkulturációs attitűddel operacionalizáltuk), akárcsak az észlelt többségi szegregációs, valamint az integrációs attitűd is. Ez utóbbi egyben a nemzeti (magyar) identitást is előrejelzi, ugyanúgy, ahogyan az asszimilációs attitűd. Az individualista akkulturációs attitűddel kapcsolatban nem volt specifikus várakozásunk.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Életkor	-									
2	SES	0,15									
3	kisebbs_integráció	0,00	0,08								
4	kisebbs_individualizmus	-0,05	0,12	0,34**	-0,16*						
5	kisebbs_asszimiláció	-0,04	-0,13	0,08	0,00						
6	kisebbs_szegregáció	-0,12	-0,13	0,20**	0,09	0,35**					
7	kisebbs_kirekesztés	-0,10	-0,08	0,08	-0,11	0,48**	0,30**				
8	etnikai identitás	0,04	0,03	0,41**	0,22**	0,07	0,28**	0,14*			
9	magyar identitás	0,10	0,11	0,14*	0,09	0,06	-0,05	0,03	-0,10		
10	európai identitás	-0,01	0,17*	-0,03	0,14*	-0,07	0,00	0,03	0,09	0,37**	

9. táblázat. Bevont változók közötti korrelációk

	etnikai identitás			nemzeti identitás			európai identitás		
	ΔR^2	Beta	t	ΔR^2	Beta	t	ΔR^2	Beta	t
Nem	0,16**	0,04	0,60	0,06	0,04	0,59	0,04	0,05	0,72
Szocio-ökonómiai státusz		0,12	1,77		0,05	0,62		0,13	1,61
1 Életkor		0,04	0,55		0,09	1,30		-0,04	-0,51
Roma (1 = roma, 0 = mások)		-0,02	-0,29		0,08	0,96		-0,17	-1,68
Német (1 = német, 0 = mások)		-0,42	-5,10**		0,23	2,67**		-0,09	-0,90
Nem	0,006	0,05	0,80	0,02*	0,02	0,21	0,002	0,04	0,57
Szocio-ökonómiai státusz		0,14	1,90		0,03	0,37		-0,04	-0,53
Életkor		0,04	0,53		0,09	1,28		0,12	1,43
2 Roma (1 = roma, 0 = mások)		-0,03	-0,39		0,11	1,22		-0,16	-1,53
Német (1 = német, 0 = mások)		-0,39	-4,60**		0,18	2,03*		-0,11	-1,01
Észlelt diszkrimináció		-0,09	1,22		-0,17	-2,20*		-0,06	-0,74
Nem	0,14**	0,05	0,84	0,06*	0,03	0,38	0,06*	0,02	0,26
Szocio-ökonómiai státusz		0,05	0,78		-0,03	-0,45		0,07	0,89
Életkor		0,09	1,36		0,11	1,60		-0,02	-0,38
Roma (1 = roma, 0 = mások)		-0,10	-1,20		0,05	0,55		-0,18	-1,69
Német (1 = német, 0 = mások)		-0,25	-3,00**		0,26	2,80**		-0,07	-0,69
3 Észlelt diszkrimináció		0,09	1,31		-0,17	-2,24*		-0,08	-0,93
Észlelt integráció		0,31	4,55		0,18	2,41*		-0,05	-0,59
Észlelt individualizmus		0,06	0,88		0,12	1,66		0,24	3,03**
Észlelt asszimiláció		-0,06	-0,78		0,12	1,47		-0,09	-1,03
Észlelt szegregáció		0,16	2,28		-0,05	-0,70		0,02	0,26
Észlelt kirekesztés		0,08	1,17		0,03	0,47		0,07	0,88

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

10. táblázat: Az etnikai, nemzeti (magyar) és európai identitás regressziója

A hierarchikus regresszió analízisben három lépésben vontuk be a feltételezett előrejelző tényezőket. A demográfiai tényezők és a csoporttagság hatásának kontrollálása miatt az első lépésben a nemet, a szocio-ökonomiai státuszt, az életkort, és a két nagyobb létszámmal képviselt csoporttagságot (valaki roma vagy sem, német vagy sem) vontuk be. Ezt követően a második lépésben az észlelt diszkrimináció, harmadik lépésben pedig az észlelt többségi akkulturációs attitűdök (Bourhis és munkatársai alapján: integráció, individualizmus, asszimiláció, szegregáció, kirekesztés) kerültek be a modellbe.

Az etnikai identitás esetében a modell a variancia 30%-át magyarázza. A német csoporttagság – negatívan –, az észlelt integrációs és szegregációs attitűd bizonyul szignifikáns előrejelzőnek. Lényegesen kisebb mértékben (14 és 10%) rendelkezik magyarázó erővel a nemzeti és az európai identitás regressziós modellje. A magyar nemzeti identitást előrejelzi – pozitívan – a német csoporttagság és a többségtől észlelt integrációs attitűd, valamint – negatívan – az észlelt diszkrimináció. Az európai identitás esetében a többség részéről észlelt individualista akkulturációs attitűd bizonyul előrejelzőnek. A feltételezett többségi akkulturációs attitűdök 14%-kal, illetve 6-6%-kal járulnak hozzá az etnikai, a nemzeti és az európai identitás regressziós modelljének magyarázó erejéhez.

Eredményeink a szakirodalomnak megfelelően mutatják az integráció összefüggését mind az etnikai, mind pedig a nemzeti identifikációval, valamint a többségi szegregációs attitűd kapcsolatát az etnikai identitással (Berry, 2006).

Az észlelt diszkrimináció csak a nemzeti (magyar) identitással áll negatív összefüggésben, de nem jelzi előre pozitív irányban az etnikai identitást. Ezek szerint mintánkban nem sikerült egyöntetűen kimutatni az elutasítás-identifikáció (Branscombe és mtsai, 1999) mechanizmust. Ez a mechanizmus arra utal, hogy elutasítás esetén az egyén a saját csoporttal való identifikálódáson keresztül erősíti meg az önbecsülését és a saját csoporthoz fordul a valahová tartozás élményéért. Verkuyten és Yildiz (2007) eredménye egyértelműen ilyen mintázatot mutatott. A többségi hollandok részéről tapasztalt diszkrimináció esetében a kisebbségi törökök egyrészt elutasították a nemzeti (holland) identitást (hasonlóan az eredményeinkhez), másrészt még erősebben identifikálódtak törökként és muszlimként (az eredményeink ilyen mechanizmust nem mutattak). Az, hogy vizsgálatunkban az észlelt diszkrimináció nem jelzi előre az etnikai identitást részben azzal magyarázható, ahogy a szakirodalomban is sokan állítják, hogy az etnikai identitás a diszkrimináció hatását nem mindig védi ki, hanem akár fel is fokozhatja (Yoo és Lee, 2008) azt. Továbbá, a diszkrimináció az etnikai identitásnak inkább az exploráció elemét fokozza, de az identitásnak az elköteleződés aspektusával nem mindig mutat összefüggést (Pahl és Way, 2006; Umana-Taylor és Updegraff, 2007). Vizsgálatunkban nem az explorációt, hanem az elköteleződést méri az általunk használt etnikai identitást mérő skála. Valószínűleg emiatt sem volt tapasztalható a többség általi elutasítás észlelése és a saját etnikai csoporttal való erősebb identifikáció közötti összefüggés.

A német csoporttagság specifikus helyzetére más jelek is utalnak. Mint fentebb említettük, a többi csoporthoz képest kevesebb olyan családtagjuk van, aki németnek mondja magát. A többi csoporthoz képest közelebb áll az identitáskonstrukciójuk a magyarokéhoz.

A többségtől észlelt individualista akkulturációs attitűd előrejelzi az európai identitást. Minél inkább úgy gondolják, hogy a többség a kulturális csoportokhoz való kötődés (legyen az etnikai vagy nemzeti) elvárása helyett az egyéni választást bátorítja, annál valószínűbben a nagyobb, inkluzívabb európaisággal azonosítják magukat.

Diszkusszió és következtetések

A kisebbségi csoportokkal kapcsolatos többségi attitűdökben világosan elkülöníthetők a különböző mintázatok a nem-roma nemzetiségi kisebbségekre, a bevándorlókra és a romákra vonatkozóan. A többségi magyar fiatalok a különböző kisebbségi csoportokat nagyon eltérően észlelik: a legnegatívabb kép és viszonyulás a romákkal kapcsolatban tapasztalható. Amikor a fenyegetettségi érzésre kérdeztünk rá, leginkább ehhez a csoporthoz kötötték a bűnözés emelkedését, valamint azt, hogy jelenlétük aláássa a magyar kultúrát. Az erőforrásokért folyó küzdelem miatti fenyegetettséget inkább a bevándorlókval kapcsolatban élik meg, például a munkalehetőségekért való versengésben. Ez az eredmény összhangban van korábbi vizsgálatok eredményeivel (Juhász, 2011). A többi nemzetiségi kisebbségekkel kapcsolatban fogalmazódott meg a legkisebb mértékű rossz érzés.

A kisebbségi fiatalok válaszait az észlelt diszkriminációra vonatkozóan ezzel párhuzamba állítva elmondható, hogy a németek és a szlovákok a roma és a bevándorló fiatalokhoz (vietnámiakhoz) képest számolnak be kisebb fokú fenyegetettségről és igazságtalanságról a többségi társadalom felől érkezően.

Az akkulturációs stratégiákra vonatkozóan elmondható, hogy a többségi fiatalok a kirekesztést illetően mutatják a legnagyobb különbséget a három kisebbségi csoportra vonatkozóan, míg a szegregáció tekintetében nem tesznek különbséget a romák, az egyéb történelmi kisebbségek és a bevándorlók között.

Átfogóan, az egyes stratégiákat összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy míg a többségi fiatalok válaszaikban a szegregációs stratégiában nem differenciálnak az egyes etnikai csoportok között (azaz egyforma mértékben tartják helyénvalónak), addig a kisebbségi csoportok ebben a kérdésben nagyon is különbözőképpen látják saját pozíciójukat. Ezzel párhuzamba állíthatóan, a kirekesztéssel kapcsolatos attitűdben ugyanolyannak látják a helyzetüket a kisebbségi csoportok, ugyanakkor ebben a stratégiában a többségi válaszolók markáns különbséget tesznek az egyes etnikumok között.

A kisebbségi csoportok között jelentős különbségek vannak abban, hogy melyik stratégiát, és mennyire pontosan észlelik a többségi társadalom felől. A szlovákok és a bevándorló vietnámiak észlelik a legpontosabban például azt, hogy a többségi társadalom milyen beilleszkedési stratégiákat támogat az ő esetükben, azaz például hogy mennyire tartsa meg az eredeti identitásukat, hagyományait, és mennyire keressék a kapcsolatot a társadalommal, illetve vegyék át a többségi magyar értékeket, szokásokat.

A nem-roma történelmi kisebbségekre, főként a német kisebbségi fiatalokra vonatkozóan elmondható, hogy ők formáltak a legkevésbé markáns véleményt ezekben a kérdésben. Pozíciójukat tekintve valószínűsíthető, hogy a többségi fiatalok sokkal kevésbé tekintenek rájuk úgy, mint a többségi társadalom egyfajta „külső csoport”-jára. Identitásukat vizsgálva is az látszik, hogy sokkal kevésbé érzik a többségi magyaroktól elkülönülőnek magukat, erre utalhat például az a tény, hogy a legtöbben a diffúz etnikai identitás fázisában vannak.

A többségi magyar válaszolók véleményeihez képest a roma fiatalok erősebb integrációt és kisebb mértékű szegregációt feltételeznek a többségi magyarok részéről. Viszonylagosan optimista álláspontjuk valószínűleg jórészt annak köszönhető, hogy a társadalmi mobilitás egy magasabb fokán álló – középiskolákban továbbtanuló –, sikeresnek mondható fiatalokat kérdeztünk meg. Székelyi, Örkény, Csepeli és Barna (2005) a kutatásukban sikeresnek nevezték a legalább szakmunkásképzéssel rendelkező roma személyeket. Az ő tapasztalataik ugyanakkor vélhetően nem esnek egybe a roma

fiatalok általános tapasztalataival. Jövőbeli kutatásunkban ellenőrzésképpen más, nem továbbtanuló roma fiatalokat is érdemes bevonni a vizsgálatba.

Ezek az eredmények mindenesetre ráirányítják a figyelmet arra, hogy a szűkebb szociokulturális közeg (család) mellett, azt mintegy kiegészítve, az iskolának, a továbbtanulásnak fontos szerepe lehet az integrációs törekvésekben és a pozitív megküzdési stratégiák, és pozitív kisebbségi identitások kialakításában is. Ezzel kapcsolatban biztató adat, hogy az igazságtalan bánásmód, a diszkrimináció vonatkozásában a kisebbségi fiatalok iskolán belüli tapasztalatai kedvezőbbek az iskolán kívüli tapasztalataikhoz viszonyítva.

A bevándorlókra és romákra vonatkozóan szólnunk kell a „látható kisebbség” kérdéséről. A mások (többség) által észlelt és/vagy feltételezett identitás ugyanis másként konstruálódik, mint az olyan önmeghatározások, amelyekkel kapcsolatban az egyén saját maga dönthet arról, hogy mennyiben vállalja fel azt nyilvánosan (Liebkind, 2006). Az összefüggéseket keresve az egyes tényezők között, világosan kirajzolódnak azok a különbségek, amelyek az eltérő identitás-pozíciókból eredeztethetőek. Ennek jó illusztrációját adja például az az eredmény, mely szerint az identitáskonfliktusnak kimutathatóan magasabb szintje jellemezte a roma és a vietnámi fiatalokat. Mindez, valamint a bikulturális identitással kapcsolatos konfliktus és az észlelt diszkrimináció közötti közepesen erős pozitív korreláció összhangban van Fleischman és Phalet (2016) öt különböző európai városban élő muszlim kisebbségi fiatalokkal végzett kutatásának eredményével. Vizsgálatukban rámutattak arra, hogy a származási csoportbeli és a nemzeti identitás között megélt konfliktusos viszonyt előrejelzi a tapasztalt diszkrimináció.

A „láthatóság” mindazonáltal különbözőképpen jelenhet meg a további hatások rendszerében. Az akkulturációs stratégiákat tekintve például a vietnámiak számára kifejezetten „megengedett” az individualizációs stratégia. A másik látható kisebbség, a romák vonatkozásában ugyanakkor sokkal inkább a kirekesztés vagy az asszimiláció tűnik inkább elfogadhatónak a többség számára. Megjegyzendő, hogy ez utóbbit a roma fiatalok meglehetősen pontosan észlelik is.

Az, hogy mit gondolnak a kisebbségi csoportbeliek arról, hogy a többség hogyan szeretné, hogy akkulturálódjanak, előrejelzi mindhárom identitásszintet (etnikai, nemzeti és európai). Ezek az eredmények mind arra mutatnak rá, hogy nemcsak a család és a közvetlen, valamint a tágabb környezet befolyásolja az identitáskonstrukciót, hanem a csoportközi viszonyok is.

Eredményeink rámutattak arra is, hogy az etnikai-kulturális identitás mélyen beágyazott további társas-társadalmi tényezők kontextusába. A nemi szerepek vonatkozásában például kimutatható volt az a mintázat, amely szerint az etnokulturális folytonosságra való törekvésben implicit módon megjelennek a nemi különbségek.

Explicit módon ugyan nem társítják egyik vagy másik nemhez a kulturális örökség továbbvitelének feladatát a fiatalok, de a saját etnokulturális folytonosság motivációjukat tekintve implicit módon jelentkezik a nemi különbség. A roma fiatalok esetében a lányok számolnak be magasabb motivációról, a németeknél és a vietnámiaknál pedig a szülők (észlelt) motivációja más; előbbiek esetében a fiúk, utóbbiaknál viszont a lányok észlelnek magasabb motivációt szüleik részéről az etnokulturális folytonosságra vonatkozóan.

A különféle identitások viszonyaira vonatkozóan elmondhatjuk, hogy azok „nem nulla összegű” tényezők összjátékaként konstruálódnak. Erre utal az az eredményünk, mely szerint a többségi magyar fiataloknál az identitás két szintjének erőssége (európai-magyar) nem kapcsolódik össze szignifikánsan, sem pozitív, sem pedig negatív irányban. Ugyanakkor az is tény, hogy a kisebbségi fiatalok három csoportjánál viszont kimutatható egy pozitív együttjárás a magyar és az európai identitás szintjei között. Lehetséges, hogy esetükben e kettő mintegy „fölérendelt”, közös

kategóriaként értelmeződik az identitás konstrukciójában, az „alapszintet” pedig az etnikai identitás adja, amely jórészt függetlennek bizonyult ettől a felsőbb szintű identitástól. A többségi magyar fiataloknál ez az „alapszint” feltételezhetően a magyar identitás, ezért lehet független a hozzá képest „fölerendelt” európai kategóriától amely ráadásul nem feltétlenül mélyen átélt identifikációt jelent – legalábbis a fókusz- és interjúvizsgálat tanulságai alapján. A kisebbségek (szlovákok és a romák) számára a „fölerendelt”, közös kategóriába rendezett magyar és európai identitás közül utóbbinak magasabb az értéke. Úgy tűnik, mintha ez egy befogadóbb identitás lenne, amelyhez való tartozásukat kevésbé vitathatja el a többség. Jövő kutatás feladata az identitásszintek egymáshoz való viszonyulásának feltárása a különböző etnikai kisebbségi és többségi csoportokban.

A kisebbségi fiataloknál ugyanakkor az is tény, hogy a magyar és az európai identitás hangsúlyosabbnak bizonyult, mint az etnikai identitás, kivéve a nagy kulturális és földrajzi távolságból érkező vietnámiaknál.

A pozitív, „fölerendelt” 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. Az erősebb magyar identitással ugyanakkor nem volt kimutatható ilyen irányú pozitív összefüggés, sőt; az a fokozottabb reális fenyegetettség érzésével járt együtt. Nyilvánvaló, hogy a kérdéseink közel sem fedték le a többségi magyar identitás jelentéstartományát, ám ezek a tendenciózus eredmények rámutathatnak az (erős) többségi identitás kritikus pontjaira. Ez egyben kutatásunk hiányosságára is rámutat, ugyanis nem választottuk szét, nem mértük külön a pozitív magyar identitást és az esszencialista nemzeti identitást.

Az etnikai-kulturális identitás fejlődésére és a tényezők összjátékára vonatkozóan szépen körvonalazható a nyelv-identitás-viselkedés (LIB) hármasa. Jelentős különbség mutatkozott a kisebbségi fiatalok csoportjai között a tekintetben, hogy mennyire jól és intenzíven használják saját csoportjuk nyelvét. Ugyanakkor világos összefüggés rajzolódott ki a nyelvhasználat és az elért identitás között. Ugyancsak összefüggés volt a saját etnikai kultúra „termékeinek” fogyasztása és az identitás szintjei között. A családi háttér etnikai természete szintén jelentős tényezőként jelent meg, az elért identitású fiatalok családjában kimutathatóan több az etnikai identitással bíró családtag. Sok tekintetben a korai zárás is hasonló képet mutat, ugyanakkor a nyelvhasználatban és az etnikai identitás erősségében elmarad az elért identitású fiatalokhoz képest.

A kapott eredményeink tükrében azt mondhatjuk, hogy az identitások és a csoportközi viszonyok folyamatainak mélyebb ismerete segíthet azon válaszok megtalálásában, amelyek a pozitív társas identitások kialakulásához vezető utakon irányjelzőkként szolgálhatnak, többségi és kisebbségi csoportok és egyének számára egyaránt.

2.2. VIETNÁMI BEVÁNDORLÓ CSALÁDOK: ETNIKAI KULTURÁLIS FOLYTONOSSÁG, IDENTITÁS ÉS AKKULTURÁCIÓ

Célunk az egyik Magyarországon élő bevándorló csoport identitásának, akkulturációjának és etnikai kulturális folytonosság iránti törekvésének mélyebb vizsgálatán keresztül az egyénin túlmutatóan a családi és közösségi mechanizmusok bemutatása. A mind identitás, mind akkulturáció hangsúlyú vizsgálatban a tartós tartózkodásra berendezkedettek, vagy letelepedettekre fókuszálunk.

Bevezetés

Jelen fejezet egy olyan, újonnan bevándorolt csoport vizsgálatán keresztül mutatja be az identitás- és akkulturációs stratégiák működését, amelynek származási országát mind földrajzi, mind kulturális értelemben nagy távolság választja el Magyarországtól, ám tagjai itt élnek, és nem kevesen közülük itt tervezik saját és gyermekeik jövőjét is.

A vietnámi fiatalok etnikai-kulturális identitáskonstrukcióját, és annak fejlődését vizsgálva a jelenségeket tágabb kontextusba helyezve igyekeztünk megragadni. Egyrészt más, magyarországi csoportokhoz viszonyítjuk őket: kutatásunkban további etnikai-nemzeti, és történelmi kisebbségekhez tartozó (német, roma, szlovák) fiatalok etnikai-kulturális identitását és identitásfejlődését is vizsgáljuk. Másrészt – tekintettel arra, hogy az identitás, különösen az etnikai identitás fejlődése nem érthető meg egyedül az egyéni folyamatokra koncentrálva – a családot és a közösséget is figyelembe kell venni (Phinney és Ong, 2007). Ennek okán nem csak maguk a fiatalok, hanem szüleik, valamint a tágabb vietnámi közösség identitásstratégiái is vizsgálatunk tárgyát képezik. Harmadrészt az etnikai-kulturális identitásstratégiákat az akkulturáció tágabb keretébe ágyazva is vizsgáljuk. Ebben a keretben az identitás kérdése arra vonatkozik, hogy e kettős – vietnámi és magyar – kötődésben kinek, minek érzi magát az egyén? Hogyan jelennek meg a különféle (európai, ázsiai, magyar, vietnámi) identitások? A szülő, a közösség milyen irányba szeretné formálni a felnövekvő generáció identitását? Ennek érdekében mit tesz? A fiatalok hogyan viszonyulnak mindehhez? Milyen szerepet játszanak a gyökerek, az otthon maradt emberek a családok mindennapi életében és a jövőjük tervezésében? A bevándorló vietnámi családokban mennyiben mutatnak hasonló, vagy eltérő akkulturációs mintázatokat a különböző generációk?

A tanulmány további részében először röviden bemutatjuk a magyarországi vietnámi közösséget, majd az egyéni és családi akkulturációs és identitásstratégiákat, ezt követően pedig a közösség identitáserősítő törekvéseiről szólnak a hétféle nyelvviskolák és vietnámi kulturális nap kapcsán. Hunyady munkája (1999) nyomán különös hangsúlyt fektetünk a nyelv és az etnikai-kulturális identitás közötti összefüggésekre, valamint az akkulturációs folyamatok és identitás időbeli tényezőinek a figyelembevételére.

A többi fejezettől eltérően itt most nem egy empirikus vizsgálatra szorítkozunk, hanem több kutatást integrálva igyekszünk kiemelni a Magyarországon élő vietnámiak identitás, akkulturáció 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 2.1.fejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálaton túl itt bemutatunk néhány fontos szempontot egy, a vietnámi másodgenerációs bevándorló serdülőkkel (10 fő) és szülőkkel (10 fő), fiatal felnőttekkel (5 fő), közösségi nyelvviskolai szervezőkkel és tanárokkal (4 fő) végzett interjú vizsgálat és egy megfigyelés (vietnámi kulturális nap) eredményeiből is.⁹A félig

⁹ A kutatásokat TÁMOP 4.2.1./B-09/KMR-2010-00 -03 és OTKA K68279, valamint az Európai Integrációs Alap

strukturált interjúk átiratát induktív kvalitatív elemzésnek vetettük alá, mintázatok, témák beazonosításának céljával (Braun és Clarke, 2006). A szöveg alapos, ismételt olvasása után kezdeti kódokat azonosítottunk, melyeket témák alá rendeztünk. A témákat finomítás, korrigálás és a szöveggel való egyeztetés után véglegesítettük. Végeredményként öt témát azonosítottunk: a kizárólagos vietnámi identitáscímke és a különböző identitások szerveződése; ahogyan mások látják: a tulajdonított identitás; magyar barátokkal és magyar nyelvűként is főleg vietnámi; nyelvi és kommunikációs korlátok – családon belül; „nem érzem át, de igyekszem továbbvinni”: a kultúra és a hagyományok továbbvitele.

Vietnámi bevándorlók Magyarországon

Bár a közvélemény a valóságosnál többnek gondolja a bevándorlók és egyéb kisebbségek számát Magyarországon (Krekó, Juhász, 2012), ugyanakkor nehéz pontosan megbecsülni a bevándorlók számát (Hárs, 2010). Leszögezhető azonban, hogy más európai országokhoz képest egészen elenyészőnek mondható a bevándorlók jelenléte, ráadásul jelentős részük határon túli magyar. A vietnámiak szerény számmal, és az elején nem bevándorlóként, hanem *sojournerek*ként, ideiglenesen tartózkodókként több évtizede vannak jelen Magyarországon. A huszadik század második felétől ösztöndíjas egyetemistaként, különböző szakmai és tudományos továbbképzések résztvevőiként, elvétele szakmunkásként, mindenesetre a kizárólag valamilyen hivatalos keretben, szervezeten itt tartózkodó vietnámiak száma nem haladta meg a pár százat. A rendszerváltás után vállalkozóként, családgyejesítési célból, tanulmányi célból, de már többségében magánutakon idekerült vietnámiak száma a régebb óta itt tartózkodókkal együtt 4-5 ezerre tehető. Ezzel a számmal a kínaiak után ők lehetnek a második legnépesebb, Európán kívülről bevándorló csoport Magyarországon.

A külföldi állampolgárok legnagyobb számát a magyar anyanyelvű határon túliak teszik ki. A nem magyar ajkúaknak két nagyobb csoportja rajzolódik ki: a multinacionális cégeknél dolgozó, nem túl jelentős számú, ún. „nyugatiak” vagy gazdagnak tekintett külföldiek, amerikaiak, nyugat-európaiak (és japánok) mellett a másik csoporthoz sorolhatóak a többnyire alacsonyabb státusszal asszociált kínaiak, vietnámiak, mongolok, afgánok, különböző arab és fekete afrikai országból származók (Feischmidt, Nyíri, 2006). Ez a két csoport a szakirodalomban (Montreuil és Bourhis, 2001) a többségi társadalom által „értékes”-nek és „nem értékes”-nek tekintett migráns kategóriának felel meg. A közbeszéd nemigen tartja a magyar társadalom, illetve magyar kulturális élet szerves részének sem az „értékes”-nek, sem a „kevésbé értékes”-nek tekintett csoportokat. Ma már a nemzetközi diákok is viszonylag jelentős számmal képviselik magukat. Jelen fejezetben nem vizsgáljuk őket, csak a bevándorlókat.

Egy 2009-es, hat különböző bevándorló csoportot bevonó vizsgálatból (Örkény, Székelyi, 2010) kiderült, hogy a vietnámiak tartózkodnak a leghosszabb idő óta, átlagosan 14 év óta Magyarországon. A vizsgált mintában a vietnámiaknak van a legtöbb, magyar iskolába járó gyermekük. Ilyen hosszú távú migráns létben még komolyabb feladatot jelent a családoknak, hogy miként nőnek fel a gyerekeik, és hogy a magyarországi boldogulással együtt hogyan vigyék tovább a vietnámiságot.

IRM/TKFO/364-2/2010 projekt keretében végeztük. E tanulmányban bemutatott adatok és eredmények Barna Máriával, Györi Jánossal, Szabó Mónikával, és Várhalmi Zoltánnal, valamint sok más munkatársammal közösen végzett munkának köszönhetőek. Ezen kutatások adataiból a következő közlemények születtek: Barna, Nguyen Luu, Várhalmi (2012) (jelen fejezet olyan további elemzéseket közöl az adatfelvételtől, amelyeket nem tartalmaz a Barna et al., 2012 közlemény); Nguyen Luu (2012a); Nguyen Luu (2012b); Szabó, Nguyen Luu, Szabó, Fliszár (2012).

A korántsem homogén vietnámi csoporton belül sokan kereskedelemről élnek. Gazdasági tevékenységükről utóbbi időben született munkáknak köszönhetően (Várhalmi, 2010) már egyre több információ áll rendelkezésre, azonban a kifejezetten pszichológiai irányultságú munkák még váratnak magukra.

A konfuciánus hagyományok által is erőteljesen befolyásolt vietnámi kultúrában a tanulásnak központi szerepe van. Különböző európai országokban, többek között Magyarországon élő kínai migránsok körében korábban már kimutattuk (Nguyen Luu és munkatársai, 2009), hogy a tanulásnak rendkívül fontos értéket tulajdonítanak. Szinte kivétel nélkül mindegyik megkérdezett szülő azt állította, hogy minden más szempontot maga mögé szorítva a jó iskolázatásnak van a legfontosabb szerepe abban, hogy sikeres, boldog jövőjük legyen gyermekeiknek. Nem ritka, hogy a tanulásban látják a társadalmi mobilitás egyedüli lehetőségét, és ez korántsem csak középosztálybeli családokra jellemző. A tanulásban vetett hit és az ebbe való befektetés még jobban érthető, ha figyelembe vesszük, hogy az emberi cselekvések, döntések értelmezési egysége ebben a kultúrában nem az egyén, hanem a család. Nem ritka, hogy az első generációs szülők saját társadalmi mobilitásukról, szakmai karrierjükéről lemondva, diplomás létükre piacokon folytatnak kereskedői tevékenységet, hogy többek között gyermekeik tovább tanulásához tudjanak elegendő anyagi tőkét szerezni (Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012). A gyerekek tanulása összefüggésben áll a szülői önfeláldozással, az egész család stratégiájával és a jövő tervezésével. A velük szemben támasztott magas tanulmányi és teljesítményelvárás sem független ezektől. Történelmi és kulturális okokból ugyanez várható a vietnámiak körében is.

Különösen a gazdasági okokból kivándorolt családoknál tapasztalhatóak szigorú elvárások a gyermekekkel szemben (Dion, 2006). Boneva és Frieze (2001) szerint eleve azok a személyek választják a kivándorlást az otthon maradás helyett, akiknek nagyobb a teljesítménymotivációjuk. Elképzelhető, hogy így az eleve magas teljesítménymotivációval rendelkező szülők magas teljesítményt várnak el gyerekeiktől, többek között a tanulás terén. Mivel a származási kultúra fontos részét képezi a tanulás, az erre irányuló nagy szülői motiváció nem független a gyökerek, származási kulturális hagyományok, az etnikai kulturális folytonosság ápolására vonatkozó motivációtól sem. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a migráns gyerekeket általában és a vietnámi gyerekeket különösen mindenben tudják támogatni a szüleik a tanulás és a teljesítmény terén, és a magas szülői motiváció önmagában biztos záloga lenne az iskolai sikereknek.

Egyéni és családi identitás - akkulturáció és etnokulturális folytonosság iránti motiváció

Ebben az alfejezetben azokból a kvalitatív kutatási eredményeinkből idézünk, amelyekkel – a 2.1. alfejezethez hasonlóan – a következő elméleti modellekre támaszkodtunk.

A Berry-féle akkulturációs modell (2003); Bourhis és munkatársai akkulturációs modellje (Bourhis és mtsai, 1997; Montreuil és Bourhis, 2001); Phinney (2003) etnikai identitás modellje; Gezentsvey-Lamy és mtsai (2013); Kağıtçıbaşı-nak (2003; 2007) az elméleti bevezetésben bemutatott családváltozás modellje. Berry modelljének megfelelően az etnikai-kulturális identitás lehet *integrált* vagy *bikulturális/multikulturális* (például vietnáminak és magyarnak is érzi magát), *szeparált* (csak vietnáminak vallja magát), *asszimilatív* (csak magyarnak érzi magát) és *marginális* (egyiknek sem érzi magát, ez utóbbi Bourhis terminusával individualisztikusnak is nevezhető, hiszen az egyén számára nem fontos a csoporthoz való tartozás) (Phinney, 2003). Marcia nyomán Phinney (2003) az etnikai identitás két dimenziója, az elköteleződés („Erős kötődést érzek a saját etnikai-kulturális csoportomhoz.”) és az exploráció („Gyakran beszélgettem más emberekkel, hogy többet tudjak meg

az etnikai-kulturális csoportomról.”) operacionalizálását kínálja. Az etnikai identitásfejlődés pozitív eredménye az elért identitás. Az ezzel rendelkező személyek aktívnak mutatkoznak mindkét területen. A fejlődés során biztosabbá váló etnikai identitás együtt jár más csoportok iránti nagyobb elfogadással, sikerebb adaptációval, jobb pszichológiai jólléttel (Phinney és Ong, 2007).

Kağıtçıbaşı (2003) három családmodellt említ. Az ún. függetlenségi/kölcsönös függőségi/ kölcsönös érzelmi-pszichológiai függőségi családmodellben függetlenség/ kölcsönös függőség/ érzelmileg kölcsönösség, de gazdasági függetlenség jellemző a családon belüli személyek és generációk közötti kapcsolatra, és rendszerint individualista kultúrájú és gazdag városi környezetben/ kollektivista kultúrájú és falusi/mezőgazdasági társadalomban élő/ kollektivista kultúrájú és gazdag városi létben élő családoknál található.

A kizárólagos etnikai öncímke és a különböző identitások szerveződése

Másodgenerációs serdülőkkel (10 fő, 15-18 év) és fiatal felnőttekkel (5 fő, 19-28 év) felvett interjúinkban az etnikai öncímke tekintetében – arra a kérdésre, hogy elsősorban kinek, minek tekintik magukat etnikai értelemben – a legtöbbször vietnáminak mondják magukat a megkérdezettek.

Magától értetődőnek és örökösnek említették a vietnámi identifikációjukat: „*Vietnámi vagyok*”. Ez tűnik a legtipikusabb identitásmintázatnak még azoknál is, akik Magyarországon születtek, vagy még iskolakezdés előtt jöttek el Magyarországra, és azóta már egyetemisták. Egyikük határozottan csak vietnáminak mondta magát – az etnikai címke szintjén –, de hozzátette: „*...bennem elég sok a magyar, mert négyéves korom óta itt lakunk. Oviban, meg itt, magyar közösségben nőttem fel. Szerintem az, hogy sokszor, nem vagyok annyira konzervatív, mint a vietnamiak, akik eredetileg vietnamiak.*” Egyben el is határolódott a vietnámiaknak (az interjúból kiderült, hogy elsősorban a szüleinek) tulajdonított, immár vietnámi identitásjelölővé vált konzervatív jellemzőjétől. A vietnámi identitással kapcsolatos exploráció (rokonokkal, különösen unokatestvérekkel tartott kapcsolat, a nyelv magas szintű gyakorlása, Vietnám különböző területeinek megismerése) és elköteleződés (pl. fontos a számára, hogy vietnámi) az ő esetében elért identitásnak felel meg (Phinney, 2003). Mindkét kultúrában kompetens módon mozog, ezzel együtt kritikusan is viszonyul mindkettőhöz, és ennek abban látja az előnyét, hogy „*...a látásmódban van előnyöm, hogy rálátok a vietnami kultúrára valamennyire, meg tudok szelektálni, hogy melyik országban mi tetszett jobban. Vannak olyan pontok, ahol, Magyarország jobb, de vannak olyan dolgok, ahol Vietnam*” Ez a „szelektálás” jól leírja Ward és munkatársai (2018) által említett hibrid identitáskonstrukciót, amikor az egyén úgy építi fel az identitását, hogy kiválogatja a számára pozitív elemeket a két kultúrából és egyedi módon vegyíti őket. A monokulturális identitás öncímke (csak vietnáminak mondja magát) mögött nem kizárt a bikulturális, ebben az esetben hibrid identitás.

A hibrid identitáskonstrukció nem ritka a megkérdezett vietnámi fiatalok között. Egy másik fiatal, aki később, 11 éves korában érkezett Magyarországra egy olyan háztartásba, ahol az egyik nevelőszülő magyar és ahol nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a felnövő gyerekek jól ismerjék mindkét kultúrát és értéknek tartják, hogy kétnyelvűek és bikulturálisok, így beszél erről: „*...bennem megvannak azok a vietnámi szokások, de kicsit európai módon dolgozom fel őket. Bennem vietnámi és európai kultúra már úgy vegyül.*” A Martin és Shao (2016) által nevezett „immerzív”, hibrid bikulturális identitás tipikus esetét látjuk. Bár nem itt született, de kulturálisán még nagymértékben képlékeny korban (lásd Fiske és mtsai, 2003) került Magyarországra, a családi környezet pedig kedvezett a bikulturalizmusnak.

Van, akire jellemzőnek mondható a váltó/váltakozó bikulturális identitás: „*...a magyar B. az kajla, kicsit bevállalósabb, meg sokkal hiperaktívabb, inkább aktívabb. A vietnámi B. meg visszafogottabb.*”

Egy másikuk határozottan állítja ugyan, hogy vietnámi, de amikor Vietnámba mentek látogatni a családjával „... *eleve nagy szorongással mentem haza, mert nem tudok beszélni, és az ciki is, hogy vietnámi vagyok és nem tudom beszélni a nyelvet.*” Jól ismert ez a mechanizmus, az elvárás miatti kényelmetlenség érzése a „látható” kisebbségek között: „*ha kínainak nézel ki, tudnod kell kínaiul*”, ez Lieber Gabbiani és Levy (2013) könyvfejezetének a címe, és egyben a Svájcban élő, magasan iskolázott kínai bevándorlókkal szembeni elvárás. Mivel nem felel meg ennek az elvárásnak az említett vietnámi fiatal, úgy érzi, nem lehet teljességgel vietnámi. Ugyanakkor állandó identitásfenyegetettség élménye van Magyarországon, hogy a mássága miatt nem fogadják be, vagy minden helyzetben ki kell vívnia, hogy ő is odatartozik „*Új közösségbe érve mindig aggódom, meg félek.*” Az oda nem tartozás érzése ahhoz vezet, hogy megfogalmazza, lehet, hogy jobb lett volna, ha nem jönnek el Magyarországra. Erről így beszélt, hogy „*ez az állandó kicsit rossz érzés, ami mindig ott van az ember fejében, hát attól megkímélném magam, vagy a gyerekeket megkímélném talán.*” Az ő esetében az erős identitásfenyegetettség erős identitáskonfliktussal jár.

Az előbbi esethez hasonlóan, az identitás integráció nehézségbe ütközik: „...*igazándiból vietnámi lennék, csak lévén, hogy Vietnámban sem jártam sokat és annyira sok behatás nem ér engem, ezért nem igazán nevezném magam igazi vietnáminak, de magyarnak sem mondanám magam, mert érzem a két kultúra közötti különbséget. Tehát nem érzem magam magyarnak.*” A másnak lenni érzés nemcsak Magyarországon kísérti. Úgy érzi, Vietnámban is rögtön felismerik, hogy nem teljesen odavalósi. A két kultúra közötti különbséget nehezen összeegyeztethetőnek tartja. Számára az a kiút, hogy egy harmadik helyen, valamelyik másik ázsiai országban szeretne később élni. Ez a pályaválasztásában is szerepet játszott. Nála jelentősnek mondható az ázsiai identitás, ennek is definiálja magát. Ez a fölérendelt „pánetnikai” identitásszint nem példa nélküli, hasonló a „Hispanic” (spanyol ajkú) identitáshoz az Egyesült Államokban.

Nála is kevésbé található meg a „komfortérzet” a két kultúrában levő léttel kapcsolatban (amit Schwartz és munkatársai [2017] a bikulturalizmus operacionális definíciójának szabtak meg), akárcsak az elsőként említett esetekben.

A különböző magyarországi kisebbségi csoportokhoz tartozó (német, roma, szerb, szlovák, vietnámi) serdülőkkel fókuszcsoporthoz vizsgálatunkban (Szabó és mtsai, 2012) nagymértékben eltérőek voltak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy a magyar kontextusban lehetséges-e egyáltalán a két- vagy a multikulturális identitásfenntartás.

Bár eltérő vélemények merültek fel azzal kapcsolatban, hogy lehet-e kettős vagy többszörös etnikai-kulturális identitású az egyén, a negatív véleményt megfogalmazók válaszaiból kitűnik, hogy ez elsősorban az etnikai címke szintjén marad. Ha nem tartják lehetségesnek a két identitás integrálását, a nemzeti (a mi esetükben a magyar) identitást tagadták el. Például a vizsgálatunkban az egyik fiatal kizárólag csak vietnámiaként azonosította magát, még akkor is, ha elmondása szerint szinte csak magyar barátai vannak, és szinte csak magyarul kommunikál (csak a szüleivel beszél vietnámiul). Így beszél az etnikai identitásáról: „*Én igazából mindig vietnáminak vallom magam. Nekem ez sosem volt kérdés, hogy most magyarnak valljam magam, vagy vietnáminak.*” Liebkind (2006), valamint Snauwaert és munkatársai (2003) szerint a bikulturális identitáshoz szükséges a nem származási csoporttal való identifikáció, ez pedig lelkileg igénybevevőbb, mint ezzel a csoporttal való kontaktus, vagy a kultúra különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) az adoptálása, átvétele.

Olyan példa is van, hogy valaki vietnámiaként határozza meg magát, aki Magyarországon él – és szeret itt élni. A helyhez kötődés fontos része az önmeghatározásának annak ellenére, hogy nem épült ki kapcsolathálózata magyarokkal, nem tud jól magyarul. A bikulturális identitás integráció modellben (Benet-Martínez, 2012) az, hogy valaki így határozza meg magát, annak a jele, hogy nem vegyíti, hanem egymástól szeparáltan tárolja a két identitását. Ebben az esetben valószínűleg nem állnak rendelkezésre olyan feltételek, amelyek lehetővé tennék a vegyítést, a hibrid identitáskonstrukciót. A

magyarországi többségi és kisebbségi fiatalokkal végzett kérdőíves vizsgálatunk eredményei (Szabó és mtsai, 2012) azt mutatták, hogy az, hogy valaki „Magyarországon él”, fontos feltétele annak, hogy magyarnak tartsák.

Szinte minden fiatal mesélt arról, hogy a mássága milyen reakciókat váltott ki egyes iskolatársakból. Többnyire gyerekcsínynek tartják, amit addig csináltak a gyerekek, amíg nem „nőtt be a fejük lágya”. Az iskolai környezetet legtöbbször biztonságosnak, támogatónak tartják. Az iskolai környezet e pozitív vonásáról egy korábbi vizsgálatunkban, különböző európai országokban, helyi iskolákban tanuló kínai bevándorló gyerekek anyjával készített interjúk kutatásunkban (Nguyen Luu és mtsai, 2009) is képet kaptunk. Ez a pozitív alapélmény sokat számít abban, hogyan jobban meg tudjanak küzdeni az őket máshonnan érő atrocitásokkal. Jellemző módon azokat, akik diszkriminatív módon szólnak hozzájuk (rendszerint az utcán, nyilvános helyeken), le tudják választani a magyar sokaságtól, hiszen, mint mondta az egyik megkérdezett:

„Két típus van azokból, akik beszólnak az utcán, az éretlen tinédzser meg az, akinek baja van az egész világgal.” Így vélekedve nem változik meg a pozitív véleménye a fogadó magyar környezetről (amely pszichológiailag megnyugtató), és nem sérül az önbecsülése. Van azonban olyan tapasztalat is, hogy olyan sokszor volt kitéve a fiatal az utcai verbális diszkriminációnak, hogy úgy érzi, legjobb lesz Kanadában tervezni a jövőjét (kurrens egyetemi diplomával, nyelvtudással), ahol tudta szerint vannak olyan városok, ahol *„...az emberek 80%-a ázsiai. Nem szólnák meg az embert ezért, hiszen már hozzászoktak.”*

Schwartz és munkatásai (2014) szerint kultúrközi interakciók közben kiemelkedővé, identitásjelölővé válhatnak egy adott csoport jellemzőinek gondolt viselkedései, nézetei, tulajdonságai, más szóval sztereotípiái. A vietnámi fiatalok ennek megfelelően a sokuk számára a vietnámiságot jelentő jellemzőket (szorgalmas – mindig dolgozó, és ennek megfelelően a gyerekektől mindig tanulást követelő –, konzervatív, a gyerekeket szigorúan nevelő, túlféltő és szabad mozgásukat inkább korlátozó, a családösszetartáshoz minden áron ragaszkodó, a fiúgyerekeket preferáló, nekik kedvező) vetik össze a sokuk által magyarok lényegi tulajdonságainak tartott (az életet is élvező, a tanulást kevésbé megkövetelő, liberális, a gyerekekhez demokratikusan, több érzelmet megengedő módon viszonyuló, de a család összetartásához nem minden esetben ragaszkodó, így a válásba könnyebben belemenő, idős nagyszülőket kevésbé gondozó, a fiú- és lánygyerekeket egyenlőbben kezelő) jellemzőkkel. Ezeket a tartalmakat társítják sokszor a vietnámi identitáshoz, valamint a magyarhoz.

A saját etnikai csoporttal való identifikálódásuk erős tendenciáját más csoportokhoz viszonyítva is kimutatta kérdőíves vizsgálatunk (Szabó és mtsai, 2012). Az összes többi kisebbségi csoporttól eltérően egyedül a vietnámi fiataloknak erőteljesebb a saját etnikai csoporthoz, mint a magyarsághoz, valamint az európaisághoz való tartozásuk. A vietnámi identitáshoz képest még magasabb pontszámot mutatott ebben a vizsgálatban az ázsiai identitásuk. A fentebb említett egyik interjúalany ázsiai identitása, ázsiai nyelvek tanulása, valamint egy ázsiai országban való jövőtervezés az akkulturáció LIB (nyelv, identitás, viselkedés) modellje (Birman és Trickett, 2001) szerint is teljes körű és erős ázsiai orientációt jelent.

Az eddig említett fiatalok mind jó szocioökonómiai státuszú családból származnak, jó tanulmányi teljesítménnyel és nyelvtudással rendelkeznek. Vannak köztük, akik nemcsak a nagy európai nyelveket (angol, német), hanem vietnámin kívüli ázsiai nyelveket is tudnak. Coll és mtsai (2012) arra a „paradox” helyezte hívják fel a figyelmet, hogy nem kell a „deficit” modellel számolni. A bevándorló fiatalok pozitív fejlődésére több országon és csoporton keresztül találtak bizonyítékot. Csoporton belül összehasonlítva – a migráns fiatalok „saját jogukon” való vizsgálata mellett foglalnak állást, nem feltétlenül célravezető szerintük a többségi csoporttal való összevetés – az első generációs bevándorlók jobb adaptációs mutatókkal rendelkeznek, mint a második generációhoz tartozók. A mintavételünk

sajnálatos módon nem terjed ki a rosszabb szocioökonómiai státusú családok fiataljaira. A jövőbeni kutatásokban mindenképpen érdemes lenne figyelmet fordítani ezekre a csoportokra is.

Mások szemében: a tulajdonított identitás

Eddig a vietnámi fiatalok saját maguk által elismert, átélt (self-recognized) identitásáról volt szó. Liebkind (2006) terminusa szerint az identitás másik oldala a mások által (other-ascribed) tulajdonított identitás.

A vietnámi fiatalok esete világos példája annak, hogy az etnikai identitás az egyéni és családi tényezők, valamint a tágabb – etnikai közösségi és befogadó társadalmi – kontextus kölcsönös hatásainak szövevényes összefonódásait tükrözi. A szülők szemszögéből jelentősebbnek tűnik a magyar jelleg a gyerekekben, mint amennyire maguk a gyerekek számolnak be erről. A szülők nagyobb szakadékot látnak a saját és a gyermekeik akkulturáció- és identitásstratégiái között, a gyerekekben nagyobb asszimilációs törekvést vélnek látni. Vannak esetek, amikor a fiatalok válasza is igazolja, hogy részben megalapozott a szülők e véleménye. Ez a mintázat a többi migráns csoporttal végzett vizsgálatunkban is megtalálható. Ebben tükröződik a szülők rejtett vagy kevésbé rejtett féltelme, hogy a gyerekeik „*elmagyarosodnak*”, miközben a gyerekeikhez hasonlóan él egy elképzelés bennük, hogy Magyarországon látható kisebbségiként talán soha nem fogja a többségi környezet teljes mértékben magyarnak tekinteni őket. A többség által percipált képre kérdezve, hogy magyar környezetük kinek-minek gondolja őket, a fiataloknak egyértelműen az a válaszuk, hogy vietnáminak. Ez a többség által tulajdonított etnikai címke állandónak tűnik a szemükben. Egyik, 17 éves interjú alanyunk, aki 3 éves korában került Magyarországra azt mondta, hogy „*60 év múlva is vietnáminak fognak tekinteni*”.

A következő interjúalany tapasztalata szintén jól mutatja, hogyan kapcsolódik össze a „látható” kisebbséghez tartozás és az identitás: „*Nos, a szüleim vietnámiak, és úgy nézek ki, mint egy kívülálló, így ez mindig emlékeztetni fog arra, hogy vietnámi vagyok. Ez egy ilyen dolog, ebbe születtem bele; és ez soha nem fog megszűnni.*”

Míg eközben nem azonosítja magát teljes mértékben vietnáminak, mert Magyarországon született, és mégis úgy érzi, hogy soha nem fognak rá magyarként tekinteni a kinézete miatt, azaz nem felel meg a magyarság egyik kritériumának. A Wu (2002) által, „örökké idegen”-nek címkézett tapasztalat, illetve újabban a Lee, Lee és Tran (2016) által megfogalmazott „foreigner objectification” jelenség – az etnikai kisebbségi csoportok tagjait „külföldi”-nek címkézik az állampolgárság, migráció státus, illetve az ott élés idejétől függetlenül – markánsan jelent meg nemcsak ennél a fiatalnál. Sokak élménye, hogy ahogy általában az európaiak, a magyarok sem tudnak különbséget tenni a különböző ázsiai nációk tagjai között – ahogyan Vietnámban minden európai külsejűben különböző történelmi időszakokban franciát, vagy orosz, netán amerikaiak láttak/látnak a hétköznapi emberek –, gyakran kínainak nézik őket. Helyzettől függően gyerekek csúfolódásaiként, vagy jámbor összetévesztésként élik meg ezt. Mindkét esetben gyakori a „*nem kínai vagyok, hanem vietnámi*” reagálás, ami egyrészt a mások kategorizálása által okozott kellemetlen érzés elleni védekező mechanizmusként, másrészt az „optimális megkülönböztettség” (Brewer és Pickett, 2006) megnyugtató érzését is adja. Egyszerre megkülönböztetve tudhatják magukat a kínaiak hatalmas nagy csoportjától – a fent említett Krekó, Juhász (2012) tanulmányban az országos reprezentatív mintán végzett felmérés szerint a magyar válaszolók a lakosság 5,7%-ra teszi a kínaiak számát – miközben a saját etnikai csoporthoz való tartozás megnyugtató érzését is átélhetik.

Ugyanakkor a szülők gyakran említik azt is, hogy időben hogyan változik, hogyan erősödik a gyerekeik etnikai identitása. Egy szülő beszámolt arról, hogy annak ellenére, hogy még nincs egészen tisztában azzal a 15 éves gyermeke, hogy „*mit is jelent pontosan vietnáminak lenni*”, azaz Phinney (2003) terminusai szerint még nem következett be az „elért” etnikai identitás szakasza, ám aktívan

érdeklődik a vietnámi gyökerek iránt és erősebbé válik a származási csoporthoz való tartozás pozitív érzése. Ennek különböző jeleiről így ad számot a szülő:

„Most már nem szeretné, hogy pl. András, vagy valamilyen magyar neve legyen, mint egyszer említette kisebb korában. Sőt, a barátaival nem a korábban használt Szoninak (magyarosított verzió), hanem vietnámiasan, Son-nak szólíttatja magát. Arra is büszke, hogy tud még egy nyelvet (a vietnámit)”

Ehhez hasonlóan az egyik fiatal arról számolt be, hogy csak az általános iskola felső tagozata végéig használta a magyarok helyzetét megkönnyítő magyar nevét. Ezt követően (véltetően az etnikai identitásfejlődéssel való összefüggésben) már csakis a vietnámi nevét használta, és a környezetét is erre kérte.

Magyar barátokkal és magyar nyelvűként is főleg vietnámi

Az etnikai címke tartós, sokadik generáción is túlmutató jelenlétére a legkülönbözőbb országokban élő migráns csoportok, különösen az ún. „látható” kisebbségek esetében van példa (Liebkind, 2006, Phinney, 2003). Ráadásul még akkor is csak a származási csoporttal azonosulnak a migránsok, és nem a befogadó csoporttal (csakis etnikai címkét használnak), ha ugyanannyi befogadó csoportbeli barátjuk van, mint ahány származási csoportbeli, és szívesen teszik magukévá a befogadó kultúra különböző elemeit (Liebkind, 2006, Snauwaert és munkatársai, 2003). A mi vizsgálatainkban is bebizonyosodott, hogy miközben erőteljes az etnikai identitás dominanciája (szeparált identitás túlereje), a többségi társadalommal való kontaktus nagymértékűnek mondható. Kérdőíves vizsgálatunkban (Szabó és mtsai, 2012) kimutatható volt, hogy több magyar személy tartozik a kapcsolathálójukba, mint ahány vietnámi. Ez részben annak is köszönhető, hogy nincsenek olyan sokan könnyen elérhető közelben vietnámi fiatalok és csak bizonyos kor után, feltehetően az etnikai identitás fejlődéssel összefüggően, általában a serdülőkor után keresik intenzívebben más, azonos etnikai csoporthoz tartozó fiatalok társaságát. Amikor mélyebb kapcsolatokra kérdezzük rá, a szülők fontos szerepe miatt is mutat magasabb értéket az etnikai, mint a befogadó csoport, míg a „barátkozás” általános fogalmához több befogadó-társadalmi, többségi személyt említenek. Mindenesetre fontos szerepet játszik mindkét csoport, azaz a kontaktus szintjén inkább integratív stratégia az általános, az inkább szeparált identitási stratégia ellenére. Az említett vizsgálat (Szabó és mtsai, 2012) arra is rámutatott, hogy nemcsak a kapcsolatkeresés és fenntartás (kontaktus), hanem a kultúra adoptálása tekintetében is kifejezetten integratív, míg identitási címke, az etnikai-kulturális identifikáció terén viszont szeparált stratégiát mutatnak a vietnámi fiatalok. Liebkind (2006), valamint Snauwaert és munkatársai (2003) szerint pszichológiailag igénybevevőbb a nem származási csoporttal való identifikáció, mint a vele való kontaktus, vagy különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) adoptálása. A különböző magyarországi migráns csoportok tagjai kevéssel bevándorlásuk után már sokkal könnyebben számolnak be arról, hogy helyi barátaik vannak, a magyarokhoz hasonlóan gondolkodnak, magyar szokásokat követnek, minthogy megemlítsék azt, hogy ők magyarnak (is) érzik és tekintik magukat (Barna, Nguyen Luu és Várhalmi, 2012).

A nyelv tekintetében általánosnak mondható, hogy jobban beszélik a magyar, mint a vietnámi nyelvet a magyar iskolába járó vietnámi gyerekek. A kérdőíves vizsgálatunk eredményeihez hasonlóan (Szabó és mtsai, 2012) az interjúkból is egyértelműen kiderült, hogy jobban tudnak magyarul a vietnámi fiatalok, mint vietnámiul. Ez a tendencia érvényes más etnikai kisebbségi csoportokra is (Szabó és mtsai, 2012).

A magyar nyelvismeretük olyan magas, hogy egyéni különbség inkább a származási nyelv kompetenciájában és használatában van.

Nyelvi és kommunikációs korlátok - családon belül

Egy másik kutatásunk (Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012) eredményei szerint a közös nyelv megtalálásának, a biztos és sikeres kommunikáció nehézsége nem csak a vietnámi migráns családokban tapasztalható. Kínai családok is beszámolnak hasonló helyzetről. A muszlim családokban – akik sokkal élesebb különbséget látnak a saját értékrendjük, családon belüli világuk és a befogadó országban található értékek, egyáltalán a családon kívüli világ között, a család tagjai sokkal jobban beszélik a származási nyelvüket, mint a kínai és a vietnámi családokban.

A családon belüli nyelvhasználatra jellemző, hogy a gyerekek szinte kivétel nélkül jobban beszélik a magyar, a szülők pedig a vietnámi nyelvet. Partner és téma-specifikus nyelvhasználatról számolnak be mind a gyerekek, mind a szüleik. A szülők és gyerekek közötti kommunikáció jellemző nyelve a vietnámi, vagy legalábbis a szülők vietnámiul beszélnek a gyerekekhez, akik sokszor magyarul szólnak hozzájuk. A testvérek, az ismerős vietnámi gyerekek egymás között azonban legtöbbször magyarul beszélnek, ez a „gyereknyelv”. A gyerekek, fiatalok egymás közötti vietnámi nyelvhasználat a vietnámi nyelvtudás igazi „lakmuszpapírja”: csak a legkompetensebb gyerekek, a legkövetkezetesebb, legnagyobb erőfeszítést tevő szülők esetében valósul meg. Témától függően váltanak a nyelvek között, ha a szülők is tudnak magyarul. Iskolai, illetve a szokásos, családon belüli kommunikációhoz elegendő vietnámi szókincset meghaladó témák esetében átváltanak a magyarra. Igazán kényes vagy komplex kérdések megbeszéléséhez már sokszor nehezen találnak közös nyelvet.

Különösen gyakran említik a nyelvre vonatkozó, a családban kialakult szabályokat, ami összhangban van a szülői gyakorlatoknak a kulturális fenntartásban betöltött szerepét hangsúlyozó szakirodalom megállapításaival (Killian & Hegtvedt, 2003; Juang & Sied, 2010). Például egy vietnámi fiatal otthonában csak vietnámi nyelven beszélnek az etnikai nyelv fenntartása érdekében. A magyar nyelvre való váltást – bár örömmel tennék a gyerekek – a szülők nem engedték meg, mert „... ez egy elvi kérdés”.

Egyértelműen kitűnik, hogy a minél sikeresebb beilleszkedés mellett a migráns szülőknek a gyerekekkel kapcsolatos nevelési céljai között fontos helyet kap a származási nyelv elsajátítása, ami egyben biztosítja a származási identitás fenntartását, a családon belüli zökkenőmentes kommunikációt, a rendkívül fontosnak tartott családi kohéziót – a legfontosabb támaszt egy többé-kevésbé idegen világban –, a tágabb származási családdal való kapcsolattartást.

A szülői törekvés még jobban érthető, ha figyelembe vesszük, hogy szignifikáns összefüggés található a saját nyelvhasználat és a Phinney-féle etnikai csoport iránti elköteleződés között (Szabó s mtsai, 2012).

A nyelv családon belüli használata az, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy bevándorlók nemcsak a családon belüli és a családon kívüli világ közötti különbséget láthatják élesnek (ahogyan Barna és mtsai, 2012 kutatásában részt vett muszlim családok látták). A vietnámi fiatalok és szülők inkább a családon belüli szakadékról számoltak be. Az egyik vietnámi fiatal „nemzetiségbeli és generációs különbség”-et lát közte és a szülei között. A szokásos generációs „gap”-en túl a *nemzetiségbeli* a családon belüli eltérő akkulturáció orientációkra utal, amikor a fiatalok jobban orientálódnak a fogadó kultúra és társadalom felé, mint a szülők (vagy a fiatalabb testvér jobban, mint az idősebb testvér). A megkérdezett szülők ennél is nagyobb gondot látnak, sőt fenyegetettségérzetük van a családi összetartást illetően. Sokan a szülők és a gyerekek nyelvi különbségeiből is eredő pszichológiai távolságában látják a veszélyforrást. Az egyik szülő így vélekedik: „A szülők nem tudnak magyarul, a gyerekek nem tudnak vietnámiul, ezért nem nagyon beszélgetnek egymással...A szülők nem értik a gyerekeik gondolati, lelki világát.” A gyerekek nagyobb korukra eltávolodhatnak egymástól, ahogyan elrettentő példaként meséli egy szülő: „...lassan felnőtt a gyerek, akkor a gyerek nem hajlandó vietnámiul beszélni a szüleivel. A nagy gyerek mindig a saját szobájába megy, az anya csak főz, takarít,

szóval mindenki csak magával foglalkozik.” Egy másik szülő pedig abban látja a legnagyobb veszélyt, hogy a szülők idős korára „...a gyerekek úgy élnek, mint a magyarok. A szülők külön élnek. A szülők még vietnámi módra, a gyerekekkel szeretnének élni, de a gyerekek már nem.” Kağıtçıbaşı családmmodelljei rendszerében van olyan szülő, aki inkább a kölcsönös függőségi családban élne, de úgy látja, a gyerekek inkább a függetlenségi családban éreznék jól magukat. Ha megnézzük általában a családokat, mégis a kölcsönös érzelmi/pszichológiai függőségi modell tűnik mindkét generáció által elfogadottnak, ahol az érzelmi kölcsönös függőség mellett gazdasági függetlenség a cél, és ahol nem a szülői szigor és az autoriter, hanem az autoritativ irányba hajló gyereknevelés tűnik kívánatosnak, ahol jobban odafigyelnek a gyerekek érzelmi igényeire, a tanulásban segítség és tanulásra sarkallás mellett. „A magyarok jobban odafigyelnek a gyerekek érzelmi igényeire, ezt kellene tanulni.”

Van szülő, aki szerint ahol úgy alakult a helyzet, hogy a gyerekek és a szülők nyelvi akadályba ütköznek a családon belüli kommunikációban, és a gyerekek megmakacsolták magukat, nem beszélnek vietnámi nyelven, ott a szülőnek kell megtanulnia magyarul, hogy ne vesszenek el a gyerekek a szülők számára.

„Nem érzem át, de igyekszem továbbvinni”: A kultúra és a hagyományok továbbvitele

A 2.1. fejezetben említett kérdőíves vizsgálatunk eredményei szerint a vietnámi serdülők a többi magyarországi kisebbségi csoporthoz – német, roma, szerb – képest messzesemenően nagyobb mértékben mutattak motivációt és észleltek szülői motivációt az etnikai-kulturális folytonosság iránt. Ezek egyöntetűen arra utalnak, hogy kiemelkedően magas a vietnámi fiatalok körében és (az észlelésükön keresztül) szüleik körében a felelősség és a tenni akarás a kulturális hagyományaik generációkon keresztüli megőrzésére, továbbvitelére. A jellemzően egyéni szintet megcélzó akkulturációs kutatásokban használt konstruktumokhoz képest a MEC (etnikai-kulturális folytonosság iránti motiváció) konstruktuma a csoportszintű akkulturációban (nemcsak egyes vietnámi egyének és családok, hanem a vietnámiság a jövő generációk vonatkozásában) méri az egyéni (kulturális hagyományok aktív továbbvitelére vonatkozó) ágenciát (Gezentsvey-Lamy és mtsai, 2013). Ha csupán a gyerek-szülő vélemény közötti erős korrelációból indulnánk ki, arra következtetnénk, hogy a kulturális nézetek és gyakorlatok a jövő tervezése kapcsán valószínűleg nem várható nagy konfliktus a szülők és a gyerekek között. Mindez azonban csak részben tapasztalható az interjúinkban. Fontosnak tartják ugyan a megkérdezett második generációs fiatalok a hagyományok továbbvitelét. Többen is megemlítik, hogy a magyar családokban tapasztaltaktól eltérően a közös vacsora (frissen főtt vietnámi ételekkel) olyan hagyomány, amit megtartanak. Az ünnepek, az elhunyt ősök tiszteletére tartott családi oltár, az idősök iránti tisztelet és a szorgalom (amiről úgy gondolják, hogy bár sokszor túlzott mértékben követelték tőlük a szülők, ez a javukra szolgált), a családi összetartás az, amit sokan fontosnak tartanak továbbvinni, azzal együtt, hogy van, aki így nyilatkozott: „...nem érzem át ezeket a dolgokat, de igyekszem továbbvinni”.

Egy vietnámi diák a szülei erőfeszítéseiről mesélt, ahogyan megpróbálták beleplántálni a vietnámi hagyományokat: „A szüleim mindig azon voltak, hogy ezeket a dolgokat belém ültessék. Például nemrég volt a Holdújév. Minél többet próbáltak mesélni róla, hogy legalább valamennyi rám ragadjon. Meséltek a tradicionális holdújévi ételekről, segítettem főzni, és elmesélték nekünk a szokásokat és arról, hogy ezer évvel ezelőtt mi történt és hasonlókat. Néha apukám versenyt talált ki, hogy élvezetes legyen. Szerettem versenyezni. Írásverseny volt: ki tud a leghelyesebben betűzni vietnámiul.”

Az endogámia (saját csoporton belüli házasságkötés, vietnámi partner választása) gondolata sok esetben megtalálható, de egyik esetben sem az etnikai-kulturális folytonosság miatt merült fel, hanem

amiatt, mert úgy érzik, vietnámi partnerrel jobban megértik egymást. A szülők pedig a könnyen bekövetkezőnek tűnő válástól féltik a gyerekeiket: „...*anyukám mindig panaszkodik, hogy megint válnak, ők is, meg ők is elválnak...*”.

Az etnikai kulturális folytonosság iránti motiváció tipikus megnyilvánulását mutatja, amikor az idősebb nővér (a szülői szándékkal azonosulva) arra igyekszik rávenni a kisebbet, hogy „...*beszéljen ő is vietnámiul, ne magyarul válaszoljon a szüleinknek*” és éles szemmel és füllel megfigyeli, hogy a fiatalabb testvér „*azt mondja, hogy mi, magyarok...*” és magyar ételeket visz haza az élelmiszerboltból. Az akkulturáció LIB (language, identity, behavior) modellje (Birman és Trickett, 2001) mindhárom elemében veszi észre a testvér magyar kultúra felé fordulást. Ebből a háromból a nővér szeretné, ha a magyar mellett a vietnámi nyelvet is megtartsa. Amit nem szeretnének tovább vinni (vagy jóval kisebb mértékben, mint a szülők), ez a fiúkkal és lányokkal való egyenlőtlen bánásmód, amit hagyományosnak tartanak, de igazságtalannak.

Nem ritka az a jelenség, hogy hazájukból elszármazott emberek sokkal erőteljesebben ragaszkodnak az eredeti, régi kulturális értékekhez, szokásokhoz, mint az óhazában maradtak, akik körül természetesen változik idővel a világ és bizonyos értelemben az értékek és szokások is. Csillag Zsófia mesterszakos szakdolgozati munkájában (2012) az Argentínában élő magyar közösség körében is megtalálta ez a mintázatot. Benet-Martinez (2012) más szerzők munkáira is hivatkozva ezt „kulturális betokosodásnak” (cultural encapsulation) nevezi. Erre a jelenségre is reflektálnak a vietnámi szülők, amikor a hagyományok, értékek átadásáról beszélnek.

Az *etnokulturális folytonosság iránti motivációval* jelzettgondolatmenetben (Gezentsvey-Lamy és mstai, 2013) nemcsak az egyén akkulturációs stratégiája függ a csoporttól, mint tágabb kontextustól, hanem az, amit tesz az egyén, hosszú távon kihat a csoport, a közösség sorsára is. A kisebbségi lét egyfajta identitásfenyegetettséget jelent (Breakwell, 1986, Liebkind, 2006). Csoportszinten mind jelenleg fenyegető helyzet (például a csoport rosszabb gazdasági helyzete, megkérdőjelezett értékei), mind a jövőben várható fenyegetés (pl. a „nem-látható” kisebbségnél a teljes asszimiláció, a beolvadás fenyegetése) jelenthet komoly kihívást. A vietnámiak esetében – lévén „látható” kisebbség és a többség által kívülmaradtnak tekintett, „örökké idegen” a státuszuk – nem áll fenn a teljes beolvadás veszélye. Annál inkább realisabbnak látják a szülők az interjúk szerint azt a veszélyt, hogy amellet, hogy sosem lesznek teljesen „igazi magyarok” a gyerekeik, „igazi vietnámiak” sem lesznek, ha nem ápolják a nyelvi, kulturális hagyományokat, a szövevényes vietnámi társas viszonylatokat, és meg fognak rekedni a két világ között. Emiatt is tartják fontosnak az etnokulturális folytonosság ápolását. Gezentsvey-Lamy és mstai (2013) konstruktumában ennek három különböző szintje létezik, amelyek a következőképpen nyilvánulnak meg a vietnámi szülőkkel készített interjúkban.

1.) Egyéni szinten fontosnak tartják a vietnámi szokások megtartását, különösen az ünnepeket. Örülnek, hogy a gyerekek részt vesznek bennük, érdeklődnek a vietnámi ünnepek iránt. 2.) Családi szinten fontosnak tartják ezek továbbvitelét, továbbadását a gyerekeknek, de figyelembe veszik, hogy Magyarországon élnek a gyerekek is, ők is, és mindenekelőtt a Magyarországon való boldogulást kell szem előtt tartani. 3.) Csoport-szinten beszélnek a vietnámi közösség sorsa iránti érdeklődésről. A hazához, a születési helyhez, a gyökerekhez stb., mély érzések kötik őket, érzik az érzelmi, lelki összefonódást a többi vietnámmal.

A nyelvvel kapcsolatos szülői, családi törekvések és a fiatalok tervei egyértelműen az integrációs stratégia felé mutatnak. Egyrészt nem csak a vietnámi nyelv tanulását szorgalmazzák, hanem a magyar nyelv tökéletes elsajátítását és legalább egy-két, esetenként több idegen nyelv megtanulását is. Ez jól tükrözi a kelet-ázsiai kultúrára jellemző idődimenziót, melyben nem csak a jelen, illetve a jövő, hanem mind a múlt, mind a jelen, mind a jövő mintegy egymásba fonódva jelenik meg, akár a mindennapi gondolkodásban, akár a mindenkori tervezésben, vagy éppen a múlton, ezek tapasztalatain való

gondolkodásban (Briley, 2009). A kelet-ázsiai idővel kapcsolatos gondolkodásban nagyon hangsúlyos szerepet kap az a fajta érvelés, hogy a mindenkori cselekvéseknek komoly kihatása lehet a jövőre. Mivel nem lehet tudni, hogy hol fognak élni a fiatalok, így minden eshetőségre kell felkészülni. Ha visszamennék Vietnámba, vagy majd valamelyik ázsiai országban landolnak – mert ott a sok gazdasági potenciál –, a vietnámi nyelv és kultúra ismeretének birtokában, vagyis egy jelentős ázsiai kultúra beavatott ismerőjeként nagyobb boldogulási eséllyel fog rendelkezni a fiatal. Ugyanezen szempontok miatt tanulnak páran más ázsiai nyelveket is. Ha Európában marad vagy egy másik kontinensre megy, jól jön majd egy, vagy több világnyelv ismerete. Azon kívül, hogy a múlt, a gyökerek miatt kell tudni jól a vietnámi nyelvet, a jelen miatt a magyart, a jövő miatt az angol és más nagy nyelveket, láthattuk, hogy több funkciót társítanak a származási nyelv elsajátításához: a jövő érdekeit is szolgálja a múlt, a gyökerekhez kapcsolódó kötelezettségek mellett.

Közösség-alapú akkulturáció: vietnámi hétvégi nyelviskolák

Az utóbbi időben egyre nagyobb igény fogalmazódott meg az akkulturáció kutatók körében arra nézve, hogy szükség van az elemzési szintek kiterjesztésére: ún. közösség-alapú akkulturáció kutatásokra van szükség (Ward, Kağıtçıbaşı, 2010). Az etnikai identitás fejlődésének kutatása is azt mutatja, hogy annak függvényében, hogy milyen a saját etnikai csoport helyzete a tágabb társadalmon belül, más és más identitás-stratégiák bizonyulnak sikeresebbnek (Liebkind, 2006, Phinney, 2003).

A mi kutatásunkban is említik a szülők, hogy a vietnámi nyelvnek nincs olyan értéke a magyar társadalomban, mint például az angol nyelvnek. Sokszor a gyerekek azért nem beszélnek vietnámiul, mert más gyerekek csúfolják emiatt őket. A kisebbségi (migráns) nyelveknek sokszor alacsonyabb a státuszuk, mint a többségi nyelveké. A nyelv státusza, a nyelvnek tulajdonított érték összefügg a nyelvet beszélő csoport relatív státuszával. A kommunikáció elméletekben sokat említett etnolingvisztikai vitalitás (Landry, Bourhis, 1997) – az, amely ahhoz vezet, hogy egy csoport nem vész el a többi között, hanem különálló, kollektív entitásként lép fel a csoportközi kontextusban – fontos meghatározója annak, hogy mennyire használják ezt a nyelvet. Ha számottevő létszámú csoportról van szó, amely intézményi kontrollal – azaz formális és informális képvisellel – rendelkezik a különböző intézményekben, ha magas a státusza, azaz elismert a nyelvi közösség történelmi, kulturális stb. presztízse akár helyi, akár nemzetközi értelemben, nagy etnolingvisztikai vitalitású csoportról beszélünk.

Az etnolingvisztikai vitalitás fenti meghatározása determinisztikusnak hat. A közösség azonban lépéseket tehet a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos felfogáson változtatni, legalábbis az adott közösségen belül. A magyarországi vietnámi közösségben az utóbbi időkben olyan törekvések találhatók, mint nyári táborok, hétvégi vietnámi nyelviskolák szervezése. Vizsgálatunkban interjú módszert és résztvevő megfigyelést alkalmaztunk az egyik hétvégi nyelviskola szinte minden foglalkozásán és rendezvényén való részvétellel. Budapesten két ilyen nyelviskola működik, kisebb-nagyobb megszakításokkal. Mindkettő szervezőjével, tanárával készítettünk interjút arról, hogy milyen motivációk és célok találhatók a nyelvtanítás, nyelvtanulás kapcsán, milyen akadályokat látnak, milyen lehetséges megoldásokat javasolnának.

A nyelviskolákat a közösség szervezi, különböző korú, különböző nyelvi kompetenciákkal rendelkező gyerekek számára. A nyelvtanítás, nyelvtanulás mögött a következő motivációkról, célokról számolnak be a nyelviskolák szervezői, tanárai.

A gyerekek vietnámi nyelvi készségeinek fejlesztése: az elsődleges praktikus cél a szókincs bővítése annak érdekében, hogy több témában, mélyebb szinten tudjanak kommunikálni. A bővítés másik

frontja az olvasás és íráskészségeket illeti, mert általános tapasztalat, hogy jobban tudnak beszélni a migráns vietnámi fiatalok, mint olvasni és írni. Az írás-olvasás ugyancsak kibővíti a kommunikációképes témákat. A helyes kiejtés elsajátítása is gyakran említett cél. A vietnámi intonációs nyelv, a kiejtéséhez sok nyelvi gyakorlatra van szükség. Ha valaki nem anyanyelvi szinten beszél, a kiejtés javítását nagymértékben segíti, ha (intonációs jelekkel is ellátott) írott szövegben is tudja követni a beszédet.

A kultúra és identitás megőrzése az egyik legfontosabb motiváció és cél. Gyakran említették a nyelviskolák szervezői, oktatói a „gyökök” védelmét, hogy a gyerekek elkerüljék azt a szégyent, hogy valaki ne tudja a saját anyanyelvét. A vietnámi identitás megőrzésében és megerősítésében látják az egyetlen elfogadható megoldást olyan csoport számára, amely a befogadó társadalom szemében örökké idegen marad. A vietnámi nyelv a vietnámi értékek (központban a családi értékekkel), életstílus, szokások átadásának eszköze is. Az egyik tanár így fogalmazott: *„A vietnámi szülők szeretnék, hogy gyermekeik ismerjék a vietnámi értékeket, de nincs meg a közös nyelvük ezek átadásához”*. Szinte az összes vietnámi jeles ünnepet vagy közösen megünnepelek, vagy az órákon beszélnek róluk. Egyben a vietnámi ünnepeknek a magyar „megfelelőjéről” is beszélnek. Ilyen a Holdújév és a szilveszter, illetve karácsony, az Ősz-közepe ünnep – ami Vietnámban a gyerekek ünnepe – és a Gyermeknap.

A közösségépítés komoly eszközét látják a nyelviskolákban. Erősíti a közösségen belüli összetartást, az együttes cselekvést, a „mi” érzést. Fontosnak tartják a nyelviskolák szerepét abban is, hogy tudatossá tegyék a vietnámi nyelv tanulásának, tanításának jelentőségét a közösségben. *„Elértük a célunkat, ha a szülő azt mondja, hogy nem íratja be hozzánk a gyereket, hanem ő is meg tudja tanítani neki a nyelvet. Ottthon fogja írni, olvasni tanítani a gyereket”* – így beszélt erről egy tanár. Fontos érték, közbeszéd tárgyává kezdett válni az utóbbi pár évben, hogy melyik család gyermekei mennyire jól tudnak vietnámiul. Így bizonyos értelemben „mozgalommá” vált, hogy jobban tudjanak vietnámiul a gyerekek. A közjó szolgálatának igénye is rejlik a megkérdezettek szerint a nyelviskolák mögött, ami nem független a szervezők saját élettörténetétől, élményeitől. A migráció kezdetén általában nehéz anyagi helyzetben voltak, nem volt lehetőségük gyermekeik vietnámi nyelvre való tanítására. Mintegy saját kárukon is tanulva, megpróbálják behozni az elvesztett lehetőséget azzal, hogy vietnámi nyelv és kultúra átadásával kulturális és szociális tőkét biztosítsanak a közösség fiataljainak.

Érzelmi, családi, társas aspektusokat is gyakran említettek. A nyelv által lehetővé tett mélyebb, jobb kommunikáció segíti a családi összetartást, csökkenti a szülők és a gyerekek közötti szakadékot. Ha érzelmileg közelebb hozza a szülőket és a gyerekeket, ez segítheti őket egy olyan problémában, ami lojalitás konfliktusnak is nevezhető. Sokszor a szülők munkája miatt magyar dadus tölti a legtöbb időt a gyerekekkel. Bizonyos életkor után a szülőkhöz való kötődést veszélyeztetettnek látja a szülő. Az árnyalt családi és társas viszonyulásokat (például a rendkívül komplex megszólításokat) is csak a vietnámi nyelv segítségével tudják elsajátítani a gyerekek. A Vietnámban maradt nagyobb család tagjaival való kapcsolattartást is segíti a nyelvtudás.

Személyes fejlődést- és integrációt segítő szerepet is tulajdonítanak a nyelvtanulásnak, nyelvtanításnak interjúalanyaink. Gyakran azzal érvelnek, hogy a tudás gazdagabbá, értékesebbé teszi az egyént, különösen a saját származási kultúra és nyelv tudása. Ha eggyel több nyelvet, kultúrát ismernek a vietnámi fiatalok, mint a kortársaik, ez tágabb választási lehetőséget is ad nekik. A vietnámi nyelv relatíve alacsony státuszának tudatában igyekeznek a második generáció számára elmagyarázni, hogy plusz érték, előny a vietnámi identitás, nyelv és kultúra, de ezek birtoklása nem automatikus. Mivel úgy érzik a szervezők, hogy a szülőknek korlátozott az ideje, kapacitása, sokszor ismerete a magyar kultúráról, a nyelviskolában a magyar kultúrát is kell közvetíteni a vietnámi gyerekek felé. A nyelviskolák nem célja a gyerekekben gyengíteni a magyar kultúra iránti orientációjukat, hanem

nyomatékosá tenni, hogy a sikeres beilleszkedéshez szükséges a magyar nyelv és kultúra minél tökéletesebb elsajátítása, de mindeközben a vietnámi nyelvet és kultúrát is magukévá kell tenniük.

A jövőre vonatkozó kilátásokat is fontosnak tartották megemlíteni. Fentebb, a jövővel kapcsolatban már említettük, hogy nem csak a gyökerek ápolása, hanem az eljövendő munkapiaci lehetőségek miatt is szükséges a vietnámi nyelv fejlesztése.

A fenti optimista képet árnyalja, hogy sok nehézséget, akadályt is említettek a megkérdezettek. Nem látnak elég motivációt minden szülőben. Mivel csak heti egyetlen alkalommal van órájuk, sok feladat marad a szülőkre, hogy otthon gyakoroltassák, felügyeljék a gyerekek leckéit. A szülők – valószínűleg időhiány miatt – sokszor nem tesznek eleget ennek. Számos család esetében viszont azt látják a szervezők, tanárok, hogy csak a szülő szeretné, hogy járjon a tanfolyamra, a rendezvényekre a gyereke. „*Szinte nehezebb tanulót találni, mint tanárt*”, mondta az egyik iskola fő szervezője. Eleve túl nagy nyomásnak vannak kitéve a tanulók, az iskolai teendők mellett az angol, magyar, matematika plusz órák és a jó iskolákba való felkészülés elszippant minden időt, energiát a vietnámi nyelvtanulás elől. A gyerekeknek sokszor nehéz elmagyarázni, hogy miért fektessenek be annyi energiát olyan nyelvbe, amelynek nem látják direkt funkcióját a családon belüli használaton kívül. Mindenképpen biztató, hogy nem csak a vietnámi, hanem más magyarországi migráns családokra is igaz, hogy azzal együtt, hogy a második generáció nagyobb autonómiát szeretne, mint amennyit feltétlenül szükségesnek tartanak a szülők, a családi összetartást a szülőkhöz hasonlóan a gyerekek is fontos értéknek tartják (Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012). A családi összetartást elősegítő szerepe miatt van mindig remény arra, hogy nem csak a szülők, hanem a gyerekek is fontosnak tartják a származási nyelv tanulását.

A megoldást többen az iskola fontos kulturális szerepében látják. Ha a vietnámi nyelvtanfolyam valamilyen formában kapcsolódna az iskolához – akár extrakurrikuláris tevékenységként, akár szakkörként – annak megnőne az értéke a gyerekek és a szülők szemében. Ezzel mintegy legitimmé válik a kisebbségi nyelv nem csak a gyerekek, a család, hanem az iskolai intézmény számára is.

A vietnámi kulturális nap megszervezésével az egyik budapesti iskolában tanulók ilyen célt értek el. A vietnámi tanulók jelenléte köztudott, de soha nem artikulálódott témaként ebben az iskolában. Egyik évben a holdujév, a vietnámiak legjelentősebb ünnepe alkalmából az iskola vietnámi kulturális programot kezdeményezett, eredetileg egy-két óra keretében, de a kezdeményezésből az egész iskolát és a szülői közösséget involváló rendezvénysorozat lett.

Az iskolában a rendezvényt megelőzően is nyitott szellemiség volt jellemző, a többségi magyar és migráns diákok között jó volt a kapcsolat. A sikeres csoportközi kontaktus Allport-i szempontjai (Allport, 1977) közül jelen voltak az egyenlő státusz, az együttműködés és a közös cél. Intézményi támogatás azonban nem fogalmazódott meg explicit formában. A vietnámi kulturális napra való együttes készülődés hetei alatt nemcsak a vietnámi diákok és szüleik munkaközössége, hanem a többségi magyar diákok és szüleik, a tanárok részéről is tapasztalható volt a közreműködés a figyelemmel kíséréstől az aktív részvételig. Az esemény kapcsán megfogalmazódott a vietnámi diákok kulturális csoporttagsága, a diverzitás iskolai diskurzusba való explicit behozatala. Az évkönyvben így nyilatkozik a főszerző magyar tanár: „*Itt az idő, hogy megismerjük az 50 diák mögötti kulturális hátteret, hogy félre tegyük a szemérmes hallgatást*”.

Az együttműködés nem csak egyén-egyen szinten fogalmazódik meg, hanem csoportközi szinten is. A vietnámi tanulók és szüleik nem csak egyénként vettek részt a rendezvényen és a készülődésben, hanem egy közösség (vietnámi közösség) tagjaiként is, mindez az iskola intézményi támogatásával.

A magyar társadalomba való integrációt rendkívül fontosnak tartják a vietnámi szülők. Az integrációnak a magyar társadalomba való beilleszkedés részét sokkal gördülékenyebbnek tekintik,

mint a származási kultúra, identitás építését és megőrzését gyermekeikben. Az iskolában szervezett vietnámi napban látják annak egyik hatékony eszközét, hogy a kettős identitást és lojalitást erősítsék meg. *„Egészen másképp, nagyobb örömmel megy be a rendezvény óta az iskolába a gyerekeim”* - mondta az egyik szülő.

Az iskola világába csak a gyerekek tanulását keresztül involválódtak a vietnámi szülők. Most ezen *kívüli* dimenzióban is szeretnék bekapcsolódni és ezen keresztül változtatni az egyirányú ismeretségen. A bevándorló családok a gyerekeken keresztül is szereznek ismereteket a magyar kultúráról, de nem volt lehetőségük a saját kultúrájukról és saját szemszögükről beszélni. Nem csak az iskola, a többségi magyarok felé, hanem a gyermekeik és saját maguk számára is fontos, hogy meg tudták mutatni a közösség erejét, a vietnámiság hozamait.

Fontos lenne lehetőséget biztosítani a kisebbségi identitás láthatóvá, legitimé tételére az iskolában, a migránsok egyik legfontosabb nyilvános szférájában. Ennek eredményeként megerősödhet a pozitív etnikai identitás mellett az iskolai identitás (mint nyitott szellemiségű iskola). Az intézményi támogatás, az intézményi keret biztosítása megerősítheti a pozitív etnikai-kulturális identitást és a többségi társadalomba való integrációt. Arról számoltak be a megkérdezettek, hogy a bevándorló gyerekekben explicitté vált, hogy ők nemcsak *mások* ahogyan eddig saját maguk és mások látták őket, hanem értéket, többletet is hordoz a kulturális és nyelvi másság.

Licata és munkatársai (2011) által idézett Honneth (1996) nyomán arról beszélhetünk, hogy ez a vietnámi iskolai közösség célja: a vietnámi csoport elismerése, elismertsége az iskolában. Az iskolán belül tapasztalható általánosan pozitív kapcsolatokon (személyközi elismerésen) túl a formális és a társadalmi elismerést (hivatalos iskolai program, a magyar szülőktől, tanároktól, szélesebb közösségektől is érkezett pozitív visszajelzés) szeretnék elérni.

Diszkusszió és következtetések

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. Van, akinek az esetében a helykötődés (Düll, 2015) 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 kísért számos Magyarországon született, vagy felnövő vietnámi fiatal, hanem Vietnámban is. Ennek feloldásaként beazonosítható egyfajta „pánetnikai” – ázsiaiak lenni – identitásstratégia.

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). Ugyanakkor a szülők gyakran említik azt is, hogy időben hogyan változik, hogyan erősödik a gyermekek etnikai identitása, különösen a serdülőkorban.

A társas kapcsolatokat tekintve a korábbi kutatásokkal összhangban (Liebkind, 2006; Snauwaert és munkatársai, 2003) a mi vizsgálatunkban is bebizonyosodott, hogy miközben erőteljes az etnikai

identitás dominanciája (szeparált identitás túlereje), a többségi társadalommal való kontaktus nagymértékűnek mondható (Barna és mtsai, 2012; Szabó és mtsai, 2012). Mindenesetre fontos szerepet játszik mindkét csoport, azaz a kontaktus szintjén inkább integratív stratégia az általános. Ezen kívül a kultúra adoptálása (viselkedési elemek terén, Szabó és mtsai, 2012) tekintetében is kifejezetten integratívnak mutatkozik a vietnámi fiatalok esetében. Liebkind (2006), valamint Snauwaert és munkatársai (2003) szerint pszichológiailag igénybevevőbb a nem származási csoporttal való identifikáció, mint a vele való kontaktus, vagy különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) adoptálása.

A nyelv tekintetében általánosnak mondható, hogy jobban beszélik a magyar, mint a vietnámi nyelvet a magyar iskolába járó vietnámi gyerekek. A kérdőíves vizsgálatunk eredményeihez hasonlóan az interjúkból is egyértelműen kiderült, hogy jobban tudnak magyarul a vietnámi fiatalok, mint vietnámiul. Ez a tendencia érvényes más etnikai kisebbségi csoportokra is (Szabó és mtsai, 2012).

Sokan családon belüli nyelvi szakadékról, családon belüli kommunikációs nehézségekről számoltak be. A gyerekek a származási, míg a szülők a helyi nyelven tudnak kevésbé beszélni. A szülők és a gyerekek más-más akkulturációs mintázatot követnek, a szülők félnek a gyerekek asszimilációjától, fenyegetettségérzetük van a családi összetartást illetően. Abban is van generációs szakadék, hogy – Kağıtçıbaşı (2003) családmmodelljei rendszere alapján fogalmazva – van olyan szülő, aki inkább a kölcsönös függőségi családban élne, de úgy látja, a gyerekek inkább a függetlenségi családmmodellben éreznék jól magukat.

Az ún. etnokulturális folytonosság iránti motiváció (Gezentsvey-Lamy és mtsai, 2013) kapcsán nem a teljes beolvadás veszélyétől tartanak a vietnámi szülők, annál inkább realisabbnak látják a szülők az interjúk alapján azt a veszélyt, hogy amellet, hogy sosem lesznek teljesen „igazi magyarok”-ként elfogadva a gyerekeik (Wu, 2002; Lee, Lee és Tran, 2016), „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 tartják fontosnak a szülők az etnokulturális folytonosság ápolását, 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 mind a múlt, mind a jelen, mind 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 közösségalapú 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 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 rímél a szakirodalomban megfogalmazódott *identitáselismerésre* (Honneth 1996; Licata és munkatársai, 2011).

Zárszóként Phinneytől és Ongtól idézzük: „*A biztos etnikai identitás fejlődése és fenntartása pozitív következményekkel jár a migránsokra, közösségeikre és a tágabb társadalomra egyaránt.*” (2007, 65. oldal).

2.3. ROMA CSALÁDOK ERŐFESZÍTÉSEI GYERMEKEIK ISKOLAI SIKERESSÉGE ÉRDEKÉBEN ÉS A STIGMATIZÁCIÓ ELLEN: TANODÁK MAGYARORSZÁGON

Az inkább *identitásfókuszú, letepedettekkel* foglalkozó tanulmányunk alapja egy 2012-ben a tanodákban végzett kutatás¹⁰, a célja pedig, hogy bemutassuk, három budapesti tanoda roma tanulói és szülei hogyan birkóznak meg az alacsony társadalmi-gazdasági státuszukból fakadó hátrányokkal, a megbélyegzés és hátrányos megkülönböztetés okozta identitásfenyegetettséggel. Azt nézzük meg, hogy ezek az emberek milyen tanulási és karriercélokat tűznek ki maguk elé, és hogyan próbálják meg elérni ezeket. A tanoda egy magyarországi, többnyire civil vagy egyházi szervezetek által és részben állami támogatással működő program és tevékenységi központ, amely a kötelező iskola foglalkozások mellett délután és/vagy hétvégén várja az iskolásokat. Az 1990-es évek vége óta a tanodákat többféle – pedagógiai, oktatásszociológiai és oktatáspolitikai – szempontból vizsgálták (Béres, 2017; Messing, 2008; Németh, 2009, 2013). Mindegyik tanulmány kiemelte a tanodák jótékony hatásait: javult a diákok iskolai teljesítménye, nőtt a tanulás iránti motivációjuk stb.; mindez köszönhető annak, hogy – csak párat említsünk – biztonságos és barátságos teret, toleráns és családias hangulatot biztosítanak a résztvevőknek.

A roma/cigány családok és az iskola

A romák/cigányság egy „kasztszerű”, „kényszer kisebbségnek” (Ogbu és Simons, 1998; Moldenhawer, 2014) tekinthető népcsoport, akiket strukturális társadalmi egyenlőtlenség, etnikai megbélyegzés és diszkrimináció sújt. A közelmúltban számos szerző említett diszkriminatív iskolai gyakorlatokat, amelyeknek köszönhetően a roma/cigány szülők kiveszik vagy távol tartják a gyerekeiket az iskolától (Foster-Norton, 2012) az oktatási rendszerekben tapasztalható etnocentrizmus miatt (Gómez és Vargas, 2003).

A roma/cigány, illetve az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családokból származó diákok rossz iskolai teljesítménye számos tanulmány és program tárgyát képezte az 1960-as évek óta, ezeknek azonban általában nem sok hatásuk volt. Az utóbbi időben az egyenlő esélyek hiányáról és a romák/cigányok társadalmi kirekesztéséről szóló elméletek mellett egyre több tanulmány írta le, hogy a roma/cigány családok kultúrája és a formális oktatás nincsenek összhangban egymással; nemcsak eltérőek, hanem valójában egymással nem, vagy csak alig összeegyeztethetőek (pl. Formoso 2000; Károlyi, 2007 stb.). Sok kutató azt is kijelenti, hogy a szegénység és a kulturális tőke hiánya miatt a roma/cigány szülők egyszerűen képtelenek támogatást nyújtani a gyermekeiknek azok iskolai előmenetelét illetően (Kertesi és Kézdi, 2014), és/vagy semmilyen pozitív értéket nem tulajdonítanak a tanulásnak (pl. Peček és Munda, 2016). A deficitelméleteket azonban más tanulmányok megkérdőjelezték, és bizonyítékkal is szolgáltak arra, hogy a formális oktatáshoz iránti szülői attitűdök pozitív irányban változtak (pl. Havas, Kemény és Liskó, 2001), valamint arra is, hogy a legtöbb szülő szerint az iskolai végzettség kulcsfontosságú a gyermekeik és a tágabb család jövője szempontjából (Boreczky, 2009).

¹⁰ A kutatást a Roma Education Fund (HU 052) támogatta. Köszönettel tartozom az adatfelvételben közreműködő kollégáimnak, Borsfay Krisztinának és Kende Juditnak, valamint az Interkulturális pszichológia és pedagógia mesterszak diákjainak. A fejezet a következő közleményre támaszkodik: Nguyen Luu, L., Boreczky, Á., & Gordon Győri, J. (2019). Minority parents' coping efforts to improve their children's academic achievement: the Tanodas in Hungary. *Intercultural Education*, 30(5), 564-578.

A roma/cigány diákok és családjaik megküzdési stratégiái

A cigányok/romák az egyik legnagyobb etnikai kisebbség Kelet-Európában. Olyan letelepedett, őslakos népcsoport, akik évszázadokkal ezelőtt költöztek a térségbe, és jelenlétükkel hozzájárultak az „akkulturáció egy egyedülálló és szokatlan kontextusának” létrejöttéhez (Dimitrova és Lebedeva 2016, 272. o.). Magyarországon a cigányok/romák az akkulturáció több szakaszát vagy formáját is átértékelték, így kutatásaink szempontjából relevánsabbnak tekintettük, ha azt vizsgáljuk, hogy az egyik legjellemzőbb akkulturációs orientáció, amely a magyar társadalomba történő integrálásukat célozza, hogyan befolyásolja e kisebbség megküzdési magatartását és preferenciáit.

A *stressz-megküzdési* modell (Ward és mtsai, 2001) segíthet értelmezni jelen kutatásunk eredményeit. Ez a megközelítés Lazarus és Folkman (1984) klasszikus munkáján alapszik, akik azt állították, hogy hasonló külső impulzusok (pl. stresszorok) hatására az egyes emberek eltérő élményeket élhetnek át, és különböző módon reagálhatnak rájuk: (a) elsődleges kiértékelésben, vagyis amikor fenyegetésként élik meg a helyzetet; és (b) másodlagos kiértékelésben, amikor kiértékelik a rendelkezésre álló válaszlehetőségeket. Az értelmezés mindkét szintje közvetlenül – bár különböző módon – kapcsolatban van a megküzdéssel. Yoo és Lee (2005), valamint Kuo és mtsai (2006) tanulmányainak eredményei is azt mutatják, hogy az etnikai kisebbségekhez tartozó és a migráns fiatalok megküzdési stratégiái a befogadó társadalomban számukra elérhető akkulturációs orientációkkal és társadalmi erőforrásokkal összhangban változnak.

A megbélyegzett kisebbségek identitásának fenyegetettsége és az ezzel kapcsolatos megküzdési stratégiák már több évtizede a tudományos diskurzus és a szociálpszichológiai kutatások (Major és O'Brien, 2005; Crocker és Garcia, 2006) középpontjában állnak. Egyes megküzdési mechanizmusokat, mint például a diszkrimináció hibáztatását, illetve az egyén saját magatartásának hibáztatását, az adott területtől való elfordulást vagy épp ellenkezőleg az igyekvést, a csoporttal való azonosulást ill. az attól való elhatárolódást (deidentifikációt) (Major és O'Brien, 2005) már beazonosították/leírták. Annak érdekében, hogy a stigmatizált emberek meg tudjanak birkózni a személyes vagy kollektív énképükre irányuló fenyegetésekkel, a következő stratégiák közül választhatnak: szembenézhetnek az előítéletekkel vagy nem vesznek tudomást róluk, rejtegetik a stigmát, éberren figyelnek a megkülönböztetés korai jeleire (és ezután védekeznek annak elkerülése érdekében), elfojtják a panaszait vagy kihátrálnak a helyzetből. Ha az emberek fenyegetve érzik az identitásukat, akkor megoldás lehet még a részvétel elutasítása és a visszavonulás, valamint az azonosulás megtagadása azon területekkel, ahol a saját csoportjukat sújtó negatív sztereotípiákkal találkozhatnak és igazságtalan bánásmód érheti őket (Major és O'Brien, 2005). Ha az iskola, mint intézmény, veszélyt jelent az identitásukra, akkor idővel az emberek önértékelése már nem kötődik az iskolai siker elmaradásához, és ennek következtében ez már nem is jelent számukra veszélyt. A lélektani megkönnyebbülés ellenére azonban ennek negatív hatása lehet az egyén iskolai és karrierlehetőségeire. Az identitásfenyegetés speciális formája az alacsony teljesítmény sztereotípiából származik. Paradox módon a sztereotípiás fenyegetés nagyobb hatással van az igyekvő, teljesíteni kívánó diákokra, mint a kevésbé motiváltakra (Steele, 2010).

A kisebbséghez tartozó diákoknak egyrészt valahogy kezelniük kell az identitásfenyegetésből és a megbélyegzésből fakadó negatív tapasztalatokat, másrészt meg kell küzdeniük az iskolai sikerért. A kisebbségi csoportok gyermekei ilyen esetekben különböző tanulási stratégiákat alkalmaznak (Moldenbauer, 2014, Szalai és Schiff, 2014). Az a kevés roma/cigány diák, akik olyan vegyes etnikumú iskolákba járnak, ahol nincs nyílt diszkrimináció – felismerve, hogy az oktatás a társadalmi mobilitás eszköze –, gyakran egyfajta elköteleződési stratégiát dolgoznak ki, és keményen dolgoznak a társadalmi háttérükből fakadó hátrányok kompenzálásáért. Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekeit az ún. instrumentációs stratégiák (strategies of instrumentation)

jellemzik. A család alacsony társadalmi-gazdasági helyzetéből adódóan a gyerekeket társadalmilag – és gyakran mentálisan is – hátrányos helyzetűnek tekintik és szegregálódnak az iskolában. Ennek következtében bátortalanra válnak és nem bíznak sem a képességeikben, sem abban, hogy sikeresek lehetnek a tanulmányaikban, amit egyébként nagyon fontosnak tartanak a jövőjük szempontjából. Az iskola azonban olyan közösségi hely, ahol pozitívan azonosulhatnak például kortársaikkal (Feischmidt, 2013). A leghátrányosabb helyzetű és leginkább diszkriminált és marginalizált csoportokból származó kisebbségi diákok gyakran alkalmaznak más stratégiákat is, például a szembenállás stratégiáját egyfajta ellenkultúra és nyelvi keret részeként (lásd az ellenkultúra, Ogbu és Simons, 1998).

Sokszor nemcsak az egyéneknek vannak stratégiái, hanem csoport, illetve közösség szinten is beszélhetünk olyan mechanizmusokról, amelyek fontos szerepet játszanak a közösség családjainak és tagjainak iskolával való megküzdésében. Hasznosnak bizonyulhat ebben a diskurzusban a *frame*. A Goffman (1974), Berger és Luckman (1966) munkásságában gyökerezett *frame*-re, vagy keretre „...gyakran olyan lencseként tekintenek, amelyen keresztül megfigyeljük és értelmezzük a társas világot.” (Small, Harding, és Lamont, 2010, 15. oldal). A *frame*-nek gyakran az a szerepe, hogy „...a lehetőségek horizontjának felvázolásával lehetségessé, illetve valószínűvé tegyen bizonyos viselkedési mintázatokat” (Lee és Zhou, 2014, 41. oldal). Lee és Zhou a kulturális *frame* modellt alkalmazták néhány, Amerikába vándorolt ázsiai csoport fiataljainak kivételesen kiemelkedő tanulmányi teljesítményének magyarázatára, akiknek rendszerint alacsony szocioökonómiai státuszú, illetve kétkézi munkás a családjuk. Ez a családi háttér ellentmondásban áll a magas teljesítménnyel (legalább is a magas státusz-magas teljesítmény elgondolás, illetve kulturális tőke modell szerint). Esszencialista kulturális magyarázatok helyett a „*siker frame*” koncepcióhoz fordultak. Rámutattak arra, hogyan forgatják haszonnal ezekben a csoportokban az etnikai tőkét, hogy fenn tudják tartani a siker igen szigorú keretét, *frame*-ét: „*Az ötös az átlag, a négyes az ázsiai bukta*”. Ez azt jelenti, hogy csak a top egyetemre való bekerülés számít teljesítménynek. Ennek a keretnek a segítségével, konkrétabban az etnikai hálózat, a konkrét és szimbolikus etnikai erőforrások megmozgatásával, a saját etnikai csoportból kikerülő modell szerepűek (pl. X.Y. család gyermeke ösztöndíjat kapott egyszerre három top egyetemre), a fizikai dolgozó, nem magasán iskolázott szülők gyermekei is el tudják érni nemcsak a szüleikhez, hanem a fogadó társadalom többségi csoportjának gyermekeihez képest is sokkal magasabb iskolai végzettséget és karriert. Jól kitaposott utak vannak, amelyeket a közösségben széles körben jól ismernek. A versenyképes állami iskolával rendelkező környékre költözni, ugyanakkor a gyermeküket a rossz társaságtól, a bajtól távol tartani, erős tagozatokra, fakultációra irányítani, magán tanárt fogadni, a helyi társadalmat és annak erőforrásait, információit náluk jobban ismerő középosztálybeli közösségi tagokra támaszkodni. Ez csak néhány elterjedt gyakorlat, amelyeket a közösségen belül követnek, hogy meg tudjanak felelni a siker *frame*-nek. Mindez nem elsősorban kultúrához kötött a szerzők szerint (otthoni kínaiak és vietnámiak nem mind így működnek), hanem csak a bevándorló közösségeken belül, akik bizonyos szűrőkön keresztül válogatódnak ki. Nehéz helyzetben vannak azonban azok a gyerekek, akik nem tudnak megfelelni ennek a siker *frame*-nek. Nemcsak sikertelennek érzik magukat, hanem pl. nem is „igazi kínaiak”.

Ha egy közösség számára nincsenek jól kitaposott ösvények, amelyek a siker felé segíthetik őket, egyéni szinten is nehezebb boldogulni. Székelyi, Örkény, Csepeli és Barna (2005) sikeres magyarországi romákról készített tanulmánya rámutat arra, hogy a magyarországi alacsony társadalmi-gazdasági státuszú roma/cigány családok és gyermekeik esetében nincs egyértelműen beazonosítható út a sikerhez. A szerzők a siker munkadefiníciójaként (kevés kivételtől eltekintve) a szakmunkásképző vagy ennél magasabb szintű iskola elvégzését adták meg. Eredményeik arra engednek következtetni, hogy a magyarországi roma közösség körében nincs jól bevált út a sikerhez. A szerzők azt állítják, hogy a személyes kompetenciák és a tanulók egyéni motivációja mellett nagy

szerepet játszanak a véletlen tényezők a társadalmi determináció adta korlátok áttörésében, amelyek különben iskolai kudarchoz, korai iskolaelhagyáshoz és nem egyenlő lehetőségekhez vezetnek a roma diákok hosszú távú iskolai tanulmányaiban (28. oldal). Úgy tűnik, a gyermekek iskoláztatásával kapcsolatos szülői ambíciók korlátozott hatással van a gyerekek iskolai előmenetelére, bár iskolai szinten azért döntő szerepet játszanak. Ha egy, a gyermeket tanító tanár észreveszi, hogy a szülők nagyon motiváltak, akkor különös figyelmet fog fordítani a gyermek iskolai teljesítményére, amely azután a gyermek tanulmányi eredményeinek javulását eredményezi.

Módszer

Minta- és adatgyűjtés

Félig strukturált interjúkat készítettünk 17 tanoda 11-17 éves tanulóival (44,4% lányok, 55,6% fiúk, átlagéletkor: 14,0, szórás: 1,68) és 14 diák szüleivel. A szülői interjúkat – egy kivétellel – az anyákkal vettük fel, akik életkora 32 és 41 év között volt (átlag 36,4, szórás: 2,27). Az összes megkérdezett diák három budapesti tanoda valamelyikébe járt. Az interjúk átlagosan 90 percig tartottak és 5 fő témára összpontosítottak:

- családi szocializáció,
- iskolai szocializáció,
- a tanodában szerzett tapasztalatok és elért eredmények,
- társas kapcsolatok és
- a tanulók, szülők és a tanoda jövőre vonatkozó elképzelései.

Adatelemzés

Az interjúkat tematikus elemzésnek vetettük alá (Braun és Clarke 2006). Először az interjúk leiratának gondos elolvasása majd újraolvasása után kezdeti kódokat generáltunk az adatkészletből. Ezután, következő lépésként, a kezdeti kódokból meghatároztuk és finomítottuk a lehetséges témákat, közben pedig ellenőriztük relevanciájukat és az adatokhoz való viszonyukat.

Eredmények

A tanulás fontossága

Minden interjúból az derült ki, hogy a szülők *létfontosságúnak tartják az iskolába járást/tanulást* gyermekeik későbbi karrierje szempontjából. Épp ezért elvárják a gyerekektől, hogy érettségit vagy szakmunkás-bizonyítványt szerezzenek. Az interjúalanyok nagyra értékelték a tanulást. Ahogy az egyik szülő megfogalmazta: „... *a lányom feladata, hogy tanuljon, tanuljon, tanuljon...*”.

A szülői interjúkból vett következő részletek jól szemléltetik, hogy az iskola és a tanulás nemcsak központi kérdéssé vált, hanem ennek köszönhetően több családban is megkérdőjelezték a gyermekvállalás prioritását az iskola befejezése előtt – pedig a romáknál a gyermek az egyik alapvető érték; az élet jelképe és az időskori biztonság biztosítója.

„És amit én még nagyon szeretnék, hogy csak a tanulás, csak a tanulás. Azt mondtam neki, ilyen, hogy 16-17-18 éves korában felejtse el, hogy neki felesége lesz. Amíg én élek, biztos, hogy nem. [...] Én azt mondtam, lehet barátnőd, de az mellett neked tanulnod kell. Ha történetesen össze akarsz állni

valamilyen nővel, nem fogom azt mondani neked 20 évesen, hogy ne tedd meg. De az mellett tanulnod kell. Amíg én élek, neki tanulnia kell...

Egy anya így beszélt saját keserű tapasztalatáról:

„És mindig ez mondom a gyerekeimnek, olyan akarsz lenni, mint én? Miből fogod eltartani a családot? [...] És mondom, akkor, hogy fogod eltartani, ha nem tanulsz?”

Míg az iskolát mindenütt elengedhetetlenül fontosnak tartották a családokban, jelentős különbségek mutatkoztak a céljaik és az azok eléréséhez szükséges stratégiák megfogalmazásában. Sok esetben a szülőknek és/vagy a gyerekeknek nem volt világos elképzelésük a potenciális karrierlehetőségekről: a továbbtanulás általános kívánság volt, de tényleges vagy konkrét terveik nem voltak:

„K: Tudod, hogy mit kell ahhoz tenned, hogy megvalósuljon az az álmod.

V: Tudom.

K: És miket?

V: Tanulni kell.

K: És milyen iskolákat kell végezni ahhoz?

V: Hát, azt nem tudom.”

Vagy:

„K: Tudod mit kell tenned ahhoz, hogy elérhesd az álmodat?

V: Nem tudom. Túl bonyolult.”

Voltak olyan esetek is azonban, amikor a bejárando utat annak minden szakaszával együtt tudatosan megtervezték:

„...úgy találtuk reálisnak, hogy sikerülhet az alapokat megtanulnom, hogyha egy gimnáziumot elvégzek.” „Ez mind a fogorvosi miatt van?” „Igen.”

A tanoda konkrét segítséget tud nyújtani a tervek végrehajtásához:

„Mindenki, a családban igen, örül (a tanodába járásnak), hogy most már akkor hátha sikerül ez a szakács dolog, mert én már egész kicsi korom óta ezt mondom, hogy én ez akarok lenni. K: Tudod, hogy milyen iskolát kell elvégezned ahhoz, hogy szakács lehess? V: Dobos József, ahol már voltunk is [...] A biológiából kell legalább négyesnek lennem, hogy felvegyenek oda. És abból próbálok.”

A gyermekek védelme és távoltage a bajtól

Az interjúk azt mutatták, hogy az iskolai végzettséggel kapcsolatos várakozásokhoz gyakran kapcsolódott – sőt módosította is azokat – egy általános aggodalom és a gyerekek miatti aggodás. Ezt illusztrálják az olyan szülői döntések, mint például, hogy az otthonukhoz legközelebbi iskolába íratják be a gyerekeket. Még a szakiskolák tekintetében is, ahol a gyerekek már 14-15 évesek voltak, az iskolaválasztáskor a távoltage az egyik kulcsfontosságú. Az egyik anya így magyarázta a döntését, hogy a gyermekét miért tartja minél közelebb az otthonukhoz: *„Még azt sem engedném meg neki, hogy egyedül menjen a villamosmegállóhoz azon a környéken.”*

A szülők minden, az otthonukon kívüli észlelt fenyegetés miatt aggódtak. Sokat aggódtak az iskolai zaklatás és a diszkrimináció, a dohányzás és az alkoholfogyasztás, vagy a kábítószeres és a rossz társaságba keveredés miatt, ami bűncselekményekhez vezethet. A gyerekek is gyakran említik a szülők félelmeit és azon próbálkozásait, hogy megóvják őket, a gyerekeket a „bajtól”: *„... nem akarják, hogy*

lányokat futtassak, drogkereskedő, vagy valami hasonló legyek”, „... (elleneznék)”. Egyértelműen elvárták a gyerekektől a tiszteletet, és 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 autoritativ nevelési stílust alkalmaztak. Keveredett egymással az erős korlátozó és az engedékenyebb szülői attitűd. Szigorú szülői kontroll mellett érzelmi melegség volt jellemző. Néhány esetben a szülők említést tettek resztoratív konfliktuskezelésről: azt várták a gyerekektől, hogy ők maguk hozzák helyre a normaszegő viselkedést.

„Tavaly T-nek, miután megengedtem neki, hogy elmenjen a boltba, megtetszett valami és zsebre vágta. Megkérdeztem, hogy ki engedte meg neki. 'De nem fizettem érte' – válaszolta. Ez volt a probléma. Ráparancsoltam, hogy vigye vissza és adja oda a pénztárosnak. Visszament és fölöttette a pultra. A pénztáros megkérdezte 'mi ez?'. Akkor elmondattam vele mi történt és meg is tette. Mindketten kicsit idegesek és dühösekké lettek.”

Előfordult, hogy a gyermek védelme szintén családi beavatkozás formájában történt. Amikor a diákok konfliktusba kerültek a tanárokkal, gyakran hívták az anyjukat, néha a nagymamájukat, akik a gyerekek pártjára álltak a tanárok tényleges vagy vélt diszkriminatív megnyilvánulásaival szemben:

„Egyszer bejött a nagymamám az iskolába, mert a tanár tiszteletlenül beszélt hozzám. Fölhívtam a nagymamám, aki beszélt a tanárral, utána a tanár elkezdett vele üvöltözni. Nagymama ezt nem fogadta el. Aztán bejött egy másik szülő, majd egy másik is bejött. Miért nem tudnak kedvesen beszélni a gyerekekhez? Anyukám is bement.”

„... a tanárok valahol tartanak tőlem, hogy milyen az anyám... aki (tanár) megrángatott, mondta neki (az anyám), hogy nem a lánya, nem mondom a csúnya beszédet. ...anyu bejött, és akkor, azóta nem ...”

Más szülők azonban az ellenkező utat választották:

„...mikor jött haza, és mondta nekem, hogy anyu. Így a tanár, úgy a tanár. Mondom állj meg. A tanárnak mindig igaza van, biztos, hogy nem potyára nem csinálta ezt veled. Olyan nincs. Menj az igazgatóhoz, jelentsd be. Én azért nem fogok bemenni az iskolába, mert így a tanár... Még, amikor megkapta az igazgatói megrovást, állítólag azt mondta, nem ő volt a hibás, és mondtam neki, nem hiszek neked, fiam, nem hiszek neked, megkaptad, megérdemelted, ennyi. Én ezért nem fogok menni cigánykodni, veszekedni, dehogyis megyek én! Nem!”

Az iskolai nehézségek leküzdése: figyelemfelhívás, segítségkérés

A diákokkal és a szülőkkel készített interjúk elemzése során szinte minden, a szakirodalomban tárgyalt és leírt megküzdési stratégia felbukkant. A tanodától való segítségkérés önmagában egyfajta stratégia volt. Mivel nem minden roma/cigánygyerek jár tanodába, már maga az odajárás is egyfajta szelekció, az iskolai sikeresség iránti erősebb motiváció jele. Minden családra jellemző, hogy csak korlátozottan állnak rendelkezésükre azok az eszközök, erőforrások és lehetőségek, amelyek segíthetnének a gyerekeknek a tanulási célok elérésében – akár vannak ilyen irányú terveik, akár nincsenek. A szülők néha kétségbeesetten küzdenek, hogy megbirkózzanak az óriási nehézségekkel. Egy egyedülálló anya – érzelmeitől fűtve – mesélte el történetét

„Egyedül nevelem őket. Veszett ügy vagyunk. Olyan nehéz szembeállni a világgal. [...] Lelkileg tönkretesz. Azt kívánod, bárcsak tehetnél valamit, de nem tehetsz. Borzalmas.”

Ugyanez az anya úgy próbált meg támogatást nyújtani a fiainak a tanulásban, hogy szigorúan odafigyelt rájuk, és mindent megtett azért, hogy a tanárok az iskolában odafigyeljenek gyermekeire, és hogy a tanoda segítsen nekik.

„Sokszor oda kellett mennem, hogy küzdjek. Keményen nyomtam őket, hogy figyeljenek a gyerekekre és segítsenek neki fejlődni.”

A segítségre nagy szükség van. Egy-egy rokon, szomszéd, idősebb gyermek, aki jól tanult az iskolában, és gyakran a tanoda munkatársai nagy segítséget jelenthetnek. Ahogy egy diák mondta:

„... a nagybátyám barátnője, ő segít nekem. Ha nem vagyok túl jó egy tantárgyból, akkor segít nekem.”

A családok számíthatnak még a gyerekek osztályfőnökeire, akik szintén jelentős támogatást nyújthatnak

„Egy nagyon tündéri, egy nagyon segítőkész, egy nagyon nyugodt (az osztályfőnök), imádja a gyerekeket, úgy tud velük foglalkozni, hogy le a kalappal. Én nagyon ritkán láttam ilyen segítőkész tanárnőt. Bármiben kellett segíteni, vagy nem tudtunk egy feladatot megoldani, és Robika nem ment be a tanodába, az Ági nénit föl hívtuk, és elmondta gyorsan, hogy mit kell csinálni.”

Az összes családban, akikkel találkoztunk, az anya feladata volt, hogy odafigyeljen a gyerekek tanulására. Néha a nagymama, néhány családban az anya és az apa vagy az anya és az idősebb testvérek is kulcsszerepet játszottak. Még ha általában nem is mozogtak otthonosan az iskolai környezetben, a szülők akkor is igyekeztek szoros figyelemmel követni gyermekeik tanulmányait. Egy anya a következőket mesélte:

„[...] Leültem velük. Az igaz volt, hogy nem tudtam már segíteni a nyolcadik osztályban. Akkor megpróbálta elmagyarázni, hogy megértsem és akkor tudunk segíteni egymásnak.”

A fenti példában leírt „elköteleződési stratégiák”, ahogy az EDUMIGROM (Szalai és Schiff, 2014) kutatásban megállapították, azonban csak néhány családban voltak jelen. Néhány gyermek arról számolt be, hogy csak kevés segítséget kaptak, még otthon is:

„K: Ki figyel a legjobban az iskolai dolgaidra?

V: Én.

K: Nem anyukád?

V: Nem.”

Amikor azonban nem értek el sikereket, a gyerekek gyakran elhatárolódtak és elvesztették érdeklődésüket az iskola iránt. Azokról a gyerekekről, akik az iskolában nehézségekkel küzdöttek, gyakran feltételezték, hogy „rossz gyerekek”. Egy lány mondta:

„Nekünk nem ugyanolyan a suli, mint a többieknek. Bemegyünk (...) és két óra után összeülünk és beszélgetünk. Csak röhögcsélünk. Nem megyünk sehova az iskolával. Nem visznek sehova, mert rosszak vagyunk, rosszul viselkedünk.”

Egy másik diák, szintén egy lány, nagyon hasonló tapasztalatról számolt be:

„Hát, én nem valami jófajta gyerek vagyok, úgyhogy én bemegyek, engem a tanárok már így látnak, és akkor elhajtják a fejüket, hogy hú, már megint bent van.”

A lány szavai akár önbeteljesítő jóslatként is működhetnek: ha a tanároknak negatív elvárásaik vannak egy gyerekekkel kapcsolatban, akkor meggyőződésükkel összhangban lévő magatartásuk olyan viselkedést fog kiváltani a gyerekből, amely megerősíti előzetes véleményüket (Rosenthal és Jacobson, 1968).

Szembenézés a tanárok és a kortársak általi kirekesztéssel

A felnőttek és a gyermekek között jelentős különbségek voltak az észlelt diszkrimináció tekintetében. A gyerekekkel ellentétben a szülők jobban tudatában voltak a diszkriminációnak, és több ilyen irányú tapasztalatot szereztek. Ők éberebbek is voltak. Itt mi az iskolában tapasztalt hátrányos megkülönböztetésére és a szülők és a gyermekek megküzdési stratégiáira összpontosítunk.

A kiközösítésnek hosszú története van az iskolákban, amely nemzedékeken át ível:

„Tehát ilyen karácsonyi ünnepeken, akármilyen ünnepeken, mert azt tapasztaltam, ezt nem most, hanem még régebben, az én gyerekkoromban is, azért a tanárok mindig odafigyeltek, hogy cigánygyerek ne legyen a műsorban. Tehát inkább ne. És akkor ez úgy sérelmes volt a cigánygyerekeknek. És soha nem készültek arra, hogyha valami ünnepség lesz, akkor ők is lesznek.”

A szülők azt is jelezték, hogy gyermekeiket gyakran figyelmen kívül hagyták. Megjegyezték, hogy gyermekeik kevés, vagy semmilyen személyre szóló figyelmet sem kaptak a tanároktól, és hogy rossz iskolai teljesítményük miatt kiközösítették őket. Egy korábban említett esethez hasonlóan egy anya azt mondta:

„Túl sokszor veszem azt észre, hogy ha valaki jó tanuló, akkor figyelnek rá és biztatják, de azok, akik nem, azokat figyelmen kívül hagyják. Érted mire gondolok?”

Amikor felismerték, hogy gyermekeiket kiközösítik és nincsenek egyenlő esélyeik az iskolában – azon a helyen, ahol elvileg az oktatási lehetőségeket kellene biztosítani –, néhány szülő igyekezett elérni, hogy gyermekeiket vonják be a közösség életébe:

„Két kisfiú az első osztályban már benne voltak egy versmondó versenyben... az én fiam nagyon szépen olvas fel verseket. Megkérdeztem a tanárt, hadd tanuljon együtt verseket a fiúkkal, mivel ő is akart. Annyit válaszolt csak, hogy »Hát, megpróbálom figyelembe venni.«”

Összevetve a szülők tapasztalataival, a diákok diszkriminációval kapcsolatos tapasztalatai főként az iskolai környezethez kapcsolódtak, néha pedig az iskolán kívüli foglalkozásokhoz. Az egyik diák beszélt arról, amikor a kézilabdacsapat kiközösítette a cigánysága miatt. Ezzel a jelenséggel sokan szembesülnek:

„Nem szerettek engem, mert roma vagyok, és azért kinéztek. Mindenhol kinézik a romákat, és nem szerettek, egyedül voltam, de végül is jól éreztem magamat.” (lány, 16 éves)

Néhány nagyon ritka esetben az iskolai személyzet beavatkozása megoldást jelentett. Egy diák felidézte első napját az általános iskolában, ahol ő volt az első cigány lány, aki megjelent az osztályban:

„Kiközösítettek. Utána bejött egy tanár, az igazgató, és mondta akkor Magdi néni, ő volt az igazgató, bejött, és mondta, hogy tőlünk, hogy valaki cigány, vagy ha magyar, vagy valami, vagy arab, vagy kínai, az mindig... mint egy család. Odajöttek, mindenki felállt, beszélgettek velem, azóta így vagyok.”

A tapasztalatok szerint azonban előfordul, hogy a tanárok elkövetők, nem pedig megmentők. A roma/cigány diákok gyakran említik, hogy soha nem illette meg őket a kételkedés előnye, pl. az iskolai dolgozatírásakor igazságtalanul gyanúsították őket csalással. Az a meggyőződés, hogy a tanárok diszkriminálnak minden roma diákot, gyakran megfogalmazásra került. Ez annak a jele is lehet, hogy a gyakori negatív megkülönböztetések céltárgyaként kitett csoport tagjaiként nagyobb érzékenységet fejlesztenek ki a diszkrimináció minden lehetséges jelére.

„Akkor elmondjuk a tanárok, hogy viselkednek, mert nem jól. Bennük van ez a, hogy lenézik a cigányokat, az osztályfőnököm tavaly volt az, aki az egyik cigányt utálta, és hát így a felsőből, úgy mondom, a 6-7-8., mindenkit megbuktatott. Úgy utálta a cigányokat.”

Építés a pozitív értékekre és a különleges szerepekre

A pozitív értékek hangsúlyozása (akár közvetve, más csoportokkal összehasonlítva) és a „társadalmi kreativitás” már régóta elismert megküzdési stratégia a hátrányosan megkülönböztetett csoportokban. A bevándorló családokhoz hasonlóan a romák is nagyon fontos erőforrásként említették a családi összetartozást:

„Szóval nálunk inkább az összetartás, ez nagyon ott van.”

Az egész (tágabb) családdal való közös ünneplés az erős kapcsolatok és összetartozás jele:

„Hát ez inkább egy ilyen 3 napos buli. Attól függ, hogy kinél van, ezt az elején megbeszéljük. Például szülinapra, akinek a szülinapja van, oda mennek.”

Mégis sokak számára csak távoli emlék volt a sikeres családhoz tartozás érzése. A vidékről Budapestre költözés megzavarta a régi kapcsolati hálókat. Sőt, több családban egyedülálló anyák nevelték a gyermekeket. Általában az anya – és néhány esetben a nagymama – volt az, aki összetartotta a családot. Az anya kísértette figyelemmel a gyerekek iskolai teljesítményét és küzdelmeit is. Egy lány anyja iránt érzett csodálatát mutatja, hogy az anyját követendő példának tekinti és szinte emberfeletti tulajdonságokkal ruházza fel:

„Anyukám, mert ő ilyen, akármilyen beteg, el van törve a lába, vagy bármi, akkor is ő ott van, ő egész nap akkor is takarít, főz, mos, szóval ő az úr isten, nekem az, hogy ő megcsinál...”

Egy másik lány így fogalmazott:

„...Részben az anyukám, mindig előre halad, semmiből alkot dolgokat. Megvan mindenünk, mindennap eszünk, van pénzünk, szóval jól építi.”

A társas támogatást alapvetőnek tartották. A legmagasabb szintű támogatást a család-szerű kapcsolat jelentette:

„Állíthatom, ha nem is mondtam még másoknak, hogy családként tekintek rájuk. Azok, akik a tanulószobában (a tanodában) vannak. Bármiről beszélhetek velük. Általában nem tudok másokkal beszélni.”

Voltak, akik számára a támogatás és a szolidaritás érzése már csak a múltban létezett:

„...régen, ha bármi történt egy cigánnyal az egész utca jött segíteni, ma, semmi.”

Voltak, akik az iskolával való azonosulás elutasítását választották annak érdekében, hogy az iskolai negatív tapasztalatokkal megbirkózzanak. A nem adekvát társas stratégiákra jó példa, amikor a gyermek másokat zaklatóvá vagy az osztály bohócává válik:

„K: Szerinted az osztálytársaid milyennek látnak téged?

V: Erősnek. Hát enyém volt az iskola, végigmentem a folyosón, a falhoz állt mindenki.”

„Minden tanár szeretett. Mindegyiket megnevettettem. Csak ez az egy tanár nem értette a vicceimet.”

Ritkábban alkalmazott stratégia volt a pozitív szerepvállalás, amit egy tanuló esetében figyelhattunk meg, aki megpróbált „osztályközösséget építeni”. Egy másik diáklány „szószóló”, az osztály képviselője lett, mivel az osztályban őt tartották a legszókimondóbbnak.

Diszkusszió és következtetések

Ward és Geeraert (2016) szerint az akkulturációs folyamatok tanulmányozása során figyelembe kell venni az ökológiai keretet, azaz az ökológiai hátterek különböző szintjeit, köztük a családi, intézményi és társadalmi szinteket. A kutatásunkban résztvevő családok vidékről költöztek Budapestre a jobb munkalehetőségek és gyermekeik életminőségének javítása miatt. Az egyik fő cél, ami előttük lebegett, az integráció volt. A sokak által vágyott integráció helyett azonban marginalizációval és szegregációval szembesültek. Azonban, annak ellenére, hogy a mintánkban szereplő legtöbb család szegény volt, a szülők nem voltak magasan képzettek és nehéz életük volt, az integrációra törekvésükben különféle megküzdési stratégiákat alkalmaztak: ezek közé tartozott az iskolába járásra, tanulásra fektetett nagy hangsúly is. Mivel a legtöbb nagycsalád kisebb-nagyobb mértékben széthullott, ezért nem igazán szolgáltak referenciaként a gyerekek számára tanulmányaik és karrierjük tervezése során. Még ha a szoros családi kapcsolatok továbbra is léteztek, a családtagok ritkán rendelkeztek elegendő tapasztalattal és kompetenciával az iskolával kapcsolatos ügyekben.

A helyzetükből fakadó hátrányok ellensúlyozása és társadalmi tőkájuk növelése érdekében a családok és a gyermekek a családon kívüli, más helyekre fordultak támogatásért; ezek közül az egyik volt a *tanoda*. A tanodák kapcsolatokat biztosítottak a gyerekeknek, és segítettek nekik, hogy jobban teljesítsenek az iskolában. Az, hogy a családok nem látták világosan, hogy a társadalomba való beilleszkedés és az ott, tanulás révén szerzett sikeresség hogyan érthető el, összhangban áll Székelyi és mtsai (2005) és Boreczky (2009) megállapításaival, melyek szerint nincs jól bevált út a roma/cigány családok számára. Bár minden család rendkívül fontosnak tartotta az iskolát, a célok, és az iskolai sikerhez, valamint a *karrierválasztás* lehetőségéhez szükségesnek tartott lépések különbözőek voltak.

Székelyi és mtsai (2005) azt állították, hogy ha a tanárok felismerik a szülői motivációt, akkor jobban odafigyelnek a gyermekre, és már maga ez a tény is közrejátszik abban, hogy a gyermek jobb eredményeket érjen el az iskolában. Kvalitatív adataink azt sugallják, hogy a szülőknek elszántan kell harcolniuk azért, hogy a gyerekek ezt a megkülönböztető figyelmet megkapják a tanároktól. Úgy tűnik, hogy ez a proaktív lépés, azaz, hogy a lehető legtöbbet "kiprészljék" a rendszerből és/vagy a tanárokkal való pozitív kapcsolatokra építsenek, vagy a *tanoda* munkatársaira és más hozzáértő oktatókra támaszkodjanak, a szülők szemében tényleg hozzátartozik a „lehetőségek horizontjához” (ahogyan ezt Lee és Zhou megfogalmazta, 2014).

Elengedhetetlen az a képesség, hogy mindenkit és mindent mozgósítsanak, aki vagy ami csak segíthet a gyermeknek a gyermek iskolai előmenetelében. Ez megegyezik Székelyi és munkatársai (2005) kutatásának eredményeivel, hogy a véletlen tényezők nagyon fontosak a roma gyerekek iskoláztatásában. Egy rokon, szomszéd vagy idősebb gyerek, aki jól teljesített. Sokszor a tanodában dolgozók is sok segítséget nyújtanak.

A tanulmányunkban résztvevő gyerekek rendszeresen találkoztak kirekesztéssel. Úgy tűnik, hogy a diszkrimináció és a megbélyegzés állandó potenciális célpontjai voltak társaik, sőt, tanáraik körében is. Ennek következtében bizonyos fokú éberség alakult ki náluk, és felismerték a diszkrimináció szándékát, vagy ha valaki ártani akart nekik (lásd Crocker és Garcia, 2006). Az attribúciós hiba/kétértelműség – amikor nem ismerjük fel, hogy amit nekünk mondanak vagy velünk tesznek, az diszkrimináció vagy valami más következménye – zavarbaejtő lehet, és a megbélyegzett kisebbségi csoportokban csökkenti az egyén hatékonyságát és teljesítményét (London és Rosenthal, 2013). A hátrányos megkülönböztetés általában együtt jár a tanárok gyermekekkel szembeni negatív elvárásaival vagy elfogultságával. Amikor a gyerekek elfogultsággal szembesülnek, vagy ha nem tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, akkor hamar elveszítik érdeklődésüket az iskola iránt és

a visszahúzódot választják (lásd például Major és O'Brien, 2005; Steele, 2010). A negatív énkép felvállalása és az önértékelés leválasztása az iskolai sikerességről egy olyan védekezési mechanizmus, amely akadályozza az egyént a jó iskolai eredmények elérésében és rombolja a karrierlehetőségeit. Pozitívabb stratégiának tűnik a különleges szerepek felvétele (vicces viselkedés, közösségépítő szerep ...). A sztereotípiák tartalom modell értelmében a kompetencia és a szeretetreméltóság dimenzió mentén gondolkodnak az emberek egymás csoportjairól (és magukról) (Fiske, Cuddy, Glick, Xu, 2002). Még ha a romákról való negatív sztereotípiák el is tagadják tőlük a kompetenciát, az önbecsülés forrása a szeretetreméltóságon még alapulhat.

Az észlelt diszkriminatív incidensek kezelése során a diákok gyakran alkalmaztak átruházott kontrollt, azaz nem maguk cselekszenek, hanem a családtagok beavatkozására számítanak (Yamaguchi, 2001). Eredményeink alátámasztják Fuligni állítását (2012), miszerint a gyerekek bajtól való távoltartása, védelme és a családi összetartás a „bevándorló paradoxon” alapvető elemei, még akkor is, ha Kelet-Európában a romák/cigányok aligha tekinthetők bevándorlóknak.

Összegzésként elmondható, hogy kutatási eredményeink nem támasztják alá a deficit-megközelítés érvényességét. Azt mutatják, hogy a tanulást a roma/cigánycsaládok és a tanodába járó gyermekek egyaránt rendkívül fontosnak tartják, a célok és az ezek eléréshez szükséges stratégiák megfogalmazása azonban eltérő. A gyerekeknek meg kell küzdeniük az iskolai nehézségekkel, közben pedig a rendelkezésükre álló eszközök és lehetőségek rendkívül korlátozottak. Épp ezért a figyelem kikövetelése, segítség és erőforrások keresése, valamint a gyermekek tanulmányainak nyomon követése jellemző szülői stratégiák. Gyermekeik megvédése és a bajtól való távoltartásuk ugyanolyan fontos, mint maga az tanulási cél. Gyakran tapasztaltak diszkriminációt és a megbélyegzést. Az identitás-fenyegetéssel való megküzdési mechanizmusok a konfrontációtól, a támogató kapcsolati hálókra és a családtagok beavatkozásán át, az iskolától való elfordulásig és a negatív identitás vállalásáig, vagy épp ellenkezőleg, speciális (pozitív) szerepek felvételéig mozogtak.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanároknak jobban tudatában kell lenniük és fel kell ismerniük a kisebbségi diákok és szüleik által használt különféle stratégiákat, és meg kell próbálniuk megakadályozni az iskolai siker ellenében ható válaszokat, és el kell távolítaniuk az akadályokat a diákok elől, hogy azok szakiskolában, középiskolában vagy akár egyetemen tanulhassanak tovább.

2.4. BUDAPESTI TANÁROK NEMZETI IDENTITÁSA ÉS MIGRÁCIÓVAL ÉS MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSSSEL 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. A 2015-ös menekültválságot követően, a 2016–17-ben folytatott kutatás¹¹ célja az volt, hogy feltárja a tanárok multikulturalizmusról (Verkuyten, 2005), 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 csoporttal való pozitív identifikációval és esszencialista nemzetfelfogással mért nemzeti identitások, valamint a pedagógusok diverzitás tapasztalatai közötti kapcsolat vizsgálata.

Bevezetés

Multikulturalizmus és nacionalizmus

A multikulturalizmus – mint az egyenlőség és diverzitás elismerésén alapuló társadalom-, identitás- és kultúrpolitika – fogalma sokat változott az utóbbi évtizedekben, ahogyan a multikulturális/interkulturális nevelése is (magyarul lásd Boreczky, 2014; Czachesz, 2004).

A nacionalizmusnak is számtalan fogalma jelent meg. A sokat idézett Greenberg (1992) megfogalmazása szerint a nacionalizmus a nemzeti identitás és a nemzettudat hozzá kapcsolódó jelenségeit és az ezekre épülő közösségeket, vagyis a nemzeteket jelöli, esetenként azt az ideológiát, amelyen a nemzettudat és a nemzeti identitás nyugszik.

Elképzelhető-e, hogy ez az eredetileg két nagyon eltérő alapelveken nyugvó eszmerendszer és társadalomalakító gyakorlat megfér egymással? Elképzelhető-e, hogy az egymással kibékíthetetlennek tűnő, de legalábbis konfliktusos multikulturalizmus és nacionalizmus egy elméleti keretbe kerüljön, vagy, hogy például egy nem kirekesztő nacionalizmussal és identitással együtt empirikus módon is megközelíthető és leírható valóságot képezzen?

Az utóbbi évek szakirodalmában a multikulturalizmus és a nacionalizmus – bár feltételekkel, de – összehajlítható. Az egyik feltétel az, hogy a kulturális identitások nyilvános elismerésben és támogatásban részesüljenek, hogy a nemzeti identitás magába foglalja a kisebbségeket is (Kymlicka 1995; Parekh 2000). A másik feltétel az elfogadáshoz és strukturális, valamint pszichológiai vonatkozásban is az intézményrendszerhez, a belsővé tett intézményesüléshez kapcsolódik:

„A politikai közösség csak akkor várhatja el tagjaitól, hogy kialakuljon bennük a hovatartozás érzése, ha egyaránt értékeli és élteti őket az összes sokféleségükkel együtt, és megjeleníti mindezt a

¹¹ Ez a fejezet nagyrészt a következő közleményre épül: 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.

struktúrájában, a politikában, a közügyek intézésében, önmaga megértésében és önmeghatározásában is.” (Parekh 2000)

Nacionalizmus- és identitástípusok: a migrációval kapcsolatos attitűdök

Évtizedekig a nacionalizmusról szóló tudományos diskurzusok alapparadigmája az államnemzet - politikai nemzet, illetve az etnikai-kulturális nemzet dichotómiájában (Meineke 1907, 1970; Kohn 1944) megfogalmazott nacionalizmus fogalma volt, mely az eltérő társadalomfejlődésre alapozott Kelet és Nyugat közti választóvonalhoz kapcsolódott.

Ma a szakirodalomban nagyon sokféle kategorizáció létezik, és magának a dichotómiának az érvényessége is megkérdőjeleződött. Egyfelől az „etnikai/kultúrnemzeti” és a „politikai/állampolgári” nacionalizmus a fejlődés két fázisát jelöli, amely az etnikai nemzettől a politikai nemzetbe való történelmi átalakulás leírására szolgál, másfelől nyilvánvalóvá vált, hogy adott társadalmon belül egyidejűleg mind az etnikai nemzet, mind a politikai nemzet jellemzői megjelenhetnek, hogy az identitásnak mindenütt vannak állampolgári és etnikai elemei (Smith, 1991). Mi több, a legtöbb esetben a típusok keverednek, és a mintázat vagy az egyes identitáselemek aránya adja a kategorizáció és az értelmezés alapját.

A politikai-etnikai nacionalizmus kettőssége mellett erősen kérdésessé vált az a sztereotípa is, mely szerint a nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban a nemzet politikai-állampolgári alkotóelemei az uralkodók, míg Közép- és Kelet-Európában az etnikai elem a jellemző. A keleti országok között pedig szintén vannak olyanok, ahol az állampolgárság az identitás fontos eleme.

A nacionalizmusok típusait Greenfeld (1992) az etnikai- és állampolgári (ethnic-civic) modellen belül értelmezi, de a dichotómiát kibővíti az individualisztikus – libertáriánus, illetve a kollektivistikus – autoritáriánus kategóriákkal. Az International Social Survey Programme 1995-ben, 2003-ban és 2013-ban végzett National Identity témájú összehasonlító vizsgálatai koncepcionálisan és empirikus alapon is továbbfinomították vagy cáfolták az ethnic-civic ellentétpárt, miközben megegyeznek abban – és ez kutatásunk szempontjából különösen fontosnak bizonyult –, hogy a különböző nacionalizmusok és identitástípusok más-más, migránsokkal kapcsolatos attitűdökkel járnak együtt. (Lásd részletesen Medrano, 2005; Lewin-Epstein és Levanon, 2005; Heath és Tilley, 2005).

Csepeli György és Örkény Antal (2017) a már idézett International Social Survey Programme című nemzetközi összehasonlító kutatássorozat 2013-as adatfelvételéből kiindulva (a két korábbi, 1995-as és 2003-as eredményeket kiegészítve) a nemzethez tartozás különböző kritériumainak megítélésénél ismét a Nyugat- Kelet dichotómiát erősítette meg. Csepeli és Örkény azt a sajátos mintázatot emeli ki, hogy Keletre haladva egyre pregnánsabb a vallás és a vérségi leszármazás szerepe. Különbség mutatkozik abban is, hogy mennyire szűkre szabott (sok feltételhez kötött), vagy tágabb (kevesebb feltételhez kötött, azokhoz sem szigorúan ragaszkodó) a „nemzeti beazonosítás szempontjainak tárháza” (Csepeli és Örkény, 2017, 44. oldal). A felosztást alapul véve a nyugati nemzetfelfogás kevésbé exkluzív.

Csepeli, Murányi és Prazsák (2011) egy országos reprezentatív vizsgálatban azt találták, hogy a nemzeti besorolásnál a kultúrnemzeti szempontok dominálnak. Hunyady György (2011) kutatási eredményei szerint mind a politikai, mind a kultúrnemzeti nézet tapasztalható. A magyar nemzethez való tartozás feltételeivel kapcsolatos nézeteket fiatalok körében vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy az iskolás tanulók a nemzet tagjainak tartották általában mind a Magyarországon élő különböző csoportokat, mind a szomszédos országokban élő magyarokat. Ugyanakkor markánsan megjelent a kirekesztő attitűd az afrikai és távol-keleti származásúak, és a romák irányában is.

Csoport- identitás fenyegetettség

Kutatásunkat a nemzeti identitás és külső csoportok iránti attitűdök közötti kapcsolatok mellett az észlelt csoportközi fenyegetettség, majd hozzájárulás megközelítésre, illetve a kontaktus hipotézisre alapoztuk.

A szociálpszichológiában több évtizedes múltra tekintenek vissza a csoportközi fenyegetettség elmélete (korábbi neve integrált fenyegetettség elmélet) és az erre építő kutatások (lásd Stephan, Ybarra, Rios, 2016). Az elméletalkotók szerint a csoport rendkívül fontos (az identitás fontos forrását jelentő, valahová tartozási, biztonsági igényeket kielégítő, önértékelés-emelő, bizonytalanság-csökkentő) szerepe miatt, a csoport tagjai más csoportokat általában a sajátjukra nézve fenyegetőnek tekinthetnek. E megközelítés szerint az evolúció során kialakult ún. „törzsi mentalitás” (tribal psychology mindset) mind a mai napig gondolkodásunk része. Mivel a saját csoport fontos szerepet játszott a túlélésben, az idegen csoportokat a sajátjuk létre, hiedelmeire nézve fenyegetőnek tekintették, emiatt hajlamosak ott is látni a veszélyt, ahol valójában nincs (mert mindig kisebb kockázatot jelent, mint az, ha az ember „óvatlan”).

A lényeg a fenyegetés észlelése, amihez nem feltétlenül szükséges a valós veszély. A félelem és a valós vagy pusztán csak észlelt fenyegetettség mindenesetre negatív hatással van a csoportközi viszonyokra. A másik csoport iránti negatív attitűd, előítélet, diszkrimináció számtalan formát ölthet, az erős negatív érzelmektől (mint harag, gyűlölet), alap emberi érzelmek elvitatásán és ezekkel kapcsolatos kognitív torzításokon át negatív cselekvésekig (mint elkerülés, agresszió, negatív diszkrimináció, elnyomó törvények, intézkedések támogatása, a segítség megtagadása stb.) terjedhet.

Jelenlegi verziójában az elmélet kétféle fenyegetettséget említ. Egyrésről az ún. reális (ami nem valóságos tartalmat jelentő, hanem inkább a nem-szimbolikus, inkább materiális, praktikus vonatkozásokra utaló) fenyegetést. Ez a saját csoport gazdasági és politikai hatalmára, helyzetére, a saját csoport tagjainak jóllétére, fizikai állapotára, egészségére, személyes biztonságára vonatkozó észlelt fenyegetést jelenti. Másrésről az ún. szimbolikus, a saját csoport világfelfogására vonatkozó fenyegetést, amely az attitűdökben, nézetekben, hiedelmekben, erkölcsben, vallásban, értékekben való különbségekre fókuszál, és kiterjed arra a félelemre is, hogy más csoportok bekerülésével a nemzeti, kulturális csoport tagságának megváltozik a jelentése. Velasco González, Verkuyten, Weesie és Poppe (2008) holland serdülőkkel végzett kutatásában a szimbolikus fenyegetettség érzet közvetítő hatását emelték ki a saját (holland) csoporttal való identifikáció, a multikulturalizmus támogatása és a muszlim kisebbségekkel kapcsolatos előítéletek között.

A csoportközi viszonyok és a migránsokról, menedékkérőkről, menekültekről szóló diskurzus azonban nemcsak a fenyegetettség, hanem a hozzájárulás, a kölcsönös haszon keretében is értelmezhető. A fenyegetettség elmélet több évtizedes elméleti és empirikus hagyományához képest ez az új megközelítés empirikusan még kevésbé megalapozott. Tartakovsky és Walsh (2016) *fenyegetettség-hozzájárulás* modelljében a kölcsönös előnyök bevezetésével egyaránt szerepelnek a migrációs folyamat hozadékai és hátrányai. A reális (fizikai, gazdasági) és szimbolikus (társadalmi kohéziót kikezdő, modernitást érintő) fenyegetettség mellett a modellben a reális (gazdasági, fizikai) és szimbolikus (a kulturális diverzitásból eredő) előnyök is megfogalmazódnak. A kutatást Izraelben, afrikai menedékkérőkkel, menekültekkel dolgozó szociális munkások körében végezték. A menekültekkel, menedékkérőkkel kapcsolatos (fenyegetés és hozzájárulás észlelésével mért) attitűd és a menekült politika iránti attitűd, valamint az értékek (Schwartz, 1992/2003) között a következő összefüggést találták: a jóakarát (a közelálló személyek jólétével törődő) és az univerzalizmus (az egyenlőséggel, a világbékével, azaz mindenki jólétével törődő) értékeit vallók több hozzájárulást és kevesebb fenyegetést észleltek, egyben jobban is támogatták a migránsok jogait védő politikát. A biztonság-, a hatalom-, a hagyomány értékét, a status quo-t és mások feletti kontrollgyakorlást

fontosnak tartó személyek viszont a menekültek befogadásában kevesebb előnyt láttak, ugyanakkor több fenyegetéstől tartottak, következésképpen a befogadó országot a migránsok ellenében védő politikát jobban támogatták.

A jól ismert kontaktus hipotézis (Allport, 1977; Pettigrew, Tropp, 2006) értelmében a csoportok közötti találkozásnak, a diverzitáspaszthaltnak (különösen, ha megfelel bizonyos feltételeknek: egyenlő státusz, közös célok, kooperáció, intézményi támogatás, érdemi személyes interakció) pozitív hatása van a külső csoportok, így a migránsokkal kapcsolatos attitűdökre (Velasco González és munkatársai, 2008).

A saját csoporttal való identifikáció, így például a nemzeti identitás és a külső csoportok, különösen a migránsok, a migráció iránti attitűdök közötti kapcsolat szociálpszichológiai irodalma – megerősítve az előző részben már ismertetett kutatások eredményeit – nem a saját csoport identitás erősségét hangsúlyozza, hanem azt, hogy miként definiálja az egyén a nemzeti csoportját (Pehrson, Brown, Zagefka, 2009). E szerint – kissé szűkítetten – az egyén nemzeti identitása a migránsokkal kapcsolatos negatív attitűdjeivel és elutasítási viselkedési szándékával csak akkor függ össze, ha az identitás esszencialista módon a vérségi kötelékekhez, közös őshöz kötött, változatlanul és megváltoztathatatlanul tételezve a nemzeti hovatartozást

A vallásosság és a külső csoportok iránti attitűdök, előítéletek közötti viszony igen komplexnek mondható (Leon McDaniel, Nooruddin, & Faith Shortle, 2011; Rowatt, Carpenter, Haggard, 2013). A csoportközi viszonyok szakirodalma alapján a saját vallási (mint akármilyen más) csoport felértékelése és más csoportok leértékelése is inkább szabály, mint kivétel. A rendelkezésre álló, kevés számú metaelemzés azt mutatja, hogy a vallásosság pozitívan korrelál az előítéletességgel. Ezen kívül Allport (1966) igen korán kiemelte, hogy mind a vallás, mind az előítélet biztonsági és komfortérzetet, vigasztalást adhatnak a vélt vagy valós veszélyekkel, fenyegetettséggel teli világban. A vallásban ugyanakkor a jótékonyság, könyörületesség, valamint a béketeremtés közötti asszociáció is erős.

Módszer

A 2016-17-ben folytatott kérdőíves kutatásban elsősorban¹² általános iskolai tanító és tanár, valamint tanár-, tanító- és óvodapedagógus-jelölt vett részt, akik valamennyien Budapesten tanítanak vagy tanulnak. A kutatás célja a tanárok és jelöltek multikulturális és migrációval kapcsolatos nézeteinek feltárása volt.

Hipotézisünk szerint a pedagógusok migrációról és migránsokról alkotott nézetei ugyanis nem függetlenek a multikulturális ideológiától és attitűdöktől, valamint a multikulturális pedagógiára vonatkozó elképzelésektől, melyeket a kutatásban résztvevők szocializációs hátterének – a résztvevők korától sem független – diverzitása, a többnyelvűség, a nemzeti identitás, a vallás, az értékek, a tanári tapasztalatok közvetlen vagy közvetett módon egyaránt alakítanak.

A kutatás közvetlen előzményét a 2011 és 2014 közt folyó A tanárok multikulturális nézetei c. OTKA kutatás (kutatásvezető Győri János, lásd Győri, 2014), valamint a TÁRKI 2015-ös mérései (Sik, Simonovits és Szeidl, 2016) jelentették. A 2014-es tanszéki vizsgálat kiindulópontot jelentett a multikulturalizmusról való elképzelések elmozdulásának értelmezéséhez, a TÁRKI felvétel pedig

¹² Mivel a tanárok képzése gyakran nem tisztán általános iskolára, vagy annak alsó és felső tagozatára korlátozódik, és mivel az iskolák egy része maga is 12 évfolyamos, bekerültek a mintába olyan tanárok is, akik gimnáziumban, illetve olyan tanítók, akik felső tagozaton is tanítanak.

lehetőséget teremtett arra, hogy a pedagógusoknak, mint sajátos társadalmi csoportnak a migránsokkal kapcsolatos attitűdjeit a felnőtt népesség beállítódásával vessük össze.

A közép-európai országokban, ahogyan számos más európai országban, a multikulturalizmusnak nincsenek erős történeti hagyományai. A különböző kisebb csoportok nacionalizmusainak erősödése is felvetette a nacionalizmus -multikulturalizmus viszonyának problémáját.

A kérdés úgy fogalmazódott meg számunkra, hogy a nacionalista ideológiák és mozgalmak terjedése visszaszorítja-e – az amúgy is – nehezen gyökeresedő multikulturális gondolkodást.

Kérdés volt továbbá az is, hogy a globalizált, transznacionális világ folyamatai miatt is kikerülhetetlen multikulturalizmus, mely ugyan egyes országokban más-más társadalom-, kultúra- és identitáspolitikában nyilvánul meg, milyen viszonyban áll a nemzeti identitásokkal és a migrációs nézetekkel, valamint, hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e például az eltérő szocializációból is eredő különbségek. Általánosabb szinten végül is arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mi jellemzi a magyar társadalom egyik nagy csoportja, a pedagógusok akkulturációs, integrációs stratégiáit, felkészültségét a tőlünk jelentősen eltérő, alapvetően nagy kulturális és földrajzi távolságra levő emberekkel kapcsolatban, valamint, hogy miként fogják fel a beszédmódban, az értékközvetítésben, az attitűdök alakításában, az integrációban stb. betöltött alapvető szerepüket.

Résztvevők

A 368 főből álló minta összetétele a következőképpen alakult:

a megkérdezett neme	fő	%
nő	297	80,7
férfi	34	9,2
ism.	37	10,0
kora		
20 évnél fiatalabb	1	0,3
20-29	261	70,9
30-39	9	2,4
40-49	12	3,3
50-59	26	7,1
60 felett	9	2,4
ism.	50	13,6
képzettsége, státusa		
tanár, tanító	91	24,7
tanárjelölt	76	20,7
tanítójelölt	84	22,8
óvodapedagógus jelölt	104	28,3
alapozó képzésben vesz részt	13	3,5

11. táblázat: A minta összetétele

A kérdőív

A gyakorló tanároknak szánt kérdőív 23, a jelölteké 22 kérdést tartalmazott a migránsokra – nem kérdeztük külön a menekültekkel és a reguláris migránsokkal kapcsolatos nézeiteiket – és a migrációra, a multikulturalizmusra, az identitásra és az értékekre vonatkozóan. A tanárok és a jelöltek számára kialakított kérdőív annyiban tért el egymástól, hogy utóbbiak esetében nem a bevándorlókkal, menekültekkel kapcsolatos pedagógiai tapasztatokra, hanem a képzésre kérdeztünk rá. A kérdőívet 20

demográfiai kérdés zárta, ezek közé az általánosan használt demográfiai változók (kor, nyelv/ek, vallás, vallásosság¹³, végzettség, családi állapot, stb.) közé beillesztettünk egy olyan kérdéssort, mely a résztvevők szűkebb és tágabb környezetében (család, település, iskola, barátok) tapasztalt-megélt vallási és nemzetiségi diverzitás feltárását célozta.¹⁴

A kutatás három központi témáját az alábbiakban bemutatott elemekből kialakított kérdőívvel vizsgáltuk:

- Migráns” szó asszociációja (nyitott kérdés)
- A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári tapasztalatok, sajátos feladatok (nyitott kérdés)
- A migráns tanulók iskolai jelenlétének előnyei-hátrányai (nyitott kérdés)
- Nemzeti csoport identifikáció, 3 item (pl. “Magyarnak érzem magam.”, „Örülök, hogy magyar vagyok.” - Pehrson, Brown, Zagefka, 2009)
- Nemzeti csoport esszencializmus National Group Essentialism Inventory, 5 item (pl. “A magyar vér az, ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz.” - Pehrson, Brown, Zagefka, 2009)
- Migrációs fenyegetettség, félelem (TÁRKI 2016)
- Migrációs fenyegetettség-hozzájárulás („A migránsok gyerekei túl nagy terhet jelentenek az iskolák számára, és ezzel csökkentik az oktatás színvonalát / minőségét.”, „A migránsok veszélyt jelentenek az ország keresztény hagyományaira.”, „A migránsok új kultúrát hoznak magukkal, például új ízeket, zenét, művészetet, amivel gazdagítják a magyar kultúrát.” - Tartakovsky, Walsh, 2016)
- Befogadók akkulturációs skálája Host Community Acculturation Scale (HCAS), 1 kirekesztés item („Nem az a lényeg, hogy a bevándorlók átvesznek vagy megtartanak egy kultúrát, hanem az, hogy minél kevesebb bevándorló legyen.” - Bourhis et al. 1997)
- Multikulturális nevelés értelmezése (nyitott kérdés)
- Multikulturalizmus ideológia támogatása Endorsement of multiculturalism ideology, 5 item (pl. „Minél több kultúrából származó embercsoport van egy társadalomban, annál jobb.” - Verkuyten 2005)
- Tanárok multikulturális attitűd kérdőíve Teacher Multicultural Attitude Survey TMAS, 14 item („A tanároknak ismerniük kell tanítványaik kulturális hátterét.” - Ponteretto et al. 1998)
- Az IPPI kutatócsoport 2014-ben kialakított BTMAS budapesti tanári attitűd kérdőív, 13 item (Nguyen Luu, 2014).

A 12. táblázatban bemutatjuk a kutatás főbb változóit és azok korrelációt. Mint látható, a kutatásban a *multikulturalitást* az ideológia és multikulturális oktatás, a *migrációs attitűdöket* a fenyegetettség és kölcsönös előnyök észlelése, valamint a kirekesztés, a *nacionalizmust* pedig a nemzeti hovatartozás és az etnikai típusú nemzeti identitás származási (vérségi) dimenzióiban és mutatóival operacionalizáltuk, azt remélve, hogy a három dimenzió közti összefüggések és az azokat előrejelző változók-mutatók (kor, vallás, diverzitás, értékek stb.) modellálása segítségével választ kapunk kérdéseinkre.

¹³ A vallásosságot egy tétel mentén kérdeztük, a magasabb pontszám a nagyobb vallásosságot mutatja.

¹⁴ Annál nagyobb az etnikai diverzitási index, minél több etnikailag tőle eltérő személlyel volt kapcsolata- tapasztalata az egyénnek.

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	N	Átlag	Szórás
1.	Vallásosság	-	-,140	-,155**	,309**	,229**	-,158**	,194**	-,080	,127*	293	3,62	1,37
2.	Etnikai diverzitás	-,140	-	,262**	-,147*	-,333**	,234**	-,160*	,262*	-,240**	219	3,83	2,15
3.	Multikulturalizmus ideológia	-,589**	,262**	-	-,388**	-,557**	,707**	-,725**	,589**	-,589**	360	2,79	0,81
4.	Nemzeti identitás	,309**	-,147*	-,388**	-	,457**	-,316**	,385**	-,157**	,215**	352	4,30	0,720
5.	Nemzeti esszencializmus	,229**	-,333*	-,557**	,457**	-	-,431**	,578**	-,386**	,454**	352	2,65	0,93
6.	Előnyök	-,158**	,234**	,707**	-,316**	-,431**	-	-,693**	,600**	-,542**	349	2,83	0,90
7.	Fenyegetettség	,194**	-,160*	-,725**	,385**	,578**	-,693**	-	-,577**	,625**	352	3,02	0,96
8.	Tanári multikulturális attitűd	-,080	,262**	,589**	-,157**	-,386**	,600**	-,577**	-	-,516**	337	3,82	0,56
9.	Kirekesztés	,127*	-,240**	-,589**	,215**	,454**	-,542**	,625**	-,516**	-	353	2,30	1,29

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

12. táblázat: A vizsgált változók alapadatai és korrelációi

Eredmények

A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei

„Mi jut eszébe az alábbi megnevezés hallatán: „migráns”? ”

A kérdésre 365 fő összesen 811 tartalmat nevezett meg, átlagosan 2,2 tartalmat. Ezek legnagyobb csoportjai a következők:

- Bevándorló, menekült: 213 említés
- Negatív tartalom (idegen, illegális, betolakodó, nem akarnak beilleszkedni stb.): 131 említés
- Kiszolgáltatottság (háború, üldöztetés, szegénység): 105 említés
- Terror-félelem, fenyegetettség: 57 említés
- Kirekesztés: 19 említés

A migráns szó a válaszadók egy részéből a bevándorlókat és a menekülteket hívja elő, sokakból a kettőt együtt (57). Ez önmagában jelenthetne egyfajta semleges viszonyulást, ha a kiegészítő tartalmak nem másról árulkodnának. A bevándorló - menekült leggyakrabban az ellenségességgel, idegenséggel, (79 említés, pl. „hontalan betolakodó, írástudatlanság, izmos agresszív kődobáló férfiak”) jár együtt, és jóllehet a háború és az üldözöttség nem hiányzik (36), nem igen vált ki együttérzést. A bevándorlók és a menekültek megítélése közt azért van egy kis különbség, utóbbiak esetében kevesebb a negatív

attribúció. Azok, akik a migránsokról a kiszolgáltatottságra, a háborúra, az üldöztetésre, a szegénységre asszociálnak, szintén meglehetősen homogén csoportot alkotnak. Az üldözöttség és a bevándorlásra kényszerítő szegénység, a jobb élet reménye gyakran jár együtt, kritikai hangon fogalmazódik meg a migránsok kirekesztése és az irántuk érzett gyűlölet, és empátiáról, együttérzésről tanúskodik jónéhány (19) megfogalmazás („sajnálát, félelem, aggodalom, gond, áldozat, otthonvesztés, szenvedés, fenyegetettség, válság, háború. nyomor stb.”). De meglevenednek a Keleti Pályaudvar körüli és a röszei menekülttábori élmények, az elkeseredett tömeg képe („sok-sok végtelenségig elnyűzött könyörgő szempár”, „drótkerítés” stb.). Ebben a csoportban a legnegatívabb gondolatársítás a másság, az idegenség, aminek azonban nincs ellenséges felhangja.

Bár a migránsokhoz kapcsolódó képzetek meglehetősen szórtak, két nagyon eltérő viszonyulású csoport emelkedik ki a válaszokból. A pedagógusok egy része 1. csoportként kezeli, csoportba sorolja a bevándorlókat - menekülteket, s ehhez egyfelől hozzákapsolja az eltávolító idegenséget, másfelől pedig kifejezetten negatív attribútumokat társít. A másik, 2. értelmező megközelítés, a szegénységet, a háborút, az üldöztetést, a kényszert helyezi a középpontba. Jóllehet a tanárok és a jelöltek életében a sokféleség élménye összességében nem meghatározó¹⁵, azok között, akikből a kérdés lényegében egyfajta címkézést hívott elő, kevesebben vannak olyanok, akik a sokféleséget az átlagnál több szinten is megtapasztalták, megélték (család, iskola, település) és a diverzitás mai személyes kapcsolataikban (házastárs, barátok) is jelen van (49%), mint a 2., a migrációt megérteni próbálók körében (58%).

A két csoportra jellemző attitűd, ha nem is erős, de szignifikáns összefüggést mutat a migrációs fenyegetettség ($r=-0.22^{**}$) és a migrációból származó előnyök ($r=0.17^{**}$) mérésére kidolgozott, illetve a TÁRKI (2016) felvétel során alkalmazott egyik fenyegetettség skálával ($r=-0.21^{**}$).

Adatainkat a TÁRKI észlelt fenyegetés kérdéssorával összehasonlítva, azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok és a jelöltek összességében kevésbé félnek, kevésbé tartanak az esetleges életmódváltozástól, valamint kevésbé azonosulnak a magyar kultúrát veszélyeztető vízióval, mint a nem sokkal korábban időszakban megkérdezett felnőtt populáció. Ez mindenképpen pozitív, de különös jelentőséggel ruhazza fel az a tény, hogy a pedagógusoknak van legnagyobb esélyük arra, hogy közvetlen érintkezésbe kerüljenek a migránsokkal és gyerekeikkel, és hogy alakítsák mind a migráns mind a magyar gyerekek környezetét. Remélhető, hogy így ezt a tevékenységüket nem elsődlegesen a félelem irányítja sem jelenleg, sem később.

	TÁRKI vizsgálatban résztevő felnőttek	Pedagógusok- jelöltek
Félelem		
A bevándorlás mértéke Magyarországon ellenőrizhetetlenné vált.	53	28
Nyugtalanán válok, ha bevándorlókkal kerülök kapcsolatba	40	33
A bevándorlók miatt növekszik a bűnözés Magyarországon	38	15
Aggódom amiatt, hogy a bevándorlók ismeretlen betegségeket terjeszthetnek	60	37
Attól tartok, hogy háború vagy más politikai feszültség esetén, a bevándorlók a származási országukhoz lesznek inkább lojálisak.	62	48
Jóléti sovinizmus		
A bevándorlók olyan emberek előtt vesznek el a munkát, akik már régebben itt élnek	40	19
Attól tartok, hogy a bevándorlók számának növekedése miatt el fog veszni a mi saját kultúránk	46	25
Attól tartok, hogy a bevándorlók számának növekedése rossz irányba változtatja az életmódunkat	56	39

13. táblázat: A félelmet és a jóléti sovinizmust mérő állításokkal teljesen egyetértők vagy inkább egyetértők aránya TÁRKI vizsgálatban résztvevők és a pedagógusok között (%)

¹⁵ 125 fő (33, 9 %) homogén családban nőtt fel, a felmerülő közt sem volt más nemzetiségű családtag, 51 főnek (13, 9%) sosem voltak más nemzetiségből származó barátai.

A TÁRKI kutatásból (2016) átvett skála erős korrelációt mutat a Tartakovsky-Ward skálával, annak mind a fenyegetettségre, mind a migrációs előnyökre vonatkozó alskálaival ($r = 0.88^{**}$ és $r = -0.59^{**}$), az előző átlaga 3,02, utóbbié 2,83.

A hallgatók csoportjai, különösen a tanár- és tanítójelöltek között korábban tapasztalt különbség itt is szembetűnő:

	Fenyegetettség átlag	Szórás	N	Előnyök átlag	Szórás	N
Tanárjelöltek	2,75	0,90	73	3,09	0,78	73
Tanítójelöltek	3,43	0,89	83	2,42	0,75	81
Óvodaped. jelöltek	3,11	0,82	97	2,75	0,78	96
Tanárok	2,80	1,07	80	3,05	1,11	86
Alapozó képzés	2,73	1,00	13	3,09	0,84	13
	3,02	1,00	343	2,83	0,90	349

14. táblázat: A fenyegetettség és a kölcsönös előnyök skálák átlagai a pedagógusok különböző csoportjaiban

A csoportok közötti különbség mindkét esetben szignifikáns ($F=7.34$, $p<0,001$, – $F=8.06$, $p<0,001$), de ez a post-hoc teszt alapján a fenyegetettség észlelését illetően csak a tanárjelöltek és a tanítójelöltek, a kölcsönös előnyök vonatkozásában pedig a tanár- és tanítójelöltek, illetve a tanárok és tanítójelöltek csoportkülönbségéből ered.

A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok

”Jelentene-e új feladatokat az iskola számára, ha a tanulók közt több lenne a migráns gyerek?”

A válaszadók döntő többsége (91%) úgy gondolja, új helyzetet teremtené az iskola, s ezáltal számára is, ha nőne a migráns gyerekek száma. Azt, hogy mik lennének az új feladatok, egy nyitott kérdésre válaszolva sorolták fel a kutatás résztvevői. Ezek elemzése segítségével betekintést nyerhettünk abba, miként gondolkodnak saját szerepükről, és abba is, hogy ebben vannak-e multikulturális pedagógiai elemek. Az összesen felsorolt 737 (átlagosan 2) tartalom megoszlása a következő:

Az eltérő kultúrákból adódó feladatok: 297 említés (pl. más kultúrák megismerése, megismertetése, elfogadása, különbségek, konfliktusok kezelése stb.)

A gyerek helyzetéből adódó feladatok: 155 említés (pl. migráns gyerekek szüleivel való kapcsolat, több odafigyelés, félelmek, ellenszenv eloszlatása, gyerekek toleranciájának növelése)

A nyelvi különbségekből adódó feladatok: 110 említés (pl. nyelvi nehézségek áthidalása, nyelvi hátrányok leküzdése, magyar, mint idegen nyelv tanítása)

Az oktatás, az iskola feltételeivel kapcsolatos feladatok: 108 említés (pl. pedagógiai program átírása, tanterv átalakítása, iskolai szokások megváltoztatása, befogadó légkör, segítők)

Tanítással kapcsolatos feladatok: 41 említés (pl. a magyar oktatási rendszer megismertetése, felzárkóztatás, differenciált oktatás)

A feladatok egy része összhangban áll a multikulturális nevelésre vonatkozó szabad megfogalmazásokkal: a kulturális tartalmakon belül a legtöbb pedagógus a különböző kultúrák megismertetését (112) tartja fontosnak. A kultúrán belül az eltérő szokások, öltözködés stb. által reprezentált kulturális - vallási különbségek képeznek még nagyobb kategóriát (42 említés), bár gyakran nem derül ki pontosan, hogy a különbségek milyen feladatot jelentenek. Ugyancsak a multikulturalizmusképhez hasonlóan, általános szinten elég sokan említették az elfogadást (37). Eltérés

viszont, hogy a kulturális különbségek mellett felmerül a kulturális konfliktusok lehetősége és a konfliktuskezelés (25), és többen érzékelik, hogy szükség lenne mind a szülők, mind a gyerekek toleranciájának növelésére (29), előítéleteinek csökkentésére (11).

A kérdésre válaszoló pedagógusok majd' felének (48%) megfogalmazásában egyáltalán *nincsenek* multikulturális pedagógiai elemek. 137-en (52%) multikulturális tartalmakat neveznek meg,¹⁶ mint pl. a már említett előítélet csökkentést vagy a toleranciát, és a feladattartalmak kb. egyötöde *transzformatív multikulturális* pedagógiai szemléletre utal. Ilyen pl. az egymás kultúrájának elfogadása, az új kultúrákhoz való igazodás, azok integrálása, a migráns gyerekek kultúrájának megőrzéséhez nyújtott segítség, a tanulók közti kirekesztés, ellenségesség leküzdése, valamint az olyan szervezetszintű feladatok is, amelyek egyfelől a jobb feltételeken (tolmács, mediátor, pszichológus stb.), továbbá az iskolai kultúra megújításán, a tanterv átalakításán, új tankönyveken keresztül, egy új, befogadóbb környezet megteremtésére irányulnának.

Nemzeti identitás

„A magyar vér az, ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz.” illetve „Örülök, hogy magyar vagyok.”

Az identitás mérésére egy rövid, a nemzeti érzésre és büszkeségre, az esszencialista identitásra pedig a már említett National Group Essentialism Inventory (Pehrson, Brown, Zagefka, 2009). skála szolgált. Utóbbinak az újabb szakirodalom alapján különös jelentőséget tulajdonítottunk. Az eredményeket a 15. táblázat szemlélteti:

	Nemzeti identitás átlag	Szórás	N	Esszencialista identitás átlag	Szórás	N
Tanárjelöltek	4,29	0,85	71	2,34	0,85	72
Tanítójelöltek	4,44	0,63	84	2,96	0,84	84
Óvodaped. jelöltek	4,20	0,70	103	2,76	0,87	103
Tanárok	4,35	0,68	81	2,50	1,05	80
Alapozó képzés	4,00	0,83	13	2,29	0,95	13
Összes	4,30	0,72	352	2,65	0,93	352

1. táblázat: A nemzeti identitások átlagai a pedagógusok különböző csoportjaiban

A csoportok közti különbség az *esszencialista nacionalizmus* esetében szignifikáns ($F = 6,70$, $p < 0,001$). A képlet egy kivétellel lényegében ugyanaz, mint a migrációs attitűdök esetében: a tanár- és tanítójelöltek, illetve a tanárok és tanítójelöltek között van a származást és a vérségi köteléket felértékelő identitásban statisztikailag is érvényes különbség. A kivételt az óvónőképző hallgatóinak csoportja alkotja, köztük és a tanárszakos hallgatók közt van szignifikáns eltérés.

A multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció-migráns attitűdök útmodellje

Az eredményeket az MPlus 8 program segítségével vizsgált strukturális modellben foglaljuk össze

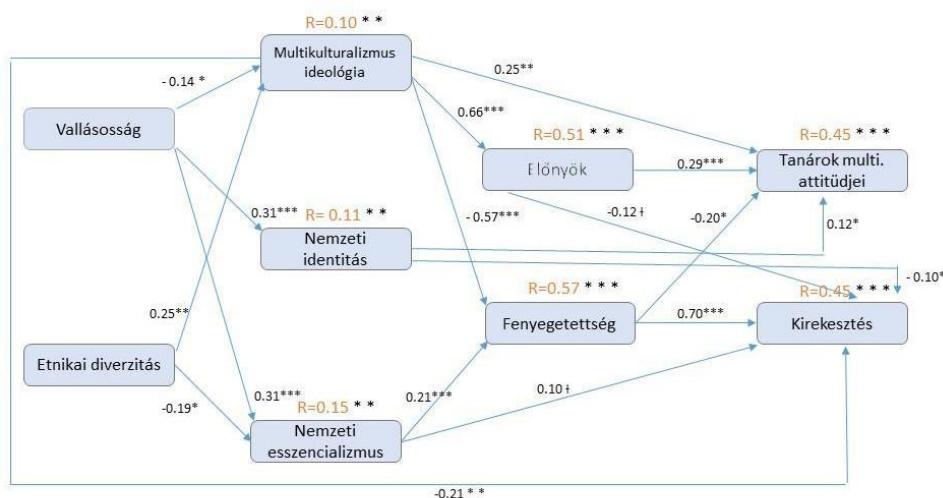
¹⁶A feladattartalmakból képzett multikulturális mutató, ha nem is erősen, de korrelál a multikulturális ideológiával és a TMAS-szal ($r = 0,16^{**}$, illetve $r = 0,22^{**}$).

Az MPlus 8 program segítségével vizsgáltuk útmodellünket¹⁷. Ennek illeszkedési mutatói: RMSEA=0.022, Cfit=0.468 CFI=1.000 TLI=0.994, SRMR=0.009.

Feltételezéseinknek megfelelően az előnyök észlelése fontos előrejelző és közvetítő szerepet játszik: egyrészt előre jelzi a tanári multikulturális attitűdöket, másrészt pedig (kisebb mértékben, negatív irányban) a migránsok iránti kirekesztést, harmadrészt pedig mediálja a multikulturalizmus ideológia hatását a tanári multikulturális attitűdökre (az indirekt hatás 0.19, $p<0.001$).

Az összes változó közül a *fenyegetettség* észlelése vetíti előre *legerősebben* a migránsok kirekesztését, (kisebb mértékben, negatív irányban) a tanári multikulturális attitűdöket, valamint mediálja a multikulturalizmus ideológia, valamint a nemzeti esszencializmus hatását a kirekesztésre (az indirekt hatás előbbi esetben 0.12, $p<0.01$, utóbbi esetben 0.08, $p<0.01$). Ezen kívül még közvetíti a nemzeti esszencializmus hatását is a tanári multikulturális attitűdre (az indirekt hatás 0.04, $p<0.05$).

A nemzeti identitás (pozitív nemzeti identifikáció) és a nemzeti esszencializmus egymástól *eltérő*, illetve pontosabban 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 érzetét.



13. ábra: A multikulturalizmus, nemzeti identitás, migráció-migráns attitűd útmodellje

A kontaktushipotézis alapján megfogalmazott várakozásaink, miszerint az etnikai diverzitás tapasztalat összefüggést mutat a multikulturalizmus ideológiával és a tanári multikulturális attitűddel a modell alapján részben teljesült, de a sokféleség tapasztalata nem közvetlenül, hanem a multikulturális ideológia közvetítésével vezet multikulturális pedagógiai nézetekhez. Fontos eredmény, hogy a családban, lakókörnyezetben, iskolában, társas környezetben megélt diverzitás *negatív* kapcsolatban áll a nemzeti esszencializmussal. Ezt az összefüggést későbbi vizsgálatokban, nagyobb mintán, illetve más populációkban is érdemes szemügyre venni, különösen olyan módon, amely a kauzális összefüggések irányát megnyugtatóan tudná kimutatni.

¹⁷ A korrelációs számítások, előzetes regresszióelemzések és korábbi kutatások alapján feltételezett útmodellünk szaturált volt. A vizsgált változók közül az etnikai diverzitás és az észlelt fenyegetettség között annak ellenére, hogy pozitív a korreláció (lásd 1. táblázat), a modellben kisértékű, de pozitív előjelű együttható található. Ez negatív szupresszió hatásnak tekinthető (Urbán, 2009; Tu, Gunnell & Gilthorpe, 2008). Statisztikai szupresszió hatás elkerülése érdekében ezt az együtthatót nullánál fixáltuk. A modell illeszkedési mutatói ezt követően jónak mondhatóak.

A vallásossággal kapcsolatban inkább exploratív kutatási kérdést tettünk fel, nem vártunk specifikus irányú összefüggéseket. Modellünkben a vallásosság negatív irányban prognosztizálja a multikulturalizmus ideológiát és pozitív irányban mind a nemzeti identitást, mind pedig a nemzeti esszencializmust. Ez ismét olyan terület, amely további vizsgálatokat igényel, többek között olyan aspektusból, ahogyan Leon McDaniel és munkatársai (2011) vizsgálták az amerikai nemzet vallásos értelmezése – az általuk „keresztény nacionalizmus”-nak nevezett felfogás – és azon csoportok, személyek elutasítása közötti összefüggést, akiket a keresztény nacionalizmust vallók szimbolikusan fenyegetőnek tartanak az amerikai nemzeti identitására nézve.

Diszkusszió és kitekintés

A vizsgálat korlátai közé tartozik, hogy a minta nem elég nagy, valamint, hogy nem állnak rendelkezésre longitudinális adatok. Olyan, az eredmények elemzése közben felsejlő izgalmas összefüggés részleteiről, mint amilyen a diverzitás tapasztalat és a nemzeti esszencializmus *negatív* kapcsolata, keveset tudhattunk meg. Az lenne a helyzet, hogy a nem-esszencialista módon gondolkodók eleve ennek megfelelően választanak társat, lakókörnyezetet? Vagy arról van szó, hogy a nemzet esszencialista felfogását is kikezdheti a megtapasztalt sokféleség, a pozitív élményekkel járó kontaktus, vagy valami más? Fordítva, mi kell ahhoz, hogy az együttélés esetleges rossz tapasztalata ne egy végletesen elválasztó ideológiában összegződjenek?

Ugyanakkor kutatásunk az eredeti kérdésekre visszakanyarodva számos eredményt hozott. Láthatóvá vált például, hogy a pedagógusok multikulturális pedagógiáról alkotott nézetei a kampányok, a gerjesztett bevándorlásellenesség között sem változtak, mi több a két (a menekült válság előtti, 2014-es, és a menekült válság utáni, 2016-os) kutatás között némileg finomodtak is. A pedagógusok egyes csoportjai között vannak különbségek, s bár a multikulturalizmusnak nem erősek a gyökerei, nincsenek kevesen, akiknek a gondolkodásába - attitűdjeibe már a transzformatív multikulturalizmus néhány eleme is beépült. A határvonalak nem erősek, de a nagycsoporton belül sajátos helyet foglalnak el a tanítóképző hallgatói, akik a multikulturalizmus ideológia skálán a legalacsonyabb, a migrációellenesség (fenyegetettség) és az esszencialista nacionalizmus skálán a legmagasabb átlaggal meglehetősen homogén csoportnak látszanak. Az is fontos eredménynek tűnik, hogy a kutatásban résztvevők kevésbé tartanak a menekültektől és a bevándorlóktól, mint a TÁRKI

felvétel során megkérdezettek, kevésbé jellemző rájuk a jóléti sovinizmus, és jóllehet a migráció hátrányait erősebben érzékelik, mint az előnyöket, amikor esetleges új feladataikról gondolkodnak, szerepüket már sok esetben transzformatív multikulturális pedagógia keretben fogalmazzák meg.

Az eredmények alapján úgy gondoljuk, hogy a multikulturalizmus beemelése a nemzeti identitás-migráció kérdéskörébe új perspektívát hozott, és reméljük, további kutatásokra 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, valamint a migrációs fenyegetettség érzet mellett az empirikusan eddig kevésbé vizsgált előnyök, valamint a pozitív nemzeti identifikáció és a nemzeti esszencializmus módszertani szétválasztása relevanciáját. Eredményeink alapján a *multikulturális*, vagyis 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. Ezt a lehetőséget bővítené egy, a sokféleség élmény-tapasztalat hatásainak további kutatásán alapuló olyan *multikulturális* integrációs politika, mely a pedagógusok és a tanulók számára is megfelelő környezetet teremtene.

3. A 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 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.

3.1. AZ INTERJÚKUTATÁS MÓDSZERTANI ASPEKTUSAI

Minta és adatfelvétel

Az interjú vizsgálat a nemzetközi diákok akkulturációját és adaptációját vizsgáló kutatásunk¹⁸ keretében zajlott. A kutatásra az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága adott engedélyt.

Összesen 98, Magyarországon tanuló felsőoktatási nemzetközi diákkal és 35, külföldi egyetemen tanuló magyar nyelvű diákkal vettünk fel félig strukturált interjút. Az elemzésbe összesen 91 nemzetközi diák interjúja került. Kihagytuk az elemzésből a hanghibás, illetve a különböző kritériumoknak nem megfelelő interjúkat (pl. nem tartózkodott elég hosszú ideje az adott országban a diák). Az interjúk hossza átlagosan másfél óra.

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

A vizsgálatunkban résztvevő, Magyarországon tanuló diákok 46,4%-a nő, az egyik diák (1%) non-binarynek mondja magát. Az átlag életkoruk 25,4 év, SD= 5,42. A válaszadók 35,2%-a alapképzésben, 30,8 %-uk mesterképzésben, 11%-uk doktori képzésben, a többiek egyéb képzésekben tanulnak. 73,6% Magyarországon tervezi befejezni a teljes képzést, 15,4% csak a képzésének egy részét tölti Magyarországon. A többiek bizonytalanok, illetve hiányos a rájuk vonatkozó adat. A megkérdezett hallgatók a Közel-Keletről (42,9%), Délkelet-Ázsiából (19,8%), Nyugat-Európából (15,4%), Észak-Amerikából (3,3%), Kelet-Európából (3,3%), Afrikából (3,3%), Latin-Amerikából (5,4%) jöttek Magyarországra. A legtöbben Iránból (22), Kínából (17), Törökországból (15) és Németországból (10) érkeztek. Körülbelül egyharmaduk (35,2%) önfinanszírozású, 29,7%-uk kormányközi, illetve Spedendum Hungaricum ösztöndíjas. 14,3%-uk az Erasmus keretében jött.

A válaszadók csupán 12,1 %-a járt korábban Magyarországon.

Három olyan diák van, akik magyar nyelven tanulnak. Egy diák német nyelvű programban van, a többiek angolul végzik a tanulmányaikat. A diákok 34%-a értékelte kiváló/ anyanyelvi szintűre nyelvtudását, 30,8% pedig “jónak”. Az interjúkészítés idejében 35,2% tanulja a magyart mint idegennyelvet, 51,6% nem tanul, 39,6% tervezi, hogy a jövőben tanul, míg 37,4% nem tervezi, hogy a jövőben tanul magyarul. A diákok 53,8%-a mondta, hogy külsőre, láthatóan különbözik a magyaroktól,

¹⁸ A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja c. kutatásunkat (K-120433) a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatja. Ezen kutatások adataiból a következő közlemények születtek: Hosseini-Nezhad, S, 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. (2019) . A nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 53–93.

37,4% mondta, hogy nem különbözik. Nem szeretne Magyarországon maradni tanulmányai befejezése után 47,4%, míg 36,3% szeretne itt maradni azt követően.

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

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

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

Az interjúkat a Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal és a magyar diákok egy részével személyesen vettük fel, az interjúalannyal előre egyeztetett időben és helyen. A vizsgálatról részletes szóbeli tájékoztatást adtunk, ezt követően a résztvevők elolvasták az írásbeli tájékoztatót és a beleegyező nyilatkozatot is. Az utóbbi aláírása után kezdődött az interjúfelvétel, melynek elején demográfiai és a magyarországi tanulmányokra vonatkozó adatokat (érkezési idő, képzési idő, szak, finanszírozási forma, nyelvismeret, stb.) jegyeztünk le. A magyar diákok egy másik részével Skype-on vettük fel a beszélgetést. Az interjúfelvételen túl a kapcsolathálózat feltárására az ún. EGONETWORK kérdőívet (Angelusz és Tardos, 1991/2012) alkalmaztuk. Erről a *Társas hálózat* című fejezetben számolunk be.

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

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

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

Adatelemzés

Ebben a kutatásunkban tematikus elemzést (Braun és Clarke, 2006) alkalmaztunk. Ez a kvalitatív, induktív elemzési technika lehetővé teszi annak bemutatását, hogy a megkérdezett diákok hogyan élik meg, hogyan értelmezik, hogyan ruházzák fel jelentéssel a vizsgálat tárgyát képező tapasztalatokat. Célunk volt feltárni – ahogyan Rácz (2007, 16.o.) találóan fogalmazta – ezen tapasztalatokat tartalmazó szöveg révén „*megnyíló világok jelentéseit*” és a „*lehetőségként létező valóság*”-ot, amelyről a szöveg szól.

Az interjúanyagok többszöri átolvasása (ha szükséges volt, az angol, illetve a magyar nyelvű hanganyag újbóli meghallgatása) után kódokat hoztunk létre az Atlas.ti8 segítségével, amelyeket lehetséges témák alá rendeztünk, miközben ellenőriztük a témák relevanciáját és egyeztettük az eredeti adatokkal. A témákat finomítottuk, altémákra bontottuk és véglegesítettük. Az azonosított témákat ld. a 23. *ábrán* és a 29. *táblázatban* (5. Melléklet).

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

A DI kezdetű azonosítók a nálunk tanuló nemzetközi, a DH kezdetű azonosítók – mindegyik azonosító kétszámjegyű számmal folytatódik a DH vagy a DI után – pedig a külföldön tanuló magyar diákokra vonatkoznak. Életkor, nemzetiség, nem, képzési szint, és a magyar diákok esetében képzési ország adatokat tüntetünk fel az interjúidézetekhez. Pl: DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság.

A 3.2-3.5 fejezetekben bemutatjuk a mind a két minta (külföldi egyetemeken tanuló magyar diákok és a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok) részvételével végzett interjúvizsgálatunk eredményeit. A 3.6 fejezetben, melyben nemi szerepekkel foglalkozunk, csak a nálunk tanuló nemzetközi diákokkal felvett interjúkat elemezzük.

3.2 IDENTITÁS ÉS IDENTITÁSVÁLTOZÁS

Bevezetés

A felsőoktatásba járók jellemzően a kései serdülőkor, korai felnőttkor időszakában (*emerging adulthood*) vannak. A nemzetközi diákok ebben az identitásfelfedező, instabilitást megélő, énfokuszú, köztes állapotú, lehetőségekkel teli korszakban (Arnett, 2016) élnek és tanulnak külföldön, ami önmagában még egy további átmeneti, a köztes létélményt jobban felerősítő tényezőt jelent a földrajzi mobilitáson túl (van Gennep, 1960). A nemzetközi diákok tehát identitásalakulásuk kellős közepén vannak kiteve a külföldi tanulmányok körülményeinek. Mindenesetre a szakirodalomban nem eléggé intenzíven kutatott terület a nemzetközi diákok identitásváltozása (Zhang és Goodson 2011), holott az identitásfejlődés és -változás gazdag szakirodalma számos olyan elméletet kínál, amely segíthet a tapasztalatok megértésében és értelmezésében.

Benet-Martínez (2012) két dimenzió mentén ábrázolja a két (például a származási és a fogadó országgal kapcsolatos) *identitás integrációjára való törekvést* az akkulturálódó egyéneknél: (1) mennyire fedi át egymást, keveredik össze, vagy különül el egymástól (összemixelt, „blended”, vagy külön tárolt, „compartmentalized”) a két identitás, illetve (2) mennyire harmonikus, vagy konfliktusos jellegű a két identitás közötti viszony. Azoknak, akiknél a két identitás jól integrált, számos előnyük van a kognitív komplexitástól a kreativitáson át a kulturális nyitottságig (Benet-Martínez, 2012; Tadmor, Galinsky és Maddux, 2012). Nemzetközi diákok esetében ezek fontos erőforrásokat jelenthetnek. Benet-Martínez és munkatársai (van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015) több kutatás eredményére hivatkoznak azzal kapcsolatban, hogy mi kedvez a bikulturális identitás kialakulásának: a neuroticizmus személyiségdimenzió például – amely nagy ellentétet láttat a származási és befogadó kultúra között – negatívan, míg a tapasztalat iránti nyitottság – amely kis különbség észlelésével jár együtt a két kultúra között – pozitívan jelzi előre a bikulturalizmust.

A *kulturális átváltási ciklus kulturális identitás modellje* (*Cultural Identity Model of the Cultural Transition Cycle*) (Sussman, 2000, 2002) különböző szakaszokat ír le az ideiglenes külföldön tartózkodás időszaka alatt. Ezek a következők: (1) a mobilitás előtt az utazó (sojourner, pl. nemzetközi diák) nincs a kulturális identitása tudatában (az egyén úgy él a származási kultúrájában, mint a hal a vízben, nem veszi észre, hogy milyen víz veszi körbe); (2) a kulturális identitás és a saját kultúra mintázatainak felismerése, tudatosodása az új környezetben tapasztalt különbségek hatására; (3) az alkalmazkodási folyamat, amely során az egyén megtapasztalja a különbségek okozta kihívásokat és megküzd a kulturális sokkal; (4) az alkalmazkodás eredményeként valamiféle egyensúlyi állapot elérése, (ahogy régen is, a megszokott környezetben) komfortosan és (az új környezetben) hatékonyan érzi magát; (5) *énfelfogással kapcsolatos zavarhoz* vezethet az újonnan, az új kultúrából elsajátított értékek, viselkedés- és gondolkodásmód saját repertoárba való beépítése; (6) ez további következményekhez vezet a visszatérési szakaszban, amikor a visszatérő a fogadó országban történt korábbi változások hatásával legritkább esetben számol; (7) visszatéréskor megint elmosódik a kulturális identitás, ennek változásával sem számol a visszatérő. A modell szerint két módon történhet és okozhat nehézségeket a kulturális identitás változása a 7. szakaszban. A *szubtraktív* (kivonásos) *identitás* esetén az egyén kevésbé erősnek érzi a származási identitását, míg az *additív* (hozzáadásos) *identitás* esetén viszont új elemeket ad hozzá a fogadó kultúrából az identitásához. Egy példán bemutatva, öt év után az egyetem befejezését követően a Magyarországról Kínába hazautazó diák az első esetben kevésbé érzi magát kínainak, a második helyzetben pedig magyarként is identifikálódik.

Nemzetközi diákok esetében a származási és a fogadó csoport iránti orientáció mellett újabban a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientációt is fontosnak tartják vizsgálni (Taušova és mtsai,

2019), így a nemzetközi közösséghez tartozásnak, identitásnak, vagy a nemzetköziség felé nyitás vizsgálatát kell célul kitűzni.

A tanulmányi időszak során kialakult *valahovatartozás érzésének* (illetve hiányának) kitüntetett szerepe van a nemzetközi diákok életében. Ting-Toomey és munkatársainak (Ting-Toomey, 2005 Hotta és Ting-Toomey, 2013) interjús vizsgálatai alapján a nemzetközi diákoknak a „szívesen látott vendég”-től a „kívülálló, oda nem tartozó”, sőt, a „meg sem látnak” megtapasztalásáig különböző identitásélményei lehetnek. A megkérdezett diákok beszámoltak egyfajta introspekcióról és arról is, hogy idővel tudatosították magukban az identitásbeli alkalmazkodásukat és azt is, hogy a viselkedésük, illetve a kommunikációjuk miben változott. Ezeket a folyamatokat a szerzők az *identitás negociáció elmélet* (Identity Negotiation Theory) keretében elemezték.

Nemzetközi diákok vallási identitásával, vallásgyakorlásával, a vallás és az adaptáció közötti kapcsolattal foglalkozó kutatás csak elvétve, például Egyesült Királyságon (Stevenson, 2014) és Új-Zélandon (Gardner és mtsai, 2014) kívül leginkább Malajziában végzett kutatások találhatók a szakirodalomban (Faiz és mtsai, 2016; Saravanan és mtsai, 2019), holott evidencia, hogy számos egyén és csoport számára a vallás fontos aspektusát képezi az identitásnak. Megemlítené az is, hogy az újonnan érkezőket vallási hovatartozásuk miatt is érheti diszkrimináció. Egy, a különböző európai városokban élő bevándorló fiatalok körében végzett kutatás (Fleischmann és Phalet, 2016) például rámutatott arra, hogy azok a muszlim személyek, akik több diszkriminációról számoltak be, erősebb etnikai és vallási identitást, valamint ellenazonosulást mutattak a befogadó ország és a lakóhelyük iránt.

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

Eredmények és értelmezés

Új perspektívába helyezett, új jelentőséggel, jelentéssel kiegészített identitás

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

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

„(Az ittlétől) egy másik perspektívát kaptam [...] Van mihez viszonyítanod, szóval kívülről nézve jobban érted az otthoni életedet. Szerintem a fő dolog a perspektíva.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

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

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

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

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

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

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

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

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

K: És ez változott közben?”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Etnikai-kulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartása

Az előtérbe nem kerülő etnikai-kulturális identitás

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

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

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

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

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

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

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

Ugyanakkor a nyelvben érzi az értéket.

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

A fenti már idézett tunéziai diákhhoz hasonlóan az itt következő meginterjúvált is a nyelven keresztül érzi az identitás fontosságát. A nemzeti hovatartozásnak sokan nem tulajdonítanak fontos szerepet,

sem mások, sem maguk esetében. A magyar etnikai/nemzeti öncímén kívül nem emel ki mást ez a diák.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nagy hangsúlyú, illetve a nagyobb hangsúlyúvá vált etnikai-kulturális identitás

A legtöbben továbbra is fontosnak tartják az etnikai-kulturális identitásukat. Vannak, akik az egyedüli identitásként tartják ezt számon, akár praktikusnak tűnő tényezők (mint például a nyelv) függvényében:

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

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

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

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

Az identitásváltozás megkísérléséhez olykor negatívan viszonyulnak a megkérdezettek:

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

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

„Hát [...] azon nem tud változtatni, mert magyarnak érzem magam. Tehát szerintem ez így is marad. Nyilván vannak olyan magyar ismerőseim, akik külföldre mentek tanulni, és nem mindenre igaz ez, tehát némelyikük jobban elveszti a magyar identitását, én nem tartozok közéjük.” DH23 22 éves magyar férfi, mesterképzés, Hollandia

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

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

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

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

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

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

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

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

Saját kultúra, ország (sokszor kényszerű) képviseletében

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

„A magyar politikából fakad a frusztráltság néha. Néha megkérdezik, hogy ez most miért úgy megy Magyarországon, én mit tudok erről, és én mindig kihátrálok a kérdés mögül azzal, hogy én már nem lakok ott, és emiatt nincs is nagy rálátásom így dolgokra, mivel én nem ismerem ki magam annyira a

magyar politikában, én nem érdeklődök iránta, és csak hallok dolgokat, de pont emiatt éppen semmilyen politikai tudásom nincs.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

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

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

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

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

„Azért szívesen beszélek Magyarországról másoknak. Nyilván kicsit egzotikumnak számít ez. Nagyon-nagyon szeretem, hogyha ezekről kérdeznak. Olyannyira, hogy néha oda is kell figyelnem, hogyha esetleg szóba kerül, akkor utána el is tudjam engedni ezt a témát, ha már nem ez dominálja a beszélgetést.” DH27 23 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

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

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

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

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

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

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

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

Többszintű identitás

Nemzetközi, európai és kelet-európai identitás

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„[...] amióta itt vagyok, sokkal büszkébb vagyok arra, hogy magyar vagyok, meg úgy az egész kelet-európai kultúránkra meg a magyar kultúránkra.” DH32, 22 éves magyar nő, MA képzés, Hollandia

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

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

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

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

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

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

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

Eddig az etnikai-kulturális csoporthoz való tartozáson túl elsősorban olyan csoportok, kategóriák (kelet-európai, európai, nemzetközi) kapcsán tárgyaltuk az identitást, amely csoportokhoz, kategóriákhoz eredetileg is „alanyi jogon” tartozhattak a megkérdezett diákok. A fogadó országhoz

való tartozás viszont ennél jóval komplexebb. A következőkben ennek elemzésére térünk ki, bár a válaszolók legtöbbször legfeljebb otthonosságot éreznek, de nem identifikációt.

Fogadó országgal való identifikáció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Identitásfenyegetés, diszkrimináció

Nem bevándorlók, nem menekültek

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

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

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

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

A Magyarországon régóta tartózkodó nemzetközi diákok közül soknak közös élmény a menekült-válság, mint vízvázasztó vonal.

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

A „külföldiség”-nek tulajdonított bánásmód

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Elmegy a lakásból az indiai srác, és egy holland srác költözik be helyette, és eljött tegnap a tulajdonos, eljött, és kitakarította a házat, a holland, azért, mert a holland srác jött, de amikor az indiai

srác jött, meg amikor én jöttem, nem volt ilyen tiszta a ház, ami kicsit diszkriminációnak tűnhet, de igazából teljesen természetes, mégis csak otthon van, igazából összetehetjük a kezünket, hogy fölvettek, nem utasítottak el azért, mert nem hollandok vagyunk, szerintem ez teljesen rendben van, mégiscsak otthon vannak, elsőbbséget élveznek valamilyen szinten.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzésben, Hollandia

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

„Valószínűleg jófej akart lenni, és megjegyezte nekem, szóljak neki nyugodtan, hogyha túl gyorsan beszél. Tudja, ő nagyon hadar, és hogyha nem érteném meg, amit mond, akkor ő szívesen lelassít. Nagyon mérges lettem rá, mert ez a harmadik nap volt, tehát akkor már három napja egy társaságban tartózkodtunk és feltűnhetett neki, hogy értem, hogy mit mond, és hogy adekvát módon tudtam reagálni a szituációkra, és akkor még kicsit rosszul esett. De aztán ez a lány hál' Istennek egy másik egyetemre ment. Leszámítva ezt, amit az előbb elmeséltem [...] de igazából ez sem volt egy igazán borzasztó dolog, tehát inkább kvázi mikroagresszióként érzékeltem.” DI4 30 éves magyar nő, doktori képzés, USA

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

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

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

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

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

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

Adott csoporttagságnak tulajdonított bánásmód

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

„Kína nagy ország, így tisztelik a nagy országokból származó embereket.” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

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

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

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

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

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

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

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

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

A fejkendőt hordó nők a látható kisebbségek egyik tipikus esete. A tunéziai diák beszámolt egy pozitív tapasztalat élénk emlékéiről, amikor egy nő kedvesen dicsérte a fejkendőjét. A számára ez *„ritka pozitív visszajelzés volt a magyaroktól.”* Ezen túl inkább erősen negatív tapasztalatai vannak.

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

Ennek a fejkendő, akkor 18 éves diáklánynak emlékezetes pozitív tapasztalata volt a Magyarországra érkezésének napján – ráadásul még aznap este kellett a vidéki egyetemen lévő kollégiumba megérkeznie, a menekültválság idején, 2015 szeptemberében –, ismeretlenül, önzetlenül segített neki egy fiatal magyar lány. Emiatt is így vélekedik a fenti negatív élmények ellenére: *„Ostoba emberek mindenhol vannak. Nem törődöm velük.”*

Azok a nemzetközi diákok, akik bajban segítséget kaptak ismeretlen helyi magyaroktól, vagy alapjában véve pozitív tapasztalatuk és kapcsolatuk van helyiekkel, jellemző módon felmentő

szándékkal, lojalitással értelmeznék esetleges negatív incidenseket is. Egy kínai diák így számol be és értelmezi a vele megtörtént negatív eseteket:

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

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

„Ez a nő, aki annak a középiskolának az igazgatója, ahová be akartam íratni a kislányomat, azt mondta nekem, hogy rossz döntést hoztunk, hogy idejöttünk Magyarországra, menjünk vissza Kolumbiába. Nagyon durva volt. De igazából nem is magyar. Megkérdeztem, határon túlról jött.” DI39, 40 éves kolumbiai nő, doktori képzés

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

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

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

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

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

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

Nyílt diszkrimináció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Az a helyzet, hogy nem jutnak el a tudatomig a dolgok. A legtöbb dologra nem figyelek oda.”

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

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

Egy másik diák szintén erősen diszkriminatív bánásmóddal találkozott egy vásárlási helyzetben egy boltban – kifizette a terméket, rajta volt az ár a fizetési blokkon, de megvádolták, hogy nem fizette ki,

újából akarták ellenőrizni. Amikor kiderült a boltos tévedése, nem kértek bocsánatot, hanem folytatták a támadó hangot, ám ezúttal egy angolul tudó magyar vevő sietett a segítségére.

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

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

Iskolán belüli diszkriminációs tapasztalatok

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

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

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

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

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

Mind a két fenti esetben úgy élte meg a két nemzetközi diák, hogy a hatalommal bíró tanár diszkriminálja őt. A következő példában is a hatalmi egyensúly hiányának, illetve a hatalommal való visszaélésnek tulajdonítja az orvostanhallgató a szakmai gyakorlata során történtek súlyosan károsító mivoltát.

„Nem a pácienseim és nem a kollégáim, de néhány feljebbvaló orvos, mert tudják, hogy nem szólhatok semmit vissza, rasszista módon viselkedtek, beszéltek a törökökről. Biztosak voltak benne, hogy nem vitatkozhatok velük. Bízhattak a szakmai státuszukban és azt gondolták, megtehetik. Kétszer is

megtörtént [...]. Nem szóltam semmit, de sosem felejttem el. Nagyon fájdalmas volt. Nem is hétköznapi emberek, hanem a magas pozícióban levők csinálták ezt.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

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

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

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

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

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

Vallásos identitás

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

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

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

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

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

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

A vallásosságában nyitottabbá tette a külföldi tartózkodás a következő diákokat.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diszkusszió és kitekintés

A nemzetközi diákok az etnikai-kulturális identitás hangsúlyozása (vagy éppen aktuálisan „nem fontosként” való említése) mellett számos más identitásról számolnak be. Az európai, illetve a magyar

diákok esetében markánsan megjelenő kelet-európai identitás, a nemzetközi, globális identitás és ezek (etnikai kulturális identitással való) különböző kombinációi tapasztalhatóak.

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

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

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

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében többen is második otthonuknak nevezik Magyarországot. Köztük vannak olyanok is, akik nem beszélik a nyelvet, nincs lehetőségük magyarokkal érdemi kapcsolatba kerülni, van, aki fejkendő muszlim nőként a másságáról szinte naponta kap visszajelzést. Ez helykötődés (Düll, 2015; Horvát-Militityi, 2012) és identitáselem is, hiszen elköteleződnek az ország iránt (az egyik török diáknál ez például a sportcsapatnak való szurkolásban nyilvánul meg, vagy a családdal való végleges letelepedési tervben, mint az egyik amerikai diák esetében).

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

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

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

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

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

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

Sajnos a diszkrimináció, előítélet legkülönbözőbb formáival is találkoznak a diákok. Különösen kellemetlenül éri őket, ha úgy érzik, hogy az adott nemzeti, nagy etnikai csoporthoz való tartozásuk, bőrszínük miatt éri őket negatív megkülönböztetés. Ez különösen akkor fájó, ha látványosan, kendőzetlenül követik el ellenük. Úgy érzik, valamit tenni kell a megszégyenítésre válaszként, de a konfrontáció további veszélyeket rejthet magában, az önképükre nézve is károsító lehet (Crocker és

Garcia 2006), főleg ha békés, problémakerülő embernek gondolják magukat (és tarthatnak attól, hogy a csoportjukról elterjedt sztereotípiák szerint agresszívnek és bajkeverőnek látják őket). Ha a megdöbbenésük következtében tehetetlenül érzik magukat és csupán elhagyják a helyszínt, illetve más okokból nem konfrontálódnak, szintén érzelmi terhet jelent nekik.

Akiket diszkrimináció ér, azok azzal a problémával is szembesülnek, hogy sosem lehet tudni, hogy ha valami történik velük, az a csoporttagságuk miatt van vagy sem. Ezt "attribúciós ambivalencia"-nak nevezik a szakirodalomban (Crocker és Garcia, 2006). Az árnyalt, rejtett előítélet, illetve a mikroagresszióknak címkézett megkülönböztetéssel (Dovidio, Pearson, és Penner, 2018) is visszatérően találkoznak a nemzetközi hallgatók.

Akár nyílt, akár rejtett a megkülönböztetés, az fenyegeti az identitást. Vagy az adott csoporthoz való tartozás miatt éri őket a fenyegetés, vagy amiatt, mert egy adott (helyi) csoportnak nem tagjai. A magyar diákok közül sokan számolnak be arról, hogy "nem a magyarság, hanem a külföldiség" miatt találkoznak ezzel a negatív helyzettel. Ebben az esetben a kirekesztés okozta kellemetlen élmény lehet fenyegető az identitásra nézve. A diszkrimináció egyik megjelenéseként élük meg sokszor a diákok azzal, hogy nézik őket. Azért nem lehet azonban ezt egyértelműen ennek tulajdonítani, mert az, hogy az megszokottól eltérő környezetben óhatatlanul nagyobb mértékben érezzük azt, hogy ki vagyunk téve mások figyelmének, önmagában még nem diszkrimináció. Magyarországon, a beszámolók szerint, csak a magyaroktól láthatóan különböző diákokat bámulják, és erről elsősorban ők, illetve az erre érzékeny fehér euro-amerikai barátaik számolnak be. Ezzel együtt, a szakirodalomban ez a napi megkülönböztetési tapasztalat egyik gyakori formájaként, a distressz érzés fontos mediáló tényezőjeként tartják számon, különösen az afrikai amerikaiak körében (Seaton és Douglass, 2014; Ong, Fuller-Rowell és Burrow, 2009).

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

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

3.3. NYELVI ASPEKTUSOK

Bevezetés

A nyelvi nehézségeknek nagy szerepük van a nemzetközi diákok beilleszkedésében. Azon kívül, hogy könnyen belátható, miszerint a nyelvi készség befolyásolja a tanítási, tanulási folyamat valamennyi elemét, olyan komplex hatásrendszert is kimutattak (Yang, Noels és Saumure, 2006), hogy a saját nyelvi kompetenciába vetett bizalom összefüggést mutat a pszichológiai és a szociokulturális adaptációval azáltal, hogy mediálja a függetlenségi énfelfogás és a helybeliekkel való kontaktus hatását. A szerzők által vizsgált kanadai (angol nyelvű) egyetemre járó nemzetközi diákok minél inkább a helyi individualista kultúrába jobban illeszkedő, függetlenséget preferáló énnel rendelkeznek, valamint minél több kapcsolatuk van a helyiekkel, annál nagyobb valószínűséggel lesz önbizalmuk az angol nyelv használatában. Mindez ahhoz vezet, hogy jobban érzik magukat és jobban boldogulnak a mindennapi életükben.

Yeh és Inose 2003-ban egy, az Egyesült Államok észak-keleti részén található egyetemen tanuló nemzetközi diákok körében végzett kutatás alapján azt találta, hogy az angol nyelvi készség, a társas támogatottsággal kapcsolatos elégedettség és a társas kapcsolódás („behálózottság”) szintje előre jelzi – negatívan – az akkulturációs stresszt.

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

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

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

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

Eredmények és értelmezés

A nyelvtanulás, nyelvfejlesztés mint cél

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

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

„Az angol nyelvtudásom fejlesztése miatt akartam jönni Magyarországra.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

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

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

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

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

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

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

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

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

A nyelvtanulás jelentőségét így emeli ki egy másik magyar diák:

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

A következő - izraeli - diák a sorkatonaság utáni világkörüli utazásai közben jutott a külföldi tanulással kapcsolatos elhatározásra. Hiszen minden adott volt: egyfelől a motiváció, hogy még több kultúrával

találkozzon, több élményt szerezzen, másfelől tudta, hogy pszichológiát szeretne tanulni, és nyelvileg, anyagilag is megfelelőek voltak a kondíciók.

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

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

A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások

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

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

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

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

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

„[...]csak ragadnak rád a különböző szavak, amiket otthon nem is tanulsz az iskolában, nincs lehetőség rá, de itt meg olyan természetes... autentikus nyelvet hall az ember [...] ez nagyon nagy dolog.” DH18 22 éves magyar nő, alapképzés, Németország

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

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

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

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

A jó angoltudással rendelkező kínai diákok körében tipikusnak mondható a következő diák helyzete, akinek a beszédkészsége elmaradt a többi készségéhez képest. Az egyetemi, valamint a mindennapi

életben is nagy nehézségekbe ütközött, de a jó alapok segíthettek neki, hogy felzárkózzon a beszélt nyelvi készsége a többi készségéhez.

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

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

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

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

„A külföldi tartózkodás nekem elsősorban az angolban jelentett nagy segítséget. A legtöbb tunéziai tud valamennyire angolul, de nincs gyakorlatuk benne, mert a második nyelvük a francia, és nem az angol.” DI37, 21 éves tunéziai nő, alapképzés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Azon kívül, hogy általános szinten a nyelvet kiáltották ki egyik fő nyereségnek, illetve nehézségforrásnak, a megkérdezett diákok beszámolóiból számos specifikus témát sikerült azonosítani. A jelen fejezet a továbbiakban ezeket mutatja be. A tanulmányaikkal kapcsolatos nyelvi kérdéseket lásd az iskolai világra vonatkozó kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben.

A helyi nyelvismeret hiányában

A helyi nyelvet nem ismerve nehezített alapműködésekről, megingott biztonságérzetről számolt be sok diák. A nyelvi nehézségek a legapróbbnak, legegyszerűbbnek tűnő helyzetekben is megterhelőek. Hosszasan meséltek a diákok azokról a mindennapi élethelyzetekről, amikor helyi nyelvismeret nélkül nem boldogulnak.

„Mindnyájan a nyelvvel küszködünk. Körömvágót akartam venni a Rossmanban, de nem láttam a polcon. Senki sem tudott nekem segíteni.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Még a globalizált, uniformizált áruházi hálózatokban, a szinte mindenhol elérhető és ismert termékcsaládok esetében sem igazodik ki a diák. A helyzetét általánosnak gondolja a nemzetközi diákok körében a következő hallgató.

„Ez az első félév. Minden külföldi diáknak nehéz a beilleszkedés. Én például azt sem tudom, melyik a sampon és melyik a hajöblítő a boltban, mert minden címke magyarul van.” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés.

Egy másik diák elmondása szerint nem sokszor találkozik nehézséggel, de amikor igen, ha éppen nincs valaki, aki tud segíteni a fordításban, az igen bosszantó. Nyelvi közvetítőkre való hagyatkozással sokféle helyzetet meg tudnak oldani, de nem mindig elérhető ilyen segítség:

„Nagyon zavaró, amikor a kollégiumban van az a mágneses belépő kártya, és ha jönnek a haverok, be kell csempésznem őket, mert nincs ilyen kártyájuk, és nem tudom megkérdezni, hogy feljöhetnek-e a barátaim, mert [a portásoknak] gőzük sincs az angolról.” DI92 23 éves német férfi, mesterképzés

Egy másik diák mesélt arról, hogy rendelt egy terméket egy népszerű online csomagküldő cégtől, és már a megérkezett magyar nyelvű értesítő levél megértéséhez is kellett segítség. A levélben megjelölt helyről azonban tovább küldték, mert mégsem ott volt a csomag, és mindez *„nagyon rossz angol nyelvi szinten ment, szóval órákat kellett azon dolgoznom, hogy megkapjam a csomagot.”* Így is szerencsésnek mondható, mert a fent említett diák (DI92) annyit tudott, hogy postai úton küldtek neki egy csomagot *„annak ott kell lennie valahol, de még beszélnem kell valakivel, csak az a gond, hogy nem tudnak angolul.”*

Az eddig említett diákok élménybeszámolóiból kiderült, hogy amellet, hogy gondot okoz nekik a hiányos, vagy nem létező helyi nyelvtudásuk, problémaforrás legtöbbször az is, hogy a helyiek nem beszélnek angol nyelven. Az nyugati világon túlról érkezők várakozásai szerint itt Európában biztosan mindenki beszél angolul. Azokhoz az országokhoz képest, ahol a lakosság nagyobb része beszél valamennyire angolul, Magyarországon kevésbé lehet angol nyelven boldogulni.

A legrosszabb az, ha mindkét fél részéről tapasztalható nyelvi nehézség, főleg, ha orvosi kezeléstről van szó.

„A múlt félévben nagyon meg voltam fázva. Tartott vagy két hónapig. Elmentem a kórházba, de nem sikerült jól a kommunikáció. Nem volt jó az orvos angolja, ahogy az enyém sem, és nem is kaptam megfelelő kezelést. Iszonyúan éreztem magam.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

Nem törvényszerű, de több beszámoló is arról árulkodott, hogy a nyelvi korlát, a közös nyelv hiánya komoly megpróbáltatásokat, szorongást és bizonytalanságot, talajvesztést okozhat a praktikus nehézségeken túl is, annak ellenére, hogy a vizsgálatunkban – kevés kivétellel – nem a magyar az oktatás nyelve. A magyar nyelv sajátosságának tűnik a beszámolókból, hogy még a nyelveket beszélő, gyakorlott utazók sem tudnak abban támpontot találni, hogy a kissé másképp hangzó, de a különböző világnyelveken átívelően megtalálható szavak alapján legalább némi sejtésük legyen, miről szólhat az adott szöveg vagy beszélgetés. A következő diák, aki Ausztráliában végezte az előző képzését, így számolt be erről a magyarországi élményről.

„Nem értettem a társalgásukat, egyáltalán nem ismertem fel semmilyen szót vagy kifejezést. Emiatt valahogy nem éreztem biztonságban magam. Ez volt az első mélypont nekem.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

Az alábbi, szintén kínai diák élménybeszámolója újabb aspektusokat világít meg. A biztonság elvesztésének oka nála, hogy nem jut el semmi értelmezhető számára nemcsak az éppen zajló beszédfolyamból, vagy írott szövegekből, hanem a körülötte levő környezetből sem. Ebben a teljesen bizonytalan állapotban további negatív várakozás is tapasztalható.

„Néhány nappal a megérkezésem után teljesen izoláltnak éreztem magam. Amikor mentem az utcán, nem volt semmilyen fogalmam arról, hogy miről beszéltek éppen mellettem. Minden szó ismeretlen volt, a hirdetésektől kezdve. Legalább, ha angolul lettek volna, értettem volna valamennyit. Azt sem tudtam, hogy éppen csúnyán beszéltek rólam vagy sem. Nagyon nem jó érzés, amikor nem értek semmit a körülöttem levő dolgokból. Úgy éreztem, nem voltam biztonságban.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Magyar nyelvismeret hiányában az angol nyelv ismerete olyannyira nem segít, hogy amerikai diákok számára is komoly bizonytalanságot okozhat a nyelvi korlát. A következő diák estében ez abban mutatkozik meg, hogy folyton eltéved. A téri tájékozódáson túl ez az „el vagyok veszve – *I'm lost*” érzésről is szól:

„A nyelvi korlát a legrosszabb [...] Attól félek, hogy eltévedek [...] egyfolytában eltévedek. Fogalmam sincs, hová megyek.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

A diák véleménye szerint az segítené a legjobban a nemzetközi diákok sikeres magyarországi adaptációját, ha meglenne az a képességük, hogy *„gyorsan felszednek egy új nyelvet.”*

Más diákok a helyiekhez való kapcsolódási lehetőség szinte teljes hiányát élik meg nehézségnek, bizonytalanság forrásának. Az alábbi amerikai férfi családjával érkezett, és bár hamar kialakult bennük kötődés Magyarország iránt és már második otthonuknak érzik az országot, komoly nehézségekről mesélt.

„Az egyik legnagyobb kihívás az emberek voltak, mert nem ismerjük a nyelvet. Nem tudok semmit senkiről. Ez nehéz volt nekünk.” DI28 39 éves amerikai férfi, mesterképzés

Egy török diák szintén a nyelvet és a mindennemű ismeretség hiányát éli meg komoly kihívásnak, miközben a többiekhez hasonlóan úgy érzi, olyan sokat nyert a magyarországi tanulmányai alatt, ahogy nem is remélte.

„A kihívás a nyelv, és az, hogy nem ismerek senkit, semmilyen helyet.” DI11 21 éves török férfi, alapképzés

Az alábbi interjúrészlet arra világít rá, hogy miért is olyan nehéz azzal az érzéssel megküzdeni, hogy ismeretlen társas világban van valaki, közvetítő eszköz (nyelv) nélkül.

„A legnagyobb kihívás a nyelv, hogy megértsd a körülötted levő embereket. Az otthon meg nagyon messze van. Úgy értem, hogy távol vagy az otthonodtól...” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Bizonyos értelemben a fenti interjúrészletben érezhető, a család és az otthon utáni vágyódás hangulatát idézi a következő diák beszámolója, aki sokkal kisebb földrajzi és kulturális távolságból érkezett.

„Nagyon kicsinek és bizonytalannak éreztem magam, mint akit bedobtak egy ismeretlen városba, ahol nem ismerem a nyelvet.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

Egy másik értelemben, de szintén regresszív érzést sugall annak a doktorandusz diáknak a beszámolója, aki másokhoz képest később, már bőven a fiatal felnőtt korában érkezett Magyarországra.

„A magyar nyelv az igazi kihívás. A legtöbbjük nem beszél angolul, és minden magyarul van. Iszonyú érzés, amikor rádöbben az arra, hogy tulajdonképpen analfabéta vagy itt.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

A helyi nyelv hiányát fájóan megélő nemzetközi diákok sokszor úgy érzik, hogy ha tudnának magyarul, sokkal jobb lenne a helyzetük.

„Úgy gondolom, hogy ha tudnék magyarul, nagyon más lenne. Ez az én nagy kihívásom.” D09 21 éves török férfi, alapképzés

„Szóval, kihívások. A legeslegfontosabb, a legnehezebb dolog a nyelv. Sokat küszködik ezzel az ember. Ha tudnád az ország (Magyarország) nyelvét, az tökéletes lenne. De ha nem tudod a nyelvet, és ők meg nem beszélik azt a nyelvet, amit te, az iszonyatosan nehéz.” DI35 24 éves pakisztáni nő, mesterképzés

Sok fenti idézethez hasonlóan a diák fogalmazásából érződik a szembeállítás, határkijelölés az „ők” (helyi magyarok) és a „te”, vagy „mi” (nemzetközi diák(ok)) között. A magyar nyelvről pedig mint már-már megközelíthetetlenül nehéz nyelvről történetek keringenek. A különböző okokból el sem kezdett vagy félbemaradt nyelvtanulási kísérletek is mutatják, hogy mit gondolnak sokan a magyar nyelv elsajátításáról, különösen rövid idő alatt:

„Az Erasmus elején akartam elkezdni tanulni [magyarul], de aztán mindnyájan úgy döntöttünk, hogy mégsem. Mert azt lehet hallani, hogy 'iszonyatosan nehéz', meg hogy 'ne is próbáld', 'még féléves kurzus után sem'.” Erre közbeveti az interjúfelvevő mesterszakos, szintén nemzetközi diák, hogy ő sem beszél magyarul néhány alapszó és kifejezés kivételével, de a magyar nyelv nehézségéről keringő vélemények előítéleten alapulnak. Egyetért ezzel az interjúalany is, de tovább folytatta a gondolatmenetet.

„[...] közismert, hogy a magyar kb. a világ harmadik legnehezebb nyelve, és így félévnyi tanulás úgysem használna semmit” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

Egy másik német diák arról a tapasztalatáról mesélt, hogy feladta a magyar nyelv tanulását, pedig spanyolul megtanult alapszinten kommunikálni, amikor egy hónapig volt Costa Ricában, ahol egy családnál lakott és a helyi iskolában dolgozott.

„Sokkal könnyebb a spanyol, például ha nem tudsz egy szót, a német vagy angol szavakat próbálsz spanyolosra formálni, sokszor működik.” DI93 22 éves német nő, alapképzés

Magyar szobatársaitól megpróbált az elején szavakat kérdezni, de egy idő után feladta, mert úgy érezte, nem tudja mihez kötni a teljesen ismeretlenül hangzó szavakat. Az is akadályozza szerinte a magyar nyelv tanulását, hogy a magyar szobatársaival mindent meg tudnak beszélni angolul.

Ám nem mindenki adja fel könnyen a magyar nyelv tanulását. Sokszor a nyelvtanulás inkább logisztikai feladatnak tűnik. Ha van még rendelkezésre álló idő, energia a tanulás mellett, elkezdik tanulni, főként, ha fontosnak tartják.

„Az elején nagyon be voltam fogva, nagyon sokat kellett tanulni, így nem maradt energiám magyarul tanulni, meg tudtam, hogy nagyon nehéz, de azt is tudom, hogy kell a társadalomba való beilleszkedéshez. Most már kézben tudom tartani a tanulmányaimat, így elkezdtem magyarul tanulni.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A következő diák, aki kis kulturális és földrajzi távolságból Magyarországra érkezve úgy érzi, hogy egyedül a nyelv maga jelent kihívást, így direkt módon ezt a kérdést igyekszik megoldani:

„Nem sok dolog van, amihez igazán kellene alkalmazkodnom [...] A legnehezebb a nyelv, így beiratkoztam a magyar nyelvkurzusra, hogy tudjak kommunikálni a környezetemmel.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

A magukat kifejezetten szociálisnak tekintő emberek társas igénye komoly akadályokba ütközhet, amikor új környezetbe kerülnek. Az alábbi, angolul jól beszélő diák tapasztalata azt mutatja, hogy mennyire alapszükséglet a számára, hogy tudjon emberekkel beszélni. Az, hogy magyarul nem tud,

komoly kiesést okoz nála, amit a nemzetközi diákokkal való intenzívebb kapcsolattal pótol be és így áll helyre nála egyfajta „homeosztázis”.

„Azt mondom, hogy ha beszélnek magyarul, sokkal boldogabb lennék. Kifejezetten szeretek emberekkel beszélni. Ha nincs meg ez a része az életnek, az rémes. Elkezdem ezt érezni [...] nem izolációt, hanem azt, hogy megint itt ez a nagyon rossz érzés. Olyan a személyiségem, hogy egyfolytában társaságban lennék, emberekkel beszélnek. Ha ez nincs meg, a nyelvi akadály miatt, akkor megfulladok. Emiatt egyfolytában a nemzetközi diákokkal vagyok. Most már úgy érzem, hogy lélegzek, kapok levegőt.” DI29 22 éves izraeli férfi, alapképzés

Az út (sokszor) a befogadáshoz és az elfogadáshoz a nyelvtudáson keresztül vezet

Sokak számára a vágyott beilleszkedés, a befogadás lehetetlen a helyi nyelv ismerete nélkül, . mint ahogy az angol nyelvet tartják sokan az akadémiai sikerek legfontosabb (és némi túlzással egyedüli) kulcsának, mint a következő interjúidézetben:

„A legfontosabb feladat a kínaiak számára a nyelv. Ha megoldódik a nyelvi probléma, meglesz a siker a tanulásban”. DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Ha a tanulmányi siker kulcsa az angol nyelvtudás, a helyi nyelv adná meg a befogadó társadalomba való beilleszkedés kulcsát. Változatos formában, gazdag tapasztalat- és élménybeszámolókkal adnak erről számot a diákok. Van, aki negatív formában fogalmazott: *„Ha nem beszéled az ő nyelvüket, nem szívesen látnak itt.”* -szögezte le egy török diák (DI05 25 éves török nő, alapképzés), miután egy helyi ember annak ellenére, hogy mint kiderült, jól tud angolul, csak magyarul volt hajlandó hozzá szólni egy konfliktushelyzetben, és többszöri kérés után sem váltott angolra, mint az egyedüli lehetséges közös nyelvre.

A következő diákok konkrét incidens említése nélkül, inkább érzéseikre, illetve – valószínűleg nonverbális kommunikáción alapuló – sejtéseikre hagyatkozva, de részben a fentihez hasonló következtetésre jutottak: ha nem tanulják meg a helyi nyelvet, illetve ha más nyelvet beszélnek, mint a magyart, negatív következmények lesznek, akár csak amiatt is, mert ez annak a jelzése, hogy nem magyarok, hanem külföldiek. Érdemes itt is az „ők” vs. „te” szembeállításra figyelni.

„Úgy érzem, ha nem tanulod meg a nyelvüket, nem fogsz tudni beilleszkedni, nem érezheted jól magad. Ez nagyon nehéz.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

„K: Tapasztaltál valaha diszkriminációt amiatt, mert nem vagy magyar?”

„V: Valószínűleg igen. Amikor angolul beszélek, hallom, hogy mondanak valamit erről, valószínűleg azt, hogy istenverte külföldiek.” DI87 34 éves norvég férfi, mesterképzés

A helybeliek reagálása, illetve a helyi társadalomba való beilleszkedés nem mindenki számára bír jelentőséggel. Ez főleg azokra a diákokra igaz, akik rövid időre érkeznek az Erasmus program keretében, külön enklávében maradnak a program többi diákjával együtt, a helyiekkel pedig nem tartják a kapcsolatot.

„Nem nagyon vannak magyar barátaim, mert egy kicsi nemzetközi Erasmus buborékban vagyok. Szóval többnyire olyan magyarokkal találkozom, akiket nem ismerek.” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

Ebben a fejezetben már korábban is találkoztunk olyan véleménnyel, mely szerint a nyelvnek mindent eldöntően fontos szerepe van. Az alábbi interjúidézet is ezt visszhangozza, de ezúttal a társas kapcsolatokon keresztül érvényesül a nyelv hatása. A nyelv által megnyitott, illetve a megfelelő nyelv

hiányában lezáruló kapu, mint metafora használata igen érzékletesen mutatja, milyen értelemben fontos az angol nyelv.

„A jó angol fontos. Az sok kaput megnyit, ha értelmesen tudnak az emberrel beszélni [...] ha nem tudnak veled értelmesen beszélni, akkor az nagyjából lezárul. A formalításokon túl nem sok minden származik belőle. Tehát az szerintem tök fontos, hogy az ember jól tudjon angolul.” DH11 30 éves magyar férfi, egyéb képzés, USA

A következő diák szintén a társas kapcsolatokat, pontosabban egyfajta új odatartozást emel ki, amennyiben a megfelelő helyi nyelvismerttel rendelkezik a személy. A magyar nyelvű tanulmányaihoz még nem érzi elegendőnek az alábbi diák a nyelvtudását, de az első új tartozási élményhez már igen. Itt nem kapukat nyit, vagy zár, hanem egy körbe léptet be a nyelv.

„A szakszavakat még nem tudom rendesen, de most már tudok a helyiekkel kommunikálni. Szerintem ez az első lépés a körükbe való belépéshez.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

A bent lenni vagy kint lenni érzés a következő magyar diák beszámolójában is központi helyet kap. Arról számolt be, hogy – valószínűleg a sztereotípiákon alapuló – várakozásától eltérően kevésbé befogadónak érezte az egyetemén a többségben levő, ugyancsak angol nyelven tanuló holland diákokat. Ezzel úgy küzdött meg, hogy elkezdte a helyi nyelvet tanulni, ezzel a körön kívüli helyzetből bizonyos mértékig a körön belüli helyzetbe igyekezett kerülni.

„Nehéz is volt mindig kívülről lenni. És ezért is kezdtem el tanulni a [holland] nyelvet, mert igazból csak zavart, hogy nyilván angolul tanulok, de a szünetben nem értem, hogy mit beszélnek, és abszolút nem figyelnek arra, hogyha valaki nem beszél hollandul. Nyilván, tisztelet a kivételnek, mert mindig van.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Ez a kisebb kör lehet akár a magyar partner családjá is. Az egyik megkérdezett diák, aki magyar férjhez ment feleségül az egyetemi éve alatt, a magyar nyelv tanulásával próbált változtatni a férje családjának eredetileg elutasító viszonyulásán. Ő is nyugtázza a nyelv omnipotens szerepét.

“Kezdetben a férjem családja nem fogadott el engem, mert török vagyok, nem magyar. Nem beszélnek angolul. Megtanultam magyarul, hogy tudjak kapcsolatot kialakítani velük és most sokkal jobb. A nyelv itt minden.” DI03 26 éves török nő, alapképzés

Mivel idővel sem lát változást a helybeliek – várakozásaihoz képest okkal barátságatlanabb – attitűdjében, a következőkben idézett török diák azt a stratégiát választotta, hogy ő tesz lépéseket. Közeledése a magyar nyelv tanulásában valósul meg, illetve abban, ahogyan magyarázza a felé irányuló reakciókat.

„[...] változtattam magamon és megpróbáltam alapszavakat tanulni magyarul és arra emlékeztettem magamat, hogy ez nem személyes, nem rólam szól. Most hozzászoktam és az alap magyar szavak megtanulása nagyon sokat segített nekem.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

A nyelv meseszerű hatásáról lelkendezik az a diák, aki úgy érzi, hogy rájött a dolog nyitjára, hogyan lehet megnyerni a helybelieket.

„Létezik egy varázslat: ha beszéled a nyelvüket, kedvesek lesznek és szívélyesek és megértőek.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Magyarországhoz való meglepően erős kötődése komoly korlátjaként éli meg a következő diák a nyelvi hiányt:

„Szeretem az országomat. Igen, Magyarország az. Övé a szívem egy életre. Más körülmények között itt szeretnék lenni, meg közelebb szeretnék a magyarokhoz kerülni, de a nyelv, az komoly kihívás.” DI44 27 éves ecuadori férfi, mesterképzés

Hozzá hasonlóan sokan a helyi nyelv tanulásával, vagy néhány alapszó és -kifejezés használatával úgy érzik, hogy gesztust is tesznek a házigazdák felé, ami nemcsak önmagában pozitív, hanem ennek viszonzásaként el is nyerik a helyiek jóindulatát, pozitív viszonyulását.

„Segít a beilleszkedésben, ha megpróbálunk helyi nyelven beszélni, akkor is, ha nem jól tudunk [...]Például a köszönéssel „Jó napot”. Ez csak üdvözlés, de a magyarok, hogy is mondjam, pozitívan fogadják.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Hozzá hasonlóan érvel egy másik diák, aki ráadásul úgy érzi, hogy ha igyekszik néhány szót beszélni magyarul, ennek a magyarok általi dekódolása és a reagálásuk is igen pozitív lesz. Ezzel az állítólagos „Erasmus diákok csak bulizni jöttek” negatív sztereotípiákat is kivédi.

„Ha azt látják, hogy olyan valaki vagy, aki bizonyos értelemben alkalmazkodni próbál az ő kultúrájukhoz, akkor sokkal barátságosabbak.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

A külföldön tanuló magyar diákok közül is volt, akit pozitív fogadtatás ért, ha tanulta a helyi nyelvet, ami nem volt azonos az oktatás nyelvével. Az itt olvasható példa annyiban is eltér a fentiektől, hogy az angol nyelvvel sokkal jobban lehet boldogulni Hollandiában a mindennapi életben is. Így ha valaki a külső kényszer hiánya ellenére vállalkozik a helyi nyelv tanulására, elsősorban belső motivációjának, érdeklődésének tudható be a törekvése és akár még nagyobb elismerést arathat, legalábbis „egy ideig”.

„[...] tehát az nyilván egy extra dolog volt, hogy én Hollandiában megtanulok hollandul, mert egy csomóan meg se tanulnak, mert ugye mindenki beszél angolul. Szóval ez jó volt, meg emiatt lelkesen álltak hozzám egy ideig az emberek, de aztán ez alább hagyott” DH17 24 éves magyar nő mesterképzés, Hollandia

Arra is van példa, hogy ha valaki egy másik (nem magyar) nyelven szólal meg, a helyiek szemében ez az outgroup csoporttagság kulcsingere, és emiatt barátságtalanok vele. Itt fentebb és az identitás fejezetben is említettünk néhány ilyen esetet, amelyeket különböző európai országokból érkező diákok meséltek. Ennél sarkosabb reakcióról számolt be a következőkben megszólaltatott kínai diák.

„[...] néznek rád barátságtalan tekintettel a szemükben, mintha bűn lenne az, hogy nem tudsz magyarul beszélni” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Sokszor a kirekesztést, a diszkriminációt nem lehet egyértelműen megállapítani. Ha mégis annak élük meg a nemzetközi diákok, ilyenkor – és sokszor az egyszerűen barátságtalan viselkedés vagy elzárkózás esetében – gyakran a nyelvi korlátnak tulajdonítják, azaz ok-okozati viszonyt sejtnek a nyelvi korlát és a kevésbé szívélyes viselkedés között. Több esetben is úgy tűnik, maga a beszámoló személy is bizonytalan, hogy nyelvi nehézségről, vagy inkább diszkriminációról van szó.

„Itt nem akarnak megismerni, ha külföldi vagy. Talán a nyelv az akadály vagy valami hasonló. Bizony van diszkrimináció. Még akkor is, ha kedves vagy és megpróbálsz olyan lenni, vagy úgy viselkedni, mint ők.” DI02, 27 éves török nő, doktori képzés

„Az iskolában minden rendben, nagyon kedvesek. Az egyetemen kívül már nehezebb. A legtöbbször nagyon zárkózott és szerintem nem szeretnek minket. Talán a nyelvi korlát miatt van, de nem szeretnek külföldiekkel kontaktusba kerülni.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

A nyelv nemcsak a tanulás, a mindennapi életben való boldogulás nélkülözhetetlen eszköze, hanem a fogadó társadalomba való befogadáshoz vezető utat is kikövezi. A közös nyelv hiánya, ami a

Magyarországon tanuló diákok esetében azt jelenti, hogy nem tudnak magyarul, a diákok szerint diszkriminációhoz, az elfogadás elutasításához vezethet.

Kinek a nyelvi korlátja (és érzelmi gátja)?

A nyelvtudásbeli nehézség, a félénkség, az érzelmi gát és szorongásgyakran együtt jár. Az előző részben is említettük, hogy a nyelvi korlát nem feltétlenül (csak) a nemzetközi diákok oldaláról tapasztalható az interjúk tanulságai alapján. A megkérdezett diákok gyakran a velük nem, vagy csak vonakodva kommunikáló helyiek gyenge angol nyelvtudásától sem független félénkséget sejtik, említik a kontaktuskészség hiányának okaként. Elterjedni látszik az a vélekedés a nemzetközi diákok között, hogy gátlásosak, félénkek a magyarok.

„Amikor összevetem őket a törökökkel, a magyarok szegénylősebbek.” DI12 27 éves török férfi, doktori képzés

„Szóval, nem tudom biztosan, de egy kicsit félénkek a nemzetköziek körében, mert akármikor van közös óránk velük, mindig kettéoszlik a csoport a nemzetköziekre és a magyarokra és úgy érzem, hogy talán azért, mert a magyarok szegénylősek, visszafogottak, amikor beszélni kell angolul.” DI13 27 éves török nő, doktori képzés

Ugyancsak a félénkséggel magyarázza ez a diák, hogy miért nem alakul ki érdemi kapcsolat a magyar diákok és a nemzetközi diákok között.

„Leginkább egymás között vannak, talán a félénkségük miatt. Kicsit félénkek tűnnek, a nyelv miatt” DI22 57 éves norvég nő, mesterképzés

A következő, vidéki egyetemi városban tanuló diák, akinek sok pozitív tapasztalata van a magyarok segítőkészségével kapcsolatban – a fejkendő viselése miatti erősen negatív élmények mellett – így látja a nyelvtudással kapcsolatos önbizalom és a visszahúzódo viselkedés közötti kapcsolatot.

„Segítőkészek, főleg, ha szót értesz velük. Észrevettem, hogy az emberek nem szívesen beszélnek angolul. Még akkor is, amikor tudnak, félnek, hogy ez az ember külföldi, jobban beszél nálam, szóval jobb, ha meg sem szólalok. Sokszor vettem ezt észre.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

A nyelvtudáshoz kapcsolódó félénkség megítélése természetesen nem valamilyen „objektív” kritérium mentén történik. Áruklódó jel, hogy azok a nemzetközi diákok említik a magyarok félénkségét a kommunikációban, akik ezt saját magukkal kapcsolatban is fontos dimenziónak tartják, akár úgy, hogy a saját félénkségük legyőzését fontos személyes fejlődésnek tartják. Az alábbi líbiai diák elmond egy tipikus, mindkét fél felől tapasztalt nyelvi korlát által nehezített kommunikációs helyzetet, amelyből kiemeli a magyarok félénkségét. Eközben saját magát is szegénylősnek mondta a magyarországi tartózkodása kezdetén. Idővel sikerült azonban legyőznie a gátlását, sőt, interakciót kezdeményez proaktívan.

„Szerintem a magyarok szegénylősek, mert mi nem beszélünk jól magyarul. Amikor mondok nekik valamit (magyarul), erre 'Bocsánat, nem beszélek angolul' – így szoktak reagálni...”

„Amikor idejöttem, nagyon szegénylős voltam, fogalmam sem volt, hogyan beszéljek hozzájuk... Most sokkal-sokkal bátrabb vagyok. Általában én kezdem, hogy 'Szia, hogy vagy?', ott maradok, és elkezdek beszélgetni.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Az alábbi zimbabwei diák szintén a nyelvi korlátnak tulajdonítja a magyarok tartózkodó viselkedését. Saját magával kapcsolatban ő is említi a félénk természetét és az ezzel való sikeres megküzdését.

„Úgy érzem, a nyelvi korlát miatt maguknak valóak a magyarok. Meg sem próbálnak beszélni veled a nyelvi nehézség miatt.”

„Nagyon szegénylős vagyok, és nagyon nehéz nekem csak úgy[...]. De kedves is vagyok, így amikor új emberekkel találkozom, megpróbálok kedves lenni hozzájuk [...] Ez változott közben, most könnyebb. Még ott van a szegénylőség, de úgy érzem, egyre inkább eltűnik.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Egyik nemzetközi diákcsoportnál sem jelenik ez meg olyan világosan, mint a kínai diákoknál, akik közül sokan a félénkséget említik, és ebben látnak hasonlóságot saját maguk és a magyarok között. Abban is magukra ismernek, hogy szerintük a magyarok nem kezdeményezik proaktívan az interakciót. Ennek a kétoldalú tartózkodásnak tulajdonítják, hogy – a kétoldalú nyelvi nehézségről nem is beszélve - nem jön létre interakció a helyiekkel.

„Ők is, mi is félénkek vagyunk... A magyarok segítőkészek, de szegénylősnek tűnnek, és nem kezdeményeznek beszélgetést. Emellett észrevettem, hogy az angoljuk nem jó, én meg egyáltalán nem tudok magyarul. Szóval hatalmas a nyelvi korlát közöttünk. Nehéz magyar barátokat szerezni.” DI63 25 éves kínai férfi, mesterképzés

„Bár nyitott vagyok és elfogadom a különbségeket, nem vagyok jó a társalgás kezdeményezésében, ahogy a magyarok sem. Ők is szegénylősnek tűnnek.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Egy másik kínai diák (DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés) nemcsak jellemzőnek mondja magára a társalgási kezdeményezőkétség hiányát, hanem fejlődni is szeretne ebben. Szerinte azzal segíti elő a leginkább a magyarországi beilleszkedését, hogy *„megpróbálok arra kényszeríteni magam, hogy aktívan kezdeményezzek beszélgetést és ismerkedést.”*

„Szerintem a magyarok nem olyan lazák, könnyen barátkozók, mint más nyugati országokban. Gyakorlatilag ugyanolyanok, mint a kínaiak, kicsit szegénylősök...” DI57 37 éves kínai nő, doktori képzés

Hozzá hasonlóan, a kelet-nyugat dimenzió elhelyezve a feleket, egyértelműnek látja a hasonlóságokat a kínaiak és a magyarok között egy másik diák is:

„A magyarok konzervatívak és szegénylősök. A gondolkodásmódjuk, a cselekvésük közel áll a keleti kultúrákéhoz.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Bár saját maga is nagy nyelvi nehézséggel küzdött az elején – mint mondta *„nagyon problémás volt az angolom”* – most már helyel-közzel tud a nemzetközi diákokkal beszélgetni, de a helyi magyarokkal még mindig nehéz a kapcsolatteremtés, mert *„sok magyar nem beszél angolul, például a bankban, a boltban, meg az egyetemen nincs annyi minden angolul.”*

Bár ő is abban látja a kínai és a magyar „személyiség” között a hasonlóságot, hogy mindkettő tartózkodó és konzervatív (a nyugatiakhoz képest), az alant következő diák nagy elismeréssel adózik a magyarok segítőkészségének. Sok hétköznapi tapasztalat mellett azt is kiemelte, hogy nyelvtudás hiányában is próbálnak neki segíteni.

„Az első nap a kollégiumban, bár nem tudott angolul a portás, megpróbált segíteni a papírokat kitölteni. Nagyon meghatódtam.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

A külföldön tanuló magyar diákok közül, akik európai, de nem angolszász országban tanulnak angolul, általában arról számolnak be, hogy a helyiek angol nyelvtudása lehetővé teszi a problémamentes kommunikációt. Természetesen plusz energiát igényel a helyiektől, ha angolra kell átváltaniuk (az *Identitás és identitásváltozás* fejezetben foglalkoztunk ezzel), de megvan erre az elvi lehetőség, és sokszor meg is valósul a gyakorlatban.

„Angolul tökéletesen el tudtam intézni mindent, amire szükségem volt, illetve akár kapcsolatépítésben is az angolt tudtam használni, teljes mértékig.” DH04 25 éves szerb-magyar férfi, mesterképzés, Finnország

Csak egyetlen esetben jelezte egy (Hollandiában tanuló angol és magyar anyanyelvű) diák, hogy a helyiek angol nyelvtudása miatt nehezebb az ügyintézés a számára, mit Magyarországon:

„[...] itt mivel én ugye nem beszélek hollandul, és rengetegen beszélnek angolul, persze, de így a mindennapokban nem annyira jó az angoltudása az embereknek, mint én azt először gondoltam, amikor itt voltam.” DH32 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Többszörös nyelvi nehézséggel néznek szembe sokszor a nemzetközi diákok (a helyi nyelv és a tanulmányi nyelv nehézségei a diákok részéről, a közvetítő nyelv hiánya vagy gyenge tudása a helyiek részéről). Ebben a szövevényes rendszerben igen sajátos annak a tényezőnek a szerepe, hogy a helyiek angol nyelvtudását hiányolják a nemzetközi diákok, mivel az angol nyelvnek, mint láttuk, különösen nagy szerepet tulajdonítanak. Egyes nemzetközi diákok érezhetik, hogy ha nem is nagyon erős az angol nyelvtudásuk, a nyelvi korlátért a másik (helyi) fél is tehet a gyenge (még gyengébb, illetve szerinte nem létező) angoltudásával. Ez meg is nehezíti az helyzetüket, ugyanakkor kompetenciaérzésben előnyt is jelenthet a diákok számára.

Nyelvi szint szerinti rétegződés és a hasonszőrűek csoportosulása (nyelvi alapon barátkozás, anyanyelv)

A nyelvtudás meghatároz egyfajta státuszt, melynek sokan nagy jelentőséget tulajdonítanak, - és persze korántsem csak a nyelvről van szó. Egy Németországban tanuló magyar diáktól származó interjúrészlet révén nyerhetünk ebbe némi betekintést.

„[...] az elején nehéz volt. A németekkel nem is nagyon kommunikáltam, mert kicsit az volt az érzésem, hogy ez hülye, nem beszél németül, nem beszél semmilyen nyelvet sem, hagyjuk [...]. De amióta folyékonyan beszélek németül, az az érzésem, hogy felnöttem az ő szintjükre.” DH15 28 éves magyar nő, mesterképzés, Németország

A nyelvtudás szintje vagy annak hiánya által kijelölt pozícióval különösen sokat foglalkoznak a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok is. Sok interjún átívelően kivehető egyfajta rangsor. A legkedvezőbb helyzetben a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok vannak. Az egyik (nem angol anyanyelvű) diák szemszögéből egy sajátos, nyelven alapuló rangsorban így helyezkednének el az anyanyelvű diákok, és így érvényesülne az előnyük:

“A született brit vagy kanadai diákoknak, vagy a németeknek a németnyelvű képzésben, nyilván jó a kiejtésük és nagyon jól fogalmazznak. A tanáraink nem anyanyelvűek és emiatt azt hiszik, hogy jól tudják az anyagot az angol meg a kanadai diákok. Mert szinte nem is értik, amit ezek a diákok mondanak, és könnyen átengedik őket. Velünk pedig az a helyzet, hogy mivel nem vagyunk anyanyelvű angolok, többre tartják magukat nálunk.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Ugyanennek a diáknak az érvelése szerint a saját anyanyelvükön tanuló magyar diákoknál is kedvezőtlenebb helyzetben vannak a nemzetközi diákok, szintén a nyelv miatt (is):

„[...] A magyaroknak jobb az oktatás. Ezt látom a [magyarokkal közös] kórházi gyakorlaton. Ez a tanárok gyenge angolja miatt van. Ha a magyar diákok kérdeznek valamit, a tanárok jól el tudják magyarázni, de ha mi kérdezzük valamit, az már bajosabb.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

A nemzetközi (nem angol anyanyelvű) diákok között is észlelnek egyfajta rangsort, illetve státuszbeli különbséget a megkérdezettek. Az egyik kínai diák a saját országából érkező diákok kedvezőtlenebb helyzetét így veti össze a többi nemzetközi diákéval, miután sok diaktársához hasonlóan megjegyzi, hogy eleve elkülönülnek a magyar diákok a nemzetközi diákoktól, de még ez utóbbi csoporton belül is rosszabb helyzetben vannak a kínaiak.

„Szerintem a nemzetközi diákok jobbak az ismerkedésben, gazdagabb a társas életük, mint a kínaiaknak.” „Miért gondolod ezt?” „A nyelv miatt. Mert jobb az angoljuk.” DI50 28 éves kínai férfi, alapképzés

A fenti kínai diák érvelése egy Erasmus diák által említett példában „visszhangzik”, miszerint a nyelvi és kulturális különbségek, valamint a korábbi nemzetközi tapasztalatok eltérő mennyisége miatt nehezebb helyzetbe kerülhet egy távolabbról érkező diák.

„Például, van egy barátom, akinek a szobatársa dél-koreai. Eleve introvertált lány, meg szerintem nehéz lehet neki ehhez a nyugati világhoz hozzászoknia, és nehezebb esik csak emberekkel beszélni is. Persze benne van a nyelvi nehézség. Csak sokkal nagyobb korlátokba ütközik, mint mi, akik már korábban is angolul végeztük különböző tanulmányainkat, meg egy csomó mindent csináltunk korábban angolul, vannak már korábról is tapasztalataink.” DI88 21 éves német férfi, alapképzés

A jobb helyzetben levő európai diákok köre is tovább differenciálódik az angol nyelvtudás szintje alapján egy francia diák szerint, aki a legkülönbözőbb országokból érkező nemzetközi diákokkal tart kapcsolatot. Ő így látja az ebben a körben kialakult nyelvtudásbeli különbségeket, amelyek összhangban állnak a nemzeti csoporton túli ismerkedési hajlammal.

„A spanyolok azt magyarázták nekem, hogy annyira rossz az angoljuk, hogy nekik merő küzdelem angolul beszélni. Így ha találkoznak valakivel, akivel [spanyolul] beszélhetnek, annak örülnek, hogy sokat tudnak beszélni. Emiatt értem, hogy a németek meg a hollandok miért hajlandóak más nemzetiségiek között is mozogni. Annyira jó az angoljuk. Barátságosan, könnyedén beszélnek anélkül, hogy egy pillanatra is leblokkolnának. Szerintem ez is szerepet játszik.” DI24 22 éves francia nő, alapképzés

Nemcsak az egyének státusza függ az angol nyelvi tudásszintjüktől, hanem egy adott országnak és a felsőoktatásának a megítélése a nemzetközi diákok körében is függ attól, hogy ott mennyire népszerű, mennyire használható az angol nyelv. Sokan meglepődve tapasztalták, hogy az eredeti várakozásukhoz képest elmarad az angol nyelv elterjedtsége Magyarországon.

„Azt gondoltam, hogy az angol nagyon elterjedt itt, persze nem a fő nyelv, de azt hittem, hogy könnyen tudok angolul érintkezni az emberekkel, meg angolul csinálni a dolgaimat. Az első hónapok kemények voltak, de fokozatosan hozzászoktam. El kell fogadni azt a tényt, hogy az angol csak bizonyos szintig működik, és nem tovább.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Annak ellenére, hogy a legtöbb kínai diák fejlődést könyvelt el a saját angol tudásában, nem javasolnák Magyarországot más leendő diákoknak, ha a fő céljuk az angol nyelv fejlesztése – amit a nyilatkozó diákok is szeretnének elérni:

„Ha az angoljukat akarják fejleszteni, nem javasolnám Magyarországot. Őszintén, az angol nem nagyon népszerű itt.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

Az azonos nyelv, illetve a nyelvtudás hasonló szinte (egyik) fontos alapja a nemzetközi diákok közötti csoportosulásoknak. Ezt tovább erősíti az alábbi tapasztalat is:

„Igen, az emberek teljesen elkülönülnek csoportokba. Például, ha egy közös nyelvet beszélnek, akkor biztosan” DI29 22 éves izraeli férfi, alapképzés

„Van olyan elkülönülés, hogy például az összes oroszul beszélő együtt van. Ez nem kizárólagos, de azért kevesebb az érintkezés, ha más a nyelv, és nehéz áttörni ezeket a határokat. Aztán az én baráti körömben is, azok, akiknek gyengébb az angol nyelvkészségük, ők szoktak egy csoportot alkotni. És vannak a nem-ivók, ők nem nagyon szoktak velünk lógni.” DI18 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Egy német diák beszámolója szerint is nyelvi alapon alakul ki a társas világuk. Az ő egyetemén magyar és német nyelven folyik az oktatás. Szinte teljesen külön vannak a magyar nyelven tanulóktól.

„Nagyon el vagyunk egymástól különülve. Alig szereztünk tudomást a másik résznek a létezéséről. Soha nem csinálunk semmit közösen.”

Ezzel szemben a német anyanyelvű diákok – ha nem is azonos országból vannak – közötti kapcsolat szorosságáról így mesélt.

„Németek és svájciak, mi nagyon közel vagyunk egymáshoz, még a felsőévesekkel is. Nagyon szoros a kapcsolatunk.” DI19 22 éves német férfi, osztatlan képzés

A közös anyanyelvet beszélőkkel való kapcsolattartás fontos szerepet tölt be. Önmagában jutalmazó, hogy a saját anyanyelvükön beszélhetnek. Ennek a hiányát szeretnék bepótolni, ha általában nincs erre lehetőségük. Sokan emiatt választanak saját országbeli barátokat:

„Hiányzik nekem a török beszéd.” DI15 33 éves török nő, doktori képzés

„Mennyire fontos, hogy barátaid legyenek saját kultúrádból? Ez azért is fontos, mert néha az anyanyelvemen szeretnék beszélni” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Praktikus okokból is jó az azonos anyanyelvet beszélőkkel kapcsolatot tartani: a viccelődések miatt. Amiatt, hogy van, akivel tudnak könnyedén beszélni (mint a spanyol diákok esetében), illetve amiatt, hogy nem kell a nem anyanyelvűek nyelvi szintjéhez alkalmazkodni.

„Számomra fontosabb, hogy iráni barátaim legyenek, mint nemzetközi barátok, mert mindenképpen a farsi az anyanyelvünk. Jobban tudunk egymás között viccelődni, mint nemzetközi barátokkal.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

„Ugyanazt a szlenget használjuk, meg gyorsan beszélhetek.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Amikor jelentősen eltérő nyelvi szinten levők társalognak, nemcsak a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező, rosszabbul beszélő félnek kell igyekeznie, hanem a magasabb nyelvi kompetenciával rendelkezőnek is alkalmazkodnia kell. A fent említett amerikai diák ennek a súlyától könnyebbül meg, amikor angol anyanyelvűekkel beszél. A doktori tanulmányait angol nyelv területén végző kolumbiai nő (DI39 40 éves kolumbiai nő, doktori képzés) – aki a többi nemzetközi diákhöz képest igen szoros kapcsolatot alakít ki helyi magyarokkal az egyetemen kívül – arról számol be, hogy *„adaptálom az angolt, hogy tudjak a magyar barátaimmal beszélni, le kell egyszerűsíteni a dolgokat [...] ez a legnagyobb kihívás.”* Emellett úgy érzi, hogy csökkent az angol nyelvi szintje és megváltozott angol nyelven a beszédmódja. Ezutóbbi egy angol anyanyelvű ismerőse is észrevette, amikor találkoztak. Úgy jellemzi magát, hogy *„olyan vagyok, aki nagyon kötődöm emberekhez”*, a közeli barátaival való érdemi kommunikáció érdekében kölcsönösen tanítják egymást. Egyszerű szavakat kezdett megtanulni magyarul és pár új barátját kezdte angolul tanítani.

A praktikus okokon túl, a közös anyanyelven keresztül a közös alapok, az együvé tartozás fontos támaszt jelentenek az idegen környezetben. A közös nyelv miatti gördülékeny kommunikáció és az anyanyelv szimbolikus jelentősége, valamint a közös csoporthoz tartozás élménye nehezen választható

szét, de mindenesetre sokan számolnak be arról, hogyan tudnak feloldódni a közös anyanyelvűekkel való beszélgetésben és kapcsolatban.

„[...] másmilyen barátság, mikor két ember a saját anyanyelvén tud kommunikálni, mint azok, akik egy közvetítő nyelven tudnak kommunikálni [kicsit nevet].” DH04 25 éves szerbiai magyar férfi, mesterképzés, Finnország

„[...] jól esik néha, ha valakivel magyarul beszélhetek, meg azért mégis csak más, tehát magyarul máshogy tud az ember beszélni, úgy értem az anyanyelvén beszélgetni.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Igazából olyan jó néha, hogy a saját nyelvemen beszélek. Tudjuk, hogy hasonló problémáink vannak, nem kellett nagyon erőlködni, hogy most így összebarátkozzunk, mert annyira jöttek a témák, meg mindig volt miről beszélni... „ja te is magyar vagy”, hát akkor már egyből jóban vagyunk.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

Most nem térünk ki azoknak a diákoknak az esetére, akik számára nem bír különösebb jelentőséggel, hogy ki milyen etnikai, nyelvi csoporthoz tartozik. Erről az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben olvasható bővebben. Olyan diák is van, aki éppen a nem saját nyelvi, etnikai csoportbeliek társaságát keresi inkább.

A nyelvtudásnak – különösen, ha angol nyelvről van szó – komoly rétegező, pozicionáló szerepe is van. Ez valószínűleg nem független a származási ország relatív státuszától, az adott egyén családjának szocioökonómiai státuszától és a saját tanulmányi, nyelvi, interkulturális tapasztalataitól. A nyelvi alapú csoportosulásoknak különösen fontos szerepe van, ezt részben a saját anyanyelvüket beszélő diákokkal való kapcsolattartást is magyarázza.

Státuszvesztés és a státusz (vissza)nyerése

Azok a diákok, akik a külföldi tanulmányaik megkezdése előtt tanulmányi, illetve társas, nyelvi szempontból is kiemelkedtek a környezetükből, az új nyelvi környezetben sajátos nehézséggel nézhetnek szembe. Az új közegben természetesen újból fel kell építeniük a korábbi kedvező pozíciójukat, a nyelv azonban közrejátszik, még akkor is, ha kiválónak mondható a nyelvi tudásuk. A kortársak közötti státuszvesztésnek és visszanyerésének egyik példáját mondja el egy diák egy társa tapasztalatán keresztül:

„[...] hogy valaki, aki korábban ilyen társaság közepe és társaság lelke volt, hatalmas szervező, és mindenkinek a legjobb haverja, és mindenkivel tudott együtt nevetni, próbálta ezt az attitűdjét áthozni, és nem ment neki. Nem azt mondom, hogy egzisztenciális krízishez vezetett nála, de azért [...] így hirtelen elvágódott, és tudta, hogy azért van, mert van egy language barrier [...] de kellett az az egy év, amikor angolul élt, és beszélt, és evett, és lélegzett, hogy ezt visszakapja.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Nem pusztán a társas helyzetben érheti a státuszvesztés a diákokat. Míg a fenti példában úgy tűnik, a „társaság közepe” szerep alapvető tapasztalat az említett fiatal saját magáról alkotott képében, az alábbi példában inkább azt hangsúlyozza a beszámoló diák, hogy abban élt át státuszvesztést, hogy nem sikerül „áthozni” azt, hogy ő okos. Mindezt a nyelvi nehézséggel sújtott, kevésbé csattanásra sikerült szövicceken keresztül mutatja be.

„[...] a szövicceim nagy részére azt gondolták, hogy ez hiba, mert nem vagyok native speaker és mindig el kellett mondanom, hogy „ez most egy vicc volt”. És akkor mondták, hogy „Ó, de jó” és udvariasan nevettek. De attól nagyon szenvedtem, mert itthon, ha valaki vicces, akkor okos is, szóval

intelligensnek tartod azt, ha valaki vicces. És kint nem voltam annyira okos.” DH03 25 éves magyar nő, doktori képzés, Egyesült Királyság

Azok, akiknek a megszokott környezetben sosem okozott gondot a szellemes, könnyed társalgás, illetve akik igen magas kompetenciaszinttel kezelték általában társas helyzeteket – ez utóbbira valószínűleg akkor döbbsenek rá, amikor az új környezetben, idegen nyelven ugyanerre kevésbé voltak képesek – frusztráló helyzetekbe kerülhetnek, ami csökkent kompetenciaérzést okozhat. Álljon itt néhány példa erre.

„Az első az angol, hogy jól tudjak dumálni, mert most nem tudok például sztorizgatni angolul, mert elkezdem mondani a sztorit, és nem jut eszembe egy szó, akkor körülírom, aztán eltelik egy perc, és már senki nem fog röhögni a végén.” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

„Szerintem azért nehezebb itt, barátságokat kialakítani. [...] az elején nehéz volt magamat adnom, egy laza beszélgetésben, vagy ilyen lányos beszélgetésben is. Sokkal gyorsabban mozgott az agyam, mint, ugye a nyelvem, vagy, hogy mondjam, és egy kicsit nehéz volt belejönnöm a sztorizásba angolul. Tudod, ami természetesen jön, és nyilván az anyanyelveden simán [...] úgy éreztem, hogy nem tudom magamat adni, vagy, hogy kicsit fáradt vagyok, és nem tudok annyira sztorizni, meg ilyesmi, akkor meg nyilván van, aki azt hiszi, hogy nem vagyok elég érdekes.” DH30 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

„Más, mert amikor úgy éreztem, hogy ha én itthon találkozok egy új emberrel, akkor pillanatokon belül össze tudnék barátkozni, mert nyilván tudom, mit kell mondani, hogyan kell reagálni a dolgokra, és ez elveszett kint. Amikor új emberrel találkoztam valahogy azok a finom kis félmondatok, amikkel így kapcsolatot lehetett teremteni, azok elvesztek.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A fenti interjúidézetekből is kiderült, hogy nem a tanulásban, hanem leginkább hétköznapi helyzetekben, kapcsolatkialakítási próbálkozásokban van hátráltató szerepe a kompetencia kiesésének. Nyilvánvalóan óriási nagy különbség választja el a fenti esetekben említett nyelvi nehézségeket az előző alfejezetben említett néhány esettől, ahol a legalapvetőbb hétköznapi dolgok is nehézségbe ütköztek gyenge nyelvtudás, vagy érdemi közös nyelvi hiánya miatt. Mindez nem jelenti azonban, hogy ne okoznának átmeneti stresszt és szorongást ezek a „nüanszok”. Ezek legyőzése, a nyelvtudásban való fejlődés pedig nagymértékű kompetenciaérzést okoz, ahogyan az *Általános nehézségek és nyereségek* című részben írtunk róla.

Az új környezet sokszor azt is lehetővé teszi, hogy a több nyelvet beszélők megélhessék a kompetencia-élményt azáltal, hogy különböző nyelveken szólalhatnak meg különböző emberekkel, különböző helyzetekben. A Hollandiában tanuló magyar diákok az angolon kívül számos más nyelvet is ismer.

„[...] hát a japánt szoktam talán a leggyakrabban, van egy osztálytársam, aki egyébként indiai, de most Japánban él, és csinál dupla mestert itt, nagyon international, vele szoktam néha japánul beszélgetni, az oroszról annyira szoktam használni, hogyha nagyon érdekel valamilyen téma, akkor kicsit utána olvasok, a hollandot pedig próbálom gyakorolgatni, az olaszt meg olyan szinten, hogy csak viccelődök a lakótársaimmal, mert a gimnázium, ahova jártam nagyon támogatta az olasz nyelvoktatást, és emiatt rám ragadt akarva-akaratlanul is pár nagyon alap olasz kifejezés, és annak az olaszok nagyon szoktak örülni.” DH26 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

Maga az a tény, hogy kiemelkedően magas szinten beszél valaki egy nyelvet, amely nem az anyanyelve, pszichológiai jóllétet javító, magas önértékelést és bizonyára a társak között népszerűséget okozó hatással bír. A legjobb élményének a következőt meséli el egy iráni diák, akinek Magyarországon fejlődött jelentősen az angol nyelvtudása.

„A legjobb az volt, hogy lehetőségem volt kipróbálni, hogy angolul fellépek egy stand up comedy-ban. Ezt megtapasztalhattam.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

Az angol nyelvvel kapcsolatban így érez egy orosz diák:

„Nos, mint a hal a vízben [...] Nagyon kényelmesen érzem magam, szinte úgy érzem, mintha ez lenne az anyanyelvem.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

Ez a „szinte” kitétel – kiemelkedően magas, de mégsem anyanyelvi szinten beszél valaki a nyelvet – az, amely egy, angolul legalább ennyire jól beszélő, komoly angol nyelvi versenyeket nyert magyar diák esetében stresszforrást jelent. Angol nyelvi környezetben, az angol nyelvet anyanyelvként beszélők között, őket referenciaként tekintve így érez.

„Én mindig nagyon büszke voltam arra, hogy szépen beszélek angolul, ez volt az egyetlen, amire istenigazából büszke voltam a tanulmányi eredményeim közül. De még így is az volt, hogy amikor át kellett állni, hogy csak angolul beszélek, az egy hatalmas váltás volt. És hogy amikor az ember meg van róla győződve, hogy ő mennyire szépen beszél angolul, aztán rájön, hogy csak van neki akcentusa.” DH02 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Sokszor említették a nemzetközi diákok a sokféle akcentussal beszélő emberekkel való kommunikáció nehézségét és a nem természetes nyelvi környezet hátrányait (pl. Magyarország nem kínál természetes nyelvi környezetet az angol nyelvhez.) Számos interjúból derül ki azonban, hogy az anyanyelvűekkel való kommunikáció sem mindig könnyű. A megemelkedett szorongásszint az, amire a leggyakrabban utalnak a megkérdezett diákok. Mintha az anyanyelvűek jelentenének egyfajta abszolút mércét, amihez viszonyítják magukat, kívülről mintha ellenőriznék magukat, hogy mennyire felelnek meg ennek.

“Kicsit izgulok, amikor anyanyelvűekkel beszélek angolul, de rendben vagyok, amikor másokkal kell beszélnem.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

„Éreztem, amikor angolokkal beszéltem még talán kicsit most is és akkor mindig jobban odafigyeltem arra, hogy úristen, hogy beszélek, mit beszélek. Tehát nem tudtam úgy elengedni magamat, mint mondjuk, mikor egy román barátnőmmel beszélgetek, mert akkor kevésbé zavar, hogyha akcentussal beszélek, kevésbé zavar, hogyha valamit nem jól mondok éppen, mert fáradt vagyok. Meg hát amúgy is ilyen szófordulatok, vagy kis vicceskedések, azok sokkal jobban mennek magyarul, mint angolul.” DH21 19 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Mennyire vagy magabiztos ezeknek a nyelveknek a használatában?” *”Németben nem igazán[...]amikor anyanyelvűvel beszélek, akkor nem vagyok magabiztos, amikor tudom, hogy a másoknak se a német az anyanyelve, akkor magabiztosabban használom. Az angolban magabiztos vagyok, mert tudom, hogy másoknak se anyanyelve az angol, úgyhogy elkönyörölköznek, az meg így elég, vagy nincs attól rossz érzésem..”* DH18 22 éves magyar nő, alapképzés, Németország

„Tudom, hogy erős az akcentusom, de nemzetközi diákokkal, amikor mindenki egy másik országból van, nem foglalkozom ezzel. De néha, szobatársamnak sok amerikai barátja van, velük úgy érzem, hogy nem vagyok elég gyors, nem elég választékos [...] és érzem a különbséget [...] Vicces, de van, hogy nem értem annyira az anyanyelvűeket, mert gyorsan beszélnek.” DI91 24 éves német nő, alapképzés

Talán egyik idézetből sem derül ki annyira explicit módon az anyanyelvűekkel való versengés (és a nehezen elkerülhető alulmaradás) miatti szorongás, mint az alábbiából.

„Amikor kint voltál, a nyelvhasználat, az, hogy angolul kell beszélni, az befolyásolta-e azt, hogy kivel keresed a kapcsolatot?” *„Hát egy ideig igen, mert féltem attól, hogy a native speakerek eltaposnak,*

szóval, hogy az túl durva, de közben meg nem, azért tudtam velük is tartani a lépést... Az elején viszonylag sokáig inkább olyanokat kerestem, akik szintén internationale-k, ezért is, hogy akkor az én nyelvi hibáim, vagy gondolkodásom lassúsága miatt, hogy angolul beszélünk, az nem jön ki úgy, de viszont magyarokat keresni nem akartam, mert nem akartam magyarul beszélni.” DH07 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Az anyanyelvűekkel való interakció okozta szorongás elkerülése végett inkább a többi nemzetközi diák társaságát kereste a fenti diák. Ez kifelé nyitást is jelentett, ugyanakkor egyfajta köztes, mégis biztonságos terepet. A saját nemzeti csoporthoz tartozó, azonos nyelvűek társaságának keresése még nagyobb biztonságot, menedéket adhat a felfedezendő, egyelőre kevésbé ismert társas, kulturális, nyelvi világban tapasztalt szorongást okozó élmények elől, de egyfajta feladást is jelent. A kényelmes, biztonságos, de az igazi célt megakadályozó megoldás ellen így küzd az alábbi diák, aki a barátait is erre próbálja buzdítani.

„[...] kimegyünk, és akkor elkezdünk új emberekkel ismerkedni, barátkozni, de hogy az angol nyelv az nem megy olyan jól, ez kultúrsokk, hogy nem tudunk olyan jól barátkozni, meg ilyenek. És emiatt nagyon sok ember visszasüllyed abba, hogy jó, hagyjuk, és keresik a magyar embereket, mert velük megtalálják a közös álláspontot. És akkor csak magyarokkal kezdenek el lógni, alig vannak nemzetközi barátaik. Szerintem én ezen túl tudtam lépni és én nagyon nyomattam azt, hogy akik barátaim voltak, hogy ott át kell lépni ezt a gátat, beszélni kell, akármennyire kellemetlen, akármennyire rossz, mert úgy lehet túllépni ezen a, ezen a, hát egy eléggé komfortzónából [...]” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A nyelvi készség fejlődésével (és a szorongás csökkenésével) megváltozik közben az, hogy kivel barátkoznak a nemzetközi diákok. A többi idézethez hasonlóan az alábbi beszámolóból is kitűnik, hogy fontos cél a nyitás, a nem származási csoportbeliekkel való kapcsolattartás. Ehhez azonban a nyelv feltétlenül szükséges (és ha kifelé nyitnak, fejlődik is a nyelvtudásuk más fontos készségekkel együtt).

„Az elején gyenge volt a nyelvtudásom. Nem tudtam fluensen beszélni angolul a nemzetközi diákokkal. Emiatt megkönnyebbülés volt a kínai diákok körében lenni. Ahogy javult az angolom, más csoportokból is szerettem volna barátokat szerezni, így egyre több barátom lett más országokból. Nem csak a kínaiakkal akarom az időmet tölteni, mert az olyan, mintha el sem hagytam volna Kínát és még mindig ott élnék.” DI61 22 éves kínai nő, mesterképzés

A nyelvvel kapcsolatos gátlás, szorongás nem mindig a nyelvtudás függvénye. Az egyik diák szerint nem befolyásolta negatívan a nyelv a társas kapcsolatait, mert:

„[...] mert az azon múlik, hogy mennyire vagy bátor, és mennyire próbálsz beszélni, ha rossz az angolod, ugyanúgy lehetsz bátor. Tehát, nekem nem nagyon befolyásolja ez.” DH16 27 éves magyar nő mesterképzés, Egyesült Királyság

Egy másik diák tapasztalata azonban ellentétes az előbbi példával: miközben a tudásával elégedettnek tűnik, saját elmondása szerint a nyelvhasználatot illetően nem szabadult meg teljesen a negatív érzelmektől.

„Szerintem ez, ez szépen lassan fog megoldódni, a nyelvben most már nem vagyok rosszabb, de a gátlás még mindig kicsit rányomja a pecsétjét a dolgaimra, de nyilván ez egyre inkább jobb lesz, nagyon jó úton haladok.” DH19 21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

Ez különösen akkor igaz, ha a saját anyanyelvben való jártasság jelentette mércéhez hasonlítja az idegen nyelvi tudásukat. A következő példa révén betekintést nyerünk abba a folyamatba, ahogyan

ezzel megküzdött egy magyar diák. Az interjú készítésekor éppen befejezett egy tanévet Angliában, azóta valószínűleg sokkal magabiztosabb az angol nyelvtudását illetően:

„[...] képzeld el, hogy bármikor megszólaltam, azzal szembesültem, hogy nem beszélek olyan jól angolul, nem azt fejezem ki, amit tényleg ki akarok fejezni. És ez egy pár hónapig volt [...] Most is feljön, de ez most már, most már [...], vagy lehet, hogy igazából csak hozzászoktam ahhoz, és elfogadtam, hogy olyan jól, mint magyarul lehet, hogy nem fogom tudni kifejezni magam, de most már kényelmesen beszélek angolul.” DH13 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

A fenti diák saját elmondása szerint jó angol tudással rendelkezett, de ennek ellenére mégis meg kellett küzdeni a relatíve gyengébb nyelvtudás miatti saját érzéseivel. A következő diák az árnyalati szint- és kifejezésbeli különbségek miatt hiányolja a saját nyelvben való feloldódás lehetőségét:

„[...] ami legjobban hiányzik az, hogy magyarul beszéljek, mert oké, hogy viszonylag jól beszélek angolul, de azért mégis van az a kis nüansz, ami hiányzik az angolomból, hogy úgy tudjam kifejezni magam, azzal az árnyaltsággal és kifejezésekkel, akár egy esszében, de inkább élőbeszédben, hogy úgy fejezzem ki magam, mint magyarul. De nem, nem tudom úgy kifejezni magam, mint magyarul, olyan mélységben.” DH08 20 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

A társas összehasonlítás (pl. az anyanyelvűekhez), a saját korábbi helyzetükkel való összevetés (különösen a saját nyelvi és kulturális környezetben szellemes, népszerű, remek intellektusúnak mondott nemzetközi diákok esetében), a saját anyanyelvükön való kommunikációs készségükhöz viszonyítva bizonyára kompetencia és státuszvesztést észlelnek. Idővel azonban a tapasztalatok szerint javul a nyelvi helyzetük és státusznyerést és visszanyerést könyvelhetnek el.

Diszkusszió és kitekintés

A vizsgálatunkból is kiderült, megerősítést nyert, hogy a nyelv fontosságához nem fér kétség. A külföldre utazás, a más országban való tanulás eredeti céljai között szerepel az új nyelvek elsajátítása, legtöbbször az angol nyelvben való fejlődése. Nem ritka az olyan vélemény, miszerint a nyelvtudásnak mindent eldöntően fontos szerepe van. Különösen a „nagy” – angol, német – nyelveknek tulajdonítanak nagy jelentőséget, ezekből is az angolnak van abszolút elsőbbsége. Mivel az angol nyelv azon kívül, hogy népszerű célországok (pl. Egyesült Királyság, Egyesült Államok, Kanada) nyelve, egyre inkább az oktatás nyelvává válik a világ más tájain, így Magyarországon is. Ez olyannyira elterjedt, hogy már komoly szakirodalma és rövidített elnevezése lett az „angol nyelv közvetítésével történő oktatásnak”: EMI, English as a Medium of Instruction vagy English-medium Instruction (Doiz és munkatársai 2011, 2014, Grimshaw, 2015).

A szakirodalomban „nyelvi imperializmus” néven ismert, egyben sok vitát kiváltó fogalom (Phillipson, 1997) a nyelvek közötti hierarchiaalkotásra utal (az etnikai alapon alakult rasszizmusra és a nemi alapon alakult szexizmusra rímelve). Az angol nyelvet nemcsak elterjedtebben használják más nyelvekhez képest, hanem miközben az angol nyelvet mint a legfőbb nemzetközi nyelvet ünneplik és hozzá társítják a pozitív értékeket, más nyelvek ehhez képest a helyi nyelv státuszában vannak, kevésbé értékesnek számítanak.

Egy másik fogalom, az English as a Lingua Franca (ELF), az angol, mint globális, a különböző anyanyelvűek számára közös nyelvként való használatát emeli ki. Az ezzel kapcsolatos vitákat, például óhatatlanul rosszabb kompetenciaszinttel együttjár-e, „rosszabb angolt” jelent-e, kiválóan összefoglalja Illés Éva magyar munkája (2013). Ezekre a kérdésekre a „nem” a válasz. Kontextus- és kommunikációs-célfüggő, hogy milyen nyelvi kompetenciaszinten történik az ELF.

A vizsgálatunkban résztvevő diákok közül sokan kifejezetten az angol nyelv fejlesztése miatt is érkeztek (a nem angol nyelvű) Magyarországra, az angol oktatási nyelvű képzési programokra, és hasonló céllal mennek magyar fiatalok külföldi egyetemekre. A diákok a sok nehézség mellett a nyelvvel kapcsolatos nyereségek, fejlődési lehetőségek arzenálját sorolták fel (ebben a fejezetben és a tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben is). A szakmai angol nyelv birtoklása és annak státusza által garantált javakból (például a globálisan és helyileg is értékesíthető és versenyképes képesítések, szaktudások) így azok is részesülnek, akik nemzetközi tanulmányokat folytatnak az EMI-n keresztül. Egyes szerzők (pl. Grimshaw, 2015, Cambridge és Thompson, 2004) a Sklair (1991, az előbbi két műben idézve) a „transznacionális kapitalista osztály” tagjainak nevezik azokat, akik nemzetközi oktatások révén próbálnak ilyen munkapiaci versenyképességhez hozzájutni.

Miközben a „nagy” (angol, német) nyelvek elsajátítását, az ezekben való fejlődést nagy értéknek tekintik a diákok, a „kis”, emiatt is „különleges” nyelvek (pl. a magyar, holland) tanulását is jutalmazó hatásúnak látják. A tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelést tárgyaló fejezetben említjük azt a jelenséget, hogy a nemzetközi diákok közül sokan kifejezetten az ilyen és ehhez hasonló különleges tudásokat, készségeket tekintik későbbi munkapiaci sikerük biztosítékának.

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

Magyarországon és olyan nem-angolszász országokban, ahol a nemzetközi diákok tanulmányi nyelve sokszor az angol, ez a nyelv idegen nyelv a felsőoktatási rendszer és a benne dolgozók számára is. Itt a viszonyok másképp festenek: dupla nyelvi elvárással néznek szembe a diákok. Egyrészt a legtöbbjük az EMI-ben vesz részt, ahol az angol nyelvtudás a sikeres tanulás egyik leglényegesebb feltétele, másrészt magyar környezetben – melyről az az általános véleményük, hogy csak szűkkörűen használható az angol, és ahol a helyi nyelv nehézségéről erős sztereotípiák keringenek – is kell boldogulniuk. A nemzetközi diákok sokszor nemzetközi „buborékban”, enklávában élnek, nem mindig vesznek részt a helyi felsőoktatási életben, hanem ennek egy számukra kialakított szegmensében, más helyi diákoktól elkülönülve tanulnak. Az angol a közös – és nem melleleg tanulmányi – nyelv, nemcsak az egyetemen, hanem ebben a külön világban való boldogulásban is. Az interjúkból kivehető egyfajta hierarchia az angol nyelvtudás alapján a különböző diákcsoportok között. A szakirodalomban jól ismert *etnolingisztikai vitalitás* fogalom (Giles, Taylor és Bourhis, 1977) segítségével érthető a legjobban a nemzeti csoportok relatív státusza, az észlelt gazdasági, politikai, nyelvi erejük függvényében. A legkedvezőbb helyzetben a képzési (angol, kisebb számban német) nyelvet anyanyelvként beszélő diákok vannak. Elméletileg kedvező angol nyelvi helyzetben lehetnek azok a diákok is, akik olyan afrikai vagy ázsiai országokból érkeznek (pl. Nigéria, Pakisztán), ahol történelmi okokból sokszor az angol hivatalos nyelv az iskolában. Ám ezek a diákok nyelvi előnyről, explicit módon, nem számoltak be. A brit, kanadai, német diákoknak megelőlegezett tanári bizalom (rosszmájú diákvélemény szerint azért, mert nem értik a tanárok, mit mondanak nekik az anyanyelvükön beszélő diákok) sem érvényes az ő esetükben. Szintén relatíve könnyű helyzetben lehetnek azon európai országokból érkező diákok, ahol a közoktatási rendszerben nagy súlyt helyeznek az angol nyelv oktatására. Emellett olyan európai országokat is említene, ahol kevésbé jó szinten beszélik az angolt, ahol sokkal kevésbé eredményes az angol nyelv tanítása a közoktatásban (pl. Spanyolország).

A legnehezebb helyzetben az ázsiai diákok, például a kínaiak vannak. A szakirodalomban is ezt mutatja számos kutatási eredmény. Például a kétszáz nemzetközi diákkal végzett kutatásban Sawir és munkatársai (2012) azt találták, hogy az ausztrál egyetemeken tanuló diákok közül a (szárazföldi) kínaiak számoltak be a legnagyobb arányban angol nyelvi nehézségekről. A mintánkban is a kínai

diákok közül sokan a beszéd- és a megértéskészségüket tartják a legkritikusabbnak és leginkább fejlesztendőnek, illetve az ebben való fejlődést látják a leginkább értékesnek (és a leendő otthoni munkapiacra erősen méltánylandónak). Sawir (2005) interjú vizsgálatában a különböző ázsiai országokból ausztrál egyetemre érkező nemzetközi diákok a korábbi angol nyelvképzésük eredményének tulajdonították a relatíve gyengébb beszéd- és megértési készségeket.

Természetesen az egyéni esetek nagymértékben térhetnek el ettől a hallgatólagos „hierarchiától”. Ami közös, hogy általános a (tanulmányi) nyelvi készségben való fejlődésről való beszámolás. Ez megfelel a korábbi kutatásokban találtaknak: Zhang és Mi (2010) kínai egyetemistáknál az angol nyelvben tapasztalt beszéddel kapcsolatos és a megértési nehézségek két év után jelentősen csökkentek.

A vizsgálatunkban a legtöbb diák már úgy érkezett a célországba, hogy legalább valamennyire tudott angolul (vagy ha Németországba, akkor németül). A Magyarországra érkező diákok közül sokan számoltak be arról, hogy ez a nyelvtudás nem sokat segített nekik itt tartózkodásuk elején. Teljesen elvesztettnek érezték magukat az ismeretlen helyen, ismeretlen emberek között, akiknek a nyelvét semennyire nem értik, és akik közül sokan az általuk közösnek hitt nyelvet, az angolt sem beszélik. A magyar szavak nem sok kapaszkodót kínálnak azoknak, akik megszokták, hogy a különböző európai nyelvekben kikövetkeztethetőek különböző ismerős szavak. Sokan bizonytalan, biztonság nélküli, szorongással teli, sőt regresszív, kompetenciahiányos érzésekről számoltak be. Érzelmileg nem ennyire megterhelő módon, de gyakran a legalapvetőbb hétköznapi helyzetek, például a vásárlás is nehézséget okoz. A kulturális sokk (Oberg, 1960; Ward és mtsai, 2001) tipikus esetei ismerhetőek fel ezekben a beszámolóban. A vizsgálati személyeink kifejezetten a nyelvi korláttal kapcsolják össze, illetve annak tulajdonítják ezeket a negatív élményeket. Ugyanezek az élmények a „humán ágencia”, a „biztonság” (Sawir és munkatársai, 2012) fogalmi rendszerében is értelmezhetőek. Sawir és munkatársai a nemzetközi diákokkal foglalkozó kutatásukban azt találták – bár az Ausztráliában tanuló nemzetközi diákok legalább alapszinten beszéltek angolul –, hogy az angol nyelvi kompetencia együttjárt a proaktív ágenciával (hatóképességgel). A kutatók markáns mintázatot találtak: általában az angolul jobban beszélők aktívabbak és kezdeményezőbbek voltak a társas kapcsolataikban is, és jobban tudták képviselni az érdekeiket, egyben nagyobb fokú biztonságot is éltek meg, amennyiben a „nemzetközi diák biztonság” alatt az ágencia gyakorlás stabil képességét értették ebben a kutatásban. A főleg a magyarországi tartózkodásuk elején, a tágabb magyar környezettel való közös nyelv szinte teljes hiánya miatt tapasztalt bizonytalan, szorongással teli élményekről, később a hétköznapi helyzetek nehézségeiről beszámoló diákok az ágencia és biztonság alacsony fokát tapasztalták. Fontos kiemelni, hogy idővel a legtöbbjük javulásról számol be.

A valahova tartozás alapszükséglete (Baumeister és Leary, 1995) átütően fontosnak, a nyelvi korlát miatti akadályozott teljesülése megterhelőnek tűnik sok diák beszámolójában. Szimbolikusan kifejező annak az izraeli diáknak az élménye, aki úgy érzi, hogy csak akkor lélegzik, ha folyton emberekkel beszélhet, társaságban lehet. Itt bizonyára a reaktancia (Brehm, 1966) is közrejátszik: ha úgy érzi, a cselekvési (itt kommunikációs, kapcsolatalakítási és tartási) szabadsága akadályozva van a helyi nyelvismeret hiánya miatt, késztetést érez arra, hogy ezt helyreállítsa, azzal, hogy intenzíven keresi a nemzetközi diákok társaságát.

Szintén a kapcsolódási igény ösztönözte arra azt az angol nyelvből doktoráló kolumbiai diákot, akinek sok helyi magyar barátja van, hogy az érdemi kommunikáció érdekében egyrészt megtanuljon alapszinten magyarul barátai segítségével. Másrészt azon kívül, hogy az elemi angolra tanítja őket, hozzájuk igazítja, adaptálja, egyszerűsíti az angolt a velük való kommunikációban. Az interkulturális kommunikáció elméletei közül a CAT (Communication Adaptation Theory, kommunikáció adaptáció elmélet) tudja talán ezt leginkább magyarázni. A felek „konvergenciát” mutatnak ebben az esetben, illetve az egyszerűsített angol (és vélhetően az egyszerűsített magyar, azaz a másik fél gyengébb nyelvi

szintjéhez alkalmazkodás) kifejezetten azt a célt szolgálja, hogy tudjanak kommunikálni az általuk vágyott, vagy az azt megközelítő szinten. Ugyancsak nyelvi alkalmazkodás jelét láthattuk, amikor az amerikai diák arról mesélt, hogy azért jó időnként az angol anyanyelvűekkel beszélni, mert akkor gyorsan és szlenggel is beszélhet, azaz akkor kivételesen nem kell nyelvileg alkalmazkodnia.

A megkérdezett diákok tapasztalatai szerint a helyi társadalomba való befogadás és általa az elfogadás sokszor a helyi nyelven keresztül vezet. Ez egyrészt az egyéb közös nyelv hiányának tudható be. Másrészt sokuk úgy éli meg, hogy ez egyfajta gesztus, a beilleszkedés jele a helyi társadalom felé, különösen, ha egyébként mindkét fél jól tudna angolul kommunikálni (pl. a Hollandiában tanuló magyar diákok esetében.) A Magyarországon tanuló diákok közül sokan számoltak be arról, hogy úgy érzik, a helybeliek sokszor elzárkóznak, illetve elutasítóan viszonyulnak hozzájuk, mert nem magyarul, hanem egy másik nyelven (rendszerint angolul) szólalnak meg.

A más európai országokból érkező diákokról – bár sokkal ritkábban számolnak be negatív tapasztalatokról – ilyenkor derül ki, hogy külföldiek és emiatt éri őket bántó reakció. Akár pontos az észlelésük, akár nem, a nemzetközi diákok változatos kifejezésekkel, metaforákkal, de rendszerint annak a véleménynek adnak hangot, hogy ha tudnának magyarul, ez varázsütésszerűen, szinte „szezám, tárulj” módra megnyitná az utat a befogadó társadalom felé. Volt, aki arról mesélt, hogy egyetemen kívül a helyi magyarok annak ellenére, hogy ékes angolsággal beszélnek – mint kiderült később –, csak magyarul voltak hajlandóak az angolul beszélő nemzetközi diákhöz szólni. A kommunikáció akkomodáció elmélet (Giles és Ogay, 2007) terminusaival ez a divergencia hangsúlyozásának az eszköze, amikor a lehetséges közös nyelvnek a használatát is megtagadták tőle. Ennek ellensúlyozásaként több diák is említette az ismeretlen magyarok segítőkészségét, akik közös nyelv nélkül is próbáltak nekik segíteni.

Többben a befogadás és az elfogadás reményében, és természetesen praktikus és egyéb okokból (például azért, mert érdekli őket ez a nyelv és a kultúra) is megtanulnak valamennyire magyarul. A szakirodalomban a kielégítő nyelvtudás szintet (legtöbbször az angol, ami egyben helyi nyelv és az oktatás nyelve) tartják a helybeliekkel való kapcsolatépítés és tartás, a társadalomba való integráció fontos előfeltételének. Azért is van szükség a nemzetközi diákok kellő nyelvismeretére, mert a helyiek, ha észre is veszik a nemzetközi diákok nyelvi nehézségeit, nem mindig reagálnak érzékenyen erre, illetve nem igyekeznek eléggé vagy nem tudják ezt a nehézséget kellően áthidalni (pl. Hayes és Lin, 1994). Zhang és Goodson (2011) az USA-ban tanuló nemzetközi diákokkal végzett 64 tanulmány elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy az angol nyelvtudás szintje az egyik legfontosabb előrejelzője nemcsak a szociokulturális adaptációnak (mennyire boldogulnak a mindennapi életben a befogadó társadalomban), hanem a pszichológiai adaptációnak is (hogyan érzik magukat).

Az általunk megkérdezett, Magyarországon tanuló nemzetközi diákok azonban úgy tűnik, minden vagy semmi alapon gondolkodnak a – nehezen megtanulható nyelv hírében álló – magyar nyelv és a befogadás viszonyáról. Többször is elhangzott, hogy a helyiek általi elfogadás kulcsa az, ha megszólalnak magyarul, nem a tudás szintje számít. Bár nem minden esetre terjed ki ez a vélemény, mégis általános véleménynek és tapasztalatnak és a szakirodalomhoz képest új mintázatnak mondható, valószínűleg a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sajátos nyelvi helyzete miatt. Más hasonló nyelvi környezetben – EMI, azaz angol az oktatási nyelv, viszonylag „kicsi” és nehéz nyelv hírében álló helyi nyelv – is érdemes lenne megvizsgálni, hogy megismétlődik-e ez a mintázat, azaz úgy gondolják-e más környezetben is a diákok, hogy nem a helyi nyelvi tudásszint számít, hanem az a tény, hogy megszólalnak-e ezen a nyelven, vagy sem.

A helyieknek a nagy nemzetközi nyelvekben, különösen az angolban való jártassága, kommunikációs hajlandósága kapcsán is felmerülhet nehézség a nemzetközi diákok számára. A nyelvi korlát korántsem csak a nemzetközi diákokat érinti.

A tanulmányokkal kapcsolatos kognitív kiértékelés kapcsán foglalkozunk azokkal a nehézségekkel, aggályokkal, melyekről a helyieknek egy – a diákok számára igen fontos – csoportja, vagyis a tanárok angol-tudása, különösen a kiejtése miatt számolnak be.

Az angol nyelvtudás bizonyos értelemben egyfajta valutaként működik: ennek alapján mérődnek össze csoportok és egyének, egyetemen belül és egyetemen kívül egyaránt. Ebben az értelemben, ha a helyi magyarokról általában azt gondolják a nemzetközi diákok, hogy kevesen beszélnek angolul, és nem magas szinten – több példa is erre utal –, akkor a megghiúsult kommunikáció okát így még az angol nyelven gyengén beszélő nemzetközi diákok is a helyiekre háríthatják, akikhez képest jobbnak gondolják a saját angol tudásukat. Így meg tudják őrizni a kompetenciaérzésüket, sőt, adott esetben ez meg is emelkedhet annak ellenére, hogy így a kétoldalú nyelvi korlát miatt még nehezebb érdemi kapcsolatba kerülni a helyiekkel, amit egyébként a legtöbben szeretnének.

Olyan véleményt is rögzítettünk az interjúkban, amely szerint a nem angol nyelvű nemzetközi diákok vannak a legrosszabb helyzetben. Nem élvezik a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok (tanárok miatt is) kivételezett helyzetét, ugyanakkor a képzés nyelvét a saját anyanyelvükhöz képest óhatatlanul gyengébben beszélő tanárok rosszabbul adják át nekik a tananyagot. Kérdés esetén kevésbé jól magyarázzák el a dolgokat, mint magyarul a magyar diákoknak. E mögött a vélemény mögött a tanárközponitú oktatás, az ismeretátadó tanár - ismeretfogadó diák szemlélete rejlik. Mindenesetre vannak olyan nem angol anyanyelvű nemzetközi diákok, akik a társas összehasonlításnak ebben a kettős rendszerében duplán is megfosztottnak érzik magukat, és relatív deprivációként élik meg a velük történeteket.

A nemzetközi diákok közül sokan a helybeliek feléjük irányuló vonakodását, kevéssé kommunikatív készségét a nyelvi korlátnak – a helyi magyarok hiányos angol tudásának, valamint a nemzetközi diákok hiányos magyar nyelvismeretének - és/vagy a helyiek féltékenységének tulajdonítják. Sokszor – különösen a „látható” etnikai csoportokhoz tartozó diákok – jelét adták a hezitálásnak, hogy nem egészen biztosak abban, hogy az adott esetben a helyiek diszkriminatív módon viselkedtek velük, vagy mindez csak nyelvi korlát. Ez utóbbi sokszor „mindenre jó magyarázat” -nak tűnik.

A stigmatizáció szakirodalma (Major és O'Brien, 2005), és az *identitásnegociáció elmélet* (Identity Negotiation Theory, Ting-Toomey, 2005) szerint is identitásfenyegető, ha úgy veszi észre az egyén, hogy az interakciós fél a csoporttagsága miatt elutasítja őt. Emiatt elképzelhető, hogy az énvédő mechanizmusok arra sarkallják az egyént, hogy adott esetben, ha rendelkezésre áll alternatív magyarázat is a helyzetre – esetünkben a sokkal kevésbé fenyegető nyelvi korlát –, inkább azzal élnének.

A mintánkban szereplő, Magyarországon tanuló diákok gyakran a magyarok félték természetét említették azok tartózkodó viselkedésének okaként. A féltékenységet egyrészt a helyi magyarok gyenge angol nyelvtudásához, vagy az ezzel kapcsolatos csekély önbizalmukhoz társították, illetve ezzel magyarázták. Másrészt egyenesen a magyarok jellemzőjeként tartották a nyelvtudástól függetlenül is.

Csepeli, Örkény és Székelyi (2004) Kárpát-medencei nemzetek auto- és heterosztereotípiáinak a kutatásában, Hunyady Györgynek a több évtizeden át ívelő nemzeti sztereotípiakutatásaiban, valamint a sokkal korábbi nemzetkarakterológiai kutatásokban (lásd Hunyady, 2006), de még egy, a 18. század végéről maradt, akkori fogadók falára szánt, a különböző népek sommás leírását feltűntető faliképen (lásd Csepeli és Örkény, 2017) sem található a magyarok féltékenysége. A nyelvtudáson kívül talán inkább máshol keresendő tehát a magyarok újonnan észlelt féltékenysége. Azok a diákok, akik a magyarok féltékenységét említették (sokan közülük Kínából érkező diákok, de más diákok is voltak), azt a saját nemzeti csoportjukra, és így saját magukra is jellemzőnek mondták. Ebben, és a kapcsolat, a társalgás proaktív kezdeményezésének a sajnálatos hiányában láttak hasonlóságot a kínaiak és a

magyarok között. Ez akár a közös ingroup identitás alkotásának (Gaertner, Dovidio és Bachman, 1996) az egyik sajátos módja is lehet.

Ha nem a csoportszintet nézzük, hanem csak az egyéni önpercepciót, akkor is azok a diákok hozták szóba magyarázatként a magyarok félénk „természetét”, akik magukat kifejezetten félénknek mondták és a félénkségük legyőzését tekintették az egyik legfontosabb személyes változásuknak a külföldi tanulmányok ideje alatt. Markus., Smith és Moreland (1985) alapján nem kizárt, hogy a „félénk” énsémával rendelkező diákok mások észleléséhez is előszeretettel használják ezt a jellemzőt. Kelly (1955/1991) személyes konstruktum elmélete alapján szintén gyaníthatjuk, hogy ezeknek a személyeknek fontos konstruktum a félénkség. Így ezt könnyen látják meg másokban, így a velük kontaktáló (vagy vonakodva, illetve nem kontaktáló) magyarokban is. Még nem is említettük a projekciós mechanizmusokat, hogy esetleg a saját félénkségüket az interakciós partnerre vetítik ezek a diákok.

Miközben számos előnye van a más kultúrákból származó emberekkel való találkozásoknak (a vizsgálatunkban résztvevő diákok közül többen ezért akartak külföldön tanulni, lásd a *Személyes fejlődés és változás* című fejezetet), számos elmélet szerint még különösen félénknek vagy szorongónak sem kell lenni ahhoz, hogy *outgroup* tagokkal való interakció közben kényelmetlen érzésekkel kelljen olykor szembesülni. Elég felsorolni a különböző elnevezéseket: a szorongás és bizonytalanság (Gudykunst, 2005 *szorongás-bizonytalanság kezelése* elméletében), a csoportközi szorongás (Stephan és Stephan, 1985 *csoportközi fenyegetettség* elméletében), ún. kultúrközi kommunikációs (negatív) érzelmek (Spencer-Rodgers és McGovern, 2002). A vizsgálati személyeink valószínűleg ezeket érezhették az interakciós partnereikben és magukban is.

Azok a diákok is élnek át szorongást (a mi esetünkben rendszerint az angol) nyelvi kompetenciájuk miatt, akik igen magas szinten beszélnek egy idegen nyelvet, ha az adott nyelvet anyanyelvként beszélők szintjéhez vagy a saját anyanyelvi szintjükhöz hasonlítják azt. Ez különösen igaz azok esetében, akiknek az énképében, önértékelésében fontos szerepet játszik, hogy jól beszélnek nyelveket vagy az adott nyelvet, és rendszerint másoknál jobban beszéltek az adott nyelvet a régi környezetükben. Volt, aki az anyanyelvűekkel is összevetette a nyelvi tudását, és az alulmaradás veszélyétől fenyegetve érezte magát.

A saját nyelvi és nemzeti csoportbeli társakkal való (egyik diák megfogalmazása szerint komfortzónán belüli) interakció biztonságosnak ígérkezik és a közös anyanyelvhez kötődő érzelmi többlettel, a közös ingroup által garantált hovatartozás érzéssel is jár az idegen környezetben. Az antropológus Alan Fiske (Fiske és Fiske, 2007) által bevezetett négy alap társas kapcsolattípus közül (közösségi megosztás, tekintélyi rangsorolás, egyenlőségi összehasonlítás és piaci árszámítás, magyarul lásd Nguyen Luu, 2003) a közösségi megosztással írható le a leginkább a közös anyanyelvvel rendelkezők által érzett együvé tartozás. Ugyanakkor, ha csak a saját csoportbeliekkel keresik a kapcsolatot, ez megakadályozhatja a diákokat annak a fontos céljuknak az elérésében, hogy új embereket, kultúrákat, társas hálózatokat ismerjenek meg. A saját csoport jelentette biztonságos bázishoz való időnkénti visszatérés, majd az újbóli felfedezés elfogadható mintázatnak tűnik a diákok számára. John Bowlby (1988) jól ismert alaptézise az általunk vizsgált nemzetközi diákok körében is érvényes. Mindenesetre a közös nyelv, illetve a közös nyelvi szint az egyik komoly csoportképző tényező a nemzetközi diákok körében. Erről több diák is beszámolt.

A hasonló nyelvi szintnek, mint csoportképző tényezőnek a jelentőségét alátámasztotta az is, hogy volt olyan diák, aki a nemzetközi diákok körében is megtalálta a maga biztonságos bázisát, mert nem kellett félennie attól, hogy az anyanyelvű helyiekkel való interakció közben át kellett élnie azt, hogy nem tökéletes a nyelvtudása. Ezzel szemben, ha valakinek nem kell ezzel megbirkóznia (vagy ez nem fontos a számára), a magasszintű nyelvi kompetencia komoly önértékelést emelő tényező lehet.

Az anyanyelvűekkel való interakció egyrészt sokak által vágyott módja a nyelvtanulásnak, nyelvfejlesztésnek. A nemzetközi oktatásról szóló vitákban a korábban említett „nyelvi imperializmus” helyét kezdi átvenni a „native speakerism” (Holliday, 2006, Grimshaw, 2015, magyarul az anyanyelvű beszélő idealizása, felsőbbrendűségébe vetett hit, lásd Reményi, 2015). A Holliday nevéhez kötődő fogalom eredetileg arra az ideológiára utal, amely éles dichotómiát állít fel az anyanyelvű és nem anyanyelvű angoltanárok között. Az utóbbit leértékeli, kulturális és tudásbeli „deficitet” lát benne, miközben azt képviseli, hogy az angol nyelvtanításban az anyanyelvű tanárnak összehasonlíthatatlanul nagyobb az értéke, mint a nem anyanyelvűnek. Hiszen ő „képviselet” az autentikus, „nyugati kultúrát” – lásd a nyelvi imperializmust. A nyelvtudásból indult ki az érvelés, de a kulturális „Másik” leértékelésével zárul. Nyelvi kérdésből ideológiai kérdés lesz és mindezt nemcsak az angol nyelvet tanító tanárookra vonatkoztatják, hanem általában az anyanyelvű versus nem anyanyelvű angolul beszélőkre is.

Valószínűleg ezzel is magyarázható a nemzetközi diákok szorongása, amikor anyanyelvűekkel beszélnek. Kérdés, hogy mennyire csak az angol nyelvre vonatkozik a jelenség. Az anyanyelvű németekkel való interakció közben is hasonló érzésekről beszélt egy Németországban tanuló magyar diák. Az is kérdés, hogy milyen mértékben lehet *native speakerism* azok mögött a beszámolók mögött, amikor a diákok a nem angol anyanyelvű tanárok nem kielégítő angol tudásával, kiejtésével kapcsolatban említettek nehézséget. Fontos megjegyezni, hogy sokszor, annak ellenére, hogy nemzetközi diákok voltak az interjúfelvevők, előzékenyen és lojálisan foglalmazták meg ezeket a nehézségeket a megkérdezett diákok. A *native speakerism* határozott gyanúját foglalmazta meg azonban az a diákvélemény, mely szerint a magyar egyetem angol és német nyelvű képzésében a tanárok az angol és német anyanyelvű diákokat sokszor nem is értve, mégis megelőlegezték nekik azt, hogy jól tudják a tananyagot és könnyebben átengedték őket a vizsgán.

Többször szóba került, hogy nemcsak azok a diákok néznek szembe problémákkal, akiknek komoly nyelvi nehézséggel rendelkeznek, akár az oktatás közvetítő nyelvében, akár a helyi nyelvben. Hanem azok is nehézségekkel találkoznak, akik igen magas szinten bírnak egy nyelvet és ez identitásuk, énképük fontos eleme (pl. van ilyen én-sémájuk, Markus és mtsai., 1985). Státuszvesztéssel járhat a külföldre költözés (Ward és mtsai, 2001; Kovács és Soltész, 2018).

Vizsgálatunkban a diákok a nyelv miatti státuszvesztésről számoltak be mind a népszerűség, mind a kompetencia vonatkozásában. Ez a társas megismerés két dimenziója a *sztereotípiák tartalom modell* kiterjesztett verziója, a társas-kognitív tartalom modell szerint (Fiske és Fiske, 2007). Pontosabban átmeneti státuszvesztésről beszélhetünk, hiszen a diákok motiváltak arra, hogy a nyelv intenzív fejlesztésével minél hamarabb visszanyerjék az elutazás előtti magas társas és kognitív státuszukat, hogy ismét szellemesnek, népszerűnek, a társaság által kedveltnek és kompetensnek lássák őket nemcsak mások, hanem saját maguk is.

Ez nemcsak az elutazás előtt kifejezetten társaság központjának tekintett diákok számára feladat, hanem a legtöbb diák számára is. Hiszen a beszámolók szerint a mindennapi kötetlen beszélgetésekben szembesülnek a leginkább nyelvi korláttal. A formális angolt tanuló diákok az informális nyelvhasználat közben nem meglepő, hogy nehézséggel találkoznak. De ez egyrészt az elterjedt közösségi média és internetes tartalomfogyasztás (pl. filmek és Youtube-tartalmak nézése) hatására várhatóan változni fog, másrészt éppen a mindennapi interakciók közben fog javulni a nyelvtudásuk.

3.4. KOGNITÍV KIÉRTÉKELÉS: VÁLTOZÁS ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉS

Intermezzo

Ebben (3.4.) és a következő (3.5.) fejezetben arról írunk, hogy a megkérdezett diákok hogyan élik meg a külföldi tanulási időszakot, milyen nyereségeket és milyen nehézségeket látnak benne. Először a nemzetközi diákok akkulturációja szakirodalmában található kognitív kiértékeléssel kapcsolatos fogalmakról, kutatásokról ejtünk szót, majd ezt követően rátérünk a saját interjúkutatásunk ezzel kapcsolatos módszertani kérdéseire.

Bevezetés

Kognitív kiértékelés, a külföldi tanulás és tartózkodás értékelése

A diákok különbözőképpen élik meg a külföldi tanulmányaik időszakát. Kihívásokkal és nehézségekkel szembesülnek. Ezzel foglalkozik a témával kapcsolatos szakirodalom zöme. Ugyanakkor lehetőségeket, nyereségeket, fejlődést is észlelnek, különben nem indulnának ilyen nagy számban külföldre tanulni. Jelen fejezetben az interjúkutatásunkban a megszólaltatott, külföldön tanuló magyar diákok, valamint a Magyarországon tanuló külföldi diákok élményein keresztül mutatjuk be annak a kognitív kiértékelését, hogy a nemzetközi diáklét milyen kihívásokat és nyereségeket, milyen változásokat hoz a számukra. Kiemeljük a szakirodalomban leginkább elhanyagolt, a tanulmányi adaptációval, és a személyes fejlődéssel, változással kapcsolatos területeket.

Annak ellenére, hogy a terület meghatározó kutatói igen korán felhívták ennek jelentőségére a figyelmet (Berry, 1997, 2006; Ward és mtsai, 2001), kevés kivételtől eltekintve (pl. Fülöp és Sebestyén, 2012; és Gu, 2011; Qin, 2009) csak igen korlátozottan foglalkoznak a szakirodalomban azzal, hogyan értékeli a diákok azokat a változásokat, amelyeken keresztülmennek külföldi tanulmányaik során (Smith és Khawaja, 2011). Egy korábbi vizsgálat (Goodwin és mtsai, 1999) azt mutatta, hogy a változásokat különbözőképpen értékelő – azokat pozitívnak, negatívnak, vagy kihívást jelentőnek megélt – személyek eltérő pszichológiai jólléttel rendelkeztek.

A stressz-kiértékelés-coping tematika Lazarus és Folkman klasszikus munkája (1984) óta ismeretes a pszichológiában. Első szintű kiértékelésnek nevezik azt, hogy mennyire tartja fenyegetőnek az egyén a stresszt okozó tényezőt, második szintű kiértékelésnek pedig az egyén felmérését a rendelkezésre álló erőforrásokról az ezzel való megküzdéshez. Castro és Murray (2010) a *stressz-kiértékelés-coping* modelljüket a reziliencia fogalmi háttérben fejtik ki: rendkívül nehéz körülmények között, számos stresszforrással megküzdve is sokszor pozitív az adaptáció. Ennek egyik meghatározó tényezője az, hogy fenyegetésnek vagy lehetőségnek keretezi-e az egyén a kihívást jelentő tapasztalatokat és változásokat a kognitív kiértékelés során. Előbbi helyzetben, ha stresszforrásnak éli meg ezeket a kihívásokat, mentális egészségi és egyéb problémák léphetnek fel, amennyiben tartós a helyzet, és nem tud vele sikeresen megküzdni. Azonban, ha a nehézségeket lehetőségként éli meg, és a kitűzött cél elérése érdekében leküzdendő akadályoknak látja, úgy motivált is (lehet) ezek leküzdésére. Az akkulturációs folyamat kimenetele sokszor vegyes. A szerzők szerint itt is lehetnek lényeges kiértékelésbeli különbségek. Fontos, hogy a személyek mennyire látnak javulást, vagy éppen romlást

az életminőségükben, karrierlehetőségeikben, társas kapcsolataikban az akkulturációs folyamat során. Mindenesetre nem éréktelen, hogy ebben a kiértékelési folyamatban milyen referenciákat használ az egyén. Nemzetközi diák esetében referencia lehet az otthon maradt volt iskolatársak helyzete, korábbi saját helyzete, a tartózkodási országban tanulók helyzete, más országokban tanuló barátai helyzete stb.

A kognitív kiértékelés vizsgálatának egyik jó példája Gu (2011) kutatása, melyben elemezte a Nagy Britanniában tanuló kínai diákok kiértékelését: milyen lehetőségeket, nyereségeket és milyen nehézségeket látnak, hogyan küzdenek meg ezekkel, hogyan aknázzák ki, vagy hogyan védik ki ezeket az idők folyamán. A nyereségek közül kiemelendő az interkulturális készségek és az éhhatékonyaság fejlődése, a függetlenné és éretté válás, valamint az intellektuális fejlődés. A legjelentősebb kihívások és nehézségek közé pedig az ismeretlen tanulási környezettel való megküzdés, a magány, a valahová tartozás hiánya sorolható. Fülöp és Sebestyén (2012) kutatásának része volt a Magyarországon tanuló amerikai diákok által észlelt nyereség felderítése. A megkérdezettek leginkább a kulturális tanulást és a személyes fejlődést tartották az itt tartózkodás legfontosabb eredményének.

Változás és személyes fejlődés

Kutatásunkban azt kérdeztük a nemzetközi diákoktól, hogyan látják, hogyan élük meg a bennük lezajló változásokat a külföldi tanulmányok ideje alatt. Definíció szerint ez az akkulturáció lényege. Tudniillik az akkulturáció nem más, mint a különböző kulturális csoportok találkozása következtében fellépő pszichológiai és kulturális változások egyéni, illetve csoportszinten. Jelen kutatásban az egyéni szintű pszichológiai változásokra fókuszálunk. Főleg csak a közvetlenül, tudatosan megélt változásokra derít fényt ez az adatgyűjtési módszer. Interjúalanyaink magasan iskolázott, tanulmányaik miatt is jellemző módon jó verbális készséggel rendelkező személyek az, akiket arra készített a megszokotthoz képest eltérő kulturális környezet, hogy tudatosabban éljék meg különféle tapasztalataikat (Sue és Sue, 2012).

Az akkulturációs folyamatokon kívül a megélt változások egy másik fontos, életkori, fejlődési forrása is lehet: a felsőoktatásba járók jellemzően a kései serdülőkor, korai felnőttkor időszakában (*emerging adulthood*) vannak, amikor is életkoi sajátosságnak tekinthető a sok változás (Arnett, 2004).

A saját magukkal kapcsolatos változások megélésében fontos szerepet játszik az időbeli összehasonlítás korábbi önmagukkal. A társas összehasonlítás klasszikus elméletében nem foglalkozott külön Festinger (1954/1976) az időbeli összehasonlítással, de későbbi szerzők (például Albert, 1977; Redersdorff és Guimond, 2006) William Jamesig (1890) vezették vissza az időbeli társas összehasonlítással való foglalkozás jelentőségének felismerését. Redersdorff és Guimond (2006) Albert-re (1977) támaszkodtak a kutatásukban, aki szerint különösen a változások, illetve az új helyzetekhez való alkalmazkodás esetén erősödik fel az egyénben az önmagához való időbeli összehasonlítási tendencia, feltehetően az időben folyamatos éhélmény iránti igény növekedése miatt. Bár vannak kulturális különbségek az én-kontinuitásban – az individualista kultúrákban nagyobb önmagához való időbeli összehasonlítási tendencia törekvése, mint a kollektivisták kultúrákban. Ez nagyon fontos alapélmény (Becker és mtsai, 2018).

Az interkulturális kompetencia az egyik olyan jellemző terület, ahol saját fejlődést könyvelnek el a nemzetközi diákok. Az ide vonatkozó kutatási előzményeket röviden ismertetjük.

Az akkulturációs elméleti modellek közül Safdar (2003) MIDA modellje foglalkozik explicit módon a kulturális kompetenciával. Ebben a kulturális kompetencia jelenti (az észlelt outgroup támogatással és a pszichológiai jólléttel együtt) az akkulturációt és adaptációt meghatározó pszichoszociális erőforrások egyik pillérét. Longitudinális kutatásuk (Rasmi és mtsai, 2009) eredményei ezt igazolták nemzetközi diákok körében. A kulturális intelligencia – az egyén képessége arra, hogy hatékonyan

működjön a kulturális diverzitással jellemezhető helyzetekben – az egyik döntő tényező abban, hogy az utazók, az ideiglenesen tartózkodók (sojournerek) közül ki mennyire lesz sikeres (Ang és Van Dyne, 2008). A négy dimenzió – (1) kognitív (kulturális ismeret), (2) viselkedéses (a kulturális környezetnek megfelelő viselkedés), (3) motivációs (érdeklődés, fókuszálás a kultúrközi helyzetekre és az ezekben való sikerességre), (4) metakognitív (kulturális tudatosság, kulturális önreflexió) – mentén mért kulturális intelligencia (CQ) a rezilienciához hasonlóan jótékony hatásúnak bizonyult nemzetközi diákok pszichológiai adaptációjához (Harrison és Brower, 2011), valamint a korábbi interkulturális tapasztalatokkal korrelál (Morrell és mtsai, 2013). Egy Amerikában tanuló ázsiai és latin-amerikai diákok körében végzett vizsgálat (Wilton és Constantine, 2003) szerint az amiatti aggodalom, hogy nem elégséges az interkulturális kompetenciájuk, tapasztalatuk, együttjár a distresszel.

Újabban olyan elképzelések is napvilágot láttak, amelyek arra mutatnak rá, hogy napjainkban annyira sokrétűvé válik a legtöbb társadalom, hogy azokban nem lesz markáns többségi csoport. Van Oudenhoven és Ward (2013) egyenesen elhalványuló (fading) többségről beszél, ami miatt nem lehet egyértelműen befogadó többségi, illetve saját kisebbségi *csoport* iránti orientációról beszélni. Ezért nem az akkulturációs stratégiák (hogyan viszonyuljanak a többségi, illetve származási csoporthoz) lesznek a fontosak, hanem az, hogy *egyéni*leg hogyan boldogulnak az emberek a kettős, illetve többszörös kulturális identitásukkal. Az is fontos kérdés, hogy hogyan fognak tudni az egyre növekvő számú csoport tagjaihoz személyesen közeledni és kapcsolatot teremteni (van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015). Ebben az esetben a személyiség-alapú kulturális kompetencia lesz a fontos.

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

Vizsgálati fókusz

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

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

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

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

Vizsgálatunkban kitértünk arra is, hogyan küzdenek meg a nehézségekkel és hogyan aknázzák ki a lehetőségeket a megkérdezettek, milyen saját erőforrásokra, támogatásokra tudnak építeni és ezt hogyan próbálják mobilizálni. Jelen elemzésben elsősorban a nehézség-nyereség megítélésére

fókuszálunk, a megküzdés és a társas támogatás témákkal egy későbbi munkánkban tervezünk foglalkozni.

Rendkívül sok területen fejtették ki a megkérdezett diákok, hogy miben látnak és hogyan élik meg, hogyan értékelik a nyereséget és a nehézséget. Az értekezésben két fejezetben fejtjük ki, hogyan értékelik a diákok a nyereséget és a nehézséget, a kihívást a személyes fejlődésük és változásuk (3.4. fejezet), valamint a tanulmányaik (3.5. fejezet) szempontjából.

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

Eredmények és értelmezés

Perspektíva-váltás, horizontnyitás

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

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

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

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

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

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

„Igen. Sokkal komplexebb és tágabb rálátásom van a világ mindenféle dolgára. Borzasztó sokat tanultam az utóbbi egy évben. Ez, gondolom, egyébként természetes és az egyetemmel jár, hogy az embernek felnyitják a szemét nagyon sok mindennel kapcsolatban.” DH06, 20 éves magyar nő, alapképzés, Hollandia

A nemzetközi térre való kilépéskor nemcsak jobb és több lehetőséget látnak a diákok, hanem kitágul számukra maga az a keret is, amelyen keresztül tájékozódnak, amiben gondolkodnak. Ez a szinte

korlátlanúságig táguló keret összhangban van a korábban említett, általánosabb szinten megfogalmazott ismeretgyarapodással is:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nyitottság és az interkulturális kompetenciában való fejlődés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kulturális különbségekre változatos módon reagálnak a diákok. Van, aki számára a nyitott gondolkodás és az elfogadás abban jelenik meg, hogy nem vesz tudomást a különbözőségekről. A

következő interjúrészletben a tunéziai diák úgy éli meg a nyitott gondolkodását, hogy felszínesnek tekinti a különbségek észrevételét. Nem lát semmilyen igazi különbséget az emberek között.

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

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

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

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

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

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

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

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

Betekintést kapunk abba, milyen komoly munka felismerni, hogy a saját kulturális referenciánk és nézőpontunk nem az egyetlen lehetséges létező. A következő ecuadori diák megosztja azt a tapasztalatot, hogy felismerte, korábban önkéntelenül azt gondolta, hogy általános (és egyedüli) az a

mód, ahogyan ő ecuadoriként nézett a világra. A magyarokkal való találkozás közben, amikor erre ráeszmélt, úgy érezte, hogy további fontos dolgokat fejtett meg.

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

A nyitottság azt is jelenti, hogy igyekeznek tudatosan kontroll alatt tartani az ítélkezést. Hangot adnak a felismerésnek, hogy automatikusan ítélkeznek, és ezen igyekeznek változtatni. Ez tudatos erőfeszítésbe kerül, igyekezettel jár, de pozitív érzelmi töltettel is. Ezt a szándékukat vezérli a tolerancia, mások elfogadása, mint fontos érték.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intellektuális fejlődés, gondolkodásbeli változás

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

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

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

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

„Igen, nagyon sokat erősödtem az utóbbi pár hónapban, meg máshogy látom a világot is”

DH32, 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

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

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

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

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

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

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

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

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

„Amikor idejöttem, 16 voltam, most 20 éves vagyok. Négy év alatt megváltoznak az ember gondolatai. Iránban azt látom, hogy apám, anyám, testvérem, tanáraitam, barátaitam, a nagynéném mind-mind követik a vallást, olyan akartam lenni, mint ők. Itt még az első évben vallásos voltam, de amikor 18, 19 éves lettem, az elő és második egyetemi év után sokat változott a gondolkodásom a vallásról. Nem vagyok negatív, nem vagyok ellene, nem tudom, majdnem nem-vallásos vagyok. Ez nagyon nagy változás bennem. Nem tudom. Az, hogy Magyarországon élek, biztos számít meg az egyetemi tanulás

is segített. Megtanítottak tudományosan gondolkodni, és látom, hogy az egész (vallás) dolognak nincs alapja, gyökere, azaz nagyon gyenge a tudományosan magyarázható része. [...] Talán az is, hogy idejöttem és láttam ezt a környezetet, az itteni emberek nem olyanok, mint Iránban és talán az ittenieknek van igazuk...” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

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

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

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

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

Viselkedésbeli változás

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

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

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

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

„Próbálom a pozitívumokat átvenni, például, hogy mondjak egy példát is, a hollandok rettenetesen őszinték, de az átlagnál is jobban, néha a bunkó szinten, de ez nekem szimpatikus, és ezt szeretném átvenni, tehát nincs olyan, hogy tabu, és ezt akár szeretném is hazavinni, tehát ezt a tapasztalatot

hazavinni[...] Például sokkal egészségesebben étkeznek komolyan... és mindenki vizet iszik[...] Én is vizet iszom, de aztán amikor hazamegyek, ez kicsit megváltozik (nevet).” DH25 19 éves magyar férfi, alapképzés, Hollandia

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

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

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

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

Mindig annak megfelelően, hogy milyennek látják a helybélieket az otthoniakhoz (illetve azok sztereotípiákban létező elképzeléséhez) képest. Ehhez az észlelt képhez, a magyar sztereotípiához igyekeznek sokan adaptálódni, ahogyan az előbb idézett magyar diák a holland kultúrának bizonyos elemeihez. A magyarokat türelmesnek mondják többen – kínai, iráni, török diákok közül - – az interjúkban különösebb felháborodás nélkül képesek mindenhol várakozni, a hosszadalmas és kevésbé hatékony hivatali ügyintézészt sztoikus nyugalommal viselik el a különböző nemzetközi diákok szerint. Ezt a türelmet sajátította el saját elmondása szerint az alább megszólaló diák. Igaz, hogy hosszú idő alatt:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Meglátása szerint bár a magyarok nem olyan melegszívűek, mint az irániak, ám őszinték és egyenesek. *„Úgy értem, ha nem tetszik nekik valami, azonnal megmondják, nincs olyan, hogy ál-kedvesség.”* DI66, 30 éves iráni nő, alapképzés

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

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

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

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

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

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

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

A nézetek változása a közjó irányába

A nemzetközi diákok nagy része életük, személyiségfejlődésük egyik legérzékenyebb időszakában él és tanul külföldön, rengeteg új hatásnak kitéve. Más lett a pozíciójuk, a perspektívájuk. Az otthonukból, saját országukból kilépve kívülálló helyzetbe kerülnek. Természetes, hogy alakulnak, változnak a nézeteik. Többen említik, hogy külföldiként másképp látják most a migránsok, a külföldiek helyzetét:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az érettség válás, függetlenség és önállóság

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

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

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

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

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

Gyerekes viselkedés – érett, racionális gondolkodás:

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

18 – 25 év:

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

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

Szülőkre hagyatkozás – önálló megoldáskeresés:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Szabadság, felelősség és az érzelmi, motivációs növekedés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Érzékletesen írja le a következő diák, hogy életükben ez az első alkalom, amikor elindulnak ténylegesen és szimbolikusan: leválnak a szülőkről, külön laknak. Mindez önmagában is nehéz, nem beszélve arról, hogy a saját magukról való gondoskodás első tapasztalatai azzal járnak együtt, hogy olyan dolgokat kell intézniük egy idegen rendszerben (többnyire a helyi nyelv ismerete nélkül), amivel otthon sosem kellett foglalkozniuk. Az ebből való tanulási tapasztalatot és profitálást sokszor kiemelik.

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

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

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

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

Túláradó önbizalomból sincs hiány. Az alább idézett diák esetében az egész interjújában végig tapasztalható volt ez a hozzáállás. Egy igazi transznacionális család – ahány felnőtt családtag, annyi ország, kivéve a szülőket, akik egy országban dolgoznak és élnek – legfiatalabb fiúgyermekként az

édesanyja napi rendszerességgel érdeklődik hogyléte felől. Ezzel a hozzáállással talán sikerül megnyugtatnia az aggódó szülőket.

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

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

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

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

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

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

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

„Miben változtál a leginkább, amióta itt vagy Magyarországon?”

Sokkal határozottabb és magabiztos lettem. Ha elhatároztam valamit, végigcsinálom.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az otthontól és a megszokott, biztonságos környezettől távol vagy a „komfortzónán” túl, ahogyan az egyik interjúalany fogalmazta, jobban megismerhetik önmagukat, saját határaikat. Önfejlesztési lehetőséget látnak ebben és élnek is vele, mint mutatja az első példánk, illetve analitikus módon, tudatosan gondolkodnak saját magukról, ahogy az alábbi két idézet ezt meg is jeleníti:

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

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

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

Vannak, akik fordulópontnak élik meg a külföldi tanulást, a környezetváltozást. Olyan pozitív és sarkalatos változásnak élik meg, amit a környezet visszajelzései is megerősítenek.

Az ő esetükben nem a nehézségek leküzdéséből keletkező gyarapodást és hozamot lehet látni, hanem azt, hogy magukra találtak itt, ez a környezet „kihozza” belőlük azt, amit az otthoni nem.

„Lehet, hogy úgy tűnik, mintha utálnám a franciákat vagy Franciaországot, de nagyon is érzem a különbséget itt. Lehet, hogy én vagyok az, aki megváltoztam a körülöttem levőktől függetlenül, de tényleg nagyon más lettem. Még a barátaim is, amikor eljöttek Franciaországból engem látogatni,

mondták, hogy wow, iszonyúan megváltoztál. Ismernek engem, tudják, hogy milyen szoktam lenni Párizsban. Mondták, hogy örülnek, hogy látják, hogy itt boldog vagyok, majd kicsattanok.” DI24, 22 éves francia nő, alapképzés

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

„Ez [a magyarországi tartózkodás] egyfajta igazolást ad nekem, hogy igen, létezik ilyen, és jobban érzem magam tőle, jobb lettem tőle. Nem is én mondom, hogy milyen vagyok, hanem mások látják ezt meg bennem itt. [...] Például a barátaim azt mondták, hogy karizmatikus vagyok, amit sosem gondoltam volna. Hátam mögött mondják ezt egymásnak, a mentorom [kortárs segítő mentor] hallotta, és mondta nekem. Ez azért klassz! Izraelben csak egy csendes srác voltam [...] és itt másnak látnak. Az itteni barátaim nem ismernének rám, arra, aki voltam csak 8 hónappal ezelőtt Izraelben.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

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

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

Diszkusszió és következtetések

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

Berry és Sam (2016) az akkulturáció szakirodalomban Ward tanulmánya (2001) óta jól ismert és széles körben elterjedt kétféle – szociokulturális és pszichológiai – adaptáció fogalom mellett egy harmadikat, az interkulturális adaptációt is fontosnak, alaposabban feltárandónak tartják. Az interjúinkban a diákok a különböző kultúrákhoz tartozókkal való sikeres kommunikációt és kapcsolatépítést említették meg, mint egy olyan terület, ahol számukra lényeges fejlődést tapasztaltak.

Az új környezetben, a sok kulturális tapasztattal, kulturális mássággal való találkozás közben megnő a kulturális éntudatosság, valamint az is, hogy miközben felismerik, hogy milyen kulturális „optikán” keresztül nézik ők és a saját csoportjuk a világot, elismerik, hogy másoknak valószínűleg más a világlátási és értelmezési kerete, és tudják ezt a *másik* keretet is alkalmazni. Bennett DMIS elméletében

(Bennett, 2009) ez már a kulturálisan érzékenyebb – a különböző nézőpontok létének elismerését jelző „elfogadás”, illetve a más perspektívák alkalmazásával együttjáró „adaptáció” jele. Mindkettő az *interkulturális érzékenység fejlődési*-modelljében a kevésbé érzékeny etnocentrikus szakaszt követő etnorelatív szakaszban van. Bennett elméletében a „színvakság”, a „kulturális vakság” jele, ha valaki csak a csoportok közötti hasonlóságokat emeli ki és ezzel együtt tagadja a különbségeket. Ez a látszólag érzékeny és nyitott álláspont Bennett DMIS modelljében a minimalizálásnak felel meg, az ún. etnocentrikus szakasz utolsó állomása. A modell szerint idővel, tapasztalatok birtokában egyre szofisztikáltabban ismerik fel az emberek a kulturális különbségeket és megváltozik az ezekhez való viszonyulásuk. Ennek a fejlődésnek különböző fázisait látjuk a diákoknál. Akár csak a csoportok közötti közös alapot, a hasonlóságokat, akár a kulturális különbségek egyre tudatosabb felismerését és kezelését emelik ki a diákok, közös bennük, hogy fontosnak tartják az interkulturális érzékenységet és úgy érzik, hogy fejlődnek benne.

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

Ha valaki olyan szinten tett magáévá egy idegen nyelvet, hogy erőfeszítés (és kifáradás nélkül) tud huzamosabb ideig beszélni, hatalmas lépést tett meg azóta, amikor már jól tudta a nyelvet, de állandóan (extra)erőfeszítések árán tudott csak boldogulni azon a nyelven. Az *identitás és identitásváltozás* című fejezetben a státuszvesztés témánál sok diák ezzel kapcsolatos tapasztalatait tárgyaltuk. A csoportközi és kultúrközi kommunikáció modern szakirodalma (pl. Gudykunst, 2005, Ting-Toomey, 2009) nem az önfeledt és erőfeszítés nélküli, hanem éppen a *mindful*, a tudatos jelenléttel járó kommunikációt mondja a legsikeresebbnek, a kultúrközi kommunikációban rejlő nehézségekkel, kihívásokkal szemben a leghatékonyabbnak. A megkérdezett diákok azonban inkább olyan kétköznapi élményekről számolnak be, amelyek a laikus elmének is könnyen felfogható és tetszetős Howell-modellbe (1982) illeszkednek bele.

A tágabb szemszöggel, a perspektíaváltással együtt járó nyitottság tanulási folyamatnak köszönhető. A különbözőkkel, különbségekkel való megismerkedés, a kulturális különbségek és az eltérő normák, szokások tanulása fontos helyet kap az akkulturáció *kulturális tanulás megközelítésében* (Masgerot és Ward, 2006). Az interjúink alapján hozzátehetjük, hogy a tanulás tárgya nemcsak az eltérő kultúrák, hanem a saját személyközi viszonyulásuk és elvégre saját maguk is. Mindezekben a területeken végig egyfajta nagyfokú tudatosság látszik a megkérdezett diákokban.

A nyitott gondolkodás jeleként utaltak az (automatikusan beinduló) sztereotipizálás és ítélezés felfüggesztésére tett kísérletre. Ting-Toomey és Oetzel (2001) szerint ez az interkulturális érzékenység egyik sarokpontja.

Az *emerging adulthood* – kései serdülő, korai felnőtt – kori sajátosságokat természetesen hordozzák a diákok, különösen azok, akik a fiatalabb korosztályba tartoznak. Explicit módon megjegyzi sokan, hogy a felnövés és a külföldön élés és tanulás hatását nehéz szétválasztani. Az identitásukat, helyüket keresik, markánsan megjelenik az én-fókuszuk, miközben sokan érzékenyen viszonyulnak másokhoz is – sokszor éppen az interkulturális érintkezés és tanulás hatására. Az erre a korra sokszor jellemző köztes állapottal, az instabilitással (Arnett, 2016) fokozottan nehéz körülmények között, a családtól,

az ismerős környezettől távol kell megbirkózniuk. Ugyanakkor tudatában vannak a lehetőségeknek, amelyekkel nem találkozhatnak, ha nem lépnek ki a megszokott körből.

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

A magukon észrevett, vagy a tudatosan tervezett viselkedésváltozás sokszor az attitűdváltozást kíséri. Van, aki hosszú távra tervez az adott országban, a megfigyelt kulturális különbségeket elemezve igyekszik a fogadó országbeliekre jellemzőnek gondolt viselkedésmódokat elsajátítani (pl. direkt kommunikáció, rendszerezettség Hollandiában). Van, aki a származási országbelieknek egyes sztereotipikus jellemzőit nem tartja meg (például türelmetlenség Törökországban). A klasszikus akkulturációs szakirodalom nyelvezetével ez a régi viselkedés „levedlése”, az új elsajátítása, az akkulturáció asszimilációs stratégiájának tipikus megnyilvánulása (Berry, 2005). Sokszor, mivel hasznosnak látnak az új országban bizonyos viselkedéseket, attitűdöket (például az egészséges életmóddal kapcsolatban), azokat igyekeznek elsajátítani, minden migrációs szándéktól függetlenül. Snauwaert és munkatársai(2003) az akkulturáció „adoptálási” megközelítésének nevezik azt, amikor a kutatások azt figyelik meg, hogy egy adott kultúrából fontosnak tartják-e az akkulturálódók a kultúra, vagy ennek egyes elemeinek átvételét. A fenti interjúrészletekben is sokszor láttunk erre példát. Ha legtöbbször nem is identifikálódnak a fogadó országgal (számos ok miatt, erről az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben található bővebb kifejtés), annak egy kis „szeletét” magukkal viszik, akárhova is mennek később, akár ilyen formában adoptált kulturális elemek formájában.

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

A nézetekben való változás kapcsán megjelent elég markánsan a beszámolóiban, hogy a közjóért szeretnének tenni. Az országukért, a nagyobb közösségeikért, a jó ügyekért tenni fontos értéknek és motiváló erőnek tűnik. Schwartz (1992/2003) értékutatásában a saját érdekekre irányuló énfelnagyítással áll szemben az én-transzcendencia, amelynek egyik fontos eleme az univerzalizmus érték. A megkérdezett diákokban nem meglepő módon sokszor látunk énfelnagyítási (teljesítmény és hatalom) értékorientációkat. Ugyanakkor az univerzalizmus, mint érték, a közjó, az aktív állampolgári kötelesség, a társadalmilag fontos ügyek felvállalása sokszor megjelenik a beszámolóiban. Meg kell jegyeznünk, hogy az interjúfeltevő a legtöbbször hasonló életkorban levő, szintén felsőoktatásban tanuló diák volt, akitől feltehetően nem érkezhett elvárás (szociális kíváncsisági szempont), hogy ilyeneket említsen a meginterjúvolt diák. Biztató, hogy a sok egyéni haszon és nyereség mellett a közösségi szempontok is fontos helyet kapnak. Fontos azonban megemlíteni, hogy a „valamilyen hatás” -t elérni – ahogy fogalmazott az egyik magyar fiatal –, kéznymot hagyni, miközben jó közcélért dolgozik valaki, azt is jelenti, hogy az énhatékonyság, a jó értelemben vett hatalom, mint

érték is fontos szerepet kap. Az ifjúsági kutatások érdekes tendenciákat mutattak ki a közösségi orientációkkal kapcsolatban. Twenge, Campbell, és Freeman (2012) milliós nagyságú adatbázisok feldolgozásából vonták le azt a következtetést, hogy a középiskolás korú, illetve egyetemre felvett amerikai fiatalok X (1962–1981 között született) és millennialis (1982 után született) generációja a korábbi (1946–1961 között született) generációjához képest inkább az „én-generáció” felé való határozott elmozdulást mutatott. Azaz életcélok, másokra való odafordulás és állampolgári orientáció tekintetében is inkább a materialista, ún. extrinzik szempontok (pl. pénz, hírnév) szempontok vezérlik őket, és veszítenek a jelentőségükből az ún. intrinzik szempontok (pl. saját maguk elfogadása, közösség). Ugyanakkor a közösségi érzések csökkenő tendenciája lelassult a millennialis generációnál az X generációhoz képest. Egy friss kutatás (*The Deloitte Global Millennial Survey 2019*) pedig a sok negatív tendencia (kiábrándulás, bizalomvesztés stb.) mellett azt a biztató eredményt is felmutatta, hogy a millennialisok számára fontos a társadalmi impakt. Vizsgálati személyeink közül voltak, akik ezt a tendenciát mutatták.

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

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

Az önbizalom, a saját magukba vetett hit sokszor társul a nagyfokú erőfeszítésről, a magas motiváltságról való beszámolással.

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

Nem meglepő, hogy nehézségekkel találkoznak a nemzetközi diákok – olyannyira nem, hogy a szakirodalom döntően ezekről tesz említést, erre teszi a hangsúlyt. A mi vizsgálatunkban azonban arra is vállalkoztunk, hogy feltárjuk, hogyan élük meg, hogyan értelmezzük a nyereségeket, a hozamot a nehézségek, a kihívások mellett. A személyes fejlődés és változás terén is számos témát, mintázatot

sikerült azonosítani, ahol valóban kart karba öltve jelenik meg a lehetőség és kihívás, nyereség és komoly ár, nagy befektetés és tetemes nehézségek.

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

3.5. KOGNITÍV KIÉRTÉKEELÉS: TANULMÁNYI ASPEKTUSOK

Az értékelés iránya, viszonyítási pontok

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

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

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

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

„Egy nap felébredsz és a pénzed értéke a felére csökkent [...] Ez depresszióssá teszi az embert.” DI71, 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés

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

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

„Mindenképpen top 10-es egyetemet akartam bejelölni [...]”

21 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„A világ ranglistákon ezek az egyetemek sokkal előrébb vannak [...]”

DH02, 20 éves magyar férfi, alapképzés, Egyesült Királyság

„Most itt konkrétan Hollandiában azért (vagyok), mert ez a szak itt a legjobb talán Európában.”

DH17 22 éves magyar nő, mesterképzés, Hollandia

A ranking adatok mellett igen beszédesek a következő interjúrészletek, amelyek azt mutatják, hogyan tárgul az a keret, amelyben gondolkodnak a diákok, hogyan élik meg a mobilizáció lehetőségét, és hogyan fogalmazzák meg az igényeiket a képzőhely iránt:

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

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

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

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

Tanulmányi stressz – tanulással kapcsolatos kulturális távolság

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

Manikutty, Anuradha és Hansen (2007) érvelése alapján a nagy hatalmi távolsággal rendelkező, valamint a kollektivistákultúrákban inkább a felületi tanulás, míg kis hatalmi távolságú, valamint individualista kultúrákban inkább a mély tanulás a domináns. A kulturális összehasonlító pedagógia (Gordon Györi, 2004, 2006) tézisei alapján is feltételezhető, hogy számos, a különbözőség által okozott stresszel szembesülhetnek a nemzetközi diákok. Zhou és munkatársai (2008), Cortazzi és Jinre (1997) hivatkozva azt állítják, hogy a nemzetközi diákok olyan pedagógiai adaptáción mennek keresztül. Ennek során mélyen gyökerező és eltérő felfogások mentén találkoznak a különbségekkel (mint például, hogy mi a tanár és mi a diák szerepe). A közoktatásban végzett kutatások (Gordon Györi, 2004, 2006) is rendre ezt a jelenséget igazolják, amelyet egyenesen „akadémiai sokk”-nak nevez Ryan és Hellmundt (2005). Az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondolkodást megkövetelő tanulás például egy korai, nagyszabású vizsgálatban bizonyult komoly sztrezzornak az USA-ban tanuló ázsiai diákok számára. Hofstedének (1986) köszönhetjük az egyik legrégebbi elemzést a

tanulásfelfogással kapcsolatos különbségekről az általa megfogalmazott kulturális dimenziók – individualizmus-kollektívizmus, femininitás-maszkulinitás, alacsony és magas hatalmi távolság, bizonytalanság elkerülése vs. túrése – mentén.

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

Eltérő – sokszor implicit – elvárásokkal ülnek be a különböző oktatási rendszerekből érkező diákok a tanterembe, például arra vonatkozóan, hogy mi a tanár, és mi a diák dolga, vagy hogy mekkora proximitás (pl. barátságosság) és hatalmi távolság természetes a tanár és a diákok között (Brok és Koopman, 2007).

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

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

Az is meghatározóan fontos lehet, hogy a nemzetközi diákokat fogadó egyetemek, szakok mennyire veszik figyelembe az interkulturális nevelés, a multikulturális oktatás szempontjait (Banks és Banks, 2015; Boreczky, 2014; Cs. Czachesz, 2007; 2014).

Tanulmányokkal kapcsolatos kihívások értékelése

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

Új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás

Először is, nem elég, hogy új kulturális, nyelvi és társas közegbe, egy másik országba kerültek, teljesen ismeretlen lehet az oktatási rendszer, benne az új program, amibe belecsöppentek. Nem csoda, hogy

sokan ezt komoly nehézségként élik meg. Az alább következő diák többek között az eltérő szervezeti kultúrát is említi, mint nehézségforrást:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tanulás és egyetemi követelmények, mint kihívás

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

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

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

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

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

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

Visszatérő téma a mennyiség, mint kihívás. Gyakran említik, hogy sok kurzus van a magyar egyetemen. Az egységes bolognai rendszerben a kreditek száma az irányadó, így az önmagukban viszonylag kis kreditszámot érő, sok kurzus a magyar felsőoktatásban összességében ugyanannyi kreditet ér, mint például az ekvivalens szintű norvég program, kisebb kurzusszámmal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nyelvi akadályok a tanulásban

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

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

“Most már szabadon tudok kommunikálni más diákokkal. Különböző országokból érkezett nemzetközi diákkal tanulok együtt. Az órákon angolul szoktunk beszélni, néha olyan gyorsan beszélnek megszokásból, és erős akcentussal, hogy néha alig értem őket. Tudod, amikor hangfelvételeket hallgatunk, ez általában a standard angol nyelv. De nagyon kínos lenne, ha megszakitánám őket, hogy visszakérdezzek, nekem ez „arcvesztő” lenne. Így néha úgy tettem, mintha érteném, de nem tudtam

elmondani az észrevételeimet, mert valójában nem értettem. Ez nem jó.” D60 22 éves kínai nő, alapképzés

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

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

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

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

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

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

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

Nem biztos, hogy a valóságban így zajlik a nyelvek közötti átfordítás, de a nehézségekről és megoldásról tapasztalatból beszélt a fenti diák. Ugyanis, amikor farsí (iráni diákok egyik fő nyelve) anyanyelvű diákok nem tudták követni a tananyagot, ehhez (az addigra felső évvessé vált) diákhöz küldte őket a tanár, hogy farsí nyelven magyarázza el nekik. A siker nem maradt el.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanulmányokkal, a karrierrel kapcsolatos nyereségek értékelése

Felsőoktatásba kerülés, tanulás, tudásszerzés

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

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

Iránban a hírhedten kompetitív konkoor, a vallási ismeretekben való nagy jártasságot is megkövetelő országos felvételi vizsgán való kiváló teljesítés, vagy más országokban, például Németországban vagy

Norvégiában, az orvosi, pszichológiai vagy állatorvosi szakokra való hosszú várakozási idő kiváltható külföldi egyetemen való tanulással.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Angol nyelvű képzés, európai diploma és munkapiaci értékek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Különböző készségek és különleges tudások

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tudásokra tesznek szert, amelyekkel kevés ember rendelkezik. Ezekkel az unikálisnak ítélt kvalitásokkal biztosabbnak is látják a helyzetüket később a karrierjük, a munkavállalás során.

Diszkusszió és következtetések

Az eredményeink arra engednek következtetni, hogy különösen sok kihívással, nehézséggel találkozhatnak a nemzetközi diákok. Ezek három főbb téma köré csoportosítható. Az új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás számos elemet foglal magába. Aki külföldi egyetemen kezd meg az alapképzését, az a felsőoktatásban való tanulás legalapvetőbb elemeit, a korábbi tanulmányaihoz képest teljesen új követelményeit is ott ismeri meg. Vannak szakok, ahol nemcsak esszét kell beadni, ami önmagában sem magától értetődő néhány oktatási rendszerből érkező diáknak, de azt ráadásul idegen nyelven kell megírni. Bár a bolognai rendszer lehetővé teszi, hogy képzési területek között váltsanak, a képzési szint váltásánál a diákok, a nem bolognai rendszerből érkező diákoknak ismeretlen ez a rendszerelem. A graduális nemzetközi diákok nehézségként tapasztalják meg, hogy mások a képzési hangsúlyok, más a struktúra. Az egyik gyakran említett kihívás az aktuális képzés előzményét képező ismeretek hiánya. Ez nyelvi problémákkal kombinálva már komoly nehézséget jelent.

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

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

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

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

A kezelhetetlen tananyag mennyiséget sokat említették. Valószínűleg többek között időkezelési probléma is rejlik a háttérben. A képzési struktúra különbségéhez is köthető a sok tantárgy, amelyek egyenként kevés kreditet érnek, azonban mindegyik megköveteli a maga tanulási idejét.

A vizsgáknál a szokásos vizsgadrukk mellett lehet még további kultúraspecifikus nehézség, például az „arcsvesztés” lehetőségének veszélye a szóbeli vizsgán, ha nem tud eleget a diák.

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

Eredményeink összhangban vannak a szakirodalommal a diákok nyelvi nehézségeit illetően. Mivel az oktatási nyelv a legtöbb tanárnak nem anyanyelve, az „angol, mint közvetítő nyelv” - oktatásban (Doiz, 2012, idézi Grimshaw, 2015) általában a nem-angolszász országokban, a tanárokgyengébb angol nyelvi készsége is jelenthet kihívást a diákoknak. Bár az idézett interjúrészletekben nagyon tapintatosan fogalmaznak a diákok, nem példa nélküli az optimálistól elmaradt információközlés a tanár nyelvi szintje miatt.

A *native speakerism* olyan ideológiát takar, amely dichotómiát kreál az angol anyanyelvű és nem angol anyanyelvű tanárok között, az utóbbiakkal szembeni diszkriminációval. Bár az angol nyelvet tanító tanárok kapcsán fogalmazódott meg (Grimshaw, 2015), sejthető, hogy más területen is létező jelenség. A vizsgálatunkban azonban nem fogalmazódott meg elvárás, hogy anyanyelvi szinten beszéljenek angolul a tanárok: a diákok számára a követhetőség tűnik a (teljesen méltányolható) vezérelvnek. Nem feltétlenül hátrányos azonban a nem anyanyelvű tanár helyzete. Ezzel kapcsolatban érdemes figyelembe venni Medgyes Péter (1999) kutatási eredményeit: még az angol nyelv tanításában is vannak a nem anyanyelvű tanároknak bizonyos előnyeik az angol anyanyelvű tanárokkal szemben. Ilyen például a megértő attitűdjük a diákok felé, illetve hogy jó mintaként/modellként szolgálnak a diákok számára.

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

Amennyiben nehézséget és kihívást jelent a nyelv, az angol nyelvű képzés, az angol diploma, a külföldi tapasztalat olyan hívószó, amely önmagában sokaknak a munkaerőpaci lehetőséget rejti. Kritikusan viszonyulnak sokan az angol nyelv egyre nagyobb teret hódító helyzetéhez. A nyelvi imperializmus fogalmával írja le Phillipson (2007) az angol nyelv glorifikációját a többi nyelvhez képest. A megkérdezett diákok azonban annál inkább látják az angol nyelven szerzett diploma értékét. Sokaknak kitűzött cél és emiatt nyereség maga az angol nyelven való tanulás, az angol nyelvben való fejlődés. A sok fenti idézet arra utal, hogy a nyelvi tőke átfordítható majd más formákba (Bourdieu és Passeron, 1977). Fontos, hogy a nyereség és a nehézség nem választható el szigorúan egymástól. Gyakori az a narratíva, hogy a nehezen megszerzett tudásnak nagy értéke van, megtérül a sok befektetett energia.

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

3.6. NEMI SZEREPEK

Bevezetés

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

Kevés kutatás született Magyarországon, amely az egyetemeket vizsgálta a nemek közötti egyenlőtlenségek különböző formáival kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok terén. A kevés, hiánypótló eddigi vizsgálatokból (lásd például az ELTE kutatás 2016-ban, Gregor, 2017) arra lehet következtetni, hogy az országos tendenciáktól nem tér el drasztikusan a felsőoktatás helyzete. A nemzetközi diákok adaptációjának kiterjedt szakirodalmában igen szerény helyet kap a nemekkel kapcsolatos vizsgálódás. Leginkább arra a kérdésre van (igen vegyes) válasz, hogy vajon egymáshoz képest hogyan boldogulnak a férfi és a női nemzetközi hallgatók. Legtöbbször nem központi kérdése a vizsgálatoknak a vizsgálati személyek neme, még kevésbé a nemekkel kapcsolatos attitűdök, illetve tapasztalatok. Sokszor a demográfiai tényezők, mint kontroll tényezők hatását nézve említene meg nemi különbségeket a kutatók.

A lányokhoz képest a fiúk jobb adaptációját találták a több ezer fős középiskolás korú, cserediák mintában végzett kutatásukban Geeraert, Ward, Gelfand és Demes (2019). Ehhez hasonlóan a korábbi tanulmányokat összefoglaló tanulmányukban Zhang és Goodson (2011) is találtak nemi különbséget kimutató kutatásokat, ezek mind a lányok rosszabb akkulturációs stressz-szintjére, több fizikai tünetére utaltak. Lee, Park, és Kim (2009) viszont pont ellenkezőleg, jobbnak találták a koreai nemzetközi egyetemista lányok pszichológiai adaptációját a fiúkéhoz képest. Itt lényeges adalék, hogy mindkét nemnél a nyelvtudás jelzi előre az adaptációt.

Még egy korábbi vizsgálatban Misra és munkatársai (2003) a nemi sztereotípiákba beleillő mintázatot talált: míg a nők a férfi nemzetközi diáktársaikhoz képest több érzelmi és fiziológiai, viselkedési reakciót mutatnak, a férfiak hozzájuk képest inkább intellektuális szinten reagáltak a stresszre.

Koránt sem kimerítő a fenti felsorolás, inkább abból ad ízelítőt, hogy nem elmélet-vezéreltek a kutatások ezen a területen, és hogy szerteágazó eredményeket találnak.

Nem volt tárgya az eddigi kutatásoknak, holott számos szociálpszichológiai elmélet alapján lehet elindulni annak vizsgálatára, hogy milyen különbségek lehetnek a nemi sztereotípiákban, a nemi szerepideológiákban, a szexizmusban, a szexizmus szalonképességében a különböző kultúrákban, és hogyan viszonyulnak ezekhez a különbségekhez a nemzetközi és a helyi diákok. A viszonyulás változása szintén fontos kutatási kérdés lehet. A nemek megítélésében kiindulási alap lehet például Glick és Fiske *Sztereotípiák tartalom* modellje, miszerint a nőket inkább szeretetre méltónak, de kevésbé kompetensnek, a férfiakat pedig kompetensnek, de kevésbé szeretetre méltónak tartják az

emberek. Ezen szerzők *ambivalens szexizmus* fogalma, illetve Swim *modern szexizmus* fogalma (Swim és mtsai, 1995) szintén releváns lehet a *hagyományos szexizmus* fogalma mellett (Nguyen Luu, Kovács, Frieze 2003-2004). Attól függően, hogy honnan származnak a nemzetközi diákok, vélhetően inkább hagyományos nemi szerepelfogást és szexizmust, illetve az otthon megszokottnál nagyobb nemi esélyegyenlőséget láthatnak. Egy másik jól ismert elmélet - Pratto és Sidanius (2005) szociális dominancia elmélete - specifikusabban ennek a külső csoport férfi tagjaival kapcsolatos ellenséges viselkedést magyarázó részéből kiindulva feltételezhető a férfihallgatók erősebb diszkriminációs tapasztalata, miközben valószínűleg a női hallgatók vannak inkább kitéve az esetleges zaklatásnak. Ezeknek mind szerepük lehet az adaptációban.

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok adaptációjával kapcsolatban nem történt szisztematikus kutatás, így a nemekkel kapcsolatos nézetek, tapasztalatok terén sem rendelkezünk információkkal ebből a körből. Egy ilyen fókuszú magyarországi kutatásnak azért is lehetnek különösen tanulságosak az eredményei, mert Magyarország köztes helyzetben van. Az itt tanuló nemzetközi diákok egy része a nemzetközi trendnek megfelelően a tanulmányaik helyszínéhez, Magyarországhoz képest alacsonyabb gazdasági fejlettséggel és kedvezőtlenebb nemi egyenlőségi (GEI) index-szel rendelkező országokból érkezik. Másik részük azonban a nemzetközi trendtől eltérően, olyan országokból származik, amelyek magasabb vagy hasonló GDP-t, és jobb, vagy legalább hasonló nemi egyenlőségi indexet tudhatnak magukénak. Az utóbbiak tapasztalatairól még kevesebb adat található a nemzetközi diákok adaptációjának szakirodalmában, holott összefüggést mutatott ki az eddigi kutatás az adott ország gazdasági fejlettsége és a nemi szerepekkel kapcsolatos nézetek között (lásd például Olson és mtsai, 2007).

A vizsgálat fókusza

Jelen tanulmányunk célja a magyarországi egyetemeken tanuló nemzetközi diákok nemekkel kapcsolatos attitűdjeinek, tapasztalatainak feltárása kvalitatív módszerrel. A nemzetközi diákok tapasztalatainak megértése, valamint ezen tapasztalatok és az adaptáció közötti kapcsolat felderítése mellett az eredmények tükröt tarthatnak a magyarországi genderhelyzetről is.

Vizsgálatunk a következő kérdéseket célozza meg:

- Mit jelent nőnek/férfinek lenni itt Magyarországon a származási országhoz képest?
- Megtapasztalják-e (és ha igen, miben) a nemzetközi diákok Magyarországon a férfiakkal és a nőkkel való eltérő bánásmódot?
- Mit gondolnak a nemi szerepekről általában?

Ebben a fejezetben a korábbi interjúelemző fejezetekkel szemben (3.2.-3.5.) a komplex referenciarendszerek miatt a külföldön tanuló diákokkal felvett interjút nem, csak a Magyarországon tanuló diákokkal felvett interjúk feldolgozását mutatjuk be.

Eredmények és értelmezés

Kiemelendő szempontok az eredmények értelmezéséhez

Az eredmények értelmezésénél nagy jelentősége van annak a körülménynek, hogy a megkérdezett nemzetközi diákok (3 eset kivételével) angol, illetve kisebb részük német nyelven tanulnak az

egyetemen. Nagy részük nem, vagy rosszul beszél magyarul. Sokan közülük a nemzetközi diákoknak fenntartott képzési programban vesznek részt. Ilyen értelemben a helyiekkel csak közvetetten, szelektív módon, különféle szűrőkön keresztül – többnyire Budapesten, illetve nagy egyetemi városokban élőkkel, valamint az egyetemi stábon és a főbérlőn kívül csak fiatalokkal, idegen nyelven jól beszélőkkel – érintkeznek. A nemek magyarországi helyzetével kapcsolatos információ a jellemző módon kevés számú magyar ismerősön, barátan, esetleg az egyetemi kurzusok közben elhangzottakon, a nemzetközi diákok körében egymással megosztott tapasztalatokon, sokszor a verbális megnyilvánulások megértését nélkülöző megfigyeléseken keresztül jut el hozzájuk. Ezen információk értelmezése azonban sok tényező függvénye – elég csak az attribúciós torzítások széles skálájára gondolni (Fiske, Taylor, 2017). A nemzetközi diákok meglehetősen nagy diverzitásának a szerepét sem lehet túlbecsülni. Nemcsak különböző kultúrkörökből, országokból érkeznek, hanem az országon belül az adott régió, a család vallási háttere, politikai attitűdje, szocioökonómai státusza is fontos tényező. Egy felső középosztálybeli nigériai diáknak egészen mások lehetnek a tapasztalatai arról, milyen fontos vezető szerepeket kapnak a nők Nigériában, mint egy ugyancsak Nigériából érkező, de szegényebb háttérű diáknak. Minden egyes diák saját tapasztalatai, attitűdjei – amelyek könnyen eltérhetnek az adott csoportra jellemző tapasztalatoktól és attitűdöktől – szintén fontos szerepet játszanak.

A különböző diákcsoportoknál markánsan eltérő lehet a kiindulás, a kezdő viszonyítási pont a társadalmi nemek helyzetének megítélésével kapcsolatban. A Tversky és Kahneman (1974) által megfogalmazott „lehorgonyzási heurisztika” (anchoring heuristics) a segítségünkre lehet. A kezdeti értékhez „lehorgonyozzuk” az ítéleteinket, melyeket adott esetben igyekszünk korrigálni, igazítani, de az igazítás mértéke általában elégtelen. Például a piacon a leendő vevő kinéz magának egy lámpát, az árus 2000 forintos kikiáltási árat mond. A vevő tudja, hogy túlárazza az eladó, emiatt alkuszik. Megveszi 1600 forintért és boldog, egészen addig, amíg két standdal később meg nem látja, hogy 800 forintért árulnak ugyanilyen portékát. Az a nemzetközi diák a társadalmi nemek szempontjából hagyományos nézeteket valló Zimbabwéből, aki nem koedukált iskolába járt, nagyrészt nemi szegregációban nőtt fel, úgy gondolja, semmilyen különbség nincs a férfi és női nemzetközi diákok élményei, helyzete között itt Magyarországon, hiszen „*ugyanazokra a helyekre mennek*”. A számára megszokott helyzetekhez (kezdeti értékhez) képest ez már az egyenlőség netovábbja. Az ő esetében a kiindulási pont egészen más, mint annak a diáknak az esetében, aki emancipált környezetben, ennek megfelelő normatív elvárások által övezve nőtt fel. A magasra tett léc, a gender tudatosság egyik példája az, amikor az egyik megkérdezett diák szerint „*ha valaki azt mondja, hogy nincs különbség (a férfi és női nemzetközi diákok tapasztalatai között), annak jobban kellene figyelnie*”. DI18, 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Nagy jelentősége van annak is, mennyire van kialakult diskurzus, milyen elvárások, normák vannak a társadalmi nemekkel kapcsolatban abban a környezetben, ahol szocializálódtak. Rendszerint annak, akinek ismertebb a gender diskurzus, inkább van ezzel kapcsolatos sémája, fogalmi kerete, így jobban felfigyel az implicit aspektusokra is.

Egy norvég diák Egy norvég diák a következőképp fogalmazott.

„[N]incs olyan ország, ahol ne lenne különböző a férfiak és a nők helyzete. [...] A szerepek hathatnak ránk úgy, hogy nem is tudunk róla. [...] Szóval fontos lenne tudatosan erről gondolkodni”. DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Fontos figyelembe venni azt is, hogy amikor a társadalmi nemekkel kapcsolatban nyilatkoznak a válaszadók, nemcsak (és nem biztos, hogy első sorban) e konkrét attitűdtárggyal kapcsolatban nyilatkoznak, hanem jellemző módon az attitűd-, a nézet- és az értékrendszerük alapján, azzal való

összhangban, azt kifejezően nyilatkoznak (McGuire, 2001). Egy diák megfogalmazása szerint pontosan emiatt nehéz megítélni, valójában mit is gondolnak az emberek a nemek helyzetéről.

„[...] mert ha valaki azt akarja mutatni, hogy ő nyitott-gondolkodású, azt mondja, hogy egyenlők a férfiak és a nők. DI75, 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Mivel a válaszolók meglátása szerint a társadalmi nemekkel kapcsolatos kérdések és válaszok hangsúlyosan értékhez kötöttek – konzervatív vagy liberális irányultsághoz, elmaradottsághoz vagy progresszióhoz, társadalmi kérdések iránti érzékenységhez vagy az egyik válaszadó szerint az „irreális elvárások” -at megfogalmazó feminizmushoz stb. –, számolni kell az értékeléstől való félelemmel. Az erről árulkodó felvezető mondatok jól észrevehetőek az interjúzás közben. Ilyen például a „nem fog tetszeni, amit mondok...”, vagy „erről inkább a nőket kellene kérdezned”. Sőt. van, aki önironikusan így kezdte a válaszadást „nem vagyok jó alany, tudod, a privilegizált fehér férfi...”. Az egyik férfi diák így nyilatkozott

„Nem szeretem ezt a kérdést, mert szerintem a feminizmus témánál fogok kikötni.” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

A tematikus elemzés segítségével a következő témákat és altémákat azonosítottuk. A többi fejezettől eltérően a témák és altémák sokasága miatt a könnyebb áttekintés érdekében a 16. táblázatban soroljuk fel őket.

	Témák	Altémák
1	Nemi egyenlőség	1A. az egyenlőbb Magyarország 1B. az egyenlőtlenebb Magyarország 1C. hasonló Magyarország 1D. csak a nők helyzete különböző
2	Változás	2A. változás a nemi szerepekben általában 2B. változás a nemi szerepekről való saját gondolkodásban
3	Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok	3A. férfiak magasabb fizetése 3B. az intimitás kifejeződése Magyarországon
4	A „úriember kultúra” vagy a szexizmus „jóindulatú” altípusa (Úriember vagy szexista)	4A. az úriember 4B. a szexista
5	Állítólagos előnyök és hátrányok	5A. nők előnyei 5B. férfiak előnyei
6	Jupiter és a kisökor – kinek a szabadsága	6A. öltözködésben való szabadság és szabad mozgás 6B. kapcsolatban való szabadság
7	Nemi diszkrimináció és biztonság	7A. diszkriminációs tapasztalatok 7B. biztonságérzet Magyarországon
8	A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok	8A. biológiai/fizikai különbségek 8B. kulturális eltérések 8C. megmagyarázhatatlan

16. táblázat: Az interjúelemzés során azonosított témák és altémák (nemi szerepek)

Nemi egyenlőség

Döntően az otthoni tapasztalatoktól, nézetektől függően az itt tanuló nemzetközi diákok egyes beszámolóit nagy(obb) nemi egyenlőség színhelyének tüntetik fel Magyarországot – ahol kevésbé élesen különülnek el a szerepek –, míg más diákok ennek az ellenkezőjéről adtak számot.

Az egyenlőbb Magyarország

A következőkben a magyarországi kiegyenlített(ebb), pozitív(abb) helyzetre vonatkozó vélemények olvashatók. Az „egyenlő”, illetve az „egyenlőség” a kulcsszó. Ennek különböző jelentései látszanak. Az egyik a nők és férfiak közös tevékenykedése, a hagyományos szerepektől való elszakadás (a nők nem otthonülő feleségtípusok, az apák is gondoskodnak a gyerekekről). Egy másik fontos jelentés a hatalmi pozíciók egyenlősége, pontosabban a férfi dominancia hiánya. Az egyenlőséghez kapcsolódik továbbá a szexizmus és a nőkkel szembeni előítéletesség hiánya vagy kisebb mértéke, valamint az egyenlő jogok és a két nemnek tulajdonított egyenlő érték. A megfogalmazások között észrevehető a szemrevételezett különbség eltérő mértéke, illetve az, hogy ki milyen bizonytalanul, vagy éppen ellenkezőleg, mekkora meggyőződéssel beszél a különbségekről.

“Azt gondolom, kiegyenlítettebb itt (Magyarországon) a helyzet.” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

„Az a gyanúm, hogy nem tesz semmilyen különbséget, ha férfi vagy nő valaki errefelé. De gondolom, hogy kissé másabb a helyzet, ha Pakisztánban vagy. [...] Itt úgy tűnik, egyenlőek a férfiak és nők. Együtt kell csinálniuk a dolgokat. Ez a benyomásom, de nem tudom biztosan.” DI35 24 éves pakisztáni nő, mesterképzés

„Könnyebb itt a nőknek. Van nemi egyenlőség [...]. Nem mondhatom, hogy lenne (teljes) nemi egyenlőség akármelyik országban is, de több van itt, mint az országomban.”

DI15, 33 éves török nő, doktori képzés

„Úgy érzem, több hatalmuk van a férfiaknak otthon.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

„Úgy tűnik, Magyarországon egyenlőek a férfiak és a nők, de Kínában előítéletesek a nőkkel szemben. A magyar nők függetlenek, nem hagyományos otthonülő feleségtípusok. A ruházatuk és a temperamentumuk miatt érzem, hogy szabadok és felszabadultak.” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés.

„A kínaiak szemében még mindig erősen tartják magukat a nemi szerepek. A férfiak dominálják a társadalmat. Bár sokat változott közben és most egyenlőbb lett.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Több válaszolóhoz hasonlóan ez a diák is megemlíti, hogy *„Magyarországon talán a nőknek nagyobb a hatalmuk. Amikor kitöltöttem a formanyomtatványokat, az anyám nevét kell kitölteni, nem apámét, mint Kínában”*. DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Jól mutatja a fenti eset, hogyan vonnak le következtetéseket, hogyan végeznek attribúciót a nemek helyzetére a rendelkezésre álló információkból. A következő példa szintén az attribúció hogyanjára világít rá.

„Nem vagyok biztos a magyarokat illetően, de úgy tűnik, itt egyenlőbbek a férfiak és a nők. Az utcán lehet látni, hogy sok apuka jól gondoskodik a gyerekekről. Kínában persze segítenek a férfiak, de mégis, a nők csinálják a legtöbb házimunkát.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

Az iráni diákok véleménye talán a legegységesebb, szinte kivétel nélkül mindenki a nők korlátozásáról beszél Iránban és a nagyobb szabadságukról Magyarországon.

„Sok különbség van [a két ország között]. Szerintem azért, mert sajnos Iránban még mindig úgy néznek a nőre, mint egy tárgyra. Azt gondolják, hogy a férfiak és a nők csak egészen más dolgokban lehetnek jók. Elterjedt a szexizmus.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Még az a diák is, aki szerint a nyugati média mindent eltúlozva rossz fényben és nőgyűlölőnek tünteti fel Iránt, elismerően nyilatkozik:

“[...] itt Magyarországon a nőknek egyértelműen jobb a helyzetük és Irán Magyarországhoz képest egy kicsit patriarchálisabb”. DI75, 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Egy férfi válaszoló, aki mély megrendüléssel és felháborodással beszélt arról, hogy a Girls of Revolution Street, a kötelező fejkendőhordás ellen békésen tiltakozó mozgalomban résztvevő nőket hogyan torolta meg az ottani rezsim és azt tartja az egyik végletes rossznak, hogy Iránban „a nőknek 90%-a nem rendelkezik semmilyen szabadsággal, sokkal kevesebb joguk van, mint a férfiaknak.”, legalább ennyire rossznak tartja, hogy „itt (Magyarországon) a nők a királyok”. „Úgy élnék, mint a királyok. Szinte mindenhol Európában ilyenné válik a helyzet, mert a feminizmus nagyon fellendülőben van. [...] Itt sajnos sokkal több adatik meg a nőknek. Svédország még ennél is rosszabb.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az egyenlőtlenebb Magyarország

A fentiekhez képest egészen más fényben tüntetik fel Magyarország helyzetét a társadalmi nemekkel kapcsolatban az alábbi vélemények. Ezek szerint ahhoz képest, ahonnan érkeznek a válaszolók, itt sokkal nagyobb az egyenlőtlenség, a szexizmus, a nőkkel szembeni megkülönböztetés, a férfiak és a nők elkülönülő szerepei közötti szakadék. Jellemző, hogy implicit jelekből, árnyalt jelenségekből is „olvasnak”, illetve vannak le következtetéseket, többek között arra vonatkoztatva, hogy a két nemnek nem egyforma az „értéke”. Az implicitás kiemelésének a kivételével szinte minden vonatkozásban megegyezik a fentebb bemutatott, hagyományosabb országokból érkező diákok által beszámolt otthoni képpel a magyarországi helyzet, ahogyan az látható a magas GDP mutatóval és kedvezőbb nemi egyenlőségi index-szel rendelkező országokból érkező diákok észlelésében.

„V: Úgy érzem, férfiként több figyelmet kapok. Szóval, amikor valaki hozzám lép és magyarul beszél hozzám, a magyar barátnőmnek kell fordítania. Mégis, az egész beszélgetésen át inkább rám néznek, sosem a barátnőmre.

K: Mire következtetsz ebből?

V: Hagyományos gondolkodásra, a férfi a vezér, az a gyanúm. Úgy érzem, hogy előbbre sorolnak.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Egy másik diáknak is feltűnik, amikor nem, vagy kevésbé vesznek észre, vagy tartanak figyelemre érdemesnek egy nőt, mint egy férfit.

„Az az érzésem, hogy komolyabban kezelték [a barátomat], mint engem.” DI25 23 éves lengyel nő, mesterképzés A két nem által játszott szerepek éles elkülönülését sok válaszoló kiemelte. Jól illusztrálja ezt a következő idézet, ahol nem csak a bizonytalan jelekből való olvasásra hagyatkozik az interjúalany.

„Nem látok férfiakat a kasszánál. Csak nőket. Amikor az egyik ruházati boltban dolgoztam, mondták nekem, hogy nem kellene ezt csinálnom, mert női munka. Menjek inkább az építkezésre dolgozni.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Mind saját megfigyelés, mind másodkézből kapott információ mondatja egy diákkal, hogy Magyarországon hagyományosabbak a nemi szerepek, mint otthon Izraelben. Kiemeli a jelenség implicit jellegét: az emberek nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogyan viselkednek.

„Ahogy néznek a férfiak a nőkre, ahogy beszélnek a nőkhöz. Vicces, mert lehet, hogy megszokták, de nem biztos, hogy ennek tudatában vannak. [...] Hagyományosabbak. Még Izraelben azt hallottam, a nők itt többet foglalkoznak a háztartással meg minden.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Az implicitást, illetve azt, hogy nincsenek tisztában az adott viselkedés esetleges megkülönböztető természetével, nem csak a fenti válaszoló említi. Egy diák arról tesz említést, hogy Magyarországon

valahova belépve a férfiak csak férfiakkal ráznak kezet, a nőkkel nem, de ez nem tűnt fel az általa megkérdezett nőknek.

„Nehéz eldönteni, hogy ez végül is megkülönböztetés vagy sem, mert ezek a nők hasonló, vagy akár magasabb pozíciót foglalnak el. [...] Úgy tűnik, azok a nők, akikkel beszéltem erről, azt mondják, »ó, sosem gondoltam erre«, szóval úgy tűnik, nem is probléma.” DI87 34 éves norvég férfi, mesterképzés

Nem csak rejtett, implicit szexizmusra, illetve mikromechanizmusokra utalnak a megkérdezett diákok. Általános szintű véleményekből sincs hiány:

„Magyaroszágnak van ez a patriarchátus története és a férfiak uralják a nőket.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

Egy francia diáklány kritikusan ecseteli, hogyan látja a nemek helyzetét Magyarországon különböző területeken.

„Sokkal nehezebb itt egy nőnek, mint Franciaországban, azt hiszem. Igen, nagyon is jelen van a szexizmus. Az a gyanúm, hogy inkább konzervatívak itt. Olyan, hogy: egy férfi dolgozzon, egy nő meg gyerekeket neveljen. Igen, a férfiak nagyobb hatalmuk van, meg minden. Meg szexuális tárgynak látják a nőket.” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Ismerősei elmondása és saját megfigyelései alapján állítja egy kanadai férfi diák a következőket.

„Azt mondanám, hogy ha összevetjük a kettőt, Kanada nemi szerepei sokkal kevésbé élesen különbözőek, mint Magyarországon. Itt jobban megerősítik a sztereotípiákat.” DI18, 30 éves kanadai férfi, mesterképzés

Félszázaddal látszik elmaradni, ahogyan Magyarországon kezelik a nemek helyzetével kapcsolatos kérdést egy norvég női diák szerint:

„Amikor nőkről és férfiokról van szó, meg az itteni helyzetről, azt hiszem, ez olyan, mint amikor gyerek voltam a szüleimmel. Szóval a férfinak dolgoznia kell, neki férfinak kell lenni, akinek pénze van, és akkor a hölgy, a nő, neki otthon kell lennie. Szóval ez a benyomásom a gyereknevelés kapcsán. Ilyen volt Norvégiában 45-50 évvel ezelőtt.” DI22 57 éves norvég nő mesterképzés

Erre az időben való megrekedésre rezonál egy francia diák véleménye is:

„Abból, amit az utcán látok, a pasik még mindig a »férfi vagyok« szakaszban vannak. Még mindig az »erősnek kell lenniünk« és hasonló. Az utcán nem nagyon látok lányokat, akik – hogy is kell mondani – magas pozícióban lennének a társadalomban (ruházatuk alapján, ahogy a férfiakon lehet látni).” D24 22 éves francia nő, alapképzés

A következő válaszadó tisztában van azzal, hogy Norvégia kivételes helyzetben van a társadalmi nemek szempontjából:

„[...] nyilvánvalóan Norvégia nagyon is egyenlő más országokhoz való összehasonlításban...”, de megjegyzi, hogy Magyarország általános jellemzője, hogy *„talán általában kisebb mértékű itt az egyenlőség, és erősebbek a nemi szerepek. [...] Megfigyelem az embereket, a párokat. Nyelvismeret nélkül nem értem, mit mondanak, de másnak tűnik. Az az érzésem, hogy egyenlőtlen...”* DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

A fenti válaszhoz hasonlóan, egy másik diák kiemelte, hogy a nemek helyzete nem független az egyenlőségi kérdésektől, a kisebbségi csoportok helyzetétől:

„Itt Európában liberálisabbak az összes kisebbségi csoporttal. Sokkal érzékenyebbek ezekre a társadalmi kérdésekre, mint Oroszországban.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

A (nemi szerepek szempontjából) hasonló Magyarország

Nem minden válaszoló emeli ki az országok közötti különbségeket. Különböző országokból – Törökországtól, Ukrajnától Németországon és Lengyelországon át Mexikóig, Kínáig és Vietnámgig – mindig akad egy-egy diák, aki nem lát lényeges különbséget a nemek helyzetében Magyarország és a saját országa között.

A vélemények egyik típusa szerint a különbség hiánya „a már megvalósult egyenlőségnek köszönhető”.

„Nem hiszem, hogy lenne különbség. Szerintem ugyanazon a szinten vagyunk. A nőknek s a férfiaknak egyenlő jogaik vannak itt is, ugyanúgy, mint Ukrajnában.” DI32 23 éves ukrán nő, mesterképzés

„Nem láttam különbséget [Kína és Magyarország között]. A fiatalok generációjában mi egyenlőbbek vagyunk.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Ez a diák azt gondolja, hogy általában is a férfiak és a nők már mindenhol egyenlőek, így egyenlőségben nincs országhatáron átnyúló eltérés.

„A nők már nem háztartásbeliek. A nők jók a [fizetett] munkában. Egyenlő esélyeket kapnak.” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Mások a tapasztalataik korlátaira, csak egy adott szemszögből való észlelésre hivatkozva indokolják azt, hogy nem látnak különbséget.

„Nem láttam semmilyen különbséget, de csak a férfi verziót látom, szóval nem vagyok egészen biztos. Nem látok semmilyen különbséget.” DI19, 22 éves német férfi, osztatlan képzés

Bár az ideutazás előtti olvasmányai alapján azt várta az alábbi diák, hogy Magyarországon még nagyobb szakadék lesz a férfiak és a nők szerepei között, mint otthon Lengyelországban, a korlátozott tapasztalatai mégis mást sugallnak.

„Ami a saját megfigyeléseimet illeti, itt csak fiatalokkal van tapasztalatom, szóval így nehéz megmondani. Nem igazán láttam különbséget.” DI25 23 éves lengyel nő, mesterképzés

Van, aki a meghatározó hatású személyes tapasztalatokkal magyarázza a különbség észlelésének az elmaradását.

„Nem látok különbséget. Sok sikeres figura van az életemben, akik nők, emiatt nem érzek különbséget [Kína és a vélhetően gender-egyenlőnek gondolt Magyarország között].” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés.

A társas percepció lehetséges hibáira való reflektálás többek között azt mutatja, hogy a válaszadók a kérdésekbe involválódva, azokat átgondolva, megfontolva nyilatkoztak.

Vannak válaszadók a hagyományos országokból, akik az eltelt idő fontosságát emelik ki, azt, hogy a korábbi időszakokhoz, az idősebb generációkhoz képest most már nagyobb lett a nemi egyenlőség náluk és emiatt nincs nagy különbség Magyarországhoz képest.

„Nem veszek észre semmilyen különbséget [Kína és Magyarország között]. Azt gondolom, hogy manapság egyenlőség van. A nők mindent megtehetnek, amit a férfiak. Még többet is.” DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés

„Kínában az idősebb generáció preferálta a fiúgyerekeket a lányokhoz képest, a fiatalabb generációban nem hiszem, hogy különbség lenne Magyarországtól. Most Kínában számos cégnél vagy szervezetben vannak jó vezetőnők. Jobb munkát is végeznek.” DI64 25 éves kínai férfi, doktori képzés

Csak a nők helyzete különbözik

A nemek közötti egyenlőtlenségben található kulturális variabilitás oka önmagában izgalmas kérdés.

A férfiak és a nők státusza, helyzete, esélyei, szerepei közötti különbségről, egyenlőtlenségről, szakadékról eltérően vélekednek a különböző országokból, régiókból érkező nemzetközi diákok. Az összképre vonatkozóan az eddigi válaszokból úgy tűnik, hogy míg a magas GDP-vel, kedvezőbb nemi egyenlőségi (GEI) index-szel rendelkező országokból, valószínűleg kisebb kulturális távolságból érkezők nagyobb, addig a másik irányból érkezők, az alacsonyabb GDP-vel, rosszabb nemi egyenlőségi index-szel rendelkező országokból, jellemző módon nagyobb kulturális távolságból érkezők kisebb egyenlőtlenséget, rést, eltérést látnak Magyarországon, mint otthon. Ebből az összképből egyedül Japán lóg ki, A magas GDP és a szinte törvényszerűnek látott változás (az emancipáció irányába) ellenére hagyományosabb nemi szerepfelfogásról, szerepmegosztásról számol be egy japán diák. Ehhez képest kitűnnek a számára a magyar nők „nem hagyományos női” tulajdonságai, amelyekről elismeréssel nyilatkozik:

„A magyar nők nagyon erősek, erőteljesek, energikusak. Nagyon pozitív értelemben. Japánban a helyzet generációról generációra változik, mégis, a japán nőknél még mindig általános jelenség, hogy kimaradnak a munkából a szülés vagy a házasságkötés után.” DI27 27 éves japán nő, mesterképzés

Vajon mitől tevődik össze a két nem helyzetének észlelése közötti rés, a *gender gap*? Minek köszönhető ennek különböző mértéke a különböző országokban?

Mivel konstansnak (és kedvezőnek) látják a férfiak helyzetét különböző országokon át, a *gender gap*, a nemek helyzete közötti rés egyedül a nők helyzetének a függvénye: jelentősebb mértékűnek látják a *gap*-et azokban az országokban, ahol erősen kedvezőtlen a nők helyzete és kicsinek, lényegtelennek észlelik azokban az országokban, ahol kedvező a nők helyzete.

Nem mindig biztosak ebben az érzésükben (férfiaknak ugyanaz a helyzet, a nők itteni helyzete viszont sokkal inkább különbözik az otthonitól) a válaszolók, de ennek az ellenkezőjét (a nők helyzetéhez képest a férfiak helyzete nagyobb országközi variabilitást mutatna) senki nem állítja.

Specifikusabban abban ölt testet ez a különbség az egyik véleménycsoportban, hogy a férfiak helyzete mindenhol egyformán kedvező, a nőké viszont itt Magyarországon jobb, kevésbé korlátozott, mint otthon a (hagyományosabb) származási országban. Miközben állításuk szerint a férfiaknak alig változik a helyzetük, amikor eljönnek Magyarországra tanulni, a lányoknak „új világ” nyílik meg:

„Szóval, az iráni pasiknak, mivel társas életet élhettek Iránban, szerintem nincs semmilyen különbség az életükben, de mivel az iráni lányokat sok mindenben korlátozták otthon, valóban új világ van itt nekik...” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

„Nőnek lenni biztos, hogy könnyebb Magyarországon, mint Törökországban. Férfinek lenni ugyanaz [a két helyen]. Nincs különbség. [...] Az utcán sétálnak éjszaka. Úgy öltözhetnek, ahogy akarnak. Úgy látom, a férfiaknak semmi különbség nincs.” DI09 21 éves török férfi, alapképzés

„A lányoknak sokkal különbözőbb [Iránban és Magyarországon], szerintem. Mivel itt elérték egyfajta szabadságot. Ne nevezzük ezt szabadságnak csak azért, mert nem kell itt fejkendőt hordaniuk. Pszichológiai szabadságot értek el, de a fiúk számára, nem hiszem, hogy sok különbség volna.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Később is fogjuk látni, nem ő az egyetlen, aki a fejkendőhordást vagy hiányát a szabadság, vagy a korlátozás szimbólumaként hozza szóba, ami csak a nőket érinti. A „másik irányból” (gazdagabb, egyenlőbb országokból) érkezők közül szintén vannak, akik a férfiak tapasztalatainak az invariabilitását emelik ki:

„Nem hiszem, hogy lenne akármilyen különbség Izraelben és Budapesten, nem akarom Magyarországot mondani, mert számomra Budapest nem Magyarország. Azt mondanám, ugyanaz mindkét helyen. Férfi szemmel.” DI29 22 éves izraeli férfi, alap képzés

„Szóval, lehet, hogy a férfiak nem veszik nagyon észre, de a nők valószínűleg látják és érzik, hogy másképp bánnak itt velük, mint otthon. De nem vagyok biztos.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Változás

Változás a nemi szerepekben általában

Miközben a nemekkel kapcsolatos helyzetről beszélnek az interjúalanyaink, sokan és gyakran említik, hogy mindez változásban van. Fentebb is találkoztunk a változások említésével, amikor azt magyarázták, hogy azért nem látnak különbséget Magyarország és saját országuk között, mert az időközben bekövetkezett változások miatt most már mindenhol van egyenlőség a nemek között. Ha valaki „még mindig” a régi mintázatokat követi, a progresszió hiányát látják benne. Nemi szerepekben, nemi szerepfelfogásban történő változás említésekor ugyanakkor sokszor hangsúlyozzák a válaszdók, hogy a változás ellenére sok minden a régi marad. Továbbra is tartják magukat az alapértékek, felfogások. Ezzel együtt *törvényszerűnek és pozitívnak tűnik a változás*. Különösen a kínai diákok említik a sikeres vezetőnők, jól fizető állásban dolgozó nők esetét (lásd fent), de nemcsak ők, hanem például a Nigériából érkező diákok is a (z egyes) nők helyzetében bekövetkező változást említik:

„Változik, azt gondolom, gyorsan változik. Több olyan szerep is van, amit korábban a nők kaptak, most pedig a férfiak és fordítva. Vannak nők, akik magas pozíciót foglalnak el a társadalomban, vannak nagyon okos nők Nigériában. [...] Azt gondolom, Nigériában a hagyományos világban a nő még mindig ugyanazt jelenti. Szerintem még mindig ahhoz az alapértékhez ragaszkodnak, hogy mit kell a nőknek csinálniuk, talán ahhoz ragaszkodnak, hogy mi a szerepük a családban, milyen fontosak a családnak...” DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Van, aki azzal mutatja, hogy messzemenően támogatja a változást, hogy gondolat kíséretileg az otthon maradó apuka szerepébe is beleképze magát:

„...mindenkinek választási lehetősége kellene, hogy legyen. Férfi vagyok, és ha akarom, otthon maradhatok a gyerekekkel. Nem azt mondom, hogy ezt fogom csinálni, de akár ezt is lehetne választani... A feleségem menne dolgozni. Ne legyen az, hogy ha nő vagy, neked kell a gyerekekről gondoskodni. ...Szerintem meg kellene osztani.” DI40 23 éves nigériai férfi, alapképzés

Van, aki az evolúcióhoz hasonlítja azt, ahogyan változik a nemi szerepfelfogás.

„Valami evolúciónak látom [...] Észrevettük, hogy amit gondolunk és csinálunk (a nemeket illetően) az nem helyes, így megpróbálunk változtatni, változni.” DI84 25 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az egyenlőség felé tartó változással szembeni aggályt, nehézséget így fogalmazza meg egy líbiai diák:

„Örület megy most. Megpróbálják egyenlővé tenni a két nemet, de úgy gondolom, hogy az egyszerű, a hagyományos [gondolkodású] emberek ezt nehéznek gondolják. Nem fogadják el.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Elvértve van pár, a fentiekhez képest meglehetősen kritikus vélemény, amely nem az emancipáció irányába tartó fejlődést tartja üdvözlendőnek. Mindez bizonyos értelemben rokonértelmű a női jogok „túltolásá”-nak a kifogásolásával. Sőt mi több, egyfajta fenyegetettségérzet is kiolvasható belőle/ük.

„Bizonyos értelemben jobb itt (Magyarországon) férfinek vagy nőnek lenni. Nem feltétlenül gondolom, hogy az az irány, ami Norvégiában van, jó a társadalom számára [...] Azt gondolom, hogy van egyfajta

összszavarodás Norvégiában, hogy mi is a férfi és mi a nő [...] Olyan egyenlőek vagyunk, hogy mindenkinek ugyanazt kell csinálnia, de miből van a férfi, mi tesz egy nőt nővé, ez már többé nem világos. [...] Talán az irány a nemi szerepekben itt [Magyarországon] világosabb.” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

De van, aki számára a magyarországi helyzet sem eléggé „világos”. A hegemon férfi ideált hiányolják néhányan, mint például az alábbi véleményben:

„Valami miatt nincs definiálva itt Magyarországon, hogy mit jelent férfinak lenni. Ebben az országban az a gond, hogy nincs férfi, mint modell, amely szerint lehetne férfivé nevelni [a gyerekeket].” DI65, 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A válaszoló a „sok válást”, az „egyedülálló anya szindróma” -t okolja azért, hogy amikor a fiúk felnőnek „fizikailag férfiak, de mentálisan, ott van egy sötét nő”.

Nincs egyedül ezzel a véleménnyel a fenti iráni férfi diák. Egy másik interjúalany, szintén iráni férfi, a következőt mondta:

„Azt gondolom, hogy az itteni férfiak gyengébbek, alacsonyabb az önbecsülésük. Sokkal alacsonyabb is a maszkulinitás.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Változás a nemi szerepekről való saját gondolkodásban

Vizsgálatunk egyik célja a magyarországi tartózkodás időszaka alatt bekövetkezett változások felderítése, így külön érdekes nekünk az a változás, amit a nemzetközi diákok észlelnek az őket ért impulzusok, az új körülmények hatására a nemi szerepfelfogásukban, abban, ahogyan megélik nőként és férfiként a tapasztalataikat:

„Van egy egyiptomi barátnőm. Azt gondolom, sokat változott az itteni tanulmányai alatt, mert most sokkal erőteljesebbnek érzi magát nőként.” DI43 28 éves mexikói férfi, mesterképzés

Markánsabban jelenik meg az „empowerment” érzés egy másik női diák beszámolójában, aki fojtogatónak, igazságtalannak érzi a lányokat, a nőket otthon, Iránban sújtó korlátokat. Itt Magyarországon így éli meg a szabadságot és az ezzel járó változásokat:

„Kicsit nagyobb lett az önbizalmam. Amikor Iránban voltam, ha volt valamilyen kívánságom, az ellentétes volt azzal, amit a társadalom megkövetelt. Mindig elnyomtam a kívánságaimat. Itt tudom, hogy szabad vagyok. Itt akár reggel 3-ig is mehetek a barátaimmal szórakozni. Szabadon sétálok az utcán, ez nagyon jó érzést ad. Erősebb vagyok itt, nagyobb az erőm. Szerintem ezt a pozitív hatást hozta nálam [az itteni lét].” DI83, 33 éves iráni nő, doktori képzés

A változás sokszor a helyi kultúrára (ami nem feltétlenül csak Magyarországot jelenti, hanem Európát is) jellemző értékek felé való elmozdulást (az akkulturációs szakirodalom terminusaival/-ával: asszimilációs orientációt) jelenti:

„K: Változott a nemekkel kapcsolatos felfogásod a másfél évnyi külföldi tartózkodás alatt?

V: Azt gondolom, igen. Eredetileg is gondoltam, hogy rendben van, ha a nők a karriert építik, de most ez még tudatosabb bennem. Különösen, amikor Dániába mentem. Ott láttam, hogy a nők ott kifejezetten függetlenek” DI54 21 éves kínai nő, alapképzés.

Azok közül a kínai diákok közül, akik a helyi magyar/európai kultúrára jellemzőnek gondolják a (nem kizárólagosan, de első sorban a nők irányában mutatott) előzékeny, udvarias, „lovagias” viselkedést, az ún. „úriember-kultúrát”, többen így nyilatkoztak: „...úriemberré váltam”.

Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok

A férfiak magasabb fizetése

Vannak olyan nemek közötti különbségek, amelyek az ország GDP- és gender egyenlőségi indexé-től függenek. Ide sorolható a két nem fizetése közötti különbség, amit a legtöbbször egyöntetűen észszerűtlennek, felháborítóknak tartanak. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy „objektív”, számszerűsíthető, jobban észrevehető, mint az árnyaltabb különbségek és megkülönböztetések, ezen kívül gyakran alátámasztják a különféle személyes tapasztalatok is. Csak később térünk ki arra, amikor a nőknek megtilthatja a férjük, hogy dolgozzanak, pl. Iránban, hogy aztán ők „gondoskodjanak” a feleségükről.

„Például még Amerikában is, a nők fizetése 30%-kal kisebb, mint a hasonló pozícióban levő férfiaké. Ezt sehogy sem lehet megindokolni, ez baromira ésszerűtlen és nagyon elterjedt a kultúrában. Szóval ezt meg kellene szüntetnünk, elhagynunk, megsemmisítenünk, mint ahogy a rabszolgaságot megszüntették.” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

„Nagyon irracionálisnak tartom. Miért fogadnád el, csak azért, mert nő az ember? Tudod, még a munkahelyeken is, ugyanazt csinálják, de a férfiak több pénzt kapnak érte. Ez örületbe kerget.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

„Azt gondolom, nem egyenlő, persze, a férfiak mindig többet kapnak, még a világ legjobb helyein is, még az USA-ban is, néha látod, hogy többet foglalkoztatják a férfiakat, ők több pénzt kapnak, holott egyenlőnek kellene lenni, a nemek kérdése nem kell, hogy megoldhatatlan legyen a XXI. században.” DI66, 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Ebből is kivehető egyfajta hit, hogy törvényszerű az egyenlőség felé való haladás, a dolgok „rendje”, hogy egyenlőségnek kell lennie a XXI. században, és nem lehet másképp reagálni, mint felháborodni, ha ez nem valósul meg.

A skandináv országokon kívül, ahol (az adott válaszoló értelmezésétől függően túlzásba vitt / követendő) nemi egyenlőség tapasztalható, az USA-ra többen is utaltak a nemek közötti fizetési „gap” kapcsán. Egy amerikai diák így nyilatkozik:

„Nem tudom, itt mennyire fogadják el a nőket az üzleti világban, de az USA-ban van különbség a fizetésben.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

A nemi egyenlőség miatt elismert Norvégiában sem „ideális” a fizetésbeli különbséggel kapcsolatos helyzet, ahogy Németországban, a nyugat-európai országok egyik pozitív példájában sem:

„Emlékszem, amikor anyukám dolgozott. Jó állása volt, de mégis kevesebb fizetést kapott [férfiakhoz képest].” DI96 22 éves norvég-amerikai férfi, alapképzés

„Fizetésben van különbség, de ez Németországban is van. Nagyon is nagy különbség!” DI93 22 éves német nő, alapképzés

Az intimitás kifejeződése Magyarországon

A férfiak és nők közötti intimitással kapcsolatos észlelések egy olyan további terület, ahol nem tűnik ki a GDP és a gender egyenlőségi mutatókkal való összefüggés.

„Nálunk egyáltalán nem csókolóznak [nyilvános helyen]. Amikor először láttam, olyan volt, hogy »Úristenem, ezek tényleg ezt csinálják!«. Teljesen lesokkolt. Azóta már hozzászóltam, nem foglalkozom vele.,, DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

Nemcsak a Líbiából érkező diáklánynak okoz meglepetést az intimitás megmutatása nyilvános helyeken. Még a nyugati parti amerikai, „*nagyon liberális*” városból érkező amerikai diák is megjegyzi – igaz, minden rosszállás nélkül – ezt.

„Sokkal észrevehetőbb itt az intimitás nyilvános kifejezése. [...] Valamelyik nap láttam azt a párt szenvedélyesen csókolózni pont a bevásárló központ előtt.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Egy kínai diák úgy érzi, hogy Magyarországon „*mindenhol csókolózhatnak*”, még a könyvtárban is.

„[...] előtted csókolóznak, zavarba hozva ezzel jó néhány nemzetközi diákot [őt és barátait]”. DI34 26 éves kínai nő, osztatlan képzés

Sokan utalnak arra, hogy otthontól távol kevésbé kötik őket gúzsba a különféle ottani normák, szabályok. Otthon Kínában megszólnák például ezért őket. A következő interjúrészletben elmondja a kínai diák, milyen más értelmet nyer itt egy viselkedés, mint otthon Kínában.

„[...] ha egy férfi és egy nő megcsókolják egymást Magyarországon, ez nem jelenti azt, hogy romantikus kapcsolatban vannak”. DI60, 22 éves kínai nő, alapképzés

Egy másik diák szóvá tette a két nem közötti távolságtartásban található, neki szembeszökő különbséget:

„Arcon csókolják egymást [a fiúk és a lányok]. Mi ezt nem csináljuk Vietnámban. Távolságot kell tartani nálunk a fiúk és a lányok között. Itt nincs ilyen távolság.” (DI41 32 éves vietnami nő, alapképzés)

Ez szintén szoros összefüggésben van a kötött/szigorú vs. laza kulturális dimenzióval. Szinte szó szerint ki is mondja egy diák.

„Itt sokkal lazább, kényelmesebb. Megcsókolhatom a [magyar] barátnőmet nyilvános helyen, de sok török embernek ez nagyon furcsa lenne”. DI09 21 éves török férfi, alapképzés

Mások (egy török és egy líbiai diák) is megjegyzi, hogy szülők előtt is így viselkednek a fiatalok, ami még „súlyosabb”, mint ha nyilvános helyen tennék. Ezek szerint szembeütnő a kulturális különbség a kötöttség és lazáság dimenziójában. Nem meglepő, de e kulturális dimenzió tanulmányozásához érdekes adalékot adhat a vizsgálatunk abból a szempontból, hogy nem egyformán érvényes a kötöttség, a szigor a két nemmel kapcsolatban. Számos esetben teszik szóvá a megkérdezett diákok, furcsállják, hogy a nők isznak, dohányoznak stb., miközben a férfiak hasonló cselekedeteit olyan természetesnek tartják, hogy szóba sem hozzák. Erre vissza fogunk térni a „nemiesült” (gendered) szabadság témánál.

A „úriember-kultúra” vagy a szexizmus „jóindulatú” altípusa (Úriember vagy szexista)

Az „úriember”

A nemzetközi diákok körében is sokszor figyelmet kelt, ha egy férfi előzékenyen ajtót nyit egy nőnek. Különböző értelmezéseket adnak azonban a diákok annak függvényében, hogy honnan származnak. Sok Európán kívülről érkező nemzetközi diák számára Magyarországra menni tanulni egyet jelent az európai kultúrkörrel való ismerkedési lehetőséggel, Magyarországon lenni egyet jelent az Európában való léttel. A magyarországi tartózkodásuk élményeiről mesélve sokszor nem Magyarországot, hanem Európát említik.

„...tudod, Európában lenni egész más.” DI01 30 éves török nő, mesterképzés

”...szóval, jönni akartam az európai kultúrát megtapasztalni”. DI52 34 éves kínai nő, doktori képzés
 „K: Miért akartál Magyarországra jönni? V: Kíváncsi voltam Európára.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

“K: Mi a legnagyobb nyeresége az ittlétednek? V: Jobban ismerem Európát.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Az előzékenynek, udvariasnak látott viselkedés egyfajta követendő, lovagias férfiideálnak felel meg számos diák esetében.

A „úriember kultúra” kifejezést többen is használták, és az európai/magyar viselkedésnek feleltetik meg. Az egyik diák beszámolójában többször is előjön:

„K: Mennyire látod hasonlónak, illetve különbözőnek a kínai és a magyar kultúrát?

V: Különbözőnek. Úriember-kultúra az övék, udvariasabbak [a magyarok]. [...] Úriemberebbek, mint a kínaiak. A férfiak mindig kinyitják az ajtót a nőknek és mindig megvárják, amíg a többiek bemennek. A kínaiak kevesebb figyelmet fordítanak erre.”

[K: Miben változott a magyarországi tartózkodás alatt?]

Úriemberré váltam. Szeretnék jobban gondoskodni a lányokról. Már Kínában is tiszteltem a nőket, de most még jobban. Hölgyeké az elsőbbség. Ez csak természetes.”

Amikor majd visszatér Kínába a tanulmányai befejezése után, „az lesz a jó, hogy pozitív benyomást hagyok az emberekben; külföldön tanultam, és úriemberré váltam”. DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

A progresszió, a nemi egyenlőség, a nők iránti tisztelet megnyilvánulását látják a „úriember” viselkedésben.

„Az úriember-kultúra befolyásolja őket. Magyarországon a férfiak gondoskodnak a nőkről, és több tiszteletet mutatnak irántuk. Egyenlőbbek. Kínában, bár sokat változott a társadalom, a férfiak és a nők közötti kapcsolat nem olyan egyenlő, különösen a családon belül.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

Olyan társadalomban, ahol a két nem relatív értéke a fiúgyerek iránti preferenciából olvasható le, a romanticizált „úriember-kultúra” a nők értékének az elismerését is jelenti.

„...együtt dolgoznának, de a férfi a nőről gondoskodik. Tetszik nekem az úriember-kultúra”

„Kínában sokan a fiúgyereket preferálják a lánygyerekhez képest. Magyarországon mindenki egyenlő. [...] Olyanhoz fogok hozzámenni a jövőben, aki úriember.” DI62 24 éves kínai nő, mesterképzés

A következő idézet még jobban mutatja az „úriember-kultúrának” tulajdonított pozitív értéket:

„[a nemzetközi diákok körében] a lányoknak függetlenebbnek kellene lenniük, a fiúknak pedig úriembernek kellene lenniük és több tiszteletet mutatniuk a lányok iránt.” DI59, 22 éves kínai nő, alapképzés

Nemcsak a nők, hanem általában nyilvános helyeken, feltételezhetően ismeretlen emberek iránt mutat előzékeny viselkedést a „úriember”. Erre utal a fent említett idézetben a „és mindig megvárják, amíg a többiek bemennek” rész, valamint a „Úriember-ek. [nyilvános helyeken] odafigyelnek egymásra.” DI55, 21 éves kínai férfi, alapképzés

Erre a különbségre (és önmagára) is reflektált az egyik válaszoló. Nála az úriember viselkedésnek ez az olvasata énefejlesztési céllal is társul. Nagyon pozitív tapasztalatai vannak a magyarokkal

kapcsolatban: többször teljesen ismeretlenül segítettek neki. Ennek is köszönhető, hogy azon kívül, hogy rendkívül pozitívan ítéli meg Magyarországot és a magyar embereket, önmagát is ebbe az irányba szeretné fejleszteni. Amikor arról beszélt, hogy miben változott a magyarországi időszak alatt, a következőt említette:

„Jobb szívűvé váltam, aki másoknak segít. Kína modern társadalmában az emberek elvesztették egymás iránti bizalmukat. Kínában, ha valakinek baja van az utcán, ott hagytam volna, de most megpróbálok segíteni. Láthatod, hogy [itt Magyarországon] ha valaki nézegeti a térképet, mindig van valaki, aki odamegy segíteni. Szeretnék én is több bizalmat adni az embereknek”. DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A nők piedesztálra emelése, a nők iránti figyelmesség máshol is felmerül, bár a kínai diákok beszámolóival ellentétben, éppen ennek a hiányát említik más diákok. Fontos adalék azonban, hogy ezekben az esetekben is elismerik, hogy Magyarországon nagyobb a nemi egyenlőség, mint a származási országukban:

„A török férfiak [otthon Törökországban] azt éreztetik veled, hogy királynő vagy, de itt ez nincs. Itt minden sokkal egyenlőbb. Törökországban kenegetheted az egóddal az ilyen figyelemmel. Kapcsolatokról beszélek. De általában nincs nagy különbség [a két nem kapcsolatában a két ország között].” DI05 25 éves török nő, alapképzés

Van, ahol a nők megkímélése kötelesség a hagyományos férfiszerep követői számára. Az alábbi interjúrészlet ezt illusztrálja:

„Az iráni férfiak kevésbé bíznak a nőkben [hogy képesek dolgokat megcsinálni], mint a magyar férfiak. Képzelnék el, hogy egy magyar férfinak rendben van, hogy ő visz egy táskát, te viszel egy táskát. Az iráni meg így: két táskát viszek, hogy a feleségemnek kényelmesebb legyen. Talán azért gondolja így, mert ő férfi.” DI82 19 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az alábbi, egy Iránból jött női diákkal készített interjú részlete valamelyest más megvilágításba helyezi a nők „kímélésének” a keretét. Leendő diplomásként ugyanúgy fognak dolgozni a nők, mint a férfiak, így teljesen érthető e szemlélet az elutasítása, különösen azért, mert nő a válaszoló:

„Itt nem érzed, hogy sok különbség lenne a férfiak és a nők között. A nők ugyanannyit dolgoznak, mint a férfiak. Partnerként nem várják el, hogy a férfi dolgozzon és fizesse a lakbért. Iránban a férfiak dolgoz a költségek fedezése... Mivel a férj fizet, megmondja a feleségének, hogy ne dolgozzon, ne végezze azt a munkát, amit szeretne. Szerintem ez nagyon rossz felfogás...” DI8, 33 éves iráni nő, doktori képzés

A nők iránti figyelmet, figyelmességet sok más korlátozás ellensúlyozásaként, egyenesen „előny” -ként értelmezi egy iráni férfi diák.

„V: Az iráni törvények miközben korlátozzák a nőket, más előnyöket adnak neki. Magyar nőknek nincsenek ilyen előnyeik.

K: Mint mik?

V: Például az, hogy a magyar férfiak kevésbé törődnek a feleségükkel. Úgy értem, az iráni férfiak rengeteg figyelmet fordítanak a feleségükre, de a magyar férfiak nem ilyenek. Az igaz, hogy a magyar nőknek sok szabadságuk van a társadalomban, de a kapcsolatukban a férfiakkal kevésbé van felsőbbbségi érzésük a figyelmet illetően. Kevés figyelmet fordítanak a férfiak feleségükre.”

A válaszadó szerint a Magyarországon tanuló iráni diáklányok is elesnek ettől a figyelemtől:

„Az itteni iráni lányok számára csökkentek a korlátozások, de nem kapják meg a férfiaktól a figyelmet, mert itt nem megengedett a figyelem, de otthon igen, a korlátozások miatt. [...] Itt, ha beszélni akarok

valakivel, ha elutasít [a nő], akkor azt mondom, rendben, akkor majd egy másik. ...Nem vagyok kitartó. Szerintem Iránban kitartóbbak a férfiak, nagyobb figyelmet fordítanak egy kapcsolat létrehozására, és a kapcsolatba lépés után is nagyon nagy figyelmet fordítanak a nőkre.” DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

A (jóindulatú) szexista

A nők irányába mutatott, a fenti példákban figyelmesnek, gondoskodónak látott viselkedés egészen más megvilágításba kerül azonban az európai országokból érkező diákok beszámolóiban. Egyrészt a fentiekkel szemben éppen az otthon megtapasztalt nemi egyenlőséghez képest a magyarországi kisebb nemi egyenlőség, illetve a patriarchátus példáiként említik, és ennek fényében értelmezik (jóindulatú) szexistaként az udvarias, előzékeny viselkedést a nők felé.

Egy norvég női diák szavai jól illusztrálják ezt:

„...talán általában kisebb mértékű itt az egyenlőség, és erősebbek a nemi szerepek. Olyan jeleit látom ennek, mint a férfiak nyitják az ajtót a nőknek.” DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

Egy német diáklány az interjúbeszélgetés közben szóba hozza a magyarországi tapasztalatait, miszerint zavaróan sokat bámulják a nőket az ismeretlen férfiak, miközben adott helyzetben „udvariasak”:

„Persze, udvariasak. Ez az, amit részben értettem, amikor említettem a patriarchátust. Kinyitják neked az ajtót. Előre engednek.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

Egy francia diáklány név szerint a (Franciaországban is tapasztalt) jóindulatú szexizmussal hozza összefüggésbe azt a gondoskodást, a figyelmet, amit a fent említett iráni férfi az Iránban élő jogfosztott nők előnyének nevez:

„Igen, nőnek lenni nehezebb Magyarországon, mint Franciaországban, az a gyanúm. Igen, nagyon is jelen van a szexizmus. Szóval, az a helyzet, hogy Franciaországban is megvan ez a jóindulatú szexizmus dolog. Olyan, amikor van a barátod, aki gondoskodik rólad meg minden...” DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Nemcsak európai, magas nemi egyenlőségi indexekkel rendelkező országokból érkező diákok „kérlik ki maguknak” a jóindulatú szexizmust, akárhol is tapasztalják ezt. Egy iráni diáklány így fejezi ki a véleményét ezzel kapcsolatban.

„Otthon, amikor fel akartam mászni a létrán valami miatt, a barátom (partnerem) azt mondta, hogy nem, nem, ez nem a te dolgod. Sokszor gondoltam azt, hogy valaminek a megjavítása csak az iráni perspektívából lehet férfiakhöz kötött. De rájöttem, hogy itt ugyanez van. Például azt mondják, ne cipeljek valami nehezett, pedig ez egyáltalán nem gond nekem. Itt is megvan ugyanez a fajta gondolkodás...Ezt nagyon nem szeretem. Meg nagyon is teszek ellene, például miért ne másszak fel a létrán?” DI79, 30 éves iráni nő, alapképzés

Állítólagos előnyök és hátrányok

A nők „előnyei”

Az interjúalanyaink válaszaiban a nőknek szóló állítólagos „kedvezmények” egy másik csoportját alkotják a szóbeli vizsgahelyzetek. Nem áll rendelkezésre információ arról, hogy a percepcióknak, véleményeknek mekkora „igazságmagva” van.

„V: ...Könnyebb a lányoknak a szóbeli vizsgán. A tanárok lazábbak a lányokkal.

K: Úgy gondolod, hogy jobban átengedik őket?

V: Igen, ugyanez van Iránban is.” DI82 19 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Egy eset kivételével, ahol a beszámoló maga is nő, a többi esetben férfighallgatók említik meg ezt a női diákokkal való eltérő bánásmódot. A hallgatónő szerint:

„Ha nő vagy, könnyebb itt neked a szóbeli vizsgán. Egy kis könnyed flörtölés a tanárral. Pontosan olyan, mint egy viccelődés. Ez pozitív szexizmus és örülök neki. Semmi problémám vele.” DI02 27 éves török nő, doktori képzés

Ennél sokkal kritikusabb az alábbi nyilatkozó. A (feltételezhetően férfi) tanárnak szóló erős szemrehányás olvasható ki a női diákok kompetenciájának kétségbevonásával együtt.

„... lányoknak könnyebb átmenni a vizsgán vagy jobb jegyet kapni az egyetemen. Nem értem, miért, különösen, ha szőke vagy. Ha nem is tudsz sz...-t sem, csak elmész a vizsgára, a tanár rád néz és mosolyog. Mademoiselle, mi a kedvenc témája. Nehogy már, ez egy vizsga?” DI65, 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Definíció szerinti ellenséges szexizmusra ad példát ugyanennek a diáknak a további kijelentése:

„Itt [Magyarországon] nagyobb a nőknek a hatalma. [...] A nők sokat használják a csáberejüket, visszaélnék ezzel a hatalommal.” DI65, 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az alábbi már egy műszaki egyetemista, azaz STEM (science, technology, engineering, mathematics) szakos férfi diák beszámolója, aki a női hallgatók relatíve kis létszámával is összefüggésbe hozza az engedményeket:

„Az én egyetememen, a szakomon kevesebb a lány, és tulajdonképpen azt gondolom, hogy a lányok több előjogot élveznek, mint a fiúk. Például volt nekünk évközbéli vizsgánk, ha megbuktunk itt, nem mehettünk az évvégi vizsgára, és a következő félévben fel kellett vennünk ezt a kurzust. Van egy koreai lány a mi csoportunkban, megbukott az évközi vizsgán, de kért egy második esélyt, és megadta a prof. Én is megbuktam, de nem kaptam meg ezt a lehetőséget. Így fel kellett vennem újból a kurzust. Kínában ilyesmi nem történne meg.” DI56 23 éves kínai férfi, mesterképzés

A férfiak „előnyei”

A férfiaknak másféle előnyöket – és egyben a nőknek ennek megfelelő hátrányokat – tulajdonítanak. A leghagyományosabb nézetekre utal a következő idézet, amely a férfiak iránti jóindulatú attitűdnek a tankönyvi példája lehetne egy, az egyetemi éveit épp megkezdő diáklánytól.

„Könnyű a férfiaknak, a legkeményebb dolgokat is tudják kezelni... De a nők, olyanok, hogy ha például valaki megüt egy lányt, akkor elkezd sírni vagy elfutni. Ha visszaüt, akkor nagyon erős lehet. A férfiaknak könnyű visszaütni.” DI31 23 éves, líbiai nő, alapképzés

A nők nem fizikai, hanem mentális hátrányát emeli ki egy másik diáklány:

„mentálisan érzékenyebbek a lányok, és gyengébbek, és a család is érzékenyebben bánik velük”. DI67 22 éves iráni nő, alapképzés

A nemzetközi diákok számára nem lehet túlbecsülni annak a jelentőségét, ki hogyan tud adaptálódni az új környezethez. Általában nem látnak különbséget a férfi és női hallgatók adaptációs tapasztalatai között. Ahol igen, jellemző módon a férfi diákok előnyét hangsúlyozzák, különösen azok, akik hagyományosabb nemi szerepekkel, szerepfelfogással jellemezhető helyekről érkeztek. Az iráni diákok között majdnem konszenzusról lehet beszélni a férfi diákok „jobb” adaptációját illetően. Többen gondolkodnak az alábbi véleményekhez hasonlóan:

„A fiúk kevésbé félnek az új helyzetektől, mint a lányok, ez különösen az irániakra igaz. Úgy érzem, hogy az iráni lányok magukkal hozták azt a félős attitűdöt, hogy nincs biztonság, emiatt nagyon nehéz nekik. Szerintem a fiúk jobban érintkeznek a környezetükkel, gyorsabban alkalmazkodnak. Ez a legnagyobb különbség.” DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

A biztonság hiányával kapcsolatos hozzáállást egy másik válaszoló is kiemeli:

„A lányok, mivel bennük van a félős hozzáállás, a fiúkhöz képest nehezebben lépnek kapcsolatba nemzetközi emberekkel. A fiúk sokkal lelkesebben mennek szórakozni, nem érzem, hogy a lányoknál ez így lenne. ...Nehezebb a lányoknak”. DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

Később a szabadság témánál jobban ki fog kiderülni, hogy többek között miért kevésbé felszabadultan keresnek kapcsolatot más csoportokkal az Iránból jött nők.

„Szerintem könnyebb a férfiaknak, általában, nem mondom, hogy csak itt Magyarországon [a nemzetközi diákok között]. A férfiak lazábban fogják fel a dolgokat, a nők meg komolyan vesznek sok mindent. Ha valami zavarja őket, ez sokáig fogja őket zavarni. Depressziósok lesznek. A férfiak azok, akik jobban alkalmazkodnak a helyzetekhez szerintem, a férfi barátaimból kiindulva.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

A lehetséges okokra való következtetésre is látunk példát:

„Azt gondolom, hogy a fiúk azért adaptálódnak jobban, mert nem voltak korlátozva korábban Iránban, mint a lányok. Egy bizonyos idő után a lányok is határozottan jól tudják kezelni az életüket.” DI83, 33 éves iráni nő, doktori képzés

Egy másik magyarázat viszont a lányok (túlzott) segítésére, óvására vezeti vissza a különbséget. Ez a közép- és felsőosztálybeli családok élménye, akik tanulni küldik a lányukat, akiknek nehéz (vagy a várhatónál még nehezebb) feladat lesz az egyedül boldogulás.

„Általában olyan az iráni kultúra, hogy próbálnak minden úton-módon a lányoknak segíteni. ...Gondoskodnak arról, hogy ne jöjjön haza egyedül a lány, ne menjen sehová egyedül, megpróbálnak együtt lenni vele egyfolytában, jobban aggódnak érte, így amikor ide jön egyedül a lány, nincsenek itt a szülei, így talán nagyobb űrt kell kitölteniük maguk körül, mint a fiúknak.” DI77 20 éves iráni férfi, osztatlan képzés

Az állandó felügyeletet nem szabadságkorlátozásnak, hanem az óvandó lányoknak szóló segítségnek, gondoskodásnak látja – valószínűleg a közbiztonság figyelembevételével – az interjúalany. Azonban akárminek is címkézzük, belátható ennek negatív hatása, ami a lányoknak hátrányos, amikor teljesen új környezetben kell egyedül boldogulniuk. A mintánkban a (tehetős) iráni családok nem egyszer Magyarországra költöznek rövidebb időszakokra, amellet, hogy sokan gyakran meglátogatják az itt tanuló gyermeküket, illetve több testvér is eljön tanulni, így nincsenek (vagy kevésbé vannak) egyedül a fiatalok, különösen a lányok.

Jupiter és a kisökök – kinek a szabadsága

A szabadságot többnyire alacsony GDP, alacsony GEI (nemi egyenlőségi) indexű országokban, vagy az onnan érkezők említik.

Sokan vannak, különösen az irániak között, akik nagyobbak érzik itt általában a szabadságot, mint otthon. A szabadságot, illetve ennek relatív hiányát különböző területeken említik meg. A mindenkinek egyformán szóló szabadságról lehet egyrészt politikai értelemben beszélni:

„azt beszélek, amit akarok, nem kell a számra vigyázni”. DI65, 32 éves iráni férfi, osztatlan képzés

A szabadsággal kapcsolatban leggyakrabban említett témák mégis az önrendelkezés különböző aspektusait fedik le: a szabad mozgás, amely részben a közbiztonsággal is van összefüggésben; az öltözködés; a párkapcsolati, szexuális viselkedés.

Szabadság az öltözködésben és szabad mozgás

A Magyarországon tapasztalható nagyobb szabadság az olyan egyszerű dolgokban is megjelenik és becsülendő, az egyik iráni diák szerint, mint a ruházat és a hajviselet. Míg Magyarországon *„egyáltalán nincsenek korlátok”*, otthon Iránban *„a nőknek kötelező a fejkendő vagy a csador”*, és a fiúknak is *„mindig hosszúnadrágot kellett hordaniuk”*, ha egyetemen voltak. Itt pedig *„semmilyen korlátozás nincs”*, ráadásul *„mindenki olyanra vágathatja haját, olyan frizurája lehet, amit csak akar”*. DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

A nagyobb mértékű általános szabadság ellenére mégis az a jellemző, hogy *eltérő típusú és fokú* szabadságot élveznek a férfiak és a nők. A megkérdezett diákok véleményeiből kiderült, hogy nemiesült – *„gendered”* – a szabadság is. Konszenzus látszik abban, hogy a nőknek nagyobb itt Magyarországon a szabadságuk, mint otthon:

„Általában sokszor kinézek az ablakon. Az én országomban a nők nem élnek szabadon, de itt fontosabb a szabadság. Nekem [férfiként] mindenhol ugyanaz. Sosem szűnök meg szabad lenni.” DI04 28 éves török férfi, alapképzés

„Szerintem itt nincs különbség a nemek között. ...Férfinak lenni könnyebb Törökországban. Minden szabad ott nekik, de nem a nőknek.” DI06 26 éves török nő, mesterképzés

„Itt szabadabbak a nők. Van egyfajta egyenlőség a nemi szerepekben, ha Törökországgal hasonlítom össze.” DI07 28 éves török férfi, mesterképzés

„Iránban a nőknek nincsenek jogaik, nincs szabadságuk, nagyon nehéz nekik. Itt nyilvánvaló, hogy szabadabbak.” DI69, 18 éves iráni férfi, alapképzés

Az egyik válaszoló szerint az iráni diáklányoknak *„teljesen új világ”* van Magyarországon, mert korlátozva voltak Iránban, míg a férfiaknak megvolt a szabadságuk, társas életük, így nekik nem jelent igazi változást Magyarország ezen a téren. DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

Ez az „új világ” nemcsak az iráni, hanem máshonnan (de ugyancsak hagyományosabb, a nőket jobban korlátozó országokból) érkező diáklányoknak is megnyílik:

„Nyilvánvalóan könnyebb itt nőnek lenni. Mert a nők akkor mennek el hazulról, amikor akarnak. Az idő nem számít. Éjszaka sétálnak az utcán. Úgy öltöznek, ahogy akarnak.” DI12 27 éves török férfi, doktori képzés

„Törökország más részein a lányoknak nincsenek olyan jogaik, mint este valahová menni, vagy akár a piacra menni anélkül, hogy erre engedélyt kérnének az apjuktól vagy az anyjuktól. Ez nem történik meg velem, de mégis feldühít.” DI05 25 éves török nő, alapképzés

A legnyilvánvalóbb korlátozás a kötelező fejkendőhordás például Iránban, amit mind a férfi, mind a női válaszolók a „fejkendő problémának” neveznek. Sokan a szabadság szimbólumának tartják, hogy itt nem kötelező a hordása, de ennél mélyebbre is megy a helyzetértelmezés. Az öltözködésben való szabadságkorlátozás nem mindig feltétlenül formális szabályokhoz kötött. Sokszor nem az intézményesített tiltásokkal, szabályokkal van összefüggésben, hanem azzal, hogy megszólhatják őket az emberek. Igen érzékletesen írja le a szabadságérzést egy iráni női hallgató:

„A felületes (látható) dolgoktól eltekintve, mint a fejkendő, szerintem itt biztonságosabb a nőknek és biztonságosabb az éjszaka. [...] Iránban, ha valamilyen értelemben különleges a kinézeted, rád néznek és megjegyzést tesznek. Ez a különbség. Sokkal komfortosabb, ha itt kimész a házból, jobban vagy magad (jobban önmagad vagy?). Iránban, ha elhagyod a lakásodat, készen kell állnod, mert bajban lehetsz, ha kimész. Itt egyszerűen biztonságosabb, komfortosabb, békésebb.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Az az élmény, hogy a nőknek „beszólnak” az utcán, nem csak Iránban tapasztalható:

„Itt azt hordhatok, amit csak akarok, de nem Törökországban. Még a fenekemet is mutogathatnám itt, semmi gond, de Törökországban sortot nem hordhatok. Nincs olyan szabály ott, hogy mit, hogy hordhatsz, de ha rövid vagy szexi ruhát hordasz, mindenki rád néz és székál. Van egyfajta szociális nyomás Törökországban.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

Nemcsak nézik és megszólják az adott módon öltözködő nőket, hanem zaklatják is őket egy ecuadori diák élménye alapján:

„Azt gondolom, hogy itt könnyebb [nőnek lenni]. Mert itt a férfiak tisztelik a nőket, ami nincs mindig az országomban. Például találkoztam ilyen viselkedésekkel, nem tudom, hogy magyarázzam, de például itt a nők azt vesznek fel, amit akarnak. Úgy értem, szoknyát, vagy sortot, és a férfiak tulajdonképpen normálisak maradnak! Normálisan viselkednek, de az országomban vannak férfiak, akik nem tisztelik a nőket és ilyenkor kényelmetlen helyzetbe hozzák őket. Ez valami, amit nagyon nem szeretek nálunk.” DI47 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

Egy-egy országon belül is nagy heterogenitás lehetséges. Például Izraelben csak erősen vallásos csoportoknál tapasztalható az öltözködéssel kapcsolatos erős korlátozás.

„Izraelben nem mindenhol, de azokon a helyeken, ahol muszlimok és ortodoxok laknak, ott teljesen más, mint Budapest. Itt szabadabbak a nők. Ott tiszteletben kell tartani [a korlátozást]. Nem mehetnél ott egy pólóban, el kell takarnod magad.” DI26 23 éves izraeli férfi, alapképzés

Az ivás vagy a dohányzás olyan viselkedések, amelyek kapcsán nem egyforma a megítélés, ha férfiak vagy nők üzik őket. A nők esetében veszélyes és norma-, sőt erkölcssértés, a férfiak esetében említésre sem érdemes.

„Itt éjszaka az utcán látom, hogy néha vannak lányok, akik nem törődnek az életükkel és isznak. Nekem egy kicsit furcsa. Nálunk a lányok konzervatívabbak, és tisztelik magukat. Biztosan nagyon más itt a szabadság felfogása.” DI44 27 éves ecuadori férfi, mesterképzés

„Itt a lányok könnyen elmennek a szórakozóhelyekre vagy nyilvános helyen isznak. Nálunk nem elfogadott, ha egy nő iszik.” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

„Külön szabályok vannak a férfiakra és a nőkre. Például, Kínában nem számít jó dolognak, ha egy nő dohányzik, vagy iszik. Ez férfiak jogának tűnik, ahogyan a romantikus kapcsolat kezdeményezése is” DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

Szabadság a párkapcsolatban

A férfiakra és nőkre szabott szabadság léte és mértéke különösen szembeötlően különbözik a párkapcsolat terén egy –Iránból jött– nő szerint:

„A kapcsolat az egyik dolog, ahol könnyebb a férfiak helyzete, szabadabbak, nagyobb a szabadságuk. Iránban, őszintén szólva, a családok nem akarják, hogy kapcsolatot kezdj, különösen szexuális kapcsolatot. Ez nem nagyon elfogadott, főleg a lányok esetében. A fiúkban nincs ilyen korlát.” DI66 30 éves iráni nő, osztatlan képzés

Továbbá, úgy látja, hogy a családtól, az ottani szabályoktól és korlátoktól elszakadva, a lazább helyi normákkal találkozva Magyarországon a fiúk másként viselkednek.

„[...] élvezik a szórakozóhelyekre való járást” és „könnyebben lesz kapcsolatuk, mivel úgy gondolom, hogy a magyar és a nemzetközi nők lazábbak, mint az irániak, így kipróbálhatják az iráni férfiak a kapcsolatokat...”

A kapcsolatok felé való nyitottság, az ezzel kapcsolatos szabadság olyan sajátos jognak tűnik, amivel sokkal nagyobb mértékben élnek a férfiak:

„az iráni férfiak elmennek szórakozni, bulizni, és magyar és nemzetközi barátnőik vannak. Az iráni lányoknál attól függ, hogy ki milyen típus, de én ezt nem próbáltam ki, nem voltak kapcsolataim különféle nemzetközi fiúkkal. Az iráni fiúk jóval szabadabbak.” . .” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

De még így is *„[...] szerintem a férfiak számára nem annyira más itt, mint a nők számára, különösen, ha távol vagy a családtól, mert ha nem is vallásos a családunk, még hagyományosak, és saját szabályaik lehetnek. Őszintén szólva, itt könnyebb a helyzeted, mint otthon [ha nő vagy].”* DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

A fiúk és a lányok szabadsága között olyan nagy különbséget és olyan erős dupla elvárást lát egy diáklány, hogy így fejezi ki az ezzel kapcsolatos érzéseit: *„mindig is szerettem volna fiú lenni [(szomorú hang], hogy szabadabb legyek.”* Különösen a kapcsolat terén lát éles különbséget. Míg a perzsa fiúk *„azt csinálnak, amit csak akarnak, soha senki nem fogja őket felelősségre vonni semmiért”* és *„semmi gond, ha rengeteg kapcsolatuk van”, de a lányoknak „ha valakivel van kapcsolatuk, a hátuk mögött beszélnek róluk, és nehéz lesz a házassági kérdés, így kontrollálniuk kell magukat”*. Ráadásul a fiúk a végén olyan lányt szeretnének választani (házastársnak), akinek *„senkivel nem volt kapcsolata”*. DI67 22 éves iráni nő, alapképzés

A fenti interjúalanyhoz hasonlóan sokan látják úgy, hogy a szabadságnak azonban ára lehet később a lányok esetében.

”[Ez] ...később befolyásolhat téged. Például amikor visszamész Iránba, azt fogják kérdezni tőled, lányként mit csináltál itt.” DI74 19 éves iráni nő, egyetemi előkészítő képzés

A nagyobb szabadsággal elvileg élhetnének a nők is. Magyarországon a társas kontroll is sokkal kisebb: *„senki nem pécéz ki, nem vesznek a szájukra az emberek”*. Ezzel együtt valószínűleg a jövőbeli következmények, a társas megítéléstől való félelem miatt is a gyakorlatban *„a fiúk többet használják ezt a szabadságot, mint a lányok”*. DI80, 24 iráni nő, osztatlan képzés

Fentebb került szóba, hogy a lányok nem nyitottak az új kapcsolatok felé. Ez nem elsősorban a nyitottság hiánya, hanem a lehetséges jövőbeli következmények és a társas megítéléstől való félelem miatti önkorlátozásnak lehet az eredménye.

A csak lányokat érintő korlátozásokat, különösen a szexuális kapcsolatokat illetően így háborodik fel egy iráni diáklány:

„Abban hiszek, hogy a férfiaknak és a nőknek egyenlő jogaik kell, hogy legyenek. Iránban sajnos ez nincs így. Felzaklat az a gondolat, hogy itt egy fiatal lány időt tölthet akármeddig akárkivel éjszaka, és még szexuális kapcsolata is lehet könnyen, nincs rajta nyomás. Irán nagyon korlátozó, és a szülők rettegnek ezektől a dolgoktól. Megpróbálják szűzen tartani a lányukat a házasságig. Mondom magamnak, Istenem, miért tartjuk meg ezeket a nyomásokat, ezt a stresszt, különben olyan gyönyörű lehetne a szabadság.” DI83, 33 éves iráni nő, doktori képzés

Diszkrimináció és biztonság

Nemi diszkriminációs tapasztalatok

A nemi kategória az etnikai, vallási kategóriákkal, a szocioökonómiai státusszal együtt játszik fontos szerepet. Az interszekcionalitás (Davis, 2008) figyelembevételével segíti számos eredmény értelmezését. Az egyik ilyen példa a „látható” kisebbséghez tartozó afrikai férfi esete, aki a diszkrimináció példaként említi, hogy szexuális tárgyként tekintettek rá és igen kellemetlen volt neki. Mégis, elsősorban mindenféle csoportból érkező nemzetközi női hallgatók vannak kitéve atrocitásoknak, sokan a legkellemetlenebb magyarországi élmény kapcsán idézik fel az incidenst.

Mind férfi, mind női egyetemisták számolnak be arról, hogy sokszor a zaklatás különböző fajtáinak vannak kitéve a női diákok. Betekintést ad a fejkendő hordó muszlim nők tapasztalataiba az a tunéziai diáklány, aki beszámolt arról, hogy többször is érte atrocitás a helyiektől a fejkendője miatt. Erről az az *Identitás és identitásváltozás* című fejezetben tettünk említést.

Hogy mit vesznek észre, mit élnek meg zaklatásnak attól is függ, hogy honnan érkeznek, hogy otthon mennyire fordul elő hasonló történés. Egy francia diáklány élménye és nemzetközi barátai reagálása is jellemzőnek mondható:

„Volt egyszer egy rossz élményem. Az utcán sétáltam éppen, pont egy nyári ruhát vettem fel aznap. A férfiak tekintete nem volt nagyon kellemes. Franciaország nem ilyen. Megemlítettem a nemzetközi barátaimnak. Van, aki azt mondta »óh, ez borzalmas«, valaki más pedig azt mondta »jönöd kellene hozzánk, majd meglátod, [hogyan] még rosszabb is«. DI20 21 éves francia nő, alapképzés

Még a látogatóban levő szüleinek is feltűnik: *„Amikor itt voltak a szüleim, még az apám is megjegyezte, hogy amikor elsétál egy lány, hogy nézik a férfiak. [...] És néha mondanak is dolgokat. Tudom, mit mondhatnak. Nagyon zavaró.”*

Az egyik német diáklány (akitől korábban azt idéztük, hogy Magyarországon patriarchátus és férfiuralom van) magyarországi tartózkodása legrosszabb élményének a következőt tartja:

„Ha szórakozóhelyekre mész, körbevesznek a férfiak. Be vannak rúgva és nem tisztelik a magánszférádat. Csak úgy néznek rád, mint egy darab húsrá. [...] Ez az, amit nem szeretek Magyarországon.” DI17 23 éves német nő, mesterképzés

A fizikai zaklatás sem ritka. Egy norvég diáklány mesélte, hogy *„a legrosszabb élmény a szexuális zaklatás az utcán”,* hogy *„kétszer is fogdostak férfiak: egyszer fényes nappal, és egyszer este”*. Az egyik alkalom pont a lakása közelében volt. Sikerült elszabadulnia, elfutnia. Enyhített a helyzeten azzal, hogy az *„ilyesmi máshol is megtörténhet.”* *„Velem itt történt, szóval...”* (DI23 25 éves norvég nő, mesterképzés

A jelenség elterjedését mutatja – és azt, hogy a diákok megbeszélik egymás között az efféle tapasztalatokat –, annak a norvég férfi hallgatónak a beszámolója, akinek a norvég női diákbarátai

gyakran találkoznak a fentihez hasonló incidensekkel. Bár visszafogottan nyilatkozik a nemek helyzetéről Magyarországgal kapcsolatban, és kellően kritikus a norvég helyzettel kapcsolatban is, teljes felháborodásának ad hangot a jelenségről nyilatkozva: *„Nem tudom. Hasonlóak tűnik a helyzet Norvégiához. Kivéve, nem tudom, talán kissé előítéletes vagyok, de úgy gondolom, kissé másképp bánnak itt a nőkkel. [...] Norvégia sem tökéletes ebben a vonatkozásban. Bár, javul. [...] Sokat hallani arról, hogy itt Budapesten fogdossák a lányokat az aluljárókban meg hasonló helyeken. Sok lány barátom van kitéve ennek heti rendszerességgel. Undorító, és úgy tűnik, sok férfi egész gátlástalanul zaklatja a nőket.”* DI96 22 éves norvég-amerikai férfi, alapképzés

A Magyarországon tapasztalt zaklatás sok nemzetközi diák számára közös élmény. Egy német diák elmondása szerint is így van.

„Több helyzet is volt, amikor zaklatást éltem meg, illetve nem éreztem biztonságban magam, amikor magyar férfiakra van szó. [...] Hatan vagyunk lányok (mind nemzetközi diákok a bérelt lakásban), és mindnyájan tapasztaltunk már zaklatást, illetve utcai leszólítást. Ilyesmi egyszerűen nem történik meg Németországban.” DI85 20 éves német nő, alapképzés

Akármilyen alacsony is lehet az ingerküszöb és magas az összehasonlítási mérce, elsőpró a vélemény, hogy gyakoriak a zaklatási tapasztalatok Magyarországon az európai nemzetközi diáklányok között, és hogy náluk otthon ilyen nem történik, vagy sokkal kevésbé történhet meg. Csak elvétve volt diák, aki azt mondta, hogy mindez máshol is megtörténhet.

Biztonságérzet Magyarországon

Miközben sokszor közös élmény az európai nemzetközi diákok körében a magyarországi fizikai és verbális zaklatási tapasztalatok és a nagyobb nemi egyenlőtlenség percepciója, Európán kívüli országokból érkező diákok egy ecuadori diáklány kivételével – aki szerint a szórakozó helyeken a berúgott férfiak agresszívan rámenősek, tiltakozása ellenére meg akarják érinteni – alig számolnak be ilyen tapasztalatokról. Közvetett forrásból sem tudunk ilyenekről. Az egyik férfi, aki történetesen amerikai és a csoportjában többnyire Európán kívülről érkező diákok vannak, említette, hogy *“szexizmus tapasztalatról nem meséltek a csoporttársaim.”* DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

A hagyományosabb, nemi egyenlőség szempontjából kedvezőtlenebb helyzetben levő országokból érkező diákok annál inkább arról beszéltek, hogy jóval ritkább ez a negatív jelenség Magyarországon, mint otthon, vagy egyáltalán nem tapasztalnak ilyet. Ez összefüggésben állhat azzal, hogy legtöbbjük szerint Magyarországon nagyobb a nemi egyenlőség, otthon ehhez képest rosszabb a helyzet.

„Könnyebb itt a nőknek. Van nemi egyenlőség és nincs szexuális zaklatás, vagy erőszak a nők ellen. Itt Magyarországon sosem hallottam erről, de Törökországban tele vannak ilyenekkel a hírek.” DI15, 33 éves török nő, doktori képzés

Az utcai leszólítás általános tapasztalatnak mondható otthon, a származási országban. A Szabadság résznél láthattuk annak az ecuadori diáknak az érzékletes beszámolóját, aki azt hozta szóba, hogy mennyivel nagyobb Magyarországon a nők szabadsága az öltözködésben – sortban, szoknyában mehetnek az utcán anélkül, hogy szóban zaklatnák őket a férfiak – mint Ecuadorban.

Egy másik ecuadori nő szintén az otthoni zaklatókról beszél:

„Ecuadorban, hogy is mondjam, inkább vannak molesztálók...” DI45, 29 éves ecuadori nő, mesterképzés

Ehhez hasonló otthoni élményei török, valamint tunéziai diákoknak is vannak:

„Az én városom otthon kis város, lehet, hogy más a helyzet a nagyobb városokban, de ott nálunk kicsit más. Tudom, hogy ez viccesnek hangzik, de például itt a fiúk nem szólíthatják le a lányokat, nem nevelhetik ki az utcán, ez egyáltalán nem történik meg itt. Nálunk, ha szűk, vagy rövid ruhában van egy lány, nem hagyják békén...” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok

A szakirodalomban különböző magyarázatokat sorolnak fel a nemi különbségek, a nemek helyzete közötti eltérés okaként. Amikor a nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdjeiket kérdeztük, sok válaszoló véleményéből kiviláglik, hogy számukra a biológiai/fiziológiai/fizikai különbségek kellően, megnyugtatóan magyarázzák a nemek helyzetében levő különbségeket. Ebben a vonatkozásban nem látszik a GDP és GEI index-beli különbség hatása.

Biológiai magyarázat

Akik a biológiai különbségekre vezetik vissza a különbséget, mélyen rejlő, lényegi, megváltoztathatatlanak és érthetőnek látják azt.

„A férfi és a nő közötti fizikai különbség miatt nem valószínű, hogy egyenlően kezeljék őket.”

DI53 20 éves kínai nő, alapképzés

„Nos, mindegyik nemnek megvan a speciális fiziológiája és valamire lettek teremtve. Emiatt ez (a különbség) természetes, szerintem.” DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

A fenti esethez hasonlóan gyakran látják mélyen rejlőnek a különbségeket: *„Valószínűleg vannak képességek és tendenciák, amelyek a nőket a nőiesebb vonásokkal rendelkező pályák felé terelik.”* DI76 20 éves iráni férfi, alapképzés

Az esszencializmus eklatáns példáját adja a következő, a „természet” -re utaló interjúrészlet egy norvég férfitól:

„Férfiak vagyunk és nők. Vannak a társadalomnak olyan aspektusai, amelyek pontosan a mi természetünk miatt olyanok, amilyenek. Nem mindennek kell egyenlőnek lennie. Hadd legyen férfi a férfi ...” DI94 24 éves norvég férfi, mesterképzés

A férfiak és a nők rendre szembe vannak állítva. A következő idézetben a megszólalómagyarázatot is ad arra, hogy ez a különbségtétel megteremti a harmóniát. A konfucianizmus rend- és harmóniaelfogása beleszövődik a nemi szerepekébe.

„Fizikai különbségek bizonyos mértékig meghatározzák a nemi szerepeket. Nem létezik 100%-os egyenlőség. A 100%-os egyenlőség nem lenne a legjobb megoldás. A különböző nemi szerepek harmonikussá teszik a társadalmat.” DI51 21 éves kínai férfi, alapképzés

Nemcsak természetesnek, hanem esztétikailag kíváncsnak ítéli a két nem szembeállítását: *„Jó érzéseim vannak a nemi szerep különbségekkel kapcsolatban, ha ezek természetesek. ...Szerintem gyönyörű, csodálatos érzés látni a természetes különbséget magad és az ellentétes nem között, mert természetes úton a különbségek vonzóak...”* DI81 33 éves iráni férfi, mesterképzés

Összekeveredni látszik az egyenlőség és az azonosság. Annak az ellentmondásosságára senki nem tért ki, hogy miért csak a hasonlóak, vagy az azonosak lehetnének egyenlőek, és a különbözőek miért nem. Az alábbi idézet csak egy a sok közül:

„Megértem, hogy a férfiak és nők egyenlőitlenek, annak lettünk építve. Olyan sok mindenben különböztünk. Nem vagyunk ugyanazok... Nem vagyunk. A nők nem képesek mindazokra a dolgokra, amelyekre a férfiak. Nem gondolom, hogy ez derogálna nekem.” (DI95 23 éves norvég nő, alapképzés

Az alábbi idézet még jobban rávilágít arra a jelenségre, hogy valószínűleg az egyenlőséget összekeverik a hasonlósággal, vagy azonossággal. Miközben fontosnak tartják az egyenlő jogokat, mégis amellet érvelnek, hogy az anatómiai és fizikai különbségek miatt nem lehet *egyenlőség* a férfi és a nő között. Az érvelésnél maradva logikusabb lenne, ha az egyenlőség szó helyett a *hasonlóság* szót használná az interjúalany.

„Először is, nem hiszek a férfi és a nő közötti stabil egyenlőségben. A fizikai tényezők miatt. Persze, amikor a jogainkról, szabályainkról, véleményeinkről van szó, azoknak egyenlőnek kell lenniük. De anatómiailag nem lehet ugyanaz.” DI08 24 éves török nő, alapképzés

A biológiai különbségekből kiindulva vezeti le egy diák a nemek közötti pszichológiai különbségeket, illetve a férfiak ebbéli előnyét, ezzel együtt jogi vonatkozásban nem lenne szabad eltérésnek lennie. A törvény által biztosított egyenlő jogok melletti érvelésben hasonlít ez a vélemény az előbbi idézetre.

„Szerintem ugyanazok a törvények, amelyek a férfiakra nézve vannak, a nőkre is kell, hogy érvényesek legyenek. A szabadságot értem meg bármi mást. [...] A társadalomban ugyanazon a szinten kell, hogy álljanak, szerintem”. DI73 21 éves iráni férfi, osztatlan képzés.

Amellet érvel a következő diák, hogy attól, hogy van joga egyenlőnek lenni (amit támogat), még nem jelenti azt, hogy egyenlők is, mert nagyon különbözőek. Itt is összekeveredni látszik az egyenlő és a hasonló fogalma.

„Abban hiszek, hogy a férfiaknak és a nőknek joguk van egyenlőnek lenni, de egyáltalán nem egyenlők. Ha a feminista szemszögön át akarod ezt nézni, ez nem reális.... A realitás az szerintem, hogy a férfiak és a nők nagyon sok mindenben különböznek egymástól, és azt mondom, hogy van joguk egyenlőnek lenni, de ez nem jelenti, hogy egyenlők is...” DI75, 28 éves iráni férfi, mesterképzés

Vannak esetek, amikor nem általános szinten érvelnek a különbségek mellet, hanem fizikai különbségekre utalnak egy-egy specifikusabb (többnyire foglalkozással kapcsolatos) terület, kérdés kapcsán:

„A nemi szerepekben levő különbségek szerintem átjárhatóak, nem igazán léteznek. Van néhány fizikai különbség, szóval azt gondolom, hogy vannak brutális foglalkozások, amelyek a férfiaknak felelnek meg jobban.” DI30 22 éves amerikai férfi, alapképzés

Vannak, akik egy foglalkozáson belül a különböző specializációk közötti különbséget emelik ki. Ezek a megfontolások lényegileg mások, mint az általános szintű, fizikai különbségekre utaló magyarázatok. Egy orvostanhallgató mondta:

„Számítalan olyan foglalkozás van, amit egyformán csinálhatnak a férfiak és a nők, nem kellene szexista nézőpontot támogatnunk. Vannak azonban olyan foglalkozások, amelyeket fizikailag jobban tudnak csinálni a férfiak, mint a nők. Például az ortopédia terület ilyen. Nem mondom, hogy nők nem csinálhatják ezt. Azt mondom, a férfiak fizikailag erősebbek, mint a nők.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

Egy kórházi gyakorlat közben történt eset kapcsán említi meg a fizikai erő szerepét

„...az orvos, aki nő volt, megállt, nem tudta folytatni a műtétjét. Az ortopédiai sebészet sokkal nehezebb a nőknek, mint a férfiaknak. Egyébként pedig nem látok nagy különbséget a két nem között...” DI72 36 iráni férfi, osztatlan képzés

Kulturális magyarázat

Sokan nem a biológiai különbségekben, hanem a kultúrában, a mélyen gyökerezett kulturális hiedelmekben, nevelésben látják annak az okát, hogy miért tulajdonítanak más és más szerepet a két nemnek és miért létezik a nemek közötti egyenlőtlenség. Például a következő idézetben a megkérdezett diák kulturális háttérre hivatkozva, de így is, a fent említett egyik kínai diákhhoz – aki szerint nem lehet, nem is lenne jó a 100%-os egyenlőség hasonlóan arra a következtetésre jutott, hogy nem lehet teljesen egyenlő a két nem helyzete:

„Nos, szerintem a neveltetésem és a háttérem meg minden egyéb miatt, úgy gondolom, hogy nem kell, hogy teljesen egyenlő legyen. Talán lehetne 55-45 a helyzet. A férfiaké az 55. Igen, valami ilyesmi.” DI48 20 éves zimbabwei nő, alapképzés

Esszencializáló módon beszélnek a kultúra mély, lényegi és megváltoztathatatlan hatásáról:

„Mivel tudom, hogy iráni vagyok és a kultúráim úgy nevelt engem, hogy a férfiak és a nők különbözőek, akárhogy is próbálom meggyőzni magam, hogy nem különbözünk, nem tudom, mert ott nőttek fel, ott születtem.” DI68 25 éves iráni nő, osztatlan képzés

Mély kulturális gyökerűnek tartja a következő interjúalany a nigériai nők családban játszott központi szerepét, és általában a nemi szerepeket:

„A kultúra hatalmas nagy szerepet játszik a nemi szerepben. Nem lehet összehasonlítani, mert különböző kultúrák, különböző emlékek vannak, ezek a szerepek különbözőek DI49 22 éves nigériai férfi, mesterképzés

Van, aki mind fizikai, mind kulturális tényezőkre hivatkozik, amikor megmagyarázza, hogy ésszerűnek tartja a nemi szerepek elkülönülését és e téren nem változik a véleménye:

„K: Változott (a Magyarországon töltött idő alatt), ahogy a nemekről gondolkodsz? V: Nincs változás. Véleményem szerint bizonyos mértékig ésszerű, hogy a pénzkeresésért a férfi, a családért pedig a nő a felelős. Talán befolyásolt engem a hagyományos kultúra és a társas környezet, meg a fizikai különbségek miatt is.” DI58 27 éves kínai nő, mesterképzés

Megindokolthatatlan

Vannak, akik felháborodnak a nemek helyzete közötti, különösen a fizetésbeli különbségeken, mint említettük a *Nemek közötti egyenlőtlenség* részben, és megindokolthatatlannak tartják őket. Mint ezt egy már korábban említett interjúrészletben egy diák mondta.

„Ezt sehogy sem lehet megindokolni, ez baromira ésszerűtlen ...” DI33 19 éves, orosz férfi, alapképzés

„Nagyon irracionálisnak tartom, miért fogadnád el, csak azért, mert nő az ember...” DI37 23 éves tunéziai nő, alapképzés

Olyan vélemények is vannak, amelyek érthetetlennek tartják és kifogásolják a nemi szerepek elkülönülését, nem csak az egyenlőtlenséget:

„Tulajdonképpen mindenhol a világon van [egyenlőtlenség]. Ez a kultúrával kezdődik ...Nem értem, hogy miért. Nem kellene, hogy legyenek ennyire eltérő nemi szerepek.” DI70 33 éves iráni férfi, doktori képzés

„Nem értem ezeket [nemi szerepeket]. Az emberek [nemtől függetlenül] mindent meg tudnak csinálni. Az egyetlen létező különbség a testi erőben van, de ennek nincs jelentősége a technológia miatt.” DI78 28 éves iráni férfi, alapképzés

Diszkusszió és kitekintés

Deaux és Major (1987) nemek szituációs elméletének megfelelően a nemekkel kapcsolatos viselkedést és ennek észlelését, a helyzet értékelését sokszor nem (csak) a disztális, távoli tényezők befolyásolják, hanem a jelen levő tényezők, többek között az észlelő várakozásai, korábbi tapasztalatai. Ez az elméleti keret, valamint a korábban említett lehorgonyzási és igazítási heurisztika (Tversky és Kahneman, 1974), és a társas összehasonlítás és referenciák (Festinger, 1954/1976; Guimond 2006; Stouffer és mtsai, 1949) segítenek annak a jelenségnek a magyarázatában, hogy attól függően, honnan érkeznek a nemzetközi diákok Magyarországra, másképp látják, értelmezik az itteni helyzetet és másképp értékelhetik, értelmezik a hallott, látott és az átélt dolgokat a nemekkel kapcsolatban.

Az induktív, a társas konstrukciós megközelítésből kiinduló kvalitatív tematikus elemzést alkalmazó interjú vizsgálatunkban résztvevő nemzetközi diákok egy része Magyarországhoz képest alacsonyabb GDP és nemi egyenlőségi index-szel rendelkező, más részük ezen dimenziók mentén hasonlóképpen kedvező, illetve kedvezőbb mutatókkal rendelkező országokból érkezett Magyarországra. A vizsgálatunkban azonosított 8 téma közül csak kettőben (*Amiben nem látnak eltérést a különböző válaszadó csoportok: a férfiaknak magasabb a fizetése és a magyarok kifejezik nyilvános helyen is az intim viselkedést, és A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok*) nem volt látható különbség a két csoport között.

A többi témában szinte szisztematikus volt az eltérés az „alacsony index” és a „magas index” csoportok között. Ha megnézzük közelebbről a fő témákhoz tartozó altémákat, könnyen követhető a különbség. A nemi egyenlőség kérdésében a legváltozatosabb területeken saját országukhoz képest az „alacsony index” csoport egyenlőbbnek, a „magas index” csoport pedig egyenlőtlenebbnek ítéli Magyarországot. Ezen kívül az utóbbi csoport bizonyul érzékenyebbnek az implicit jelekre, valószínűleg az „alacsony küszöbnek” köszönhetően.

Az „alacsony index” csoport emeli ki jobban a változásokat a nemi szerepekben. Azok közül azonban, akik ellenérzésüket fejezik ki a nemi egyenlőség „túlzásba vitelével” kapcsolatban, vagyis a nemi szerepek közötti határok szerencsétlennek látott elhalványulásával szemben, már megtalálhatóak mindkét csoport tagjai. Miközben az „alacsony index” csoport gálánsnak és „úriember”-re jellemzőnek, követendőnek tartja a nőknek szóló „segítő”, előzékeny viselkedést, a „magas index” csoport inkább (jóindulatú) szexistának tartja.

Amikor a nők vizsgahelyzeti "előnyeit" említik – jellemző módon az "alacsony index" csoport tagjai —, ebben benne van egyrészt a klasszikus szexizmus ("nem tudják az anyagot úgy, ahogy a férfiak"), mint fogalmazta Spence és Helmreich (1984), és az ellenséges szexizmus ("visszaélnék a csáberejükkel"), ahogy Fiske és Glick megfogalmazta (1996). Ugyancsak az alacsony index" országokból érkezők azok, akik a férfiak erősségét és jobb adaptációs készségeit hangsúlyozzák (a férfiak iránti jóindulatú attitűd, Fiske és Glick, 1996).

A férfi diákok jobbnak tűnő adaptációs készsége, nyitottabbnak tűnő hozzáállása mélyebb gyökerekhez is nyúlik vissza, különösen az iráni diákok válaszai alapján. Így például az otthon biztosított nagyobb szabadságuknak köszönhetően már gyakorolhatták az adaptációs készségeiket, a társas életben szerezhettek tapasztalatokat, míg a nőknek mindez nem adatott meg. A „nemiesült” (gendered) szabadság kapcsán az önrendelkezés legkülönbözőbb – az öltözködés, a szabad mozgás (kimenők), a párkapcsolat – területein éles különbség látszik a két nem között az „alacsony index” csoportban.

A legizgalmasabb az, hogy amikor elszakadnak az otthoni körülményektől, elvileg a nőknek is meglenne a férfiakéhoz hasonló szabadság itt Magyarországon, Európában, ám kisebb mértékben élnek vele. Az internalizált értékek, az értékeléstől, és a jövőbeli következményektől való félelem akkor is erős fékezőerő marad, amikor éppen nincsen formális tiltás, és nincs közvetlen szülői kontroll, amely például a migráns családoknál sokkal szigorúbb a lányokkal, mint a fiúkkal szemben (Dion, 2015). Espín (2006) azzal magyarázza a nemmel kapcsolatos szigorú normákhoz ragaszkodást a migráns családok esetében, hogy a migráns lét olyan bizonytalanságokkal szembesíti a családokat, hogy a szigorú normák betartása egyfajta biztonságot ad. Elképzelhető, hogy egyes fiatalok esetében ez hasonló módon működik.

Számos országban a szabadság különböző fokait élvezik a férfiak és a nők. Erre való utalásokat sok interjúban olvashattunk. Ugyanakkor az intim viselkedés szabadabb kifejezéséről (mindkét nem részéről) is sokan beszéltek. Ez szoros összefüggésben van a kötött/szigorú vs. laza kulturális dimenzióval – tudniillik, hogy a normák és előírások mennyire szabályozzák a társas viselkedést, mennyire szankcionálják a normák be nem tartását. Magyarország laza kultúrájának bizonyult egy nemzetközi felmérés alapján (Gelfand és mtsai, 2011). Elsősorban az egyetemistákhoz viszonylag közelálló egyetemet végzettek alkották a mintát, így megköcsönthetjük azt a kijelentést, hogy a laza kultúra jellemző a magyar egyetemistákra.

Vizsgálatunkban számos vélemény tanúskodik arról, hogy a *gender gap* mértéke annak a függvénye, hogy hogyan változik a nők helyzete az országhatár átlépésekor, miközben a férfiak helyzete szinte konstans marad. Míg a nemzeti és a nemi keresztkategóriák kapcsán (sztereotípiavizsgálat 28 ország lakóiról, a bennük élő férfiakra és nőkre) Eagly és Kite (1987) a női sztereotípiákhoz képest a *férfi* sztereotípiák nagyobb országközi variabilitást mutattak (és egyben nagyobb átfedést is mutattak az adott ország lakóinak sztereotípiáival, a vizsgálatunkban a *nők* helyzete az, amely a férfiak helyzetéhez képest mutat nagyobb változatosságot a különböző országok között.

A férfiak (viszonylag kedvezőbb) helyzete a nemzetközi diákok véleményeinek tükrében kevésbé változik, mint a nőké. Valószínűleg ez nem független az *androcentrizmus* (férfiközpontúság) nemi lencsétől (*lens*) (Bem, 1993). Ez egyike a három nemi, lencsének, melyeken keresztül, szocializációnkkal elsajátítva, magunkba beépítve, észleljük a társas világot. Az *esszencializmus* azt a véleményt tükrözi, hogy a nemek alapvetően és lényegileg különböznek egymástól, a *polarizáció* szerint a férfiak és a nők két ellentétes pólust képeznek, míg az *androcentrizmus* szerint a férfiak a referencia, a központ, a viszonyítási pont. Nemcsak értékesebbek, hanem ők az alap, a nők *hozzájuk képest* valamilyenek. Tulajdonképpen csak a nőknek van valamilyen sajátos helyzetük (a konstans pozíciójú férfiakhoz képest), amelyet különbözőnek látnak a különböző országokban.

A férfikkal kapcsolatos sajátos jelenség, amikor egyes – a nemek szempontjából hagyományosabb országokból érkező – nemzetközi (férfi) diákok hiányolták a hegemon férfi képet (Szemán és Szabó, 2017) Magyarországon.

A jóindulatú szexizmus az ambivalens szexizmus egyik altípusa az ellenséges szexizmus mellett (Glick, Fiske, 1996). A jóindulatú szexizmus nőképe szerint a nők egyrészt tiszta teremtmények, akiknek a szerelme teszi teljessé a férfiak életét, ugyanakkor rászorúlnak a férfiak védelmére, támogatására, praktikus arra, hogy eltartsák őket. Ez a szubjektív pozitív, jámbor attitűd azonban segít fenntartani a nemek közötti egyenlőtlenséget, hiszen a nőket „nekik való helyükön” tartja. Glick és Fiske (1996; 2006) szerint a nők a hagyományos nemi szerepfelfogással rendelkező országokban fogadják el a férfiakhoz képest hasonló vagy még nagyobb mértékben a jóindulatú szexizmust – ott, ahol kevesebb lehetőségük van a társadalmi érvényesülésre és a gazdasági függetlenség elérésére. Ezekben az országokban erőteljes az ellenséges szexizmus, így a jóindulatú szexizmus, a férfiak által nyújtott védelem, az ellátás elfogadása, az ellenséges szexizmussal való megküzdés eszköze is.

Ez a fogalom kultúrától függően különböző jelentéseket hordozhat. Korábbi egyetemista diákokkal, illetve országos reprezentatív mintán végzett magyarországi kutatásaink (Nguyen Luu, Frieze, Kovács 2004 és Nguyen Luu 2008) azt mutatták, hogy a magyar nők a férfiakhoz képest nem utasítják el nagyobb mértékben a jóindulatú szexizmust. Ezt a látszólag és szubjektíven jóindulatúnak mutatkozó attitűdöt a magyar válaszolók nem tartották az előítélet megnyilvánulásának annak ellenére, hogy hozzájárul a status quo, a nők hátrányos státuszának fenntartásához. A jelen kutatás további adalékot szolgáltat ahhoz, hogy a „jóindulatú szexizmus” -nak nagyon eltérő értelmezései és funkciói lehetnek az eltérő kulturális és nemi egyenlőségi helyzettel rendelkező csoportokban.

A fejkendőhordó muszlim női hallgatók kivannak téve olyan szexizmusnak, amely a „nemiesült iszlamofóbia”-nak is jele: fejkendőt hordó muszlim nőket jobban sújtja előítélet és diszkriminatív viselkedés, mint a nem fejkendő muszlim nőket, valamint a muszlim férfiakat (Deaux és Greenwood, 2013). A vizsgálatunkban az őket gyakran érő atrocitásokról számoltak be az érintett női hallgatók, illetve ismerőseik, barátaik is.

A kínai diákok által gyakran említett „úriember-viselkedés” különösen izgalmas jelenség. Egy korábbi, vietnámi nemi sztereotípiákat célzó vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a „gálánsság” („udvariasság”, „segítőkészség”) felé mozdult el erőteljesen az ideális férfikép egy évtized alatt, az 1990-es évek elejétől a végéig (Nguyen Luu, 2001). Akkor azzal érveltünk, hogy talán az ideális képet is befolyásolja a sajtó, a nyugati filmek, divat stb. A távolból ható akkulturációnak (közvetlen találkozás nélkül is elér a távoli kultúrák hatása) ma már komoly szakirodalma van (Ferguson és Bornstein 2012, Ferguson és mtsai, 2017) Vélhetően a nemzetközi diákok a táv-akkulturáción keresztül a gálánsság pozitív értékére lettek előfeszítve még az ideérkezésük előtt. Ez befolyásolhatja az ezzel kapcsolatos észleléseiket és értékeléseiket.

Ismeretlenek (outgrouptagok) és a saját csoport tagjai irányában tanúsított viselkedés közötti különbség jellemző módon nagyobb a kollektivisták, mint az individualista országokban (Triandis, 1996) Az ún. ingroup bias, az ingrouptagoknak „járó” kedvező értékelés, bánásmód (ilyen az előzékeny, gondoskodó, segítő viselkedés is) látványosabb a kollektivisták országokban. Így a „kollektivisták mindig segítőkészek mások iránt” közhiedelemmel szemben az individualista kultúrákhoz képest a kollektivisták kultúráiban nem segítenek jobban a bajba jutó ismeretleneknek (azaz outgrouptagoknak) (lásd Levine és munkatársai 2001-es terepkísérleteit a világ különböző városaiban). Kínában a nagyvárosokban az ismeretlenek irányában mutatott viselkedés első látásra távol áll az előzékeny, figyelmes és segítőkész (úriember) jellemzőktől (Salát, 2013).

Olyannyira tanulandónak ítélik néhányan a „úriember-viselkedést”, hogy célul kitűzték ennek elsajátítását, „énjobbítás” gyanánt. A szakirodalomból ismeretes, hogy a kelet-ázsiai kultúrkörben fontos és erőteljes az énjobbítási motiváció, legalábbis erősebb, mint a nyugati kultúrkörben elterjedt énfelnagyítási motiváció (Fiske és munkatársai, 2003).

Miközben kultúrközi különbségekre reflektálnak a nemi szerepek vonatkozásában, gyakran megemlítik az ezekben való változást. A korábbi dinamikus nemi sztereotípiák vizsgálatoknak (Diekmann és Eagly, 2000; Hunyady, 2001; Szabó, 2009) megfelelően a vizsgálatunkban is a változás többször a nők helyzetét, szerepvállalását jelenti, mint a férfiakét.

Markáns különbség tapasztalható abban, ahogyan egyöntetűen mesélnek zaklatási tapasztalatokról a „magas index” országokból származók, és a biztonságos(abb) magyar környezetről az „alacsony index” csoportokhoz tartozók.

Különböző elméleteket hívhatunk segítségül a fentiek értelmezéséhez. Cohen-Emerique (2000) az „interkulturális ütközés” modelljében a kultúrközi interakciók egyik „szenzitív zónájának” nevezi a nemekkel kapcsolatos nézeteket, viselkedéseket. Az ebben való különbségek észlelése érzékenyen

érinti az embereket. Szerinte, ha hagyományosabb (szexistább) nézetekkel, viselkedésekkel találkoznak az emberek, mint amit megszoktak, ez azért szorongást keltő és kényelmetlen, mert arra emlékezteti őket, hogy az ő csoportjukban, kultúrájukban, országukban valaha, nemrég szintén ehhez hasonló volt a helyzet, csak hogy ezt az állapotot már meghaladták.

A csoportközi fenyegetettség elmélet (Stephan és Stephan, 2000) szerint a szimbolikus fenyegetettség tipikus esete, amikor egy csoport tagjai úgy érzik, hogy mások nézetei, értékei eltérnek az övéktől és emiatt fenyegetik az ő értékeiket, világfelfogásukat.

A nemek közötti különbségekre adott érvelésekben számos, a gender-szakirodalomban „hivatalos” magyarázat köszön vissza (Best és Williams, 2003). Ilyen a biológiai, evolúciós magyarázat, a társas konstrukciós magyarázat (kultúra és szocializáció), valamint a kettő közötti kombináció (igaz, nem éri el Wood és Eagly (2012) által megfogalmazott bioszociális magyarázat komplex szintjét). A biológiai, fizikai különbségek kiemelésével, a fizikai dimorfizmus – eltérő férfi és női testfelépítés, működés – magyarázattal sok válaszadó élt.

Mint várható, az esszencialista magyarázat (Bem, 1993; Phillips, 2010; Szabó és Kovács, 2017) igen elterjedt volt. A kultúra mély, lényegi hatásával kapcsolatban is elhangoztak esszencializáló érvelések.

Mindent egybevetve, feltáró vizsgálatunkban annak ellenére, hogy nem tudtunk számos fontos dologra kitérni (ilyenek: az életkori sajátosságok, a különböző képzési szintek figyelembevétele, nem vetettük össze szisztematikusan a férfi és a női hallgatók adaptációját), számos olyan jelenséget sikerült azonosítanunk, amelyek segíthetnek jobban megérteni a nemzetközi diákok kulturális tapasztalatait, és hozzájárulhatnak a társadalmi nemek kutatásához. A szakirodalomban mindenesetre eddig nem található olyan vizsgálat, amely vizsgálta és összehasonlította volna nemcsak a befogadó országhoz képest kedvezőtlenebb, hanem a kedvezőbb, illetve hasonlóképpen kedvező gazdasági és nemi egyenlőségi mutatókkal rendelkező országokból érkező diákok tapasztalatainak mintázatait.

3.7. TÁRSAS HÁLÓZAT

Bevezetés

Ez a fejezet azt vizsgálja, hogy a külföldi egyetemi tanulmányok során a korábbi fenttartott, valamint az újszülött társas kapcsolatok miként alakulnak a külföldön tanuló diákok körében. A társas viszonyok feltérképezésének céljából a nemzetközi diákokat egy kapcsolathálózati kérdőívblokk (lásd 4. melléklet) segítségével vizsgáltuk.

Ennek keretében a nemzetközi diákok társas hálózatára vonatkozó szakirodalmi bevezető után

- a) néhány alapvető kapcsolathálózati mutató bemutatása mellett,
- b) más magyarországi szerzők munkájából, a magyar reprezentatív minta és a mintából a fiatal (18-29 éves), legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkező vizsgálati személyek „illeszkedő” adatait vetettük össze a külföldön tanuló magyar diákok megfelelő kapcsolathálózati mutatóinak értékeivel, valamint a Magyarországon tanuló külföldi diákok adataival, illetve
- c) a saját vizsgálatunkból a magyar és nemzetközi diákok hasonló és különböző sajátosságait vetettük egybe és értelmeztük.

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

Kiemelendő Hendrickson, Rosen, és Aune 2011-es kutatása, amely felhívja a figyelmet a három szociális kapcsolat közül a saját országbeliekkel, a más országokból érkező nemzetközi diákokkal és a helyiekkel tartott társas kapcsolatok, barátságok közül a legutóbbi jelentőségére. Nagyobb elégedettségéről, boldogságról, kisebb fokú honvágyról és nagyobb mértékű kapcsolathálózati beágyazottságról számolnak be azok a nemzetközi diákok, akiknek a szociális hálójában viszonylag nagy arányban található helyi barát, ismerős. Fontos eredmény, hogy a kapcsolatok variabilitása is meghatározó szerepet játszik: kedvezőbb adaptációs potenciált mutatnak azok a diákok, akik mind erős barátságokkal, mind gyengén, lazán kapcsolódó ismerősökkel rendelkeznek. A társadalmi tőke (social capital - Lin, 2008) termelése az új környezetben akkor mondható sikeresnek, ha nemcsak a mélyebb kötődést adó erős baráti kapcsolatok, hanem a hídszerepet játszó, lazább kapcsolatok is rendelkezésre állnak. Utóbbiak lehetővé teszik, hogy az egyén a szoros kapcsolatokon túl más kapcsolati hálókhoz, bennük rejlő erőforrásokhoz is hozzáférjen, és mobilizálni tudja azokat szükség esetén. Hendrickson és munkatársainak (id. Neri és Ville, 2008) vizsgálata azt mutatja, hogy azok a nemzetközi diákok, akik több időt töltenek az azonos országbeliekkel – miközben jónak mondható lelki egészséggel rendelkeznek – kevésbé eredményesek a tanulmányaikban azokhoz képest, akik nem töltenek sok időt saját országbeli ismerőseikkel. Zhang és Goodson (2011) áttekintése szerint az ázsiai diákok szignifikánsan nagyobb mértékben mutatnak ilyen társas tendenciát.

Egy longitudinális vizsgálat szerint (Geeraert, Demolin és Demes, 2014), a közeli barátok csoporttagságától függetlenül, legyen az helybéli- (fogadóországbeli), nemzetközi- vagy saját (származási) országbeli kapcsolat, a kapcsolat minősége pozitív korrelációban áll az adaptációval és negatív korrelációban a stresszszinttel, különösen a tartózkodás elején. Később azonban azok, akik inkább saját országbeliekkel tartanak csak közeli kapcsolatot, nemcsak rosszabb adaptációról és

elégedettségéről számolnak be, hanem negatívabban is viszonyulnak más csoportokhoz (ez alól csak a helybeliek – akik a saját országukban tanulnak – képezik a kivételt). Hiába lehetne nagyon jó hatása a helybeliekkel való kapcsolatkeresésnek és érdemi kapcsolatnak, sokszor ez csak beteljesületlen vágy marad (Williams és Johnson, 2011).

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

A csoportközi kontaktus – főleg, ha kedvező feltételekkel történik (Allport, 1977; Pettigrew és Tropp, 2006) – jótékony hatása régről ismert. Ennek egyik komoly befolyásoló tényezője, sokszor akadály lehet azonban a csoportközi interakciókkal együtt járó bizonytalanság és szorongás, Gudykunst (2005) és a *Szorongás-bizonytalanság kezelése-elmélet* szerint. Hasonló módon, Stephan és Stephan (1985) – a *Csoportközi fenyegetettség-elmélet* szerzője – a csoportközi szorongást tekintette az észlelt csoportközi fenyegetettség egyik alapelemének. Ez a megközelítés rámutat arra, hogy a más csoportok tagjaival való interakció közben fenyegetve, feszélyezve, kényelmetlenül érezheti magát az egyén. Ugyancsak az interkulturális interakció és a kommunikáció közben keletkező érzelmi akadály kérdését veti fel Spencer-Rodgers és McGovern (2002). Ők az ún. kultúrközi kommunikációs érzelmeket vizsgálják, azt, hogy nyelvileg és kulturálisan más külföldi diákokkal való interakció közben milyen érzelmeket élnek át a helyi diákok, például kényelmetlenül érzik magukat, ha olyasvalakivel beszélnek, akinek akcentusa van. A helyi és a nemzetközi diákok közötti kontaktus mechanizmusainak vizsgálatában Mak, Brown és Wadey (2014) azt mutatta ki, hogy a sok minőségi csoportközi kontaktus, a kevés csoportközi szorongás (Stephan és Stephan, 1985) és a sok pozitív kultúrközi kommunikációs érzelmek (Spencer-Rodgers és McGovern, 2002) előre jelzi a nemzetközi diákok iránti pozitív attitűdöt. Ezen kívül a kultúrközi kommunikációs érzelmek közvetítő jellegű a kontaktusok mennyisége és minősége, valamint az az attitűd között.

A nemzetközi diákok számára időbe telik a helyiekkel való barátságok kialakítása: a megérkezést követően, a tartózkodás elején inkább saját országból és a nemzetközi közösségből vannak jellemzően barátaik. A helyi barátok számának növekedésében már egy szemeszter után is segíthet az extrakurrikuláris aktivitásokban és jó minőségű kortárs segítő programban (pl. tandem vagy *buddy* programok, amelyeknek keretében megszervezi az iskola egy helyi és egy nemzetközi diák együttműködését) való részvétel Hendrickson (2018) kutatása szerint. Praktikus ajánlásokat is megfogalmaz a szerző, miszerint a megérkezésükkor, illetve még ezt megelőzően kellene felvenni az egyetemnek a nemzetközi diákokkal a kapcsolatot.

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

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

A mobilitásban levők – mint a nemzetközi diákok – esetében a társas kapcsolatok vizsgálatához fontos keretként szolgálhat a „transznacionális társas mező” fogalmi konstrukciója. (Fouron és Glick-Schiller, 2001; Gargano, 2009; Tran és Gomes, 2017). A nemzetközi diákok országhatárokon átvívelő kapcsolati hálójára alkalmazva az „egymásba kapcsolódó egocentrikus hálózatok nyitott mezeje” fogalmat (Fouron és Glick-Schiller, 2002, 172. oldal), mind a fizikailag jelenlevő, mind pedig a virtuálisan elérhető kapcsolatok összességét érdemes vizsgálni.

Kutatási-, elemzési terv és módszertan

A fentebbi szakirodalmi előzményekhez kapcsolódóan, a kutatássorozat keretében végzett interjúk megkérdezés egyik elemeként a vizsgálati személyektől, az interjú során, a fentebb már hivatkozott kapcsolathálózati kérdőívblokkot kérdeztünk le. Az ún. *egoközpontú* kapcsolati hálók feltárásának számottevő kutatási háttere van (Rácz, 2014), a vizsgálatunkban mi is erre építettünk.

A vizsgálatához használt, úgynevezett Fischer-féle névgenerátoros módszer (Lásd róla Fischer és McAllister, 1978) egy változatának (lásd Angelusz és Tardos, 1991/2012) segítségével három helyzetben azonosítottuk a válaszolókkal személyes kapcsolati hálójuk tagjait. A három vizsgált helyzet, a fenti szakirodalmi áttekintés releváns szempontjaival összefüggésében: (1) a problémák megosztásában, a problémamegbeszélésben; a (2) a szabadidő eltöltésében szóba jöhető partnereket; illetve (3) a konkrét segítségnyújtásban szóba jöhető ismerősöket kísérelte meg azonosítani a nemzetközi diákok körében. Az első kategóriát, önmagában, „bizalmas kapcsolat”-nak is hívjuk majd alkalmanként, Albert Fruzsina és Dávid Beáta (2007) megnevezését követve. Ők elsősorban ezt a kategóriát vizsgálták sok más tényezővel összefüggésben.

A hallgatók kapcsolathálózati vizsgálatához tehát Angelusz Róbert és Tardos Róbert, vizsgálataikban visszatérően használt, Fischer-féle ún. névgenerátoros ego-networkblokkot használtuk. Ezzel, ahogy erről a szerzők írták, ők a Fischer és McAllister (1978) által kidolgozott módszert kísérelték meg a hazai viszonyokra alkalmazni, az alapelgondolások és a főbb módszertani keretek megőrzése mellett. Más hasonló módszerekhez képest ennek az eljárásnak különleges érdeme ma is, hogy a mindennapi élet konkrét szituációiból kiindulva a releváns (családi, baráti, szomszédsági, munkahelyi, szervezeti) miliőt „tapogatja le”, és – idézzük a szerzőket – „elkerüli azokat az értékelő, 'ideologizáló' konnotációkat, amelyek például a közeli kapcsolatoknak a 'három legjobb barát' keresztüli megközelítéséből adódnak.” (Lásd még Angelusz és Tardos, 1991/2012, 41. oldal).

A módszertan ezeken túli előnye még itt és most számunkra az, hogy azt a magyarországi viszonyokra alkalmazó szerzőpáros mellett, a témában sokat publikáló Albert Fruzsina és Dávid Beáta is több vizsgálatban használta (lásd például Albert és Dávid, 2016, 2015, illetve 2007, 2006), így lehetőséget teremtve a mi vizsgálati eredményeink összehasonlításra, kontextusba ágyazására.

A minták sajátosságai

A magyar reprezentatív minta és a magyar népesség ún. személyes kapcsolathálózatához előljáróban, általános áttekintésként, Albert Fruzsínát és Dávid Beát idéznénk: „a nyolcvanas években a magyarországi kapcsolathálózatokat viszonylag kis méret, erős instrumentális jelleg, valamint a családi kapcsolatok kiemelt jelentősége jellemezte. A rendszerváltás utáni években a baráti kapcsolatokban visszaesést mutattak a vizsgálatok, ami néhány társadalmi csoportot fokozottabban érintett. A harmadik évezred első évtizedének közepétől tapasztalt, sokakat érintő, a kapcsolathálózatok kiterjedését eredményező folyamatok inkább a családi kapcsolatok mellett/helyett a baráti kapcsolatok elterjedtebbé válására utalnak” (Albert és Dávid, 2015, 9. oldal).

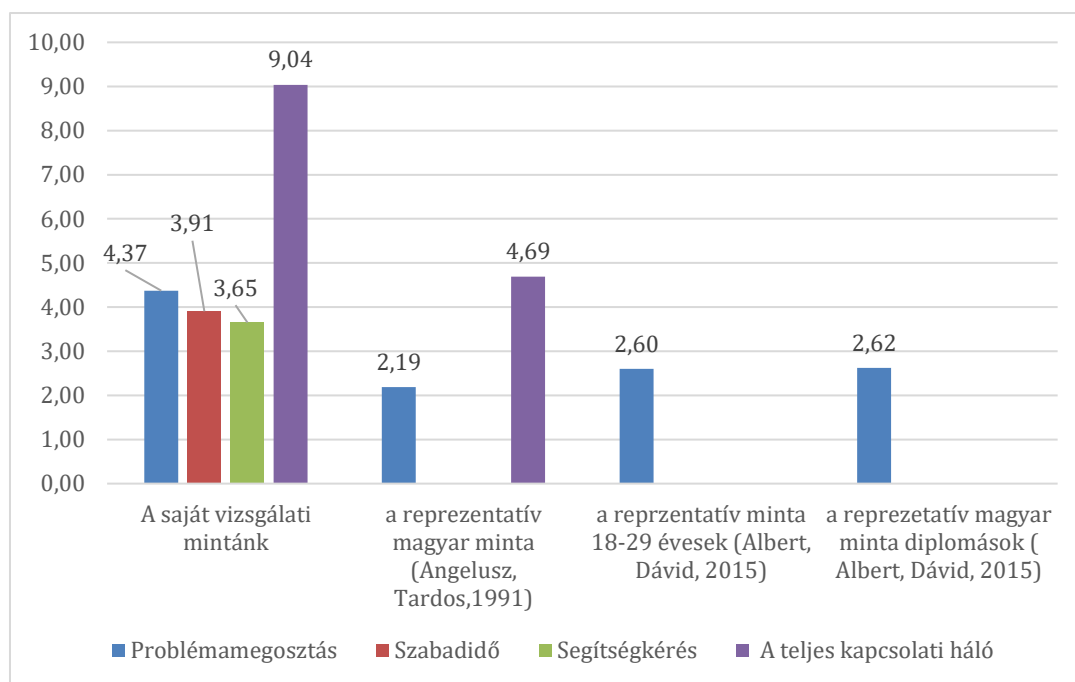
Ez tehát címszószerűen a kontextus. A továbbiakban más hazai szerzők munkájából magyar reprezentatív mintavétel adatait vetjük össze az általunk vizsgálat nemzetközi diákok két csoportjának releváns adataival. Az egyik csoportot alkotják a külföldön tanuló magyar diákok, a másikat pedig a Magyarországon tanuló külföldi diákok. A „nemzetközi diákok” kifejezés alatt a továbbiakban a két csoportot együttesen értjük.

A kapcsolathálózatok méretbeli sajátosságai

A személyes kapcsolathálózatok vizsgálatunk során feltárt méretét a választott módszer valamelyest behatárolta, hisz a három vizsgált szituációban (problémamegbeszélés, a szabadidő eltöltése, a konkrét segítségnyújtás kapcsán) 5-5 főben maximalizáltuk az megkérdezettek által megadható személyek számát. Ez praktikusán annyit jelentett, hogy ha valaki mindhárom vonatkozásban 5-5 olyan személyt említett, akit a másik két kategóriában nem nevezett meg, akkor maximum 15 ember képezhetette az így azonosított kapcsolati hálóját. Ebben a formában a kapcsolatszám tehát a kapcsolatok jellegére is utal, hisz minél nagyobb a három szituációban összesen említettettek száma, annál kevésbé egymást átfedőek a választások a három kérdés kapcsán. Ez, az átfedő választások aránya, vagyis annak mértéke, hogy valaki például ugyanazokkal a személyekkel osztja-e meg a számára fontos problémákat, mint akivel a szabad idejét is leginkább tölti, illetve akitől adott esetben segítséget kaphat a mindennapi dolgai kapcsán, az átfedés mértékben egyszerre jelent kevesebb választott személyt, illetve egyfajta minőségi sajátosságot is. (Ez a kapcsolatok mono-, vagy multiplex jellege, amiről később lesz még szó.) Mindezzel együtt, a vizsgálatok tapasztalatai szerint a szabadidő eltöltésének kivételével, ez a kérdezésmód nem képez igazi mennyiségi korlátot a megkérdezettek számára.

Az eredmények: az általunk vizsgált nemzetközi diákok mintájában a „bizalmas - problémamegosztó” kapcsolatok (akikkel megosztják, megbeszélnek a problémáikat) átlagos száma 4,37 fő; illetve a három szituációban összesen említettettek száma 9,04 fő. A „bizalmas - problémamegosztó” kapcsolatok és a mikronetwork teljes méretének mutatószáma, az illesztett magyar mintával összevetésben mindenképpen magasnak tűnik. (Lásd a 14. ábra adatait!)

Angelusz és Tardos (1991/2012) a magyar reprezentatív mintán úgy találta, hogy a személyes mikronetwork nagysága a '80-as végén 4,69; azok száma, akikkel a megkérdezettek a problémáikat megosztották pedig átlagosan 2,19 volt. (Lásd a 14. ábra 2. adatblokkját!)



14. ábra: A kapcsolathálózatok mérete

Albert és Dávid 1999. évi Háztartás Monitor vizsgálat keretében, aztán 2004-ben és 2011-ben (lásd összefoglalóan Albert és Dávid, 2015) kutatták hasonló módszertannal a személyes kapcsolathálót. Az eredményeik szerint a bizalmasokat nélkülözők (akiknek nincs kivel megosztani a problémáikat) aránya 1999 és 2011 között 8%-ról 2%-ra csökkent, majd 2015-re 6,5%-ra emelkedett. A bizalmas kapcsolathálózatok mérete a kétezres évek elejére szignifikánsan megnőtt, 2015-ben átlagosan 2,2 bizalmasról számoltak be a megkérdezettek. 1999-ben a vizsgálati személyek csaknem felének egyetlen bizalmasa volt, míg 2015-ben csak körülbelül minden negyedik emberről volt elmondható ugyanez. Háromnál több bizalmast 1999-ben csupán 7%, 2015-ben már 15,5% említett.

Az a különösen fontos itt és most a számunkra, hogy Albert és Dávid eredményei alapján a fiatalabbaknak lényegesen több kapcsolata van, mint az idősebbeknek, vagyis fordított lineáris kapcsolat látszik lenni a kor és a network mérete között. Míg egy 30 év alattinak átlag 2,6, addig egy hetvenévesnek átlag 1,8 bizalmas–problémamegosztó kapcsolata van.

A mi általunk vizsgált nemzetközi diák csoport kapcsán releváns, hogy a magasabb iskolai végzettség is nagyobb bizalmasi kapcsolathálózatot jelen. (Lásd a 14. ábra 3. és 4. adatoszlopát!)

A kapcsolathálózat minőségi sajátosságai

Az egyes kapcsolattípusok

A bizalmas–problémamegosztó kapcsolatok és a másik két szempont (a szabadidő eltöltése és a konkrét segítségnyújtás) mentén szerveződő személyes kapcsolatháló számszerűen nagyobb a nemzetközi diákok körében. Kézenfekvően merül fel a kérdés, milyen típusú kapcsolatokból adódik ez a mennyiségi többlet?

Az előre megadott kapcsolattípusok (ki ő a vizsgálati személynek) közül (lásd a 15. ábrát) értelemszerűen, a vizsgálati személyek által megnevezett gyermekeknél (hisz a vizsgált egyetemistáink még jellemzően gyermektelenek) látszik a magyar reprezentatív minta számszerű többlete. Emellett csak az „ismerős” és az „online ismerős” kategóriánál mutatkozik egyenlőség, ha

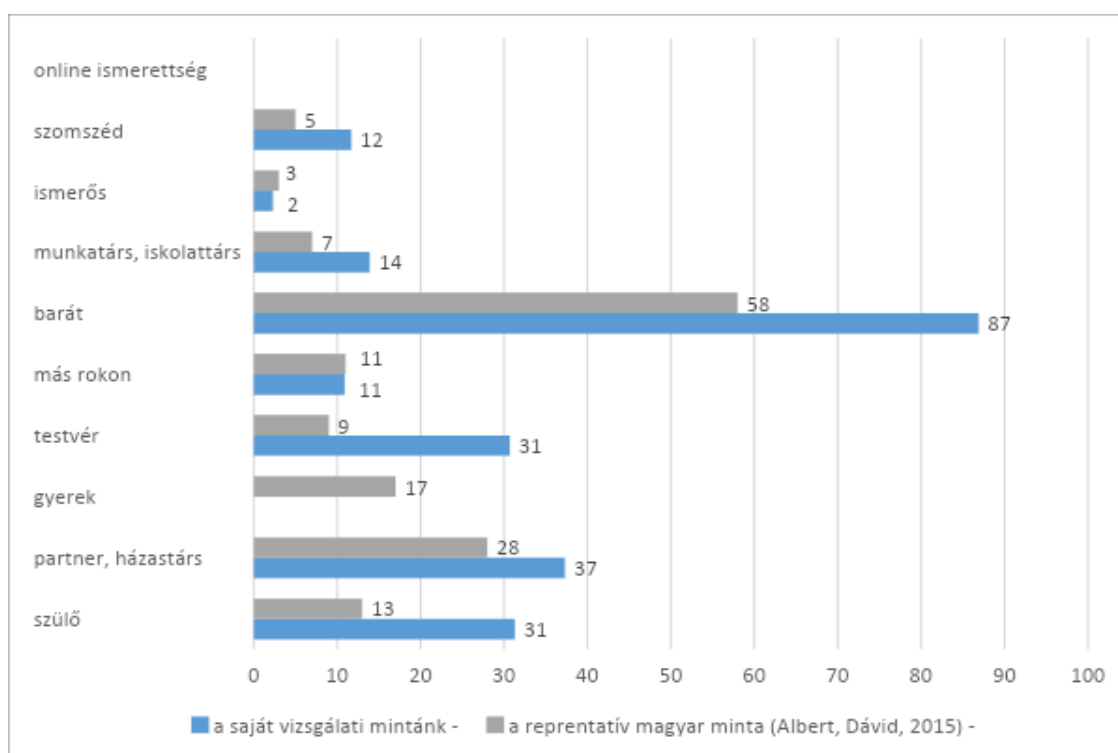
eltérő méretűek is ezek a kapcsolatiháló-szegmensek. Minden más kategóriában a nemzetközi diákoknak van több kapcsolata. A kapcsolathálózat számszerű, méretbeli többlete tehát nagyjából egyenletesen oszlik meg az egyes kapcsolattípusok között, kiugró értéket a szülőkkel és testvérekkel, illetve a barátokkal fenntartott kapcsolatok képeznek a reprezentatív magyar mintához képest.

Albert és Dávid (2016) idősoros összehasonlítása alapján úgy tűnik, hogy a magyar mintán 2004 és 2015 között az egyik domináns tendencia a családi bizalmas kapcsolatok egyfajta felcserélése volt a nem rokoni körből származó bizalmas kapcsolatokra.

2015-ben a rokoni kapcsolatok gyakorlatilag túlnyomó többségben a legszűkebb családi kapcsolatokat jelentik (szülő, partner, házastárs, gyermek, testvér). A férfiak a nőkhöz képest még ekkor is magasabb arányban említik társukat bizalmasként, olyanként, akikkel problémáikat megoszthatják. Családtagjaik közül a nők is a társukat tekintik leggyakrabban bizalmasuknak, de gyermekük, testvérük és egyéb rokonaik is gyakrabban szerepelnek ebben az intim kapcsolathálóban, mint a férfiakéban, akikre a párkapcsolaton kívül kevésbé jellemző a családtagok említése.

Mindezzel együtt, a legmagasabb arányban az összes vizsgált kategória közül a megkérdezettek bizalmas kapcsolatként a barátokat említették: a kérdezettek 58%-a említette a barátját (barátait) bizalmasaként a magyar reprezentatív mintában.

Ahogy a szerzőpáros írta: „Kijelenthető, hogy a bizalmasként említett nem rokoni kapcsolatok döntő részben a barátok, illetve hogy ez a férfiakra inkább jellemző, mint a nőkre.” (Albert és Dávid, 2016, 29. oldal).



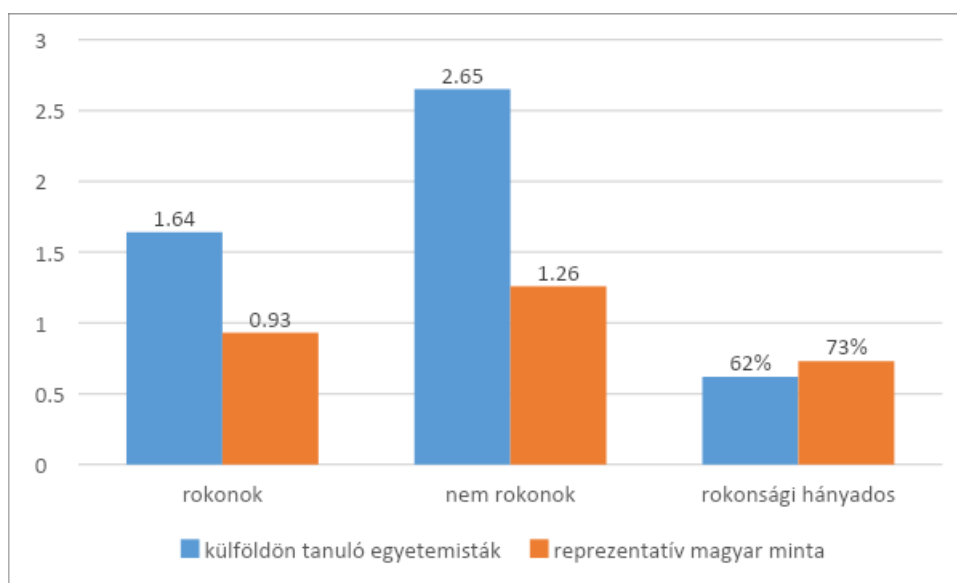
15. ábra: Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas - problémamegosztó beszélgetési hálózatokban

A rokonsági hányados

Ez a visszatérően vizsgált szempont a fentebbi kategóriák egyfajta összevonását jelenti. A 15. ábrán, fentebb, alulról az első öt kategória (szülő; partner, házastárs; gyermek; testvér; más rokon) képezi a

„rokoni” kapcsolati választásokat, minden más kategóriát (barát, munka- és iskolatárs, ismerős, szomszéd, online ismerős) magában foglaló választás az ún. „nem rokon” kapcsolati választás. A rokon- és az összes választás számának hányadosa a „rokoni hányados”.

Ez a mutató Albert és Dávid alapján a nemzetközi szakirodalom szerint „a [...] ’modernizáció kapcsolathálózati lenyomataként is értelmezhető, hiszen a szakirodalomban több helyütt olvasható, hogy a tradicionális társadalmakra jellemző a családi kapcsolatok dominanciája’ (Wei-Hsin és Chi-Tsun 2014, 133. oldal). Az USA-ban például már a nyolcvanas években is csak a bizalmasok 55%-a állt rokon kapcsolatban a megkérdezettekkel (Marsden 1987, 126. oldal).” (Albert, Dávid 2016, 26. oldal).



16. ábra: Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas-problémamegosztó beszélgetési hálózatokban

Vizsgálatunk eredményei szerint (16. ábra) a nemzetközi diákok körében kimondottan alacsony a rokonok aránya: a vizsgálati mintánkban 1,64 az átlagosan említett rokonok száma és 2,65 az átlagosan említett nem rokonoké a bizalmas-problémamegosztó kapcsolatok között. Ezek egyfelől lényegesen magasabb értékek, mint a reprezentatív magyar minta hasonló értékei, másfelől az arányok is eltolódtak a modernitásra jellemző kapcsolati minta irányába, 73%-os arányról (magyar reprezentatív minta) 62%-os arányra (saját vizsgálatunk) csökken a mutató értéke a problémamegbeszélés kapcsán említett személyekkel összefüggésében. Tovább csökken a rokonok aránya, ha a szabadidő eltöltésénél és a segítségnyújtásnál említett kapcsolatokat is figyelembe vesszük a vizsgálati mintánkban, ekkor mindössze 20% a nemzetközi diákok kapcsolathálózában a rokonok aránya, azaz az általuk megnevezett öt ember közül csak egy a rokonuk. Élethelyzetüknél fogva (hiszen nem otthon élnek) érthető a rokonok alacsony aránya. A különböző diákcsoportok közötti, később bemutatandó összehasonlítás jobban meg fogja megvilágítani ezt a képet.

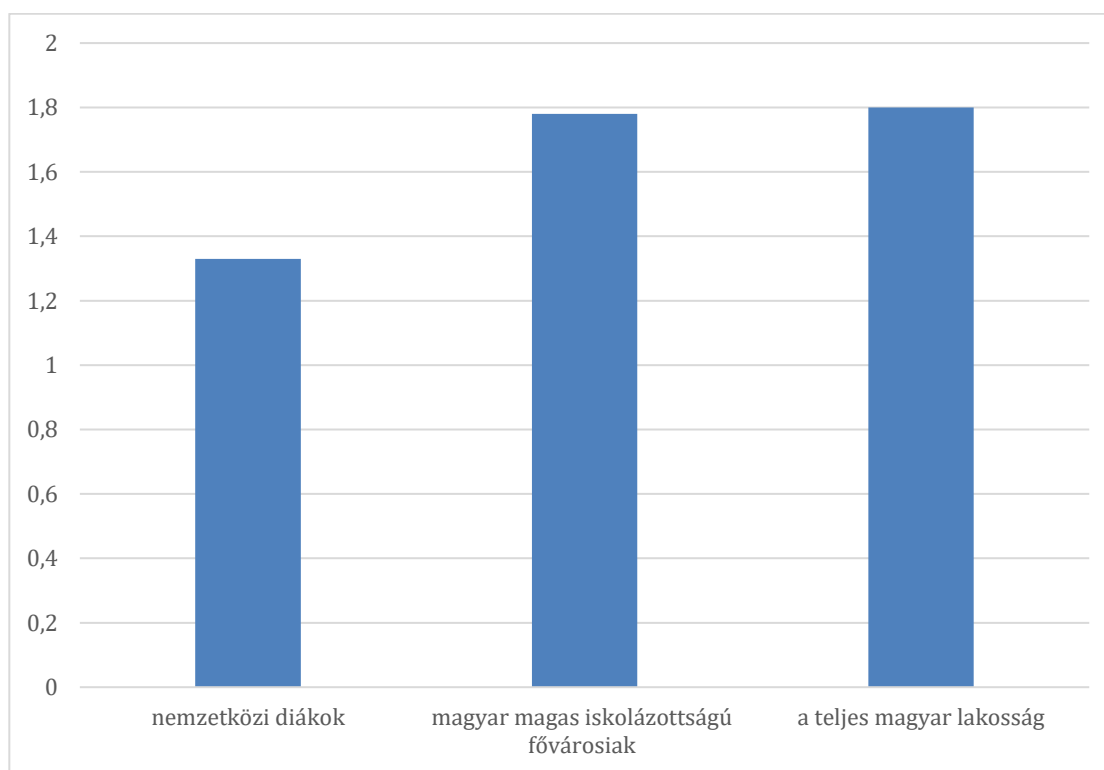
Fontos, hogy a magasabb iskolai végzettség – például az Albert és Dávid (2015) által találtak szerint is – kiterjedtebb bizalmasi kapcsolathálózatot jelent, illetve hogy ez érdekes módon nemcsak a nem rokon, hanem a rokon kapcsolatok átlagában is tetten érhető.

Albert és Dávid (2015) vizsgálatai szerint, a nem rokon bizalmasok átlaga ez elmúlt időszakban Magyarországon folyamatos emelkedést mutatott, az 2015. évi adat csaknem ötszöröse volt az 1999-ben mérteknek. Ekkor a nem rokon bizalmasok átlagos száma 1,26, míg a rokon bizalmasoké 0,93.

Szintén lényeges, hogy a fiataloknak jóval több, a harminc év alatti korosztályban több mint kétszer annyi nem rokon, mint rokon bizalmasa van. Ez az ötvenes korosztályban kiegyenlítődik, és az idősebbeknél meg átfordul, mivel ebben a csoportban rokon bizalmasai vannak inkább a magyar embereknek. Az életkori sajátosság (fiatal egyetemistákkal dolgoztunk a vizsgálatunkban) és az időben való változás fényében még érthetőbb a vizsgálatunkban talált alacsony rokon arány.

A kapcsolatok mono-, és multiplexitása

Ebben a vonatkozásban a kapcsolatok egy-, illetve többdimenziós jellegéről, azaz, ahogy fentebb olvasható, arról van szó, mennyire átfedőek valakinek a kapcsolati választásai. Monoplex (nem átfedő) egy kapcsolat akkor, ha egy funkcióban, például a problémamegbeszélés vonatkozásában jelöl valaki valakit, multiplex (több társas funkció mentén szerveződő, így átfedő) a kapcsolati választás akkor, ha legalább két szempontból ugyanazt a személyt választja valaki. A három kérdés kapcsán például elképzelhető, hogy ugyanazzal a személlyel beszélheti meg valaki a számára fontos problémákat, tölti a szabad idejét, illetve ugyanattól a személytől várhat segítséget a bajban. Szélsőséges esetben előfordulhat, hogy valakinek csak multiplex választásai vannak. Tehát kevés kapcsolata van, ahol minden egyes kapcsolati személy több szerepkörben is a megkérdezett kapcsolathálózatának tagja.



17. ábra: A multiplexitás index az egyes társadalmi csoportokban

A vizsgálatunk során azt találtuk, hogy a külföldön tanuló magyar és nemzetközi diákok kapcsolatainak multiplexitás indexe 1,33 (ahol a mutató minimális értéke 1 lehet, a maximális, három kérdés kapcsán vizsgálódva 3). Ez egy igen alacsony érték, és mint ilyen, a kapcsolati háló nagyobb kiterjedésével, ebből adódóan a kapcsolatok gyengébb kötés jellegével, illetve a kapcsolati hálón érvényesíthető „munkamegosztással” is összefüggésben áll. A mutató alacsonyabb értéke szintén a

modern, urbanizált nyitott társadalmi létformára jellemző mintázatot sejtet. (Lásd róla részletesebben Angelusz és Tardos 2002).

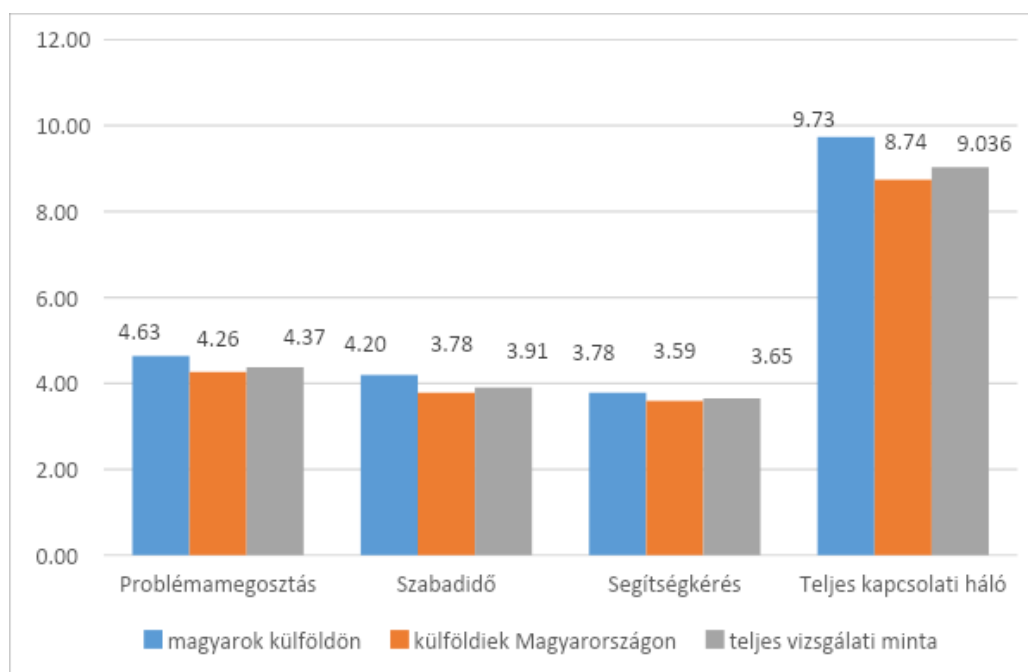
Angelusz és Tardos idézett munkájában a teljes lakosságban 1,8-ra mérték a multiplexitás indexet, míg a magyar magas iskolázottságú fővárosiakét 1,78-ra.

Mindennek tükrében értelmeztük tehát alacsonynak a nemzetközi diákok kapcsolatainak átlagosan 1,33-as multiplexitás index-értékét.

A nemzetközi diákok további kapcsolathálózati sajátosságai

A fentebb vizsgált alapvető kapcsolathálózati mutatók nemcsak a nemzetközi diákok és a magyar népesség, illetve az illesztett minta összefüggésében mutattak markáns sajátosságokat, hanem a diákok vizsgálati mintájának egyes alcsoportjai között is. Ahogy a fejezet bevezetőjében ezt célként megfogalmaztuk, ebben az alfejezetben a magyar és nemzetközi diákok sajátosságait elemezzük és értelmezzük, az előző alfejezetben is követetett tematika szerint.

A nemzetközi diákok kapcsolathálózatának méretbeli sajátosságai



18. ábra: A külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálózatának mérete

Érdekes, összetett és viszonylag markánsan eltérő kapcsolathálózati mintázatok rajzolódnak ki a külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsán.

Ahogy az a 18.. ábrán látszik, a három szempont mentén megfogalmazott személyes kapcsolathálózat mérete tekintetében ($t=2,39$, $p<0,05$), illetve a problémamegbeszélés, az ún. bizalmas kapcsolatok számának tekintetében ($t=2,31$, $p<0,05$) is szignifikánsan nagyobb a külföldön tanuló magyar diákok, mint a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálója.

A magyar és a külföldi diákok kapcsolathálózathálózatnak összetétele

A teljes kapcsolati háló méretbeli különbségei mögött, a „partner, házastárs” kategóriából ($t=2,36$, $p<0,05$), illetve az „egyéb ismerősökként” említettek tekintetében ($t=3,30$, $p<0,01$), valamint a három szempont mentén említett rokonok számában ($t=2,44$, $p<0,05$) mutatkozott szignifikáns különbség a magyar diákok javára.

A magyar diákok kapcsolathálózatának további sajátossága, hogy szignifikánsan több a külföldi tanulmányuk helyszínéről származó helybéli és nemzetközi ismerősük együttvéve (más szóval azok, akik nem saját nemzetbeliek, azaz nem magyarok) ($t=2,93$, $p<0,01$), mint a külföldi diákoknak. Szintén fontos jellemző, hogy a rokonként említettek száma is szignifikánsan több a magyar diákok almintájában, mint a külföldi diákok csoportjában ($t=2,44$, $p<0,05$).

Összefoglalólag az rögzíthető, hogy a külföldön tanuló magyar diákok más nemzetközi diákokhoz viszonyítva rokon és párkapcsolati vonatkozásokban is gazdagabb szociális hálóval rendelkeznek.

A nemzetközi diákok nemzeti csoportjai és jellemző sajátosságaik

Vizsgálatunkban 28 országból származó diákok vettek részt. A minta nagyobb nemzeti csoportjai a 17. táblázatban láthatóak. Azokat a nemzeti csoportokat jelenttem itt meg, akiknek a tagjai legalább a minta 5%-át képviselik.

	fő	arány
ecuadori	10	7,3%
iráni	22	16,1%
kínai	18	13,1%
magyar	41	29,9%
török	10	7,3%

17. táblázat: A vizsgálati minta nagyobb nemzeti csoportjai

A diákok nemzetenkénti csoportjai között egyáltalán nem kézenfekvő, hogy legyenek szignifikáns, tendenciózus különbségek, így kérdés, hogy feltárható-e olyan tulajdonság, vagy összefüggés, ami a diákok sokszínűségén túl egy-egy nemzet, vagy a nemzetek egy-egy csoportja esetében valamiféle közös sajátosságot jelezhet.

Számszerűen a török diákok említették átlagosan a legtöbb kapcsolathálózati személyt, és az irániak a legkevesebbet. De a nemzetközi diákok kapcsolathálózatának mérete tekintetében csak a kínai diákok és az öt fenti nemzetbe nem sorolt egyéb diákok között mutatkozott szignifikáns méretbeli különbség ($p<0,05$), az előbbieik javára. A lényeget tekintve annyi állítható az adatok alapján, hogy nincs markáns nemzetek közötti, statisztikailag szignifikáns különbség a kapcsolathálózatok méretében.

Van azonban figyelemre méltó eredmény: a vizsgálat során például a legmarkánsabb látszó nemzeti vonatkozású kapcsolathálózati sajátosság a Magyarországon tanuló kínai egyetemistákhoz kapcsolódik. Tényszerűen állítható, hogy a kínaiak által említett kapcsolathálózati mintázat egyedülálló, más nemzethez képest statisztikailag szignifikáns módon.

- a) Kapcsolataik inkább a velük egy nemzetből származókkal (kínaiak) vannak ($F=7,67$; $p<0,001$). Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján az ecuadoriakhoz és a magyarokhoz, valamint a vegyes csoporthoz -nem nagy nemzeti csoportokhoz tartozókhöz való viszonyításban érvényes.
- b) Kapcsolati személyeik inkább a tanulmányok helyszínén (azaz Magyarországon) élők ($F=7,67$; $p<0,001$). Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján a törökök kivételével az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.
- c) Kapcsolati személyeik inkább az iskolatársak közül ($F=4,70$; $p<0,01$) kerülnek ki. Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján szintén az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.
- d) Inkább nem rokon kapcsolatokkal ($F=5,43$; $p<0,001$) rendelkeznek. Ez az összefüggés a Bonferroni post-hoc próba alapján a magyarok kivételével az összes többi csoporthoz való viszonyításban érvényes.

Ez – másként fogalmazva – azt jelenti, hogy a kínai diákok egy olyan összetartó csoportot képeznek, amelyben a saját nemzetükből származó diáktársak képezik a személyes kapcsolathálójukat. Ez szignifikáns módon és sokkal inkább megjelenik, mint más nemzetek diákjai esetében.

Nem kevésbé érdekes a török nemzeti csoport. Az ő esetükben az összes többi csoporthoz képest kevésbé fedik át egymást a bizalmas-problémamegosztó és a szabadidős kapcsolatok ($F=3,12$; $p<0,05$). Ők lazán szőtt kapcsolathálóval rendelkeznek, amelyen belül a különböző személyek más és más szerepeben jelennek meg.

Több, egy-egy nemzet közötti húzódo szignifikáns különbség is található még a vizsgálataink során, amelyek azonban – első megközelítésben – nem tűntek olyan markáns tendenciába rendeződőnek, mint a fentiek. Ilyen például az, hogy az ecuadoriak szignifikánsan több testvért említettek kapcsolati hálójuk tagjaként, mint a kínaiak. Ezt magyarázhatja egyfelől a jelenlegi kínai egyetemisták testvérnélkülisége „az egyke-politika” következményeként, másfelől a Magyarországon tartózkodó ecuadori diákok viszonylag kis számából fakadó esetleges erősebb otthoni, sajátországbeli kötődései.

A rokonok, a saját nemzetbeli-, és az azonos országban élők-, a mono-, és multiplex kapcsolatok aránya

Láttuk, hogy a reprezentatív és az (iskolai végzettség, valamint az életkor mentén) illesztett magyar mintával összevetésben, a címben szereplő kapcsolathálózati szempontok mentén markánsan elkülönült a nemzetközi diákok csoportja. A kis elemszám miatt a nemzetek közötti különbségek vizsgálatára csak korlátozottan van lehetőség, de az alábbiakban kitérünk a három fentebb már vizsgált mutató mentén látszó nemzetközi diákok közötti különbségekre.

A rokonsági hányados (az említett kapcsolatoknak mekkora része rokon) kapcsán releváns tendenciaként rajzolódik ki, hogy az általunk vizsgált diákok körében minél nagyobb a rokonsági hányados értéke, annál alacsonyabb a szabadidő kapcsán említett kapcsolatok száma ($r = -0,298$; $p<0,01$). Arányaiban minél inkább rokonokból áll valakinek a kapcsolathálózata (akikkel jellemző módon technológiailag mediált módon érintkezik), annál kevésbé van kivel töltenie a szabadidejét.

A kapcsolati háló egy általunk mért izgalmas aspektusa a nemzetközi diákok esetében az, hogy a tanulmányok helyszíneként szolgáló országban, városban tartózkodik-e az akár nemzetközi, akár saját országbeli kapcsolati személy. Ez az a mutató, ami ahogy fentebb már látszott, a kínai diákok esetében kiemelten magas értékű. Érdekes viszont, hogy a külföldön tanuló magyar diákok esetében ez lényegesen és szignifikánsan alacsonyabb, mint a Magyarországon tanuló külföldi diákok esetében.

($t=-2,01$, $p<0,05$). Mint fentebb olvasható, a különböző külföldi országokban tanuló magyar diákok szinte minden egyéb dimenzióban számszerűen nagyobb kapcsolati számmal, hálózattal rendelkeznek a Magyarországon tanuló külföldi diákokhoz képest. Ez arra is utalhat, hogy a tanulmányaik országán túli helyeken tartózkodókkal (például egy Hollandiában tanuló magyar egyetemista az otthoniakkal, valamint más országokban tanuló barátaival, ismerőseivel, rokonaival) is tartja a kapcsolatot.

A multiplexitás index kapcsán érdekes tendencia, hogy minél magasabb az index értéke valakinél, annál több azok száma is, akikkel a problémáit megbeszéli ($r=0,20$; $p<0,05$), illetve azok száma is, akiktől segítséget is kaphat a megkérdezett a mindennapi dolgai kapcsán (a segítségnyújtás ellenkező irányban is érvényes) ($r=0,59$; $p<0,001$).

Ezek után kézenfekvő, hogy a multiplexitás index magasabb értékeivel rendelkező diákoknak a három szempont mentén feltárt kapcsolati hálójuk is kisebb méretű. Szintén érdekes, ám nem magától értetődő, hogy ezen belül szignifikánsan kevesebb saját nemzetbelit is említettek a kapcsolataik között a magas multiplexitás indexű diákok, azaz saját országbeli ritkán lát el egyszerre több funkciót a nemzetközi diákok kapcsolathálózatában.

A nők multiplexitás indexe szignifikánsan magasabb, mint a férfiaké a diákok körében ($t=-2,12$; $p<0,05$).

A fentebb számba vett mutatók, a személyes network mérete, a kapcsolattípusok eloszlása – a rokonsági hányados, illetve a mono-, és multiplex kapcsolatok aránya önmagában is érdekesnek tűnt, hisz mindegyikben markánsan eltér az általunk vizsgált diákok csoportja nemcsak a magyarországi reprezentatív vizsgálatok, de az életkor és iskolázottság alapján illesztett minta eredményeitől is.

További nemi különbségek és sajátosságok

A továbbiakban az egész kutatás egyik tematikusan is kiemelt szempontját vizsgáljuk meg itt a fenti mutatók szerint: a nemi különbségeket. Az általunk vizsgált nemzetközi diákok között a nők esetében sűrűbben szőtt kapcsolati háló látszik. A nőkre a multiplex kapcsolatok inkább jellemzőek mindhárom kapcsolati dimenzióban (mint a férfiakra). Ezen kívül a különböző kapcsolattípusok közötti átfedés mutatójuk is rendre magasabb, mint a férfiak esetében. A problémamegosztó és a szabadidős kapcsolatok között ($t=-1,90$; $p=0,059$, itt nem éri el a 0,05-ös szignifikancia szintet), problémamegosztó és a napi segítséget adó kapcsolatok között ($t=-2,26$; $p<0,05$), és a szabadidős és a napi segítséget adó kapcsolatok között ($t=-2,15$; $p<0,05$).

Diszkusszió és kitekintés

Összefoglalóan elmondható, az általunk vizsgált nemzetközi diákok mintájában a „bizalmas - problémamegosztó” kapcsolatok átlagos száma; illetve a három szituációban összesen említettek száma az illesztett magyar mintával összevetésben mindenképpen magasnak tűnik.

Érdekes és fontos, hogy a kapcsolathálózat számszerű, méretbeli többlete tehát nagyjából egyenletesen oszlik meg az egyes kapcsolattípusok között, kiugró értéktöbbletet a szülőkkel és testvérekkel, illetve a barátokkal fenttartott kapcsolatok képeznek a reprezentatív magyar mintához képest.

A vizsgálatunk eredményei szerint a vizsgált mintánkban magas az említett rokonok száma és magas az említett nem rokonoké is a bizalmas kapcsolatok között. Az arányok eltolódtak, a modernitásra jellemző kapcsolati minta irányába a nemzetközi diákok között, hisz a rokonsági hányados értéke jóval alacsonyabb, mint a magyarországi szerzők (Angelusz és Tardos, 1991/2012; 1998/2006; Albert és Dávid, 2015; 2016) által korábban vizsgált országos reprezentatív magyar minta hasonló értéke.

Jellemzőbbek a monoplex kapcsolatok és általában is a modern, urbanizált élettársas kapcsolati sajátosságai jellemzőek az általunk vizsgált nemzetközi diákok között, még ha – ahogy láttuk – nemzetek közötti és meghatározó mértékű egyének közötti különbségek is tapasztalhatóak.

Érdekes eredmény, hogy a külföldön tanuló magyar diákok más nemzetközi diákokhoz viszonyítva rokoni és párkapcsolati vonatkozásokban is gazdagabb szociális hálóval rendelkeznek. Fontos adalék viszont, hogy a külföldön tanuló magyar diákok esetében szignifikánsan alacsonyabb a tanulmányuk helyéül szolgáló országban élő, megnevezett kapcsolatok száma (pl. ahhoz képest, hogy átlagban a Magyarországon tanuló külföldi diákok mennyi olyan személyt neveznek meg, akik szintén Magyarországon vannak, a Hollandiában tanuló magyar diákoknak kevesebb olyan kapcsolatuk van, aki szintén Hollandiában tartózkodik.) Ez egy sajátos mintázatra utal, és arra, hogy a tanulmányaik országán túli helyeken tartózkodókkal (például egy Hollandiában tanuló magyar egyetemista az otthoniakkal, valamint más országokban tanuló barátaival, ismerőseivel, rokonaival) is tartják a külföldön tanuló magyar diákok a kapcsolatot. Ezt a sajátos kapcsolathálózati mintázatot, egyebek mellett, olyan praktikus dolgok is meghatározhatják, mint hogy a vizsgálati mintába nagyrészt Európában tanuló magyar diákok kerültek, akik számára a különböző európai országokban tanuló, dolgozó ismerősökkel, valamint az otthoniakkal viszonylag könnyű a kapcsolattartás. Ezzel szemben a nemzetközi mintában több a más kontinensről érkező diák van, akiknek nyilván nehezebb a származási országbeliekkel a távolsági kapcsolattartás.

A kis elemszám – különösen a különböző nemzeti csoportok közötti összehasonlítás példa erre – nem enged messzemenő következtetéseket levonni, de néhány érdekes network-mintázat így is felbukkan, melyek további vizsgálódást igényelnek. Ilyen például a kínai diákok sajátos társas kapcsolati mintázata a többi csoporthoz képest. Ők nagyobb arányban említenek helyben élő, ugyancsak kínai diáktársakat, akikkel az életük mindhárom területét megosztják (problémamegbeszélés, a szabadidő eltöltése, és segítségkérés-nyújtás). Intraetnikus, erősen átfedő kapcsolatokkal rendelkeznek. A szakirodalomban vannak olyan előzmények, amelyek segíthetnek ennek értelmezésében.

Mielőtt arra a következtetésre jutnánk a kulturális sztereotípiák csábításának engedve, hogy a kínaiak, mint kollektivisták biztosan nagyon összetartanak, fontosabb számukra a saját közösségük stb, érdemes egy metaanalízisen alapuló, nagy figyelmet keltő tanulmány (Xin és Xin, 2016) következtetéseit figyelembe venni, amely szerint a kínai egyetemisták között (Kínában) az utóbbi egy évtizedben csökkent a szociális támogatottság, és emelkedett a magány.

Továbbá, Brewer és Yuki (2007) alapján a kínai diákoknál (ahogyan a kelet-ázsiaiakra általában) az ún. kapcsolaton-alapuló szociális identitás a jellemző, azaz a saját csoport, mint kapcsolaton-alapuló entitás, egymáshoz kapcsolódó személyek komplex hálózata, ahol ismerik egymást az emberek, vagy tudnak egymásról. Ezzel szemben az individualistákra (pl. az euroamerikaiakra) inkább az ún. csoporton alapuló szociális identitás jellemző, ahol absztrakt szinten jelenik meg inkább a csoport.

Brewer és munkatársai érvelését követve a következőket tudjuk számba venni a vizsgált kínai diákok kapcsolati hálójának megértéséhez. Egyrészt elsősorban a saját csoporton belül vannak kapcsolataik, így nagy az elköteleződés, befektetés, kölcsönös függőség, azaz sokat lehet nyerni és sokat is kell adni. Így inkább kisebb, exkluzívabb csoportokban kötnek ki, ahol biztosan egyéni szinten átláthatóak a befektetések és hozzájárulások, emiatt lehetnek a jelentős átfedések a kapcsolati funkciók között. Másrészt, ha a konkrét élethelyzetben nincs nagy kapcsolati mobilitás – azaz nem tud kapcsolatot választani az egyén, nem tudja a régit elhagyni egy újért, ha már nem felelne meg a régi –, meg kell tanulni ott boldogulni, kapcsolatot építeni, ahol van, azok között, azokkal, akik ott vannak mellette. A kapcsolati mobilitás egyik legújabb kutatásában Thomson és munkatársai (2018) 39 országot érintő tanulmánya rámutat arra, hogy vannak jellemző különbségek országok, kultúrák, közösségek között abban, hogy mekkora a kapcsolati mobilitás, azaz a normák milyen mértékben teszik lehetővé a kapcsolatváltást és -váltást. A kínai diákok esetében vélhetően az alacsony kapcsolati mobilitás mind a történetileg, kulturálisan kialakult normaként, mind pedig az aktuális élethelyzet kényszereként lehet jelen.

Lényegesek a nemi különbségek, amelyek a nemzetek közötti sajátosságokon is következetesen túlmutatnak. Az általunk vizsgált nemzetközi diákok között a nők esetében sűrűbben szőtt kapcsolati hálók látszanak és a nőkre a multiplex kapcsolatok az inkább jellemzőek mindhárom (a problémamegosztásra, szabadidő eltöltésére és konkrét segítség nyújtására és -kapására szolgáló) kapcsolati dimenzióban (mint a férfiakra). Ez az eredmény felveti azt a kérdést, hogy vajon összefüggés van-e a kapcsolati én és a társas háló sűrűsége között, hiszen a szakirodalom (Gardner és Gabriel, 2004) alapján – bár nem mértük, ahogyan a kínai diákok esetében sem rendelkezünk ezzel az információval – feltételezhetjük, hogy a nőkre jellemzőbb kapcsolati én (kapcsolaton-alapuló szociális identitás) az, amellyel megmagyarázható kapcsolathálózatuk ezen jellemzője.

Ezek a felvetések is azt mutatják, hogy a jelenlegi feltáró vizsgálatunk csak egy kezdeti lépést jelent a nemzetközi diákok kapcsolati hálójának feltárására, további mélyfúrásokat igényel a téma, amire most nem tudtunk vállalkozni, holott érdekes és fontos összefüggések lehetnek ezen a területen is.

3.8. KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT

Bevezetés

Kérdőíves vizsgálatunk *elsődleges célja* a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának vizsgálatára felállított munkamodellünk empirikus tesztelése, a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok körében gyűjtött adatok segítségével. Saját munkamodellünket interjú vizsgálataink és a korábbi akkulturációs elméleti modellek (Berry és Sam, 2016; Safdar, Lay és Struthers, 2003; Safdar, Struthers és van Oudenhoven, 2009; Arends-Tóth és van de Vijver, 2006) alapján alakítottuk ki.

Modellünk elemei

- a disztális bejósoló tényezők a kulturális intelligencia, az akkulturációs stressz, a szociális támogatottság, a nemzeti identitás, és a fogadó országbeliekről (magyarokról) alkotott sztereotípiák;
- a mediáló (és egyben proximális bejósoló) tényezők az akkulturációs orientációk, valamint a kognitív kiértékelés; illetve a
- kimeneti tényezők, a három típusú adaptáció: a szociokulturális és a pszichológiai adaptáció (Searle és Ward, 1990; Ward, 2001) mellett a sokkal kevésbé vizsgált akadémiai adaptáció.

A szakirodalomban tematizáltakhoz képest új kérdésként fogalmaztuk meg a kognitív kiértékelés – t.i. mennyire nehézséggel telinek, küzdelmesnek, illetve nyereségesnek gondolják a diákok a magyarországi tartózkodásukat – mediáló hatását. Tudásunk szerint ebben az összefüggésben a kognitív kiértékelést eddig kvantitatív eszközökkel nem vizsgálták. Így eddig nem mutatták ki a kognitív kiértékelés és a fentebb számba vett tényezők közötti lehetséges összefüggéseket, holott viszonylag korán megfogalmazódott már e vizsgálatok szükségessége (Berry, 1997, 2006; Ward és mtsai, 2001). Néhány interjú vizsgálat kivételétől eltekintve (pl. Gu, 2011; Qin, 2009; Magyarországon pedig Fülöp és Sebestyén, 2012) nem nagyon található kutatási előzmény nemzetközi diákok kognitív (helyzet)értékeléséről. Ugyancsak ritkán vizsgált kérdés, hogy a helyiekről alkotott sztereotípiák milyen összefüggésben állnak az akkulturációs orientációkkal és az adaptációval, pedig az interjú vizsgálatunk tapasztalatai szerint ennek meghatározó jelentősége lehet.

Ugyancsak viszonylag új szempont a szakirodalomban a nemzetközi közösség iránti orientáció empirikus vizsgálata (Taušová és mtsai, 2019), és az interjú vizsgálatunk alapján is indokoltnak tűnik ezt beemelni a vizsgálandó akkulturációs orientációk sorába, a származási és a fogadó kultúra iránti orientációk mellé. Feltételezhető tehát, hogy az akkulturációs orientációk (H1) mellett a kognitív kiértékelésnek is lesz mediáló hatása (H2).

Az akadémiai adaptációt méltatlanul keveset kutatták a szakirodalmi összefoglalók szerint is (a helyzetértékelést lásd pl. Smith és Khawaja, 2011), miközben a hétköznapi józan ész és az interjúink tapasztalatai alapján is azt gondolnánk, hogy a tanulmányi sikeresség az egyik legfontosabb dolog a diákok életében. Emiatt vizsgálatunkat úgy terveztünk meg, hogy segítségével egy olyan regressziós modellt állíthassunk fel, amellyel beazonosíthatóak az akadémiai adaptáció bejósoló tényezői (az általunk vizsgált változók közül). Ez a vizsgálat *másodlagos célja*. Elöljáróban azt feltételezzük, hogy az akadémiai adaptációt előrejelzi nem csupán a diákok angol nyelvismerete (H3.a), hanem a tanúlással kapcsolatos kulturális távolság észlelése (Zhou és munkatársai, 2008, Rienties és Tempelaar (2013) (H3.b), valamint az is, hogy mennyire látják a nemzetközi diákok barátinak a fogadó intézményt (Cemalcilar és mtsai, 2005), mennyire teszik lehetővé a közös oktatást/tanulást a helyi

diákokkal (Campbell, 2012) (H3.c). A fogadó légkör vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az ideiglenesen tartózkodók (mint a nemzetközi diákok is) akkulturációjának feltárását nagyban elősegíthetné a kontextuális tényezők tanulmányozása (Ward & Geeraert, 2016). Jelen vizsgálatunkban – ennek jegyében – az intézményi kontextus észlelését emeltük be az akadémiai adaptációt előrejelző tényezők közé. Tudomásunk szerint ez az első olyan vizsgálat, ahol kvantitatív mérés irányul az észlelt akadémiai kulturális távolságra és ezzel kapcsolatos érzésekre, valamint a közöttük, és az akadémiai adaptáció közötti összefüggésekre.

Harmadlagos célunk az akkulturációs orientációk alapján látens csoportokat beazonosítani, és feltárni, hogy mely tényezők jósolják be a vizsgálati személyek látens csoporttagságát, illetve azt is, hogy milyen eltérések vannak a különböző csoportok között.

Módszer

Minta

Az online kérdőíves vizsgálatunkban 528, Magyarországon tanuló nemzetközi diák vett részt (54,4%-uk nő, átlag életkoruk 24 év, $SD=5,7$). A válaszadók 31,1 %-a tanul BA képzésben és ugyanennyien tanulnak mesterképzésben, 21 %-uk PhD-képzésben, 15,3 %-uk osztatlan képzésben és 1,3%-uk „egyéb” képzésben tanul. A megkérdezett hallgatók a Közel-Keletről (20,3%) Kelet-Ázsiából (15,2%), Nyugat-Európából (11%), Kelet-Európából (9,7%), Kelet- és Nyugat-Afrikából (5,3%), Latin-Amerikából (5,7%) érkeztek Magyarországra. A válaszadók 52,5%-a töltött már ezt megelőzően több mint egy hónapot külföldön és 26%-uk járt korábban Magyarországon.

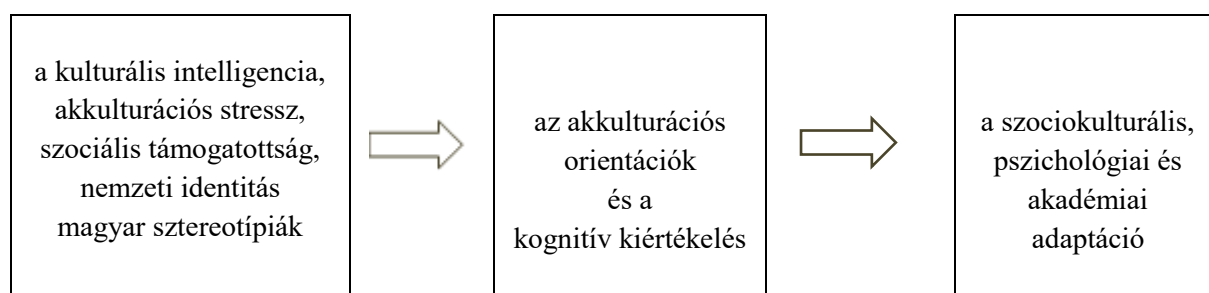
Az angol nyelvtudásukat a megkérdezettek magasra értékelték ($M=4,30$, $SD=0,75$) egy ötfokú skálán, ahol az 1= alig (poor) az 5=kiválóan, anyanyelvi szinten (excellent/native speaker) angolul tudást jelentette.

A válaszadók közel fele (47,2%) tanul magyarul, ennek ellenére alacsonyra értékelték magyar nyelvtudásukat ($M=1,97$, $SD=0,97$), egy ötfokú skálán, ahol az 1= alig (poor) az 5=kiválóan, anyanyelvi szinten (excellent/native speaker) választhatóság volt. Csupán 6 %-uk mondta, hogy “elég jól” vagy “nagyon jól” beszél magyarul.

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

Mérőeszközök

A 19. ábra összefoglalja azokat a konstruktumokat, amelyeket jelen kérdőíves vizsgálatban különféle skálákkal, illetve kérdéssorokkal operacionalizáltunk. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a mérőeszközöket.”



19. ábra: Munkamodell a kérdőíves vizsgálatban mért változókkal

Ahogy az az összefoglaló ábrán is látszik, többféle akkulturációs orientációt mértünk.

A *pszichológiai adaptáció* mérésére Demes és Geeraert (2014) Pszichológiai Adaptációs Skáláját használtuk (Cronbach $\alpha = 0,74$ – az alfa értékeket a saját adataink alapján számoltuk ki). Ez a skála azt térképezi fel, hogyan érzik magukat a diákok a befogadó országban, ahol tanulnak).

A 10 itemes 7 fokú skála kifejezetten akkulturáció-specifikus: a földrajzi és kulturális mobilitás érzelmi és pszichológiai aspektusait méri az elmúlt egy hónapban (pl. „*Magányosnak érezte magát a család és otthoni barátok nélkül*”). A magas pontszám a rosszabb adaptációt mutatja.

Mivel Demes és Geeraert Pszichológiai Adaptációs Skálája a vizsgálatunkban nem a szokásos pszichológiai jóllétet méri, mint más akkulturációs-adaptációs kutatásokban, ezért egy jól bevett pszichológiai jóllétet mérő eszközt, Diener és munkatársai (2010) *Flourishing* nevű skáláját is beépítettük a kérdőívünkbe. Ez a 8 itemes mérőeszköz a társas és pszichológiai „prosperitást” méri; a kompetencia, a társas kapcsolódás és az önelfogadás iránti igények teljesülését. (Pl.: „*Jó ember vagyok és jó életem van.*” Cronbach $\alpha = 0,88$).

A *szociokulturális adaptációt* Demes és Geeraert (2014) Szociokulturális Adaptációs Skálájával mértük (Cronbach $\alpha = 0,85$). Ez a mérőeszköz azt térképezi fel, hogyan boldogulnak a mindennapi életben a diákok abban az országban, ahol tanulnak. A válaszolók a 13 itemes, 7 fokú skálán arról nyilatkoznak, hogy mennyire okoznak nehézséget nekik a fogadó ország környezeti, szociális és kulturális elemei (pl. ételek, normák, nemi szerepfelfogás). Mivel mind a pszichológiai, mind pedig a szociokulturális adaptáció skála „negatívan” mér, ezért a továbbiakban a követhetőség érdekében „Negatív pszichológiai adaptáció” -nak és „Negatív szociokulturális adaptáció” -nak fogjuk nevezni őket.

Az *akadémiai adaptációt* Cemalcilar és munkatársainak (2005) hasonló nevű skálájával mértük (Cronbach $\alpha = 0,76$). Ez a kérdéssor azt tárja fel, hogyan boldogulnak a diákok az egyetemen, a tanulmányaikban. Az eredetileg 8 itemes, 5 fokozatú skálában olyan itemek szerepelnek, mint például: „*Elégedett vagyok a teljesítési szintemmel az egyetemen*”. A saját interjúk kutatásunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) alapján új itemekkel bővítettük ezt a kérdésblokkot (pl: „*Jól boldogulok az olyan praktikus egyetemi dolgokkal, mint vizsgára jelentkezés, e-learning rendszer*”).

A *kognitív kiértékelést* az interjúk vizsgálat (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján kidolgozott két saját itemmel mértük. A megkérdezettek 7 fokú skálán jelezték, hogy mekkora nehézséget/kihívást jelent számukra, illetve mekkora nyereséget tapasztalnak a magyarországi tanulás és tartózkodás alatt (1 = semennyi nehézség/kihívás, illetve nyereség; 7 = óriási nagy /nehézség/kihívás, illetve nyereség/).

A tanulmányi eredményességet egy itemmel mértük, ahol is egy 5 fokú skálán kellett a válaszolónak megbecsülnie, hogy az átlaghoz képest hogyan értékeli az akadémiai teljesítményét. (1=egyáltalán nem sikeres, 5=nagyon sikeres).

Az *akkulturációs orientációkat* – azaz hogy a személy mennyire tartja meg a saját csoport identitását, kulturális hagyományait, társas kapcsolatait, cselekvési és gondolkodási mintázatait, vagy mennyire veszi fel az újat a fogadó és a nemzetközi csoportból – Safdar, Struthers, van Oudenhoven (2009) és Taušová és munkatársai (2019) alapján dolgoztuk ki, az eredeti blokkot saját itemekkel kiegészítve.

Ezzel a kérdéssorral nem csupán attitűdöt („Mennyire fontos Önnek, hogy legyenek magyar barátai és ismerősei”), hanem viselkedéses aspektust is mértünk („Úgy gondolkodom és csinálom a dolgokat, ahogyan az emberek az országomban.”), mégpedig három (saját, fogadó, és nemzetközi) csoport iránt. Egy-egy csoporttal kapcsolatosan akkulturációs orientációs mutatót is számoltunk, mind az attitűd, mind a viselkedéses itemek alapján. Így a továbbiakban három akkulturációs orientációs mutatóval dolgozhattunk.

	attitűd	viselkedéses
Otthoni akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,78$)	Otthoni orientáció – attitűd ($\alpha = 0,61$)	Otthoni orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,77$)
Magyar akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,82$)	Magyar orientáció – attitűd ($\alpha = 0,80$)	Magyar orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,78$)
Nemzetközi akkulturációs orientáció ($\alpha = 0,81$)	Nemzetközi orientáció – attitűd ($\alpha = 0,84$)	Nemzetközi orientáció – viselkedés ($\alpha = 0,74$)

18. táblázat: Akkulturációs orientációk és komponenseik

Az *intézményi környezetet* a Nemzetközi diákbarát kampusz skála módosított, 5 fokú változatával mértük (Wang és mtsai, 2014). Ez a kérdéssor azt tárja fel, hogy a válaszolók szerint mennyire felkészült a nemzetközi diákok fogadására az intézmény, azaz mennyire nemzetközi diákbarát. A blokkban olyan itemek szerepelnek, mint például: „Az adminisztrációs munkatársak segítőkészek a nemzetközi diákokkal az egyetemünkön.” Interjús vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján a kérdéssorba olyan saját kidolgozású itemeket építettünk be, mint például: „Nyelvileg fel van készítve az egyetemünk a nemzetközi diákok fogadására.” ($\alpha=0,83$).

Az *oktatási szeparációt* is mértük, azaz hogy mennyire tanulnak külön, vagy együtt a magyar diákokkal a nemzetközi diákok. Egy kérdés vonatkozott erre, az alábbi lehetséges válaszokkal: (1) külön tanulnak, (2) leginkább külön, de vannak közös órák is, (3) teljesen együtt tanulnak. Az elemzés során itt bináris változót képeztünk, a válaszokat átkódolva: (1) – elkülönített oktatás, (2) és (3) – együtt oktatás.

Az *akadémiai kulturális távolságot* egy saját kidolgozású 7 fokozatú itemmel mértük: „Mindent egybevetve mennyire hasonlónak vagy különbözőnek látja a saját országbeli egyetemi és a magyarországi egyetemi rendszer közti különbséget?”. 1=nagyon hasonló, 7=nagyon különböző. Azt is kérdeztük, hogy hogy érznek ezzel kapcsolatban 1= negatívan, 3= semleges, 5= pozitívan.

A *magyarokkal kapcsolatos sztereotípiákat* López-Rodríguez és munkatársai (2014) által, Fiske és munkatársai (2002) sztereotípiatartalom-modellje alapján kidolgozott, majd Leach és munkatársai

(2007) által a morális dimenzióval kiegészített, így összesen 3 dimenziós – szociabilitás, kompetencia, moralitás (mennyire igaz a magyarokra, hogy melegszívűek; hatékonyak; őszinték) – ötfokozatú skála segítségével mértük ($\alpha = 0,92$).

A *nemzeti identitás* méréséhez Pehrson, Brown és Zagefka (2009) Nemzetiszoport-identifikáció nevű, 3 itemes, 5 fokú mérőeszközét használtuk (pl. „*Indiainak érzem magam.*” „*Örülök, hogy indiai vagyok.*”) ($\alpha = 0,86$).

A *kulturális intelligenciát* Ang és van Dyne (2008) azonos nevű skálájának rövid (9 itemes) verziójával mértük (pl. „*Nincs kétségem a felől, hogy jól kezelem az új kultúrához való alkalmazkodás miatti stresszt.*”). A kérdéssort saját interjú vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) alapján kiegészítettük egy itemmel: „*Minden eszközt megragadok, hogy kommunikálni tudjak olyan emberrel, akivel nincs közös nyelvünk.*” ($\alpha = 0,80$). Wang, Heppner és munkatársaik (2015), valamint Presbitero (2016) vizsgálata szerint ez a mérőeszköz jól működött nemzetközi diákokkal végzett mérésben.

Az *angol nyelvi kompetenciára* – mivel a többség angol nyelven tanul, voltak ugyan néhányan, akik helyi nyelven tanultak, de az elenyésző szám miatt ebben az elemzésben nem térünk ki erre – egy itemmel kérdeztünk rá, amely arra vonatkozott, hogy saját megítélése szerint (1-től 5-ig) mennyire jól tud angolul a válaszoló.

Az *akkulturációs stresszt* Jose, Ward és Liu (2007) azonos nevű mérőeszközével operacionalizáltuk. Az eredeti kérdőívet az interjú vizsgálatunk (Nguyen Luu és mtsai, 2018) tapasztalatai alapján módosítottuk. A 35 incidens mindegyikénél el kell döntenie a vizsgálati személynek, hogy az elmúlt egy hónapban volt-e ilyen, stresszt okozó tapasztalata (pl. „*Konfliktusba keveredett lakótársával vagy szomszédjával.*”), és ha igen, mennyire okozott ez neki gondot (4 fokú skálán). Olyan plusz itemet építettünk a kérdőívbe, mint „*Szexista viselkedéssel vagy beszédmóddal találkozott.*” ($\alpha = 0,83$).

Végül a *társas támogatottságot* Ong és Ward (2005) Sojourner Társas Támogatottság Skálájával mértük (pl. „*Van valaki, aki vigasztal, ha szomorú vagyok.*”). A 10 itemes (5 fokú) skála társas-érzelmi, valamint instrumentális támogatást mér ($\alpha = 0,95$).

Az itt bemutatott változók mellett a következő tényezők kontrollhatását is vizsgáltuk: nem, életkor, a származási ország GDP-je (alacsonyabb vagy legalább egyenlő, mint Magyarorszáké), látható kisebbség vagy sem (az etnikai csoporttagsági információ mellett azt is kérdeztük a diákoktól, hogy szerintük másképp néznek-e ki, mint a legtöbb magyar vagy sem), a család szocioökonómiai státusza (a családja anyagi helyzete az átlaghoz képest a saját országában, anyja és apja – illetve a női és férfi gondviselő – iskolázottsága).

Elemzési terv

Vizsgálatunk célja a különböző változók közötti összefüggések feltárása.

Az *elsődleges cél*, a munkamodellben felvázolt összefüggések (akkulturációs orientációk és kognitív kiértékelés mediáló szerepe) ellenőrzése érdekében SEM (*Structural Equation Modeling*) útmodellekkel dolgoztunk. Az adatalemzés Mplus 8.0 és SPSS25 programokkal történt. Tekintettel arra, hogy csak megfigyelt (mért) változókat alkalmaztunk, így látens változók hiányában nem a modell illeszkedési mutatóira, hanem a változók közötti regressziós együtthatókra támaszkodunk.

A *másodlagos cél* érdekében, az akadémiai adaptáció előrejelzőinek a beazonosításához hierarchikus regresszió analízist végeztünk. Enter módszerrel különböző blokkokban léptettük be a feltételezett jelző változókat. A nem, az életkor, a származási ország GDP-jének a hatását kontrolláltuk, ezeket az első blokkban léptettük be. A második blokkban az angol nyelvi és kulturális kompetenciát, ezt követően a harmadik blokkban az oktatási, intézményi környezet (közös oktatás magyar diákokkal,

illetve nemzetközidiák-barát környezet) változókat léptettük be. Végül pedig a negyedik lépésben az észlelt akadémiai kulturális távolság és ezzel kapcsolatos érzések kerültek be az elemzésbe.

A *harmadlagos cél* érdekében, a klaszterek (csoportok) beazonosításához látens profil elemzést (*Latent Profile Analysis, LPA*) végeztünk az akkulturációs orientációk alapján. Mivel az akkulturációs orientáció változóink folytonos változók, az LPA-t választottuk (Muthén és Muthén, 2007).

Az LPA elemzés lényege, hogy lépésenként egyre nagyobb számú profillal (csoporttal) rendelkező modell vizsgálata történik. Először a leggazdaságosabb, az egy profilú modellbe illesztette az adatokat a program, majd mindig egyel több profilú modellt vizsgál. Akkor tekinthető befejezettnek a modell azonosítása, ha az eggyel nagyobb számú profilú modell már nem mutat jobb illeszkedést az előzőhöz képest. Az optimális modell kiválasztása több modellilleszkedési mutató alapján történik. A relative alacsony Akaike Information Criteria (AIC), Bayesian Information Criteria (BIC), Sample Size Adjusted Bayesian Information Criteria (SSA-BIC), ugyanakkor a többi modellhez képest magasabb entrópia (kategorizációs pontosság nagyobb aránya) értékkel rendelkező modell lesz az optimális modell. Meghatározó fontosságú a Lo-Mendel-Rubin Adjusted Likelihood Ratio Test (LMRT) szignifikáns eredménye, amely azt mutatja, hogy az aktuális modell illeszkedése jobb, mint az eggyel kevesebb profilú modellé. A végsőként kiválasztott modell alapján a vizsgálati személyek különböző látens profilokba (csoportokba) sorolhatóak.

Ezt követően az LPA-vel azonosított látens csoportok validálása történik. Az ún. R3Step módszerrel (Muthén és Muthén, 2007) futtatott multinomiális logisztikus regresszió vizsgálja a különböző demográfiai és független változók hatását a látens csoporttagságra. A modellünkben a nem, az életkor, a GDP, a képzés jellege (teljes vs. részképzés), az etnikailag látható különbség, a nemzeti identitás, a kulturális kompetencia és a magyarokról alkotott sztereotípiák sztereipeltek mint előrejelző változók.

Az ún. BCH (Bolck, Croon, és Hagenaars (2004) után elnevezett) -módszerrel (Asparouhov és Muthén, 2018) pedig összevetettük a beazonosított látens csoportokat az életkor, a nemzeti identitás, a sztereotípiák, a kulturális intelligencia, az akadémiai adaptáció, a nemzetközi diákbarát környezet, és társas támogatottság mentén.

Eredmények és értelmezés

SEM modellek: az akkulturációs orientációk és a kognitív kiértékelés mediáló hatása a disztális előrejelzők és az adaptáció között

A SEM modellekhez használt változók közötti korrelációkat a 19. táblázat mutatja.

	1. Életkor	2. Kult.intelligencia CQ	3. Nemzeti identitás	4. Sztereotípiák	5. Stressz	6. Társas tám.	7. Nehézség	8. Nyereség	9. Otthoni orientáció	10. Magyar orientáció	11. Nemzetközi orientáció	12. Akadémiai adaptáció	13. Neg.szociokult adaptáció	14. Neg.pszich adaptáció	15. Flourishing pszich. jóllét
1. Életkor		.11*	-0,04	.16**	-.09*	-0,02	-0,08	0,02	-.12**	.28**	-.09*	.14**	-.11**	-0,05	.16**
2. Kult.intelligencia CQ			0,07	.09*	0,04	.23**	-0,04	.15**	-.12**	.23**	.29**	.22**	-.14**	-.09*	.34**
3. Nemzeti identitás				0,05	-0,03	.13**	-0,07	.10*	.45**	-0,07	0,08	.16**	-0,06	.09*	.24**
4. Sztereotípiák					-.35**	.28**	-.32**	.29**	.095*	.49**	0,03	.4**	-.47**	-.28**	.18**
5. Stressz						-.22**	.39**	-0,08	-0,01	-.22**	-0,05	-.27**	.39**	.30**	-.11*
6. Társas tám.							-.25**	.19**	.19**	.21**	.25**	.32**	-.32**	-.19**	.41**
Kognitív kiértékelés															
7. Nehézség								-0,08	-0,01	-.15**	-0,07	-.28**	.45**	.41**	-.097*
8. Nyereség									0,03	.16**	.10*	.32**	-.25**	-.22**	.25**
Akkulturációs orientációk															
9. Otthoni orientáció										-0,06	-0,08	0,08	0,00	.15**	.11*
10. Magyar orientáció											0,08	0,27*	-.29**	-.18**	.21**
11. Nemzetközi orientáció												0,18*	-.09*	-0,03	0,30*
Adaptáció															
12. Akadémiai adaptáció													-.35**	-.27**	.46**
13. Neg.szociokult.adaptáció														.47**	-.22**
14. Neg.pszich.adaptáció															-.14**
15. Flourishing pszich. jóllét															

Note. ** $p < .01$; * $p < .05$

19. táblázat: SEM modellek változói közötti korrelációk

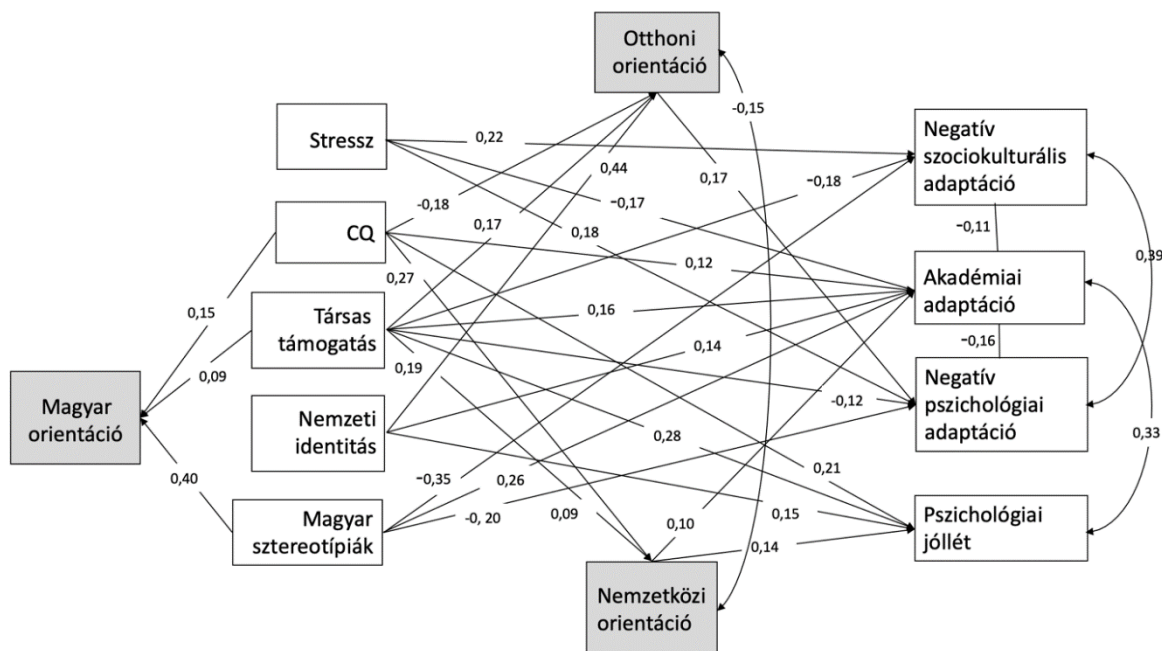
Központi kérdésünk a mediáció feltárása volt. Hipotézisünk (H1) alapján mediáló hatást várnánk mind a három akkulturációs orientációtól, ezért első lépésként az **1-es SEM modellben** a három akkulturációs orientáció mediáló hatását vizsgáltuk, azaz a disztális jelzők indirekt hatását az adaptációs mutatókra az otthoni, magyar, és nemzetközi orientáción keresztül. Sikerült olyan modellt azonosítanunk, ahol a mediáló és a kimeneti változók magyarázott varianciája (R^2) 15,2% (nemzetközi akkulturációs orientáció) és 36,7% (negatív szociokulturális adaptáció) között mozog.

A 20. táblázat mutatja a modellben szereplő változók közötti regressziós együtthatókat.

	Kimeneti változók						
	Otthoni orient. – attitűd β (S.E.)	Magyar orientáció – attitűd β (S.E.)	Nemz. orient. – attitűd β (S.E.)	Szociokult. adaptáció	Akadémiai adaptáció	Pszichológiai adaptáció	Pszichológiai jóllét
Nem	0,03 (0,04)	-0,07 (0,04)	0,06 (0,04)	-0,06 (0,04)	0,04 (0,04)	-0,03 (0,04)	0,01 (0,04)
Életkor	-0,09 (0,04)	0,16 (0,04)	-0,13 (0,05)	-0,02 (0,04)	0,07 (0,04)	-0,02 (0,04)	0,14 (0,04)
GDP	-0,06 (0,05)	-0,09 (0,04)	0,05 (0,05)	0,10 (0,04)	-0,08 (0,04)	-0,03 (0,05)	0,04 (0,04)
Képzés (teljes – rész)	0,01 (0,05)	-0,03 (0,04)	-0,05 (0,05)	-0,14 (0,04)	-0,01 (0,04)	-0,09 (0,05)	-0,11 (0,04)
Látható kisebbség	-0,08 (0,04)	0,14 (0,04)	0,05 (0,05)	-0,11 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,05 (0,04)	0,07 (0,04)
Stressz	0,03 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,03 (0,05)	0,22 (0,04)	-0,18 (0,04)	0,18 (0,05)	-0,001 (0,05)
CQ	-0,18 (0,04)	0,15 (0,04)	0,27 (0,05)	0,06 (0,05)	0,12 (0,04)	-0,02 (0,05)	0,21 (0,05)
Társas támogatás	0,17 (0,05)	0,09 (0,04)	0,19 (0,05)	-0,18 (0,04)	0,16 (0,05)	-0,12 (0,05)	0,28 (0,05)
Nemzeti identitás	0,44 (0,04)	-0,08 (0,04)	0,001 (0,05)	-0,02 (0,05)	0,14 (0,05)	0,02 (0,05)	0,15 (0,05)
Magyar sztereotípiák	0,07 (0,05)	0,40 (0,04)	-0,05 (0,05)	-0,35 (0,05)	0,26 (0,05)	-0,20 (0,05)	0,04 (0,05)
Otthoni orientáció - attit				0,06 (0,04)	0,01 (0,05)	0,17 (0,05)	0,05 (0,05)
Magyar orientáció - attit				0,02 (0,05)	-0,004 (0,05)	-0,05 (0,06)	0,01 (0,05)
Nemzetközi orientáció - attit				-0,03 (0,04)	0,10 (0,05)	0,03 (0,05)	0,14 (0,05)
Magyarázott variancia (R^2)	28,4%	35,5%	15,2%	36,7%	28,6%	19,7%	30,1%

20. táblázat: SEM1 - Disztális és proximális előrejelzők és kimeneti változók közötti kapcsolat sztenderdizált regressziós együtthatói

A 20. ábra bemutatja az *első SEM modell*ünket, amelyben szembeűnő, hogy a magyar orientáció alig kapcsolódik más változókhoz. Mivel szaturált volt a modellünk, a modellilleszkedési mutatók nem mutatnak érdemi információt.



20. ábra: SEM 1. modell

A modellből az látható, hogy – a szakirodalomnak megfelelően –:

- 1) az erősebb nemzeti identitás erősebb otthoni orientációval és jobb általános pszichológiai jólléttel (*flourishing*) jár együtt;
- 2) a magasabb stressz negatív szociokulturális és negatív pszichológiai adaptációval jár együtt, ugyanakkor rosszabb akadémiai adaptációval is jár;
- 3) a magasabb kulturális intelligencia (CQ) jobb akadémiai adaptációval, jobb pszichológiai jólléttel (*flourishing*), erősebb nemzetközi orientációval és erősebb magyar orientációval jár együtt, miközben az *alacsonyabb* CQ az, amely az erősebb otthoni orientációval jár együtt;
- 4) a magasabb társas támogatottság kedvezőbb akadémiai adaptációval és pszichológiai jólléttel (*flourishing*) és erősebb nemzetközi és magyar orientációval, míg az alacsonyabb társas támogatottság negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációval jár együtt.

A fenti összefüggésekre bőven áll rendelkezésre korábbi kutatási eredmény (erről lásd az elméleti bevezetőt) míg a fogadó országbeliekről alkotott sztereotípiák és a többi változó közötti kapcsolatról eddig nem állt rendelkezésre nemzetközi diákokkal kapcsolatos kutatási információ. A mi vizsgálatunkban erre vonatkozóan a következőket találtuk a SEM elemzés eredményeként:

- 5) (nem meglepő módon) a pozitívabb magyar sztereotípiák erősebb magyar orientációval és kedvezőbb akadémiai adaptációval járnak együtt, míg a kritikusabb sztereotípiák járnak együtt a negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációval.

Ebben az 1. SEM modellben a következő indirekt hatás érvényesültek:

- a kulturális intelligencia emelkedett mértéke a nemzetközi orientáció magasabb szintjét jelzi előre, ami később az akadémiai adaptáció (a 21. táblázatban (1.) és a „flourishing” (5.) magasabb mértékéhez járulhat hozzá;
- a kulturális intelligencia alacsonyabb szintje erősebb otthoni orientációt jelez előre, amely a fokozottabban negatív pszichológiai adaptációval jár együtt (3);
- az erősebb nemzeti identitás erősebb otthoni orientációval jár együtt, amely azonban fokozottabban negatív pszichológiai adaptációval jár.

A (H1) hipotézisünk tehát csak részben teljesül a modell szerint: a magyar orientációnak egyáltalán nincs mediáló hatása, míg az otthoni orientáció három esetben, és a nemzetközi orientáció két esetben játszott mediáló szerepet.

	B (S.E.)	p
1. akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,11 (0,03)	0,001
direkt hatás	0,09 (0,03)	0,005
összes indirekt hatásra	0,02 (0,01)	0,10
CQ – nemzetközi orientáció – akadémiai adaptáció	0,03 (0,01)	0,05
2. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,06 (0,05)	0,31
direkt hatás	-0,02 (0,06)	0,73
összes indirekt hatásra	-0,04 (0,02)	0,06
CQ – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció	-0,04 (0,01)	0,008
3. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,10 (0,05)	0,07
direkt hatás	-0,13 (0,05)	0,02
összes indirekt hatásra	0,03 (0,02)	0,08
társas támogatás – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció	0,03 (0,01)	0,02
4. negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	0,11 (0,05)	0,03
direkt hatás	0,02 (0,06)	0,72
összes indirekt hatásra	0,09 (0,03)	0,001
nemzeti identitás – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció	0,08 (0,03)	0,002
5. Flourishing – pszichológiai jóllét		
összes hatás	0,18 (0,03)	0,000
direkt hatás	0,16 (0,03)	0,000
összes indirekt hatásra	0,02 (0,01)	0,06
CQ – nemzetközi orientáció – „flourishing” pszich jóllét	0,03 (0,01)	0,02

21. táblázat: A kulturális intelligencia (CQ), társas támogatás, és nemzeti identitás összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra és a pszichológiai adaptációra

Megjegyzés: a változók nagy mennyisége miatt nem tüntettük fel az egyéb, nem szignifikáns indirekt hatásokat, melyek miatt előfordul nem szignifikáns összes indirekt hatás (pl. a CQ és az akadémiai adaptáció között, $p=0,10$) annak ellenére, hogy egy-egy, a táblázatban feltüntetett indirekt hatás szignifikáns (CQ – otthoni orientáció – negatív pszichológiai adaptáció, $p=0,008$).

A második SEM modellben két kognitív kiértékelési változó mediáló hatását vizsgáltuk, azaz a disztális jelzők indirekt hatását az adaptációs mutatókra a becsült nehézség, illetve nyereség mennyiségen keresztül. Hipotézisünk (H2) szerint mediáló hatást várnánk mind kétféle kognitív kiértékeléstől.

Sikerült olyan modellt azonosítanunk, ahol a mediáló és a kimeneti változók magyarázott varianciája (R^2) 16,5% (*flourishing*) és 41% (nehézség) között mozog.

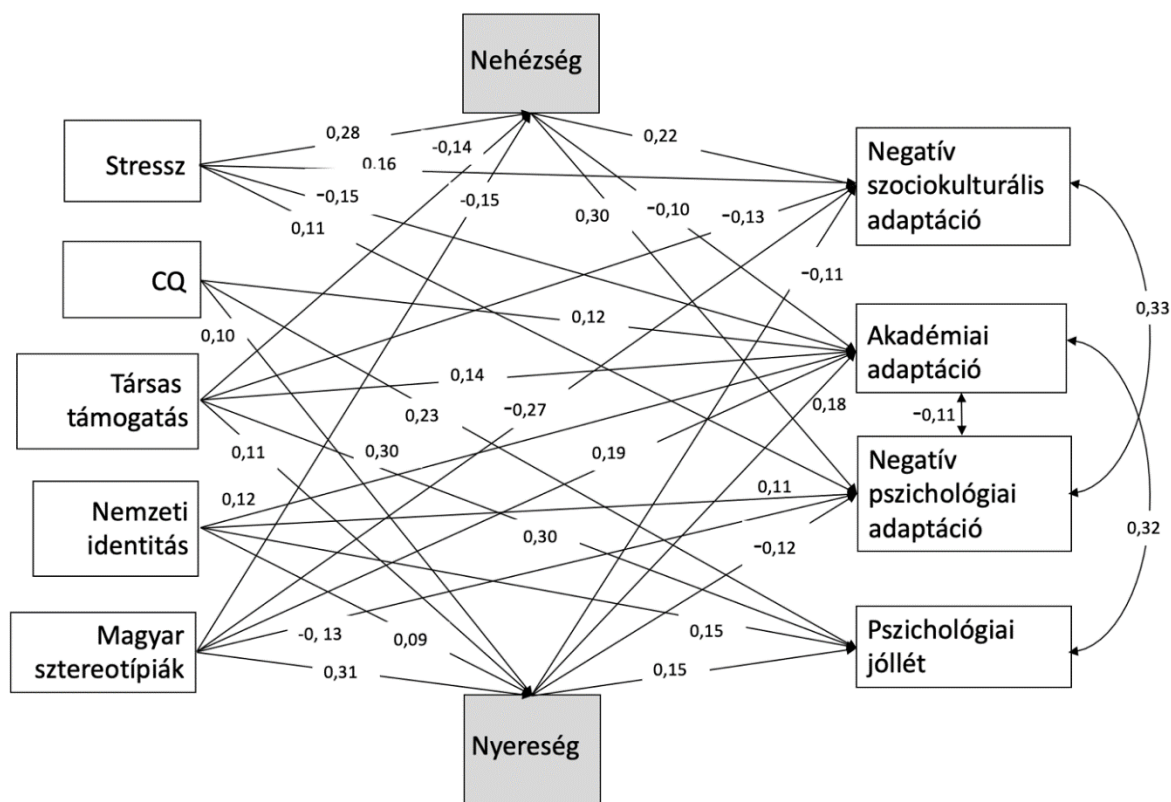
A 22. táblázat mutatja a modellben szereplő változók közötti regressziós együtthatókat.

	Kimeneti változók					
	Nehézség β (S.E.)	Nyereség β (S.E.)	Neg szociokulturális adaptáció	Akad adaptáció	Neg. pszichológiai adaptáció	Pszichológiai jóllét
Nem	0,07 (0,04)	0,12 (0,04)	-0,06 (0,04)	0,03 (0,04)	-0,03 (0,04)	-0,002 (0,04)
Életkor	-0,05 (0,05)	0,01 (0,05)	-0,01 (0,04)	0,05 (0,04)	-0,03 (0,04)	0,11 (0,04)
Ország GDP	0,08 (0,05)	-0,03 (0,05)	0,07 (0,04)	-0,06 (0,04)	-0,06 (0,04)	0,04 (0,04)
Képzés (teljes – rész)	-0,13 (0,04)	-0,001 (0,05)	-0,11 (0,4)	-0,03 (0,04)	-0,05 (0,05)	-0,11 (0,04)
Látható kisebbség	-0,08 (0,04)	-0,4 (0,04)	-0,10 (0,04)	-0,01 (0,04)	-0,06 (0,04)	0,08 (0,04)
Stressz	0,28 (0,05)	0,02 (0,05)	0,16 (0,04)	-0,15 (0,04)	0,11 (0,05)	-0,02 (0,05)
CQ	-0,003 (0,04)	0,10 (0,05)	-0,06 (0,04)	0,12 (0,04)	-0,03 (0,05)	0,23 (0,04)
Társas támogatás	-0,14 (0,05)	0,11 (0,05)	-0,13 (0,04)	0,14 (0,04)	-0,04 (0,05)	0,30 (0,04)
Nemzeti identitás	-0,02 (0,04)	0,09 (0,05)	0,02 (0,04)	0,12 (0,04)	0,11 (0,04)	0,15 (0,04)
Magyar sztereotípiák	-0,15 (0,05)	0,31 (0,05)	-0,27 (0,04)	0,19 (0,05)	-0,13 (0,05)	0,001 (0,05)
Nehézség			0,22 (0,04)	-0,10 (0,05)	0,30 (0,05)	0,03 (0,04)
Nyereség			-0,11 (0,04)	0,18 (0,05)	-0,12 (0,05)	0,15 (0,04)
Magyarázott variancia (R^2)	41%	31,2%	25,8 %	31,2%	23,6%	16,5%

22.táblázat: SEM2 - Disztális és proximális előrejelzők és kimeneti változók közötti kapcsolat sztenderdizált regressziós együtthatói

A 21. ábra mutatja a második útmodellünket (mivel szaturált volt a modellünk, a modellilleszkedési mutatók nem mutatnak érdemi információt):

:



21. ábra : SEM 2. modell

A második modell kapcsán eltekintünk a direkt hatások részletes felsorolásától, és csak az indirekt hatásokkal foglalkozunk a két kognitív kiértékelési változó (nyereség és nehézség) mediátor hatásának ellenőrzése végett (H2).

A második mediációs SEM modellben a nyereség mediátor változóhoz kapcsolódóan négy szignifikáns indirekt hatás látható:

- a pozitívabb magyar sztereotípiák egyúttal az észlelt nagyobb nyereségekkel, ami később előrejelezheti az akadémiai adaptációt (táblázatban 5.) és *flourishing* (9.) emelkedett mértékét, a kedvezőbb (azaz kevésbé negatív) szociokulturális (3.) és pszichológiai adaptációt (8.).

A nehézség esetében összesen hét szignifikáns indirekt hatás volt látható:

- a magyarokkal szembeni negatívabb sztereotípiák, alacsonyabb szociális támogatás és magasabb stressz-szint az észlelt nehézségek fokozott mértékével jártak együtt, ami később hozzájárulhat a fokozottabban negatív szociokulturális és pszichológiai adaptációhoz; illetve
- a stressz intenzívebb jelenléte a nehézségek fokozott mértékével mutatott pozitív kapcsolatot, ami később előrejelezheti az akadémiai adaptáció csökkent mértékét.

Két esetben olyan erős a mediáló hatás, hogy el is tűnik a direkt hatás: a 6. sorban a stressznek a mutatók szerint csak a nehézségen keresztül fejt ki a hatását a pszichológiai adaptációra (*több* stressz – több nehézség – rosszabb adaptáció). A 9. blokkban pedig a magyarokról alkotott sztereotípiák kizárólag a becsült nyereségen keresztül fejtik ki hatásukat a *flourishing*-gal mért pszichológiai jóllétre (pozitív sztereotípiák – több nyereség – pszichológiai jobb jóllét).

	B (S.E.)	p
1. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	0,22 (0,04)	0,000
direkt hatás	0,16 (0,04)	0,000
összes indirekt hatás	0,06 (0,02)	0,000
<i>Stressz – Nehézség – Negatív szociokulturális adaptáció</i>	0,06 (0,02)	0,000
2. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	-0,18 (0,04)	0,000
direkt hatás	-0,13 (0,04)	0,001
összes indirekt hatás	-0,04 (0,01)	0,002
<i>Társas tám – Nehézség – Negatív szociokulturális adaptáció</i>	-0,03 (0,01)	0,011
3. Negatív szociokulturális adaptáció		
összes hatás	-0,34 (0,04)	0,000
direkt hatás	-0,27 (0,04)	0,000
összes indirekt hatás	-0,07 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nehézség – Neg.szociokulturális adaptáció</i>	-0,03 (0,01)	0,010
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Neg.szociokulturális adaptáció</i>	-0,04 (0,01)	0,007
4. Akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,18 (0,04)	0,000
direkt hatás	0,14 (0,04)	0,001
összes indirekt hatás	0,03 (0,01)	0,009
<i>Társas támogatás – Nyereség – Akadémiai adaptáció</i>	0,02 (0,01)	0,050
5. Akadémiai adaptáció		
összes hatás	0,26 (0,05)	0,000
direkt hatás	0,19 (0,05)	0,000
összes indirekt hatás	0,07 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Akadémiai adaptáció</i>	0,06 (0,02)	0,001
6. Negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	0,19 (0,06)	0,000
direkt hatás	0,11 (0,05)	0,045
összes indirekt hatás	0,08 (0,02)	0,000
<i>Stressz – Nehézség – Negatív pszichológiai adaptáció</i>	0,09 (0,02)	0,000
7. Pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,09 (0,05)	0,067
direkt hatás	-0,04 (0,05)	0,417
összes indirekt hatás	-0,06 (0,02)	0,002
<i>Társas támogatás – Nehézség – Negatív pszichológiai adaptáció</i>	-0,04 (0,02)	0,010
8. Negatív pszichológiai adaptáció		
összes hatás	-0,22 (0,05)	0,000
direkt hatás	-0,13 (0,05)	0,010
összes indirekt hatás	-0,08 (0,02)	0,000
<i>Magyar sztereotípiák – Nehézség – Neg.pszichológiai adaptáció</i>	-0,05 (0,02)	0,005
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Neg.pszichológiai adaptáció</i>	-0,04 (0,02)	0,012
9. Flourishing – pszichológiai jóllét		
összes hatás	0,04 (0,05)	0,334
direkt hatás	0,001 (0,05)	0,975
összes indirekt hatás	0,04 (0,02)	0,008
<i>Magyar sztereotípiák – Nyereség – Flourishing pszichológiai jóllét</i>	0,05 (0,02)	0,002

23. táblázat: A stressz, a társas támogatás, és a magyarokról alkotott sztereotípiák összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra, a pszichológiai és a szociokulturális adaptációra

Regresszióanalízis: az akadémiai adaptáció

Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regresszióelemzéséhez használt változók közötti korrelációt a 24. táblázat mutatja:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9	11	12
1. Életkor												
2. GDP	-,13**											
3. Angol	-,01	,11*										
4. Okt_kult_táv	-,09*	,07	,08									
5. Érz_Okt_kult_táv	,09	-,32**	-,05	,04								
6. CQ	,11*	-,02	,18**	,04	,09							
7. Közös_okt	-,04	-,10*	-,01	,01	,04	-,003						
8. ND_barát	,07	-,10*	-,08	-,10*	,37**	,24**	,02					
9. ND_nembarát	-,002	-,07	,04	-,01	,23**	,09	,08	,59**				
10. SES_család	-,14**	,18**	,20**	,09*	-,13**	,004	,01	-,09*	,01			
11. TAN_eredm	,19**	-,04	,11*	-,07	,11*	,14**	,15**	,21**	,07	-,06		
12. Akad_adaptáció	,14**	-,08	,04	-,09*	,37**	,22**	,09	,60**	,32**	-,08	,50**	

24. táblázat: Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regresszióelemzéséhez használt változók közötti korreláció

Az akadémiai adaptáció regresszióanalízisének eredményeként olyan modellt sikerült azonosítani, amely 41,1%-os varianciát magyaráz ($F=35,62$; $p<0,001$).

Az életkor ($\beta=0,09$; $p=0,01$), az angol nyelvtudás ($\beta=0,08$; $p=0,04$), a helyi magyar diákokkal való közös oktatás ($\beta=0,08$; $p=0,02$), a nemzetközi barát környezet ($\beta=0,52$; $p<0,001$) bizonyul szignifikáns előrejelzőnek. Ezek közül a nemzetközi diák-barát környezetnek van a legnagyobb bejósoló ereje. A két utóbbi összefüggés miatt teljesül az erre vonatkozó hipotézisünk. A tanulmányi kulturális távolság kapcsán azonban csak részben igazolódott a feltételezésünk, ugyanis magának az észlelt akadémiai távolságnak nincs, csak az ezzel kapcsolatos érzelmeknek van jelentős bejósoló hatása ($\beta=0,19$; $p<0,001$). Más szóval, minél inkább örülnek a diákok annak, hogy az általuk elvárt és kedvezőnek ítélt irányban tér el a magyar egyetemük az országuk felsőoktatásától, egyetemétől (vagy örvendetes módon éppen nem is különbözik), annál jobban boldogulnak az iskolai világban a mostani egyetemükön.

A tanulmányi eredményesség esetében is sikerült regressziós modellt felállítani, amely részben igazolja a hipotézisünket, bár a modell magyarázó ereje korántsem olyan robusztus, mint az akadémiai adaptáció esetében. Mindössze 10%-os varianciát magyaráz ez a modell ($F=6,78$; $p<0,001$).

Ebben az esetben is pozitív irányú prediktor hatása van ($\beta=0,16$; $p<0,001$) az életkornak, ahogyan a közös oktatásnak ($\beta=0,15$; $p<0,001$), és a nemzetközi diák-barát környezetnek is. Ez utóbbi rendelkezik az egyik legnagyobb bejósoló erővel a β értéke szerint ($\beta=0,17$; $p<0,001$).

A 25. táblázat bemutatja az előzőekben ismertetett két regresszióelemzést eredményeit

		Beta	t		Beta	t
1	Nem	,03	,71		,00	,07
	Életkor	,14	3,00**		,18	4,07**
	GDP	-,06	-1,43		-,02	-,44
2	Nem	,04	1,00		,01	,19
	Életkor	,10	2,30*		,16	3,65**
	GDP	-,06	-1,29		-,03	-,57
	Angol	,01	,20		,09	2,05*
	CQ	,21	4,62**		,12	2,65**
	SES_család	-,07	-1,45		-,04	-,79
3	Nem	,05	1,27		,00	-,08
	Életkor	,10	2,69**		,17	3,89**
	GDP	-,01	-,14		,01	,17
	Angol	,08	2,12*		,12	2,62**
	CQ	,06	1,61		,07	1,59
	SES_család	-,02	-,62		-,03	-,61
	Együttoktatás	,08	2,18*		,15	3,49**
	Diákbarát egyetem	,59	15,95**		,19	4,26**
4	Nem	,05	1,34		,00	-,09
	Életkor	,09	2,52*		,16	3,72**
	GDP	,05	1,37		,02	,44
	Angol	,07	2,07*		,12	2,66**
	CQ	,06	1,74		,08	1,70
	SES_család	-,01	-,34		-,02	-,49
	Együttoktatás	,08	2,26*		,15	3,50**
	Diákbarát egyetem	,52	13,36**		,17	3,58**
	Okt. kulturális távolság	-,05	-1,52		-,07	-1,57
	Okt. kult. távolság_érzelem	,19	4,79**		,04	,73

* $p < .05$; ** $p < .01$

25. táblázat: Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regressziós modellje

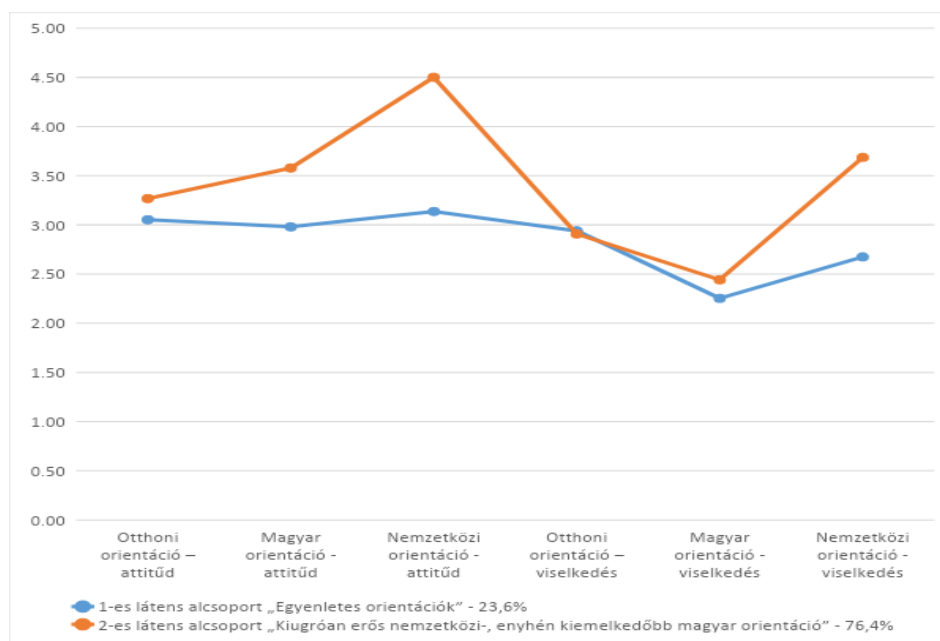
Látens profil elemzés

Ennél az elemzésnél a hatféle akkulturációs orientációt – mind az attitűdöt, mind pedig a viselkedéses dimenziókat – vettük figyelembe, mind a három (otthoni, magyar, nemzetközi) akkulturációs orientáció esetében.

Az illeszkedési indexek és a *Lo-Mendel-Rubin Adjusted Likelihood Ratio Test* (LMRT) alapján a két profilú modell bizonyul optimálisan illeszkedőnek az adatainkra. (A modell illeszkedési mutatók a következők: Akaike (AIC): 7940.400; Bayesian (BIC):8020.553; Sample-Size Adjusted BIC:

7960.246; Entropia=0,77; a LO-MENDELL-RUBIN ADJUSTED LRT TEST szignifikánsnak bizonyult: 185,63, $p < 0,001$).

Amikor háromra emeltük a profilok számát, ez az érték elvesztette a szignifikanciáját, így a két profilú modell lett a választott megoldás a fenti jó illeszkedési mutatóival együtt. A 22. ábra mutatja a két beazonosított látens csoport profilját.



22. ábra Az akkulturációs attitűdök és viselkedések alapján képzett látens csoportok

Az 1-es látens csoportba a minta mintegy negyede tartozik, a 2-es látens csoportba pedig több mint a háromnegyede. Mindkét látens csoportnál a viselkedéses magyar orientáció mutatja a legkisebb értéket, ettől eltekintve szinte egyenletes a vonal. Ehhez képest a 2-es látens csoportnak két kiugró pontja van, mégpedig a nemzetközi orientációnál (attitűd és viselkedés egyaránt), és a magyar orientációja is enyhén magasabb, mint az 1-es csoporté. Az „Egyenletesen mérsékelt orientációk” – kal rendelkező 1-es csoporthoz viszonyítva a kettes csoport profilja „kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció” -t mutat.

A fenti módon beazonosított két látens csoport validálása a R3Step módszerrel történik. A 26. táblázat azt mutatja, hogy ha az 1-es látens csoportot tekintjük referenciaként, ehhez képest azok a személyek kerülnek be nagyobb valószínűséggel a 2-es (kiugróan erős nemzetközi orientációval, enyhén kiemelkedőbb magyar orientációval rendelkező) csoportba, akik pozitívabb képpel rendelkeznek a magyarokról, és nagyobb a kulturális intelligenciájuk.

	2-es profil "Erős nemzetközi és mérsékelt erős magyar orientáció" OR [95% CI]
Nem ¹	1,65 [0,94 – 2,89]
Életkor	0,95 [0,90 – 0,99]
GDP ²	1,24 [0,60 – 2,58]
Teljes vagy részképzés ³	0,52 [0,23 – 1,16]
Látható kisebbség ⁴	1,50 [0,81 – 2,78]
Magyarországon töltött idő	1,00 [0,98 – 1,01]
Nemzeti identitás	1,17 [0,76 – 1,80]
Sztereotípiák magyarokról	1,55 [1,02 – 2,35]
Kulturális intelligencia	2,25 [1,52 – 3,33]

26. táblázat: *Látens csoporttagság prediktorai: multinomiális logisztikus regresszió*

Megjegyzés: A validáló kovariánsok és a látens profil tagság közötti kapcsolat esélyhányadosa (OR) 95%-os konfidenciaintervallummal (az 1-es profil, „Egyenletesen mérsékelt orientáció”) mint referencia. A vastagon húzott esélyhányadosok szignifikánsak (legalább $p < 0.05$ szinten.). ¹nem: 1=férfi, 2=nő; ²GDP=1: alacsonyabb GDP, 2=legalább Magyarország szintű GDP; ³Teljes vagy részképzés: 1=teljes képzés, 2=részképzés; ⁴látható kisebbség: 1=igen, 2=nem. A validálási változók kiválasztásában az alap demográfiai, illetve az interjú kutatásunk és a SEM modellek alapján az akkulturációs orientációkra nézve különösen fontos változókra támaszkodtunk

Bár szignifikánsnak mutatja a modell az életkor hatását, a korrelációs értékek, valamint az, hogy a BCH elemzés nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két csoport között, ellentmondásos eredményekre engednek következtetni. Emiatt érdemes óvatosan kezelni ezt az összefüggést; jelen helyzetben nem tudjuk kizárni, hogy statisztikai artefaktumról van szó.

A látens csoportok közötti összevetést célzó BCH elemzésben a következő értékeket kapjuk (27. táblázat):

	1-es látens csoport „egyenletes orientáció” (23,6%)	2-es látens csoport (kiugró nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció) (76,4%)	Wald test (p)
Akadémiai adaptáció	3,624 (0,07)	3,911 (0,03)	12,639 ($p < 0,001$)
<i>Flourishing</i>	3,618 (0,08)	4,099 (0,03)	30,70 ($p < 0,001$)
Szociokulturális adaptáció	3,184 (0,09)	2,982 (0,05) _b	3,194 ($p = 0,07$)

27. táblázat: *Látens csoporttagság összefüggései az adaptációs mutatókkal*

Ezek szerint a kiugróan nemzetközi orientációjú (2-es) látens csoportnak jobb az akadémiai adaptációja, valamint a *flourishing*gel mért pszichológiai jólléte, és tendencia szerűen magasabb a szociokulturális adaptációja.

Bár az átlagértékek közötti különbség mérete nem nagy, felhívja mégis a figyelmet bizonyos tendenciaszerű összefüggésekre, amelyek a további kutatások számára kiindulási alapul szolgálhatnak. Hiszen korábban nem történt ilyen látens csoportok beazonosítására irányuló vizsgálat nemzetközi

diákok között három akkulturációs orientációjuk alapján, azoknak is külön az attitudinális és viselkedési elemei mentén.

Diszkusszió és kitekintés

Jelen vizsgálatunkban a következő célokat és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

Elsődleges cél: a munkamodellünk ellenőrzése, a mediátor tényezők hatásának vizsgálata. Az akkulturációs orientációk (H1) mellett a kognitív kiértékelésnek (becsült nyereség és nehézség) is lesz mediáló hatása (H2).

Másodlagos cél: az akadémiai adaptáció előrejelzőinek beazonosítása. A következő hipotéziseket fogalmaztuk meg: Az angol nyelvismeret (H3.a), az észlelt akadémiai kulturális távolság (H3.b), és a nemzetközi diákbárát környezet (H3.c) jelzi előre az akadémiai adaptációt.

Harmadlagos célunk látens profilok, csoportok beazonosítása az akkulturációs orientációk alapján, valamint az így beazonosított csoporttagságok korrelátumainak vizsgálata.

Nem külön hipotézisekben, de jelentőségük miatt külön tárgyaljuk a következő, bár szerény mértékű, de szignifikáns összefüggéseket.

Egyrészt fontos információval bírhat a specifikusan a külföldi léttel kapcsolatos jóllét pszichológiai és érzelmi aspektusait mérő Pszichológiai Adaptáció Skála (pontosabban negatív pszichológiai adaptáció) (Demes és Geeraert, 2014) összefüggése a Diener és munkatársai (2010) Flourishing Skálájával, amely a pszichológiai jóllétet méri általában. A két konstruktum a várt irányban szignifikáns, bár nem erős ($-0,143$; $p < 0,05$) együttjárást mutat.

A másik tényező, amivel külön kell foglalkoznunk, az otthoni, azaz a származási kultúra, a saját csoport iránti akkulturációs orientáció különleges helyzete a nemzetközi diákok esetében. A zömmel letelepedett bevándorlókkal foglalkozó akkulturációs kutatásoktól eltérően, az ideiglenesen tartózkodók (sojourner-ek) csoportjához sorolható nemzetközi diákokat célzó kutatásokban rendre negatív (vagy nem szignifikáns) együttjárás található e között és a pszichológiai egészség között. Mindeközben a fogadó kultúra iránti orientáció és a pszichológiai egészség között a nemzetközi diák szakirodalomban is pozitív kapcsolatot találtak (pl. Taušová és mtsai, 2019; Demes és Geeraert, 2014; Wang, Wei és Chen, 2015).

Vizsgálatunkban az otthoni orientáció, miközben szignifikáns (de nem erős) korrelációt mutat az általános pszichológiai jólléttel ($r = 0,11^{**}$), az akkulturáció- és helyváltoztatás-specifikus *negatív* pszichológiai adaptációval ($r = 0,15^{**}$) is együttjárást mutat. Ez utóbbi szerint a nemzetközi diákok akkulturációjával foglalkozó szakirodalomban találtak (Taušová és mtsai, 2019; Demes és Geeraert, 2014; Wang, Wei és Chen, 2015) visszaköszöttek a mi eredményeinkben is.

A fogadó (esetünkben magyar) kultúra és társadalom iránti orientáció valóban negatív együttjárást mutat a negatív pszichológiai adaptációval, azaz megvalósult a pozitív kapcsolat a magyar orientáció és az adaptációs mutató között ($r = -0,18^{**}$), és nem meglepő módon az általános jólléttel is pozitív összefüggést ($r = 0,21^{**}$) mutat.

H1 hipotézis

Jelen 528 fős, keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei arra engednek következtetni, hogy a szakirodalomnak megfelelően valóban mediátorszerepet játszanak az akkulturációs orientációk. Nem teljeskörű azonban a hatás: míg az otthoni orientáció és a nemzetközi orientáció mediálja a disztális előrejelző tényezők hatását az adaptációs kimeneti változókra – tételesen a negatív szociokulturális és negatív pszichológiai adaptációra, a pozitív irányban mért pszichológiai jólétre (*flourishing*) és a szintén pozitív irányban mért akadémiai adaptációra –, a fogadó társadalom, a magyarok iránti orientációnak ugyanakkor nincs előrejelző hatása egyik adaptációs mutatóra sem, és így mediáló hatása sem kimutatható.

A szakirodalomban annak ellenére, hogy az akkulturáció kánonjában is megfogalmazódott a nemzetközi közösség iránti akkulturáció vizsgálatának fontossága (Berry és Sam, 2016), tudásunk szerint eddig csak Taušová és munkatársai (2019) mérték empirikusan a nemzetközi orientáció hatását. Ugyanakkor a mi kutatásunk más fogadó környezetben, más diákpopulációban, más kérdésfeltevésekkel vizsgálta ezt az orientációt. Pozitív eredményként értékeljük, hogy sikerült kimutatni a mediátorhatásokat az általunk alkalmazott mérőeszközökkel, változókkal is.

A magyarországi helyzet sajátossága, hogy nem azonos a helyi (magyar) nyelv és a tanulmányi nyelv (legtöbbször angol, bizonyos esetekben német). Ez pedig jelentős hatással lehet arra, hogy kialakuljon a diákok *nemzetközidiák-buborék*ban való léte. Emiatt is érthető, hogy a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientációnak van mediáló hatása a kulturális intelligencia (CQ), valamint a *flourishing* és az akadémiai adaptáció között. Minél magasabb a CQ, annál valószínűbb a nemzetközi orientáció, amely viszont jobb adaptációval jár együtt.

Valószínűleg a nyelvi eltérés, a jellemzően szeparált oktatás (a nemzetközi diákok a legtöbb helyen külön tanulnak a helyi magyar diákoktól) bújik meg a mögött, hogy a fogadó országbeliek (magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a modellben.

Érdeemes megjegyezni az otthoni orientáció ellentmondásosnak tűnő szerepét. A korrelációelemzésnél már utaltunk rá, hogy az erősebb otthoni orientáció negatívabb pszichológiai adaptációt jelez előre (ha akkulturáció- és helyváltóztatás-specifikusan mérjük az előbbi). Emiatt a nemzeti identitás – amely annak ellenére, hogy a SEM modellünkben pozitívan jelzi előre az általánosan mért pszichológiai jólétet (*flourishing*) – otthoni orientációval való szoros kapcsolata és az utóbbi mediátor szerepe miatt úgy tűnik, hogy végsősoron a negatív pszichológiai adaptációhoz járul hozzá.

H2 hipotézis

A H2 hipotézisünk beigazolódott: a kognitív kiértékelésnek mindkét típusa komoly mediátor szerepet játszik szinte valamennyi bejósoló tényező és az adaptációs mutatók között. Számszerűen 12 indirekt hatás érvényesült (szemben a fenti öttel). Két esetben olyan erős a mediáló hatás, hogy el is tűnik a direkt hatás. A jövőbeni kutatások szempontjából érdemes megfontolni a kognitív kiértékelés beépítését a nemzetközi diákok akkulturációjának vizsgálatakor. Jelen vizsgálatunkból az derült ki, hogy ez a jól bevett akkulturációs stratégiáknál nagyobb mediátorszerepet játszik. Tudásunk szerint ez volt az első próbálkozás, amely kimutatta SEM modellben a kognitív kiértékelés mediátorszerepét. Sajnos csak egy itemmel mértük a becsült nyereséget, valamint a nehézséget is. A jövőben olyan mérőeszköz kidolgozását kell célul kitűzni, amely differenciáltan méri ezt a szemmel láthatóan fontos kettős konstruktmot. Elméletileg ez jól beleillik a mind elméletileg, mind empirikusan elaborált stressz–kiértékelés–*coping* (Kuo, 2014; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) tematikába.

H3 hipotézis

Vizsgálati eredményeink alapján sikerült olyan regressziós modellt felállítanunk, amely megmagyarázza az akadémiai adaptáció varianciájának egy jelentős részét (41%). A tanulmányi eredményre vonatkozó regressziós modell csak a variancia 10%-át magyarázza, de ez is szignifikáns. Több olyan tényezőt tudtunk beazonosítani, amelyek jelen vizsgálatunk szerint előrejelzik azt, hogy hogyan boldogulnak a diákok az egyetemen, a tanulmányaikban.

Mind az akadémiai adaptáció, mind a tanulmányi eredmény terén beigazolódott a H3.a és H3.c hipotézisünk: az angol nyelvtudásnak (H3-a), az egyetemi környezetnek (a helyi magyar diákokkal való közös oktatásnak és a nemzetközi diákbarát környezetnek) (H3.c) van bejósoló hatása.

Mindkét modell esetében az egyetemi környezetnek van a legnagyobb bejósoló ereje. Ezek szerint a fogadó intézmények óriási szerepet játszhatnak abban, hogyan boldogulnak a hozzájuk érkező nemzetközi diákok az egyetemen, a tanulmányaikban, és részben azért is, hogy milyen eredményességgel végzik a tanulmányaikat. Jelen vizsgálattal sikerült kimutatnunk a Ward és Geeraert (2016) által javasolt modell értelmében az intézményi környezet fontos szerepét az akadémiai adaptációban és tanulmányi eredményességben. Reményeink szerint ezzel az eredménnyel hozzá tudunk járulni a hazai felsőoktatási intézmények nemzetközi fogadókészségének megerősítésében az oktatásszervezésen, a kulturális tudatosságon és az intézmény interkulturális szellemiségének a megerősítésén keresztül, amely konkrét lépésekben, intézkedésekben is megnyilvánul.

A tanulmányi kulturális távolság kapcsán azonban csak részben igazolódott a H3.b. hipotézisünk. Ugyanis maga az észlelt akadémiai távolságnak nincs, csak az ezzel kapcsolatos érzelmeknek van erős bejósoló hatása. Itt ismét a kognitív kiértékelés hatását sejtethetjük: azaz nem az észlelt akadémiai távolság (kognitív elem), hanem az játszik szerepet, hogyan élik meg, hogyan értékelik (affektív elem), ezt a távolságot. A jövőbeni kutatások feladata lesz ennek a mélyebb feltárása. Mindenesetre eredményeinkből úgy tűnik, a nagy (akadémiai) kulturális távolságból érkezőknek nem feltétlenül nehezebben, vagy nem feltétlenül kevesebb eséllyel fognak tudni a magyar felsőoktatási intézményekben boldogulni.

Az életkor szignifikáns bejósoló hatása megmutatkozott mindkét modellben: ezek szerint feltételezhető, hogy a diákok idővel jobban fognak boldogulni, eredményesebbek lesznek, vagy eleve az idősebb korban költözők pszichológiailag is érettebbek, illetve több felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek.

Kutatásunk gyenge pontja annak keresztmetszeti jellege. Bizonyos fontos kérdésekre – különösen az ok-okozati összefüggésekre vonatkozóan – csak szisztematikus, longitudinális vizsgálatokkal fogunk tudni választ adni.

Hipotéziseink vizsgálata után rátérünk a harmadik célként kitűzött látens profilok felderítését célzó elemzésünkre. Olyan modellt sikerült felállítanunk, amely két látens profilt azonosított a diákok között a hat különböző akkulturációs orientációs mutató alapján. A már jól megismert három akkulturációs orientációt attitudinális és viselkedéses elemekre bontottuk.

Az 1-es látens csoportban vannak az „egyenletes mérsékelt orientációkkal” rendelkezők, a minta egy negyedével, míg a 2-es látens csoportban azok találhatók, akikre jellemző a „Kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientáció”.

A csoportalkotás validálása során a multinomiális logisztikus regresszió elemzéssel azt kaptuk eredményül, hogy ha az 1-es látens csoportot tekintjük referenciának, ehhez képest a pozitívabb magyar sztereotípiák, valamint a nagyobb kulturális intelligencia jelzi előre az elsősorban kiemelkedően erős nemzetközi orientációval és valamennyivel erősebb magyar orientáció attitűddel rendelkező látens csoportba való kerülést.

Ismét azt látjuk, hogy a szakirodalomban alig vizsgált sztereotípiáknak fontos helyük van a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának a kutatásában. Ismét fény derült a kulturális kompetencia fontos szerepére. A fenti érvelésünknek megfelelően, a kulturális kompetencia (még finomabb) mérését fontosnak tartjuk ehhez a kutatási területhez. A magyarokról alkotott képről érdemes megjegyezni, hogy interjúink során kiderült, hogy számos, euro-amerikai kultúrkörön túlról érkező diákunk számára Magyarország Európát is jelenti, a magyarországi lét a nemzetközi világgal való találkozást, a magyarok pedig az európaiakat. Ha valaki pozitív képpel rendelkezik a magyarokról (így az európaiakról), valószínűleg pozitívabban is nyit az eurocentrikus „nemzetköziség” felé. Mindez jelenleg csak gondolati játék. Kísérleti designnal, vagy longitudinális vizsgálat(sorozat)tal lehetne ezt a kérdéskört alaposabban megvizsgálni.

A megalkotott látens csoportok validálásának egy további lépéseként egy ANOVA-hoz hasonló, ún. BCH-eljárást alkalmaztuk. Ennek eredményeként 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. Korábban említettük a fogadó intézmények lehetséges szerepét annak biztosításában, hogy a nemzetközi diákok akadémiai adaptációja (beleértve a tanulmányi eredményességet) kielégítő legyen (ami természetesen az intézménynek számos – finansiális, szakmai, nemzetköziesítési – értelemben is hasznos). A magyarokkal való integrált (azaz nem szegregált) oktatás, valamint a tudatosan nemzetközi diákbarát környezet kialakítása ennek az eredménynek a fényében azt is jelentheti, hogy a nemzetközi közösségnek a kialakulásában, kialakításában is érdekelt lehet az intézmény.

Összefoglalva, jelen vizsgálatunkban néhány új tényezőt vontunk be a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának vizsgálatába. Ilyen többek között a kognitív kiértékelés és a helyiekről alkotott sztereotípiák, szegregált vagy integrált oktatás (külön- vagy együttoktatás a magyar hallgatókkal). Kutatásunk rámutat a szegregált oktatás negatív korrelátumaira, különösen a rosszabb akadémiai adaptációra. A nemzetközi diákok fogadására való felkészültség, a nemzetközi diákbarát egyetemi környezetnek szintén erősen szignifikáns szerepe van. A magyar felsőoktatási környezet sajátosságait igyekeztünk a vizsgálatunkban figyelembe venni. Ilyen például az – a már korábban is említett – jellegzetesség, hogy a nemzetközi diákok tanulási nyelve és az oktatási szervezés miatt, valamint a magyar nyelvismeret hiánya miatt kialakulhat az, hogy „buborékban” vannak, a helyi magyar emberekkel való érintkezésük kevés (az iskolán belül sem, a tanárok és az adminisztráció kivételével). Emiatt is vizsgáltuk a diákok nemzetközi akkulturációs orientációját is (és ennek a kontaktushányagnak tulajdonítjuk azt, hogy a magyarok iránti akkulturációs orientáció nem kapott helyet az útmodellben). Az, hogy ez a „buborék” mennyire tág, valószínűleg a nemzetközi orientációval van összefüggésben a látens profil elemzésünk alapján.

A származási csoport és kultúra iránti akkulturációs orientáció és ezen keresztül a nemzeti identitás némileg ellentmondásos szerepére is rámutatott a vizsgálatunk. Mindenképpen érdemes tovább kutatni, hogy az ideiglenes tartózkodók, a nemzetközi diákok körében hogyan alakul a nemzeti identitás és otthoni orientáció szerepe annak függvényében, hogy mennyire „ideiglenes”-nek szánják a tartózkodást, illetve mennyire terveznek egy harmadik országba továbbmenni, illetve hazatérni tanulmányaik befejezése után.

3.9. GYAKORLATI MEGFONTOLÁSOK

Bár a felsőoktatási intézményeknek egyre fontosabb stratégiai célja a nemzetközi diákok toborzása, a szakirodalom (pl. Ward és mtsai, 2009; Mak és mtsai, 2014) ajánlásai szerint érdemes figyelembe venni, hogy a finansziális szempontok és a társas, társadalmi, kulturális megfontolások között egyfajta egyensúlynak kellene lennie. Minél nagyobb arányú nemzetközi diák van jelen egy intézményben, annál inkább szükséges tudatosan a pozitív interkulturális kapcsolatok kialakítására és fenntartására törekedni. Fontos lenne, hogy a nemzetközi diákokkal dolgozók – tanárok, nemzetközi irodás kollégák, tanácsadó pszichológusok, más egyetemi dolgozók, társsegítők – ismerjék a nemzetközi diákok akkulturációjának a mechanizmusait, különösen az akkulturációs stresszel és az ezzel való megküzdést segítő folyamatokkal kapcsolatban (Mak és mtsai, 2015). A következőkben a teljesség igénye nélkül néhány fontosabb szempontot emelünk ki a nemzetközi diákok vonatkozásában.

A nemzetközi diákok sikeresebb adaptációját, és a fogadó intézmény nagyobb eredményességét egyaránt elősegíti a magyar és a nemzetközi diákok együttes oktatására, a nemzetközi diákok fogadására felkészült diákbarát környezet megteremtése.

Fontos feladat a *pozitív csoportközi kontaktus* feltételeinek megteremtése, mert ez csökkenti a vizsgálatunkban szereplő diákok által is gyakran említett, és a szakirodalomban alaposan feltárt csoportközi szorongást, és ezáltal segít lebontani a nemzetközi diákokkal való kommunikációval kapcsolatos gátakat a helyi diákokban és fordítva. Magyarországon tanuló nemzetközi diákok nyelvi és képzésszervezési okokból kifolyólag általában a nemzetközi diákok „buborékjában” vannak. Sokak számára az is nehézséget okoz, hogy ne csak a saját nyelvi, nemzeti csoportbeliek között, hanem ezen csoporttháron átlépve legalább ebben a nemzetközi diákvilágban is megtalálják a helyüket, és ehhez segítségre van szükségük.

Információáramlást, intézményen belüli tájékoztatást illetően a nemzetközidiák-barát környezet kialakításának első lépése kell, hogy legyen, hogy az összes, a nemzetközi diákok számára szükséges információ kommunikálása a számukra érthető nyelven is történjen. Ez a kirekesztettség érzetét csökkenti és az egyetemmel való identifikációt is elősegíti. A bizonytalanság (és a kontrollnélküliség) érzete azzal is csökkenthető, ha egyértelmű (és a fogadó intézmény különböző szereplőitől egységes) a kommunikáció mind elektronikusan, írásban, mind pedig szóban. Az egyértelmű és átlátható kommunikáció jegyében fontos tudatosítani az egyetemi szolgáltatások határait (mire nem vállalkozik az egyetem).

Sem az oktatók, sem pedig a nemzetközi irodákban és a nemzetközi diákokkal dolgozó más egyetemi munkatársak nem ismerhetik az összes nemzetközi diák kulturális háttérét, szokásait. Fontos azonban tudatosítani, hogy különböző kulturális lencsén keresztül szemlélik, értelmezik a társas világot az emberek – ahogy saját magunk viselkedését, gondolkodását, érzelmeit is befolyásolja a kultúránk, csak ennek nem vagyunk mindig tudatában. A nemzetközi diákokkal való eredményes munka érdekében az egyetemi stáb *kulturális kompetenciájának* fejlesztése fontos egyéni és intézményi feladat.

Közös intézményi feladat, hogy hogyan alakítsák ki a feltételeket, hogyan alkalmazkodjon az egyetem ahhoz a feladathelyzethez, hogy adott térségekből, adott mennyiségben, szakokra érkeznek nemzetközi diákok. Az alkalmazkodásnak nemcsak a nemzetközi diákokkal foglalkozó „elkülönített” részlegekben, hanem az egész egyetem szemléletében, működésében kell megnyilvánulnia.

A nemzetközi diákok adaptációjának sikerét előrejelzi az interkulturális kompetenciájuk. Fontos tehát a nemzetközi diákok interkulturális kompetenciájának a fejlesztése, formális oktatás részeként tréning formájában, illetve extrakurrikuláris tevékenységeken keresztül is.

A nemzetközi diákok *heterogenitása* figyelmet érdemel. A különböző csoportok adaptációjának sajátosságait érdemes figyelembe venni. A „látható kisebbségi” csoportokhoz tartozó diákok, különösen a fekete afrikai diákok, valamint a fejkendőhordó muszlim női hallgatók gyakran stigmatizációval, *nyílt diszkriminációval* találkoznak az egyetemen kívül. Egyfajta védelmet jelenthet számukra a diszkrimináció identitásfenyegető hatásával szemben, ha tagjai támogatást és szolidaritást kapnak a mikrokörnyezetükben – például az egyetemen – levő többségi csoport tagjaitól.

A nemzetközi diákok nem csak különböző kulturális, nyelvi háttérből érkeznek, hanem *hierarchiaképződés* is tapasztalható többek között angol nyelvtudás, származási ország, régió alapján közöttük. Az intézmények fontos feladata nem ráerősíteni ezekre a státuszkülönbségre, például az órákon, az ügyintézés közben.

A diákok a tanulmányi sikerük kulcsának tekintik a képzési *nyelvben* való kompetenciájukat, a fogadó társadalomba való befogadás, az elfogadás alapfeltételének pedig a helyi nyelv legalább minimális elsajátítását, különösen Magyarországon. Emiatt nagy hangsúlyt kell fektetni a diákok nyelvi fejlesztésére. Az egyetemi stábtól, az oktatóktól a követhető és az érthető angolt várják el a nemzetközi diákok, így szükség szerint itt is ügyelni kell a fejlesztésre.

Az egyetem által biztosított szolgáltatások közül a *pszichológiai tanácsadás*nak különleges helyet kell kapnia. A *tanulásegítés* megszervezésének lehetősége is erősen megfontolandó.

4. ÖSSZEFOGLALÓ

Az értekezésben bemutatott vizsgálatoknak egyrészt számos olyan eredménye van, amely hozzájárulhat az identitás- és az akkulturáció-kutatás egyes területeihez. Emellett segít szakmai, gyakorlati ajánlásokat megfogalmazni, másrészt eredményeink olyan kérdéseket vetnek fel – rámutatva bizonyos hiányosságokra is – amelyek továbbgondolásra, további kutatásra sarkallnak.

Főbb eredmények

Serdülőkorban, illetve fiatal felnőtt korban levő vizsgálati személyeink – amikor más kulturális csoportokkal való huzamosabb találkozásnak vannak kitéve – tudatosabban élik meg az identitásukat, jobban felismernek olyan, az identitásukkal kapcsolatos értékeket, dimenziókat, amelyek maguktól értetődőként voltak korábban jelen az életükben. Ez a jelenség a nemzetközi diákok esetében volt különösen markáns. A külföldi tanulás egyik eredménye az új perspektívába helyezett, új jelentőséggel, jelentéssel kiegészített identitás. Vannak, akik új felfedezéseket téve, saját magukra, csoportjukra vonatkozó mélyebb megértésről számolnak be. Ennek következményeként van, aki kritikusabban viszonyul a saját országához, és van, aki erősebb etnikai, nemzeti identitásról számol be. A másokkal való találkozás nem mindig hozza előtérbe a nemzeti identitást, különösen azoknál nem, akiknek ez az identitás nem központi jelentőségű, vagy eleve kritikusan viszonyulnak hozzá. Új identitás-szintekről (európai, nemzetközi, világpolgár) is beszámolnak sokan. A magyar diákok esetében az újonnan felismert, felvett kelet-európai identitás különösen érdekes. Más-más előzményekkel, más kontextusban, de ez a jelenség feltehetően az akkulturáció és identitás szakirodalom egyik izgalmas pontjaként említhető *pánethnikai* (*Hispanic*, illetve *Asian American*) csoportazonosságra rímel (Schwartz és mtsai, 2014). A kelet-európai identitás esetében sokszor tapasztalható az a jelenség, hogy a magyar csoport jellegzetességeit terjesztik ki a magyar diákok a nagyobb (kelet-európai) szintre. Wenzel és munkatársai (2007) ezt *ingroup projekciónak* nevezik. A „pánethnikai” identitásszinttel a Magyarországon élő vietnámi fiatal felnőttek mintájával végzett interjúk kutatásban is találkoztunk, ázsiai identitás formájában.

Az identitásszintek működésének egyik jellegzetes példája kutatásainkban, amikor kisebbségi csoportok (romák és szlovákok) körében kimutattuk azt a mintázatot, amellyel a magyar (nemzeti) szintet mintegy átugorva európaiként identiflikálódnak. Ennek a stratégiának a nyeresége az lehet, hogy az esetleges elutasítástól így nem kell tartaniuk, mégis egy nagyobb közösséghez tartozhatnak. A *förlérendelt identitás* jelenségének mélyebb vizsgálata további kutatások feladata lehet. A megkérdezettek különböző mechanizmusok révén egyeztetik, rendezik, egymásra rétegzetten, komplex mintázatokban élik meg a különböző identitásaikat.

Voltak, akik nulla-összegben gondolkodnak, és emiatt úgy gondolják, hogy nem lehet más identitásuk, mint a származási, legtöbbször azonban a különböző identitások kombinálásáról számolnak be.

Az etnikai-kulturális identitás építése sem feltétlenül történik a nemzeti csoporttal való azonosulás kárára. Interjúk vizsgálatainkban a szakirodalomban is tárgyalt (Benet-Martínez; 2012; Schwartz és mtsai, 2019; Ward és mtsai, 2018) különböző *bikulturális identitás* mechanizmusokat azonosítottunk. A váltakozó identitás ugyanúgy előfordult, mint a hibrid identitás (pl. vietnámi identitáselemek európai módon feldolgozva). Jellemzőnek mondható az az identitásmintázat is, hogy valaki a nemzeti csoportja tagjaként mutatkozik be, majd hozzáteszi, hogy Magyarországon él. Ez a nemzetközi diákok között is gyakori tapasztalat volt. Ez egyrészt helykötődést fejez ki (Düll, 2015; Horvát-Militityi, 2012), másrészt a bikulturális identitásnak az az esete, amikor az érintettek nagy távolságot látnak a két – származási és helyi – identitás között, és szétválasztva tartják őket.

A „látható” kisebbségek az *örökké idegen* (Wu, 2002) és az ehhez hasonló *foreigner objectification* (Lee, Lee és Tran, 2016) mechanizmusok miatt sokszor az identitáscímke szintjén nem mondják magukat magyarnak, annak ellenére, hogy szinte kizárólag magyarul beszélnek a mindennapi életükben, csak magyar barátaik vannak, és családjuk származási országában idegenként érzik magukat. Úgy tűnik, hogy az identitáscímke szintjén nem bikulturálisak, miközben mélyebb szintű az integrációjuk. Liebkind (2006) és Snauwaert és mtsai (2003) ezt azzal is magyarázzák, hogy érzelmileg, lélektanilag igénybevevőbb a nem származási csoporttal való identifikáció, mint a vele való kontaktus, vagy különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) az átvétele. A bikulturális identifikáció további nehézségét az ő esetükben az okozza, hogy sokan közülük diszkriminációval, identitásfenyegetettséggel szembesülnek. Az eredményeink is azt megmutatták, hogy a romák csoportja van ennek a leginkább kitéve.

Az *identitásfenyegetettség* élményével, sőt a diszkriminációval a nemzetközi diákok is találkozhatnak, különösen a „látható” kisebbségek, és főként az afrikai országokból érkező diákok. Az árnyalt előítélettel, illetve a mikroagresszióknak címkézett megkülönböztetéssel (Dovidio, Pearson, és Penner, 2018) is visszatérően találkozhatnak a nemzetközi hallgatók.

A diszkriminációs tapasztalatok által gyakran sújtottak azzal is szembesülnek, hogy nem tudhatják biztosan, hogy ha valami történik velük, az a csoporttagságuk miatt van-e vagy sem. Ez az *„attribúciós ambivalencia”* általános tapasztalatnak mondható (Crocker és Garcia, 2006). Intuitív módon felmerülhet, hogy az előítélettel sújtott csoportok tagjai túl érzékenyen reagálnak és ott is diszkriminációt érzékelnek, ahol az valószínűleg nincs. A mi adataink ugyanakkor ennek az ellenkezőjére engednek inkább következtetni. Egyrészt a kérdőíves vizsgálatunkban a többségi magyarok nagyobb mértékben fejezték ki kirekesztő akkulturációs attitűdöt a romákkal és a bevándorló vietnámiakkal, mint más történelmi, kisebbségi (német, szlovák) csoportokkal szemben, miközben mindkét kisebbségi csoportra jellemző volt, hogy ennek a kirekesztő attitűdnek a mértékét sokkal kisebbre becsülték, azaz optimistán vélekednek erről a kérdésről. A roma fiatalokra az is jellemző volt, hogy a többségi integrációs attitűdöt (azt, hogy a többség mind a roma kultúra és identitás fenntartását, mind pedig a többségi magyar kultúra és identitás felvételét támogatná), arányaiban fölébecsülték. Másrészt az interjú vizsgálatokból kiderült, hogy mind a vietnámi fiatal bevándorlók, mind a nemzetközi diákok – különösen azok, akiknek pozitív tapasztalatuk és véleményük van a magyarokkal és magyarokról – sokszor alábecsülik a diszkriminációs helyzetek jelentőségét, valószínűleg énvédelmi céllal is. Ebben két mintázat volt jellemző. Az egyik, hogy a velük előítéletesen viselkedőt nem tartják tipikus magyarnak, másrészt a nemzetközi diákok nyelvi akadállyal magyarázzák ezt a fajta viselkedést.

Az identitásfenyegetettségen kívül a 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 a gyerekek megszűnnek vietnámiak lenni. A folyamat mögött a generációk közötti disszonáns akkulturáció is rejlik (a szülők és a gyerekek más-más akkulturációs mintázatot követnek, a szülők félnek a gyerekek asszimilációjától).

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 stigmatizáltságával szembesülve sokszor megpróbálnak minden lehetőséget kipróbálni, minden elérhetőnek tűnő segítséget, alkalmat megragadni, hogy tudjanak a gyerekeknek segíteni. Valós az a veszély, hogy diszkriminációval, tanulási kudarcokkal szembesülve a gyerekek dezidentifikálódnak a tanulással, leválasztják róla az identitásukat, önbecsülésüket. Ugyanakkor olyan pozitív identitásstratégiákra is volt példa a megkérdezett roma fiatalok között, hogy valaki közösségi szerepet vállal, más pedig szintén a társas dimenzióban igyekszik érvényesülni azzal, hogy ő az osztály mókamestere.

Szinte minden vizsgált csoport esetében, amely identitásfenyegetettséggel néz szembe, volt tapasztalat arról is, hogy a diszkriminált egyéneknek a többségi csoporttagok védelmére keltek. A tanodába járó roma gyermekek és családjuk, valamint a vietnámi fiatalok a (többségi magyar) tanárok támogatásáról számoltak be. Nemzetközi diákok pedig ismeretlen járókelők kiállításáról. 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.

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 elismerést, legitimitást (Honneth, 1996) és identitáserősítést kap ezen keresztül.

A budapesti tanárokkal végzett kutatásunkban 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. Közvetetten ezen két tényezőn keresztül pedig inkább lát hozzájárulást és kevésbé lát fenyegetettséget a bevándorlókkal kapcsolatosan. 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 (pl. „Magyarnak érzem magam.”).

A csoportközi fenyegetettség elmélet keretében tárgyaltuk a fenyegetettségérzeteket, melyből kiemelendő, hogy a vizsgált magyarországi kisebbségi csoportok közül a romákkal kapcsolatosan látták a leginkább a többségi válaszolók a fenyegetettséget, mégpedig a velük kapcsolatos sztereotípiáknak megfelelően. A többségiek a munkahelyüket nem, de a magyar kultúrát féltik tőlük, és a feltételezett bűnözés miatt van fenyegetettségérzetük. Általában a bevándorlókkal kapcsolatosan is mutatott fenyegetettségérzetet a magyar többség, mégpedig a munkalehetőség elvételébe, pedig csak 2011-et írtunk az adatfelvétel idején. Ez még az az időszak volt, amire Sik és munkatársai (2016) azt írták a TÁRKI kutatássorozat alapján, hogy a magyar emberek általános véleménye kedvező volt az idegenekkel szemben: viszonylag kevés az idegenellenes, sok a mérlegelő, és voltak idegenbarátok.

A budapesti tanári kutatásunkban a szakirodalomban sokat vizsgált fenyegetettségen kívül a bevándorlókkal kapcsolatos kölcsönös haszon és hozzájárulás észlelését is mértük. Várakozásunknak megfelelően kiderült, hogy az észlelt hozzájárulásnak fontos szerepe van a kirekesztő attitűd és a multikulturális tanári attitűd előrejelzésében, valamint fontos mediáló tényezőnek is bizonyul. Tudtunkkal ez az első alkalom a szakirodalomban az észlelt hozzájárulás ilyen összefüggésekben való mérésére.

Csoportközi fenyegetettséget a nemi szerepekkel kapcsolatban is tapasztaltunk a nemzetközi diákokkal végzett interjúk kutatásban. A nemi egyenlőség szempontjából egalitáriánusabb országokból érkező diákok beszámoltak arról, hogy tapasztalnak szexista megnyilvánulásokat a magyar környezetben. Ez azért is lehet szorongást keltő és kényelmetlen Cohen-Emerique (2000) érvelése alapján, mert arra emlékezteti őket, hogy az ő csoportjukban, kultúrájukban, országukban valaha, nemrég szintén ehhez hasonló volt a helyzet, csakhogy ezt az állapotot már meghaladták. A csoportközi fenyegetettség elmélet (Stephan és Stephan, 2000) szerint a szimbolikus fenyegetettség tipikus esete, amikor egy csoport tagjai úgy érzik, hogy mások nézetei, értékei eltérnek az övéktől és emiatt fenyegetik az ő értékeiket, világfelfogásukat.

A nemi szerepekkel kapcsolatos elemzésünk számos olyan 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 „úriember” vagy „szexista” megnyilvánulásának látják. Mindez az ambivalens szexizmus mértékével áll összefüggésben, valamint azzal, hogy a nemzetközi diákok közül sokan az európai kultúra egyik tipikusnak gondolt vonását, a lovagiasságot vélik látni, és ezt is szeretnék elsajátítani. Egy másik fontos eredményünk a nemi szerepek kapcsán, hogy „*nemiesült*”-nek (gendered) tűnik a szabadság is. Az önrendelkezés legkülönbözőbb – az öltözködés, a szabad mozgás (kimenők), a párkapcsolat – területein éles különbség látszik a két nem között az alacsony nemi egyenlőségi indexszel (és alacsonyabb GDP-vel) rendelkezők csoportjában. Az otthoni hagyományosabb körülményektől elszakadva, elvileg a nőknek is meglenne a férfiakéhoz hasonló szabadsága itt Magyarországon, Európában, ám a nemzetközi diákok a lehetőségekhez képest csak kisebb mértékben élnek vele. Az internalizált értékek, az értékeléstől, és a jövőbeli következményektől való félelem akkor is erős fékek maradnak, amikor éppen nincs formális tiltás.

A nemek nem az egyetlen hierarchiaképző tényezőt jelentik. A csoportok közötti viszonyokban meghatározó lehet azok relatív státusza gazdasági, politikai, nyelvi ereje, *etnolingvisztikai vitalitása* (Giles, Taylor és Bourhis, 1977). A nyelv – mint kiderült az erre vonatkozó vizsgálatunkban – nemcsak abban az értelemben fontos, hogy kinek mi az anyanyelve (itt meg kell említenünk az angol nyelvvel kapcsolatos *nyelvi imperializmus*, vagy az angol anyanyelvűek felsőbbrendűségét kiemelő *native speakerism* fogalmát), hanem nagyon világosan kirajzolódott egy nyelvi hierarchia is a nemzetközi diákok között az angol nyelvtudás szintje alapján. Ez nem feltétlenül csak az angol közvetítésű oktatás (EMI) miatt van, hanem mint a kérdőíves vizsgálatunk kimutatta, azért is, mert többek között az angol nyelvtudásnak van szignifikáns szerepe az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség előrejelzésében, valamint amiatt is, mert a nemzetközi diákok világában az angol a *lingua franca*.

A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sajátos nyelvi helyzete miatt számos olyan jelenségre mutatott rá a kutatásunk, amelyeket a nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja szakirodalmában eddig még nem tárgyaltak. A Magyarországon tanuló nemzetközi diákok az angol nyelv által közvetített oktatásban vesznek részt, ahol a tanáraik nem/sem anyanyelvűek. Eközben olyan helyi társadalomban tanulnak és élnek, amelyet sokan szeretnének valamilyen formában megismerni, amelyhez kötődésük alakul(na) ki, ám amelyben a helyiek kevésbé 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.

Akár mennyire 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 alapműködésekhez, a kompetencia- és biztonságérzethez. A nyelv abban is sajátos szerepet játszik, hogy mind a státuszvesztés okozta negatív, mind pedig a nyelvfejlődés által is hozott státusznyerés, illetve visszanyerés miatti, önértékelést hozó pozitív érzelmekben lehet részük a nemzetközi diákoknak. Miközben interjúk kutatásunk egészében az időbeli változásokra fektettük a hangsúlyt, a nyelv területén ismét bebizonyosodott, hogy folyamatában érdemes tanulmányozni a *sojournerek* akkulturációját és adaptációját.

A nyelv és az identitás közötti szövevényes kapcsolatról az előzőekben már szoltunk a vietnámi szülők gyermekeikkel kapcsolatos aggodalma kapcsán. Miközben a nemzetközi diákok úgy érzik, hogy a magyar nyelv ismerete nélkül nem fogadja be őket a magyar társadalom, és „mindent vagy semmit” alapon, ha legalább egy kicsit tudnak magyarul, teljes lenne a befogadásuk, addig a 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 állandó „kis rossz érzés”, a tipikus identitásfenyegetettség a származási kultúra miatt is működik: mivel nem tudnak tökéletesen vietnámiul, 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.

Mindebből is látszik, hogy ezekben a folyamatokban fontos szerepe van a kognitív kiértékelésnek. Interjúelemzésünk két témában, a tanulmányok és a személyes fejlődés terén mutatott ki olyan eredményeket, amelyek azt mutatják, hogy a diákok kifizetődőnek élik meg a külföldön tanulást több területen is, és a kihívások és a nyereségek karöltve jelennek meg. A nehézségek és kihívások ugyanakkor nem feltétlenül jelentenek negatívumot. Az énhatékonyság, az önbizalom és önbecsülés növekedéseként élik meg a diákok, hogy ezeket a mindennapi életben állandó jelleggel jelenlevő, vagy alkalmasszerűen nagy legyőzendő akadályokként megjelenő nehézségeket sikerül leküzdeniük. A stressz–kiértékelés–*coping* tematika (Kuo, 2014; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) valóban sokkal megfelelőbb keretet kínál az akkulturációs folyamatok megértéséhez, mint például a sokat emlegetett *kulturális sokk*.

A *kognitív kiértékelés* fontos szerepét a kérdőíves vizsgálatunk útmodell elemzése (SEM – structural equation modeling) is mutatta. A jól bevett akkulturációs stratégiáknál nagyobb mediátorszerepet játszanak a becsült nyereségek és nehézségek egyrészt a disztális bejövő tényezők (mint a stressz, a kulturális intelligencia, a társas támogatottság, a nemzeti identitás, a magyarokról alkotott sztereotípiák), másrészt a kimeneteli tényezők, az akadémiai, a pszichológiai, és a szociokulturális adaptáció között. Tudomásunk szerint ez volt az első vizsgálat, amely kimutatta a kognitív kiértékelés mediátor szerepét egy SEM-modell keretében.

Nem soroljuk fel ismét a tematikus elemzésből kiemelkedett szempontokat, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az egyik legfontosabb nyereséget az új perspektíva jelenti. A külföldön tanulás nemcsak megnyitja a horizontot és kiszélesíti a perspektívát a diákok számára, szimbolikusan és képletesen is – sokan közülük a *világot* is más szemmel nézik –, hanem egy olyan perspektívaváltást is eredményez, amely mikroszinten, a személyközi kapcsolatokban is megjelenik. Többek között az interkulturális kompetenciában való fejlődés az, amiben nagyobb értéket látnak.

A nemzetközi diákok akkulturációja kutatásában központi helyet kap az az általánosan bevett elgondolás, hogy az akkulturációs orientáció (hagyományosan a származási kultúra és a fogadó kultúra iránti orientáció) mediál a disztális, előrejelző tényezők és az adaptáció (pszichológiai és szociokulturális adaptáció, azaz „hogyan érzik magukat” és „hogyan boldogulnak” a mindennapi életben) között. Taušová és munkatársai (2019) munkája után a mi munkánk volt a második próbálkozás, melyben a két említett akkulturációs orientáción túl a nemzetközi orientációt is mértük empirikusan. A mi kutatásunk más fogadó környezetben, más diákpapulációban, más kérdésfeltevésekkel vizsgálta ezt az orientációt. Pozitív eredményként értékeljük, hogy sikerült kimutatni a mediátor hatásokat az általunk alkalmazott mérőeszközökkel, változókkal is az útmodell elemzés (SEM – structural equation modeling) segítségével.

Magyarországon az itt tanuló külföldiekre jellemző a „*nemzetközi diák-buborék*”-ban való lét. Emiatt is érthető, hogy a nemzetközi közösség iránti akkulturációs orientációnak van mediáló hatása a kulturális intelligencia (CQ), valamint a *flourishing* (pszichológiai adaptáció) és az akadémiai adaptáció között. Minél magasabb a CQ, annál valószínűbb a nemzetközi orientáció, amely viszont jobb adaptációval jár együtt.

Valószínűleg a nyelvi eltérés, a jellemzően szeparált oktatás (a nemzetközi diákok a legtöbb helyen külön tanulnak a helyi magyar diákoktól) bújik meg amögött, hogy a fogadó országbeliek (magyarok) iránti akkulturációs orientáció nem játszik szerepet a modellben.

Az otthoni orientációnak ellentmondásos, a pszichológiai adaptációra nézve negatívnak bizonyult a szerepe.

A *kulturális intelligencia* fontos szerepére mutat rá az, hogy a látens profil elemzéssel elkülönített két látens csoport – „egyenletes mérsékelt orientációkkal” valamint a „kiugróan erős nemzetközi, enyhén kiemelkedőbb magyar orientációval” rendelkezők – közül az utóbbiba besorolható diákokat jobban jellemzi a magas szintű kulturális intelligencia (a magyarokról alkotott pozitívabb sztereotípiákkal együtt).

Emellett az erősebb nemzetközi orientációval rendelkező csoport szignifikánsan jobb akadémiai és pszichológiai adaptációval, valamint tendenciaszerűen jobb szociokulturális adaptációval rendelkezik.

Az akadémiai adaptáció és tanulmányi eredményesség 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: 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.

Az angol nyelvtudás és a kulturális intelligencia olyan tényezők, amelyek segítenek a diákoknak a *transznacionális társas* mezőben való boldogulásban. Itt nemcsak a hagyományos értelemben vett befogadó társadalom és az újonnan érkező közötti találkozásról beszélhetünk, mint az eredetileg a letelepedett csoportok, hosszú távra berendezkedő bevándorlók tanulmányozására alkotott *Berry-féle* akkulturáció modellben (Berry, 2003) olvasható. Közelebb visz minket a dolog lényegéhez az az elgondolás, hogy a befogadó/többségi társadalom önmagában sokszor nagyon sokféle. Egyre nehezebb meghatározni, melyik az a többségi, befogadó társadalombeli „főáramú” csoport, amellyel az etnokulturális csoport tagja keresi vagy kevésbé keresi a kapcsolatot (Berry és Sam, 2016; van Oudenhoven és Benet-Martínez, 2015; van Oudenhoven és Ward, 2013). Azzal együtt, hogy fontosnak bizonyul a helyhez kötődés, nem látszik biztosnak a fogadó ország iránti orientáció a vizsgálatunkban, ami érthető is a nemzetközi diákok esetében a tartózkodásuk átmeneti jellege miatt. Nem „eresztenek gyökeret”, nem identifikálódnak a fogadóországgal, hanem az akkulturáció „adaptációs” (Bourhis és mtsai, 1997) megközelítésének megfelelően magukévá teszik, adoptálják, átveszik a fogadóország, a kultúra bizonyos elemeit, így érzelmileg mélyen átélt részükké fog válni az a tény, hogy „Magyarországon tanultam”, de magyarokká nem válnak – ezért nem ebben a dimenzióban érdemes vizsgálgatni. Van Oudenhoven és Benet-Martínez (2015), valamint van Oudenhoven és Ward (2013) azt javasolták, hogy az akkulturáció orientációk tanulmányozása helyett azt kellene nézni, hogy *egyénileg* hogyan boldogulnak az emberek a kettős, illetve többszörös kulturális identitásukkal. Az is fontos kérdés, hogy hogyan, milyen szintű kulturális intelligenciaszinttel fognak tudni az egyre növekvő számú csoport tagjaihoz személyesen közeledni és kapcsolatot teremteni. Hozzátehetjük, hogy mindezt nem csupán fizikailag, személyesen, hanem virtuálisan, technikailag támogatott kommunikációval is. Az is kérdés, hogy vajon mekkora, milyen szövésű kapcsolathálózattal rendelkeznek? Ez utóbbi feltárását célzó „*egonetwork*” kérdőívünk segítségével kapott eredmények további kifejtést, értelmezést igényelnek.

Kitekintés: további kérdések és módszertani megfontolások

Kutatásaink számtalan korláttal rendelkeznek, még ha törekedtünk is a jelenségek komplex megközelítésére. Kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk, és vizsgálataink jelentős része egymásra épülő lépések sorozatából állt, azonban keresztmetszeti vizsgálatok lévén, csak korrelációs jellegű adataink vannak. Azzal együtt, hogy vizsgálatainkban a folyamatokra és az időbeli változások feltárására is hangsúlyt helyeztünk, az alkalmazott módszerünkben következően csak retrospektív jelleggel tettük ezt. Az ok-okozati összefüggések feltárásához további, longitudinális vizsgálatokra van szükség. A nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves kutatásunkat szeretnénk kiterjeszteni, ezért az első adatfelvételekor előkészítettünk egy további adatfelvételt is. Reményeink szerint a jövőben folytathatjuk a téma további, komplex vizsgálatát.

Először is Rudmin és mtsai (2016) kritikájával egyetértve, szükség lenne nagyobb hangsúlyt helyezni a többségi csoport vizsgálatára is. Bár eddig is tettünk ez irányba lépéseket, ám fontos kérdés annak még alaposabb feltárása, hogy a fogadó intézmények diákjai, tanárai, munkatársai hogyan viszonyulnak a nemzetközi diákokhoz.

A szakirodalom (Martin és Shao, 2016; Martin és mtsai, 2019) a „veleszületett” versus „szerzett” bikulturalizmusról tesz említést a kisebbségek esetében, de még nyitott a kérdés, hogy mi a helyzet a többségekkel. Vélhetően azok a fogadó társadalombeli egyének, akik kicsi koruktól kezdve érdemi kontaktusnak vannak kitéve más kultúrábeliekkel, nyitottabbá, illetve bikulturálissá válhatnak. Ez már csak azért is fontos lenne, mert ilyen környezetben könnyebb lenne a kisebbségeknek is integrált identitást építeniük.

Módszertani szempontból kiemelendő, hogy a központi jelentőségűnek bizonyult kognitív kiértékelés (nyereség és nehézség becslése), valamint a kulturális intelligencia mérésére érdemes szofisztikáltabb mérőeszközöket is kidolgozni.

Gyakorlati vonatkozások

Az akkulturáció és az identitás komplex dinamikáját vizsgáló kutatásaink elsődleges gyakorlati haszna lehet, hogy a kapott összefüggések alapján tervezzük meg és gondoljuk tovább saját képzéseinket, illetve hogy ajánlásokat fogalmazzunk meg a különféle területeken dolgozó szakemberek számára. Ezeknek a különféle programoknak a folyamat közbeni analízisével és hatásvizsgálatával pedig továbbfejleszthetők a különféle módszerek.

Fontos lenne a lehető legszéleskörűbben annak a szemléletmódnak a terjesztése és megerősítése, miszerint a (többség és kisebbségi) csoportok viszonyrendszerében a kölcsönös haszon és a kisebbségek hozzájárulása is tematizálódik, nem csupán a fenyegetettség.

Kutatásaink rámutattak arra a fontos tényre is, hogy a stigmatizáltsággal küzdő csoportok számára egyfajta védelmet jelenthet a diszkriminációval szemben, ha tagjai támogatást és szolidaritást kapnak a mikrokörnyezetükben levő többségi csoport tagjaitól. Az iskoláknak, egyetemeknek ebben jelentős szerepük lehet.

A szakemberek legfontosabb feladatát abban látjuk, hogy a pozitív többségi és kisebbségi identitások megerősítésében aktív szerepet vállaljanak, egyrészt saját szemléletmódjukon és szakmai gyakorlataikon keresztül, másrészt pedig a tudatosságot, a szenzitivitást növelő, interkulturális szemléletfejlesztő, identitáserősítő programok (oktatási anyagok, tréningek, workshopok) kidolgozásával.

A gyakorló pszichológusoknak, és a nemzetközi diákokkal, vagy egyéb más kulturális háttérű emberekkel dolgozó szakembereknek is fontos információ lehet, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozók, a bevándorlók, vagy a nemzetközi diákok tudatosan kezelik kulturális identitásukat, tudatában vannak kultúrájuk hatásának viselkedésükre és gondolkodásukra, és a saját kultúrájuk és befogadó kultúra közötti érték- és viselkedésbeli különbségeket képesek tudatosan kezelni. Emellett fontos lenne az is, hogy a gyakorló pszichológusok is rendelkezzenek kulturális önreflexióval, ebben interkulturális képzéssel nagyban lehet segíteni őket.

A pedagógusok figyelmét érdemes felhívni arra, hogy kulcsfontosságú felismerniük a kisebbségi diákok és szüleik által használt különféle stratégiákat, mert ennek tudatában jobb eséllyel képesek megakadályozni az iskolai siker ellenében ható válaszokat, ezáltal is segítve a kisebbségi diákokat a tanulási siker elérésében.

Eredményeink összességében megerősítenek minket abban is, hogy az identitás legtöbbször nem nullaösszegű alapon szerveződik. Ennek tudatosítása és mások számára is érvényes szemponttá tétele segítheti az identitásfejlődés-fejlesztés folyamatait abban, hogy az etnikai-kulturális identitás elismert és értékes identitás legyen, miközben a kultúrközi interakciónak kitett személy a bikulturális, illetve többszintű identitással gazdagodjon (Phinney és Ong, 2007).

5. IRODALOMJEGYZÉK

- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell Inc.
- Akhtar, M., Kröner-Herwig, B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. *Current Psychology*, 34(4), 803–815.
- Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84(6), 485–503.
- Albert F., Dávid B. (2006). „A kapcsolati tőke dimenziói etnikai metszetben” In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (Szerk.), *Társadalmi riport 2006*. Budapest: TÁRKI, 351–369.
- Albert F., Dávid B. (2007). *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Budapest: Századvég.
- Albert F., Dávid B. (2015). 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.
- Allport, G. W. (1977). *Az előítélet*. Budapest: Gondolat.
- Ang, S., Van Dyne, L. (Ed.), (2008). *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Armonk: M.E. Sharpe.
- Angelusz R., Tardos R. (1991). A magyarországi kapcsolathálózatok néhány sajátossága. In *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet és Magyar Közvéleménykutató Intézet, 55–73.
- Angelusz R., Tardos R. (1991/2012). *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. (2., szerkesztett kiadás) Budapest: ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi Szakkollégium.
- Angelusz R., Tardos R. (1998/2006). A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években, In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (Szerk.), *Társadalmi riport 1998*. Budapest: TÁRKI, 237–256.
- Angelusz R., Tardos R. (2002). Társas kötelékek és kulturális tradíciók a magyar zsidóság különböző nemzedékeiben. In Kovács A. (Szerk.), *Zsidók a mai Magyarországon. Az 1999-ben végzett szociológiai felmérés eredményeinek elemzése*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 41–76.
- Arends-Tóth, J. 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.
- Arends-Tóth, J. V., & Van de Vijver, F. J. R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462–1488.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). College Students as Emerging Adults: The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219–222.
- Asparouhov, T., Muthén, B. (2018). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Using the BCH Method In *Mplus to Estimate a Distal Outcome Model and an Arbitrary Secondary Model*. https://www.statmodel.com/download/asparouhov_muthen_2014.pdf (Letöltve: 2018.12.30.)
- Babiker, I. E., Cox, J. L., Miller, P. M. (1980). The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15(3), 109–116.

- Bai, J. (2016). Perceived support as a predictor of acculturative stress among international students in the United States. *Journal of International Students*, 6(1), 93–106.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barna M., Nguyen Luu L.A., Várhalmi Z. (2012). *Az én házam egy keleti ház a nyugati világban. Nemi szerepek és beilleszkedés a konfuciánus és muszlim hagyományú országokból származó bevándorlók körében*. Budapest: ICCR Budapest Alapítvány.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Baumeister, R., Shapiro, J. P., & Tice, D. M. (1985). Two kinds of identity crisis. *Journal of Personality*, 53(3), 407–424.
- Becker, M., Vignoles, V. L., Owe, E., Easterbrook, M. J., Brown, R., Smith, P. B., Abuhamdeh, S., Ayala, B.C., Garðarsdóttir, R.B., Torres, A., Camino, L., Bond, M.H., Nizharadze, G., Amponsah, B., Schweiger Gallo, I, Prieto Gil, P., Clemares, R.L., Campara, G., Espinosa, A., Yuki, M., Zhang, X., Zhang, J., Zinkeng, M., Villamar, J.A., Kusdil, E., Çağlar, S., Regalia, C., Manzi, C., Brambilla, M., Bourguignon, D., Möller, B., Fülöp, M., Macapagal, M.E.I., Pyszczyński, T., Chobthamkit, íp., Gausel, N., Kesebir, P., Herman, G., Courtois, M., Harb, C., Jalal, B., Tatarko, A., Aldhafri, S., Kreuzbauer, R., Koller, S.H., Habtamu Mekonnen, K., Fischer, R., Milfont, T.L., Des Rosiers, S.E., Jaafar, J.L., Martin, M., Baguma, P., Lv, S., Schwartz, S.J., Gavreliuc, A., Fritsche, I., González, R., Didier, N., Carrasco, D. & Lay, S. (2018). Being oneself through time: Bases of self-continuity across 55 cultures. *Self and Identity*, 17(3), 276–293.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In 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), 1015–1049.
- Benet-Martínez, V., Hong, Y.-Y. (Eds.), (2014). *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of multicultural identity*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Beres, T. (2017). *Some Go Well, Some Go not so Well: About the Operation of Tanodas: Extracurricular Education Method*. Autonomia Foundation. <http://autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/About-the-operation-of-Tanodas-%E2%80%93-Extracurricular-education-method.pdf> 1–18. (Letöltve: 2019.06.07.)
- Berger, P. L., & T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City: Anchor Books.
- Bernát A. (2012). Etnikai-nemzeti sokszínűséggel kapcsolatos nézetek Magyarországon a rendszerváltás óta. In Nguyen Luu L.A., Szabó M. (2012). *Identitás a kultúrák kereszttüzeiben. Tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös Kiadó. 13–23.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1). 5–34.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation In Chun, K., M., Organista P., B., & Marín G (Eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington: American Psychological Association. 17–37.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697–712.

- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. Sam, J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 27–42.
- Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 361–371.
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (Eds.), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. Oxford: Oxford University Press. 15–27.
- Berry, J. W. (Ed.), (2017). *Mutual intercultural relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, W. B., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berry, J. W., Sam, D. (2016). Theoretical perspectives. In: D. Sam, J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 11–29.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771–788.
- Best, D.L. Williams, J. E. (2003). A biológiai, illetve a társadalmi nemek és a kultúra. In Nguyen Luu L.A. és Fülöp M (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris. 249–284.
- Bindorffer, Gy. (2001). *Kettős identitás. Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Bindorffer, Gy. (2007). *Változatok a kettős identitásra: kisebbségi léthelyzetek és identitásalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében*. Budapest: Gondolat.
- Bindorffer, Gy. (2007). Etnikai, nemzeti és kétnemzeti identitás. In Bindorffer, Gy. (Szerk.), *Változatok a kettős identitásra. Kisebbségi léthelyzetek és identitásalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 7–15
- Birman, D., Trickett, E. J. (2001). The process of acculturation in first generation immigrants: A study of Soviet Jewish refugee adolescents and their parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 456–477.
- Blascovich, J., Tomaka, J. (1991). Measures of self-Esteem. In Robinson, J.P., Shaver, P.R., Wrightsman, L.S. (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. New York: Academic Press, 115–160.
- Blaskó Zs., Fazekas K. (Szerk.). (2016). *Munkaerőpiaci tükrök 2015*. Budapest: MTA Közgazdaság-És Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-Tudományi Intézet
- Bochner, S. (2006). Sojourners. In D. Sam, J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 181–197.
- Boneva, S. C., Frieze, I. H. (2001). Toward a concept of migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3), 477–492.
- Boreczky Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, júl.-aug. 81–92.
- Boreczky Á. (Szerk.) (2009). *Cigányokról: Másképpen*. Budapest: Gondolat.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus - Multikulturális pedagógia. In Györi, J. (Szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 23–40.
- 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., Mikes, H., Török, L. (2014). Bábeli útvesztő – Nyelvi kérdések a kvantitatív és kvalitatív kutatás során. In Kováts, A., Várhalmi, Z. (Szerk.), *A válaszhányok kezelésétől a résztvevő megfigyelésig: Módszertani problémák a migrációkutatásban*. Budapest: Nemzetközi Összehasonlító Kutatásokat Támogató Alapítvány (ICCR), 72–110.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourhis R. Y., 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.
- 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.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- 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.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Oxford: Academic Press.
- Brewer, M. B. (2010). Social identity complexity and acceptance of diversity. In Crisp, R.J. (Ed.), *The psychology of social and cultural diversity*. Wiley-Blackwell. 11–33.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “we”? Levels of collective identity and self-regulations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 89–93.
- Brewer, M. B., Pickett, C.L. (2006). A társas én és a csoportidentifikáció: a beolvadás és az elkülönülés motivációja a személyközi és a kollektív identitásban. In Forgas, J., Williams, K., D. (Szerk.), *A társas én*. Budapest: Kairosz Kiadó. 297–316
- Brewer, M. B., Yuki, M. (2007). Culture and social identity. In Kitayama, S., Cohen, D. (Eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York, NY, US: 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
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. R., Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 413–426.
- Brok, P., Koopman, G. (2007). Interpersonal teacher behaviour in international education. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. (eds): *The SAGE handbook of research in international education*. London: SAGE Publications Ltd. 233–247.
- Brubaker, R. (2002). Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology/Archives européennes de sociologie*, 43(2), 163–189.
- Brunsting, N., C., Zachry, C., Takeuchi, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009–2018. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 22–33.
- Cambridge, J., Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34(2), 161–75.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3(3), 239–262.
- Campbell, N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. *Journal of Studies in International Education*, 16(3), 205–227.
- Castro, F. G., Murray, K. E. (2010). Cultural adaptation and resilience: Controversies, issues, and emerging models. In Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (Eds.), *Handbook of adult resilience*. New York: The Guildford Press. 375–403.
- Cemalcilar, Z., Falbo, T., Stapleton, L. M. (2005). Cyber communication: A new opportunity for international students’ adaptation? *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 91–110.

- Chavajay, P., Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the USA. *Psychological Reports*, 103(3), 827–835.
- Chen, H. J., Mallinckrodt, B., Mobley, M. (2002). Attachment Patterns of East Asian International Students and Sources of Perceived Social Support as Moderators of the Impact of U.S. Racism and Cultural Distress. *Asian Journal of Counselling*, 9(1–2), 27–48.
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 94–105.
- Chirkov, V., I., Safdar S., Guzman, J., & Playford K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada, *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 427–440.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199–222.
- Cho, J., Yu, H. (2015). Roles of university support for international students in the United States: Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 11–27.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 366–375.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In Legault, G. (Ed.), *L'intervention culturelle*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur. 161–184.
- Coll, C. G., Patton, F., Marks, A. K., Dimitrova, R., Yang, H., Suarez-Aviles, G., & Batchelor, A. (2012). Understanding the immigrant paradox in youth: Developmental and contextual considerations. In Masten, A.S., Liebkink, K., & Hernandez, D.J. (eds) *Capitalizing on migration. The potential of immigrant youth*. Cambridge: Cambridge University Press. 159–180.
- Constantine, M. G., Okazaki, S., Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of orthopsychiatry*, 74(3), 230–241.
- Cortazzi, M., Jin, L. (1997). Communication for learning across cultures. In McNamara, D., Harris, R. J (Eds.), *Overseas students in higher education: issues in teaching and learning*. London: Routledge. 76–90.
- Crocker, J., & Garcia, J. A. (2006). Stigma and the Social Basis of the Self: A Synthesis. In S. Levin & C. van Laar (Eds.), *The Claremont symposium on Applied Social Psychology. Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 287–308.
- Crocker, J., Major, B. (1989). Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*, 96 (4), 608–630.
- Cs. Czachesz E. (2007). A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 7. 3–11.
- Cs. Czachesz E. (2014). Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In Gordon Györi (Szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó. 37–44. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/tanarok-interkulturális-nezetek-es-azok-hatasa-az-osztálytermi-munkára-ii/> (Letöltve: 2019.04.16.)
- 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 Kisebbszociológiai Tanszék.

- Csepeli Gy., Örkény A., Székelyi M. (2004). Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (Szerk.), *Társadalmi riport 2004*. Budapest: TÁRKI. 471–483.
- Csillag Zs. (2012). *Az Argentínában élő magyarok története, identitása*. Interkulturális pszichológia és pedagógia mesterszakos szakdolgozat. Budapest: ELTE PPK.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85.
- Deardorff, D. K. (Ed.), (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. In Hua, Z. (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 120–135.
- Deardorff, D. K., Arasaratnam-Smith, L. A. (Eds.), (2017). *Intercultural Competence in Higher Education*. London: Routledge.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105–116.
- Deaux, K. (2006). *To be an immigrant*. New York: Russell Sage Foundation.
- 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.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94(3), 369–389.
- Demes, K. A., Geeraert, N. (2014). Measures matter: Scales for adaptation, cultural distance, and acculturation orientation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 91–109.
- Demes, K. A., Geeraert, N. (2015). The highs and lows of a cultural transition: A longitudinal analysis of sojourner stress and adaptation across 50 countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 316–337.
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Legl, A., Perikles, S. Kugelman, C. (2015). Alien at home: Adjustment strategies of students returning from a six-months over-sea's educational programme. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, 72–87.
- Diekmann, A. B., Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171–1188.
- Diener, E., Biswas-Diener, R., Choi, D., Kim-Prieto C., Oishi, S., Tov, W., & Wirtz, D. (2010). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- Dimitrova, R., Lebedeva, N. (2016). Acculturation in Eastern Europe.” In Sam, D. L., Berry, J.W. (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology (2nd ed.)*, Cambridge: Cambridge University Press. 272–293.
- Dion, K., K. (2006). On the development of identity: Perspectives from immigrant families. In Mahalingam, R. (Ed.), *Cultural psychology of migrants*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 299–314.
- Dion, K. K. (2015). Negotiating identity for young adult women from immigrant families: Expectations, opportunities and challenges. In Espín, O. M. (Ed.), *Gendered journeys: Women, migration and feminist psychology*. New York: Palgrave Macmillan. 269–280.
- Dion, K.K., Dion, K. L. (2001). Gender and cultural adaptation in immigrant families. *Journal of Social Issues*, 57(3), 511–523.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345–359.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.), (2012). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes? In Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 117–138.
- Dovidio, J. F., Pearson, A. R., Penner, L. A. (Eds.) (2018). *Microaggression theory: Influence and implications*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Dúll A. (2015). Az identitás környezetpszichológiai értelmezése: helyérvzés, helykötődés és helyidentitás. In Bodor P.(szerk.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. Budapest: L'Harmattan. 109–130.
- Duru, E., Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99.
- Eagly, A. H., & Kite, M. E. (1987). Are Stereotypes of Nationalities Applied to Both Women and Men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 451–462.
- Espín, O. M. (2006). Gender, sexuality, language, and migration. In Mahalingam, R. (Ed.), *Cultural psychology of immigrants*. Mahwah: Erlbaum. 241–258
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57(3), 389–412.
- Eun-Ju, L., Lu, L., & Jeongwoo, J. (2011). Internet for the internationals: Effects of internet use motivations on international students' college adjustment. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 14(7/8), 433–437
- Faiz, M., Sofurah, N., Mohamed, M., Awang, H., & Sulong, M. S. (2016). The Role of Similar Belief and Religion Practices in the Adjustment of International Students. *Advanced Science Letters*, 22(9), 2194–2197.
- Feischmidt, M. (2013). A szegregáció folyamánya: Kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély*, 2, 53–69.
- Feischmidt, M., Nyíri P. (Szerk.), (2006). *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.
- Ferguson, G. M., Bornstein, M. H. (2015). Remote acculturation of early adolescents in Jamaica towards european american culture: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 24–35.
- Ferguson, G. M., Iturbide, M. I., & Gordon, B. P. (2014). Tridimensional (3D) acculturation: Ethnic identity and psychological functioning of tricultural Jamaica immigrants. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 3(4), 238–251.
- Ferguson, G. M., Mendez, S. N., Tran, S. P., & Van De Vijver, F. J. (2017). Remote acculturation: Conceptualization, measurement, and implications for health outcomes. In Schwartz, S. J., & Unger, J. (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press. 157–173.
- Festinger, L. (1954/1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki F. (szerk.), *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó. 259–291.
- Fischer C. S., McAllister L. (1978). A Procedure for Surveying Personal Networks. *Sociological Methods and Research* 7(2), 131–148.
- Fiske, S. T., Cuddy, A.J.C, Glick, P., Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6), 878–902.

- Fiske, A. P., Fiske, S. T. (2007). Social relationships in our species and cultures. In Kitayama, S., Cohen, D. (Eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York, NY, US: Guilford Press. 283–306.
- Fiske, A.P., Kitayama, S., Markus, H., R., Nisbett, R.E. (2003). A szociálpszichológia mátrixa. In Nguyen Luu L.A. és Fülöp M (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris. 171-200.
- Fiske, S.T. Taylor E. S. (2017). *Social cognition: from brains to culture*. London: Sage.
- Fleischmann, F., Phalet, K. (2016). Identity conflict or compatibility: A comparison of Muslim minorities in five European cities. *Political Psychology*, 37(4), 447–463.
- Formoso, B. (2000). Cigányok és letelepültek. In Prónai, Cs. (Szerk.), *A cigányok Európában I. Nyugat-Európa*, Budapest: Új Mandátum. 29–180.
- Foster. B., Norton, P. (2012). Educational Equality for Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People in the UK. *The Equal Rights Review*, 8, 85–112.
- Fouron, G. E., Glick-Schiller, N. (2001). All in the family: gender, transnational migration, and the nation-state. *Identities Global Studies in Culture and Power*, 7(4), 539–582.
- Fouron, G. E., Glick-Schiller, N. (2002). The generation of identity: redefining the second generation within a transnational social field. In Levitt, P., Waters, M., C. (Eds.), *The changing face of home: the transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation. 168–208.
- Frey, M. (2011). Nők és férfiak a munkaerőpiacon, különös tekintettel a válságkezelés hatásaira. Szerepváltozások. *Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- 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. (2013). *A versengés, a győzelem és a veszteség pszichológiája és kulturális különbségei*. Budapest: MTA Doktori értekezés.
- Fülöp M., Sebestyén N. (2012). Being a student abroad: The sojourner experience: USA meets Hungary. In: Goncalves, S., Carpenter, M. (Eds.), *Intercultural Policies and Education*. Bern: Peter Lang AG - European Academic Publisher. 141–170.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3–4), 271–290.
- Garai L., Köcski M. (1996). A szociális kategorizáció és az identitásképzés kapcsolatáról. In Erős F. (Szerk.), *Azonosság és különbözőség, Tanulmányok az identitásról és az előítéletről*. Budapest: Scientia Humana. 96–114.
- Gardner, T. M., Krägeloh, C. U., & Henning, M. A. (2014). Religious coping, stress, and quality of life of Muslim university students in New Zealand. *Mental Health, Religion and culture*, 17(4), 327–338.
- Gardner, W. L., Gabriel, S. (2004). Gender Differences in Relational and Collective Interdependence: Implications for Self-Views, Social Behavior, and Subjective Well-Being. In Eagly, A. H., Beall, A. E., & Sternberg, R. J. (Eds.), *The psychology of gender*. New York, NY, US: 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.
- Gaw, K. F. (2000): Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relation*, 24(1), 83–104.
- Geeraert, N., Demoulin, S., & Demes, K. A. (2014). Choose your (international) contacts wisely: A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 86–96.

- Geeraert, N. Li, R., Ward, C., Gelfand, M., & Demes, K. A. (2019). A Tight Spot: How Personality Moderates the Impact of Social Norms on Sojourner Adaptation. *Psychological Science*, 30(3), 333–342.
- Gelfand, M. J., 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.
- Gezentsvey, M.A. (2008). *Journeys of Ethno-cultural Continuity: Comparing the long-term acculturation of Jews with Maori and Chinese*. Unpublished PhD thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.
<http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/824/thesis.pdf?sequence=1>
(Letöltve: 2017.03.27.)
- Giles, H., Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In B. B. Whaley, W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 293–310.
- Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165–174.
- Glass, C. R., Gómez, E., & Urzua, A. (2014). Recreation, intercultural friendship, and international students' adaptation to college by region of origin. *International Journal of Intercultural Relations*, 42, 104–117.
- Glick P., Fiske, S. T. (2006). Ambivalens szövetség. Az ellenséges és a jóindulatú szexizmus mint a nemi egyenlőség kiegészítő igazolása. In: Hamilton, D. L., Fiske, S. T., & Bargh J. A.: *A társak és a társadalom megismerése*. Budapest: Osiris. 389–414.
- 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.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, J., Vargas, J. (2003). Why Roma do not Like Mainstream Schools: Voices of a People Without Territory. *Harvard Educational Review*, 73, 559–590.
- Goodwin, R., Nizharadze, G., Nguyen Luu, L. A., Kosa, E., & Emelyanova, T. (1999). Glasnost and the Art of Conversation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1), 72–90.
- Gordon Györi, J. (2004). A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, néhány gyakorlati eredménye, valamint relevanciája a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 14(2), 66–75.
- Gordon Györi, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet-és Délkelet-Ázsiában*, Budapest: Gondolat.
- Gordon Györi J. (2014). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gödri, I., Soltész, B., & Bodacz-Nagy, B. (2014). *Immigration or emigration country? Migration trends and their socio-economic background in Hungary: A longer-term historical perspective. Working Papers on Population, Family and Welfare*, 19. Budapest: Hungarian Demographic Research Institute.
<http://demografia.hu/en/publicationsonline/index.php/workingpapers/article/view/318>
Letöltve: 2019.08.04.
- Grad, H. (2012). *Ethnic and civic factors in national identities: Implications for intercultural relations*. Előadás az 'Identities at the crossroads of cultures' c. konferencián, Budapest, 2012. május 21.

- Graves, T. (1967). Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern. Journal of Anthropology*, 23(4), 337–350.
- Greenfeld, L. (1992). *Five roads to modernity*. Cambridge: Harvard University Press
- Gregor A. (2017). Hatalommal való visszaélés és szexuális zaklatás egy hazai egyetemen. *Fundamentum*, 21(3–4), 54–60.
- Grimshaw, T. (2015). Critical Perspectives on Language in International Education. In 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.
- Gui, Y., Berry, J. W., & Zheng, Y. (2012). Migrant worker acculturation in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 598–610.
- Guimond, S. (Ed.), (2006). *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Gullahorn, J. T., Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33–47.
- Hamamura, T., Laird, P. G. (2014). The effect of perfectionism and acculturative stress on levels of depression experienced by East Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(4), 205–217.
- Hammack, P. L. (2015). Theoretical foundations of identity. In McLean, K. C., Syed, M. U. (Eds.), *The Oxford handbook of identity development*, Oxford: Oxford University Press. 11–30.
- Harrison, J. K., Brower, H. H. (2011). The impact of cultural intelligence and psychological hardiness on homesickness among study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 41–62.
- Hárs Á. (2004). *A magyar munkaerő-migráció regionális sajátosságairól*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Hárs Á. (2010). Migráció harmadik országokból a statisztikai adatok tükrében. In Örkény, A, Székelyi, M. (Szerk.), *Az idegen Magyarország: bevándorlók társadalmi integrációja*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete
http://www.mtaki.hu/kutatasi_programok/bevandorlok_magyarorszagon/02_statistika_Hars.pdf (Letöltve: 2019. 08.07.)
- Hárs Á., Tóth J. (2010). *Változó migráció – változó környezet*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Haslam, S. A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K., Penna, S. (2005). Taking the strain: social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44, 355–370.
- Hayes, R. L., Lin, H. R. (1994). Coming to America: Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural counseling and Development*, 22(1), 7–16.
- Heath A., Tilley, F., James R. (2005). British National Identity and Attitudes towards Immigration. *International Journal on Multicultural Societies* 7(2), 119–132.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D., Van Horn, R. K. (2002). Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study. *School Psychology International*, 23(4), 458–474.
- Helms, J. E. (1995). An update of Helm's White and people of color racial identity models. *Versions were presented at the Psychology and Societal Transformation Conference, U Western Cape, South Africa, Jan 1994, and at a workshop entitled "Helm's Racial Identity Theory," Annual*

- Multicultural Winter Roundtable, Teachers Coll–Columbia University, New York, Feb 1994. Sage Publications, Inc.
- Hendrickson, B. (2018). Intercultural connectors: Explaining the influence of extracurricular activities and tutor programs on international student friendship network development. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 1–16.
- Hendrickson, B., Rosen, D., Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281–295.
- Hirai, R., Frazier, P., Syed, M. (2015). Psychological and sociocultural adjustment of first-year international students: Trajectories and predictors. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438–452.
- Ho, J., Birman, D. (2010). Acculturation gaps in Vietnamese immigrant families: impact on family relationships. In *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 22–33.
- Hodis, M. Georgeta, A. Hodis, F. (2012). A Mediation Analysis of International Students' Patterns of Computer-Mediated Communication. *International Journal of Communication*. 6. 2846–2869.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences (2nd edition): Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across cultures*. London: Sage Publications.
- 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.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism, *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Honneth, Axel (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity.
- 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.
- Horvát-Militityi T. (2012). *Egy kultúráváltás szemszögéből láthatatlan migráncsoport élményuniverzumai: a helyvesztés és a beilleszkedés pszichés dinamikája*. Doktori disszertáció, Pécs: PTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- Hossain, M. D., Veenstra, A. S. (2013). Online maintenance of life domains: Uses of social network sites during graduate education among the US and international students. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2697–2702.
- Hosseini-Nezhad, S, Safdar, S, Nguyen Luu, L. (2019). Longing for Independence, Yet Depending on Family Support: A Qualitative Analysis of Psychosocial Adaptation of Iranian International Students in Hungary. *International Journal of Higher Education*, 8(4) 164–174.
- Hotta, J. Ting-Toomey, S. (2013). Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 550–566
- Howell, W.S. (1982). *The empathic communicator*. University of Minnesota: Wadsworth Publishing Company. http://changingminds.org/explanations/learning/consciousness_competence.htm (Letöltve: 2019.01.29.)
- HSBC (2017). *Annual Report and Accounts 2017*. <https://www.hsbc.com/investors/resultsand-announcements/all-reporting/annual-results-2017-quick-read#downloads> (Letöltve: 2019.07.22.)
- Huang, S., Mussap, A. (2018). Maladaptive Perfectionism, Acculturative Stress and Depression in Asian International University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 185–196.
- Hunyady, Gy. (1996). *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Hunyady, Gy. (1999). A nyelv szerepe a nemzeti azonosságtudatban. In: Glatz, F. (Szerk.), *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 137–142
- Hunyady Gy. (2001). A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady Gy., Nguyen Luu L.A. (szerk.), *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 484–491.
- Hunyady Gy. (2006). A nemzeti karakter talányos pszichológiája. In Hunyady Gy. (szerk.), *A szociálpszichológia történeti olvasatai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 13–40.
- 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 nyelvoktatás* 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.
- Juang, L., Sied, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33(3), 347–354.
- 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-szélsőségek Magyarországon – nemzetközi kontextusban A szélsőjobb oldali 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.
- Kaló Z., Karner O., Kassai S., Roszik-Volovik X., Schmelowszky Á., Rácz J. (2017). Nemzetközi pszichológiai tanácsadás a felsőoktatásban: konszenzuális kvalitatív kutatás. *Alkalmazott pszichológia*, 17(4), 9–25.
- Károlyi, J. (2007). Párhuzamos világok, eltérő gyermekképek. In Szabolcs, É., (Szerk.), *Milyen a gyerekigány: Gyermekkorkutatás és pedagógiai etnográfia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 67–116.
- Kartoshkina, Y. (2015). Bitter-sweet reentry after studying abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, 35–45.
- Kashima, E. S., Abu-Rayya, H. M. (2014). Longitudinal associations of cultural distance with psychological well-being among Australian immigrants from 49 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(4). 587–600.
- Keller T. (2009). *Magyarország helye a világ értéktérképén*. Budapest: TÁRKI. http://old.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_wvs_keller.pdf (Letöltve: 2019.02.02.)
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy*. Oxford: W. W. Norton.
- Kemény, I., Janky, B., Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende, J. (2013). *Peer impact on the development of intergroup attitudes: a contextualised multi-method analysis*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- Keresztes-Takács O. (2017). Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. *Esély*, 28, 56–72.

- Kertesi, G., Kézdi, G. (2014). *On the Test Score Gap Between Roma and Non-Roma Students in Hungary and its Potential Causes*. Budapest: Institute of Economics, Center for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest.
- Khawaja, N. G., Dempsey, J. (2008). A Comparison of International and Domestic Tertiary Students in Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 30–46.
- Khawaja, N. G., Stallman, H. M. (2011). Understanding the coping strategies of international students: A qualitative approach. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 203–224.
- Killian, C., Hegtvedt, K., A. (2003). The role of parents in the maintenance of second generation Vietnamese cultural behaviors. *Sociological Spectrum*, 23(2), 213–245.
- Kohn, H. (1944). *The idea of nationalism: A study in its origins and background*. New York, Macmillan
- Kosic, A. (2006). Personality and individual factors in acculturation. In Sam, D., Berry J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 113–128.
- Kovács, A., Barna I. (2018). *Zsidók és zsidóság Magyarországon 2017-ben*. Budapest: Szombat.
- Kovács, A., Soltész, B. (2018). *Mit tudunk a kivándorlásról: Műhelybeszélgetések*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kovács, 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.
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wvnv001b.html (Letöltve: 2019. 08.15.)
- Krekó, P., Juhász, A. (2012). Honnan jönnek, hányan vannak, mit csinálunk velük? In Sik E., Simonovits B. (Szerk.), *Abena, Sára, Chen és Ali esélyei Magyarországon. Migráns esélyek és tapasztalatok*. Budapest: TÁRKI. 6–30.
- 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.
- Kuo, B.C., Roysircar, G., & Newby-Clark, I., R. (2006). Development of the Cross-Cultural Coping Scale: Collective, Avoidance, and Engagement Coping. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(3), 61–181.
- Kymlicka, W. (1995). Misunderstanding Nationalism. *Dissent*. 42, 130–137.
- 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, 395–412.
- Landry, R., Bourhis, Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*. 16(1), 23–49.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Leach, C. W., Ellemers, N., & Barreto, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234–249.
- Lebedeva, N., Dimitrova, R., & Berry, J. (Eds.), (2018). *Changing Values and Identities in the Post-Communist World*. New York: Springer.

- Lee, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66–84.
- Lee, E. J., Lee, L., Jang, J. (2011). Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students' College Adjustment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(7–8), 433–437.
- Lee, J. P., Lee, R. M., Tran, A. G. (2017). Theory and measurement of foreigner objectification. In Schwartz, S. J., & Unger, J. (Eds.), (2017). *The Oxford handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press. 143–156.
- Lee, J., Zhou, M. (2014). The Success Frame and Achievement Paradox: Costs and Consequences for Asian American. *Race and Social Problems*, 6(1), 38–55.
- Lee, S. A., Park, H. S., Kim, W. (2009). Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*, 43(4, PtB), 1217–1227.
- Leon M.D., E., Nooruddin, I., & Faith S., A. (2011). Divine boundaries: How religion shapes citizens' attitudes toward immigrants. *American Politics Research*, 39(1), 205–233.
- Leong, C. H. (2007). Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 545–559.
- Leung, K., Lue, B., Lee, M. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 37(5), 410–416.
- Lévai, K., Tóth, I. Gy. (Szerk.), (1997). *Szerepváltozások. Jelentés a nők helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- Levine, R. V., Norenzayan, A., Philbrick, K. (2001). Cross-cultural differences in helping strangers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 543–560.
- Lewin, E., N., Levanon, A. (2005). National Identity and Xenophobia in an Ethnically Divided Society. *International Journal on Multicultural Societies*, 7(2), 90–118.
- Li, J., Wang, Y., Xiao, F. (2014). East Asian international students and psychological well-being: A systematic review. *Journal of International Students*, 4(4), 301–313.
- Li, J., Wang, Y., Liu, X., Xu, Y., & Cui, T. (2018). Academic adaptation among international students from East Asian countries: A consensual qualitative research. *Journal of International Students*, 8(1), 194–214.
- 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.
- Lieber Gabbiani, M., & Levy, F. (2013). „When You Look Chinese, You Have to Speak Chinese": Highly Skilled Chinese Migrants in Switzerland. In Spickard, P. (ed) *Multiple Identities: Migrants, Ethnicity, and Membership*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press-134–159.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In Brown, R., Gaertner, S. (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* Oxford,: Blackwell. 386–406.
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In Sam, D., L., Berry, J., W. (Eds.), *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.
- Lim, S. S., Pham, B. (2016). 'If you are a foreigner in a foreign country, you stick together': Technologically mediated communication and acculturation of migrant students. *New Media Society*, 18(10), 2171–2188.
- Lin, N. (2008). A network theory of social capital. In Castiglione, D., Van Deth, J. W., Wolleb, G. (Eds.), *The handbook of social capital*. New York: Oxford University Press.

- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94–120.
- Ljubic, V., Vedder, P., Dekker, H., & Van Geel, M. (2012). Serbian adolescents' Romaphobia and their acculturation orientations towards the Roma minority. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 53–61.
- London, B., Rosenthal, L. (2013). The Social Stigma of Identity and Status Based Rejection Sensitivity. In Dewall, C. N. (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Exclusion*. New York: Oxford University Press. 197–210.
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M., Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36–46.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.
- Lysne, M., Levy, G. D. (1997). Differences in ethnic identity in Native American adolescents as a function of school context. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 372–388.
- Mahalingam, R., Haritatos, J. (2006). Cultural psychology of gender and immigration. In Mahalingam, R. (Ed.), *Cultural psychology of immigrants: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 259–276.
- Major, B., O'Brien, L., T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Mak, A. S., Bodycott, P., & Ramburuth, P. (2015). Beyond host language proficiency: Coping resources predicting international students' satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 460–475.
- Mak, A. S., Brown, P. M., & Wadey, D. (2014). Contact and attitudes toward international students in Australia: Intergroup anxiety and intercultural communication emotions as mediators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 491–504.
- Manikutty, S., Anuradha, N., & Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education? *International Journal Of Learning And Change*, 10(1), 70–87.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markus, H. R., Conner, A. (2014). *Clash!: How to thrive in a multicultural world*. New York, New York: Penguin.
- 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.
- Marsden, P. V. (1987). Core Discussion Networks of Americans. *American Sociological Review*, 52, 122–131.
- Martin, L., Shao, B. (2016). Early Immersive Culture Mixing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(10), 1409–1429.
- Martin, L., Shao, B., J., Thomas, D., C. (2019). The role of early immersive culture mixing in cultural identifications of multiculturals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 508–523.
- Masgoret, A., M., Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. Sam, D., L., Berry, J., W. (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press. 58–77.
- McGuire, W. (2001). *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- McGuire, W. J., McGuire, C. (1984). A spontán énkép alakulása az egyén különbözősége alapján. In Hunyady, Gy. (Szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 146–175.
- Medgyes, P. (1999). *The non-native teacher*. Callender, Scotland, UK: Swan Communication.

- Medrano, J., D. (2005). Nation, Citizenship and Immigration in Contemporary Spain. *International Journal on Multicultural Societies* 7(2), 133–156
- Meineke, F. (1970). *Cosmopolitanism and the National State*. (7. ed. Translated by Kimber, R. B.) Princeton: Princeton University Press. (Első kiadás: Weltbürgertum und Nationalstaat, 1907.)
- 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.
- Messina, J. (2007). Helping students cope with homesickness. *University Business*, 116(10), 80–180.
- Messing, V. (2008). Good Practices Addressing School Integration of Roma/Gipsy Children in Hungary. *Intercultural Education*, 19(5), 461–473.
- 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.)
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137.
- Moldenhawer, B. (2014). Educational Strategies of Minority Youth and the Social Constructions of Ethnicity. In Szalai, J., Schiff, C. (Eds.), *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education Across Europe: Being 'Visibly Different'*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 135–148.
- Montreuil, A., Bourhis, R. Y. (2001). Host majority acculturation orientations towards "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 718–739.
- Morrell, D. L., Ravlin, E. C., Ramsey, J. R., Ward, A. K. (2013). Past experience, cultural intelligence, and satisfaction with international business studies. *Journal of Teaching in International Business*, 24(1), 31–43.
- Muthén, L. K., Muthén, B. O. (2007). *Mplus: Statistical analysis with latent variables; user's guide; [version 5]*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, I., Pongrácz T. & Tóth I., Gy. (Szerk.), (2001). *Szerepváltozások. Jelentések a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- Nagy, I., Pongrácz T. & Tóth I., Gy. (Szerk.), (2005). *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- Nagy, I., Pongrácz, T. (2009). *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkügyi Minisztérium.
- Neményi, M. (2007). Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái *Educatio*, 16(1), 84–98.
- Németh, Sz. (2013). *Tanoda-research 2012/2013: Executive Summary*. http://www.t-tudok.hu/files/2/Tanoda_research_t_tudok.pdf (Letöltve: 2018.04.14.)
- Németh, Sz. (Szerk.), (2009). *A Tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése: Kutatási beszámoló*. Budapest: TÁRKI-TUDOK.
- Neri, F., Ville, S. (2008). Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia. *The Journal of Socio-Economics*, 37(4), 1515–1538.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In Bennett, M., Sani, F. (Eds.), *The development of the social self*. New York: Psychology Press. 2019–245.
- Nguyen, A. D, Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159.
- Nguyen Luu, L.A. (2001). Nemi sztereotípiák változásai a 90-es években. In Hunyady, Gy., Nguyen Luu, L.A. (Szerk.), *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 437–448.

- Nguyen Luu, L. A. (2003). Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In Nguyen Luu, L.A., Fülöp M (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 15–53.
- Nguyen Luu, L.A. (2008). Ambivalens szexizmus – értékek és kulturális jelentések. In Kende, A. (Szerk.), *Pszichológia és feminizmus. Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalminem-kutatás*. Budapest: L'Harmattan. 204–223.
- Nguyen Luu, L.A. (2011). A gyerek és család az idő és a kultúrák tükrében In Balázs I. (Szerk.), *A génektől a társadalomig: a 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) 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 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., 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., Borsfay, K., Cserekye, E., Czachesz, E., Kovács, I., Lesznyák, M., Páva, R., & Roszik-Volovik, X. (2018a): *Where are you from?": különböző országokból érkező nemzetközi diákok adaptációja Magyarországon*. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Budapest. (május 31-június 2.) Kivonatkiötet, 176.
- Nguyen Luu, L. A., Cserekye, E., Borsfay, K., Czachesz, E., Hain, F., Hosseini-zhad, S., Lesznyák, M., Páva, R., & Ergün S. (2018b). *Psychological aspects of international mobility in higher education: international students in Hungary from countries with higher and lower economic status*. The Tenth Korean Association for Multicultural Education (KAME): "Working Together for a Better Multicultural Society", Seoul National University, Seoul, Korea, May 23–25.
- Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M., Goodwin, R., Göbel, K., Martin-Rojo, L., Grad, H., & Berkics, M. (2009). Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 139–156.
- 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)*. 2003–2004(3–4), 7–19.
- Nilsson, J., E. (2007). International students in supervision: Course self-efficacy, stress, and cultural discussions in supervision. *The Clinical Supervisor*, 26(1-2), 35–47.
- Noels, K., Clément, R. (2015). Situational variations in ethnic identity across immigration generations: Implications for acculturative change and cross-cultural adaptation. *International Journal of Psychology*, 50, 451–462.

- Oakes, P.J., Haslam, S.A., Turner, J.C. (1999). Megismerés és csoport: társas identitás és önkategorizáció. In Hunyady, Gy., Hamilton, D.L., Nguyen Luu, L.A. (Szerk.), *A csoportok percepciója*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 446–469.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, 7(4), 177–182.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Letöltve: 2019. 05. 04.
- Ogbu, J., U., Simons, H., D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Oktatási Hivatal Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatások (2017), https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak (Letöltve: 2018.10.22.)
- 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.
- Ong, A. D., Fuller-Rowell, T., & Burrow, A. L. (2009). Racial discrimination and the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(6), 1259–1271
- 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., Székelyi, M. (2010). Az idegen Magyarország: Hat migráns csoport összehasonlító elemzése. In Örkény, A., Székelyi, M. (Szerk.), *Bevándorlók Magyarországon*. Budapest: ICCR–MTA KI. 81–120. http://www.solidalapok.hu/sites/default/files/mtaki_iccr_bevandorlok_magyarorszagon.pdf (Letöltve: 2019.05.13.)
- Örkény, A., Székelyi M. (Szerk.), (2010). *Az idegen Magyarország: bevándorlók társadalmi integrációja*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Örkény, A., & Sik, E. (2011). Slovaks in Hungary. *Slovak Journal of Political Sciences*, 11(3), 211–228.
- Pahl, K., & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77(5), 1403–1415.
- Pálos D. (2010). „Cigány” identitások nehézségei. *Esély*, 2, 41–63.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*. London: Macmillan.
- Peček, M., Munda, M. (2016). Roma Pupils Attitudes Towards Education: A Case Study. *Intercultural Education*, 26(5), 425–443.
- Pehrson, S. Brown, R., Zagefka, H. (2009). When does national identification lead to the rejection of immigrants? Cross-sectional and longitudinal evidence for the role of essentialist in-group definitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 61–76.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Phillips, A. (2010). What’s wrong with Essentialism? *Distinktion: Journal of Social Theory*, 11(1), 47–60.
- Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238–48.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.

- Phinney, J. S., Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3–32.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In Chun, K., M., Organista, P., B., Marín G. (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington DC: APA. 63–82.
- Phinney, J. S.; Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478–491.
- Phinney, J. S., Ong, A., D. (2007a). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.
- Phinney, J. S., Ong, A., D. (2007b). Ethnic identity development in immigrant families. In Lansford, J., E., Deater-Deckard, K., Bornstein, M., H. (Eds.), *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: Guilford Press. 51–68.
- Pongrácz, T., Tóth, I. G. (Szerk.), (1999). *Szerepváltozások: Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- 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.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The future of children*, 21(1), 219–246.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait*. Fourth edition. Oakland, CA: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74–96.
- Powell, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages* (2nd ed.). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Powell, J. W. (1883). *Human evolution: Annual address of the President J. W. Powell*, delivered November 6, 1883. *Transactions of the Anthropological Society of Washington*, 2, 176–208.
- Poyrazli, S., Kavanaugh, P. R., Baker, A., & Al-Timimi, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 73–82.
- Poyrazli, S., Lopez, M. D. (2007). An Exploratory Study of Perceived Discrimination and Homesickness: A Comparison of International Students and American Students. *The Journal of Psychology*, 141(3), 263–280.
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: the moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation, *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28–38.
- Pritchard, R. (2011). Re-entry trauma: Asian re-integration after study in the West. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 93–111.
- Puskás-Vajda, Zs. (2010): Az Erasmus-ösztöndíjjal külföldi felsőoktatási intézményben tanuló diákok szakmai és személyes tapasztalatai. In. *Bologna Füzetek 7. A felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői 2*. Budapest: Tempus Közalapítvány. http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=231 (Letöltve: 2016.02.15. 30–61.)
- Pusztai, G., & Márkus, Z. (2019). Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1–16.
- Qin, D. (2009). *Crossing borders: International women students in American higher education*. Maryland, Lanham: University Press of America.

- Rácz A. (2014). Egoközpontú kapcsolati hálók mérési módszerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(3/6), 567–593.
- Rácz J. (2007). *Injekciós droghasználók szociálpszichológiai jellemzői a körükben végzett kvalitatív kutatások alapján*. Budapest: MTA Doktori értekezés.
- Ramos, M. R., Cassidy, C., & Reicher, S. (2016). A Longitudinal Study of the Effects of Discrimination on the Acculturation Strategies of International Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(3), 401–420.
- Rasmi, S., Safdar, S. F., & Lewis, J. R. (2009). A Longitudinal Examination of the MIDA model with International Students. In Chybicka, A., Safdar, S., F., Kwiatkowska, A. (Eds.), *Culture & Gender: An Intimate Relation*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 42–57.
- Redersdorff, S., Guimond, S. (2006). Comparing oneself over time: The temporal dimension in social comparison. In Guimond, S. (Ed.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture*. New York: Cambridge University Press. 76–96.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152.
- Reményi A. (2015). Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár? In Major É. (szerk.), *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 55–78.
- Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Morero, Y. I., & Anderson, D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counseling Psychologist*, 40(4), 575–600.
- Rienties, B., Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188–201.
- Roccas, S., Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 88–106.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5–37.
- Rowatt, W. C., Carpenter, T., & Haggard M. (2013). Religion, prejudice and intergroup relations. In Saroglou V. (Ed.), *Religion, personality and social behavior*. New York: Psychology Press. 170–192.
- Rudmin, F., Wang, B. & Castro, J. (2016). Acculturation Research Critiques and Alternative Research Designs. In Schwartz, S. J., Unger, J. (Eds.), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. New York: Oxford University Press.
- Rui, J. R., Wang, H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computers in Human Behavior*, 49, 400–411.
- Ryan, J., & Hellmundt, S. (2005). Maximising international students' 'cultural capital'. In Carroll, J., Ryan, J. (Eds.), *Teaching International Students*. London: Routledge. 13–17.
- Safdar, S., Lay, C., Struthers, W. (2003). The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada. *Applied Psychology*, 52(4), 555–579.
- Safdar, S., Struthers, W., & Van Oudenhoven, J., P. (2009). Acculturation of Iranians in the United States, the United Kingdom, and the Netherlands: A Test of the Multidimensional Individual Difference Acculturation (MIDA) Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 468–491.
- Salát, G. (2013). Kínai kultúra, társadalmi alapismeretek, szokások. In *Interkulturális kézikönyv*. Budapest: Európai Integrációs Alap. 35–70.
- Sandhu, D. S., Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75(1), 435–448.

- Saravanan, C., Mohamad, M., Alias, A. (2019). Coping strategies used by international students who recovered from homesickness and depression in Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations*, 68, 77–87.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567–580.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148–180.
- Sawir, E., Marginson, S., Forbes-Mewett, H., Nyland, C., & Ramia, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434–454.
- Schwartz, S. H. (2003). Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M. (Szerk.), *Kultúra és pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 97–122.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(1), 27–49.
- 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*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- 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., Meca, A., Ward, C., Szabó, Á., Benet-Martínez, V., Lorenzo-Blanco, E. I., ... & Zamboanga, B. L. (2019). Biculturalism dynamics: A daily diary study of bicultural identity and psychosocial functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 26–37.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Baezconde-Garbanati, L., Benet-Martínez, V., Meca, A., Zamboanga, ... & Szapocznik, J. (2015). Longitudinal trajectories of bicultural identity integration in recently immigrated Hispanic adolescents: Links with mental health and family functioning. *International Journal of Psychology*, 50(6), 440–450.
- Schwartz, S. J., Vignoles, V. L., Brown, W. & Zagefka, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation In Benet-Martínez, V., Hong, Y.-Y. (Eds.), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. New York: Oxford University Press. 57–95.
- Searle, W., Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464.
- Seaton, E. K., & Douglass, S. (2014). School diversity and racial discrimination among African-American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 156–165.
- Sedikides, C., Gaertner, L., & Cai, H. (2015). On the Panculturality of Self-enhancement and Self-protection Motivation: The Case for the Universality of Self-esteem. In A.J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science*. Elsevier. 185–241.
- Seth, J., S., Byron, L. Z. (2008). Testing Berry's Model of Acculturation A Confirmatory Latent Class Approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275–285.
- Sidanius, J., Pratto, F. (2005). *A társadalmi dominancia. A társadalmi hierarchia és elnyomás csoporthöz tartozó elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sik, E., Simonovits B., & Szeitl B. (2016). Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Régió*, 24(2), 81–108.
- Sik, E. (Szerk.), (2007). *A migráció szociológiája I*. Budapest: ELTE TÁTK.

- Simonovits, B. (2014). Nemzeti identitás, kisebbségek és társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjeinek alakulása 1992 és 2014 között. In *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI. 404–431.
- Simonovits B., Szalai, B. (2013). Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 2013/3. 251–262.
- Sirin, S. R. Fine, M. (2008). *Muslim American youth: Understanding hyphenated identities through multiple methods*. New York: New York University Press.
- Sklair, L. (1991). *The sociology of the global system*. Brighton: Harvester Wheatsheaf
- Small, M. L., Harding, D. J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering Culture and Poverty. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 6–27.
- Smith, Anthony D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, P., Fischer, R. Vignoles, V., & Bond, M. (2013). *Understanding Social Psychology across Cultures: Engaging with Others in a Changing World*. London: Sage.
- Smith, R. A., Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713.
- Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration: Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 231–239.
- Spence, J. T., Helmreich, R., Stapp, J. (1973). A short version of the Attitudes toward Women Scale (AWS). *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2(4), 219–220.
- Spencer-Rodgers, J., McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26. 609–631.
- Steele, C. M. (2010). In the Air between Us: Stereotypes, Identity and Achievement. In Marcus, H. R., Moya, M. L. (Eds.), *Doing Race. 21 Essays for the 21st Century*, New York: Norton Company, Inc. 322–355.
- 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.
- Stevenson, J. (2014). Internationalisation and religious inclusion in United Kingdom higher education. *Higher Education Quarterly*, 68 (1), 46–64.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., Devinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M., Jr. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life. (Studies in social psychology in World War II)*. Oxford: Princeton University Press.
- Stuart, J., Ward, C. (2011). A question of balance: Exploring acculturation, immigration and adaptation of Muslim immigrant youth. *Journal of Psychosocial Intervention*, 20(3), 255–267.
- Suanet, I., Van de Vijver, F., J., R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 19(3), 182–197.
- Sue, D. W., Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Sussman, N. M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 355–373.
- Sussman, N. M. (2002). Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: Sojourners return home. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4), 391–408.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199–214.

- Szabó, A., Ward, C., & Jose, P. E. (2016). Uprooting stress, coping, and anxiety: A longitudinal study of international students. *International Journal of Stress Management*, 23(2), 190.
- Szabó, M. (2009). *A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata: Ideológiák és sztereotípiák, nemi tipizáltság és társas identitás*. Doktori disszertáció, Budapest: ELTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- Szabó, M., Kovács M. (2017). A feminizmus szociálpszichológiája: attitűdök, identitás és cselekvés. In Kovács, M. (Szerk.), *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 171–186.
- Szabó M., Nguyen Luu.L.A., Szabó Á., Fliszar 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 kereszttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitáskonstrukcióinak vizsgálata: Kutatási beszámoló tanulmánykötet* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 55–91.
- Székelyi, M., Örkény, A., Csepeli, Gy., & Barna I. (2005). *A siker fénytörései*. Budapest: Sík Kiadó.
- Szemán D., Szabó M. (2017). Feminizmus férfiszemmel – férfi identitások reprezentációi a feminizmushoz való viszony kontextusában online közösségi terekben. In Kovács M. (szerk.), *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 187–209.
- Szemerszki, M. (2005). Külföldi hallgatók Magyarországon. *Educatio*, 14(2), 320–333.
- Szőgi, L. (2005). A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 14(2), 243–266.
- Tan, S. A., Liu, S. (2014). Ethnic visibility and preferred acculturation orientations of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 183–187.
- Tadmor, C. T., Galinsky, A. D., Maddux, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(3), 520–542.
- 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.
- Taylor, D., Wright, S.C., Moghaddam, F.M., & Lalonde, R.N. (1990). The Personal/Group Discrimination Discrepancy: Perceiving My Group, but not Myself, to be a Target for Discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(2), 254–262.
- The Deloitte Global Millennial Survey 2019
<https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.html>.
 (Letöltve: 2019.08.21.)
- Thomson, R., Yuki, M., Talhelm, T., Schug, J., Kito, M., Ayanian, A. H., Becker, J.C , Becker, M, Chiu, C.Y., Choi, H.S., Ferreira, C.M., Fülöp, M., Gul, P., Houghton-Illera, A.M., Joasoo, M., Jong, J., Kavanagh, C.M., Khutkyy, D., Manzi, C., Marcinkowska, U.M., Milfont, T.L., Neto, F., von Oertzen, T., Pliskin, R., San Martin, A., Singh, P., Visserman, M.L. (2018). Relational mobility predicts social behaviors in 39 countries and is tied to historical farming and threat. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(29), 7521–7526.
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In Gudykunst, W., B. (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd. 211–233.
- Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: multiple conceptual approaches. In Deardoff, D. (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications. 100–120.

- Ting-Toomey, S., Oetzel, J., G. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks: Sage Publications. 173–212.
- Tran, L. T., Gomes, C. (2017). Student mobility, connectedness and identity. In Tran, L.T. Gomes, C. (Eds.), *International student connectedness and identity*. Singapore: Springer. 1–11.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415.
- Tu, Y. K., Gunnell, D., & Gilthorpe, M. S. (2008). Simpson's Paradox, Lord's Paradox, and Suppression Effects are the same phenomenon—the reversal paradox. *Emerging Themes in Epidemiology*, 5(1), 2.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045.
- Udvarhelyi É.T. (2007). *Vándorok kultúrák között. Interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Budapest: Artemisszió Alapítvány.
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549–567.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr, W. E., Rivas-Drake, D., ...& Schwartz, S. J., (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.)
- Urbán, R. (2009). Smoking outcome expectancies mediate the association between sensation seeking, peer smoking, and smoking among young adolescents. *Nicotine & Tobacco Research*, 12(1), 59–68.
- Van De Vijver, F., J. R. (2015). Dimensions in acculturation: One, two, or many? *Psihologia Resurselor Umane*, 13(1), 25–31.
- Van der Zee, K., I., Van Oudenhoven, J., P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291–309.
- Van der Zee, K., Benet-Martínez, V., & Van Oudenhoven, J. P. (2016). Personality and acculturation. In Sam, D., Berry J., (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 50–70.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Oudenhoven, J. P., Benet-Martínez, V. (2015). In search of a cultural home: From acculturation to frame-switching and intercultural competencies. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 47–54.
- Van Oudenhoven, J. P., Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679–694.
- Van Oudenhoven, J. P., Ward, C. (2013). Fading majority cultures: The implications of transnationalism and demographic changes for immigrant acculturation. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 23(2), 81–97.

- Van Tilburg, M. A., Vingerhoets, A. J. J. M., & Van Heck, G. L. (1997). Coping with homesickness: The construction of the Adult Homesickness Coping Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 901–907.
- Van Tilburg, M. A., Vingerhoets, A. J., & Van Heck, G. L. (1999). Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality. *Personality and Individual Differences*, 27(3), 531–539.
- Várhalmi, Z. (2010). A budapesti kínai és vietnami gazdasági klaszterek néhány jellegzetessége. In Hárs Á., Tóth J. (Szerk.), *Változó migráció, változó környezet*. Budapest: MTA KI. 173–189.
- Várhalmi Z. (2013). Migránsok Magyarországon transznacionalista szemüvegen keresztül *Magyar Tudomány*, 174(3), 275–280.
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in The Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 667.
- Verkuyten, M. (2005). 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. (2005). *The social psychology of ethnic identities*. Hove: Psychology Press.
- Verkuyten, M. (2014). *Identity and cultural diversity. What social psychology can teach us?* New York: Routledge.
- Verkuyten, M., Yildiz, A. (2007). National (dis)identiication and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448–1462.
- Vermeulen, H. (2010). Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and racial studies*, 33(7), 1214–1230.
- Vignoles, V.L. (2011). Identity motives. In Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. New York, NY, US: Springer Science & Business Media. 403–433.
- 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, C., Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 422–433.
- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 22–45.
- Wang, K. T., Heppner, P. P., Wang, L., Zhu, F. (2015). Cultural intelligence trajectories in new international students: Implications for the development of cross-cultural competence. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(1), 51.
- Wang, K. T., 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*, 411–445. New York: Oxford University Press.
- Ward, C. (2008). Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 105–114.
- Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 391–401.

- Ward, C. A. (2008). The abcs of acculturation: implications for counselors. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner (Eds.), *Counseling across cultures*. Thousand Oaks: Sage Publications. 91–306.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. New York: Routledge.
- Ward, C., Geeraert, N. (2016). Advancing Acculturation Theory and Research: The Acculturation Process in its Ecological Context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104.
- Ward, C., Kağıtçıbaşı, C. (2010). Applied acculturation research: Working with, For, and beyond communities. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 186–189.
- Ward, C., Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance, and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(2), 175–194.
- Ward, C., Leong, C., H., Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment: An exploration of the Big Five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 137–151.
- Ward, C., Masgoret, A. M., Gezentsvey, M. (2009). Investigating attitudes toward international students: Program and policy implications for social integration and international education. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 79–102.
- Ward, C., Ng Tseung-Wong, C., Szabo, A., Qumseya, T., & Bhowon, U. (2018). Hybrid and alternating identity styles as strategies for managing multicultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(9), 1402–1439.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277–291.
- Wei, M., Ku, T. Y., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., Liao, K. Y. H. (2008). Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 451.
- Wei-Hsin, Y., Chi-Tsun, C. (2014) Occupational Sex Composition, Cultural Contexts and Social Capital Formation. In Lin N., Fu Y., Chih-Jou J. C.(Eds.), *Social Capital and Its Institutional Contingency: A Study of the United States, China and Taiwan*. New York: Routledge, 121–149.
- Wenzel, M., Mummendey, A., & Waldzus, S. (2007). Superordinate identities and intergroup conflict: The ingroup projection model. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 331–372.
- West, A. L., Zhang, R., Yampolsky, M., Sasaki, J. Y. (2017). More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(7), 963–990.
- Wetherell, M. (2010). The field of identity studies. In Wetherell, M., & Mohanty, C. T. *The SAGE handbook of identities*. London: Sage. 3–26.
- Williams, C. T., Johnson, L. R. (2011). Why can't we be friends?: Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 41–48.
- Wilton, L., Constantine, M. G. (2003): Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students. *Journal of College Counseling*, 6(2), 177–186.
- Wood, W., Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. In Olson, J.M. , Zanna, M.P. (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, 46, 55–123.
- Wu, F. H. (2002). Where are you really from? Asian Americans and the perpetual foreigner syndrome. *Civil Rights Journal*, 6(1), 14.
- Xin, S., Xin, Z. (2016). Birth cohort changes in Chinese college students' loneliness and social support: One up, as another down. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 398–407.
- Yamaguchi, S. (2001). Culture and control orientations. In Matsumoto, D. (Ed.), *The Handbook of Culture and Psychology*, Oxford: Oxford University Press. 223–243.

- Yang, R. P. J., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 487–506.
- Yeh, C. J., Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15–28.
- Ying, Y-W., Han, M. (2006). The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 623–635.
- Yoo, H. C., Lee, R. M. (2005). Ethnic Identity and Approach-type Coping as Moderators of the Racial Discrimination/well-being Relation in Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 497–506.
- Yoo, H. C., Lee, R. M. (2008). Does ethnic identity protect or exacerbate the effects of frequent racial discrimination on situational well-being of Asian Americans? *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 63–74.
- Yu, B., Wright, E. (2016). Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 22(1), 49–64.
- Zhang, J., Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International journal of intercultural relations*, 35(2), 139–162.
- Zhang, Y., Mi, Y. (2010). Another look at the language difficulties of international students. *Journal of Studies in international Education*, 14(4), 371–388.
- Zhang, R., Noels, K. A., Guan, Y., & Weng, L. (2017). Making sense of positive self-evaluations in China: The role of sociocultural change. *European Journal of Social Psychology*, 47(1), 36–52.
- Zheng, X., Berry, J. W. (1991). Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26(4), 451–470.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75.

6. ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. *Berry akkulturációs modellje (Berry, Sam, 2016)*
2. ábra. *A MIDA modell: Multidimenziós egyéni különbségek akkulturációs modellje (Safdar, Lay és Struthers, 2003; Safdar, Struthers és van Oudenhoven, 2009)*
3. ábra. *Az akkulturációs változók modellje (Arends-Tóth és van de Vijver 2006)*
4. ábra. *Nemzetközi diákok akkulturációja és adaptációja: munkamodell (Nguyen és mtsai, 2018b.)*
5. ábra. *A törvényileg elismert kisebbségek számaránya Magyarországon (összesen: 644 ezer fő)*
6. ábra. *Többségi és kisebbségi identitás - a kérdőíves vizsgálat konceptuális változóinak áttekintése*
7. ábra. *A „magyarság” kritériumainak értékelése a különböző etnikai csoportoknál*
8. ábra. *Az európai/magyar/etnikai identitás érzése a különböző etnikai csoportoknál*
9. ábra. *Az attitűdök speciális mintázatai a fenyegetettség különböző szempontjaiban*
10. ábra. *A többségi fiatalok akkulturációs attitűdjei a különböző kisebbségi csoportokkal kapcsolatban*
11. ábra. *A többségi fiatalok feltételezett akkulturációs attitűdjei a különböző kisebbségi csoportok észlelésében*
12. ábra. *A többségi és a kisebbségi akkulturációs attitűdök összevetése*
13. ábra. *A multikulturalizmus, nemzeti identitás, migráció-migráns attitűd útmodellje*
14. ábra. *A kapcsolathálózatok mérete*
15. ábra. *Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas - problémamegosztó beszélgetési hálózatokban*
16. ábra. *Az egyes kapcsolattípusok említési aránya a bizalmas - problémamegosztó beszélgetési hálózatokban*
17. ábra. *A multiplexitás index az egyes társadalmi csoportokban*
18. ábra. *A külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálózatának mérete*
19. ábra. *Munkamodell a kérdőíves vizsgálatban mért változókkal*
20. ábra. *SEM 1. modell*
21. ábra. *SEM 2. modell*
22. ábra. *Az akkulturációs attitűdök és viselkedések alapján képzett látens csoportok*
23. ábra. *Nemzetközi diákok interjúkutatás során beazonosított témák és altémák gondolattérképe.*

7. TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat. *A kérdőíves vizsgálat mintájának megoszlása, nem és etnikum alapján (N=330)*
2. táblázat. *A Bourhis-féle akkulturációs attitűdök és a mérésükre használt kérdések*
3. táblázat. *Az identitás-állapotok megoszlása az egyes etnikai csoportokon belül*
4. táblázat. *A többségi fiatalok válaszai a különböző etnikai csoportokra vonatkozóan az egyes fenyegetettség-típusoknál*
5. táblázat. *Az észlelt diszkrimináció két típusának mértéke a különböző etnikai csoportoknál*
6. táblázat. *A magyar és az európai identitáshoz kapcsolható jellemzők és attitűdök korrelációi*
7. táblázat. *A fenyegetettség különféle típusainak együttjárásai az akkulturációs attitűdökkel*
8. táblázat. *Az egyes identitás-szintekhez kapcsolható további személyes-kulturális jellemzők*
9. táblázat. *Bevont változók közötti korrelációk*
10. táblázat. *Az etnikai, nemzeti (magyar) és európai identitás regressziója*
11. táblázat. *A minta összetétele*
12. táblázat. *A vizsgált változók alapadatai és korrelációi*
13. táblázat. *A félelmet és a jóléti sovinizmust mérő állításokkal teljesen egyetértők vagy inkább egyetértők aránya TÁRKI vizsgálatban résztvevők és a pedagógusok között (%)*
14. táblázat. *A fenyegetettség és a kölcsönös előnyök skálák átlagai a pedagógusok különböző csoportjaiban*
15. táblázat. *A nemzeti identitások átlagai a pedagógusok különböző csoportjaiban*
16. táblázat. *Az interjúelemzés során azonosított témák és altémák (nemi szerepek)*
17. táblázat. *A vizsgálati minta nagyobb nemzeti csoportjai*
18. táblázat. *Akkulturációs orientációk és komponenseik*
19. táblázat. *SEM modellek változói közötti korrelációk*
20. táblázat. *SEM1 - Disztális és proximális előrejelzők és kimeneti változók közötti kapcsolat sztenderdizált regressziós együtthatói*
21. *A kulturális intelligencia (CQ), társas támogatás, és nemzeti identitás összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra, a pszichológiai adaptációra*
22. táblázat. *SEM2 - Disztális és proximális előrejelzők és kimeneti változók közötti kapcsolat sztenderdizált regressziós együtthatói*
23. táblázat. *A stressz, társas támogatás, és sztereotípiák magyarokról összes, direkt, és indirekt hatása az akadémiai adaptációra, a pszichológiai és a szociokulturális adaptációra*
24. táblázat. *Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regresszióelemzéséhez használt változók közötti korreláció*
25. táblázat. *Az akadémiai adaptáció és a tanulmányi eredményesség regressziós modellje*
26. táblázat. *Látens csoporttagság prediktorai: multinomiális logisztikus regresszió*
27. táblázat. *Látens csoporttagság összefüggései az adaptációs mutatókkal*
28. táblázat. *Nemzetközi diákok interjúkutatás során beazonosított témák és altémák (külföldön tanulás gondolattérkép elemei)*

8. MELLÉKLETEK

1. melléklet – 2.1. fejezet: Többségi és kisebbségi fiatalok etnikai-kulturális identitáskonstrukciói

C. nyelv

1. Milyen nyelveken beszélsz? Sorold fel!

ITT FIGYELJ ARRRA, HOGY NÉGY SZEMPONTBÓL KÉRDEZHETŐ: 1. MI AZ ANYANYELV (LEGTÖBB ESETBEN MAGYAR), 2. ISKOLÁBAN TANULT NYELVEK, 3. SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORT NYELVE. 4. ESETLEG MÁSHOL TANULT NYELVEK. MIND A NÉGYRE KÉRDEZZ RÁ!

2. Ezek közül melyiket használod aktív kommunikációra? (pl. beszélgetés, chat)

Milyen jól tudod használni a következő nyelveket? Értékelj a megfelelő számmal! Az 1-es azt jelenti, hogy nem tudod használni az adott nyelvet, az 5-ös pedig azt jelenti, hogy lényegében anyanyelvi szinten használod.

HA EGYÁLTALÁN NEM HASZNÁLJA VALAMELYIK NYELVET ADOTT HELYZETBEN, ÍRJ NULLÁT (0)!

	a) saját etnikai-kulturális csoportod nyelvén, azaz:		b) magyarul
A/ Milyen jól beszélsz?			
3. mindennapi helyzetekben	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
4. iskolai felelet esetén	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
B/ Milyen jól tudsz írni?			
5. mindennapi helyzetekben	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
6. iskolai felelet esetén	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
C/ Milyen jól olvasol?			
7. mindennapi helyzetekben	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
8. iskolai felelet esetén	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
D/ Milyen jól értesz hallott szöveget?			
9. mindennapi helyzetekben	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
10. iskolai felelet esetén	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5

11. Jársz vagy jártál-e _____/saját etnikai-kulturális csoport/nyelvtanfolyamra/vasárnapi iskolába/nyelvtáborba?

1 - Igen	2 - Nem	

Milyen gyakran beszélsz az alábbi személyekkel MAGYARUL? Kérem, minden személynél dönts el a megfelelő szám választásával!

2. KÁRTYALAP		1 - Soha	2 - Ritkán	3 - Az idő felében	4 - Sokat	5 - Mindig	
12.	Szüleiddel	1	2	3	4	5	
13.	Testvéreiddel (hagyd üresen, ha nincs testvér)	1	2	3	4	5	
14.	Saját etnikai-kulturális csoportú barátaiddal	1	2	3	4	5	

Milyen gyakran beszélsz az alábbi személyekkel a SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS csoportod nyelvén?

2. KÁRTYALAP		1 - Soha	2 - Ritkán	3 - Az idő felében	4 - Sokat	5 - Mindig	
15.	Szüleiddel	1	2	3	4	5	
16.	Testvéreiddel (hagyd üresen, ha nincs testvér)	1	2	3	4	5	
17.	Saját etnikai-kulturális csoportú barátaiddal	1	2	3	4	5	

F. identitás

Kérem, hogy most idézd fel azt az etnikai-kulturális csoportot, amit az interjú elején mondtál, és erre gondolva minden állításról dönts el, hogy mennyire értesz egyet vele! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, az 5 pedig a „teljes mértékben egyetértek”.

A gyermek etnikai-kulturális csoportja: _____

AZ ELŐLAPON MEGADOTT, ITT ELLENŐRZÉSÜL KÉRDEZZ RÁ! AZ ÁLLÍTÁSOKBA BE KELL HELYETTESÍTENI A SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORTOT!

1. A saját etnikai-kulturális csoportodba tartozónak érzed magad.	1	2	3	4	5	
2. Ha a saját etnikai-kulturális csoportodba tartozó sportoló/csapat nyer, akkor úgy érzed, hogy a Te sportolód/csapatod nyert.	1	2	3	4	5	
3. Ha a saját etnikai-kulturális csoportodba tartozókat kritizálják, az neked olyan, mintha Téged kritizálnának személyesen.	1	2	3	4	5	

Kérem, minden állításról dönts el, hogy mennyire igaz rád! Az 1 az „egyáltalán nem igaz”, az 5 pedig a „teljes mértékben igaz”.

4. Magyaroknak érzed magad.	1	2	3	4	5	
5. Ha egy magyar sportoló/csapat nyer, akkor úgy érzed, hogy a Te sportolód/csapatod nyert.	1	2	3	4	5	
6. Ha a magyarokat kritizálják, az neked olyan, mintha Téged kritizálnának személyesen.	1	2	3	4	5	
7. Európainak érzed magad.	1	2	3	4	5	
8. Ha az európaiakat kritizálják, az neked olyan, mintha Téged kritizálnának személyesen.	1	2	3	4	5	

Kérem, minden állításról dönts el, hogy mennyre igaz rád! Az 1 az „egyáltalán nem igaz”, az 5 pedig a „teljes mértékben igaz”.

9.	Ázsiaiak érzed magad.	1	2	3	4	5	
10.	Ha az ázsiaiakat kritizálják, az neked olyan, mintha Téged kritizálnának személyesen.	1	2	3	4	5	

Mennyre fontosak szerinted a következő állítások abban a tekintetben, hogy valaki magyar legyen? Az 1 az „egyáltalán nem fontos”, az 5 pedig a „nagyon fontos”.

13.	Magyarországon született.	1	2	3	4	5	
14.	Magyar állampolgár.	1	2	3	4	5	
15.	Magyarországon él az élete nagyobb részében.	1	2	3	4	5	
16.	Beszéli a magyar nyelvet.	1	2	3	4	5	
17.	Magyarnak érzi magát.	1	2	3	4	5	
18.	Magyar ősei vannak.	1	2	3	4	5	
19.	Tartja a magyar szokásokat, hagyományokat.	1	2	3	4	5	

Kérem, hogy most idézd fel azt az etnikai-kulturális csoportot, amit az interjú elején mondtál, és erre gondolva minden állításról dönts el, hogy mennyre értesz egyet vele! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, az 5 pedig a „teljes mértékben egyetértek”.

A gyermek etnikai-kulturális csoportja: _____

AZ ELŐLAPON MEGADOTT, ITT ELLENŐRZÉSÜL KÉRDEZZ RÁ! AZ ÁLLÍTÁSOKBA BE KELL HELYETTESÍTENI A SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORTOT!

20.	Egyszerűen egy _____ vagyok, aki Magyarországon él.	1	2	3	4	5	
21.	Különválasztom magamban a magyar és a _____ kultúrát.	1	2	3	4	5	
22.	_____ -nak és magyarnak egyformán érzem magam.	1	2	3	4	5	
23.	Egy vegyes kultúra részének érzem magam.	1	2	3	4	5	
24.	Előfordul, hogy ellentmondásba keveredek, hogy _____ vagy magyar módon kezeljem a helyzeteket.	1	2	3	4	5	
25.	Úgy érzem magam, mint aki két kultúra között ingázik.	1	2	3	4	5	
26.	A _____ és a magyar kultúra közé szorítva érzem magam.	1	2	3	4	5	
27.	Csapdában érzem magam a _____ és a magyar kultúra között.	1	2	3	4	5	

A következőkben ismét a saját etnikai-kulturális csoportoddal kapcsolatos állítások következnek. A véleményedre vagyok kíváncsi arról, hogy szerinted ezekkel az állításokkal mennyre értene egyet egy többségi magyar ember? Kérem, minden állításról dönts el a

megfelelő szám választásával, hogy szerinted mennyire értene egyet! Az 1 az „egyáltalán nem értene egyet”, a 7 pedig a „teljesen egyetértene”.

A gyermek etnikai-kulturális csoportja: _____

28.	A _____-nak meg kell őrizniük saját kulturális örökségüket, és emellett magukévá kell tenniük a többségi magyar kultúrát is.	1	2	3	4	5	6	7	
29.	Az is helyes, ha egy _____ megtartja saját kultúráját, és az is, ha átveszi a többségi magyar kultúrát, hiszen mindenki szabadon megválaszthatja a neki megfelelő kultúrát.	1	2	3	4	5	6	7	
30.	Azért, hogy átvegyék a többségi magyar kultúrát, a _____-nak fel kell hagyniuk saját kultúrájuk ápolásával.	1	2	3	4	5	6	7	
31.	A _____-k ápolhatják saját kultúrájukat, ha nem keverik azt a többségi magyar kultúrával.	1	2	3	4	5	6	7	
32.	Nem az a lényeg, hogy a _____-k átvesznek vagy megtartanak egy kultúrát, hanem az, hogy minél kevesebb _____ legyen.	1	2	3	4	5	6	7	

Az alábbi kérdések arra vonatkoznak, hogyan érzel és cselekszel a saját etnikai-kulturális csoportoddal kapcsolatban. Kérem, hogy továbbra is gondold arra a csoportra, amit az interjú elején mondtál, és minden állításról dönts el a megfelelő szám választásával, hogy mennyire értesz egyet vele, mennyire jellemez téged! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet/nem jellemez”, az 5 pedig a „teljes mértékben egyetérték/jellemez”.

A gyerek etnikai-kulturális csoportja: _____

AZ ELŐLAPON MEGADOTT, ITT ELLENŐRZÉSÜL KÉRDEZZ RÁ! AZ ÁLLÍTÁSOKBA BE KELL HELYETTESÍTENI A SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORTOT!

33.	Próbáltam többet megtudni az etnikai-kulturális csoportomról, például a történelméről, hagyományairól és szokásairól.	1	2	3	4	5	
34.	Erős odatartozást érzek a saját etnikai-kulturális csoportomhoz.	1	2	3	4	5	
35.	Elég jól megértem, hogy mit jelent számomra az etnikai-kulturális csoportom tagjának lenni.	1	2	3	4	5	
36.	Gyakran tettem olyan dolgokat, amelyek segítettek jobban megérteni az etnikai-kulturális csoportom hátterét.	1	2	3	4	5	
37.	Gyakran beszélgettem más emberekkel, hogy többet tudjak meg az etnikai-kulturális csoportomról.	1	2	3	4	5	
38.	Erős kötődést érzek a saját etnikai-kulturális csoportomhoz.	1	2	3	4	5	

A következő állítások arra vonatkoznak, hogy az emberek hogyan gondolkodnak saját etnikai-kulturális örökségükről. Kérem, hogy továbbra is gondold arra a csoportra, amit az interjú elején mondtál, és minden állításról dönts el, hogy mennyire igaz rád! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 7 pedig a „teljesen egyetérték”

A gyerek etnikai-kulturális csoportja: _____

AZ ELŐLAPON MEGADOTT, ITT ELLENŐRZÉSÜL KÉRDEZZ RÁ! AZ ÁLLÍTÁSOKBA BE KELL HELYETTESÍTENI A SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORTOT!

39.	A _____ hagyományok gyakorlása, illetve ünnepeink megtartása fontos számomra.	1	2	3	4	5	6	7	
40.	Mindenképp szeretném, hogy ha majd lesznek gyermekeim, _____-ként is tekintsenek rájuk.	1	2	3	4	5	6	7	
41.	Hogy mi lesz a _____ -k sorsa a jövőben, az NEM az én gondom.	1	2	3	4	5	6	7	
42.	A _____ hagyományok ápolása egyáltalán NEM foglalkoztat.	1	2	3	4	5	6	7	
43.	Ha majd lesznek gyerekeim, szeretném őket arra ösztönözni, hogy sajátítsák el a _____ nyelvet.	1	2	3	4	5	6	7	
44.	Szeretném, ha unokáim és dédunokáim is továbbvinnék kulturális örökségünket.	1	2	3	4	5	6	7	
45.	NEM foglalkozom a _____ kulturális hagyományokkal.	1	2	3	4	5	6	7	
46.	Szeretnék a továbbiakban is _____ kulturális hagyományainknak megfelelően élni.	1	2	3	4	5	6	7	
47.	Szándékozom gyermekeimnek is átadni a szeretetet és az érdeklődést _____ kulturális örökségük iránt.	1	2	3	4	5	6	7	

48.	Szeretnék leendő családomban is olyan környezetet teremteni, ahol a _____ hagyományok hozzátartoznak gyermekeim mindennapi életéhez.	1	2	3	4	5	6	7	
49.	Az édesapám számára fontos, hogy megőrizsem a _____ kultúrát.	1	2	3	4	5	6	7	
50.	Az édesanyám számára fontos, hogy megőrizsem a _____ kultúrát.	1	2	3	4	5	6	7	

Kérem, hogy most továbbra is gondolj arra a csoportra, amit az interjú elején mondtál, és minden állításról dönts el, hogy milyen gyakran fordul elő ez a dolog! Az 1 az „egyáltalán nem szokott előfordulni”, az 5 pedig a „nagyon gyakran előfordul”.

A gyerek etnikai-kulturális csoportja: _____

AZ ELŐLAPON MEGADOTT, ITT ELLENŐRZÉSÜL KÉRDEZZ RÁ! AZ ÁLLÍTÁSOKBA BE KELL HELYETTESÍTENI A SAJÁT ETNIKAI-KULTURÁLIS CSOPORTOT!

51.	_____ könyveket, napilapokat, magazinokat olvasol.	1	2	3	4	5	
52.	_____ dalokat hallgatsz.	1	2	3	4	5	
53.	_____ filmeket nézel (tévé, mozi, számítógép).	1	2	3	4	5	
54.	_____ ételeket eszel.	1	2	3	4	5	
55.	_____ barátaid vannak.	1	2	3	4	5	
56.	_____ -kal jársz szórakozóhelyekre, vagy olyan partikra mész, amelyeken főleg velük vagy együtt.	1	2	3	4	5	

Kérem, minden állításról dönts el a megfelelő szám választásával, hogy milyen gyakran fordul elő ez a dolog! Az 1 az „egyáltalán nem szokott előfordulni”, az 5 pedig a „nagyon gyakran előfordul”.

57.	Magyar internetes oldalakat, könyveket, napilapokat, magazinokat olvasol.	1	2	3	4	5	
58.	Magyar dalokat hallgatsz.	1	2	3	4	5	
59.	Magyar filmeket nézel (tévé, mozi, számítógép).	1	2	3	4	5	
60.	Magyar ételeket eszel.	1	2	3	4	5	
61.	Többségi magyar barátaid vannak.	1	2	3	4	5	
62.	Többségi magyarokkal jársz szórakozóhelyekre, vagy olyan partikra mész, amelyeken főleg magyarokkal vagy együtt.	1	2	3	4	5	
63.	Ha hosszabb ideig máshol vagy, hiányzik neked Magyarország.	1	2	3	4	5	

G. Diszkrimináció

Kérem, minden állításról dönts el a megfelelő szám választásával, hogy milyen gyakran fordult elő veled! Az 1 az „egyáltalán nem fordult elő”, az 5 a „nagyon gyakran előfordult”.

1.	Mások igazságtalan, ill. negatív módon viszonyultak hozzám a származásom miatt.	1	2	3	4	5	
2.	Úgy érzem, hogy elfogadtak engem a többségi magyarok.	1	2	3	4	5	
3.	Csúfoltak, illetve megsértettek származásom miatt.	1	2	3	4	5	
4.	Csúfoltak, illetve megsértették velem azonos származású barátaimat, ismerőseimet származásuk miatt.	1	2	3	4	5	
5.	Megfenyegettek, illetve megtámadtak származásom miatt.	1	2	3	4	5	
6.	Megfenyegették, illetve megtámadták barátaimat, ismerőseimet származásuk miatt.	1	2	3	4	5	

Milyen gyakran fordult elő veled, hogy igazságtalanul bántak veled a származásod miatt? Kérem, minden személynél dönts el! Az 1 a „soha”, az 5 a „nagyon gyakran”.

7.	Tanárok.	1	2	3	4	5	
8.	Más felnőttek az iskolán kívül.	1	2	3	4	5	
9.	Gyerekek az iskolában.	1	2	3	4	5	
10.	Gyerekek az iskolán kívül.	1	2	3	4	5	

.....
TÖBBSÉGI ATTITŰD

F. identitás (lásd fent)

G. attitűdök

Most a véleményedre vagyok kíváncsi a Magyarországon élő bevándorlókkal kapcsolatban. Bevándorlók alatt olyan személyeket értünk, akik vagy akiknek a szülei nem Magyarországon születtek, de eljöttek Magyarországra és itt élnek (pl. törökök, vietnámiak, kínaiak, arabok). Minden állításról dönts el, hogy mennyire értesz egyet vele! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 7 pedig a „teljesen egyetértek”.

1.	A bevándorlóknak meg kell őrizniük saját kulturális örökségüket, és emellett magukévá kell tenniük a többségi magyar kultúrát is.	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Az is helyes, ha egy bevándorló megtartja saját kultúráját, és az is, ha átveszi a többségi magyar kultúrát, hiszen mindenki szabadon megválaszthatja a neki megfelelő kultúrát.	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Azért, hogy átvegyék a többségi magyar kultúrát, a bevándorlóknak fel kell hagyniuk saját kultúrájuk ápolásával.	1	2	3	4	5	6	7	
4.	A bevándorlók ápolhatják saját kultúrájukat, ha nem keverik azt a többségi magyar kultúrával.	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Nem az a lényeg, hogy a bevándorlók átvesznek vagy megtartanak egy kultúrát, hanem az, hogy minél kevesebb bevándorló legyen.	1	2	3	4	5	6	7	
6.	A magyar kultúrát csak erősítik a bevándorlók.	1	2	3	4	5	6	7	
7.	A bevándorlók jelenléte aláássa a magyar kultúrát.	1	2	3	4	5	6	7	
8.	A bevándorlók munkával, tanulással kapcsolatos értékei és nézetei alapvetően eléggé hasonlóak a legtöbb magyar értékeihez és nézeteihez.	1	2	3	4	5	6	7	
9.	A bevándorlók családdal és gyermekneveléssel kapcsolatos értékei és nézetei alapvetően eléggé hasonlóak a legtöbb magyar értékeihez és nézeteihez.	1	2	3	4	5	6	7	
10.	A bevándorlók többet kapnak ettől az országtól, mint amennyit ők maguk hozzátesznek.	1	2	3	4	5	6	7	
11.	A bevándorlóknak szánt juttatások miatt emelkednek az adóterheink.	1	2	3	4	5	6	7	
12.	A bevándorlók kiszorítják a magyar dolgozókat a munkahelyekről.	1	2	3	4	5	6	7	
13.	A bevándorlók hozzájárulnak a bűnözés emelkedéséhez Magyarországon.	1	2	3	4	5	6	7	

Megismétlődik a fenti kérdéssor két további csoport vonatkozásában:

Most a véleményedre vagyok kíváncsi a Magyarországon élő történelmi kisebbségekkel kapcsolatban. Azokat az etnikai-kulturális csoportokat, amelyek több mint száz éve élnek Magyarországon történelmi kisebbségeknek nevezzük. Ilyenek például a szerbek, a horvátok, a német ajkúak, a szlovákok. Minden állításról dönts el, hogy mennyire értesz egyet vele! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 7 pedig a „teljesen egyetértek”.

VALAMINT:

Ma Magyarországon a legnagyobb etnikai kisebbség a romák csoportja. A következőkben a véleményedre vagyunk kíváncsiak a Magyarországon élő romákkal kapcsolatban! Minden állításról dönts el, hogy mennyire értesz egyet vele! Az 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 7 pedig a „teljesen egyetértek”.

Hogyan éreznéd magad, ha egy bevándorlóval/ ha egy történelmi kisebbség tagjával ha egy roma emberrel beszélgetnél? Kérlek, jelezd a megfelelő számmal, hogy melyik érzés állna inkább közelebb hozzád!

14.	bizonytalanul	1	2	3	4	5	6	7	magabiztosan	
15.	feszülten	1	2	3	4	5	6	7	nyugodtan	
16.	fenyegetve	1	2	3	4	5	6	7	biztonságban	
17.	feszélyezve	1	2	3	4	5	6	7	felszabadultan	

2. melléklet – 2.4. fejezet: Budapesti tanárok nemzeti identitása és migrációval és multikulturális neveléssel kapcsolatos attitűdjei

Észlelt fenyegetettség

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. A migránsok gyerekei túl nagy terhet jelentenek az iskolák számára, és ezzel csökkentik az oktatás színvonalát/ minőségét.
2. A migránsok gyerekei lemerítik a szociális juttatásokat, ezzel kevesebb erőforrás marad a nehézségben levő magyarok számára.
3. A migránsok a magyaroktól eltérő kinézetükkel, öltözködésükkel, beszédükkel gyengítik a magyar társadalom kohézióját.
4. A migránsok veszélyt jelentenek az ország keresztény hagyományaira.
5. A migránsok annyira másként néznek ki és annyira másként viselkednek, mint a magyarok, hogy nem válhatnak a magyar társadalom részévé.
6. A migránsok gyengíthetik a magyar kultúrát azzal, hogy az ételeikkel, zenéikkel és táncukkal idegen kulturális szokásokat hoznak be az országba.
7. A migránsok veszélyt jelenthetnek a magyar nők számára.
8. A migránsok munkával, tanulással kapcsolatos alap értékei alapvetően idegenek a hazai többségi társadalom értékeitől.
9. A migránsok családdal és gyermekneveléssel kapcsolatos alap értékei alapvetően idegenek a hazai többségi társadalom értékeitől.
10. A bevándorlók miatt növekszik a bűnözés Magyarországon.
11. A bevándorlók olyan emberek előtt veszik el a munkát, akik már régebb óta itt élnek.
12. Attól tartok, hogy a bevándorlók számának növekedése miatt el fog veszni a mi saját kultúránk.

egyáltalán nem érték egyet (1)	inkább nem érték egyet (2)	részben egyetértek, részben nem értek egyet (3)	egyetértek (4)	teljesen egyetértek (5)

Észlelt haszon/hozzájárulás

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. A migránsok olyan tudást és készségeket hoznak magukkal, amelyekre szükség van a magyar gazdaságban.
2. A migránsok hozzájárulnak a magyar gazdaság versenyképességének növeléséhez.
3. A migránsok által beszélt nyelvekre szükség van a globális gazdaságban.
4. A migránsokon keresztül megtapasztalhatjuk, hogyan lehet boldogulni, amikor az ember egy új országba csöppen.
5. A migránsok új gondolkodásmódra, új nézőpontokra tanítanak bennünket és gyerekeinket.
6. A migránsok a törekvés és igyekezet fontosságára, szorgalomra és kitartásra tanítanak bennünket és gyerekeinket.
7. A migránsok új kultúrát hoznak magukkal, például új ízeket, zenét, művészetet, amivel gazdagítják a magyar kultúrát.

8. A migránsok emlékeztetnek minket azokra a nehézségekre, amelyen sok magyar kivándorlónak is keresztül kellett mennie és alkalmat teremtenek arra, hogy kifejezzük a másokkal való együttérzésünket.
9. A migránsok befogadásával adott esetben életeket menthetünk.

egyáltalán nem értek egyet (1)	inkább nem értek egyet (2)	részben egyetértek, részben nem értek egyet (3)	egyetértek (4)	teljesen egyetértek (5)

Multikulturalizmus ideológia

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. Sokat lehet tanulni más kultúrából származó emberektől.
2. Jobb lenne, ha minden etnikai csoport a saját országában maradna.
3. Soha nem könnyű más kultúrából származó embereket megérteni.
4. Minél több kultúrából származó embercsoport van egy társadalomban, annál jobb.
5. Az lenne a jó, ha az etnikai csoportok minél jobban keverednének egymással.

egyáltalán nem értek egyet (1)	inkább nem értek egyet (2)	részben egyetértek, részben nem értek egyet (3)	egyetértek (4)	teljesen egyetértek (5)

Bourhis-féle akkulturációs attitűdök

Most a Magyarországon élő bevándorlókkal kapcsolatos véleményére vagyunk kíváncsiak.

Bevándorlók alatt olyan személyeket értünk, akik vagy akiknek a szülei nem Magyarországon születtek, de Magyarországra jöttek és itt élnek (pl. törökök, vietnámiak, kínaiak, arabok).

1. A bevándorlóknak meg kell őrizniük saját kulturális örökségüket, és emellett magukévá kell tenniük a magyar kultúrát is.
2. Az is helyes, ha egy bevándorló megtartja saját kultúráját, és az is, ha átveszi a magyar kultúrát, hiszen mindenki szabadon megválaszthatja a neki megfelelő kultúrát.
3. Ahhoz, hogy magukévá tegyék a magyar kultúrát, a bevándorlóknak fel kell hagyniuk saját kultúrájuk ápolásával.
4. A bevándorlók ápolhatják saját kultúrájukat, ha nem keverik azt a magyar kultúrával.
5. Nem az a lényeg, hogy a bevándorlók átvesznek vagy megtartanak egy kultúrát, hanem az, hogy minél kevesebb bevándorló legyen.

egyáltalán nem értek egyet (1)	inkább nem értek egyet (2)	részben egyetértek, részben nem értek egyet (3)	egyetértek (4)	teljesen egyetértek (5)

Nemzeti Csoportidentitás

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. Magyarnak érzem magam.
2. Jó érzéseim vannak a magyarokkal kapcsolatban.
3. Örülök, hogy magyar vagyok.

Esszencialista nacionalizmus

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. Ha őseinkre gondolunk, egy mély érzés a lelkünkben megkülönböztet minket, magyarokat más nemzetektől.
2. Alapvetően a „magyar vér” tesz minket azzá, akik vagyunk az életünk során.
3. A magyar karaktert a történelem során a genetikai örökség határozta meg.
4. A magyar vér az, ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz.
5. Nem a vérünkben van, hogy magyarnak tartjuk magunkat vagy sem.

határozottan nem ért egyet (1)	inkább nem ért egyet (2)	részben egyetért, részben nem ért egyet (3)	egyetért (4)	teljesen egyetért (5)

Tanári multikulturális attitűd

Mennyire ért egyet a következőkkel

1. A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.
2. Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.
3. Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.
4. Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.
5. Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.
6. Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.
7. Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.
8. Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.
9. Az iskolán belüli informális etnikai csoportosulások akadályozzák az integrációt.
10. A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.
11. Az idegen nyelv tanulása tágítja a világszemléletet.
12. A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.
13. Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.
14. Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.

határozottan nem ért egyet (1)	inkább nem ért egyet (2)	részben egyetért, részben nem ért egyet (3)	egyetért (4)	határozottan egyetért (5)

TMAS

Kérjük, ismét gondolja végig és jelölje, hogy viszonyul a következő kijelentésekhez.

1. A tanítási módszereknek alkalmazkodniuk kell a sokféle kultúrájú tanulókból álló osztályok / csoportok szükségleteihez
2. A tanároknak ismerniük kell tanítványaik kulturális hátterét
3. Nem a tanár dolga az, hogy bátorítsa tanítványait arra, hogy büszkék legyenek a saját kultúrájukra
4. Az osztályokat egyre inkább jellemzi a tanulók kulturális sokfélesége, és ez véleményem szerint egyre több kihívás elé állítja a tanárt.
5. Újra kellene fogalmazni a tanári szerepet ahhoz, hogy az az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulók szükségleteire irányuljon.
6. Vannak olyan tanárok, akik a kétnyelvű diákok eltérő kommunikációs stílusát viselkedési problémának látják.
7. Az osztályokat egyre inkább jellemzi a kulturális sokféleség, és úgy érzem, a tanári munka szempontjából ez egyre több siker forrása.
8. Úgy gondolom, mint tanár, sokat tanulhatok a különböző kulturális hátterű tanulóktól.
9. Nincs szükség arra, hogy a tanárok multikulturális képzésben részesüljenek.
10. Ahhoz, hogy valaki hatékonyan tanítson, ismernie kell az osztályában jelen lévő kulturális különbségeket.
11. Független attól, hogy az osztály(om) milyen összetételű, minden tanuló számára fontos, hogy tisztában legyen a sokféleséggel.
12. A multikulturális tudatosság nem releváns azoknak a diákoknak a szempontjából, akiket tanítok.
13. A kulturális sokféleség tanítása csak a tanulók közti konfliktushoz vezet.
14. Azt gondolom, hogy a túlzott sokféleség csökkenti az oktatás színvonalát.

határozottan nem ért egyet (1)	nem ért egyet (2)	bizonytalan (3)	egyetért (4)	teljesen egyetért (5)

Iskolai akkulturációs attitűd:

Kérjük, válassza ki, melyik állítással tud a leginkább azonosulni. Karikázza be az állítás előtt található számot!

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális hátterű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba.
2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális hátterű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává.
3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális hátterű, vagy a hasonló képességű tanulókat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák.

4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális, vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon.

Diverzitási tapasztalat:

Kérjük (független attól, hogy jelenleg vallásos e vagy sem), töltsse ki az alábbi táblázatot!

1. A felmenőim (szülők, nagyszülők) között voltak/vannak különböző vallásúak
2. A felmenőim között voltak/vannak, akik bár magyarul beszéltek, valamelyik nemzetiségi/etnikai csoportból származtak/származnak
3. A felmenőim között voltak/vannak, akik valamelyik más nyelvű nemzetiségi/etnikai csoportból származtak/származnak
4. Az osztálytársaim között voltak más vallásúak is, mint én
5. Voltak köztük barátaim
6. Az osztálytársaim között voltak, akik valamelyik nemzetiségi/etnikai csoportból származtak
7. Voltak köztük barátaim
8. A település, ahol felnőttem, vallási szempontból heterogén volt
9. Voltak barátaim, akik más vallásúak voltak, mint én
10. A településen, ahol felnőttem, többféle nemzetiségi/etnikai csoportból származó ember élt/él.
11. Voltak közöttük barátaim
12. A házastársam más vallású, mint én
13. A házastársam más nemzetiségi/etnikai csoportból származik, mint én
14. A jelenlegi barátaim között van olyan, aki más vallású, mint én
15. A jelenlegi barátaim között van olyan, aki más nemzetiségi/etnikai csoportból származik, mint én

igen	nem

3. melléklet – 3.8. fejezet: Nemzetközi diákok kérdőíves vizsgálata

Sociocultural adaptation 1

Q35 Think about living in Hungary. How easy or difficult is it for you to adapt to different domains of life in Hungary? Please, read each statement carefully and tick the response that best shows how you feel.

1. Climate (temperature, rainfall, humidity)
2. Natural environment (plants and animals, pollution, scenery)
3. Social environment (size of the community, pace of life, noise)
4. Living (hygiene, sleeping practices, how safe you feel)
5. Practicalities (getting around, using public transport, shopping)
6. Food and eating (what food is eaten, how food is eaten, time of meals)
7. Family life (how close family members are, how much time family spend together)

Sociocultural adaptation 2

Q36 Think about living in Hungary and those people who surround you in your everyday life. They might be not only Hungarians, but other international people or people from your home country, too. **How easy or difficult is it for you to adapt to the following domains of life as you live among these people?** Please, read each statement carefully and tick the response that best shows how you feel.

1. Social norms (how to behave in public, style of clothes, what people think is funny)
2. Gender roles (how traditional or egalitarian is the way people think about men and women, to what extent discrimination is shown towards women and/or sexual minorities)
3. Values and beliefs (what people think about religion and politics, what people think is right or wrong)
4. People (how friendly people are, how stressed or relaxed people are, attitudes toward foreigners)
5. Friends (making friends, amount of social interaction, what people do to have fun and relax)
6. Language (learning the language, understanding people, making yourself understood)

very easy (1)	easy (2)	somewhat easy (3)	neutral (4)	somewhat difficult (5)	difficult (6)	very difficult (7)

Cultural distance

Q37 In this section, we would like to ask about your **general impression** of the cultural differences between Hungary and your country.

Taking into account the factors listed above, please indicate, generally how similar or different you find the culture in Hungary compared to the culture in your home country!

very similar (1)	similar (2)	somewhat similar (3)	neutral (4)	somewhat different (5)	different (6)	very different (7)

Psychological adaptation

Q39 Think about living in Hungary. Read each statement and select the response that best describes your feelings. Please, use the 7-point scale to indicate in the last 1 month, how often have you felt:

1. excited about being in Hungary.
2. out of place, like you don't fit into Hungarian culture.
3. a sense of freedom being away from your home country.
4. sad to be away from your home country.
5. nervous about how to behave in certain situations.
6. lonely without your family and friends from backhome around you.
7. curious about things that are different in Hungary.
8. homesick when you think of your home country.
9. frustrated by difficulties adapting to Hungary.
10. happy with your day to day life in Hungary.

Never (1)	Rarely (2)	Sometimes (3)	About half of the times (4)	Often (5)	Usually (6)	Always (9)

Cognitive appraisal: Estimated difficulties

Q39/1 We would like to ask you about how you estimate the amount of the difficulties/challenges you have to face while living, studying in Hungary.

Using the scale from 1 to 7, please indicate how much difficulties/challenges you have to deal with while studying and living in Hungary? 1= no difficulties/challenges at all, 7=extremely huge amount of difficulties/challenges.

no difficulties/ challenges at all (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	extremely huge amount (7)

Cognitive appraisal: Estimated gains

Q40 Now we ask about how you estimate the amount of gains you have from living, studying in Hungary.

Using the scale from 1 to 7, please indicate how much you gain from studying and living in Hungary 1= no gains at all, 7= extremely huge, while the numbers in between indicate the according amount of gains

no gains at all (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	extremely huge amount of gains (7)

Hungarian stereotypes

Q41 The following questions are about how you see Hungarians in general. To what extent do you think each of the following characteristics applies to the Hungarians in general?

1. honest
2. sincere
3. trustworthy
4. righteous
5. well-intentioned
6. kind
7. warm
8. friendly
9. likeable
10. good tempered
11. capable
12. self-confident
13. efficient
14. skillful
15. intelligent

not at all (1)	not very (2)	somewhat (3)	fairly (4)	very (5)

Academic adaptation

Q42 Please read the following items and rate how much they apply to you in terms of your school life in Hungary. Choose the answer that describes how much you disagree or agree with each of the following statements regarding your school life:

1. I am satisfied with the level at which I am performing academically.
2. Being academically successful is one of my most important goals.
3. I am quite confident that I will be able to deal in a satisfactory manner with future challenges at the university.
4. So far, my experiences in the program met my expectations.
5. I have good communication with the University staff in my program.
6. I have good communication with fellow students in my program.
7. Being unable to concentrate on my studies troubles me.
8. I manage well the practicalities at the University (course- and exam registration, e-learning systems).
9. I feel that my grades have been an accurate measure of my academic ability in this program.

strongly disagree (1)	disagree (2)	neutral (3)	agree (4)	strongly agree (5)

Academic cultural distance

Q44 Generally speaking, how similar or different do you find the educational system at the Hungarian University compared to your home country's university/school?

Please indicate how similar or different you find the educational system at the Hungarian University compared to your home country's university/school

very similar (1)	similar (2)	somewhat similar (3)	neutral (4)	somewhat different (5)	different (6)	very different (7)	I don't know (8)

Q45 Generally speaking, how do you feel about the differences or similarities between the educational system at the Hungarian University and at the university/school from your home country?

Your feelings about the differences or similarities between the educational systems at the Hungarian University and the Universities/schools back home:

negative (1)	somewhat negative (2)	neutral (3)	somewhat positive (4)	positive (5)

Acculturation orientations

Q46 The following statements ask about your attitudes towards culture. Please read each statement carefully and respond by using the 5-point scale below. Tick the option that describes how much you agree with each of the following statements about cultural attitudes.

1. How important is it to you to maintain your ethnic heritage and cultural ways?
2. How important is it to have friends and acquaintances from your own ethnic culture?
3. How important is the Hungarian culture to you?
4. How important is it to have Hungarian friends and acquaintances?
5. How important is the community of international students to you?
6. How important is it to have international friends and acquaintances?
7. How important is it to you to get to know different cultures via your international peers?

not at all (1)	not very (2)	somewhat (3)	fairly (4)	very (5)

Q47 To what extent does each of the following statements apply to your case?

1. The way I do things and the way I think about things are similar to how people from my own country do it.
2. The way I do things and the way I think about things are similar to how people from Hungary do it.
3. The way I do things and the way I think about things are similar to how other international students do it.
4. My best friends here in Hungary are from my country.
5. My best friends here in Hungary are Hungarians.
6. My best friends here in Hungary are international students.

not at all (1)	not very (2)	somewhat (3)	fairly (4)	very much (5)

Q62 How often do you spend your free time **in school** with ...

1. ... your co-nationals (people from your home country)?
2. ... other nationals (other international students)?
3. ... Hungarians?

almost never (1)	seldom (2)	sometimes (3)	often (4)	almost always (5)

Q63 How often do you spend your free time **out of school** with ...

1. ... your co-nationals (people from your home country)?
2. ... other nationals (e.g. other international students)?
3. ... Hungarians?

almost never (1)	seldom (2)	sometimes (3)	often (4)	almost always (5)

National identity

Q49 Think of the national group of your origin (e.g. Chinese, Turkish, French...). Tick the option that describes how much you agree with each of the following statements.

1. I see myself as a [your national group] person
2. I feel good about the [your national group]
3. I'm glad to be [your national group]

strongly disagree (1)	disagree (2)	neither disagree nor agree (3)	agree (4)	strongly agree (5)

Acculturative stress

Q52 Below is a list of different things that can happen to anyone. If one of these things has happened to you **in the last month**, circle "YES" next to the item, otherwise circle "NO". Go through all of the items marking whether they happened to you or not. Then go back, and for each event that you answered "YES", indicate how much of a problem it was for you by ticking a choice with a number from 0-3 beside the item.

1. Problems with money transfer/ financial transactions/ opening a bank account.
2. Experienced a cultural misunderstanding with someone.
3. Had difficulty making friends.
4. Dealt with bureaucracy at school in Hungary.
5. Found it awkward or difficult to talk to others.
6. Conflict with flat mates or others living near me.
7. Experienced accident or illness.
8. Had high workload/difficult assignments from school.

9. Have been separated from friends and family back home.
10. Found Hungary's weather to be different than it is back home.
11. Had difficulty in my studies.
12. A close friend or family experienced problems.
13. Found the food here to be unfamiliar.
14. Could not communicate because of the other person's poor or lack of English.
15. Dealt with immigration requirements (e.g., visas).
16. Had financial problems.
17. Had difficulty finding a job (besides my studies).
18. Experienced conflict with my romantic partner.
19. Had trouble with living accommodations.
20. Was in a situation where I did not know what to do.
21. Was aware that people do not understand the way I speak English (or Hungarian).
22. Was unable to find my way around the city.
23. Had to organize many things for study in Hungary.
24. Had no meaningful social interactions with locals.
25. Had to face the devaluation of my own country's currency/exchange rate crisis.
26. Experienced conflict with family members.
27. Could not speak well because of my English or Hungarian vocabulary.
28. Experienced conflict with friends.
29. Was excluded by people.
30. Could not find the right person to ask for help.
31. Felt time pressure from too many demands.
32. Was discriminated against because of my ethnicity, nationality or religion.
33. Was offered alcohol.
34. Was discriminated against because of my belonging to a sexual minority.
35. Was upset by sexist talk or behavior.

Happened to you in the last month?		If YES, how much of a problem was it for you?			
Yes (1)	No (2)	None 0 (1)	A little 1 (2)	Some 2 (3)	A lot 3 (4)

Cultural intelligence (CQ)

Q58 Read each statement and select the response that best describes your capabilities. Select the answer that BEST describes you AS YOU REALLY ARE.

1. I enjoy interacting with people from different cultures
2. I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me
3. I know the cultural values and religious beliefs of other cultures
4. I know the legal and economic systems of other cultures
5. I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages

6. I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural back grounds
7. I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures
8. I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it
9. I try to use everything I can to communicate with someone with whom I do not have a common language
10. I change my non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it

Strongly disagree (1)	Disagree (2)	Somewhat disagree (3)	Neither disagree nor agree (4)	Somewhat agree (5)	agree (6)	Strongly agree (7)

Social support

Q59 The statements below relate to certain helpful behaviors that may help to make your stay in Hungary easier or more pleasant. Read each description carefully and consider if you know persons who would be able to support you in the following ways. In the case of each statement tick the choice that shows how many persons would support you in the described way:

1. Listen and talk with you when you feel lonely or depressed.
2. Give you some assistance in dealing with any communication or language problems that you might face.
3. Share your good times and bad times.
4. Help you deal with some local institutions' rules and regulations.
5. Accompany you to do things when you need someone for company.
6. Provide necessary information to help orient you to your new surroundings.
7. Comfort you when you feel homesick.
8. Tell you about available choices and options.
9. Spend time chatting with you when you are bored.
10. Show you how to do something that you didn't know how to do.

No one would do this (1)	Someone would do this (2)	A few would do this (3)	Several would do this (4)	Many would do this (5)

Flourishing

Q64 Below are 8 statements with which you may agree or disagree. Using the 5- point scale below, indicate your agreement with each item by indicating that response for each statement.

1. I lead a purposeful and meaningful life.
2. My social relationships are supportive and rewarding.
3. I am engaged and interested in my daily activities.
4. I actively contribute to the happiness and well-being of others.
5. I am competent and capable in the activities that are important to me.
6. I am a good person and live a good life.
7. I am optimistic about my future.
8. People respect me.

Strongly disagree (1)	Disagree (2)	Neither agree nor disagree (3)	Agree (4)	Strongly agree (5)

4. melléklet – 3.7. fejezet: Társas hálózat

(a magyar nyelvű, a külföldön tanuló magyar diákoktól kért változat)

EGONETWORK

Már beszéltünk a számodra fontos emberekről, de most egy kicsit megfordítjuk a dolgot és konkrét emberek

kapcsán kérdeznénk. Azokra vagyunk kíváncsiak, akikkel a családban vagy azon kívül közelebbi kapcsolatban állsz, akikkel egymásnak tanácsokat, támogatást adtok, akikkel számíthattok egymás figyelmére! Három nagyobb témára vonatkozóan teszünk fel kérdéseket.

Az első öt nevet név szerint rögzítsd, ha többet sorol, az 5 ön felül említett személyek számát írd a kijelölt

helyre!

1.) Kik azok, akikkel az elmúlt fél évben a legfontosabb dolgaiddat, problémáidat megbeszélted? (Kitalált) név szerint sorold őket, kérem!

2.) Kik azok, akikkel közös programot csinálhatsz, eljárhatsz szórakozni, összejöhetsz kikapcsolódni, esetleg vendégeskedni, ha van egy kis szabadidőd? (Kitalált) név szerint sorold őket, kérem!

3.) Kik azok, akikre számíthatsz, akiktől segítséget kaphatsz a mindennapok során előforduló kisebb-nagyobb gondok megoldásában? (Kitalált) név szerint sorold őket, kérem!

Nem kell nevet mondani, elég a vezetéknev és a keresztnév kezdőbetűje. Ha akar, adhat kitalált nevet az említetteknek.

A névnek itt csak annyi a funkciója, hogy egyértelműen megkülönböztethetőek legyenek egymástól az említett személyek!

Érdekesek a blokkonkénti átfedések, ha ugyanazt a nevet említi a megkérdezett, akkor csak az előző említés sorszámát írd át a névhez!

CSAK TÁJÉKOZTATÁSUL

- 1 – magyar
- 2 – saját etnikumú
- 3 – magyar+ saját etnikum
- 4 – egyéb akár vegyes etnikumú (pl. kínai, görög)

X nem tudja

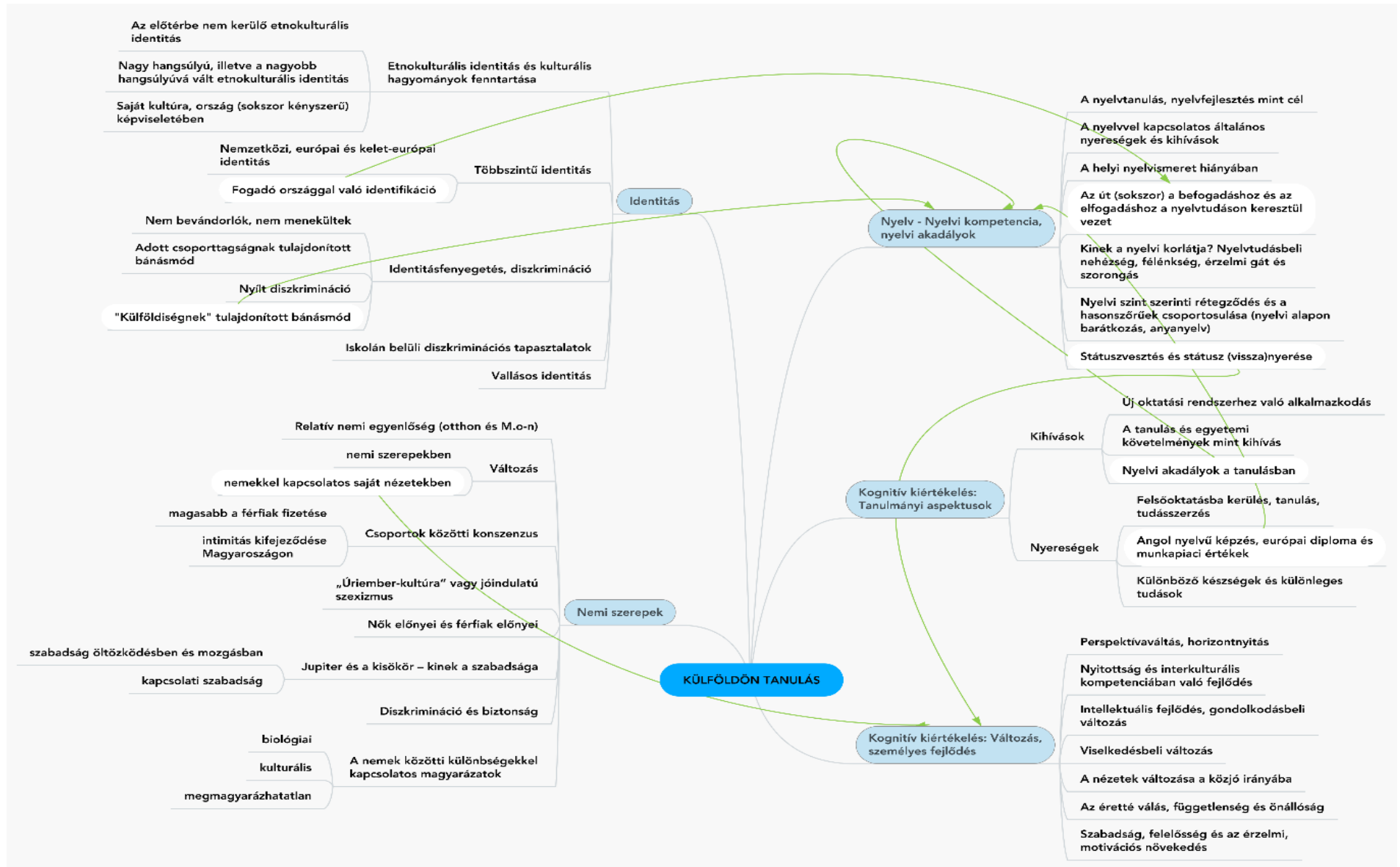
CSAK TÁJÉKOZTATÁSUL

- 1-szülő
- 2-partner, házastárs
- 3-gyerek
- 4-testvér
- 5-más rokon
- 6-barát
- 7-munkatárs
- 8-ismerős
- 9-szomszéd
- 10-online ismeretség
- 11-egyéb

Név (kitalált, v. kezdőbetűk) 5 fön felül említettek száma fő	Neme Ffi (1) nő (2)	Kora (kb.)	Etnikai hovatarozása	Mely országban lakik?	Kid neked ő?

5. Melléklet. Nemzetközi diákinterjúk során beazonosított témák

23. ábra: Nemzetközi diákok interjúkatás során beazonosított témák és altémák gondolattérképe



29. táblázat: Nemzetközi diákok interjúkutatás során beazonosított témák és altémák (külföldön tanulás gondolattérkép elemei)

Nyelv - Nyelvi kompetencia, nyelvi akadályok

A nyelvtanulás, nyelvfejlesztés mint cél

A nyelvvel kapcsolatos általános nyereségek és kihívások

A helyi nyelvismeret hiányában

Az út (sokszor) a befogadáshoz és az elfogadáshoz a nyelvtudáson keresztül vezet

Kinek a nyelvi korlátja? Nyelvtudásbeli nehézség, féltékenység, érzelmi gát és szorongás

Nyelvi szint szerinti rétegződés és a hasonszőrűek csoportosulása (nyelvi alapon barátkozás, anyanyelv)

Státuszvesztés és státusz (vissza)nyerése

Kognitív kiértékelés: Tanulmányi aspektusok

Kihívások

Új oktatási rendszerhez való alkalmazkodás

A tanulás és egyetemi követelmények mint kihívás

Nyelvi akadályok a tanulásban

Nyereségek

Felsőoktatásba kerülés, tanulás, tudásszerzés

Angol nyelvű képzés, európai diploma és munkapiaci értékek

Különböző készségek és különleges tudások

Kognitív kiértékelés: Változás, személyes fejlődés

Perspektíaváltás, horizontnyitás

Nyitottság és interkulturális kompetenciában való fejlődés

Intellektuális fejlődés, gondolkodásbeli változás

Viselkedésbeli változás

A nézetek változása a közjó irányába

Az éretté válás, függetlenség és önállóság

Szabadság, felelősség és az érzelmi, motivációs növekedés

Nemi szerepek

Relatív nemi egyenlőség (otthon és M.o-n)

Változás

nemi szerepekben

nemekkel kapcsolatos saját nézetekben

Csoportok közötti konszenzus

magasabb a férfiak fizetése

intimitás kifejeződése Magyarországon

„Úriember-kultúra” vagy jóindulatú szexizmus

Nők előnyei és férfiak előnyei

Jupiter és a kisökör – kinek a szabadsága

szabadság öltözködésben és mozgásban

kapcsolati szabadság

Diszkrimináció és biztonság

A nemek közötti különbségekkel kapcsolatos magyarázatok

biológiai

kulturális

megmagyarázhatatlan

Identitás

Etnokulturális identitás és kulturális hagyományok fenntartása

Az előtérbe nem kerülő etnokulturális identitás

Nagy hangsúlyú, illetve a nagyobb hangsúlyúvá vált etnokulturális identitás

Saját kultúra, ország (sokszor kényszerű) képviselésében

Többszintű identitás

Nemzetközi, európai és kelet-európai identitás

Fogadó országgal való identifikáció

Identitásfenyegetés, diszkrimináció

Nem bevándorlók, nem menekültek

Adott csoporttagságnak tulajdonított bánásmód

Nyílt diszkrimináció

"Külföldiségnek" tulajdonított bánásmód

Iskolán belüli diszkriminációs tapasztalatok

Vallásos identitás
