

# A NEMZETKÖZI MOBILITÁS PSZICHOLÓGIAI ÉS SZOCIOKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI: A KÜLFÖLDÖN TANULÓ DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJÁNAK SZAKIRODALMA<sup>1</sup>



NGUYEN LUU Lan Anh  
ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet  
lananh@ppk.elte.hu

## ÖSSZEFOGLALÓ

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

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

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

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

<sup>1</sup> A tanulmány írását az NKFI támogatta (K-120433).

## BEVEZETÉS

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

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

Magyarország nemcsak a világ egyik legdinamikusabban növekvő ütemben küldő

országa, hanem fogadó országgént is folyamatosan növekvő számokat produkál. Az Oktatási Hivatal nyilvántartása szerint<sup>2</sup> a 2017/2018 őszi szemeszterében összesen 32 309 külföldi hallgató tanult Magyarországon. Ez a magyarországi felsőoktatásban tanuló diákok összlétszámának több mint 10%-a, amely az OECD országok átlagához képest sem mondható kevésnek.

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

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

<sup>2</sup> Lásd [https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktatasi\\_statistikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak) (Letöltés ideje: 2019. 01. 02.)

## AZ ALAPVETŐ FOGALMAK KIJELÖLÉSE, DEFINÍCIÓK

Az OECD meghatározása szerint a *nemzetközi diákok* azok, akik tanulási céllal költöztek el a származási országukból (OECD 2018: 225). Van, amikor *nemzetközileg mobilis diákokról* is beszélnek: az UNESCO meghatározása<sup>3</sup> szerint a nemzetközi (leg mobilis) diákok azok, akik tanulási célból, ország- vagy területi határt átlépve egy, a származási helytől eltérő országban iratkoztak be egy oktatási intézménybe.

Ettől eltérő csoportot jelöl a *külföldi diákok* fogalma, amit például a 2017–2018-as statisztikai összefoglalójában az Oktatási Hivatal (2017) is használ. Olyan diákok sorolhatók ide, akik az adott országnak nem állampolgárai (így a migráns családok egyetlen 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 lakhelyéül szolgáló, illetve állampolgársága szerinti országát is szokták érteni ez alatt.

### „Sojourner-ek” vagy az utazók, ideiglenesen tartózkodók

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

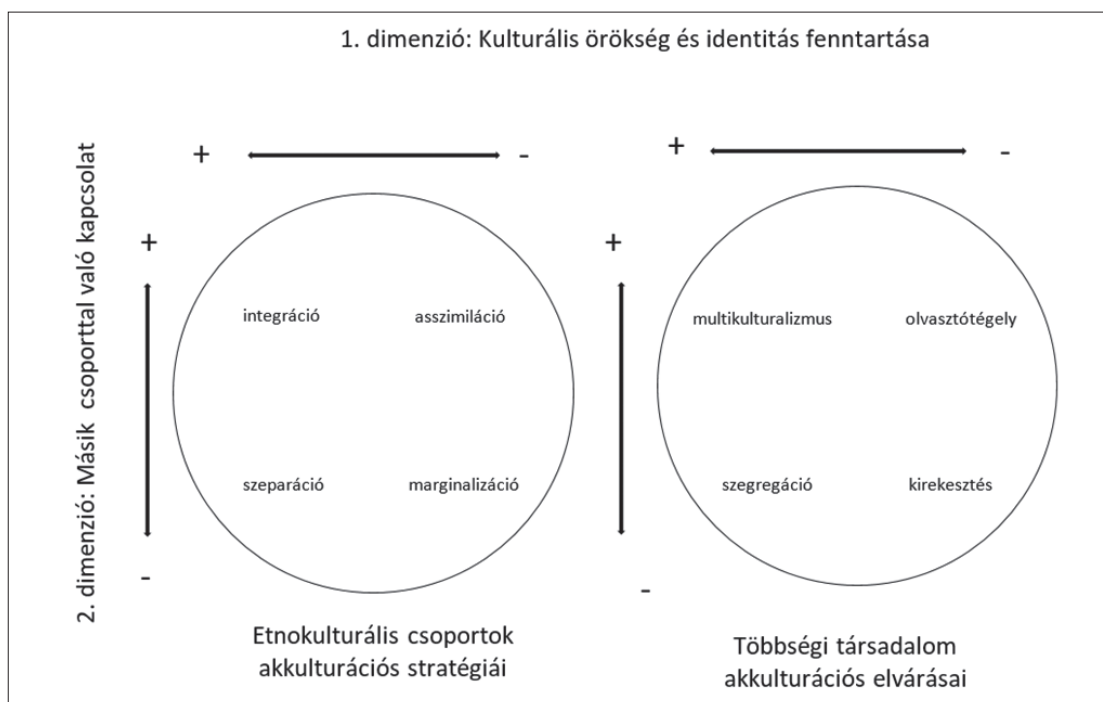
időtartam. Míg például a Kárpátalján élő magyar ajkúak kényszerből, helyváltoztatás nélkül és tartósan lettek a Szovjetunió, majd Ukrajna állampolgárai és egyik etnikai kisebbségi csoportjának tagjai, addig a nemzetközi diákok önkéntesen, az adott célországba költözve, ideiglenesen, a tanulmányaik időtartama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

## AZ AKKULTURÁCIÓ FOGALMA ÉS MODELLJEI

### Berry akkulturációs modellje

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

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



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

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

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

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

Ez a kétdimenziós modell szakított a korábbi egyszemélyes felfogással, amely szerint az akkulturáció kezdeti pontjánál még kizárólag a régi kultúra hatása alatt állt az egyén, idővel azonban sikeres akkulturáció esetében teljesen az új kultúra értékeit vallja, szokásait követi, a régiekkel felhagy és csak az új kultúra tagjának érzi magát. Ezt az egyszemélyes 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 Nguyen és Benet-Martínez (2013) metaanalízését).

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

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

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

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

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

### További akkulturációs modellek

A nemzetközi diákok akkulturációjának szakirodalmában Berryn kívül számos más

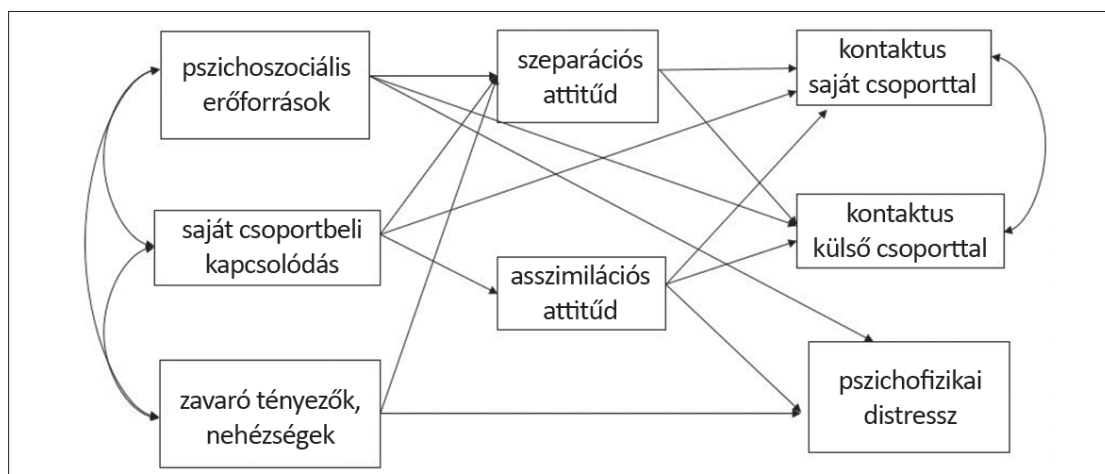
szerző akkulturációs modellje is elméleti keretül szolgál a további empirikus munkákhoz. Az akkulturáció *ABC modellje* (Ward, 2001) a pszichológiában bevett ABC – azaz érzelmi (*affective*), viselkedéses (*behavioral*) és kognitív (*cognitive*) tényezők – fogalmi hármassá mentén tárgyalja az akkulturációs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

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

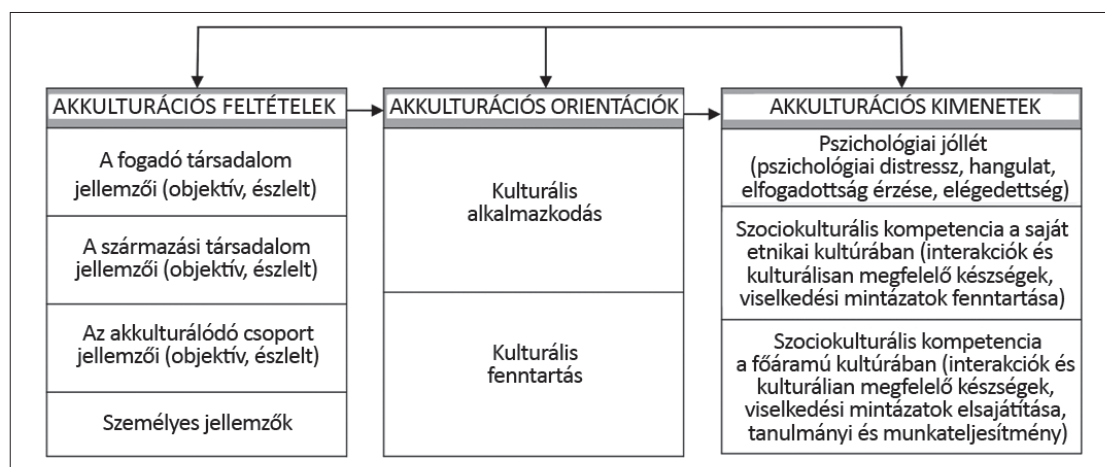
és megküzdés tematikájába illik bele. Az utóbbi viselkedéses válaszokon alapul, az egyén „beilleszkedési” és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez tartozik. Berry a hétköznapi nyelvhasználatban is könnyen alkalmazható értelmezést adott,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

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

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



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



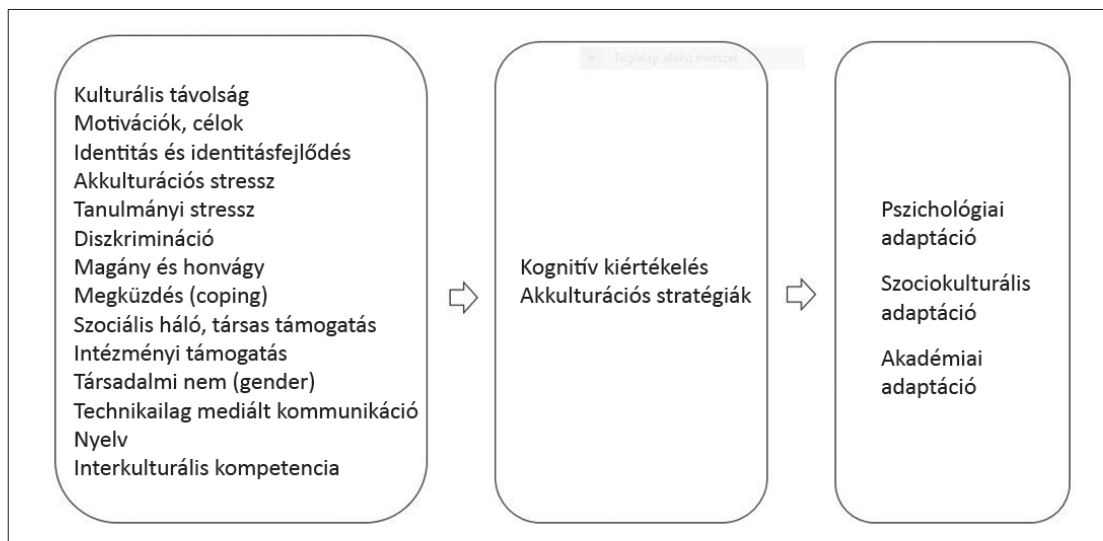
3. ábra. Az akkulturációs változók modellje (Arends-Tóth és van de Vijver, 2006)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## NEMZETKÖZI DIÁKOK AKKULTURÁCIÓJÁNAK TÉNYEZŐI

### Kulturális távolság

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### **Külföldön tanulás motivációi és céljai**

Az akkulturációs folyamat mélyebb megértéséhez a kontaktus előtti folyamatok, tényezők vizsgálatára is van szükség (Berry és Sam, 2016). A nemzetközi diákok adaptációjára jelentős hatással van, hogy milyen motivációk, milyen célok készíteték 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 készletést az egyén – kevésbé meghatározó. Az adaptáció eredményességét a tanulmányi siker, a pszichoszomatikus tünetek hiánya révén mért pszichológiai egészség

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

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

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

### **Identitás és identitásváltozás**

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

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

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

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

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

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

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

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

### Személyiség és személyiségfejlődés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Kulturális sokk, akkulturációs stressz**

Az antropológus Oberg (1960) által bevezetett *kulturális sokk* fogalma immár bevonult a (szakmai) köztudatba. Ez a jelenség az újonnan megérkezők által, az ismeretlen kulturális környezet miatt tapasztalt irányvesztettség, szorongás, összezavarodottság élményeit írja le. Ezek időben való alakulásáról számos modell született, melyek közül talán a legismertebb a fordított U görbe mentén írja le a változást. Ennek a modellnek a története a skandináv Fulbright-ösztöndíjasok amerikai tapasztalatát vizsgáló Lysgaand 1955-ös tanulmányával kezdődött, majd Gulahorn és Gulahorn 1963-ban a visszatérés során is tapasztalt sokk-kal kiegészített fordított W görbét (azaz kétszeres fordított U görbe) említő munkájával folytatódott. A megérkezéskor tapasztalt izgalom, öröm (a modell leírásában a „mézeshetek szakasza”, amikor még alacsony a stresszszint) után következik a különbségekkel, nehézségekkel való szembesülés és az emiatti magas szintű stressz-, kulturális sokk. Ezt a folyamatot mutatja a fordított U görbe felszálló ága. A személyek idővel aztán megtanulnak megküzdenni a sok stresszrel, 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 munkatársai (2001) érvelése szerint. Összefoglaló munkájuk nem talált egységes fordított U görbét az akkori szakirodalomban. Legalább ennyire jellemző volt ugyanis a lineáris vonal is, amely szerint a nagyon nagy kulturális távolságból érkezők kezdeti tapasztalata inkább csak negatív élményekkel teli. Az idővel lefelé tartó vonal tükrözi tehát ebben az esetben a fokozatosan csökkenő stressz szintjét. Ward (2001) egy új-zélandi egyetemre frissen érkezett japán diákokkal végzett kutatása is alátámasztotta ezt a megfigyelést. Hotta és Ting-Toomey (2013) korábban említett vizsgálata ugyancsak változatos mintázatokat mutatott, és Alharbi és Smith 2018-as összefoglalójukban az idővel javuló tendenciát hangsúlyozó tanulmányok sokaságát említi. Hechanova és munkatársai (2002) pedig arra mutatott rá, hogy a tanévek alakulásával együtt változik a vizsgált nemzetközi diákok pszichológiai jólléte. A harmadik hónap körül, az első vizsgaidőszakban észlelik a legtöbb kihívást.

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

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

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

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

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

Pritchard (2011) egy észak-írországi egyetemről Sri Lankára és Tajvanba hazatért mesterszakos diákokat keresett fel. Vizsgálatának eredményei szerint az érzelmek terén nem igazolták a fordított W görbét a diákok többségének élményei. Elmondásuk szerint nem tapasztaltak visszatérési traumát, érzelmi nehézséget a családdal és közeli barátokkal való kapcsolatban. Tágabb társas 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 a kapcsolódó kutatá-

si hagyományára támaszkodás lehetőségével.

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

### **Tanulmányi stressz – tanulással kapcsolatos kulturális távolság**

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

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



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

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

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

szembe nehézséggel a vizsgált holland egyetemeken.

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

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

### Diszkrimináció

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

mátságuk 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 rámutatnak, hogy sem az ázsiai, sem a latin-amerikai nemzetközi diákok nem szenvednek olyan erős akkulturációs stressztől és depressziótól, mint az afrikai diákok (Constantine és mtsai, 2004). Más szerzők (Szabó és mtsai, 2016) ugyanakkor azt találták, hogy az ázsiai diákok az európaiakkal összehasonlítva kevésbé szenvednek az ún. elszakadási stressztől. Akhtar és munkatársainak (2015) eredményei szerint a Németországban tanuló nemzetközi diákok közül az Ázsiából, Afrikából és Latin-Amerikából érkező diákok nagyobb akkulturációs stresszt tapasztalnak, mint akármely európai országból érkező diákok. Ramos és munkatársai (2016) pedig egyesült királysági, longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy a diszkriminációs tapasztalat a csoportok (britek és nemzetközi diákok) közötti határ 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) kisebbségstressz-modelljére építve kifeje-

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

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

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

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

### A magány és a honvágy

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

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

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

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

Saravanan és munkatársai (2019) a honvágy és a depresszió állapotából önsegítés-sel 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 önsegítésnek számos eszközéről számolnak be azok, akik szakember felkeresése nélkül próbáltak a helyzettel megküzdni. Többek között olyan emberekkel osztották meg a gondjait, élményeiket, akik ugyan a saját csoport-hoz 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,

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

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

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

### **Megküzdés (coping)**

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

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

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

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

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

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

Egy 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 féltékenység ellen. Kezdetben nagy segítséget jelent a saját országból származók társasága, ám később szükség van a szociális háló kiszélesítésére. Fontosnak bizonyul továbbá a tanárokkal való konzultáció, az élmények megosztása másokkal, a rekreáció, az infokommunikációs eszközök használata a tanuláshoz (órai anyag rögzítése, társas támogatás szerzése stb.).

Wang (2009) vizsgálata szerint rezilienciára van szükség a megküzdési stratégiák mellett a jelentős életváltozásokkal való küzdelemben. A hét jellemzője (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 (Conner, 1993).

### **Szociális háló, társas támogatottság, barátság és család**

Az otthoniakkal tartott szoros kapcsolat lehetséges negatív hatására több vizsgálat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Fogadó környezet és intézményi támogatás**

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

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

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

#### **Társadalmi nem (gender)**

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

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

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

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

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

### Technikailag mediált kommunikáció

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

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



illetve mindkét szociális médiában aktívan kommunikálnak.

Rui és Wang kutatása (2015) 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 bizonytalanságcsökkenést. Cemalcilar és munkatársai (2005) pozitív kapcsolatot találtak az otthon maradtakkal való számítógépalapú kommunikáció mennyisége és a származási identitás erőssége között a külföldön tanulás első időszakában. Az erős származási identitás nem segíti elő azonban az adaptációt. A számítógépalapú kommunikációnak van egy másik korrelátuma is, mégpedig az, hogy nagyobb mértékű társas támogatást észlelnek az ilyen módon aktívan kommunikálók, ez pedig pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai adaptációval és közvetetten a tanulmányi adaptációval is.

### **Nyelvi kompetencia, nyelvi akadályok**

A nyelvi nehézségeknek nagy szerepük van a nemzetközi diákok boldogulásában.

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

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

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

mint szükség esetén a támogatás keresése között.

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

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

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

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

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

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

### **Interkulturális kompetencia**

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

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

Újabbban 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 személyiségalapú kulturális kompetencia lesz a fontos.

Az interkulturális kompetencia fogalma és a felsőoktatási területhez kapcsolódó kutatása utóbbi időben többek között Deardorff és munkatársaihoz kötődik (Deardorff, 2009; Deardorff és Arasaratnam-Smith, 2017). Hatékony (az adott helyzetben célt elérő) és megfelelő, helyénvaló (*appropriate*) (azaz a másik félnek is elfogadható) viselkedést, kommunikációt értenek a szerzők a fogalom alatt. A nemzetközi felsőoktatásban ez a 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 extrakurrikuláris tevékenységekben, a befogadó intézmény valamennyi szereplőjében és a teljes működésében is.

### Kognitív kiértékelés

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

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

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

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

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

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

## ÖSSZEFOGLALÁS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SUMMARY

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

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

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

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

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

## IRODALOM

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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