

NEMZETKÖZI HALLGATÓK VIZSGÁLATA – A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ BOLDOGULÁS ÉS AZ ELÉGEDETTSÉG KOMPLEXITÁSA



ROSZIK-VOLOVIK Xénia
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola, ELTE PPK Pszichológiai Intézet
roszik-volovik.xenia@ppk.elte.hu

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

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A jelen tanulmányban nemzetközi hallgatókkal készített interjúk alapján mutatjuk be a megkérdezettek magyarországi tanulmányaikkal kapcsolatos tapasztalatait, valamint az egyetemen való boldogulásukhoz és a tanulmányokkal való elégedettségükhöz kapcsolódó tényezőket.

Módszer: Hatvankét nemzetközi hallgatóval felvett interjút dolgoztunk fel el tematikus elemzéssel.

Eredmények: A tanulmányi elégedettség és a nehézségekkel való megküzdés különböző mintázatokat mutatnak, és különböző tényezőkkel hozhatóak összefüggésbe. A szakirodalommal összhangban tapasztalható a nemzetközi hallgatókat befogadó egyetemek attitűdjének a fontossága és a diákoknak az „egyetemhez való tartozás”-érzése. A támogatást a hallgatók a befogadó oldaltól várják el, ezen belül különös hangsúlyt kap az érzelmi támogatás és törődés iránti igény. A tanulási elégedettség szempontjából a kapcsolatok építése fontos a hallgatók számára. Nemcsak a tudás megszerzése, hanem a kapcsolati tőke gazdagításának a lehetősége is megjelenik, mint érték. Az elégedettséget csökkentő faktorként a diszkrimináció észlelése, az egyetem információáramlásából való kimaradás és a magyar diákoktól való elkülönülés sorolható.

Diskusszió: A nyelvnek különösen nagy szerepe van az akadémiai adaptációban. Az angol nyelvű képzést a magyar nyelvű képzéshez képest gyengébbnek érzékelik, amelyet az oktatók és a saját maguk angol nyelvi tudással kapcsolatos nehézségeikkel magyaráznak.

Kulcsszavak: nemzetközi hallgatók, egyetemi légkör, tanulási elégedettség, akadémiai adaptáció

BEVEZETÉS

Napjainkban világszerte és Magyarországon is egyre gyakoribb jelenség a nemzetközi hallgatók jelenléte a felsőoktatásban. Az Oktatási Hivatal 2018/2019 statisztikái alapján Magyarországon a felsőoktatásban tanulók számának (281 461) 12,6%-át teszi ki az összesen 35 472 külföldi állampolgárságú hallgató, akik a teljes, vagy a részképzésüket Magyarországon végzik el (Oktatási Hivatal, 2019). Vannak, akik ösztöndíjjal érkeznek és vannak, akik önköltségen tanulnak.

A nemzetközi hallgatók egyre növekvő száma szükségessé teszi a helyzetük megismerését: hogyan érzik magukat, milyen tényezők befolyásolhatják az adaptációs folyamatukat és mire van szükségük a tanulmányaik eredményesebb elvégzéséhez. A jobb körülmények kialakítása érdekében fontos megismerni, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulással kapcsolatos sikerességet és személyes fejlődésüket a külföldi tanulmányok során eltöltött időszak alatt.

Ez azért is fontos, mert a hallgatók – általában az életkorukból fakadóan is – az identitás alakulásának meghatározó időszakát élik meg a felsőoktatási tanulmányaik során. A fiatal felnőttkor élményei a későbbiek folyamán fontos szerepet játszhatnak az akadémiai tudásuk integrálása és felhasználása során. A tanulmányaikat külföldön folytató hallgatók esetén az akadémiai adaptáció sikeressége központi jelentőségű. Az akadémiai adaptációt nem lehet azonban az általános adaptációs és akkulturációs folyamatoktól elkülönítve tárgyalni.

Jelen tanulmányunkban a diákok akadémiai adaptációjára és elégedettségére fókuszálunk. Reményeink szerint a zömében a helyi diákok képzésétől elkülönült, és nem magyar, hanem angol nyelven (néhány egye-

temen német nyelven) folyó oktatásban, az ún. EMI, *English as a Medium of Instruction*-ben (Doiz és mtsai, 2011) részt vevő, és emiatt kettős nyelvi nehézséggel is szembenéző, és sokszor a saját nemzetétársaik vagy a nemzetközi diákok „buborékjában” élő nemzetközi hallgatóknak az akadémiai adaptációja, elégedettsége feltárása újdonsággal járulhat hozzá a szakirodalomhoz.

A nemzetközi hallgatók akkulturációja és adaptációja

A célországban meghatározott célért, ideiglenesen, a cél eléréséig tartózkodó ún. *sojournereknek* egyik legjelentősebb csoportjának, a nemzetközi diákoknak az akkulturációs tapasztalataival kapcsolatban nagy mennyiségű kutatás és szakirodalom halmozódott fel. Több nagyobb ívű, a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának megannyi tényezőjét tárgyaló gazdag szakirodalmi összefoglaló is megjelent az utóbbi évtizedben (pl. Alharbi és Smith, 2018; Zhang és Goodson, 2011; Smith és Khawaja, 2011; magyar nyelven lásd Nguyen Luu átfogó összefoglalója, 2019a).

A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek vagy csoportok közötti találkozás következményeként fellépő kulturális és pszichológiai változásokat *akkulturáció*-nak nevezi a szakirodalom (Berry, 1997; Berry és Sam, 2016). Az akkulturáció kimeneteleként Ward munkája óta (pl. Ward, 2001) számon tartott pszichológiai és szociokulturális adaptáció (ti. hogyan érzi magát és hogyan boldogul az egyén a mindennapi életben az új környezetben) kutatása igen intenzívnek mondható a fent említett szakirodalom szerint. Az előbbi affektív válaszon alapul, az egyén érzéseire, jóllétére vagy elégedettségére utal. Ez jól beleillik a mind

elméletileg, mind empirikusan elaborált *stressz–kiértékelés–coping* (Castro és Murray, 2010; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) tematikába. Jelen tanulmányunkban erre építünk mint fő elméleti keretre.

Az akkulturáció másik kimenetele, a szociokulturális adaptáció viselkedéses válaszokon alapul, az egyén beilleszkedési és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez tartozik (Masgoret és Ward, 2006).

A szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a tágabb társadalom mellett a nemzetközi hallgatók esetében az egyetemet magát tekinthetjük befogadó oldaldnak, és a hozzájuk kapcsolódó viszony alapján beszélhetünk akkulturációs és adaptációs folyamatokról. A jelen tanulmányban a pszichológiai adaptációval foglalkozunk. Ezen belül is inkább az iskolai világot érintő stresszkeltő jelenségekkel, tényezőkkel, az ezzel való megküzdést elősegítő, valamint hátráltató tényezőkkel és az elégedettséggel. Diákok esetében kihagyhatatlan, mégis a szakirodalomban kevésbé vizsgált akadémiai adaptációra is fókuszál a vizsgálatunk. A szakirodalmi ismertető fennmaradó részében ezekre a tényezőkre térünk ki.

Stressz és társas támogatottság szerepe

Lazarus és Folkman klasszikus munkája (1984) óta ismeretes a *stressz–kiértékelés–coping* tematika a pszichológiában. Első szintű kiértékelésnek nevezik azt, hogy mennyire tartja fenyegetőnek az egyén a stresszt okozó tényezőt. Második szintű kiértékelésnek nevezik az egyén felmérését a rendelkezésre álló erőforrásokról az ezzel való megküzdéshez. Későbbi szerzők, mint például Castro és Murray (2010) a *stressz–kiérté-*

kelés–coping modelljükbe a reziliencia fogalmát vonták be. Nagyon nehéz körülmények között, számos stresszforrással szembenézve is sokszor sikeres az adaptáció, mely azon múlik, hogy fenyegetésnek vagy lehetőségnek keretezi-e az egyén a kihívást jelentő tapasztalatokat és változásokat a kognitív kiértékelés során.

A felsőoktatási intézmények diákjai jellemzően a kései serdülőkor, korai felnőttkor időszakában (*emerging adulthood*) vannak. A helyi diáktársaikhoz hasonlóan a nemzetközi diákok ebben a családról való leválást megkezdő, az identitásfelfedező, instabilitást megéllő, énfókuszú, köztes állapotú, lehetőségekkel teli korszakban vannak (Arnett, 2016). Az, hogy külföldön élnek és tanulnak, önmagában még egy további átmeneti, a köztes létélményt jobban felerősítő tényezőt jelent a földrajzi mobilitáson túl.

Az új környezetbe, új kultúrába való költözés és az adaptálódás során számtalan stresszkeltő tényezővel találkozunk egy nemzetközi diák. A pszichológiai adaptáció előrelézői közül a stressz foglalja el a legelső helyet (Zhang és Goodson, 2011). Újabb kutatások szintén ezt a tendenciát erősítik (például Taušová és mtsai, 2019). Ha a nemzetközi diákok stresszkeltőként élik meg az akkulturáció miatt az életükben bekövetkező változásokat, akkor a megküzdéstől függően akkulturációs stresszt tapasztalhatnak. Azonban a társas támogatottságnak nagy szerepe van abban, hogy a tapasztalt akkulturációs stressz mentális problémákhoz, tünetekhez vezet-e és ha igen, milyen mértékben (Smith és Khawaja, 2011). Bőséges szakirodalom áll rendelkezésre a helyiekkel, a saját nemzetbeliekkel, és a nemzetköziekkel tartott kapcsolati hálóval és a tőlük kapott támogatás akkulturációs stresszre gyakorolt hatásáról (pl. Hendrickson és mtsai, 2011;

Geeraert és mtsai, 2014). Bár nagyon jó hatása van a helybeliekkel való kapcsolatkeresésnek és érdemi kapcsolatnak, sokszor ez csak a nemzetközi diákok beteljesületlen vágya marad (Williams és Johnson, 2011).

Külön kiemelendő az intézményi támogatás szerepe. Cho és Yu (2015) azt találta, hogy az egyetemről kapott támogatás észlelése és az ezzel kapcsolatos elégedettség együtt jár az egyetemmel való identifikáció mértékével. Az ún. nemzetközidiák-barát egyetemi környezet (Wang és mtsai, 2014) a nemzetközi diákok jelenlétéhez, igényeihez alkalmazkodik, a nemzetközi diákokat az egyetem integratív részeként tekinti. Bender és mtsai metaanalízise (2019) egyértelműen kimutatja, hogy a társas támogatottság szoros összefüggésben van a pszichológiai adaptációval. Az észlelt, szubjektív támogatottságnak még nagyobb a szerepe, mint a kapott támogatásé.

Nemzetközi hallgatók elégedettsége

Mak és munkatársai (2015) eredményei azt mutatják, hogy a nemzetközi diákok személyes és tanulmányi elégedettsége saját (angol nyelvtudás, tanulmányi énhatékonyság, interkulturális társas énhatékonyság, önbecsülés) és külső (helyi intézményektől és egyénektől és nem helybéliektől kapott társas támogatás) megküzdési erőforrásoknak a függvénye. Az angol nyelvtudásnak és a nem helybéli forrásoktól kapott társas támogatottságnak a hatása elmarad a többi tényezőhöz képest.

Arambewela és Hall (2009) a nemzetközi diákok elégedettségi modelljében szereplő hét (oktatási, társas, technológiai, gazdasági, lakhatási, biztonsági, presztízs és imázs) tényező közül az oktatási (értékes visszajelzés a tanároktól; tanárok elérhetősége; magas színvonalú oktatás kiváló tanárokkal) jelzi a legbiztosabban a diákok elégedettségét.

Ammigan és Jones (2018) összesen 45 000 résztvevőt bevonó, Nemzetközi Diák Barométer című felmérés adataiból kiindulva nagyon hasonló eredményeket kaptak. A négy intézményi dimenzió (érkezéssel, oktatással, megélhetéssel-lakhatással és szolgáltatással kapcsolatos) mentén mért elégedettség közül az oktatásnak volt elsöprő elsőbbsége az egyetemmel való általános elégedettség előrejelzésében. Az oktatási tényezőkhöz náluk az Arambewela és Hall (2009) tanulmányhoz képest még egy további aspektus, a kutatási tevékenység színvonala tartozik.

Taušová és mtsai (2019) hollandiai egyetemeken, ugyan csak EMI, *English as Mediator of Instruction*-ban részt vevő nemzetközi diákok elégedettsége az észlelt kulturális távolsággal (negatív irányú), a személyes fejlődésre való beállítódással, az angol és holland nyelvtudással, valamint a helyi és nemzetközi akkulturációs orientációval állt összefüggésben, ahogyan az akkulturációs stresszel (negatív irányban) is. Ezek az eredmények azonban mind kérdőíves módszerrel, a kutatók által kiválogatott tételek használatával születtek. Jelen vizsgálatunkban kvalitatív módszert, félig strukturált interjút használtunk a diákok elégedettségének feltárására.

Az akadémiai adaptáció

Az akkulturációs stresszen túl a hallgatók ún. „akadémiai sokkot” is megélhetnek (Sovic, 2008; Ryan és Hellmundt, 2005). Ennek hátterében az új oktatási környezettel való találkozás állhat, amely eltér az addig megszokottól. Minél nagyobb az akadémiai kulturális távolság, annál több stresszonnal találkozhatnak. Az akadémiai kulturális távolság olyan mélyen gyökerező és eltérő felfogások mentén jelenhet meg, mint például, hogy mi a tanár és mi a diák szerepe. Az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondol-

kodást megkövetelő tanulás például komoly sztrezzornak bizonyult az USA-ban tanuló ázsiai diákok számára egy nagyszabású vizsgálatban (Ryan és Hellmundt, 2005). Rienties és Tempelaar (2013) pedig 9 holland egyetemen végeztek kutatást, amelyben kimutatták, hogy a nagy hatalmi távolságú kultúrával rendelkező országokból (pl. Kína, Tajvan, Vietnám) érkező, a tanárközpontú oktatáshoz szokott diákoknak nehézséget okoz a diák-központú, probléma-, projekt- és kompetenciaalapú holland oktatásban való boldogulás, ahol a diákok aktív részvétele a siker kulcsa.

Az akkulturációs folyamatban a nyelvtudás az egyik kulcs tényező. Az angol nyelvtudás mellett, amely a tanulmányi sikerességgel áll kapcsolatban (angol nyelvű képzések esetén), a helyi nyelv tudása is fontos a hallgatók elégedettsége szempontjából (Yu és Wright, 2017). Smith és Khawaja (2011) is számos vizsgálatra támaszkodva emeli ki a szoros kapcsolatot a nyelvtudás és a tanulmányi téren elért sikerek, valamint szükség esetén a támogatás keresése között. Lee, Farruggia és Brown (2013) kimutatták, hogy a hallgatóknak nehéz megérteniük az oktatókat, ha azok túl gyorsan beszélnek és számukra ismeretlen, illetve új kifejezéseket használnak. Yu és Wright (2016) Ausztráliában végzett vizsgálati kimutatták, hogy az új nyelvi környezethez való alkalmazkodási képesség ugyanolyan fontos aspektus, mint a más hallgatókkal való érintkezés, a tanulási tér biztosítása és a témavezetőkkel való szoros kapcsolattartás. A Magyarországon tanulók sajátossága, hogy az ide érkező hallgatók zöme angol nyelven végzi el a tanulmányait, az angolnyelv-tudásuk azonban nem segítség a számukra a mindennapi boldogulásuk során, amihez leginkább a magyar nyelv ismerete lenne hasznos.

A jelenlegi írásunkban arra vállalkozunk, hogy feltárjuk és képet adjunk a nemzetközi

hallgatók elégedettségéről és az ezzel szoros kapcsolatban álló akadémiai adaptációjáról. Milyen tényezők segítik elő a nagyobb mértékű elégedettséget és a sikeresebb akadémiai adaptációt és mi hátráltatja mindezt?

MINTA ÉS ADATOK GYŰJTÉSE

A kutatás etikai engedélyét az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága állította ki. 62 nemzetközi hallgatóval elvégzett interjú elemzését végeztük el. A nemi eloszlást tekintve 36 nő és 26 férfi adatait elemeztünk. Az átlagéletkor 26,4 év (a legfiatalabb 18 éves, a legidősebb 57 éves). Származási országok szerint: Irán (20 fő), Törökország (15 fő), Kína (4 fő), Ecuador (2 fő), Izrael (3 fő), Vietnám (2 fő), Franciaország (2 fő), Németország (2 fő), Norvégia (2 fő), Pakisztán (1 fő), Oroszország (1 fő), Ukrajna (1 fő), Kolumbia (1 fő), Lengyelország (1 fő), USA (2 fő), Kanada (1 fő), Japán (1 fő), Tunézia (1 fő), Zimbabwe (1 fő).

A hallgatók különböző képzési területekről jöttek. A képzési szintjüket tekintve: BA-képzésben résztvevők 42%, MA-képzésben résztvevők 34%, PhD-képzésben lévők 6,4% és osztatlan képzésben résztvevők, jellemzően orvosi képzésüket végzők 14,6% voltak. Bár a minta nem reprezentatív, a résztvevők származási országait, a képzési szinteket tekintve is illusztrálja a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sokféleségét. Az interjúkat 2017–2018-ban vettük fel. Hosszuk átlagosan másfél óra, a begépelte interjúk átlagos terjedelme 25 000 karakter (szóközök nélkül).

A diákok pontos tájékoztatást kaptak a kutatás menetéről, az anonimitást, illetve az adatkezelést illetően. Az interjúk a hallgatók hozzájárulása után kerültek felvételre.

Az interjú felvétele angol nyelven történt, rendszerint ugyancsak nemzetközi hallgatók bevonásával, akik interjúkészítőként működtek közre. Az interjút felvevőket előzetesen felkészítettük. Az interjúk hangrögzítővel készültek a későbbi szó szerinti begépelés és annak tematikus elemzése céljából. Az elemzés angol nyelvű szövegen zajlott.

Az interjúban a demográfia adatok felvétele után az akkulturáció és adaptáció számos aspektusára kérdeztünk rá. Rákérdeztünk továbbá az egyetemi életre általánosságban, valamint a tanulmányokban, egyetemi világban való boldogulásukra, az otthoni és a jelenlegi egyetemi/oktatási rendszer közötti hasonlóságokra, különbségekre, és kértük, hogy értékeljék ezeket. („Meséljen az egyetemi életéről!”, „Milyen a magyar egyeteme az otthoni iskolákhoz képest?”, „Hogyan érzi magát, hogyan boldogul az egyetemen? Mi okoz nehézséget?”, „Mivel tudna segíteni az iskola? Mit ajánlana az iskolának, hogy jobban tudja elősegíteni a nemzetközi diákok egyetemi boldogulását?”).

ADATELEMZÉS

Az interjúk elemzése kvalitatív módszer használatával történt. Tematikus analízist alkalmaztuk, amely lehetővé teszi az interjúszövegek árnyalt elemzését, a megkérdezettek tapasztalatai jellegzetes mintázatainak a beazonosítását és értelmezését (Braun és

Clarke, 2006). Azért választottunk ezt a vizsgálati módszert, mert a tematikus elemzés rugalmas eszköz, amely alkalmas többféle perspektíva alkalmazására és az elemzésen keresztül betekintést kaphatunk a résztvevők szempontjaiba. Emellett a tematikus elemzés alkalmas eszköz nagy mennyiségű és komplex adatok elemzésére (Braun és Clarke, 2006). Az interjúk elemzése során Atlas.ti8 program segítségével kódoltuk az interjúszöveget.

Az adatokkal való ismerkedés, az adatok többszöri átolvasása, a kezdeti gondolatok lejegyzése után a szövegkorpuszon szisztematikusan haladva létrehoztuk a kezdeti kódokat, majd összegyűjtöttük a kódokhoz kapcsolt anyagrészeket. Ezt követte a témák keresése és a kódok, valamint az interjúrészletek potenciális témák szerinti összegyűjtése. Majd a témák áttekintése következett abból a szempontból, hogy mennyire tükrözik a kódolt interjúrészleteket, valamint általában a felvett anyagokat. A témákat közben állandóan finomítottuk, módosítottuk, szükség esetén újra definiáltuk. A témák végső rögzítése után következett a kivonatok kiválasztása, és ezen kivonatok végső elemzése. Az elemzések Braun és Clarke (2020) szempontjai mentén zajlottak.

EREDMÉNYEK

Az interjúk elemzése közben a következő témákat azonosítottuk:

Tanulmányok terén: úgy működik, mint a dominó.
Ami minden hallgatón segítene...
Dupla nyelvi csavar és kommunikáció
Hallgatókkal törődő tanárokat és mentorokat!
Hogy együtt lehessenek...
Magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket és az emaileket.
Fájó pont

*Tanulmányok terén:**úgy működik, mint a dominó*

Nem meglepő módon a magyarországi tartózkodásuk főbb célját, a tanulmányokkal való elégedettséget illetően gyökeresen eltérő példákat láthatunk a hallgatók beszámolóiból:

Szakmailag rengeteg nagyszerű dolgot tanultam pszichológiából.

(30 éves nő, mesterképzésben, Törökországból)

Itt betekintést kaptam az irodalomkritikába a tanulmányaim során a szemináriumokon, és nagyon inspiráló volt anélkül, hogy nyomás lenne rajtam, mert odahaza az van, hogy... jó jegyeket kell kapnod.

(19 éves férfi, alapképzésben, Oroszországból)

Úgy gondolom, nem tanítanak jól, és a vizsgáztatási módszerük is pocsek.

(24 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Az akár lehetetlenül nehéznek megélt helyzetekkel való megküzdésben szintén nagyon eltérő mintázatok tapasztalhatóak. A legtöbb nemzetközi diáktól eltérően nem angol nyelven, hanem magyarul tanul az egyetemen az alábbi diák. Így számol be a kezdeti nehézségekről és az önkontroll, énjobbítási igyekezet (később sikeresnek bizonyult) stratégiájáról.

Pozitív hozzáállással kell rendelkezünk, nem sírhatunk, ha úrrá lesz rajtunk valamilyen nehézség. Meg kell tanulnunk megacéloznunk magunkat, amikor nehézségekkel szembesülünk. Amikor először

megérkeztem az iskolába, 3 héttel később, mint más diákok, sok órából maradtam ki. A tanár szavainak kb. csak 5%-át tudtam megérteni.

(21 éves nő, alapképzésben, Kínából)

A fenti esettel szemben a tehetetlenség-élményből kapunk ízelítőt:

Nos, ami az egyetemet illeti, akármit csinálsz, nem tudod kezelni a helyzetet. Ott van mindenképpen a nyomás.

(19 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A tanulással kapcsolatos stressz az egyetemista élet velejárója. Egyes (vízumköteles) nemzetközi diákoknak azonban annyiban is különleges a helyzetük, hogy a tanulmányi eredménynek súlyos további következményei is lehetnek. Ez nyomasztóan hat rájuk a hivatalos papírok miatti általános szorongást súlyosbítva, ahogyan erről a következő hallgató is beszámol.

Ha nem mész át a vizsgán, az egyetem kitesz a képzésből, és ha ki vagy téve, nem kapsz tartózkodási engedélyt (és el kell hagyni az országot). Szóval, úgy működik, mint a dominó. Emiatt jelent nagyon nagy stresszt az egyetem befejezése.

(28 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

Nem elég, hogy léteznek nehéz vizsgák és az ezzel járó vizsgadruk, szorongás. Maga a szóbelivizsga-helyzet és az esetleges sikertelen szereplés, az „arcvesztéstől” való félelem további kulturálisan specifikus nehézségek elé állíthatják a vizsgázót. Egy diák így számol be erről.

A vizsgák, a vizsgák nehezek, a szóbeli vizsgára mindent meg kell tanulnunk, és szembe kell nézni a félelemmel attól, hogy szemben ülsz valakikkel, és előttük buksz meg. Ezért halasztok.

(30 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Ami minden hallgatónak segítene

A saját maguk „megacélozására” láttunk fentebb példát, emellett néhány esetben a kizárólag belső erőforrásokra való hagyatkozást, a mindenen feletti önállóságot említik, mintegy felmentve az egyetemet az ezzel kapcsolatos teendők alól.

Hogy miben tudna segíteni az egyetem, hogy milyen körülményeket kellene teremtenie? Szerintem már adottak a körülmények: az embernek tisztában kell lennie ezzel, és az ideális helyzetet kell ebből megteremtenie magának.

(21 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A többség azonban változatos formában sorolja fel, hogy milyen, az egyetemtől érkező erőforrások, támogatás, intézkedés tenné elégedettebbé őt az iskolai boldogulás, a tanulmányok terén. Rendszerint a nehézségek és a hiányérzet kapcsán fogalmaznak meg lehetséges segítő megoldásokat, amelyeket elvárnának az egyetemtől. Szóba kerül a korrepetálás, a különböző konkrét területeken: a statisztikát, a kutatásmódszertant, a tudományos írást többször is említették. A tanulmányi támogatás különösen akkor fontos, amikor nagyon nagy arányban nem tudják teljesíteni a kurzuskövetelményeket.

Támogatás a műszaki rajzban és statisztikában. A tanároknak támogatóbbnak kellene lenniük. Ötvenöten vagyunk

a csoportban és negyvenen megbuktunk. Ez nem normális.

(21 éves férfi, alapképzésben, Törökországból)

A tudományos munkára való sarkallás és lehetőségek megteremtése, a diákok projektjeinek támogatása ugyancsak szóba kerül, ahogyan a közös tanulással egybekötött korrepetálás lehetősége is. Az interjúk során a hallgatók kifejezik azt a vágyat, hogy több gyakorlati képzésben részesüljenek. A kevés gyakorlati élménye negatívan hat a szakmai kompetencia alakulására és az elégedettség érzésre. A hallgatók számára elbizonytalanító és frusztráló a gyakorlási lehetőségek hiánya.

[H]ogy dolgozzanak a kezeim, például műtéttel kapcsolatban. Persze nem maga a műtétet, hanem az egyszerűbb dolgokat, mint a sebkitést és hasonlókat... Harmadik évben még nem vettem vért, nem adtam egy injekciót sem.

(20 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

Akármi, ami abban segít, hogy az elméletet a gyakorlatba tegyük, mint például vállalatoknál saját szemeddel megnézni, tanulmányozni, hogy működik az igazi munkahely. Sokat számítana.

(21 éves nő, alapképzésben, Tunéziából)

Dupla nyelvi csavar és kommunikáció

A fentiek mind olyan felvetések, amelyeket általában is átélnének a felsőoktatásba járók. Azonban több dolog miatt mégis más a nemzetközi diákok élménye. Az egyik leggyakrabban említett dolog a nyelv. A diákok saját maguk angol és magyar nyelvi tudásának fejlesztésével kapcsolatban várnának segítséget az egyetemtől.

Először is, legyenek kötelezőek a magyar nyelvtanfolyamok az egyetemen, több éven keresztül, ne csak egy félévig.

(28 éves férfi, mesterképzésben, Iránból)

[L]egyen hely és lehetőség, ahol lehet angol nyelvet gyakorolni, például az angol beszédet gyakorló órák.

(27 éves férfi, mesterképzésben, Törökországból)

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

A magyarok oktatása jobb. Ezt láttam a [magyarokkal közös] kórházi gyakorlaton. Ez a tanárok gyenge angolja miatt volt. Ha a magyar diákok kérdeztek valamit, a tanárok jól el tudták magyarázni, de ha mi kérdeztünk valamit, az már bajosabb volt.

(27 éves nő, doktori képzésben, Törökországból)

Sokszor nem a nyelvtudásnak, hanem a kifejtésnek tulajdonítják a nehézséget. Az egyik résztvevő, egy amerikai diák, nagyon tapintatosan így beszél egyes tanárok an-

gol nyelvtudásával kapcsolatos tapasztalatairól.

Most van egy tanárom, aki igazán jól beszél angolul, de az akcentusa sokkal nehezebbé teszi a megértést. Szóval, úgy érzem, nekem sok minden marad ki.

(39 éves férfi, mesterképzésben, USA-ból)

Más diákok is sajnálatukat fejezték ki, hogy nem tudták jól követni az órákat, mert még nem szokták meg a tanárok angol kiejtését. Akkor különösen nehéz ez a helyzet, ha a diák – vélhetően ez is sokszor fordul elő – sem biztos az angol tudásában. Megkönnyebbülést érzett a következő hallgató, aki felismerte, hogy miért nem értette az előadást.

A legnagyobb kihívás a nyelv. Az első órámot nagyon nehezen értettem. Aztán rájöttem, hogy a tanárnak nagyon erős volt az akcentusa. De először nagyon aggódtam.

(22 éves nő, osztatlan képzésben, Franciaországból)

Olyan támogatást is megfogalmaztak, mint a következő idézetben.

Azt mondanám, nyelvi támogatásra lenne szükség. Megpróbálom megmagyarázni: . magyar anyanyelvű tanároknak és másoknak is van akcentusuk, ami természetes, de néha nagyon nehéz őket érteni, különösen a nagy előadásokon, ha nem ül nagyon közel hozzájuk az ember. Nem a diákoknak szóló támogatásról beszélek. Azt mondanám, a tanároknak kellene nyelvi támogatást adnia az egyetemnek.

(18 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

A nyelvi nehézségek nem törvényszerűek és nem jelentik azt, hogy ne lehetne kifejezetten sikeres a kommunikáció a diákok és tanárok között. A tanárokkal kapcsolatosan pozitív élményekről, tapasztalatokról is számolnak be a résztvevők, például nyílt és közvetlen kommunikációról és biztatásról az oktatók részéről. A hallgatókra a nyílt kommunikáció lehetősége motiválóan hat, növeli az elégedettséget.

[I]tt könnyebb. Nyíltabb a kommunikáció az oktatókkal, mint Törökországban. (21 éves férfi, alapképzésben, Törökországból)

Itt nyugodt a légkör, és nagyon közvetlenek a tanáraink. (25 éves nő, Erasmus programban, Ausztriából)

Hallgatókkal törődő oktatókat és mentorokat!

Nem számítottunk rá, de visszatérő jelleggel és sokszor erőteljesen fogalmaztak meg érzelmi, pszichológiai jellegű igényeket mind keleti, mind pedig nyugati országokból érkező diákok. Habár eltérő felvezetéssel, érveléssel nyilatkoztak erről, de nagy volt a konszenzus abban, hogy fontos, hogy az oktatók, mentorok érzelmileg elérhetőek és támogatók legyenek. Az egyetemi oktatók valószínűleg nem is számolnak azzal, hogy személyes segítséget, törődést, érzelmi támogatást is elvárnak tőlük a hallgatók.

A megszólaltatott nemzetközi diákok válaszaiból kitűnik, hogy fontos, hogy az oktatók értsék az érzelmi nehézségeiket, és tudjanak róla, hogy milyen érzés nagy kulturális távolságból érkező, az európai társaikhoz képest kedvezőtlenebb helyzetben levőnek

lenni. A hallgatók érzelmileg elérhető oktatókra vágnak, akikkel kapcsolatba lehet kerülni, és ezáltal elfogadottabbnak érezhetik magukat.

Úgy gondolom, hogy több érzelmi támogatásra van szükség, mert tudniuk kell (oktatóknak), hogy a többség ismert európai országokból származó hallgató, de vannak hátrányos helyzetű országokból is. Több megértéssel lehet feljűk fordulni. (30 éves nő, mesterképzésben, Törökországból)

Lehetőség szerint ismerjék és értsék a diákok élethelyzetét, legyenek nyitottak arra, hogy meghallgassák őket. A következő diák nem is a saját maga, hanem más diákok érdekében szólal fel, mintegy közvetítőként a meg nem értett diákok és a diákok helyzetét saját perspektívájuk miatt nem látó tanárok között. A családjától távollevő, emiatt szenvedő diákok relatíve rosszabb tanulmányi teljesítményét is összefüggésbe hozza a sajátos élethelyzetükkel. A fenti esethez hasonlóan itt is szempont a másokhoz való viszonyítva kedvezőtlenebbnek megélt helyzet.

Miért kapnak jobb jegyeket a magyarok? Az oktatók nem látják, hogy honvágya van valakinek, és hogy szeretne beszélni a szüleivel [...]. Úgy érzem, ha kapok erre lehetőséget, akkor elmondom az oktatóknak, elmondom nekik, hogy az irániaknak ilyen problémáik is vannak, és ezt meg kell érteni. (33 éves férfi, doktori képzésben, Iránból)

Az oktatók mellett a mentorok szerepe is fontos a támogatás szempontjából, különösen a tartózkodásuk legelején. Ilyenkor szükség lenne valakire, aki ahhoz az intézmény-

hez tartozik, ahová a hallgatók érkeznek, és aki biztos hidat jelent az új, ismeretlen világ felé. Ha azonban nem teljesíti a feladatát a kijelölt vagy választott mentor, így érzi magát jóval később egy diák.

Magunkra hagytak minket, és ez annyira félelmetes volt.

(22 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Tétován, de megjelenik akár a szülőihez hasonló gondoskodás iránti igény is. A családjuktól, otthonuktól távol levő diákokat adott pillanatban teljesen magára maradt, esendő, vizsgasztalándónak láttatja a következő interjúrészlet. Igaz, hogy a szülőpótló szerepet a hallgató vágyként jeleníti meg, de egyidejűleg irrális elvárásnak is tartja. A hangsúly azonban a megközelíthető, gondoskodó, törődő tanárokon van, akiknek az elérhetősége betölthetné akár a család, az otthon hiánya miatti űrt.

Barátságosabb, diákokkal törődő oktatókat, persze ez csak egy elképzelés, hogy úgy kezeljék a hallgatókat, mintha a gyerekeik lennének, de esetleg úgy kezeljék őket, mint olyan embereket, akik távol vannak az otthonuktól, [...] a családtól, nincs semmilyen támogatásuk, ha szomorúak.

(30 éves nő, alapképzésben, Iránból)

Más nem is a családtól való elszakadás miatt, hanem a célországban való integráció, saját helyének megtalálása miatt igényelne támogatást. Sőt nem is magát a tényleges támogatást hiányolja, hanem pusztán a rendelkezésre álló segítség létét.

[L]ehessen érezni, hogy segítenek neked, hogy van valamilyen támogatás, esetleg

tanácsadás vagy akármi. Főleg, ha integrálódni szeretnél az országban. Szerintem ez segítene, hogy otthonosabban érezd magad.

(25 éves nő, mesterképzésben, Norvégiából)

Az oktatók és mentorok mellett a koordinátori irodák dolgozói is betölthetik a segítő mentori szerepet. Például az egyik hallgató elégedetten így nyilatkozott.

Nem volt olyan kérésem, amit ne tudtak volna megoldani.

(39 éves férfi, mesterképzésben, USA)

Ehhez hasonló pozitív élményről számol be a következő hallgató.

Ha gondod van, elmondhatod a tanároknak. Ha akármilyen problémád van, ott vannak neked.

(28 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

A hallgatók az elfogadóbb légkör megteremtését az oktatók és más egyetemi szereplők barátságos jelenlétén keresztül látják megvalósíthatónak. Jó páran érzelmileg elérhető, megértő, mintha „családi” támogató figuraként gondolnak az oktatóra. Ha nem az oktató, akkor a mentor vagy akár a koordinátori iroda személyében keresik a biztonságot nyújtó érzelmi támogatást.

Tanácsadás iránti igény

Az egyik fenti idézetből is kiderült, hogy az intézménytől elvárt egyik támogatástípus a pszichológiai tanácsadás. Többször is megfogalmazódott az igény arra, hogy szakemberrel oszthassák meg a nehézségeiket, ha erre szükségük van. Ennek hiányát vagy hiányosságait fogalmazták meg többen.

Legyen több tanácsadás a hallgatóknak.
(25 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

Tanácsadást kell nyújtaniuk a hallgatók számára. Ha valakinek problémája van, például, ha valaki nem talál barátot, mehessen valahova beszélgetni.
(28 éves férfi, mesterképzésben, Iránból)

Ez az igény rárimel arra, amikor egy másik hallgató nem tanácsadó pszichológus, hanem a nemzetközi diákokkal foglalkozó egyetemi stáb kapcsán fogalmazta meg a következő igényt.

Legyen valaki, akivel lehet beszélni.
(22 éves nő, mesterképzésben, Franciaországból)

A hallgatók érzelmileg egy védőháló meglétére vágnak, vagyis arra, hogy legyen lehetőség a személyes problémák megbeszélésére szakmai keretek között. Nem arról van szó, hogy feltétlenül nagy gondnak kell lennie ahhoz, hogy felkeressék a tanácsadást. A meghallgatás élménye és az „értő” fülek jelenléte fontos a hallgatók részére.

Hogy együtt lehessenek...

Visszatérően nyilatkoztak a hallgatók arról, hogy fontos, hogy legyenek közös programok magyar és nemzetközi hallgatók részvételével, ahol lehetőség nyílna megismerkedni egymással. A helyiekkel való kapcsolattartás iránt nagy az igény, amihez eltérő szinteket, szintereket említenek a diákok.

A kollégiumban legyünk vegyesen, a magyar hallgatók és a nemzetközi csoportok, így több kapcsolatot tudnánk kialakítani.
(28 éves férfi, alapképzésben, Kínából)

[H]ogy kissé keveredjenek egymással a hallgatók. Arra gondolok, hogy legalább valamilyen órák közősek legyenek, például a gyakorlatok, hogy együtt lehessenek, így kapcsolatba léphetnek a magyarokkal, barátságokat köthetnének.
(36 éves férfi, doktori képzésben, Iránból)

A helyi magyar és a nemzetközi diákoknak az egymástól elkülönülő világát, a kontaktus abszolút hiányát, az emiatt érzett elidegenedést érzékletesen írja le a következő diák.

[A]mikor az egyetemen járok, a magyar hallgatók olyanok a számunkra, mint a kirakati bábuk a boltok ablakai mögött. Csak nézzük őket, nincs interakció köztünk.
(20 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

Egyértelműen nagy az igény a találkozásra, amelynek megszervezését elsősorban az egyetemről várják el a diákok.

Legyen több nemzetközi hallgatói platform. Lehetne ott beszélgetni, találkozni egymással, vagy valamit közösen csinálni... esetleg legyenek közös sportesemények.
(20 éves nő, alapképzésben, Zimbabweból)

Emellett hallható önkritikus hang is a magyar diákokkal való kapcsolat hiányával kapcsolatban.

Ez valószínűleg rajtam is múlik. Mert nem mentem oda hozzájuk, hogy akkor beszéljünk.
(21 éves férfi, alapképzésben, USA-ból)

A külföldi tanulmányoknak fontos, absztraktabb szinten megfogalmazott célját is visszontlátjuk a válaszokban. A közös tevékenységek, a közösen töltött idő eszközként szolgál a cél eléréséhez.

Több közös társas tevékenység sokat segítené. Annak érdekében, hogy erősebb csapatot és társas kapcsolatokat alakítsunk ki. Ez fontos, a szociális tőke, igen, ez nagyon fontos. [...] Különösen a nemzetközi és a helyi hallgatók között. (39 éves férfi, osztatlan képzésben, Kínából)

A nemzetközi hallgatók számára nagy érték lenne, ha a magyar és más nemzetiségű hallgatókkal kerülhetnének közvetlen kapcsolatba. Különösen a helyi diákokkal való találkozás lehetőségét hiányolják. A nemzetközi hallgatók elmondásai szerint szívesen kötnének barátságokat, és erre úgy gondolnak, hogy a helyszínt és szervezést a képzőhelyeknek kellene kialakítani. A tanulási értékek mellett a hallgatóknak a kapcsolatok alakítása is fontos szempont a külföldi tanulmányok során. A nemzetközi hallgatók nem ritkán, mintegy vendégként élik meg helyzetüket, ahol várják a befogadó oldal irányítását, támogatását és igénylik a közös programok szervezését.

Magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket és az e-maileket...

Számos diák elégedett az egyetem által nyújtott információkkal, azonban sokan találnak kivetnivalót információszolgáltatásban. Az ezekről szóló beszámolók színes képet adnak a helyzetről és segítenek mélyebb szintekre is betekintést nyerni.

Sokszor egészen konkrét dolgok hiányoznak az elégedettséghez, például az, hogy legyen érthető, friss információkat tartalmazó,

felhasználóbarát egyetemi weboldal, ahol legyenek könnyen elérhetőek a naprakész információk.

[V]an weboldaluk, de ez nem mindig működik, és nem tudom, hogy amit látok ez egy régi, vagy egy új esemény, ez nem igazán világos. Tehát csak azt kívánom, legyen egyértelműbb.

(25 éves nő, mesterképzésben, Norvégiából)

Nincs olyan sok kihívás, csak az adminisztratív rész, mert úgy érzem, nem sok információ van arról, hogyan kell, és mit kell csinálni... Például nem tudom, hogy regisztrálnom kell-e a vizsgára. Ha igen, akkor ez mikor lehetséges, és mikor nem... Ez kicsit frusztráló volt.

(25 éves nő, mesterképzésben, Németországból)

A fenti bizonytalan, bosszantó helyzeteknél súlyosabbnak, szándékosan megkülönböztetőnek élik meg az információhiányt, különösen sorsdöntő jelentőségűnek vélt esetekben, ahogyan meséli a következő diák.

Például tegnap, két év után tudtam meg, hogy ha közel állsz már ahhoz, hogy elbocsájtanak, akkor az írásbeli vizsga helyett mehetsz szóbeli vizsgára. Erről egyáltalán nem tájékoztattak. Úgy derült ki, hogy kicsúszott a tanszékvezető száján, amikor mentem hozzá érdeklődni.

(19 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A kirekesztettség, mellőzöttség érzését erősíti fel az az „egyszerű” tény, hogy a számukra nem érthető nyelven kommunikál (vagy inkább nem kommunikál) velük az egyetem.

Néha kisebbségnek tekintenek. Például magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket vagy az e-maileket. Ez azt jelenti, hogy minimum nem törődnek a nemzetközi diákokkal. Annyira nem hogy legalább lefordítsák nekünk.

(29 éves nő, mesterképzés, Ecuadorból)

Az elégtelen információáramlást különbözőképpen élik meg és magyarázzák a hallgatók, egyszerű bosszúságtól az igazságtalanságon át a kitaszíttottsáig. Úgy tűnik azonban, ahhoz, hogy az egyetem részének érezzék magukat a nemzetközi diákok, szükséges a diákok megfelelő tájékoztatása.

A fájó pont

A hallgatók jóllétét, egyetemmel való elégedettségét leginkább károsító tényező az egyenlő bánásmód hiánya és a diszkrimináció az iskolán belül. Több interjúbán megjelent az az élmény, hogy őket hátrányosan különböztetik meg a magyar hallgatókhoz képest. Úgy élik meg, hogy az oktatóknak kevesebb türelmük van hozzájuk és kevésbé fogadják el őket. Emellett úgy gondolják, hogy nem egyenlő az értékelési rendszer és hátrányosabb értékelésben részesülnek. A jobb angol nyelvi készségekkel rendelkező hallgatókkal szemben is megkülönböztetve érzik magukat. Ezek mind növelik a hallgatók szorongását és az elégedetlenség érzésüket, illetve negatívan hatnak az akadémiai adaptációra. A diszkrimináció témaköre nagyon érzékeny terület, mind a képzőhelyek, mind a hallgatók szempontjából. A vélt és valós sérelmek nehezen megfoghatók és általában konfliktusos helyzetekkel járnak. Hasznos látni, hogy milyen negatív hatásokat hordoznak magukban az ilyen helyzetek.

A nyelvtudás szintje vagy annak hiánya által kijelölt pozícióval különösen sokat

foglalkoznak a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok is. Sok interjún átvélően kivehető egyfajta rangsor. A legkedvezőbb helyzetben a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok vannak. Az egyik (nem angol anyanyelvű) diák szemszögéből egy sajátos, nyelven alapuló rangsorban a következőképpen helyezkednének el az anyanyelvű diákok, és így érvényesülne az előnyük. A nem anyanyelvű diákoknak pedig elmondásuk szerint egészen sajátos módon előállt diszkriminációs helyzettel kell szembenéznüik.

Az oktatók legyenek igazságosak, mert azt érzem, néha nem ez van. A született brit vagy kanadai diákoknak, vagy a németeknek a németnyelvű képzésben, nyilván jó a kiejtésük és nagyon jól fogalmaznak. A tanáraink nem anyanyelvűek és emiatt azt hiszik, hogy jól tudják az anyagot az angol meg a kanadai diákok. Mert szinte nem is értik, amit ezek a diákok mondanak, és könnyen átengedik őket. Velünk pedig az a helyzet, hogy mivel nem vagyunk anyanyelvű angolok, többre tartják magukat nálunk.

(27 éves nő, doktori képzésben, Törökországból)

Az egyenlő bánásmódot a hallgatók éles figyelemmel követik. Fontos számukra, hogy azt érezzék, hasonló módon mérik a tudásukat. Az eltérő kultúrák és a nyelvtudásbéli különbségek önmagukban félreértésekre adhatnak okot, így az egyenlő bánásmód észlelése még nagyobb hangsúlyt kap.

Kevés esetben azonban kifejezetten a származás miatt élik meg a hallgatók, hogy diszkrimináció és identitásfenyegetés éri őket az iskolán belül, ami fájdalmas érzésekkel jár.

A vizsgákon nagyon sokszor ért diszkrimináció, a nemzetiségem miatt, nagyon zavart. [...] Van egy nő, akire azt mondják a hallgatók, hogy rémes, igazságtalan és egy kicsit fura. De nem gondoltam volna, hogy megszegyenít a vizsgán a többiek előtt a nemzetiségem miatt. Gúnyolódott a nevemmel.

(25 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

MEGVITATÁS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Célunk az elégedettség és az akadémiai adaptáció, és a hallgatók egyetemi világban való boldogulásának vizsgálata volt. Azon túl, hogy a tanulmányok terén tapasztalt nehézségek és azokkal való megküzdés változatos mintázataira láttunk példákat, az interjúk vizsgálat egyik fő eredménye, hogy látható vált a nemzetközi hallgatóknak az az igénye, hogy érzelmi támogatásban részesüljenek. Az oktatóktól elsősorban a „megértő, törődő” szerep betöltését várják el, vagyis vágyuk, hogy az oktatók rálássanak a hallgatók érzelmi nehézségeire. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve a hallgatók érzelmileg több szempontból nézve is nehéz helyzetben vannak. Szabó Ágnes és munkatársai (2016) kutatása során megmutatózó kiszakítotttság, gyökértelenségelmények (*up-rooting*) mentén jelenhetnek meg terhelt érzések a hallgatókban.

Emellett figyelembe kell venni, hogy a tanulmányok során a nemzetközi hallgatókat érő stressz és stresszkeltő körülmények eltérőek a magyar hallgatók helyzetéhez képest. A tanulmányok a tudás megszerzésen túl, a tanulmányokkal kapcsolatos kudarcoktól való félelem erősen hat a megküzdési képességeikre. Adott esetben az érzelmileg felfokozott állapot miatt kevésbé sikeresen

küzdenek meg a tanulmányokkal természetesen velejáró stresszel. A kudarcotól való félelem elkerülő viselkedéshez vezethet. A kudarc nem csak azért hat fenyegetően, mert közvetlenül a személyes integritásra van negatív hatással, hanem mert direkt módon is hat a hallgatók életére. Ez főként a vízumköteles hallgatók esetében teremt „éles” helyzeteket. Amikor egzisztenciális gondokkal áll összefüggésben a tanulmányok kimenetele, a stressz–kiértékelés–coping hármas (Lazarus és Folkman, 1984; Castro és Murray, 2010) más színezetet kap.

Látható, hogy az oktatók érzelmi közelsége és közvetlensége megnyugtató és egyben inspiráló is a hallgatók számára. A pozitív érzelmi viszonyulás megtartó erejű a hallgatóknak, mivel feltehető, hogy a hovatarthatóság-érzésüket is felerősíti, miközben támogatón hat. Mindez növeli az elégedettséget és elősegíti a tanulási hatékonyságukat. A felszínen csupán praktikus szintűnek tűnő információk fontossága, amelyeket mentorok és koordinátorok adhatnak, továbbá a weboldalakon lévő aktuális információkhoz való hozzáférés, ugyancsak érzelmileg is fontos a hallgatók számára. Feltehetően az információ birtoklásán túl az érzelmi kontroll visszanyerése, helyreállítása miatt is fontos ez.

Az érzelmi közelség vágya nem csak a nemzetközi hallgatók helyzetükből fakadhat, hanem az életkori helyzetük jellegzetességéből, hiszen ez az időszak egybeesik a családtól való elválással is. Azonban a nemzetközi hallgatók számára az új közeg miatt ez az időszak még érzékenyebbé válik. Számos hallgatónak van honvágya, és amíg kialakul az új kapcsolati hálójuk, elszigetelve érzik magukat. Az oktatókkal való közvetlenebb kapcsolat azonban pozitív hatással lehet az adaptációs folyamatra és az elszigeteltség érzés csökkentésére.

A tanároknak már-már „szülőpótló” szerepére (és ennek irrealitására) is láttunk utalást. Trompenaars és Hampden-Turner (2011) megkülönböztetik a specifikus vs. diffúz kultúrákat aszerint, hogy az élet különböző területei (pl. a személyes élet és munka) mennyire különülnek el. Az értelmezésüknek megfelelően például a specifikus értékű kultúrákban a tanárok csak az iskolával kapcsolatos témákban játszanak szerepet, míg a diffúz értékű kultúrákban adott esetben akár a diák személyes gondjainak a megoldásában is illetékesek lehetnek.

Az egyetemi klíma érzékelésével foglalkozó kutatására reflektálva, azok a hallgatók, akik többféle csoporthoz tartozó hallgatóval léphetnek kapcsolatba, és ahol az egyetem szervezi az együtttanulási platformokat és az oktatók elősegítik a csoportok közötti párbeszédet, ott a hallgatók magas szintű tanulási elégedettségéről és fejlődésről számoltak be (Glass, 2011). Az együtt tanulás mint közös élmény erős vágya a nemzetközi hallgatóknak. Az érzelmi oldalt tekintve, ha a hovatartozás-érzés fontosságára gondolunk, akkor jobban érzékelhetőek a hallgatók erre irányuló vágyai.

Az egyetemi információáramlásból való kimaradás a praktikus tényezőkön túl a kirekesztettségnek és annak az érzését vonja maga után, hogy nem tekintik őket az egyetem részének. A szakirodalom szerint is a tanulmányi időszak során kialakuló *valahova-tartozás érzésének* (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 nemzetközi diákoknak a „szívesen látott vendég”-től a „kivülálló, oda nem tartozó”, sőt a „meg sem látnak” megtapasztalásáig különböző identitásélményei lehetnek. Az egyetemen

belüli diszkriminációs tapasztalatoknak is a kirekesztettség, az oda nem tartozás érzését húzzák alá.

A jelen tanulmányban elemzett interjúk kiemelték az angol nyelvtudás meghatározónak tűnő szerepét a nemzetközi hallgatók akadémiai adaptációjában, ahogyan az ugyancsak Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves vizsgálatban (Nguyen Luu, 2019b). Az angol nyelvtudás bizonyos értelemben egyfajta valutaként működik: ennek alapján mérik össze a különböző csoportokat és egyéneket. A nem angol anyanyelvű nemzetközi hallgatók tűnnek a legkedvezőtlenebb helyzetűnek. Nem élvezik a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő hallgatók (tanárok miatt is) kivételezett helyzetét, ugyanakkor a képzés nyelvét a saját anyanyelvükhöz képest óhatatlanul gyengébben beszélő tanárok rosszabbul adják át nekik a tananyagot. E mögött a vélemény mögött a tanárközpontú oktatás, az ismeretátadó tanár – ismeretfogadó diák szemlélete rejlik (Rienties és Tempelaar, 2013). Mindenesetre vannak olyan nem angol anyanyelvű nemzetközi diákok, akik a társas összehasonlításnak (Festinger, 1976) ebben a kettős rendszerében duplán is megfosztottnak érzik magukat, és relatív deprivációként élik meg a velük történeteket. A saját helyzetüket hátrányosabbnak élik meg, a képzés színvonalát is feltehetően alacsonyabb szintűnek ítélik a magyar nyelvű képzéshez képest.

Az interjúk felhívják arra is a figyelmet, hogy nyelvi nehézség nem csak a diákok részéről érkezhetsz. A szakirodalommal összhangban, mivel az oktatási nyelv a legtöbb tanárnak nem anyanyelve, az „angol, mint közvetítő nyelv” – oktatásban (Doiz, 2011, idézi Grimshaw, 2015) általában a nem angol-szász országokban, a tanárok gyengébb angol nyelvi készsége is jelenthet kihívást a diákok-

nak. Bár az idézett interjúrészletekben nagyon tapintatosan fogalmaznak a diákok, nem példa nélküli az optimálistól elmaradt információközlés a tanár nyelvi képességei miatt.

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

A pszichológiai tanácsadás lehetősége is fontos témakör és igényként jelenik meg. A tanácsadási lehetőség a támogatás érzését és a gondoskodás élményét nyújtja a hallgatók számára. Visszatérő tapasztalat a tanárok, a pszichológiai tanácsadás és általában az egyetem kapcsán elvárt támogatás kapcsán, hogy nem is feltétlenül annak a tényleges igénybevétele, hanem pusztán annak az elvi lehetősége, meglétének észlelése (Bender és mtsai, 2019; Cho és Yu, 2015) van összefüggésben az elégedettséggel.

Nagy igény mutatkozik arra is, hogy legyen közös terek a személyes érintkezésre, ahol a magyar és más nemzetiségű hallgatókkal együtt lehet lenni. A nemzetközi hallgatók részéről az interjúk alapján nyitottság mutatkozik a kapcsolatok építésére, és a magyar nyelvű hallgatóktól való szétválasztás elégedetlenségét és hiányérzést vált ki bennük. Ez sajnálatos módon a szakirodalomban találtakra rímel rá, miszerint a helyi diákokkal való interakció sokszor beteljesületlen vágy marad (Williams és Johnson, 2011). Saját helyzetüket a relatív megfosztottság élményével élik meg, amely

során úgy érzik, a magyar hallgatókhoz képest kimaradnak dolgokból.

A nemzetközi hallgatók számára előnyös környezet kiépítésével foglalkozó kutatócsoportok felismerték, hogy szükség van a kognitív, intraperszonális és interperszonális szintek figyelembe vételére a megfelelően támogató környezet alakításához (Pascarella és Terenzini, 2005). Ezek a szintek a kutatásunkban is visszaköszönnek. Az elkülönítést a hallgatók az interperszonális kapcsolatoktól való megfosztásaként élik meg. Úgy érzik, kapcsolati tőkéjüket nem tudják fejleszteni, ami önmagában demotiváló tényező a külföldön tanulók számára.

Megfogalmazódik továbbá, hogy olyan programokra van szükség, ahol a nemzetközi hallgatók egymással is ismerkedhetnek. Ennek megszervezését a hallgatók az egyetemtől várják el. Több hallgató számol be arról, hogy több támogatást igényelne a tudományos munkával kapcsolatban. Legyen lehetőségük a helyi, az egyetem által szervezett konferenciákon részt venni, ahol ők maguk tudnának előadni és mások előadásait meghallgatni. Itt is megragadható, hogy a tanulás eredményessége kapcsolatban áll az intra- és interperszonális szintek sikeres teljesítésével, mint ahogyan ez megmutatkozik az ezzel kapcsolatos kutatásokban is (Pascarella és Terenzini, 2005; Hendrickson és mtsai 2011).

Az érzelmi támogatás jelentőségére rámutatnak azok a kutatási eredmények, amelyek alapján a szociális háló az új környezetben akkor is pozitív hatással bír az adaptációra és a hallgatók elégedettségére, ha akár csak lazább szintű kapcsolatok állnak a rendelkezésre (Hayes és Lin, 1994). Kutatásunk eredményeként kiemeljük, hogy a hallgatók több szinten is megfogalmazták ezt az érzelmi igényüket. Ha továbbgondoljuk a sikeres adaptáció hosszú távú hatásait, észre kell vennünk,

hogy a tanulási motivációra és a szakmai identitás alakulására is kedvező hatással bírhat az érzelmileg támogató tanulási környezet, amelyeknek az oktatók a közvetítőik, az egyetemek meg az attitűdök képviselői. Hasonlóan fontos a különböző tudományos projektek támogatása és több gyakorlat szervezése a tanulmányok során. A gyakorlatok hiánya az elméleti tudás értéktelenítése felé visz, és összességében negatívan hat a tanulási folyamattal való elégedettségre, mivel csökkentően hathat a hallgatók önbizalmára. Emellett szívesen fogadják, ha tanulhatják a magyar nyelvet, illetve az angol nyelv gyakorlásában is elfogadnának támogatást.

KONKLÚZIÓ

A valahova tartozás alapszükséglete (Baumeister és Leary, 1995) átütően fontosnak, a nyelvi korlát miatti akadályozott teljesülése megterhelőnek tűnik sok diák beszámolójában. A szakirodalomból (Wang és mtsai, 2014) és az interjúkból is visszaköszön az egyetemek attitűdjének fontos szerepe az adaptációs folyamatok és a hallgatók jobb boldogulásának alakulásában. A hallgatók az egyetemtől várják el a programok szervezését, a tanulásban és az adaptációs folyamatban való támogatását.

A nemzetközi hallgatók úgy mutatkoznak meg, mint az egyetem „vendégei”. Ez a státusz nyitottságot feltételez a hallgatók részéről, de egyben kifejezi azt az igényt is, hogy elfogadva, szívesen látva és támogatva érezzék magukat. Szükségük van támaszra, olyanokra, akikre számíthatnak az „útbaigazítás” során. A támogatási igény mögött az elszakadástól származó nehéz érzelmek enyhítésének kísérlete látható. Az akadémiai adaptációs folyamatoknak fontos terepe az egyetemi közeg.

Az egyetemi térben mind a nemzetközi angol vagy egyéb idegen nyelven tanuló hallgatók, mind a magyar nyelvű képzésben részt vevő hallgatók jelentik a viszonyulási közeget. További kutatási terület lehet a támogató kapcsolatok hosszú távú hatásainak vizsgálata, illetve kérdés, hogy milyen szerepe van az akadémiai adaptációnak a karrier és a szakmai identitás alakulásában.

Az eredményeink fényében néhány javaslatot fogalmazunk meg. Érdemes a hallgatókat már az érkezésük előtt elkezdni felkészíteni praktikus információk adásával, illetve az alkalmazkodás pszichológiai aspektusaira való felkészítéssel. Fontos, hogy az információk naprakészek legyenek, az intézmény honlapja állandóan frissüljön. Olyan személyek elérhetőségét biztosítsák számukra, akiknél a hallgatók még érkezésük előtt megfelelően tudnak tájékozódni. Érdemes lehet előre informálni a hallgatókat, hogy milyen érzelmi helyzetekkel találkozhatnak, amelyek új kihívásokat jelenthetnek nekik. Biztatni őket, hogy beszéljenek a nehézségeikről és kereszenek támogatást és eligazítást. Informálni kell őket arról, hogy hova fordulhatnak orvosi igényeikkel, illetve mik az alapvető hívószámok vészhelyzetben. Fontos segíteni őket a tájékozódásban akár a város és az egyetem térképeinek megosztásával.

Egy mentori hálózat kialakítása sokat segíthetne a hallgatóknak az első időszakban. Ha van rá lehetőség, akkor már előre ki lehet jelölni a hallgatók leendő mentorát és leírni, hogy a mentorhoz milyen kérdésekkel lehet fordulni, illetve meddig lesz elérhető ez a lehetőség. Ismerkedő alkalmakat és eligazításokat is célszerű tartani, hogy a hallgatók kapjanak teret új kapcsolatok kialakítására. Kortárs csoportok alakítása is ajánlott, amelyekben idővel, önkéntes alapon maguk a nemzetközi hallgatók is betölthetik a mento-

ri szerepeket. Végül a tanárok előzetes bemutatkozása, az ismerkedő beszélgetések alkalmat adhatnak arra, hogy a hallgatók ráhangolódjanak a közös munkára és inspirálódjanak a leendő oktatóik segítségével.

LIMITÁCIÓK

A nemzetközi hallgatók származásukat és képzésüket tekintve heterogén csoportot alkotnak. Az interjú retrospektív jellege is megemlíthető, mint limitáció. Az interjú kérdéseire a hallgatók a saját emlékezetük alapján válaszoltak. A Magyarországon való tartózkodási idejüket külön nem dolgoztuk fel.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk a vizsgálatunkban részt vevő diákoknak, akik megtiszteltek bizalmukkal és megosztották velünk sokszínű élményeiket és tapasztalataikat.

A vizsgálatok lebonyolítása, illetve az adatok elemzése az NKFI által támogatott, K-120433 számú, „A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja” című kutatás és a Tématerületi Kiválósági Program 2020 – Intézményi Kiválósági Alprogram által támogatott, TKP2020-IKA-05 számú, „Diagnosztika és terápia” című projekt keretében zajlott.

SUMMARY

INVESTIGATION OF INTERNATIONAL STUDENTS: THE COMPLEXITY OF ACADEMIC ADAPTATION AND SATISFACTION IN HIGHER EDUCATION

Background and aims: In the present interview study, we aim to reveal the experiences of international students studying in Hungary concerning their studies, and to introduce the factors related to their academic adaptation and satisfaction.

Method: Interviews conducted with 62 international students were analyzed with thematic analysis.

Results: Their academic adaptation and satisfaction show different patterns and are related to different factors. In line with the literature, the role of the receiving universities' attitudes and students' need to belong to the university proved to be essential. Besides the typical needs that university students would voice in general, their need for care and emotional support is emphasized. The building of social relationship is important from the point of view of academic satisfaction. Not only knowledge acquisition, but also the prospect for building social capital is considered valuable. The perception of discrimination, not being in the information flow of the school, and the separation from local students decrease satisfaction.

Discussion: Language plays a significant role in academic adaptation. Attributing difficulties to their own and their teachers' language barriers, students often perceive their instruction in English weaker compared to the instruction provided in Hungarian for local students.

Keywords: international students, receiving university's atmosphere, academic adaptation, satisfaction

IRODALOM

- 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.
- AMMIGAN, R., JONES, E. (2018): Improving the student experience. Learning from a comparative study of international student satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 22(4). 283–301.
- ARAMBEWELA, R., HALL, J. (2009): An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4). 555–569.
- ARNETT, J. J. (2016): College Students as Emerging Adults. The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*, 4(3). 219–222.
- BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. (1995): The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3). 497–529.
- BENDER, M., VAN OSCH, Y., SLEEGERS, W., YE, M. (2019): Social support benefits psychological adjustment of international students. Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7). 827–847.
- BERRY, J. W. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1). 5–34.
- BERRY, J. W., SAM, D. (2016): Theoretical perspectives. In Sam, D., Berry, J. W. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–29.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2020): One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. 1–25. doi: 10.1080/14780887.2020.1769238
- 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, NY. 375–403.
- 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.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (2011): Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3). 345–359.
- FESTINGER, L. (1954/1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete In Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 259–291.
- 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.
- GLASS, C. R. (2011): Educational Experiences Associated With International Students' Learning, Development, and Positive Perceptions of Campus Climate. *Journal of Studies in International Education*, 16(3). 228–251.

- GRIMSHAW, T. (2015): Critical Perspectives on Language in International Education. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. (eds): *The SAGE Handbook of Research in International Education*. Sage Publications: London. 3.
- HAYES, R. L., LIN, H. R. (1994): Coming to America. Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural counseling and Development*, 22(1). 7–16.
- 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.
- 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.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing, New York, NY.
- LEE, B., FARRUGGIA, S. P., BROWN, G. T. (2013): Academic difficulties encountered by East Asian international university students in New Zealand. *Higher Education Research Development*, 32(6). 915–931.
- 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.
- 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, NY. 58–77.
- NGUYEN LUU L. A. (2019a): Nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1). 53–93.
- NGUYEN LUU L. A. (2019b): *A nemzetközi felsőoktatási mobilitás pszichológiai aspektusai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OKTATÁSI HIVATAL (2019): *Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatók 2018*. https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak (Letöltés ideje: 2021. március 16.)
- PASCARELLA, E. T., TEREZINI, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- 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.
- RYAN, J., HELLMUNDT, S. (2005): Maximising international students' 'cultural capital'. In Carroll, J., Ryan, J. (eds): *Teaching International Students*. Routledge, London. 13–17.
- 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.
- SOVIC, S. (2008): Coping with stress: The perspective of international students. *Art, Design Communication in Higher Education*, 6(3). 145–158.

- SZABO, 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). 190–208.
- 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 Gudykunst, W. B. (ed.): *Theorizing about intercultural communication*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA. 211–233.
- TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, C. (2011): *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey International.
- WANG, K. T., LI, F., WANG, Y., HUNT, E. N., YAN, G. C., CURREY, D. E. (2014): The international friendly campus scale. Development and psychometric evaluation. *International Journal of Intercultural Relations*, 42. 118–128.
- WARD, C., BOCHNER, S., FURNHAM, A. (2001): *The psychology of culture shock*. Routledge, New York.
- WARD, C., GEERAERT, N. (2016): Advancing Acculturation Theory and Research. The Acculturation Process in its Ecological Context. *Current Opinion in Psychology*, 8. 98–104.
- 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.
- YU, B., WRIGHT E. (2016): Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 22(1). 49–64.
- YU, B., WRIGHT E. (2017): Academic adaptation amid internationalisation. The challenges for local, mainland Chinese, and international students at Hong Kong's universities, *Tertiary Education and Management*, 23(4). 347–360.
- 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.