

TDK-DOLGOZAT

Gulyás Miklós Zalán

2024

Debreceni élet külföldi hallgatóként: Akkulturáció, adaptáció és mentális jóllét a Debreceni Egyetem nemzetközi diákjai körében

Gulyás Miklós Zalán

Pszichológia BA, 3. évfolyam

Témavezető: Dr. Balázs Katalin

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet

2024.04.14.

Bevezetés

A mai, globalizálódó világban egyre inkább mindent áthatnak a különböző nemzetiségek és kultúrák közti találkozások és viszonyok. Ez alól a felsőoktatás sem kivétel, amelyben eddig soha nem látott népszerűségnek örvend a nemzetközi mobilizáció. Az UNESCO jelentése alapján az elmúlt húsz évben megtriplázódott világszerte a külföldön tanuló egyetemisták száma, 2019-ben a hatmilliót is megközelítette (Dennis, 2023). Hasonlóan rohamos növekedés tapasztalható a magyarországi egyetemeken is, különösképpen a Debreceni Egyetem esetében, amely jelenleg a legnagyobb nemzetközi hallgatókörrel rendelkező felsőoktatási intézmény az egész kelet-közép-európai régióban.

A nemzetközi diákok sokszínű kulturális értékeikkel gazdagítják az őket fogadó egyetemeket és országokat, miközben kiváló interkulturális tanulási lehetőséget nyújtanak a helyi diákoknak és tanároknak, nem utolsósorban pedig jelentős gazdasági forrást is jelentenek (L. L. A. Nguyen, 2019a). Nem meglepő tehát, hogy egyes felsőoktatási intézmények között szinte ma már versenyhelyzet alakult ki a minél több külföldi diák fogadásában. Ebben a versenyben az egyetemek csak úgy tudnak bennmaradni, ha jó hírnévre tesznek szert, amelyet az oktatás erőssége mellett az ott tanuló diákok elégedettsége és jólléte, a hallgatói élet határoz meg. Így tehát a nemzetközi hallgatók életminősége nem csak saját maguk, de egyben az őket fogadó intézmények érdeke is.

A nemzetközi hallgatói mobilitás rohamos növekedésével egy ütemben megszaporodtak a külföldi diákok élethelyzetének javítását célul kitűző szociálpszichológiai kutatások. Ezek főként a nemzetközi hallgatók alkalmazkodását vizsgálták ahhoz az új kulturális közeghez, amelybe bevándorlásuk során belecsöppentek, valamint azokat a tényezőket keresték, amelyek közrejátszanak ezen alkalmazkodásuk sikerességében.

Jelen kutatás abból a motivációból jött létre, hogy bővítse ezeknek a szakirodalomnak a tárházát, közben hiánypótló módon fő fókuszba emelve a Debreceni Egyetem helyzetét, feltárva annak egyedi aspektusait. Mindez annak érdekében történik, hogy segítsük mind a Debrecenben tanuló külföldi diákok csoportját, mind az őket befogadó egyetemet azáltal, hogy gyarapítjuk az ismereteinket a hallgatók által megélt nehézségekről, problémákról, elősegítve, hogy megoldásokat találhassunk ezekre.

A kutatás fő témája a Debrecenben tanuló külföldi egyetemisták akkulturációjának, adaptációjának és mentális jóllétének felmérése, közben feltárva az ezek közötti kapcsolatokat. Emellett olyan egyéb faktorok is vizsgálat alá kerülnek, melyek gyaníthatóan befolyásolják az

imént felsorolt tényezők alakulását. Ezen befolyásoló faktorok jelentős részét korábbi kutatásokból vesszük át, de vannak köztük újonnan bevezetett elemek is. Ilyen többek között a diákok fogadókörnyezetükkel kapcsolatos tapasztalatai és értékítéletei, melyek vizsgálata tudomásunk szerint ilyen formában korábban még nem szerepelt hasonló kutatásokban. Összegezve, szeretnénk mind általánosságban, mind a debreceni helyzetre fókuszálva többet megtudni a nemzetközi hallgatók életéről és az azt alakító hatásokról. Mindehhez először a szakirodalmi áttekintésben ismertetésre kerülnek a vizsgálat szempontjából releváns fogalmak, elméletek és korábbi kutatások eredményei.

Szakirodalmi áttekintés

Alapfogalmak és aktuális helyzet Magyarországon

Jelen kutatás fókuszában a Debreceni Egyetem nemzetközi diákjai állnak. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) hivatalos definíciója szerint azok a személyek minősülnek *nemzetközi diákoknak*, vagy *nemzetközileg mobilis diákoknak*, akik tanulási céllal hagyják el származási országuk területét, és egy idegen ország egyik oktatási intézményébe iratkoznak be (OECD, 2018). Ennél egy tágabb csoportot takar a *külföldi diákok* fogalma, amelybe beletartoznak azok a személyek is, akik migráns családok tagjaiként, idegen országban nőnek fel, és az ottani iskolákat nem állampolgárként látogatják (L. L. A. Nguyen, 2019a). A jelenlegi vizsgálat bár velük nem foglalkozik, a szövegben mégis alkalmazásra kerül a „külföldi diákok” kifejezés, a „nemzetközi diákok” szinonimájaként.

A kutatásban vizsgált diákok a sojournerek csoportjába tartoznak, amely szintén egy témába vágó fogalom. Magyarra lefordítva talán átutazóknak lehetne hívni őket. Azokra az emberekre hivatkozunk így, akik egy meghatározott céllal, véges ideig, önkéntesen vagy részben önkéntesen utaznak egy idegen országba, a cél elérésével vagy az idő lejártával pedig előre láthatólag visszatérnek az anyaországukba. Sojournernek minősülnek a nemzetközi diákok mellett többek közt a vendégmunkások, nemzetközi szervezetek munkatársai, globális cégek kiküldöttei, külföldön állomásozó katonák és az idegennyelv-programokban résztvevő cserediákok is (L. L. A. Nguyen, 2019a). A hosszútávon idegen országban letelepedő bevándorlókkal vagy menekültekkel ellentétben a sojournerek végesként tekintenek a külföldön való tartózkodásukra, ez pedig nagyban meghatározza a fogadó kultúrához való hozzáállásukat (Sam és Berry, 2006).

Nemzetközi diákok Magyarországon.

A nemzetközi felsőoktatási mobilitás magyar szempontból is igen releváns téma. A Központi Statisztikai Hivatal 2021-es felsőoktatásról szóló közleményében megjegyezte, hogy 2010 és 2021 között megduplázódott a külföldi diákok száma a magyar egyetemeken és már a 32 ezer főt is meghaladta. Arányukat tekintve, míg 2010-ben még csak a Magyarországon felsőoktatásban résztvevők 6,9%-át tették ki, 2021-ben ez az arány már 17% volt (KSH, 2021).

Ezzel a rohamos növekedéssel párhuzamosan, az elmúlt 15 évben lassan elkezdett bővülni a külföldi egyetemisták adaptációjával és akkulturációjával foglalkozó magyar szakirodalom is. Bár azt hozzá kell tenni, hogy tanulmányok számát tekintve még mindig gyerekcipőben jár hazánkban a terület, és főként csak Budapesten, azon belül is az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen foglalkoznak számottevően vele (Fülöp és Sebestyén, 2011; L. L. A. Nguyen, 2019a, 2019b, 2020; Yerken és mtsai, 2022).

Magyarország második legnépesebb városa igen jelentős szereppel bír a tanulmányi célú bevándorlást illetően. A Debreceni Egyetem nem csak hogy belföldön, de az egész kelet-közép-európai régióban a legnagyobb külföldi hallgatói közösséggel rendelkező felsőoktatási intézmény. Az egyetem saját adatbázisa alapján a 2023/2024-es tanév első félévében 7333 nemzetközi diák rendelkezett aktív hallgatói státusszal itt, akik 134 különböző országból érkeztek Debrecenbe. A legtöbben közülük Romániából származnak, bennük azonban az a különleges, hogy jelentős részük magyar ajkú és magyar kulturális közegből jönnek. Őket követően a Nigériai, Egyiptomi és Pakisztáni diákok vannak a legtöbben, ha nagyobb régiókat szemlélünk, akkor pedig láthatjuk, hogy főként a Közel-Keletről, Nyugat-Afrikából és Dél-, illetve Kelet-Ázsiából érkeznek hozzánk tanulni a Debreceni Egyetemre. Ezeknek a területeknek a kultúrája viszont lényegesen eltér a magyar kultúrától (Hofstede, 2011), így mondhatni elkerülhetetlen, hogy Debrecen és egyeteme kapcsán ne kerüljön szóba a kultúrák találkozása és az ezekből származó konfliktusok vizsgálata.

Debrecennek mindenféleképpen érdekében állna az egyeteme fejlődése és népszerűségének növekedése a nemzetközi hallgatók körében, hiszen az intézmény a város gazdaságának hajtómotorjaként is szolgál. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a Debreceni Egyetem éves költségvetése minden évben meghaladja magának Debrecen városának éves költségvetését (INDEX, 2018), ehhez pedig a nemzetközi hallgatók tandíjaiból és egyéb kiadásaiból befolyó összeg is hozzájárul. Ma már számos egyetem mondhatni függővé vált a külföldi diákokból befolyó bevételtől (Sam és Berry, 2006, o. 190.-191.), és ezalól a Debreceni Egyetem, egyetemváros lévén pedig maga Debrecen sem kivétel.

Az akkulturáció

A különböző kultúrák hosszan tartó találkozásának következményeivel a 20. században kezdtek el foglalkozni, azzal az aggodalommal, hogy a gyarmatosítás hatására az európai kultúra el fogja nyomni a különböző bennszülött törzsi kultúrákat a megszállt afrikai országokban. Pár évtizeddel később pedig már az volt a figyelem középpontjában, hogy az egyre fokozódó népvándorlásokban résztvevő személyek miképpen tudják felvenni a fogadó országuk kultúráját (Berry, 2005). A témában rengeteg különböző elméleti keret látott napvilágot ebben az időben, melyek azonban koránt sem voltak egységesek. Jelentős részük például az akkulturáció kifejezést az asszimiláció szinonimájaként használta, amit más elméletalkotók kimondottan bíráltak (Sam és Berry, 2010). Ilyen volt többek között a legrégebbi ma is emlegetett akkulturáció-fogalom, amely Redfield, Linton és Herskovits (1936) munkájából származik. Ők úgy határozták meg az akkulturációt, mint „azon jelenségek összessége, melyek akkor jelentkeznek, mikor különböző kulturális csoportból származó egyének folyamatos közvetlen érintkezésbe kerülnek, fokozatos változásokat előidézve ezzel valamelyik, vagy mindkét csoport kultúrájában....Ezen meghatározás alapján az akkulturáció megkülönböztetendő az asszimilációtól, ...ami az akkulturáció egyik időnként létrejövő fázisa” (Redfield és mtsai, 1936, o. 149.-150.). Egy másik fontos mérföldkő Graves (1967) pszichológiai akkulturáció fogalma, amely már csoportok helyett a kultúrák közti kontaktus egyénre gyakorolt hatásaival foglalkozik. A hagyományos akkulturáció és a pszichológiai akkulturáció közötti különbségtétel azért is volt lényeges, mert egyrészt így lehetőség nyílt e két külön konstruktum közötti kapcsolat feltárására, másrészt láthatóvá vált, hogy a kulturális csoportok tagjai nem egységes módon és mértékben kapcsolódnak be a folyamatokba (Berry, 1997). Mindemellett hozzájárult azoknak a kutatásoknak a megjelenéséhez is, melyek a pszichológiai akkulturáció hatásait vizsgálják bizonyos embercsoportoknál.

A Berry-féle akkulturációs modell.

Az elmúlt évtizedek legelterjedtebb és legtöbbet használt akkulturációs elméleti keretét John W. Berry nevéhez köthetjük (L. L. A. Nguyen, 2019a). A mai globalizálódó világban már kevés olyan helyet lehet találni, ahol nem találkoznak nap mint nap különböző kultúrák, így a multikulturalizmus, a bikulturalizmus és az integráció egyre inkább a tudományos figyelem fókuszába került. Berry elmélete azért is vált ennyire népszerűvé, mert integrálni tudta ezen fogalmak egyre szélesülő tárházát és az egyre szövevényesedő kulturális kölcsönhatásokat. Az elmélet összekapcsolja a hagyományos csoportközi és egyénre vonatkozó pszichológiai akkulturációt, és egyszerre vizsgál két vagy több csoportot (Sam és Berry, 2010).

Berry megjelölt egy etnokulturális csoportot és egy befogadó társadalmat és mindkettő esetében négy-négy különböző akkulturációs stratégiát határozott meg, melyek két dimenzió mentén húzódnak. Az etnokulturális csoport esetében ez a két dimenzió, hogy (1) mennyire ragaszkodnak a csoporttagok eredeti kultúrájukhoz, hogyan állnak hozzá eredeti kulturális identitásukhoz és mennyire tartják fent azt, illetve hogy (2) mennyire keresik a kapcsolatot az új befogadó társadalommal és mennyire nyitottak az új kultúra irányába (L. L. A. Nguyen, 2019a). Ha a kisebbségi csoport vagy egy csoporttag az új környezetbe kerülés során nem kívánja fenntartani származási kultúráját és identitását és keresi a lehetőségeket, hogy interakcióba kerüljön a fogadó kultúrával, hogy be tudja azt fogadni, akkor *asszimiláció*ról beszélünk. Ha épp ezzel ellentétes a mintázat és a csoport vagy egy csoporttag szigorúan ragaszkodik a saját kultúrájához, és elkerülő, elutasító az új kultúrával szemben, akkor *szeparáció*ról van szó. Az *integrációs* stratégia az, amely során a csoport vagy egy csoporttag fontosnak tartja, mind az eredeti kultúráját, mind a fogadótársadalom kultúráját és a mindkettőt befogadva igyekszik formálni identitását. Végül a *marginalizációs* stratégia esetében a kisebbségi csoport vagy a csoport egy tagja nem tartja fent a származási kultúráját és elutasító az új kultúrával szemben is. A négy stratégia közül Berry az integrációt tartotta a legsikeresebbnek és a leggyakoribbnak, ezt később Nguyen és Benet-Martínez (2013) metaanalízise is megerősítette.

Berry elméletében az akkulturáció folyamatát a többségi csoport szempontjából is vizsgálja. Ez azért szükséges, mert ha csak a kisebbségi csoport döntéseit vizsgálnánk, azzal azt sugallnánk, hogy a domináns csoport nem is szól bele abba, milyen irányba történjenek a kulturális változások. Ez persze az esetek többségében nincs így, gyakran a többségi csoport rákényszeríti a kisebbségi csoportra egy bizonyos stratégiát (Berry, 1997). Berry az etnokulturális csoporthoz hasonlóan a befogadó társadalom esetében is négy lehetséges akkulturációs stratégiát határozott meg. Amikor a domináns csoport azt várja a kisebbségi csoporttól, hogy hagyjanak fel a származási kultúrájukkal és azonosuljanak a helyi kultúrával, azaz asszimilációra készítetik őket, akkor *olvasztótégely* stratégiáról beszélünk. Ha a többségi társadalom szeparációra kényszeríti, szóval lényegében elutasítja az etnokulturális csoport közeledését, közben megengedve nekik, hogy megtartsák a származási kultúrájukat, akkor ez esetben *szegregáció*ról van szó. Amikor azonban nem csak elutasító a többségi társadalom, de még azt is elvárja a kisebbségi csoporttól, hogy váljanak meg a származási kultúrájuktól, arra már a súlyosabb *kirekesztés* kifejezést használjuk. Végül abban az esetben, ha a többségi kultúra befogadó és még nyitott is a különböző kisebbségi csoportok kultúrája iránt, akkor ott a *multikulturalizmus* stratégiája érvényesül (Berry, 2005). Bár sokan az utóbbit tartják a legpozitívabb kimenetelnek, Berry megjegyezte, hogy ezt is a legnehezebb fenntartani. Szükséges hozzá egyrészt, hogy a

társadalom bizonyos szinten már eredendően multikulturális legyen, emellett a csoportoknak folyamatosan kompromisszumokat kell kötniük, nem lehetnek jelen széles körűen elterjedt előítéletek és minden csoportnak valamilyen szinten kötődnie kell egymáshoz, legfőképpen az eredeti többségi társadalomhoz (Berry, 1997).

További akkulturációs modellek.

Ward és munkatársai a pszichológiai akkulturációt három megközelítésből írták le: stressz és megküzdés, kulturális tanulás és társas identifikáció szempontjából. Mindhárom megközelítés esetén az akkulturáció folyamatának leírásakor az érzelmi (affective), viselkedéses (behavioural) és kognitív (cognitive) változásokat hangsúlyozták ki, így a modell az „akkulturáció ABC-modellje” nevet kapta (Smith és Khawaja, 2011). Pár éve Ward és Szabó (2019) kiegészítette az elképzelést egy negyedik, fejlődési (development) perspektívával, ezzel hozzátoldva a D betűt, az eddigi ABC-modellhez. Ward emellett egy másik - a kutatás szempontjából fontos - keretrendszert is bevezetett, amikor megkülönböztette a pszichológiai és a szociokulturális adaptációt, melyek egy későbbi fejezetben részletesebben is bemutatásra kerülnek (L. L. A. Nguyen, 2019a).

Arends-Tóth és van de Vijver (2006) kihangsúlyozták az akkulturáció feltételeit, orientációit és kimeneteit. Feltételeinek a származási és fogadótársadalom jellemzőit, illetve az akkulturálódó csoport és magának az egyénnek a tulajdonságait nevezték meg. Orientációkat tekintve Berryhez hasonlóan a fogadó és a származási kultúra iránti hozzáállást emelték ki, az akkulturáció kimenetelei szerintük pedig a pszichológiai jóllétben, valamint az kisebbségi és domináns csoportok szociokulturális kompetenciájában bekövetkező változások (L. L. A. Nguyen, 2019a).

A Safdar és munkatársai által leírt MIDA-modell (Multidimensional Individual Difference Acculturation Model) szintén releváns a nemzetközi hallgatók akkulturációjának vizsgálata szempontjából. Már csak azért is, mert ez az egyetlen modell a témában, amelyet kimondottan külföldi egyetemistákon teszteltek (Safdar és mtsai, 2009; Smith és Khawaja, 2011). Az elmélet a Berry-féle akkulturációs stratégiákra, valamint a Ward (1990) által megkülönböztetett pszichológiai és szociokulturális adaptáció fogalmaira épül, és sok szempontból hasonlít az előző bekezdésben említett Arends-Tóth és van de Vijver féle modellre. Safdar három előrejelző változót állapított meg, ezek a pszichológiai erőforrások, a származási csoport tagjaihoz való kapcsolódás, kötelékek, valamint a migrációhoz kapcsolódó és egyébként is fennálló zavaró tényezők, nehézségek. A mediáló változók a saját kultúrához, valamint az új kultúrához való hozzáállás. A kimeneti változók a pszichofizikai distressz, amely a Ward-féle

pszichológiai adaptációnak felel meg, illetve a külső és a saját csoporttal fenntartott kontaktus, amelyek együttesen a szociokulturális adaptáció konstruktumát fedik le (L. L. A. Nguyen, 2019a; Safdar és mtsai, 2003, 2009).

A nemzetközi diákok akkulturációja.

A nemzetközi diákok csoportját több szempontból is különleges akkulturációs motívumok jellemzik. A legszembevetőbb különbség, hogy sok más kisebbségi csoporttal szemben a külföldi hallgatók három társas hálózatban is helyet foglalnak, így az akkulturációjukat az újabb szakirodalom már három dimenzió mentén vizsgálja (L. L. A. Nguyen, 2019a; Taušová és mtsai, 2019).

Egyrészt tartoznak a származási csoportjukhoz, amely a legbiztosabb védelmet nyújtja az egyénnek. Itt tudják teljesen kifejezni magukat és megélni a születési kultúrájukat társaikkal (Sam & Berry, 2006, o. 189.). Sokszor a gond azonban az, hogy a kivándorlás után ez a hálózat csak hiányosan van jelen a diákok életében, hiszen a családdal és eddigi barátokkal való kapcsolattartás javarészt az online térre korlátozódik (Chuah és Singh, 2016). Előfordulhat, hogy egy külföldi diák több honfitársával egyszerre kezdi meg egyetemi tanulmányait, de nincs mindenki ilyen szerencsés helyzetben. A kivándorlást követő kezdeti időszakban mindenképp óriási előny, ha valaki a fogadó országban is képes társas támogatást kapni saját kultúrájából, általában az első barátságok is így szövődnek az egyetemen (Hendrickson, 2018). Mindazonáltal annak is lehet hátulütője, ha valaki csakis az azonos kultúrából származó közeli kapcsolatokba kényelmesedik bele, mert ez megakadályozhatja az egyént abban, hogy nyisson más kultúrák felé, így szeparációhoz vezethet. Ez tipikusan jellemző a kínai diákokra, akik sok esetben a külföldi egyetemen is szoros, zárt csoportokat alkotnak (L. L. A. Nguyen, 2019a).

A második társas háló, a fogadó kultúrából származókkal való kapcsolódást jelöli (Sam és Berry, 2006, o. 189). Annak ellenére, hogy ezeket a kapcsolatokat a legnehezebb kialakítaniuk a nemzetközi egyetemistáknak, óriási jelentőségük van a beilleszkedésük szempontjából. Egyrészt a fogadó országból származók azok, akik megismertethetik a diákokkal a helyi kultúrát, másrészt ők tudják a leghatékonyabb segítséget nyújtani a legtöbb különböző területen. Chuah és Singh (2016) kutatásából kiderült, hogy a külföldi egyetemisták a társas támogatás mind a négy formájára (érzelmi, gyakorlati, információs és társasági) vágynak a fogadó országból származó egyetemistáktól, és minél inkább részesülnek ezekben, annál sikeresebb az adaptációjuk és jobb a mentális egészségük. Viszont sok felsőoktatási intézményben a külföldi egyetemisták az egyetemi oktatás során nem érintkeznek a fogadó ország hallgatóival, sokszor pedig a helyiek alaptól sem nyitottak, vagy akár elutasítóak a nemzetközi tanulókkal szemben.

Éppen ezért fordul a legtöbb diák a harmadik társas hálózathoz, a külföldi egyetemisták közösségéhez, amely egy multikulturális identitású, diffúz csoportot jelöl. A közösséget mégis összekapcsolja egyrészt az angol, mint közös nyelv, másrészt, hogy együtt, ugyanazt tanulják az egyes szakokon, így ugyanazoknak a tapasztalatoknak vannak kitéve az iskolai életben. (Taušová és mtsai, 2019). A nemzetközi diákok közösségének első számú feladata a tapasztalatok megosztása és társas támogatás nyújtása, mind az iskolai tanulmányok terén, mind pedig az új környezethez való alkalmazkodásban (Sam és Berry, 2006, o. 189). Ezek mellett a helyiek csoportjához képest könnyebb hozzáférést biztosít olyan szoros kötelékek kialakításához, mint a barátságok vagy egy párkapcsolat.

Eltérőek a vélemények arról, hogy melyik akkulturációs stratégia a leghatékonyabb a nemzetközi diákok számára. Egyes vizsgálatok szerint a többi migráncsoport esetéhez hasonlóan az integráció lehet a legelőnyösebb forma (Berry és mtsai, 2006), ezt Montreuil és Bourhis (2001) kiegészítette azzal, hogy az Interaktív Akkulturációs Modellben megnevezett individualizmus stratégiája is hasonlóan jó kimenetelű. Az újabb kutatások ezzel szemben már azt mutatják, hogy a külföldi diákok, és más speciális sojourner csoportok esetében az asszimiláció lehet a legjobb opció (Demes és Geeraert, 2014. Taušová és munkatársai (2019) hasonlóképpen azt találták, hogy a fogadó kultúra és a nemzetközi diákok csoportja iránti orientáció is pozitívan korrelál a pszichológia adaptációval és a mentális jólléttel, míg a származási orientációval ez a kapcsolat fordított volt. Ennek az eredeti mintától való eltérésnek abban gyökerezhet az oka, hogy a nemzetközi diákok és más sojournerek tudatában vannak annak, hogy a külföldön tartózkodásuk átmeneti, így nem kell tartaniuk attól, hogy elveszítik származási kultúrájukat, ha nem ápolják azt. A prioritásuk így teljes mértékben a fogadó kultúrához és a nemzetközi kultúrához való közeledés, ami viszont elengedhetetlen a mindennapi boldogulásukhoz (L. L. A. Nguyen, 2019a).

Akkulturációs stressz.

Az akkulturációs stressz elmélete Oberg (1960) mára már közismertté vált kulturális sokk fogalmából nőtte ki magát, amely az egyén új kulturális környezetbe kerüléskor mutatott fizikai és pszichológiai reakcióit takarja (Demes és Geeraert, 2015; L. L. A. Nguyen, 2019a). Oberg (1960) eredetileg betegségként írta le ezt az állapotot és olyan tüneteket is társított hozzá, mint a gyakori kézmosás, személyes kontaktus kerülése és különböző szomatikus panaszok. Más elméletek már inkább csak a pszichológiai aspektusát emelték ki a jelenségnek és olyan problémákkal azonosították, mint az ismeretlen környezetből adódó irányvesztettség, szorongás, zavarodottság, reményvesztettség érzése, frusztráció, félelem és a honvágy (Fülöp és Sebestyén,

2011; Sam és Berry, 2006, o. 189). Ezek a kezdeti elméletek az eltérő megközelítéseik ellenére egyetértettek abban, hogy a kulturális sokknak vannak bizonyos fázisai, amelyeken minden új kultúrába érkező személy átesik. Ezeket a fázisokat pedig egy fordított U-görbével szemléltették (Ward és mtsai, 1998). Az első szakasz a „mézeshetek” szakasza, amelyet az eufória és az izgatottság érzése jellemez, és a személy közvetlenül az új kultúrába való megérkezéskor tapasztal meg. A stressz-szint ilyenkor viszonylag alacsony, majd az idő előrehaladtával növekedni kezd, és beáll a krízis időszaka. Ennek oka, hogy a személy lassan szembesül a fogadó kultúrája negatívumaival és az új környezetből származó nehézségekkel. Ezt a szakaszt jelöli a fordított U-görbe csúcsa. Ideális esetben ezután a stressz-szint csökkenni kezd és optimalizálódik, azáltal, hogy a személy kulturális tanulással adaptálódik az új környezetéhez és elkezd otthon érezni magát (Demes és Geeraert, 2015). Ezt az elméletet Gullahorn és Gullahorn (1963) kiegészítette azzal a szakasszal, amikor a sojournerek visszatérnek az anyaországukba, ahol a kulturális sokkhatást újra átélik, megalkotva ezzel a W-görbe modellt. Későbbi kutatások ezután számos más mintázatot is találtak, bizonyítva, hogy az eredetileg elképzelt U-görbe nem minden személy esetén mérvadó (Ward és mtsai, 2020). A legátfogóbb ezek közül Demes és Geeraert (2015) longitudinális vizsgálata volt, melyben 50 ország 2500 cserediákja vett részt. A diákok stressz-szintjének alakulását öt különböző mintázatba tudták besorolni. Kimutatható volt a fordított U-görbe és a korábban már Ward (1998) által szintén meghatározott fordított J-görbe is. Emellett beazonosítottak egy reziliens csoportot, akik végig alacsony stressz szintről számoltak be, volt egy mérsékelt stresszről beszámoló és egy hirtelen kis megkönnyebbülést tapasztaló csoport is (L. L. A. Nguyen, 2019a).

Jelentős szemléletváltáson esett át a kulturális sokk szakirodalma, amikor Berry (2005) az általa alkotott akkulturációs elméletében kicserélte a terminust és akkulturációs stresszként kezdett hivatkozni rá. Ezt a lépését két fő érveléssel indokolta. Egyrészt úgy vélte, hogy a sokk szó kizárólag negatív konnotációjú, miközben az akkulturálódó személy pozitív (pl. új lehetőségek) és negatív (pl. diszkrimináció) élményekkel egyaránt gazdagodik. A stressz éppen ezért ideillőbb szó, mert annak van pozitív (eustressz) és negatív (distressz) aspektusa is. Emellett míg a sokk tehetetlenséget sugall, addig a stresszről tudjuk, hogy leküzdhető.

Az akkulturációs stressz és az azzal való megküzdés rendkívül fontos szerepet játszik a sojournerek életében. Számos kutatás bizonyítja, hogy az akkulturációs stressz negatívan hat a pszichológiai és a szociokulturális adaptációra egyaránt (Smith és Khawaja, 2011; J. Zhang és Goodson, 2011), emellett a depresszióval és a mentális egészség és jóllét romlásával is összekapcsolták, Taušová és munkatársai (2019) ezt longitudinális kutatással is kimutatták, ezzel bizonyítva az ok-okozati kapcsolatot (L. L. A. Nguyen, 2019a).

A nemzetközi diákok adaptációja

Pszichológiai és szociokulturális adaptáció.

Általánosságban adaptáció alatt azokat a változásokat értjük, amelyeken a személy vagy csoport annak érdekében megy keresztül, hogy a környezet igényeinek eleget tegyen, csökkentve ezzel a belső, illetve a személyközi vagy csoportközi feszültséget (Berry, 1997). Az akkulturációval kapcsolatos adaptációnak azonban a bőséges szakirodalma ellenére sincsen egységes értelmezése. Míg egyes szerzők szerint a sikeres adaptáció a fogadó ország lakosaival való jó kapcsolatban mutatkozik meg, addig mások a pszichológiai jóllétet és az akkulturációval kapcsolatos pozitív attitűdöket emelik ki, megint mások pedig a fogadó országgal és azok lakosaival való azonosulást (Ward és mtsai, 2020). A legnépszerűbb konceptualizálás Searle és Ward (1990) nevéhez köthető, akik az interkulturális adaptáció két külön kategóriáját határozták meg, a pszichológiai és a szociokulturális adaptációt. Az első affektív válaszokon alapul, és a kulturális változások során mért mentális jóllétre, elégedettségérzésre és attitűdökre utal, valamint a stresszel és a megküzdéssel kapcsolható össze. A második viselkedéses koncepció, a beilleszkedés és az interakció-teremtés képességét vizsgálja, és a kulturális tanulással áll összefüggésben (L. L. A. Nguyen, 2019a). Berry (2006) úgy jellemzi a két kategóriát, hogy a pszichológiai adaptáció a „hogyan érzi magát”, a szociokulturális adaptáció pedig a „hogyan boldogul” kérdésre válaszol. Az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekedett azon tanulmányok száma, melyek a Ward-féle koncepció mentén vizsgálják a soujernerek, különösképpen a külföldi diákok adaptációját. Az eredményeik egységesen azt igazolják, hogy bár a két adaptáció-kategória összefügg egymással, empirikusan elkülönülő fogalmakról beszélünk (Ward és mtsai, 2020). A pszichológiai adaptációt elsősorban olyan faktorok befolyásolják, mint a személyiség, a megküzdési mechanizmusok és a társas támogatás, ezzel szemben a szociokulturális adaptáció inkább a fogadó ország lakosaival kialakított kapcsolatok mennyiségétől és minőségétől, a kulturális távolságtól és a külföldön tartózkodás hosszától függ (Ward és Kennedy, 1993). Közös bennük azonban, hogy mindkét fajta adaptáció sikeressége pozitívan korrelál a mentális és szociális jólléttel, és egyes longitudinális vizsgálatok az ok-okozati irányt is felfedtek e kapcsolatban (Demes és Geeraert, 2015; Geeraert és mtsai, 2021; L. L. A. Nguyen, 2019a; Taušová és mtsai, 2019).

Akadémiai adaptáció.

Akadémiai adaptáció alatt azokkal a stresszforrásokkal való megküzdést értjük, amelyekkel egy diák a tanulmányai során szembesülhet. Az akadémiai stressz egy olyan jelenség, amely talán minden egyetemista életében jelen van, attól függetlenül, hogy a

szülőföldjén vagy külföldön tanul. Azonban nyilvánvaló, hogy a nemzetközi hallgatóknak több stresszforrással kell megküzdeniük a tanulmányaikat illetően. Az egyik ezek közül a nyelv, hiszen sok külföldi diák nem az anyanyelvén tanul, amely nehezítheti a megértést, lassítva a tanulási folyamatokat (Smith és Khawaja, 2011). Egy másik jelentős faktor a kultúrák oktatási rendszerei közti különbségek okozta kellemetlenségek (L. L. A. Nguyen, 2019a). Az individualista és kollektivistákultúrákra teljesen más iskolai szokások jellemzőek, míg az elsőben inkább a mély tanulás a domináns és bátorítják a kritikus gondolkodást, addig a kollektivistákultúrákban a tanulás inkább felületes, a diákok és a tanár közti hatalmi távolság pedig nagyobb, a tanár szava kevésbé megkérdőjelezhető (Gordon Győri, 2009).

Mindezek mellett a nemzetközi diákokra nagy nyomás helyeződhet a külső elvárások miatt is, hiszen sok esetben a szüleiknek komoly anyagi az oktatásuk, vagy esetleg azért kell minél jobban teljesíteniük, hogy ösztöndíjakhoz juthassanak (Chen, 1999). A külföldi diákoknak egy ilyen nehézségekkel teletűzdelt tanulmányi környezethez kell adaptálódniuk, annak érdekében, hogy sikeresen lediplomázzanak és közben a mentális és szociális jóllétük is pozitív irányba mozduljon.

Az akadémiai adaptáció kapcsolatban áll az akkulturációs stresszrel (Chen, 1999), valamint a pszichológiai és a szociokulturális adaptációval, mivel a nemzetközi diákok olyan sojournerek, akik legfőképpen akadémiai céllal mozognak országok között. Ha a fő feladatukat nem tudják megfelelően ellátni, az az életük minden egyéb területére is kihat (L. L. A. Nguyen, 2019b). Misra, Crist és Burant (2003) az Egyesült Államokban tanuló nemzetközi hallgatók körében azt találták, hogy az erősebb akadémiai stresszrel küzdők hevesebben reagáltak az élet más területeiről érkező stresszorokra. Ezzel összefügg Safdar és munkatársainak (2009) felvetése is, akik az akadémiai stresszorokat beillesztették a MIDA-modellbe, mint nehézséget.

A nemzetközi diákok akkulturációját és adaptációját alakító faktorok

Kulturális és etnikai távolság.

Először Babiker (1980) vetette fel, hogy a nemzetközi diákok mentális jóllétére hatással lehet az, hogy mekkora távolságot érzékelnek a származási és a fogadó kultúrájuk között. Kollégáival vizsgálatukban Nagy-Britanniában tanuló nemzetközi hallgatókat mértek fel olyan szempontok mentén, mint a társadalmi értékek, normák, vallás, szokások és a szabadidőtöltés kapcsán észlelt különbségek. Azt találták, hogy az észlelt távolság nagysága pozitívan korrelál a szorongással és a stresszrel (Babiker és mtsai, 1980). Ezt az eredményt később más kutatások is megerősítették (Galchenko és Van De Vijver, 2007; Suanet és Van De Vijver, 2009; Ward és Searle, 1991). Érdekes azonban, hogy az előbb említett kapcsolatokat nem tudták kimutatni

abban az esetben, ha a saját észlelés helyett objektívan, a Hofstede-féle dimenziók mentén mérték a kulturális távolságot (L. L. A. Nguyen, 2019a).

A kulturális távolságot nem csak a mentális jólléttel, de az akkulturációval is összefüggésbe hozza a szakirodalom. Már Berry (1997) is úgy gondolta, hogy a nagy kulturális távolság egy olyan kihívást jelenthet, amely hátráltathatja a fogadó kultúrához való közeledést. Ozer (2015) kutatásából kiderül, hogy minél kisebb az észlelt kulturális távolság annál erősebb fogadó kultúra iránti orientáció jellemzi az egyént, amely jobb alkalmazkodást eredményez. Demes és Geeraert (2014) egyértelmű kapcsolatot mutattak ki az észlelt kulturális távolság és a pszichológiai, illetve szociokulturális adaptáció között. A nagyobb kulturális távolság mindkét szempontból rosszabb adaptációval járt (Demes és Geeraert, 2014). Hasonló eredményekre jutottak Taušová és munkatársai (2019) is, akik szerint a kulturális távolság az akkulturációs stratégiákon keresztül fejt ki a hatását az akkulturációs stresszre és az adaptációra. Fontos azonban megjegyezni, hogy az észlelt kulturális távolság nagysága csak a fogadó kultúra iránti orientációval mutatott negatív együttállást, a származási, valamint a nemzetközi diák kultúrára nem volt hatása. Így a hipotézisük csak részben igazolódott be, akadtak olyanok, akik a fogadó kultúra visszautasítása ellenére sem fordultak a származási vagy nemzetközi csoporthoz (Taušová és mtsai, 2019).

Fontos és ideillő téma még az etnikai láthatóság jelentősége. Már Montreuil és Bourhis (2001) is foglalkozott azzal, hogy a különböző bevándorló csoportokkal másképpen bánnak egy adott fogadó ország lakói. Úgy gondolkodtak, hogy a megkülönböztetés azon alapul, hogy míg egyes kisebbségi csoportokat értéktelennek, addig másokat értékesnek tekint a többségi társadalom, ez a kiértékelés pedig sok esetben attól függ, hogy külsőleg mennyire különböznek a kisebbségi csoport tagjai az ottani lakosoktól. Tan és Liu (2014) kutatása amely az etnikailag látható és láthatatlan nemzetközi hallgatói csoportokat hasonlította össze azt találta, hogy a látható csoportok tagjai sokkal jobban ki vannak téve a diszkriminációnak, alacsonyabb fogadó kultúra iránti orientáció és magasabb otthoni orientáció jellemezte őket, ami negatívan hatott az adaptációjukra. Ezek az eredmények ugyanazokat a hatásmechanizmusok mutatják az etnikai láthatóság és a diszkrimináció esetében, mint az észlelt kulturális távolságnál, mutatva, hogy ez a két tényező sokszor együtt fejt ki a hatását (Tan és Liu, 2014). Magyarországon az etnikailag látható külföldi hallgatók gyakran szenvednek a hátrányos megkülönböztetéstől, különösen ki vannak téve diszkriminációnak a fekete afrikai diákok és a hidzsábot viselő muszlim nők (L. L. A. Nguyen, 2019a). Számukra a legnagyobb védelmet és támogatást az jelentheti, ha vannak olyan hozzájuk közel álló magyarok, akik szolidaritásukkal ellensúlyozzák a tágabb környezet ellenségességét.

Kulturális intelligencia.

A kulturális intelligencia fogalmát Earley és Ang (2003) vezette be, arra az egyéni képességre utalva, hogy a személy mennyire képes hatékonyan működni kulturális diverzitással átitatott helyzetekben. Bár eredetileg munkapszichológiai koncepciónak szánták, hamar más körökben is használatba került, többek között a nemzetközi diákok esetében is. A Sternberg-féle intelligenciaelmélet mintájára a kulturális intelligenciának is négy megmutatkozási módját állapították meg a szerzők. Az első a metakognitív, amely a folytonos kulturális éberségre és tudatosságra utal. A második dimenzió a kognitív, amely szimplán más kultúrák ismeretét jelenti. A harmadik a motivációs terület, ami a más kultúrák iránti érdeklődést és a kultúrközi helyzetekbe való energiabefektetést takarja. A negyedik pedig a viselkedési terület, amely a kultúrközi helyzetekben mutatott viselkedés helyességére utal (Ang és Mtsai, 2011).

A kulturális intelligenciával már Safdar (2003) MIDA-modellje is foglalkozik, ahol a pszichoszociális erőforrások közé van sorolva, amelyek befolyásolják az akkulturáció és az adaptáció kimenetelét. Harrison és Brower (2011) vizsgálatából pontosabban azt is tudhatjuk, hogy a magas kulturális intelligencia pozitívan hat a nemzetközi diákok pszichológiai adaptációjára, valamint támogatja a fogadó kultúra és a nemzetközi diákok csoportja felé való orientációt (L. L. A. Nguyen, 2019a).

A folyamatosan fokozódó mértékű multikulturalizmusból kifolyólag a kulturális intelligencia fogalma is kissé átalakult az elmúlt években. A mai elméletek már inkább interkulturális kompetenciaként emlegetik, ami arra utal, hogy a folyamatosan halványuló többségi csoportokhoz való közeledés helyett, inkább a multikulturális társadalmakhoz való alkalmazkodás lesz a mérvadó a sojournerek boldogulása szempontjából (L. L. A. Nguyen, 2019a).

Nemzeti identitás.

A nemzeti identitás arra utal, hogy a személy hogyan és mennyire látja és vallja magát saját népének részeként, mennyire azonosul annak értékrendjével és hagyományaival (Tőzsér, 2020). Az nemzetközi egyetemi hallgatók általában életkorukból adódóan még formálódó, instabil identitással rendelkeznek, és ez igaz a különböző kultúrákkal való azonosulásukra is (L. L. A. Nguyen, 2019a). Éppen ezért a külföldön való tartózkodásuk során a folyamatos idegen kultúráknak való kitettség azt eredményezheti, hogy szerzett bikulturális vagy multikulturális identitást alakítanak ki (Martin és Shao, 2016). Utóbbit előszeretettel hozza fel a szakirodalom a globalizáció következményeként, kimondottan a fiatalok körében, akik egyre inkább hajlamosak a fogadó kultúra mellett egy egységes világkultúrával is azonosulni (Arnett, 2002). A kettő vagy

több kultúrával való identifikálódás számos előnnyel kecsegtethet a sojournerek számára (Benet-Martínez, 2012), többek között az adaptációjuk sikerességéhez is hozzájárulhat. Nagy előnyt jelenthet az ilyen jellegű identitás azért is, mert nagyon rugalmas, hiszen a két vagy több néppel való azonosulás egymástól függetlenül, elkülönülve léteznek a személyben, amiket szituációtól függően szabadon váltogathat az alapján, hogy éppen melyik a legalkalmasabb számára (L. L. A. Nguyen, 2019a). Az ilyen jellegű rugalmasság segítheti a kultúrközi szituációkban való boldogulást, amikkel a nemzetközi hallgatók igencsak gyakran találják szemben magukat.

A bikulturális vagy multikulturális identitás kialakulásához elengedhetetlen az erős nemzeti identitás, annak hiányában a személy szubtraktív identitásváltozáson megy keresztül. Ez kulturális értelemben annyit tesz, hogy a kivándorló személy, a fogadó ország népével való azonosulás során egyre kevésbé érzi magát a saját nemzetének tagjaként. Ez a sojournerek esetében kimondottan előnytelen, hiszen ők egy idő után visszatérnek a származási országukba, ahol ilyen esetben nehezen találják meg a helyüket (Sussman, 2000). Mindazonáltal a túlságosan erős nemzeti identitásnak is megvannak a maga hátulütői. Luu Lan Ahn Nguyen (2019a) kutatásából kiderül, hogy magyarországi külföldi hallgatók körében az erős nemzeti identitás erős otthoni orientációval jár együtt, ami negatív hatással lehet a pszichológiai adaptációjukra. Továbbá, ha alacsony kulturális intelligenciával társul, akkor a személy elutasítónak válhat az idegen kultúrákkal szemben, gyakrabban kerülhet konfliktusba azok képviselőivel és jobban ki van téve a diszkrimináció veszélyének is. Ez különösen igaz lehet egy olyan fogadó országban, ahol az átlagember viszonylag magas nemzeti identitással rendelkezik és inkább alacsonyabb kulturális intelligenciával (Pehrson és mtsai, 2009).

Fogadókörnyezettel kapcsolatos tapasztalatok és attitűdök.

Számos fogadókörnyezethez köthető jelenség (pl.: diszkrimináció, fogadó országbeliekről alkotott sztereotípiák) hatását vizsgálta már a szakirodalom a nemzetközi hallgatók akkulturációjára és adaptációjára nézve (pl. L. L. A. Nguyen, 2019a). Olyan kutatás viszont, amely ezen jelenségek hatását összefogva, egy konstruktum alá rendezve vizsgálta volna, legjobb tudomásunk szerint eddig még nem született. Ez abból a szempontból lehetne mégis hasznos, mert így összefoglalva vehetnénk górcső alá a sojournerek akkulturációjának olyan környezetből eredő befolyásoló tényezőit, amiket a fogadó kultúra képviselői valamilyen szinten kontrollálni képesek. Így akár a kapott eredményekből levonva a tanulságokat, olyan lépéseket tehetünk, amelyekkel első kézből segíthetjük a külföldi diákok beilleszkedését. Erre a leghatékonyabb módszer, ha a nemzetközi hallgatókat a fogadókörnyezetükről alkotott „imázsukról”, azaz a tapasztalataikról és értékkéteikről kérdezzük. Egy magyar felmérésben

(Berács és Malota, 2007) korábban erre már sor került, ahol a szerzők három dimenzióját vizsgálták a külföldi diákok fogadókörnyezetének: fogadó ország (Magyarország), fogadó nép tagjai (magyar emberek) és az iskola (különböző budapesti egyetemek). Ehhez a három dimenzióhoz jelen kutatás esetében releváns lehet egy negyedik, „fogadóváros” (Debrecen) dimenziót is beiktatni.

A Berács és Malota (2007) által készített interjúkban, amikor a diákokat Magyarországgal kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalataikról kérdezték, legtöbbször hazánk szépségét, kultúráját, gazdasági helyzetét, időjárását, illetve az itteni közlekedést és szolgáltatásokat említették. A magyarokkal való élmények kapcsán a legtöbb említést az emberek angol nyelvtudásának szintje, kedvessége, vendégszeretete, vagy éppen zárkózottsága és távolságtartása kapta. Hasonló válaszokat kapott Fülöp és Sebestyén (2011) is kvalitatív kutatásukban, melyben Budapesten tanuló amerikai egyetemistákat vizsgáltak. Emellett sok diák emelte ki a magyarok által irántuk mutatott ellenségességet és diszkriminatív vagy rasszista viselkedést is. Ezek hatását az akkulturációra a szakirodalom bőven alátámasztja (Montreuil és Bourhis, 2001; Ramos és mtsai, 2016; Tan és Liu, 2014).

A harmadik Berács és Malota (2007) által megnevezett dimenziót, az iskolát tekintve, a diákok által a legtöbb említést a diáktársak, a tanárok, az oktatás és az egyéb egyetemi szolgáltatások minősége, és maga az oktatási rendszer kapta. Nagy jelentősége van még ezen faktorok mellett az iskola falain kívüli, de valamilyen szinten az egyetemi élethez kapcsolódó tevékenységeknek, közösségeknek és tutor-programoknak (Arambewela és Hall, 2013; Hendrickson, 2018). A fogadóvárosról alkotott kép vizsgálata esetén a fogadó országhoz hasonlóan érdemes lehet a város szépségére, szolgáltatásaira, közlekedésére kitérni, valamint arra, hogy mennyire látják nemzetközi-barátként berendezkedve.

Célok, motivációk és előzetes elvárások.

Kimondottan fontos előrejelzője a nemzetközi diákok boldogulásának az, hogy mi vette rá őket, hogy az adott külföldi egyetemre jelentkezzenek. Boneva és Frieze (2001) kutatásukban azt vizsgálták, van-e személyiségbeli különbség azok között, akik szívesen emigrálnának munka vagy tanulás céljából, és akik inkább az otthonmaradást preferálják. Eredményeik alapján, míg az előbbi csoport tagjaiban a teljesítmény- és a hatalmi motiváció dominált, addig az utóbbiakban a közösség iránti affiliációs motiváció és családcentrizmus. Nguyen ehhez hozzáfűzi azt is, hogy bizonyos esetekben a külföldi egyetem választása mögött is állhat affiliációs motiváció, például amikor a diák azért dönt egy határon túli oktatási intézmény mellett, mert a barátai is ott tanulnak vagy oda jelentkeznek (L. L. A. Nguyen, 2019a).

Mindenesetre ezek a feltevések kizárólag intrinzik motivációkkal foglalkoznak, amik általában a külföldön való tanulás iránti őszinte elköteleződéssel járnak, ami pedig az adaptáció sikerességének egyik kulcsa (Chirkov és mtsai, 2007, 2008). Előfordulhat azonban, hogy egyes diákok nem belső, hanem extrinzik vagy introjektált motivációkkal érkeznek, azaz más személyeknek való megfelelés vezérli őket. Az ő esetükben Chirkov és munkatársai (2007) nem találtak összefüggést az adaptáció sikerességével.

Fontos szempont a külföldi diákok céljait vizsgálva, hogy milyen hosszú távra terveznek az idegen országban. Kashima és Loh (2006) azt találták, hogy minél tovább maradnak a külföldi diákok a fogadó országukban, annál jobban eligazodnak annak kultúrájában és sikerebben adaptálódnak. Érdekes módon, Taušová és munkatársai (2019) nem tudták kimutatni ezt az összefüggést, sőt mintájukban pozitívan korrelált a tartózkodás hossza az akkulturációs stressz erősségével. Láthatjuk, hogy a fogadó országban maradás hosszának hatásairól még nincs elegendő biztos információnk.

Geeraert és munkatársai (2021) az előzetes elvárások és célok hatását vizsgálták a nemzetközi hallgatók jóllétére, pontosabban azt, hogy mi történik akkor, amikor ezek nem teljesülnek be. Arra az eredményre jutottak, hogyha a valós események a diákok adaptációra és boldogulásra vonatkozó előzetes elvárásait alulmúlják, az negatívan, míg ha felülmúlják, az pozitívan hat a jóllétükre, a stressz-szintjükre és elégedettségükre.

Angol és magyar nyelvtudás.

A fogadó ország és a fogadó egyetem által használt nyelv ismeretét a szakirodalom egységesen a nemzetközi diákok boldogulásának legmeghatározóbb tényezői közé sorolja. Chen (1999) kutatása rávilágít arra, hogy a nyelvi kihívások és az azokból adódó szorongás rányomja a bélyegét a külföldi diákok életében fellépő egyéb stresszorokra is, és ezáltal megnehezíti mind az akadémiai adaptációjukat, mind az idegen kultúrához való közeledésüket. Az iskolában használt nyelv hiányos ismerete problémákat okozhat az órákon hallottak megértésében, a tanárokkal való interakciókban, a beadandók írásában és a vizsgázásban. A fogadó országban használt nyelv ismeretének hiánya pedig hátráltatja a diákokat abban, hogy segítséget kérjenek, vagy közeledjenek a helyiekhez (Chen, 1999; Smith és Khawaja, 2011). Legtöbb esetben a nemzetközi egyetemisták akadémiai nyelve az angol, ami első számú közvetítő nyelvként is szolgál az internacionális kapcsolati hálóknban. Így az angol nyelvtudás meghatározza a nemzetközi diákok közösségéhez való tartozást is, illetve negatívan korrelál a származási orientációval (Taušová és mtsai, 2019). Zhang és Goodson (2011) 64 tanulmányt összevető metaanalíziséből továbbá kiderül, hogy a külföldi diákok angol nyelvtudása magabiztos

előrejelzője a pszichológiai és a szociokulturális adaptációjuknak, valamint negatívan korrelál az akkulturációs stressz szintjével (Yeh és Inose, 2003).

Magyarország esete abból a szempontból különleges, hogy a felsőoktatási mobilitásban élen járó angolszász országokkal ellentétben, nálunk a külföldi szakokon nem a fogadó ország nyelvén zajlik az oktatás. Így a nemzetközi diákoknak hazánkban kettős nyelvi elvárásokkal kell szembenéznük (L. L. A. Nguyen, 2019a). Akadémiai sikerességük szempontjából szükségük van az angol nyelv megfelelő ismeretére, a fogadó kultúrához való közeledéshez pedig magyarul is kell tanulniuk. Utóbbi a diákok többségének nagy nehézségekkel jár, sokan panaszkodnak a magyar nyelv nehézségére, és arra, hogy mennyire nem hasonlít semmilyen más nyelvre (Fülöp és Sebestyén, 2011). Éppen ezért többségük meg se próbálkozik a magyar nyelv tanulásával, vagy időközben feladja azt, vállalva ezzel, hogy egy nemzetközi „buborékba” szorulnak, elszeparálódva a helyiektől. Erre a jelenségre ráerősít az is, hogy a magyar egyetemeken a külföldi és a magyar hallgatók sosem vagy csak alig vesznek részt közösen az órákon (L. L. A. Nguyen, 2019a). Taušová és munkatársainak (2019) holland egyetemeken végzett vizsgálatából tudhatjuk, hogy az ilyen elszeparált helyzetekben a fogadó kultúra nyelvének ismerete a háttérbe szorul, és leginkább csak az angol nyelvtudás lesz fontos a nemzetközi hallgatók boldogulása szempontjából.

Társas támogatottság.

A legnépszerűbb akkulturációs modellek (Arends-Tóth és Van De Vijver, 2006; Berry, 2005; Safdar és mtsai, 2003; Ward és mtsai, 2020) mind megemlíti a származási kultúra és a fogadó kultúra felől jövő társas támogatást, mint a szociokulturális és pszichológiai adaptációk elősegítőit. Emellett széleskörű szakirodalom támasztja alá a társas támogatottság akkulturációs stresszt csökkentő hatását is (Smith és Khawaja, 2011; Yeh és Inose, 2003; J. Zhang és Goodson, 2011). A nemzetközi hallgatók helyzetükből adódóan különböző csoportokhoz fordulhatnak társas támogatásért, ezek mindegyike sajátos szereppel bír. Az első ilyen csoport, amelyhez talán a legtöbb kutatás is kapcsolódik a fogadókultúra képviselőinek csoportja. Már Allport (1954) kontaktushipotézise óta tudhatjuk, hogy az idegen csoport tagjaival való érintkezés, ha pozitív kimenetelű, az segítheti az egyént a csoporttal kapcsolatos negatív érzelmek leküzdésében, így támogathatja az ahhoz való közeledést. Így azok a nemzetközi hallgatók, akiknek több közeli helyi barátjuk is van, nagyobb eséllyel vesznek részt szabadidős programokban helyiekkel, és szignifikánsan kisebb mértékben érznek magányt van honvágyat (Z. Zhang és Brunton, 2007).

Ettől a csoporttól azonban nem minden esetben esetben érkezik megfelelő mennyiségű és minőségű társas támogatás, ez esetben a diákok hajlamosak a származási csoporthoz vagy a

nemzetközi diákok közösségéhez fordulni (Smith és Khawaja, 2011). Az innen érkező társas támogatás bár bizonyos esetekben kevésbé effektív, de hasonlóan jótékony hatású a hallgatók stressz-szintjére és pszichológiai adaptációjára (Kashima és Loh, 2006). Különösen hasznosak lehetnek az ilyen jellegű szoros társas kapcsolatok a tanulást illetően, hiszen a diákok tanulói csoportokat alkotva megoszthatják egymással jegyzeteiket és a tudásukat. Azonban a származási csoport támogatásához való túlzott ragaszkodás több szempontból is negatív kimenetelű lehet. Hendrickson és munkatársainak (2011) kutatásából kiderül, hogy azok a külföldi hallgatók, akik főként a honfitársaikkal töltik a szabadidejüket, rosszabban teljesítenek akadémiailag, mint azok, akiknek más nemzetiségű közeli barátai is vannak. Hátrányos lehet emellett az anyaországiakkal tartott túl szoros kapcsolat is, amely hátráltatja az új környezetbe való beilleszkedést és növelheti a honvágy érzését, ezáltal az akkulturációs stressz szintjét is (Demes és Geeraert, 2015).

A külföldi hallgatók mentális és szociális jólléte, elégedettsége

Sajnos a társas támogatás hiányából és a beilleszkedés nehézségeiből kifolyólag a nemzetközi hallgatók jelentős része megtapasztalja a magány érzését külföldön tartózkodása során. Magányról akkor beszélünk, amikor diszkrepancia áll fent egy személy vágyott és valós szociális kapcsolatainak minősége és mennyisége között (Zheng és mtsai, 2023). Zheng és munkatársai (2023) nemrégiben részletes kutatómunkát végeztek a nemzetközi diákok magányosságával kapcsolatban. A probléma eredetét a nagy mennyiségű egyedül töltött időre és a kulturális akadályok miatti izolációra, azaz a másoktól való távolságtartásra vezették vissza. A kutatásban kihangsúlyozták, hogy mindkét problémaforrás orvosolható, és ez valamennyire az oktatási intézmények felelőssége is lenne. Jó megoldások lehetnek azok a kezdeményezések (tanórák, előadások, iskolai programok), amelyek közelebb hozzák a nemzetközi diákokat egymáshoz vagy akár a fogadó ország diákjaihoz (Zheng és mtsai, 2023), valamint a szintén az iskola által biztosítandó tanácsadó és lelki támogatást nyújtó szolgáltatások és intervenciók (Smith és Khawaja, 2011). Intézményektől függetlenül pedig az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek, mint például a szervezett sportolás is segíthet a diákoknak kiszabadulni az elszigetelődésből (Hendrickson, 2018). Az izoláció és a magány súlyos következményekkel járhat a hallgatók életében, úgy mint a szorongás és a depresszió (Sandhu és Asrabadi, 1994), a mentális jóllét hanyatlása, és a szociális készségek erodálódása (Zheng és mtsai, 2023), ezért semmiképp sem hagyható figyelmen kívül a probléma.

A mentális jóllét egy kimondottan komplex fogalom, meghatározását tekintve a mai napig nincs egységes álláspont. Az egyik legtöbbet használt értelmezés Seligman (2011) nevéhez köthető, aki a PERMA-modellt megalkotva a jóllét öt alappillérét határozta meg. Ezek a pozitív

érzelmei, a bizonyos dolgok és személyek iránti elköteleződés, a társas kapcsolatok, az élet és annak történéseinek jelentése, értelme és a teljesítmény.

Az előző fejezetekben tárgyalt jelenségek egytől-egyig okot adhatnak arra, hogy a nemzetközi hallgatók esetében mentális jóllét öt alkotóeleme közül valamelyik, vagy akár egyszerre több is csorbát szenvedjen. Ha ezek a jóllétet negatív irányba mozdító hatások elérnek egy bizonyos szintet, akkor a virágzással ellentétes állapot áll be, ami különböző pszichológiai problémákban, mentális zavarokban mutatkozik meg (Seligman, 2011). Ilyenek többek között a szorongásos zavarok és a depresszió, amik a lelki segítségért forduló külföldi diákok legtöbbször előforduló problémái (Yi és mtsai, 2003). Oei és Notowidjojo (1990) kutatásából azt is tudhatjuk hogy a nemzetközi hallgatók a fogadó ország hallgatóihoz képest szignifikánsan nagyobb eséllyel tapasztalnak meg enyhébb vagy súlyos klinikai depressziót. Ennek legfőbb okai az akkulturációs stressz (Constantine és mtsai, 2004; Mori, 2000), a nem megfelelő adaptáció (Geeraert és mtsai, 2021) a kulturális nehézségekből fakadó izoláció (Park és mtsai, 2020), valamint a tanulmányokkal kapcsolatos gondok.

Az élettől való elégedettség, vagyis az az érzés, hogy „jó nekem ott és úgy, ahogy most vagyok” és „jó életem van”, kétségkívül összefonódik a mentális jólléttel. A nemzetközi diákok élethelyzetükkel való elégedettségét többek között olyan tényezők befolyásolják, mint a (elsősorban helyiekkel kötött) közeli kapcsolatok és a társas támogatás (Chuah és Singh, 2016; Hendrickson és mtsai, 2011), a pszichológiai és szociokulturális adaptáció sikeressége (Demes és Geeraert, 2014), valamint az oktatás minősége, az egyetemmel való identifikáció, és intézményi támogatottság (Cho és Yu, 2015; L. L. A. Nguyen, 2019a). Ha ezek a faktorok nem jól alakulnak, és a diákok elégedetlenséget éreznek jelenlegi élethelyzetükkel kapcsolatban, az arra ösztönözheti őket, hogy visszamenjenek a származási országukba vagy egy másik idegen országba, ami esetleg jobb lehetőségekkel kecsegtet számukra. Ez nyilvánvalóan egy fogadóintézménynek vagy országnak sem érdeke, hiszen azáltal, hogy a külföldi diákok elhagyják őket, jelentős bevételtől esnek el. Így tehát a nemzetközi hallgatók jólléte és elégedettsége nem csak rájuk nézve fontos, de egyúttal a fogadó egyetem, ország és kultúra számára is.

Vizsgálat

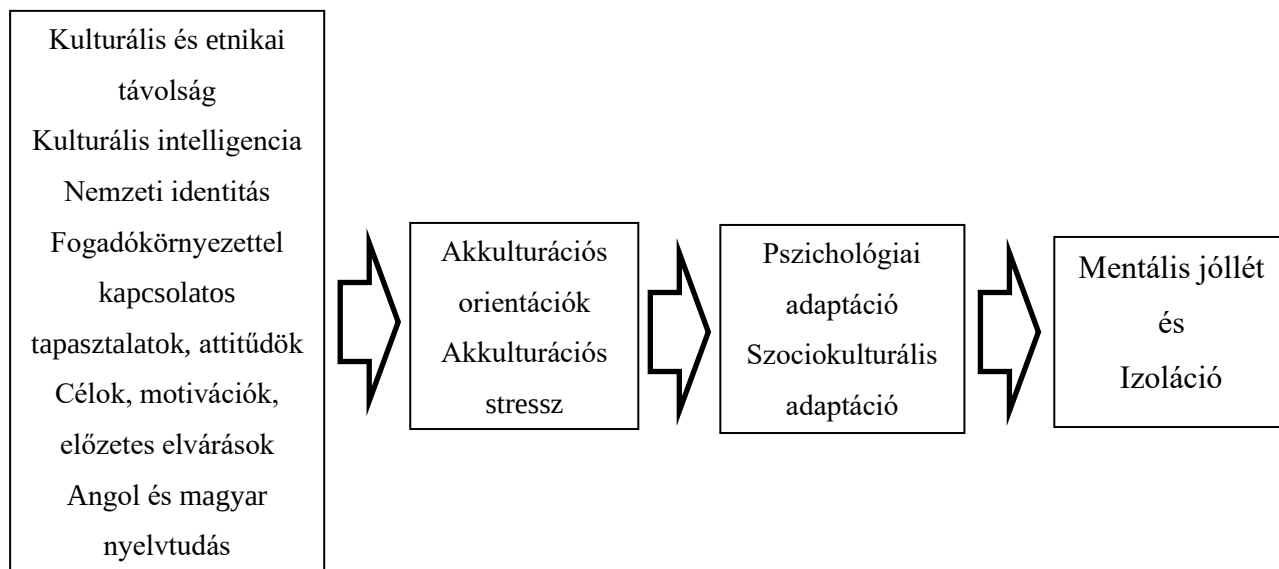
A vizsgálat célja

A vizsgálat fő célja a szakirodalmi megállapítások nyomán készült munkamodellünk (1. ábra) empirikus tesztelése, a Debreceni Egyetem külföldi tanulóitól vett adatokkal. Egyúttal ezzel annak tesztelése is megtörténne, hogy a már korábbi tanulmányok által megállapított összefüggések vajon igazak-e kimondottan a debreceni nemzetközi diákok populációjára is.

Másodlagos cél hogy a jelen kutatásban újonnan megnevezett „fogadókörnyezettel kapcsolatos tapasztalatok és attitűdök” változó lehetséges bejósoló hatását vizsgáljuk az akkulturációra és az adaptációra. Tudomásunk szerint akkulturációs kutatásokban eddig ilyen formában a környezet és az akkulturálódó személyek kapcsolatával nem foglalkoztak még.

Harmadlagos cél, hogy megkérdezzük a diákok véleményét arról, milyen nehézségekkel találják szemben magukat, és mit lehetne tenni annak érdekében, hogy beilleszkedésüket és alkalmazkodásukat a debreceni környezethez minél zökkenőmentesebbé tegyük.

Hipotézisek



1. ábra. A hipotézisek alapján összeállított munkamodell.

A munkamodellünkben balról jobbra haladva összefüggéseket, majd bejósoló hatásokat feltételezünk az egyes változók között. Fontos leszögezni, hogy keresztmetszeti kutatás révén ezek a kapcsolatok nem értelmezhetők ok-okozati viszonyokként.

Először az elsődleges prediktorváltozók kapcsolatát vizsgáljuk a Taušová (2019) által használt három akkulturációs dimenzióval (fogadókultúrai, származási, nemzetközi diákok csoportja iránti), valamint az akkulturációs stresszel. A célok és motivációk témakörből a Magyarországon való tartózkodás tervezett hosszát méri a kérdőív, így ezekkel kapcsolatban fogalmaztunk meg feltételezést (H1.e).

Ozer (2015) negatív kapcsolatot ír le a kulturális távolság és a fogadókultúrai orientáció között, Taušová és munkatársai (2019) pedig pozitív kapcsolatot feltételeztek az előbbi konstruktum és a nemzetközi, illetve a származási orientáció között. Babiker és munkatársai (1980) a kulturális távolság és az akkulturációs stressz között szintén pozitív kapcsolatról írnak.

H1.a: A külföldi diákok által érzékelt kulturális (KT) és etnikai távolság (ET) fordított irányú kapcsolatban van a magyar orientációval, és pozitív összefüggésben van a nemzetközi diákok csoportja iránti és a származási orientációval, valamint az akkulturációs stresszel.

A kulturális intelligenciát korábbi kutatások pozitív összefüggésbe hozzák a fogadókultúrai és a nemzetközi diákcsoport iránti orientációval (L. L. A. Nguyen, 2019a), és negatív kapcsolatba az akkulturációs stresszel (Harrison és Brower, 2011).

H1.b: A kulturális intelligencia (KIQ) pozitívan összefügg a magyar és a nemzetközi diákok csoportja iránti orientációval, és fordított kapcsolatban áll az akkulturációs stresszel.

Nguyen (2019a) eredményeire alapozva:

H1.c: A nemzeti identitás pozitív kapcsolatban van a diákok származási orientációjával.

A negyedik hipotézis az új, általunk bevezetett változóra vonatkozik.

H1.d: A hallgatók fogadókörnyezettel kapcsolatos tapasztalatai és attitűdjei (FKA) pozitív kapcsolatban vannak a magyar orientációval és negatív kapcsolatban az akkulturációs stresszel, valamint a származási orientációval.

A fogadó országban tervezett tartózkodás hosszát korábban már összefüggésbe hozták a fogadókultúra iránti orientációval (Kashima és Loh, 2006) és az akkulturációs stresszel (Taušová és mtsai, 2019).

H1.e: A Magyarországon való tartózkodás tervezett hossza pozitív összefüggést mutat a magyar orientációval és az akkulturációs stresszel egyaránt.

Korábbi kutatási eredmények pozitív kapcsolatot találtak a diákok angol nyelvtudása és a nemzetközi diákok csoportja iránti orientáció között és negatív összefüggést az első konstruktum és a származási orientáció között. (Taušová és mtsai, 2019). Emellett Yeh és Inose (2003) negatív összefüggést talált az angol nyelvtudás és az akkulturációs stressz között is.

H1.f: A diákok önmaguk által értékelt angol nyelvtudása összefüggést mutat a nemzetközi diákok csoportja iránti orientációval és fordított kapcsolatban áll a származási orientációval

valamint az akkulturációs stresszel. A magyar nyelvtudásuk pozitívan függ össze a magyar orientációjukkal és negatív kapcsolata van az akkulturációs stresszel.

A második hipotéziscsoport arra vonatkozik, hogy az akkulturációs orientációk és az akkulturációs stressz mediáló hatását feltételezzük az előbbi prediktorváltozók és az adaptáció között.

Demes és Geeraert (2014), valamint Taušová és munkatársai (2019) a származási orientáció és a szociokulturális, illetve pszichológiai adaptáció közti negatív összefüggést találták.

H2.a: A származási orientáció (SZO) fordított irányú kapcsolatban van a pszichológiai, és a szociokulturális adaptációval egyaránt.

Taušová (2019) továbbá pozitív összefüggésről tesz említést a nemzetközi diákok csoportja iránti orientáció és a pszichológiai adaptáció között.

H2.b: A nemzetközi diákok csoportja iránti orientáció (NDO) pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai adaptációval.

A fogadókulturái orientációt korábbi kutatások (Taušová és mtsai, 2019; Ward és Kennedy, 1993) pozitív összefüggésbe hozták mind a pszichológiai, mind a szociokulturális adaptációval.

H2.c: A magyar orientáció (MO) pozitívan kapcsolatban áll a pszichológiai és a szociokulturális adaptációval egyaránt

Az akkulturációs stresszt Smith és Khawaja (2011), illetve Zhang és Goodson (2011) negatív kapcsolatba hozta mindkét adaptációtípussal.

H2.d: Az akkulturációs stressz (AS) fordított kapcsolatban áll mind a pszichológiai, mind pedig a szociokulturális adaptációval.

A harmadik hipotéziscsoport az adaptáció mediáló hatását vizsgálja az akkulturációs orientációk és stressz, valamint a mentális jóllét és izoláció között.

Korábbi kutatások (Demes és Geeraert, 2015; Geeraert és mtsai, 2021) pozitív kapcsolatokról írnak a pszichológiai és szociokulturális adaptációk, valamint a mentális és szociális jóllét között.

H3.a: A pszichológiai adaptáció pozitív kapcsolatban áll a mentális jólléttel, és negatív összefüggést mutat a magány és izoláció érzésével.

H3.b: A szociokulturális adaptáció pozitívan kapcsolatban áll a mentális jólléttel, és negatív összefüggést mutat a magány és izoláció érzésével.

A vizsgálati módszerek és eszközök

A vizsgálat (etikai engedélyszám: UD-IP-2023/71) kérdőíves eljárással történt, amely online formában valósult meg a *Google Forms* internetes felület alkalmazásával. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe, minden esetben önkéntes alapon zajlott, személyes beazonosításra alkalmas adatok lekérdezése nélkül. A kérdőív terjesztése a diákok között hólabda módszerrel történt.

A kulturális és etnikai távolság mérésére két kérdést használtunk. Az egyik a kulturális eltérések észlelt nagyságára kérdez rá a Demes és Geeraert (2014) szociokulturális adaptációt mérő kérdőívében felsorakoztatott szempontok mentén (lásd. 7. melléklet). Ez a kérdés eredetileg Luu Lan Anh Nguyen (2020) kérdőíves kutatásában szerepelt. A második kérdés saját készítésű, ez az észlelt etnikai távolságra kérdez rá. Itt a diákoknak egy egytől hétig terjedő Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy szerintük mennyire különbözik a kinézetük a magyarokétól, ahol 1= teljesen megegyező és 7= teljes mértékben eltérő (lásd. 1.melléklet).

A kulturális intelligenciát Ang és Van Dyne (2015) kilenc ítemes kérdőívének Nguyen (2020) által egy tizedik kérdéssel kiegészített változatát használtuk (lásd. 11. melléklet).

A nemzeti identitás mérése Pehrson, Brown és Zagefka (2009) három ítemes mérőeszközének segítségével zajlott. A kérdéssort két saját ítemmel is kiegészítettük. Az egyik arra vonatkozik, hogy a diákoknál mekkora a jelentősége a nemzetiségi hovatartozásnak, amikor magukat kell leírniuk. Az utolsó kérdés pedig arra vonatkozik, hogy mennyire tölt be fontos szerepet a kulturális tradíciók és vallási szokások követése a diákok életében (lásd. 10. melléklet).

A fogadókörnyezettel kapcsolatos tapasztalatok és attitűdök pozitivitását saját készítésű kérdéssorral mértük fel (lásd. 2. melléklet). A kérdések négy környezeti dimenzió mentén csoportosíthatóak. Az első hét ítem Magyarország, mint fogadó ország megítélésével foglalkozik, majd a következő négy kérdés arra irányul, milyennek látják a külföldi diákok a magyar embereket. Hét további ítem kérdez rá a hallgatók Debrecennel, mint fogadóvárossal kapcsolatos értékítéleteire, az utolsó öt kérdés pedig a Debreceni Egyetemről alkotott véleményükre irányul. A kérdések jelentős részének megalkotását Berács és Malota (2007), valamint Fülöp és Sebestyén (2011) kvalitatív kutatásai ihlették.

A célok és motivációk témakörén belül, a kérdőív a Magyarországon tartózkodás tervezett időtartamára kérdez rá először, két saját készítésű ítemmel (lásd. 1. melléklet). Az egyik kérdés arra irányul, hogy mennyi ideje tartózkodnak a diákok hazánkban, a másik pedig, hogy összességében milyen hosszban terveznek itt maradni.

Az angol és magyar nyelvtudás mérésekor Nguyen (2020) kutatásához hasonlóan a diákok saját megítélésére kérdeztünk rá. Mindkét nyelv esetén a kitöltőknek egy hétfokú Likert-skálán kellett megjelölniük az általuk helyesnek vélt választ, ahol az egy azt jelenti, hogy alig vagy egyáltalán nem beszélnek az adott nyelvet, míg a hét az anyanyelvi szintet jelöli (lásd. 1. melléklet).

Az akkulturációs orientációkat elsősorban Nguyen (2020) 19 ítemes mérőeszközének segítségével térképeztük fel, amely két másik korábbi vizsgálat kérdéssorai (Safdar és mtsai, 2009; Taušová és mtsai, 2019) alapján készült. A kérdések a kulturális csoportok iránti attitűdöket és viselkedési jellemzőket egyaránt mérik (L. L. A. Nguyen, 2019a). Az eredeti kérdéssort azonban kissé átalakítottuk. Összevontunk benne az utolsó két kérdéscsoportot, amelyek az iskolai valamint az iskolán kívül történő társas időtöltésre vonatkoznak, ezek helyett csak a szabadidős társas időtöltésre kérdeztünk rá. Ezen felül négy saját készítésű ítemet is hozzáadtunk a kérdéssorhoz (lásd. 4. melléklet). Ezek a nemzetiségnél szélesebb körű etnikai csoportok iránti orientációt hívatottak mérni.

Az akkulturációs stresszt Sandhu és Asrabadi (1994) kimondottan nemzetközi diákoknak kifejlesztett kérdőívének valamennyi elemével mértük. Az mérőeszköz 36 kérdése közül 17-et kiválasztottunk és egy saját ítemmel kiegészítettük, ügyelve arra, hogy a szerzők által megnevezett hat akkulturációs stressz-faktort (diszkrimináció, honvágy, elutasítás, félelem, változás miatti stressz, büntudat) mind három-három kérdés vizsgálja. Az általunk hozzáadott kérdés a diákok iskolai teljesítménye kapcsán érzett büntudatra irányul (lásd. 3. melléklet).

A pszichológiai és a szociokulturális adaptációt egyaránt Demes és Geeraert (2014) erre a két konstruktumra, és kimondottan sojournerekre kifejlesztett rövid mérőeszközeivel vizsgáltuk (lásd. 5. és 6. melléklet).

A mentális jóllétet a Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) segítségével mértük (lásd. 9. melléklet). Ez egy olyan 14 ítemes, diákokon is validált mérőeszköz, amely teljes mértékben a mentális jóllét pozitív aspektusaival foglalkozik (Tennant és mtsai, 2007).

A magány és izoláció vizsgálatára Russel és munkatársainak (1978) 20 ítemes magányt mérő kérdőívének az UCLA Loneliness Scale-nek valamennyi kérdését használtuk. Ezt saját ítemekkel is kiegészítettük, melyek a diákok magyarországi és otthoni közeli kapcsolatainak állapotára kérdez rá. Emellett az eredeti mérőeszközhöz képest a kérdőívünkben négyfokú helyett ötfokú skálával adtuk meg a kitöltőknek a válaszadás lehetőségét (lásd. 8. melléklet).

Végezetül a kérdőívbe beillesztettünk néhány ellenőrző kérdést, melyek a figyelem nélkül, érvénytelenül kitöltőket igyekeznek szűrni, illetve egy nyitott kérdést is (lásd. 12.

melléklet). Ez utóbbi lehetőséget ad a diákoknak bármi olyan gondolatot lejegyezni, ami szerintük segíthetné a helyzetüket, vagy megemlíteni olyan problémákat, amelyek épp zavarják őket, és a kérdőív nem tért ki rájuk.

1.1. A vizsgálati minta

A vizsgálati kérdőívet 203 személy töltötte ki, melyből öt ember válaszait nem vettük figyelembe, mivel konzisztensen rosszul feleltek a szűrő kérdésekre, így gyaníthatóan nem fordítottak kellő figyelmet a kitöltésre. A vizsgálati minta elemszáma tehát 198 főre redukálódott, ebből 98 nő (49,5%) és 100 férfi (50,5%), átlagéletkoruk 23 év (MD=22 év, SD=3.48).

A megkérdezett hallgatók nemzetiségüket tekintve 58 különböző ország állampolgára, többségük Afrikából (29,3%), Kelet-Ázsiából (29,3%) és a Közel-Keletről (22,5%) származik, őket követik az európaiak (8,2%) és a latin-amerikaiak (7,1%), végül az észak-amerikaiak (2,6%) és az óceániaiak (0,5%). 44,4%-uk gondolta úgy, hogy származási országuk gazdaságilag fejletlenebb, mint Magyarország, 28,8% mondta azt, hogy gazdaságilag fejlettebb helyről érkeztek és 26,8%-uk gondolta, hogy anyaországuk és Magyarország nagyjából azonos gazdasági fejlettséggel bír.

A vizsgálati személyek többsége alapképzésben vesz részt (64,6%), mesterképzésüket 20,7%-uk végzi, 10,1% osztatlan képzésben tanul, 4,5%-uk pedig PhD tanuló.

Bár csaknem felük (46%) kötelező magyar nyelv kurzuson vesz részt, és összesen 73,2%-uk nyilatkozta, hogy valamilyen formában időt fordít a magyar nyelv tanulására, ennek ellenére magyar nyelvtudásukról meglehetősen szerényen vélekedtek. Egy hétfokú Likert-skálán - ahol 1=egyáltalán nem beszél magyarul, 7=anyanyelvi szinten beszél magyarul - átlagosan 2.03-ra értékelték magukat (MD=2, SD=1.02).

1.2. Eredmények

1.2.1. Leíró statisztikák.

A hipotézisvizsgálat megkezdése előtt a feltételezéseinkben szereplő folytonos változók esetében leíró statisztikai értékeket számoltunk, valamint normalitásvizsgálatot végeztünk a Kolmogorov-Smirnov próba segítségével. Emellett megbízhatóságvizsgálatot hajtottunk végre minden olyan változó esetében, amelyet több itemből álló kérdéssorral mértünk. Ezeknek az előzetes méréseknek az eredményeit az 1. táblázat mutatja.

1. Táblázat

Leíró statisztikák

Változó neve	<i>M</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	Cronbach- alfa (<i>α</i>)
Etnikai távolság	4.79	5	1.65	< .001	-
Kulturális távolság	4.46	5	1.35	< .001	-
Kulturális intelligencia	52.17	53	9.45	0.504	0.831
Nemzeti identitás	19.58	21	4.73	0.001	0.861
Környezettel kapcsolatos attitűdök	109.55	112	25.01	0.451	0.933
Tervezett tartózkodás hossza	2.70	3	1.03	< .001	-
Angol nyelvtudás	6.33	7	0.88	< .001	-
Magyar nyelvtudás	2.03	2	1.02	< .001	-
Származási orientáció	3.42	3.60	0.98	0.011	0.786
Saját etnikai csoport iránti orientáció	3.21	3	1.24	< .001	0.730
Nemzetközi diákok csoportja iránti orientáció	3.76	3.83	0.71	0.015	0.744
Magyar orientáció	2.46	2.40	0.78	0.058	0.733
Akkulturációs stressz	41.25	39	12.32	0.095	0.870
Pszichológiai adaptáció	44.35	44	9.44	0.631	0.726
Szociokulturális adaptáció	56.69	57	11.99	0.827	0.846
Mentális jóllét	48.51	48	11.31	0.526	0.923
Izoláció	32.92	31	13.69	0.009	0.936

1. táblázat. Leíró statisztika értékek

1.2.2. A hipotézisek vizsgálata.

Az előzetes mérések után az első hipotéziscsoport (H1) vizsgálata következett. Ehhez egy korrelációs mátrixot készítettünk az érintett hipotézisekben szereplő összes változó bevonásával. A korrelációs számítás során a nemparaméteres Spearman-féle rangkorrelációs próbát alkalmaztuk, mivel a legtöbb változó értékei nem követték a normáloszlást. A 2. táblázat ennek eredményeit tartalmazza.

2. Táblázat

Korrelációs mátrix a H1 hipotéziscsoport változóival

Változók	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Etnikai távolság	-										
2. Kulturális távolság	.401**	-									
3. Kulturális intelligencia	-.108	-.057	-								

4. Nemzeti identitás	.083	.136	.291**	-							
5. Környezettel kapcs. attitűd	-.221**	-.254**	.175*	.061	-						
6. Tervezett tart. hossza	.130	.083	-.043	.044	-.048	-					
7. Angol nyelvtudás	.095	.141*	.090	-.043	-.098	.080	-				
8. Magyar nyelvtudás	-.081	-.096	.138	-.087	.101	.293**	.158*	-			
9. Származási orientáció	.173	.109	.071	.555**	-.043	.105	-.159*	-.123	-		
10. Nemzetközi diákcsoport orientáció	.072	.014	.209**	.169*	.228**	-.170*	.011	-.071	-.024	-	
11. Magyar orientáció	-.324**	-.352**	.261**	-.037	.466**	-.001	.018	.220**	-.219**	.137	-
12. Akkulturációs stressz	.324**	.306**	-.133	.051	-.393**	.064	-.036	-.060	.150*	.032	-.319**

2. táblázat. Az első hipotéziscsoport korrelációs mátrixa

Megjegyzés: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Az eredmények a H1.a hipotézist részben támasztják alá. A feltételezésünk első felét alátámasztották az eredmények, az etnikai távolság és a magyar orientáció között nem elhanyagolható negatív korreláció áll fent ($\rho = -0.324$, $p < 0.01$) és hasonlóképpen negatív a kapcsolat a KT és MO között ($\rho = -0.352$, $p < 0.01$). Emellett az akkulturációs stresszel való pozitív kapcsolata is megmutatkozott, mind az etnikai ($\rho = 0.324$, $p < 0.01$), mind a kulturális távolságnak ($\rho = 0.306$, $p < 0.01$). Az ET és a KT nemzetközi diákcsoport iránti és származási orientációkra való hatásait azonban nem támasztják alá a kapott eredmények, a változók között ugyanis csak elhanyagolható és nem szignifikáns korrelációk mutatkoznak.

A H1.b hipotézis első felében pozitív kapcsolatot feltételeztünk a kulturális intelligencia és a MO, NDO között. Ezeket a kapcsolatokat az eredmények igazolják, bár a korrelációk gyengék ($\rho = 0.209$ és 0.261 , $p < 0.01$ mindkét esetben). Emellett fordított összefüggést is feltételeztünk a KIQ illetve az akkulturációs stressz között, ez a kapcsolat azonban nem mutatott számottevő korrelációt ($\rho = -0.133$, $p = 0.062$).

A H1.c hipotézisben a diákok nemzeti identitása és származási orientációja közti pozitív kapcsolatot feltételeztük. Ezt a felvetésünket az eredmények alátámasztják, a két változó között közepes erősségű korreláció jelentkezett ($\rho=0.555$, $p<0.01$).

Az H1.d hipotézis első felét alátámasztják az eredmények, a FKA és a MO között közepes erősségű korreláció jelentkezett ($\rho=0.466$, $p<0.01$). A FKA változó az akkulturációs stresszel szintén nem elhanyagolható negatív korrelációt mutat ($\rho=-0.393$, $p<0.01$), azonban a származási orientációval nem jelez figyelembe vehető korrelációt ($\rho=-0.043$, $p=0.548$). Érdekes módon viszont a NDO-val alacsony, de szignifikáns együttállást mutat ($\rho=0.228$, $p<0.01$), amire előzetesen nem számítottunk.

Az eredmények nem igazolják a Magyarországon való tartózkodás tervezett hosszának pozitív összefüggését a MO-val és az AS-szel (H1.e rendre $\rho=-0.001$ és 0.064 , $p=0.991$ és 0.374).

A H1.f hipotézist a korrelációs számításokból kapott eredmények csak részben igazolják, az angol nyelvtudás csak a SZO-val mutatott nagyon gyenge, de szignifikáns negatív korrelációt ($\rho=-0.159$, $p=0.025$). A hipotézis második felét vizsgálva a magyar nyelvtudás és a MO között bár gyenge, de szignifikáns együttállás mutatkozott ($\rho=0.22$, $p<0.01$). A magyar nyelvtudás és az AS közötti negatív összefüggést azonban nem bizonyították a kapott eredmények, a kapcsolat nem szignifikáns ($\rho=-0.06$, $p=0.403$).

A H2 hipotéziscsoport vizsgálatához az érintett változók bevonásával korrelációs mátrixot készítettünk. Ezeknek a változóknak szintén csak egy része mutatott normáeloszlásra való tendenciát, így ezúttal is a Spearman-féle rang korreláció került alkalmazásra. A kapott eredményeket a 3. táblázat mutatja.

3. Táblázat

Korrelációs mátrix a H2 hipotéziscsoport változóival

Változók	1	2	3	4	5	6
1. Származási orientáció	-					
2. Nemzetközi diákcsoport orientáció	-.024	-				
3. Magyar orientáció	-.219**	.137	-			
4. Akkulturációs stressz	.150*	.032	-.319**	-		
5. Pszichológiai adaptáció	-.305**	.017	.412**	-.672**	-	
6. Szociokulturális adaptáció	-.116	.207**	.371**	-.590**	.542**	-

3. táblázat. A második hipotéziscsoport korrelációs mátrixa

Megjegyzés: * $p<0.05$; ** $p<0.01$

A H2.a hipotézis részben nyert igazolást. A SZO és a pszichológiai adaptáció közt gyenge, de nem elhanyagolható szignifikáns negatív korreláció jelentkezett ($\rho=-0.305$, $p<0.01$), viszont a SZO a szociokulturális adaptációval már nem mutatott ilyen szignifikáns együttállást ($\rho=-0.116$, $p=0.104$).

A H2.b hipotézist nem támasztják alá az eredmények, mert a NDO és a pszichológiai adaptáció között nem lépett fel szignifikáns korreláció ($\rho=0.017$, $p=0.808$). Érdekes módon azonban gyenge, de szignifikáns pozitív irányú korreláció mutatkozott a NDO és a szociokulturális adaptáció közt ($\rho=0.207$, $p<0.01$).

A H2.c hipotézis ellenben teljes mértékben igazolást nyert, hiszen a MO nem elhanyagolható pozitív korrelációt mutatott mind a pszichológiai ($\rho=0.412$, $p<0.01$), mind a szociokulturális adaptációval ($\rho=0.371$, $p<0.01$). Érdekes megjegyezni mindezek mellett, hogy a MO az akkulturációs stresszel is szignifikáns, negatív irányú korrelációt mutat ($\rho=-0.319$, $p<0.01$).

A H2.d hipotézis egyértelmű igazolást nyert. Az akkulturációs stressz mind a pszichológiai ($\rho=-0.672$, $p<0.01$), mind a szociokulturális adaptációval ($\rho=-0.590$, $p<0.01$) erős negatív korrelációt mutatott.

A harmadik hipotéziscsoport (H3) vizsgálatok szintén korrelációs mátrixot készítettünk, ezúttal öt változóval. A 4. táblázat az előzőkhöz hasonlóan a Spearman-féle rangkorreláció eredményeit mutatja.

4. Táblázat

Korrelációs mátrix a H3 hipotéziscsoport változóival

Változók	1	2	3	4	5
1. Pszichológiai adaptáció	-				
2. Szociokulturális adaptáció	.542**	-			
3. Mentális jóllét	.505**	.420**	-		
4. Izoláció	-.489**	-.460**	-.588**	-	

4. táblázat. A harmadik hipotéziscsoport korrelációs mátrixa

*Megjegyzés: * $p<0.05$; ** $p<0.01$*

A H3.a hipotézis az eredmények alapján teljesen beigazolódott, a pszichológiai adaptáció a mentális jólléttel közepes erősségű pozitív korrelációt ($\rho=0.505$, $p<0.01$), az izolációval közepes erősségű negatív korrelációt ($\rho=-0.489$, $p<0.01$) mutatott.

Az előzőhöz hasonlóan a H3.b hipotézis is teljes mértékben beigazolódott, a szociokulturális adaptáció a mentális jólléttel közepesen erős pozitív korrelációt ($\rho=0.420$, $p<0.01$), az izolációval közepes erősségű negatív korrelációt ($\rho=-0.460$, $p<0.01$) mutatott.

1.2.3. A modell tesztelése

A modellben felvázolt kapcsolatok igazolásához lineáris regressziószámítást végeztünk, először azon változók bevonásával, amelyek közt a hipotézisvizsgálat során szignifikáns korrelációkat találtunk. A modellben visszafele, tehát jobbról balra haladva vizsgáljuk a négy csoportban feltüntetett változók (lásd. 1.ábra) közötti lehetséges bejósoló hatásokat.

A mentális jóllétet a modellünk alapján feltételezhetően a pszichológiai és a szociokulturális adaptáció változók alapján jósolhatjuk be. A lineáris regressziószámítás modellépítő funkciójával először tehát ennek a két változónak a bejósoló hatását vizsgáltuk a mentális jóllétre. A modell szignifikánsnak bizonyult ($p<0.001$), de fittsége nem volt erős, a válaszok alig több mint negyedét (adjusted R^2 : 0.276) tudta csak bejósolni. Ezután megpróbáltunk olyan egyéb változókat keresni, amelyek szignifikánsan javítják a modell illeszkedését. Egy ilyen találtunk, az izolációt, amely jelentősen, 40%-ra növelte a bejósolhatóságot (adjusted R^2 : 0.400, $p<0.001$). Az izoláció változó bevonásával azonban a szociokulturális adaptáció bejósoló hatása eltűnt ($p=0.285$), gyaníthatóan azért, mert az csak az izoláción keresztül fejtette ki a hatását a mentális jóllétre. Így a legalkalmasabbnak tűnő modellnek az bizonyult, amelyben a mentális jóllét prediktorai az izoláció és a pszichológiai adaptáció.

Az izoláció bejósolását a modellünk alapján hasonlóképpen a pszichológiai és a szociokulturális adaptációtól vártuk. Ezen modell bejósoló hatása bár szignifikánsnak bizonyult ($p<0.001$), de ebben az esetben se volt magas (adjusted R^2 : 0.284). Hasonlóképpen ezután itt is kerestünk olyan változókat, amelyek szignifikánsan emelik a modell illeszkedését. Egy ilyen változó volt, a mentális jóllét (adjusted R^2 : 0.407, $p<0.001$). A mentális jóllét bevonásával ebben az esetben mindkét korábbi változónak megmaradt az egyéni bejósoló hatása is.

A modellünkben a pszichológiai és szociokulturális adaptációkról azt feltételeztük, hogy az akkulturációs orientáció, pontosabban annak három dimenziója és az akkulturációs stressz jósolja be őket. A korrelációszámítás során már nyilvánvalóvá vált, hogy ezek közül csak a SZO és MO, valamint az AS vannak kapcsolatban a pszichológiai adaptációval, így ezek közös bejósoló hatását vizsgáltuk. A modell a változó értékeinek több mint felét (adjusted R^2 : 0.501, $p<0.001$) képes volt bejósolni, úgy, hogy mindegyik koefficiens változó szignifikanciája erős maradt (mindhárom esetben $p<0.001$). Megvizsgáltuk továbbá, emeli-e valamelyik elsődleges

prediktorváltozó is a modell illeszkedését. A FKA ebben az esetben is növelte a modell fittségét (adjusted R^2 : 0.537, $p < 0.001$) méghozzá úgy, hogy közben a már a modellben szereplő három másik változó szignifikanciáját sem vette el (minden esetben $p < 0.05$). A szociokulturális adaptáció prediktorainak meghatározásánál ugyanezt az eljárást alkalmaztuk, csak ezúttal a SZO helyett a NDO-t vontuk bele a modellbe, mivel ezzel mutatott szignifikáns korrelációt. A MO és a NDO az AS közösen a válaszok 41,3%-át alkalmas voltak bejósolni (adjusted R^2 : 0.413, $p < 0.001$), és mindegyik változónak külön-külön is megmaradt a bejósoló hatása (minden esetben $p < 0.01$). Az előző számításokból kiindulva jónak láttuk bevonni a modellbe a FKA változót is, ami továbbemelte a modell fittségét (adjusted R^2 : 0.521, $p < 0.001$), viszont ekkor a két akkulturációs orientációra vonatkozó változók elvesztették a szignifikancia értékeiket (magyar: $p = 0.691$, nemzetközi diákok csoportja itánti: $p = 0.107$), így azok kikerültek a modellből.

A következő lépés az akkulturációs orientációk, az akkulturációs stressz, valamint a fogadókörnyezettel kapcsolatos attitűdök prediktorainak feltárása volt. Utóbbit azért láttuk szükségesnek, mivel ez a változó is az ezt megelőző regressziószámítások során a pszichológiai és szociokulturális adaptáció közvetlen bejósológjának bizonyult.

A származási orientáció esetén a nemzeti identitás és az angol nyelvtudás változókat vizsgáltuk. A nemzeti identitás és az angol nyelvtudás közösen a válaszok nagyjából harmadát tudták bejósolni (adjusted R^2 : 0.331, $p < 0.001$) és mindkét változó egyesével is szignifikanciát mutat (mindkét esetben $p < 0.05$).

A NDO-val négy változó mutatott gyenge korrelációt, a kulturális intelligencia, a fogadókörnyezettel kapcsolatos attitűdök, a nemzeti identitás és a tervezett tartózkodás hossza. Lineáris regressziószámítás során azonban ezek közül csak az első kettő mutat szignifikáns bejósoló hatást a NDO-ra. Ha ezek közös bejósoló erejét vizsgáljuk, ezt szignifikanciájukat továbbra is megőrzik, de csak a válaszok 7,2%-át tudják bejósolni (adjusted R^2 : 0.072, $p < 0.001$). A hatás semelyik másik változó bevonásával nem növelhető, a NDO erősebb prediktorai tehát hiányoznak a modellből.

A magyar orientációval öt változó is összefüggést mutatott: az etnikai távolság, a kulturális távolság, a kulturális intelligencia, a környezettel kapcsolatos attitűdök és a magyar nyelvtudás. Lineáris regressziószámítás során külön-külön vizsgálva mind az öt elem szignifikáns bejósoló hatást mutatott (minden esetben $p < 0.05$). Amikor ennek az öt elemnek a közös hatását vizsgáltuk, az a válaszok közel negyven százalékát volt képes bejósolni (adjusted R^2 : 0.399, $p < 0.001$), viszont ekkor eltűnt a magyar nyelvtudás szignifikanciája ($p = 0.253$), így azt kénytelenek voltunk kiemelni a modellből. Ekkor a modell fittsége és szignifikanciája is a lehető legmagasabb (adjusted R^2 : 0.398, $p < 0.001$).

Az akkulturációs stressz a korrelációs számítások során öt változóval mutatott összefüggést: etnikai távolság, kulturális távolság, FKA, SZO és MO. Lineáris regressziószámítást alkalmazva az öt változó mindegyike szignifikáns bejósoló hatást mutat külön-külön. Közösben azonban a SZO és a MO szignifikanciája elvész, előbbi már akkor, amikor a MO-val kettesben szerepel a modellben ($p < 0.097$), utóbbi pedig a FKA bevonásakor ($p < 0.127$). A modell fittsége akkor a legerősebb, amikor három prediktorváltozót vonunk be, a kulturális és etnikai távolságokat, valamint a FKA-t, bár ez esetben is csak a válaszok 22,4%-át képes bejósolni (adjusted R^2 : 0.224, $p < 0.001$).

A FKA az első korrelációs számítások hat változóval volt összefüggésben: az etnikai és kulturális távolságokkal, a kulturális intelligenciával, a NDO-val, a MO-val és az AS-szel. A lineáris regressziószámítás során egyesével mind a hat változó szignifikáns bejósoló hatást mutatott ($p < 0.01$). A változók egybevonásával azonban a kulturális és az etnikai távolság, valamint a kulturális intelligencia szignifikanciája elvész, így három prediktorváltozó maradt, melyek a FKA értékeket az esetek nagyjából 30%-ban bírtak bejósoló hatással (adjusted R^2 : 0.299, $p < 0.001$). A prediktorváltozók a MO, a NDO, valamint az AS.

A kezdeti modellünkben két olyan konstruktum van, amelyek végül egyik változó bejósolásában sem vállalnak szerepet, ezek a tervezett tartózkodás hossza, illetve a magyar nyelvtudás. Ennél a két konstruktumnál azt érdemes megfontolni, hogy esetleg nem bejósoló, hanem kimeneti változókként szolgálhatnak a modellünkben. Ennek feltárása érdekében lineáris regressziószámítást végzünk ezekre az elemekre, azonban egy olyan másik változót sem találtunk, amelynek szignifikáns bejósoló hatása lenne rájuk nézve.

1.2.4. A nyitott kérdésre érkező válaszok elemzése.

Az utolsó nyitott kérdés, amelyben a diákokat a kérdőívben meg nem említett problémáikról és azok lehetséges megoldásairól kérdeztünk nem volt kötelező elem, így a 198 vizsgálati személy közül csak 79-en adtak rá választ. A beérkezett válaszokat kulcsszavak mentén, témák szerint igyekeztük nagyobb csoportokba rendezni. Az alábbi felsorolásban csökkenő sorrendben mutatjuk be azokat a csoportokat, amelyekbe legalább négy kitöltő választát be tudtuk sorolni.

A legtöbb említést ($N=25$) a külföldi és magyar diákok közti interakció hiánya kapta. A legtöbb ide tartozó válasz azt vetette fel, hogy az egyetemi rendszer túlzottan elszeparálja egymástól a magyar és a nemzetközi hallgatókat, ezzel megnehezítve a külföldi diákok dolgát abban, hogy beilleszkedjenek az itteni környezetbe és társas kapcsolatokat alakítsanak ki azonos korosztályú helyiekkel. Megoldásként olyan tanórákat, főként szabadon választható kurzusokat

javasoltak, amelyekre a nemzetközi és magyar diákok közösen járhatnak, valamint olyan tantermen kívüli egyetem által szervezett programokat, amelyek közelebb hozzák a két hallgatói csoportot. Egyesek megemlítették emellett, hogy indokolatlanul félénknek és távolságtartónak találják a magyar hallgatókat a külföldiekkel szemben, és egyben bátorítanák őket arra, hogy merjenek beszélgetésbe elegyedni velük.

A második legtöbb (N=14) említést a rendezvények és szórakozási és kikapcsolódási lehetőségekkel kapcsolatos elégedetlenség kapta. Itt a válaszadók mind egyetemi mind városi szinten hiányérzetüket fejezték ki a szabadidő eltöltésére szolgáló programok és szolgáltatások mennyiségével és változatosságával kapcsolatban. Egyesek külön kiemelték, hogy főként az angol nyelven elérhető lehetőségek hiánya a legfőbb probléma. Ez az elégedetlenségi tendencia a fogadókörnyezettel kapcsolatos attitűdök kérdőív válaszaiban is megmutatkozott. A Debrecen megítélésével kapcsolatos kérdések közül a szolgáltatások és szórakozási lehetőségekkel való elégedettség kapta átlagosan a legalacsonyabb pontszámot (7 fokú Likert-skálán $M=3.01$).

13 személy említette, hogy gondot jelent számára, hogy a szolgáltatói és ügyintéző szektorokban sok helyen nem beszélnek megfelelő szinten angolul. Többen felvetették, hogy a kormányablakokban, városházán, közegészségügyi ellátó helyeken, boltokban és más szolgáltatásokat nyújtó létesítményekben nagy segítség lenne, ha angol nyelven is gördülékenyen lehetne ügyeket intézni, akár ingyen tolmácsszolgáltatás bevezetésével vagy a személyzet angol nyelvtudásának fejlesztésével. Többen megemlítették emellett, hogy segítene, ha angol nyelvre is minden helyen le lennének fordítva az információkat közlő táblák és feliratok. A nyelvi nehézségek jelentősége egyébként a szociokulturális adaptáció kérdéssorára adott válaszok összegzésekor is megmutatkozott. A diákok úgy látták, hogy az alkalmazkodásukat nehezítő körülmények közül a nyelvi akadályokkal tudnak legkevésbé megküzdeni (7 fokú Likert-skálán $M=3.05$).

Szintén 13 olyan válasz érkezett, amely egyetemi közösségi csoportok és klubok megalkotásával volt kapcsolatos. Ezek a diákok hiányoltak a Debreceni Egyetem működéséből egy olyan klubrendszert, amely egyes más egyetemeken megtalálható, abból a célból, hogy közelebb hozza a hasonló érdeklődési körű, vagy hasonló problémákkal küszködő tanulókat. Néhány válaszadó konkrét céllal rendelkező csoportokat is megnevezett, amelyeknek szívesen a részese lenne, ezeket három nagyobb kategóriába lehet sorolni: segítő csoportok, hobbi tudományi csoportok és szabadidős sportklubok. Ezek megalkotásához a diákok úgy látták, szükségük van az egyetem segítségére szervezés és infrastruktúra szempontjából.

Szintén többen (N=10) említették a diszkriminációt, előítéleteket és barátságtalanságot, ami a magyarok irányából érkezik a külföldi diákok felé. Az ilyen válaszokat adó diákok jelentős

része saját személyes sérelemről is ír, ami itt tartózkodásuk során érte őket. A hallgatók azt kérik a magyar emberektől, hogy ne ítéljék el őket a származásuk vagy a vallásuk miatt, és hogy legyenek nyitottabbak más kultúrák megismerésére, mert ez közelebb hozhatja az embereket egymáshoz.

A felsorolt legnépszerűbb témákon kívül több válaszban (N=8) is feltűnt a Debreceni Egyetem és a külföldi diákok közti nem megfelelő minőségű információáramlás. Hét válaszadó említette valamilyen formában, hogy szeretné, ha lennének olyan lehetőségek, amelyek által a külföldi diákok betekintést nyerhetnek a magyar kultúrába, ezáltal jobban megérteni a helyi szokásokat és embereket. Felmerült emellett több válaszban (N=6), hogy az egyetemi campusok környékén kevés az étterem és azok nem rendelkeznek elég változatos kínálattal. Öten említették az angol nyelven is betölthető állások, diákmunka-lehetőségek vagy szakmai gyakorlatteljesítési lehetőségek hiányát. Négy válaszban tűnt fel a külföldi diákok egészségügyi ellátásával kapcsolatos problémák, szintén ugyanennyien nem voltak elégedettek a tananyaggal és az egyetem által kínált magyar nyelvtanulási lehetőségekkel.

Következtetések

Munkánk során először összegyűjtöttünk a külföldi diákok akkulturációjával, adaptációjával és mentális jóllétével foglalkozó kutatásokat, majd azok felvetéseire és eredményeire alapozva először hipotéziseket fogalmaztunk meg a Debreceni Egyetem külföldi diákjaira nézve. Ezt követően a hipotézisekből egy munkamodellt alkottunk, ahol az egyes konstruktumok között bejósoló hatásokat feltételeztünk. Jelen vizsgálat fő célja a hipotéziseink vizsgálata, majd a munkamodellünk tesztelése volt, melyet egy 198 fős debreceni külföldi hallgatókból álló mintán hajtottunk végre.

A hipotézisvizsgálat során a korábbi kutatások által talált összefüggések jelentős része megerősítést nyert. A kulturális és etnikai távolság az elvárt módon kapcsolatban állt a magyar orientációval és az akkulturációs stresszel. Tehát azok a diákok, akik úgy érezték, hogy a saját kultúrájuk és kinézetük messzebb áll a magyarokétól, kevésbé mutattak közeledést a helyi kultúra és emberek felé, valamint több stresszt éltek át az új, debreceni környezetükhöz való alkalmazkodás során. Taušová és munkatársai (2019) felvetésével ellentétben azonban nem mutatkozott pozitív kapcsolat a nemzetközi és származási orientációk és a kulturális és etnikai távolság között. Hozzá kell tenni, hogy a vizsgálatuk során ők sem tudták igazolni ezt a hipotézisüket, így lényegében hozzájuk hasonló eredményekre jutottunk.

A magasabb kulturális intelligenciával rendelkező személyek nagyobb mértékben közeledtek mind a magyarokhoz mind más nemzetiségű külföldi hallgatókhoz. Az akkulturációs stresszel való negatív kapcsolatát azonban Harrison és Brower (2011) munkájával ellentétben nem tudtuk bizonyítani.

A nemzeti identitás és a származási orientáció között egyértelmű összefüggést találtunk, az erősebb nemzeti érzellemmel rendelkező hallgatók jobban igyekeztek közel maradni saját kultúrájukhoz és honfitársaikhoz.

A kutatásba egy saját elemet is bevezettünk, amely a diákok fogadókörnyezetekről, pontosabban annak négy dimenziójáról (Magyarország, magyar emberek, Debrecen, Debreceni Egyetem) alkotott értékítéleteit és tapasztalatait hivatott összefogni. A változót az előzetesen várt módon sikerült pozitív összefüggésbe hozni a magyar orientációval és negatív összefüggésbe az akkulturációs stresszel. Emellett előzetesen nem várt módon pozitív kapcsolatot mutatott a nemzetközi diákok csoportja iránti orientációval, a pszichológiai adaptációval és a szociokulturális adaptációval.

Az előzetes célokat és motivációkat tekintve Kashima és Loh (2006) kutatásával ellentétben nem találtunk összefüggést a tartózkodás tervezett hossza és a magyar orientáció illetve az akkulturációs stressz között. A tervezett tartózkodás hossza egyedül a magyar nyelvtudással mutatott számottevő kapcsolatot, ami logikusnak is tűnik, hiszen minél tovább marad egy külföldi diák hazánkban, annál inkább elkerülhetetlen számára a magyar nyelv ismerete.

Az angol nyelvtudásra adott értékelést tekintve csak a származási orientációval tudtunk némi negatív kapcsolatot kimutatni, a másik két vizsgált orientációs dimenzióval nem jelentkezett összefüggés. Továbbá korábbi eredményekkel (Taušová és mtsai., 2019) ellentétben nem sikerült bizonyítani az angol nyelvtudás közvetlen fordított kapcsolatát se az akkulturációs stresszre. A magyar nyelvtudás az eredményeink alapján a Magyarországon tervezett tartózkodás hosszával és a magyar orientációval áll pozitív kapcsolatban.

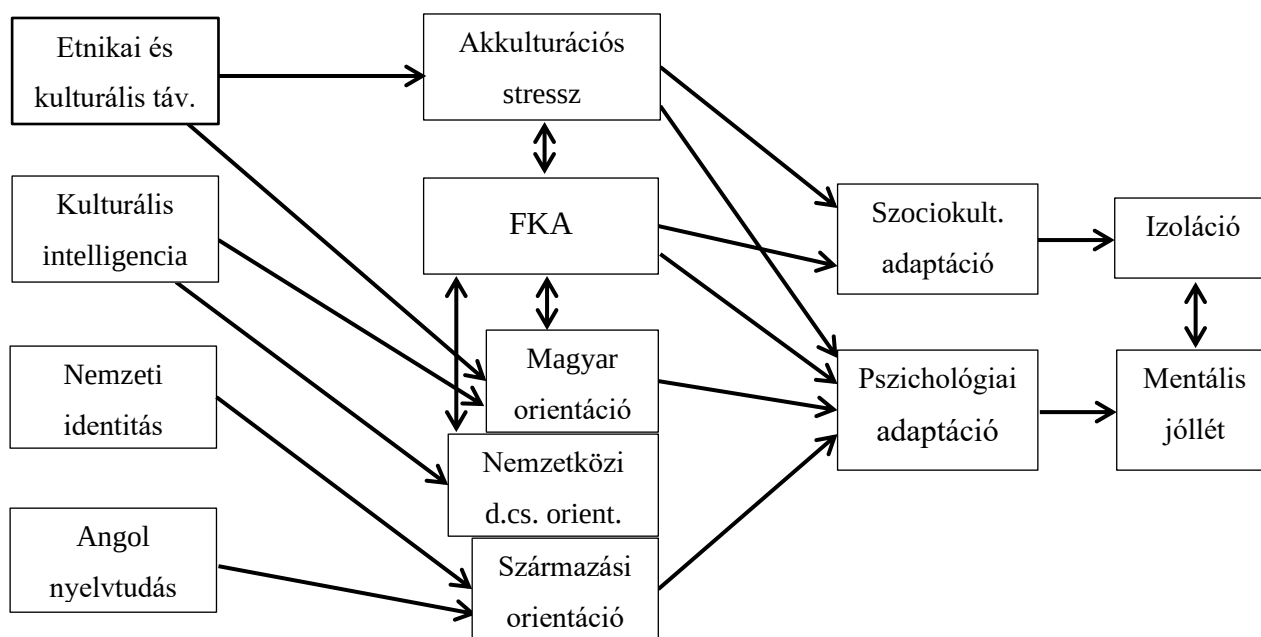
Az akkulturációs orientációkat tekintve a származási orientációt a rossz pszichológiai adaptációval, a nemzetközi diákok csoportja iránti orientációt pedig a szociokulturális adaptációval tudtuk összekapcsolni. Az erősebb magyar orientáció pedig kapcsolatban állt mind a pszichológiai mind a szociokulturális adaptációval, valamint az akkulturációs stresszel is negatív kapcsolatot mutatott.

Az akkulturációs stressz erős negatív kapcsolatot mutatott mindkét adaptációtípussal, tehát minél stresszesebben élték meg a diákok az új kultúrába és környezetbe való

belecsöppenést, annál nehezebben tudtak alkalmazkodni a helyzethez mind mentálisan mind pedig gyakorlati társas hatásokat tekintve.

A szociokulturális és pszichológiai adaptációk egyaránt az előzetesen elvárt módon pozitív kapcsolatban álltak a diákok mentális jóllétével és negatív kapcsolatban az izolációval kapcsolatos érzéseikkel. További kapcsolatok mutatkoztak emellett a diákok izolációja és a mentális jóllétük között.

A kapcsolatok feltárása után lineáris regressziószámításokat végeztünk a modell valamint a már megállapított korrelációk alapján, bejósoló hatások vizsgálata érdekében. A kapott eredmények részben igazolták az eredetileg felvázolt modellünket, de emellett egyes változók bejósoló hatásai és ezzel a modellben elfoglalt helye teljesen eltér az általunk előzetesen elvártaktól. A számítások során kapott eredmények ismertetése érdekében egy új munkamodellt (2. ábra) készítettünk, amelyben az egyes változók már az új helyükön szerepelnek, és közöttük húzódó bejósoló hatások is feltűnnek.



2. ábra. A regressziószámítások eredményei alapján módosított modell

Az ábrán jól látszik, hogy a legnagyobb változás a kiindulási modellhez képest a fogadókörnyezettel kapcsolatos attitűdök pozíciójában van, amely az elsődleges prediktorváltozók szintjéről egyel előrébb csúszott és az akkulturációs stresszel, valamint az akkulturációs orientációkkal (kivéve a származási orientációt) áll kölcsönhatásban. A diákok környezetükről alkotott értékítéletei több szempontból is fontosnak bizonyultak. Egyrészt mediáló tényezőként működik az akkulturációs orientációk és a szociokulturális adaptáció között, másrészt önmagában bejósoló hatással rendelkezik mindkét adaptációra. Ez arról

árulkodik, hogy a diákok környezete, ami ez esetben Magyarország, a magyar emberek, Debrecen és a Debreceni Egyetem nagyban befolyásolhatja az alkalmazkodásukat, akkulturációjukat, jóllétüket és az elégedettségüket.

Végezetül a kutatás harmadik célja egy nyitott kérdés által olyan új konstruktumok keresése volt, amelyek a diákok alkalmazkodása szempontjából lényegesek lehetnek. A válaszok csoportosítása után láthatóvá vált, hogy a legtöbb diákot a magyar diákoktól való elszeparáltság zavarta, emellett sok említést kapott még az egyetemi közösségi élet felpezsdítése, a szolgáltatások angol nyelven történő igénybevételének lehetősége és a szórakozási és kikapcsolódási lehetőségek, rendezvények gyérsége. Az utóbbi három témakör teljesen beilleszthető a környezettel kapcsolatos attitűdök változóba, a magyar és külföldi diákok távolsága viszont egy olyan szempont, aminek kapcsolatát érdemes lehet önmagában is vizsgálni a jelen kutatásban használt változókkal, vagy akár megfontolásra kerülhet a modellbe való beillesztése is a továbbiakban.

Jelen kutatás számos nemzetközi hallgatók életét meghatározó faktor között tárt fel kapcsolatokat, amelyeket koherens modellbe is össze tudunk foglalni (lásd. 2.ábra). Azonban nem mehetünk el a tény mellett, hogy ez a modell több ponton is egyértelműen hiányosságokat mutat. A nemzetközi diákok csoportja iránti orientációt motivációt és az akkulturációs stresszt csak az esetek kis részében tudta magyarázni, de a többi esetben is nagyjából a válaszok felét vagy harmadát.

Érdemes lehet tehát megfontolni, hogy a jövőben Nguyenhez (2019a) hasonlóan a diákok oktatási kultúrabeli távolságát és akadémiai adaptációját is vizsgáljuk, hogy beemelhessük azokat a modellbe. Érdemes lehet továbbá a társas támogatottság konstruktumát és személyiségbeli faktorokat is mérni, valamint megkísérelhetjük beemelni a nyitott kérdésünk segítségével felfedezett változót, a magyar és külföldi diákok szeparáltságát, hogy ezáltal is teljesebb képet kaphassunk a diákok életéről.

Emellett szükséges leszögezni, hogy jelen vizsgálat keresztmetszeti kutatás lévén nem volt alkalmas ok-okozati viszonyok feltárására. Ahhoz, hogy a modellben szereplő kapcsolatok iránya minden esetben tisztázódjon, a változókat az elkövetkezendőkben hosszmetzeti kutatással is szükséges megvizsgálni.

Vizsgálatunk során több olyan eredményre is jutottunk, amely gyakorlati megfontolások kiindulópontja lehet. A vizsgálati eredményekből alkotott modell mutatja, hogy valójában mennyire fontos az, hogy a diákok jó belső képesek alkossanak a környezetükről, ami elsősorban a fogadókultúra képviselőinek, ez esetben nekünk, magyaroknak, debrecenieknek a felelőssége.

Más kultúrájú emberek felé mutatott nagyobb nyitottsággal, kevesebb távolságtartással és nagyobb segítőkészséggel máris javulást hozhatunk a közöttünk élő külföldi diákok életébe.

Külön kiemelendő a szerepe a debreceni városvezetésnek, amelynek a mai helyzetben egyértelmű feladata minél nemzetközi-barátabbá tenni a várost. A kutatás során talált eredmények alapján ezt leginkább úgy tehetik meg, ha szorgalmazzák az angol nyelvhasználat lehetőségének megteremtését, az ezen a téren még hiányos ügyintéző és közösségi szolgáltatásokat nyújtó helyeken. Szintén megfontolandó lehet az angol nyelven elérhető városi programok és diákmunka-lehetőségek szervezése és biztosítása.

Mindezek mellett egyértelműen a nemzetközi diákok helyzetében a legnagyobb változásokat a Debreceni Egyetem és annak vezetése hozhatja. Számukra megfontolandó lehet megoldásokat keresni a magyar és nemzetközi diákok közösségeinek egymáshoz közelítésére a tanterem falain belül és kívül, ezáltal segítve a két csoport képviselői közti szorosabb kapcsolatok kialakulását. Ebben az is segíthet, ha valamilyen formában lehetőséget adnak a nemzetközi diákoknak egyetemi keretek között tanulni Magyarországról és a magyar kultúráról, illetve, ha fokozottabb figyelmet kapna a magyar, mint idegen nyelv oktatása. Szintén megfontolandó törekvés lehet a diákok által említett klubrendszer vagy segítői csoportok kiépítése, vagy legalábbis segítség adása a külföldi diákoknak abban, hogy létrehozassák ezeket egymás közt. Nem utolsó sorban javíthatja a Debreceni Egyetem megítélését a nemzetközi hallgatók körében a több angol nyelvű, nagyobb szabású egyetemi, kari vagy szakos program szervezése, amelyre a diákok számottevő része igényét fejezte ki. Ez akár abban a formában is megvalósulhat, hogy bevonják a külföldieket a magyar diákok számára szervezett programokba, multinacionálissá téve azokat.

A vizsgálat továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a nemzetközi diákok jólléte és elégedettsége minden debreceni lakos közös érdeke, származástól függetlenül. Egyrészt a nemzetközi diákok ittartózkodása jelentős bevételt hoz az egyetem és a város számára, így a külföldi hallgatók korai távozása gazdaságilag is veszteséget jelent. Másrészt, ha a diákok jól érzik magukat nálunk, az bátorítja őket a magyarokhoz való közeledésre. Ez a közeledés a továbbiakban segítheti a helyi társadalomba való beilleszkedésüket, ami pedig magát az együttélést tenné kellemesebbé a magyar és külföldi debreceniek között.

MI nyilatkozat:

Én, Gulyás Miklós Zalán kijelentem, hogy dolgozatom elkészítése során a tudományetikai normáknak megfelelő módon alkalmaztam a mesterséges intelligencia eszközét. A ChatGPT és ResearchRabbit szoftvereit csupán a kutatásom támogatására, információk rendszerezésére és a tudományos feldolgozás folyamatának segítésére használtam, saját eredeti gondolataimat, elemzéseimet vagy kutatási eredményeimet nem helyettesítettem vele.