

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

**Borsfay Krisztina**

**Magyarországon élő kínai és magyar gyermekek jövőképe – értékek,  
társas kontextus és megküzdés**

**Pszichológiai Doktori Iskola**

**A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Demetrovics Zsolt, egyetemi tanár**

**Szocializáció és társadalmi folyamatok program**

**Programvezető: Dr. Nguyen Luu Lan Anh, habilitált egyetemi docens**

**Témavezető: Dr. Nguyen Luu Lan Anh, habilitált egyetemi docens**

**A bírálóbizottság tagjai:**

Prof. Dr. Faragó Klára, professor emeritus, ELTE PPK, elnök

Dr. N. Kollár Katalin, habil. egyetemi docens, ELTE PPK, titkár

Dr. Szabó Laura, habil. egyetemi docens, ELTE PPK, bíráló

Dr. Kiss Paszkál, habil. egyetemi docens, KRE, bíráló

Kissné Dr. Viszket Mónika, egyetemi adjunktus, ELTE PPK, tag

Dr. Kőrössy Judit, egyetemi docens, SZTE BTK, tag

Dr. Indries Krisztián, egyetemi adjunktus, ELTE TÁTK, tag

Dr. Csoma Mózes, habil. egyetemi docens, ELTE BTK, tag

Budapest, 2019

# Tartalom

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE .....	5
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	6
1. BEVEZETÉS.....	7
1.1 Témafelvetés, koncepcionális alapvetések.....	7
1.2 A dolgozat felépítése.....	9
2. ELMÉLETI HÁTTÉR .....	10
2.1 Jövőkép, jövő projekció .....	10
2.1.1 Jövő projekció és önéletrajzi emlékezet – múlt, jelen és jövő az önéletrajzi emlékezeti folyamatokban.....	10
2.1.2 Mentális időutazás a múltban és a jövőben – hasonlóságok és különbségek.....	12
2.1.3 Az énfogalom konstrukciója - énkép (self) a jövőben .....	14
2.1.4 Jövőbeli én – lehetséges self, narratív self.....	17
2.1.5 Múlt, jelen, jövő – kulturális különbségek.....	18
2.1.6 Mentális időutazás és a self – kulturális különbségek.....	21
2.1.7 Mentális időutazás gyermekkorban, kulturális különbségek .....	21
2.1.8 Mentális időutazás gyermekkorban – jövőprojekció.....	24
2.2 Fejlődés és változás különböző szocializációs kontextusokban .....	24
2.2.1 Egész életen át tartó fejlődés: elméleti megközelítések .....	25
2.2.2 Egész életen át tartó változások: krízisek, átmenetek .....	27
2.2.3 Megküzdés fogalma, kulturális különbségei.....	28
2.3 Akkulturáció és migráció .....	31
2.3.1 Akkulturáció.....	31
2.3.2 Akkulturáció és fejlődés.....	34
2.3.3 Akkulturáció: akkulturatív stressz és akkulturációs nehézségek .....	35
2.3.4 Kínai migráció, magyarországi kínai migránsok .....	37
3. A DISSZERTÁCIÓ CÉLJA .....	42
3.1 Általános célok.....	42
3.2 Specifikus célok .....	42
3.2.1 Első vizsgálat (vizsgálat 1.).....	42
3.2.2 Második vizsgálat (vizsgálat 2.).....	43
3.2.3 Harmadik vizsgálat (vizsgálat 3.).....	43
3.2.4 Negyedik vizsgálat (vizsgálat 4.) .....	43
4. MÓDSZERTAN.....	44
4.1 Módszertani megfontolások, módszertani dilemmák.....	44
4.1.1 Migráns kutatások – a kutatás nyelve, kommunikációs csatornák.....	44

4.1.2 Migráns kutatások – résztvevők toborzása.....	46
4.2 A kutatás módszertana .....	47
4.2.1 Adatfelvétel és eszközök.....	47
4.2.2. Elemzések elméleti paradigmái, elemzési eljárások .....	51
5. VIZSGÁLAT 1. Magyarországon élő kínai migráns gyermekek nehézségei, illetve a nehézségekkel történő megküzdés.....	54
5.1 Célok.....	54
5.2 Módszer.....	55
5.2.1 Vizsgálati személyek.....	55
5.2.2 Mérőeszközök .....	56
5.2.3 Eljárás.....	57
5.3 Eredmények .....	58
5.3.1 Diszkriminációs történések és megküzdési módok.....	58
5.3.2 A diszkriminációs történésekre adott reakciók, megküzdési módok .....	63
5.3.3 A nehézségek főbb területei: iskola és tanulás, család és kulturális másság.....	65
5.3.4 Megküzdési módok .....	69
5.4 Diskusszió .....	71
5.4.1 A kínai migráns gyerekek nehézségei .....	72
5.4.2 Diszkriminációs tapasztalatok – nehezen megosztható élmények? .....	72
5.4.3 Megküzdési mintázatok .....	73
6. VIZSGÁLAT 2. Jelentős negatív változások a kínai migráns gyermekek életében. Normatív és nem normatív változások, illetve akkulturatív folyamatok vizsgálata .....	75
6.1 Célok, a kutatás kérdései.....	75
6.1.1 A kutatás kérdései .....	76
6.2 Módszerek.....	76
6.2.1 Vizsgálati személyek.....	76
6.2.2. Mérőeszközök .....	79
6.2.3. Eljárások.....	80
6.2.4 Adatelemzés módszere.....	80
6.3 Eredmények .....	81
6.3.1 Legnegatívabb változások óvodás- és iskolás korban.....	81
6.3.2 Haláleset.....	82
6.3.3 Egy (új) intézményhez, közösséghez való alkalmazkodás nehézségei, beleértve a kortársakkal való kapcsolat nehézségeit is.....	86
6.3.4 Érzelmileg fontos személyektől történő elválás (nem haláleset kapcsán).....	89
6.3.5 Teljesítménnyel kapcsolatos kudarc, nehézség .....	91
6.4 Diskusszió .....	93

6.4.1 Negatív átmenetek óvodáskorban – keletkezik-e normatív krízis? .....	94
6.4.2 Negatív átmenetek iskoláskorban – keletkezik-e normatív krízis? .....	95
6.4.3 A negatív élmények akkulturációs vonatkozásai .....	98
<b>7. VIZSGÁLAT 3. Magyarországon élő kínai migráns gyermekek, illetve kínai migráns szülők jövőre vonatkozó döntései.....</b>	<b>100</b>
7.1 Célok, a kutatás kérdései.....	100
7.2 Módszerek.....	102
7.2.1 Vizsgálati személyek.....	102
7.2.2. Mérészközök .....	103
7.2.3. Eljárások.....	105
7.3 Eredmények .....	105
7.3.1 Iskola és foglalkozás típusa és helye, a választás oka .....	105
7.3.2 A pályaválasztás döntési folyamata – szülői involváltság .....	107
7.3.3 Továbbtanulás, pályaválasztás kihívásai.....	110
7.3.4 Kínainak lenni – erőforrás vagy problémákat okozó nehézség? .....	111
7.4 Összegzés .....	113
<b>8. VIZSGÁLAT 4. Magyarországon élő kínai és magyar gyermekek, illetve fiatalok jövőképének és teljes életútjának vizsgálata.....</b>	<b>115</b>
8.1 Célok.....	115
8.2 Módszerek.....	116
8.2.1 Vizsgálati személyek.....	116
8.2.2. Mérészközök .....	118
8.2.3. Eljárások.....	118
8.2.4 Adatelemzés módszere.....	118
8.3 Eredmények .....	120
8.3.1 A jövőképben megjelenő változások – tematikus elemzések folyamata.....	120
8.3.2 Kínai és magyar gyermekek és fiatalok jövőképe: kiemelkedő témák és ezek érzelmi értékelése (kvantifikált eredmények) .....	121
8.3.3 Kínai gyermekek és fiatalok jövőképe .....	124
8.3.4 Magyar gyermekek és fiatalok jövőképe .....	140
8.3.5 Az életvonalak és a szöveges tartalom holisztikus elemzése .....	145
8.4 Összegzés .....	162
8.4.1. A kínai és magyar gyermekek, illetve fiatalok jövőképe .....	162
8.4.2 Az életvonalak holisztikus elemzése: a kultúraváltások dinamikája.....	167
<b>9. ÖSSZEZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK .....</b>	<b>170</b>
9.1 A vizsgálatok összegzése .....	170
9.1.1 A kínai migráns gyerekek tapasztalatai – a múlt történései .....	171

9.1.2 Kínai migráns és magyar többségi gyerekek jövőképe .....	176
9.2 A kutatás elméleti és módszertani hozzájárulásai, alkalmazási lehetőségei .....	179
9.3 Korlátok .....	180
9.4 Kitekintés .....	181
HIVATKOZÁSOK .....	185
MELLÉKLETEK .....	212

## ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. ábra A kulturális alkalmazkodás U-görbéje, Black & Mendenhall, 1991 nyomán.....	33
2. ábra A kulturális alkalmazkodás W-görbéje Oberg, 1960 és Gullahorn és Gullahorn (1963) nyomán.....	34
3. ábra A megküzdési stratégiák használatának mértéke .....	70
4. ábra A megküzdési stratégiák észlelt hatékonysága .....	71
5. ábra Szülői involváltság a pályaválasztás folyamatában.....	108
6. ábra Első esettanulmány – életvonal rajz.....	151
7. ábra Második esettanulmány – életvonal rajz .....	154
8. ábra Harmadik esettanulmány – életvonal rajz .....	157

1. táblázat Áttekintő táblázat: különböző adatfelvételi eljárások a disszertációs kutatás során, illetve az elemzéseket bemutató vizsgálatok.....	49
2. táblázat A diszkriminációs történések elemzésének szempontjai .....	60
3. táblázat Diszkriminációs történésekre adott reakciók elemzési szempontjai.....	65
4. táblázat A Kidcope-ban megjelenő különböző nehézségek aránya .....	69
5. táblázat. A 2. vizsgálat interjúalanyainak szocializációs kontextusa .....	78
6. táblázat Életvonal pozitív, illetve negatív tartalmainak azonosítási kritériumai.....	121
7. táblázat Kínai résztvevők életvonalán megjelenő pozitív, illetve negatív változások .....	122
8. táblázat Magyar résztvevők életvonalán megjelenő pozitív, illetve negatív változások.....	123
9. táblázat A 4. vizsgálat interjúalanyainak szocializációs kontextusa .....	147
10. táblázat Szocializációs kontextus és a migráció típusa a mintában.....	149
11. táblázat Életvonalak fejlődési irányának mintánkénti eloszlása .....	160
12. táblázat Numerikus adatok: legnegatívabb életesemény és „az élet perspektívája” .....	161

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A disszertáció megírása során rengeteg szakmai és emberi támogatást, segítséget kaptam, amelyekért nagyon hálás vagyok.

Mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani konzulensemnek, és munkahelyi vezetőmnek, Dr. Nguyen Luu Lan Anhnak, aki a több éves munka során folyamatosan bízott bennem, szakmai és emberi támogatásával lehetővé tette, hogy a doktori kutatásom megvalósulhasson. Hálás vagyok neki azért is, mert az ő szakmai munkája inspirált arra, hogy elkezdjek érdeklődni a kulturális pszichológia kelet-ázsiai aspektusai iránt, illetve az ő biztatására indultam el a kutatói pályán. Az általa vezetett Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet (IPPI) egy olyan szellemi központ, amely rendkívül ösztönző bázist jelentett számomra a disszertáció alakulásának időszakában. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani az IPPI jelenlegi és volt munkatársainak, illetve doktoranduszainak, hogy a kutatás különböző fázisaiban mellettem álltak, és hasznos szakmai visszajelzéseket és segítséget nyújtva hozzájárultak a disszertáció megszületéséhez. Külön köszönettel tartozom Prof. Dr. Hunyady Györgynek, aki lényeglátó gondolataival, hathatós segítségével a dolgozat írásának utolsó, legkritikusabb pontjain görgette el az akadályokat e mű útjából.

Mély hálával tartozom Dr. Sebestyén Nórának, az ELTE PPK munkatársának a felbecsülhetetlen értékű szakmai és baráti támogatásáért, a kutatás folyamán nyújtott elméleti és módszertani tanácsaiért, a feltétlen szeretetért és bátorításért.

Nagyon hálás vagyok minden intézményvezetőnek és pedagógusnak, fordítónak és interjúkészítőnek az adatfelvételben nyújtott együttműködésükért, valamint azoknak a személyeknek, akik a vizsgálatokban részt vettek, nélkülük nem születhetett volna meg ez a disszertáció.

Továbbá szeretnék külön köszönetet mondani Dr. Szabó Mónikának, Dr. Boreczky Ágnesnek, Huber Zoltánnak, Dr. Borbás Péternek, Dr. Várhalmi Zoltánnak, Dr. Simonovits Borbálának, Kiss Kamillának, Lendvai Lillának és Keresztes-Takács Orsolyának az adatfelvétel, adatelemzés és lektorálás szakaszaiban nyújtott önzetlen és nélkülözhetetlen segítségükért.

És végül, de nem utolsó sorban köszönöm Édesanyámnak, családomnak, és barátaimnak azt a szerető támogatást, biztatást, és a felém tanúsított türelmet, amellyel ezen az úton végigkísértek.

## 1. BEVEZETÉS

### 1.1 Témafelvetés, koncepcionális alapvetések

A doktori kutatás a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek jövőképét, illetve ennek előzményeként múltbeli tapasztalatait vizsgálja. A kutatás kiemelt figyelmet szentel az (élethosszig tartó) fejlődés folyamatában megjelenő változások (pozitív, illetve negatív) és az ezekhez való adaptálódás, az ezekkel történő megküzdés kérdésére, vizsgálva azt, hogy a különböző életesemények, társas (kontextuális) hatások hogyan alakítják az egyén életét, illetve ezen előzmények után milyen lehetséges jövőkép felrajzolását teszik lehetővé. Az életesemények vizsgálata során törekszünk arra, hogy a társas kontextus, a gyermekek szocializációja során megjelenő kulturális értékek, a migrációs háttér kapcsán jelen lévő akkulturációs folyamatok szerepére vonatkozóan minél teljesebb képet kapjunk.

A célunk elsősorban a Magyarországon élő kínai etno-kulturális (gyermek) csoport vizsgálata volt, a doktori kutatás részeként bemutatott vizsgálatok többségébe első- vagy másodgenerációs kínai migráns gyermekeket vontunk be, azonban az utolsó vizsgálatban a mintát két dimenzióban is kibővítettük: az életkor és az etno-kulturális csoport vonatkozásában. Az életkori bővítés oka, hogy a komplex társadalmakban a „felnőtt életre történő készülés”, az identitásalakulás, pályaválasztás folyamatai bőven belenyúlnak a fiatal felnőttkorba. A „készülődő felnőttkorban”<sup>1</sup> az egyén az esetek egy jelentős részében már nem serdülő, még nem tekinthető felnőttnek sem (Arnett, 2000), azonban a későbbi, felnőtt életére vonatkozó élettervei, értelmes életcéljai ekkor formálódnak, alakulnak identitásával együtt (Reker és mtsai, 2012). Az etno-kulturális csoport tekintetében a bővítés kétirányú volt. Annak érdekében, hogy a kulturális, szocializációs hatások minél plasztikusabban elkülöníthetőek legyenek, magyar kulturális háttérű résztvevőket is bevontunk a kutatásba, ezzel biztosítva azt, hogy a kínai migráns mintában megfigyelhető sajátosságokat ne tulajdonítsuk tévesen kínai sajátosságoknak azokban az esetekben, amikor esetlegesen ezek csak életkori, kontextuális vagy szociológiai-demográfiai tényezők (pl. lakóhely, iskolai háttér, stb.)

---

<sup>1</sup> Az angol nyelvű szakirodalomban emerging adulthood kifejezés magyar megfelelője, Lisznyai (2010) nyomán



hatásai. A magyar résztvevők így elsősorban vonatkoztatási pontként, „kontroll” funkció céljából szerepelnek a vizsgálatban. Továbbá, a magyar résztvevők mellett olyan kínai személyeket is bevontunk a vizsgálatba, akik szigorú értelemben nem tekinthetők migránsnak, a sojourner, átutazó kategóriába esnek, azonban az anyaországbeli, kínai szocializációjuk révén segítenek egy differenciáltabb képet alkotni a kínai és a kínai migráns csoportok gondolkodásmódjáról, értékrendszeréről, ennek különbségeiről, azaz a migráns vonatkozások kiemelését segítik elő.

A feltáró kutatás számos elméleti koncepcióval dolgozik (pl. megküzdés, akkulturáció, értékek, stb.), amelyekre a későbbiekben részletesebben is kitérünk, azonban koncepcionális gerince az önéletrajzi emlékezet működésének azon törvényszerűségére épül, hogy a múltba való emlékezés és a jövő elképzelése között igen szoros összefüggés van. A jövőre vonatkozó projekcióinkat a múltban megtapasztalt élmények, illetve tudás nyomán alakítjuk ki (Addis és mtsai, 2007). Ebből következően, a jövőre vonatkozó elképzelések feltérképezésének, a jövőkép megalkotási folyamatának megértéséhez a múltat, illetve a jelen is vizsgálnunk kell, ezáltal egy komplex, időben is elnyúló képet kapva arról, hogy melyek a meghatározó élmények, tapasztalatok a gyermekek, fiatalok életében, és ezek hogyan konstruálódnak együtt a jövőképpel, ezáltal kontextust, háttérrel biztosítva a jövőbeli történéseknek is. A jövőkonstrukciós folyamat vizsgálata során szem előtt tartottuk azt is, hogy ez a konstrukciós hatás nemcsak előre felé, a múlttól a jövő felé, de visszafelé is irányul, így a jelenben megélt élmények is befolyásolják azt, hogy a múltban mely élményei kerülnek előtérbe, illetve a jövőkép hogyan alakul.

## 1.2 A dolgozat felépítése

A dolgozat nyolc fő fejezetre tagolódik. Jelen Bevezetés (1) után az Elméleti háttérben (2) három alfejezet segítségével mutatjuk be a kutatás elméleti és fogalmi háttérét. Az első részben azt járjuk körül, hogy az egyén hogyan konstruálja meg magát, az élettörténetét a múltban, jelenben és a jövőben, kitérve a fejlődéslélektani és a kulturális aspektusokra is. Az önéletrajzi időutazás során nyugvópontunk minden esetben a jövő lesz, hiszen kutatásunk fő kérdése a gyermekek (és fiatalok) jövőképre fókuszál elsősorban. A második részben a folyamat, változás kérdésének perspektívája felől közelítve az egyén fejlődési útjának különböző modelljeit mutatjuk be, kitüntetett figyelmet szentelve a változás, krízis fogalmaira, feltételezve azt, hogy ha eltérő irányokba és intenzitással is, de a változás inherens része az emberi életnek, a múlt, jelen és jövő alakulásának. Ez az alfejezet foglalkozik a megküzdés mechanizmusaival is, hiszen a változások adaptálódási, illetve megküzdési folyamatokkal járnak. Kutatásunk középpontjában migráns háttérű gyermekek állnak, így az elméleti áttekintés harmadik alfejezete a migrációs, akkulturációs folyamatok elméleteit, fogalmait járja körül, emellett kitérünk specifikusan a magyarországi kínai migráns gyermekek és fiatalok szocializációs, illetve akkulturációs sajátosságaira is.

Az elméleti háttér után a következő fejezet a disszertáció célját (3) mutatja be, amelyben az általános célok mellett a dolgozat empirikus tartalmát jelentő kutatások vázlatos ismertetésére is sor kerül, valamint egy külön fejezetben értekezünk a kutatás módszertani kérdéseiről, dilemmáiról (4. fejezet). Ezt követi a kutatások részletes bemutatása (5. 6. 7. és 8. fejezet), majd a dolgozat záró fejezetében (9. fejezet) sor kerül az összegzés, az eredmények alapján levonható főbb következtetések és alkalmazási lehetőségek, a kutatás limitációinak és tovább gondolható kérdéseinek a bemutatására.

## 2. ELMÉLETI HÁTTÉR

### 2.1 Jövőkép, jövő projekció

#### 2.1.1 Jövő projekció és önéletrajzi emlékezet – múlt, jelen és jövő az önéletrajzi emlékezeti folyamatokban

Az emlékezeti rendszer szerves része az önéletrajzi emlékezet, amelynek révén az egyén önmagát térben és időben állandó entitásként tudja felfogni. Az önéletrajzi emlékezeti működés ugyanakkor nem statikus, hanem egy nagyon is dinamikusan változó konstruktív folyamat, amelynek során a felbukkanó környezeti tényezők, a belső érzelmi és motivációs állapotok (pl. célok, stb.) mentén az egyén állandóan újradefiniálja, dinamikusan alakítja az önmagáról alkotott képet (Conway és Pleydell-Pearce, 2000). Az önéletrajzi emlékezetnek, mint emlékezeti rendszernek a működése és felépítése számos kutatás tárgya, különböző elméletek születtek a témában. Tulving (1985) epizodikus és szemantikus emlékezetet különböztet meg, az első a szituációk, jelenetek képszerű emlékezete, a második pedig a világban szerzett általános tapasztalatainkat magában foglaló tudás. Újabb kutatások viszont már kihangsúlyozzák, hogy a szemantikus és az epizodikus emlékezet nem választható szét, mivel életeseményeink legtöbbször elbeszélés formájában jelennek meg, s a visszaemlékezések során az elbeszélő mind a személyes, mind a személytelen ismereteket felhasználva konstruálja az őt bemutató történetet (Kónya, 1997/98).

Az önéletrajzi emlékezet felépítésének komplex modelljét írta le Conway (1996), aki az egyén életeseményeit magában foglaló önéletrajzi emlékezetet egy hierarchikusan szervezett tudáshalmazként képzelel el, amely három megkülönböztethető emlékezeti alakzathból áll. A hierarchia legfelső szintjén álló életperiódusok az egyén életét tagoló hosszú időtartamú események (gyermekkor, az első munkahelyen eltöltött idő), amelyek egyben a legáltalánosabb, leginkább absztrakt fogalmi reprezentációknak feleltethetők meg. A középső szinten lévő általános események már olyan specifikusabb történések reprezentációi, amelyeknek időtartama hónapok, hetek vagy napok. Az eseményspecifikus tudás viszont másodpercek, percek, esetleg órák alatt lezajló

egyedülálló eseményekre vonatkozik. Conway modelljében a három tudásszint egymásba ágyazottan jelenik meg az emlékezés során. Az emlékező az absztrakt, fogalmi tények felől halad az általános események, illetve az élénk, egyszeri történések felé. Az elbeszélte élettörténet tudásformáit vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy leggyakrabban az általános eseményekre vonatkozó emlékeinket idézzük fel, míg az életszakaszok a történet vázát alkotják (Conway, 1996). Egyedi emlékeink ritkábban jelennek meg; ennek egyik oka, hogy ezek az emlékek egyediségük miatt nehezen kommunikálhatók a többi embernek. Gyakran nincs jól kidolgozott reprezentációjuk; egyes részletek igen élénk tulajdonságokkal (érzelmi, érkekszervi-észlelési, stb.) rendelkeznek, míg mások elvesznek az előhívás pillanatában. Legtöbbször az elbeszélés folyamatában konstruáljuk őket. Kevés számuk funkcionális okokra is visszavezethető. Az egyedi epizódok Pillemer (1992, idézi Kónya, 1997/98) szerint olyan új helyzetekből származnak, amikor sémák megsérültek. Funkciójuk, átsegítés a nehéz helyzeteken, hozzájárulás az új séma képződéséhez. Megjelenésük tehát váratlan és az egyén számára ismeretlen élethelyzetekhez, történésekhez köthető.

Amint arra utaltunk, az önéletrajzi emlékezés sokszor elbeszélés formájában jelenik meg, vagyis narratívaként. A narratíva (alkotás) az a kognitív folyamat, amelynek során értelmet adunk temporális (idői) eseményeknek azáltal, hogy egy cselekmény (plot) elemeiként azonosítjuk őket (Polkinghorne, 1991). Lévén az önéletrajzi emlékezet szorosan összefügg az énnel, ezért bizonyos szerzőknél (McAdams, 2001) az identitás azonossá vált az értelmezett élettörténettel. Az én ebben a megközelítésben énnarratíva, amelynél az egyén az én által átélt, vagy az én szempontjából releváns történéseket illeszti egy értelmezett idői struktúrába. Ez a megközelítés az 1980-as évektől vált fontos kutatási témává, az élettörténet-szerkesztés tanulmányozása önálló kutatási területté nőtt és összekapcsolódott az én-pszichológia irányzatával. Megfogalmazódott a gondolat, miszerint az ént és működés módját lehetséges az elbeszélés analógiájára szemlélni (Gergen és Gergen, 1988, Polkinghorne, 1991).

Bár az egyén saját életével kapcsolatos tudására vonatkozóan túlnyomó többségben vannak az önéletrajzi emlékekkel, élettörténettel kapcsolatos, tehát múltra orientálódó kutatások, az egyén mentálisan nemcsak a múlt, hanem a jövő irányába is tud közlekedni. Ahogyan azt elsőként Tulving (1985) írta le, az autonóetikus tudatosság révén az egyén képes arra, hogy mentális időutazást tegyen mind a múlt, mind a jövő irányába, azaz saját magát projektálja a múltba és a jövőbe (Tulving, 1985). Az epizodikus emlékezettel

kapcsolatos újabb eredmények megerősítik azt az alapfeltevést, hogy a múltra való emlékezés és a jövő elképzelése között igen szoros összefüggés van, olyannyira, hogy a két mentális folyamatot azonos, illetve nagyon közeli agyi területek szabályozzák (Addis és mtsai, 2007, Suddendor és Corballis, 2007). A múltbeli emlékek és a jövőprojekciók sok hasonlóságot mutatnak temporális, és fenomenológiai jellegzetességek tekintetében, aminek az az oka, hogy a jövő kitalálása, elképzelése során valójában a múlttal kapcsolatos emlékeinkre támaszkodunk, az ezekben rejlő személyes információkat rendezzük el, illetve egészítjük ki olyan módon, hogy azok egy értelmes jövőképpé álljanak össze. Ezt a folyamatot hívják a kutatók konstruktív epizodikus szimulációnak („constructive episodic-simulation hypothesis”) (Addis és mtsai, 2008). Mindemellett a prospektív gondolkodásnak vannak sajátos jellemzői is, amelyek eltérnek a múltra való emlékezés mechanizmusaitól. Az alábbiakban kísérletet teszünk a kétféle idői irányba elinduló gondolkodás hasonlóságainak és különbségeinek a bemutatására.

### 2.1.2 Mentális időutazás a múltban és a jövőben – hasonlóságok és különbségek

A múltra vonatkozó epizodikus emlékezet és a jövőre vonatkozó epizodikus gondolkodás működése kapcsán hasonlóságokat és különbségeket is találhatunk a konstrukciós folyamatok, a konstruktumok érzelmi valenciájának, érzelmi tartalmának területén, valamint a konstruktumok személyes jelentőségében.

A konstrukciós folyamatok felől nézve egy igen kutatott kérdés az időbeli távolság hatása a kognitív folyamatokra mind a múltat, mind a jövőt érinti. Az emlékezeti jelenségeket magyarázó egyik leginkább idézett elmélet az időbeli konstruktum elmélet (temporal construal theory) (Trope és Liberman, 2003), amely az időbeli távolítás és a kognitív konstruktumok absztrakciós szintjében bekövetkező változásokat írja le. Az elmélet szerint a távoli jövőt absztrakt, sematikus, dekontextualizált fogalmak segítségével képzeljük el, ezzel szemben a közelebbi jövőt meg tudjuk ragadni konkrétabb, több specifikus, az adott helyzetre vonatkozó eseti információ felhasználásával. Az absztrakció növekedése alapvetően a távolítás pszichológiai mechanizmusának következtében jelenik meg. Minél távolabb van valami, annál inkább perspektívából, messziről szemléljük, és annál absztraktabb lesz a mentális reprezentációnk róla. A valóságos és még meg nem történt esemény között is jelentős távolság van, továbbá a

bizonytalan, vagy a társas értelemben távoli események kapcsán is megjelenik a távolítás, és így az absztrakció. Trope és Liberman (2003) éppen ezért a fenti mechanizmust a múltbeli események vonatkozásában is ugyanúgy érvényesnek tartja, amely összefüggés önéletrajzi emlékezeti kutatásokban is megjelent. Így például az érzékszervi részletesség, egyértelműség szintje távoli események esetén alacsonyabb (Addis és mtsai, 2008), valamint a kutatások alapján úgy tűnik, a távoli időbeli események felidézése (ill. konstruálása) mindkét időbeli irányba növeli a kognitív szkriptek (pl. kulturális szkriptek), azaz a sematikus, absztrakt tudás használatát (Bernsten és Jacobsen, 2008). A múltbeli emlékek kapcsán azonban fontos megjegyezni, hogy az önéletrajzi emlékek között akár a távoli múltra vonatkoztatva is találhatunk nagyon egyedi, részletgazdag emlékeket (pl. ún. villanófény emlékek, Brown és Kulik, 1977), ilyen értelemben a hasonlóság a múlt, illetve a jövő felé történő mentális időutazás során csak részleges.

Az idői távolság hatása tekintetében megmutatkozó hasonlóságon felül a mentális időutazás kapcsán különbségeket is találhatunk a konstrukciós folyamatban. Egy fontos különbség, hogy a jövőre irányuló gondolkodás a múltra való emlékezethez képest kognitív értelemben több erőfeszítést, több konstrukciót igényel, a jövőbeli események megalkotásához a személy erősebben támaszkodik a korábban kialakított sémákra (Bernsten és Bohn, 2010). Emellett, kevesebb az érzékszervi részlet, több a megfigyelői, semmint a szubjektívan átélt pozíció (D'Argembeau és Van der Linden, 2004), kevésbé jellemzőek az egyedi, specifikus epizódok (Berntsen és Jacobsen, 2008).

Különbséget találhatunk a konstruktumok pozitivitása kapcsán is. A jövőre vonatkozó projekciók emocionálisan pozitívabbak, idealistábbak, mint az epizodikus emlékezeti konstruktumok (Bernsten és Bohn, 2010), az egyének kevesebb idő alatt idéznek fel pozitív jövőbeli képeket, mint negatív önéletrajzi eseményeket (D'Argembeau és Van der Linden, 2004). Bár a pozitívítási torzítás a jövőbeli képeknél erőteljesebb, ez a torzítás a múltbeli emlékeknél is megjelenik: pszichésen egészséges felnőtt személyek általában kétszer annyi pozitív, mint negatív emléket idéznek fel a múltjukból (Walker és mtsai, 2003). A pozitívítás és negatívítás vizsgálata tovább differenciálható a tartalom tekintetében mind a múlt, mind a jövő vonatkozásában. Pillemer és munkatársai (2007) a self, emlékezet és a célok összefüggéseinek vizsgálata során azt találták, hogy míg a pozitív önértékelést biztosító emlékek esetében a teljesítmény témák jelennek meg elsődlegesen, a negatív önértékeléssel összefüggő emlékek esetében az interperszonális témák a kiemelkedőek. Ugyanez az összefüggés csak részleges volt a jövőbeli

eseményekre vonatkoztatva, azaz a jövőre vonatkozóan a múlttal egyező módon pozitív, teljesítménnyel kapcsolatos képeket idéztek fel a személyek, viszont a negatív jövőbeli képeknél nem jelentkezett az interperszonális témák túlsúlya, ahogyan azt a szerzők várták. Ez összefügghet a self negatív élmények tekintetében orientáló, viselkedést elkerülő funkciójával is, azaz, a múltbeli, konkrét negatív élményekre támaszkodva a személyek kialakíthattak olyan, a konkrét emlékeken túlmutató életcélokat, személyes attitűdöt, amely egy új irányba terelte a jövőbe vetített képzeletbeli képeket (Pillemer és mtsai, 2007).

A harmadik különbség a jövőbeli, illetve múltbeli elképzelések jelentősége a személy számára, amellyel kapcsolatban ellentmondásosak a kutatási eredmények. Bár a jövőre vonatkozó elképzelések sokszor sematikusabbak, absztraktabbak, mint a múltra vonatkozó önéletrajzi emlékek (Bernsten és Bohn, 2010), kutatások emellett arról is beszámolnak, hogy az egyének a jövőben elképzelt eseményeket személyesen jelentősebbnek értékelik, mint a múltbeli emlékeket (Addis és mtsai, 2008), ami azt feltételezi, hogy a jövőben elképzelt események közelebb állnak az én-sémához, megalkotásuk során erősen támaszkodunk én-releváns információkra.

### 2.1.3 Az énfogalom konstrukciója - énkép (self) a jövőben

A jövőre vonatkozó képben a különböző jövőbeli események, forgatókönyvek elképzelése mellett saját magunk, a self elképzelése is erőteljesen benne van. Csakúgy, mint a múlt esetében, az általános és a személyes tudás együttesen jelenik meg a prospektív gondolkodásban is.

A jövőbeli self a jelenből és a múltból „táplálkozik”, megértéséhez a self jelenbeli működésének tisztázása is szükséges. A self rendszere egyrészt az énreleváns tudás maga, másrésztől mindazok a kognitív mechanizmusok, amelyeknek a segítségével a múltbeli tapasztalatok jelentéstelivé válnak, mindazon folyamatok, amelyek megalkotják, fenntartják, a valósághoz, illetve a jövőhöz illesztik az egyén saját magáról alkotott tudását. Így tehát az énfogalom egy mentális koncepció, egy működő elmélet arról, hogy az egyén ki volt, éppen ki jelenleg, és kivé fog válni a jövőben. A különböző én-releváns tartalmak (epizodikus, tapasztalati, absztrakt információk) nem mindegyike elérhető az egyén vagy az egyénnel kapcsolatba lépő (pl. kutató) számára egy adott időpillanatban.

Az én szerveződéséről elmondható, hogy számos, különböző én-releváns séma együtteseként funkcionál, amely sémák a cselekvést irányító kognitív funkcióval is rendelkeznek, valamint a jövőre vonatkozó célokat is biztosítanak (Oyserman és James, 2011).

Az énfogalom jelentős része múltbeli tapasztalatokra épül. Számos, az én szempontjából fontos területet említhetünk, amelyekre az énnel kapcsolatos tapasztalatok hatással vannak, így például az önértékelés, az én képességei és készségei, (Singer és Salovey, 1993, idézi Ross és Buehler, 2001). A múltbeli tapasztalatok továbbá hatással vannak a jelenben megtapasztalt jóllétére, illetve a jelenbeli viselkedésre is. A negatív, illetve pozitív emlékek negatív, vagy pozitív irányba változtathatják az egyén hangulatát, érzelmeit függően az esemény jelenbeli értékelésétől. Így például, egy negatív eseménnyel kapcsolatos értékelés, amely az esemény távolabbi hatásaira mutat rá és egy a fejlődést hangsúlyozó értelmezést hordoz, akár pozitív élményként is újraíródhat az egyén számára (Ross és Buehler, 2001).

A jelenben az énfogalom egyazon időben lehet stabil és változékony is kitéve a kontextuális hatásoknak. Mindig az adott fejlődési váltások nyomán megjelenő kognitív képességekkel összhangban konstruálódik, reagálva azokra az életben megjelenő feladatokra, amelyek adott helyen és időben aktuálissá válnak a személy számára (Oyserman, 2001). Az énfogalom változásai nemcsak életszakaszonként jelennek meg, hanem ennél rövidebb távon is, az egyén életének különböző társas kontextusaiban, hiszen az identitás személyes és társas aspektusokból áll össze, amelyek erőssége, a jelenben megmutatkozó jelentősége több tényező függvénye. Az én kategorizálásának dinamikus, komplex folyamatára az önkategorizáció elmélete (Turner és Oakes, 1986) mutat rá, amely különösen hasznos a diverz kulturális kontextusokban megjelenő komplex identitások vizsgálata során is (Schwartz és mtsai, 2014). Az identitás illékony és könnyen alkalmazkodó természete miatt az énfogalom megragadása a jelenben nem mindig könnyű feladat, azonban ökölszabályként mondhatjuk azt, hogy a könnyen felidézhető, könnyen a tudat előterébe lépő emlékek, énkonstruktumok feltételezhetően inkább önmeghatározóak (self-defining) az egyén számára, annak ellenére is, hogy a kiemelkedést facilitáló helyzeti kulcsingerek szerepére számos kutatás rámutatott (Oyserman, 2001).

A jövőbeli énfogalom, azaz az egyén saját magára vonatkozó prospektív elképzelései magukban foglalhatnak célokat a jövőre nézve, illetve e cél elérésének módjait is. Ezek a tervek és forgatókönyvek befolyásolják a jelenben meghozott döntéseket, viselkedéseket,



azaz viselkedést irányító potenciállal bírnak (Karniol és Ross, 1996). A viselkedéses forgatókönyvek mellett az emberek saját selfjük különböző aspektusait is elképzelik a jövőben, hogyan fognak kinézni, hogyan éreznek, stb.

A jövőbeli selffel kapcsolatos kutatásokban megjelenő kiemelkedő kérdés az, hogy milyen időkeretben képzelel el magát az egyén, és hogy hogyan értékeli magát ebben az elképzelt jövőben. Az időkeret kérdése arra vonatkozik, hogy az egyén milyen messzire terjeszti ki a saját jövőjére vonatkozó képet, ezen belül a családi szerepekre, jövőbeli hobbikra, jövőbeli személyes tulajdonságokra vonatkozó elképzéléseket. A kutatási megközelítések kétféle lehetséges irányt mutatnak (Salgado és Berntsen, 2018). Egyrészt felmerül az a hipotézis, hogy a kor meghatározó szerepet játszik abban, hogy az egyén miként gondolkodik a jövőjéről. E hipotézis szerint az idősebb kor egyben szűkebb, korlátozottabb időperspektívát is jelent (Fung és Isaacowitz, 2016). A másik megközelítés szerint a jövőprojekció kiterjedtsége és minősége kortól független, és egyéb motivációs, illetve kognitív tényezők függvénye. Ezt a hipotézist támasztják alá Salgado és Berntsen (2018) eredményei, akik a jövőre vonatkozó elképzélések kiterjedését vizsgálták 18 és 70 év közötti dán személyeknél, nagy, reprezentatív mintás vizsgálat keretében, és azt találták, hogy az emberek kortól függetlenül viszonylag rövid (5-10 éves) időperspektívában gondolkodtak. Az életkor függetlenségét a jövő projekció kérdésében olyan alapvető kognitív mechanizmusok magyarázhatják, mint például a korábban már bemutatott időbeli konstruktum elmélet (Trope és Liberman, 2003), amely az időbeli távolság és a konstruktumok absztrakciós szintje közötti összefüggésre mutat rá, és azt feltételezi, hogy az egyénnek nehéz elképzelnie magát a jövőben, ha ez meg is történik, akkor inkább általános, sematikus fogalmak segítségével. Bár ezen távoli képek számossága alacsonyabb lehet, és információtartalmuk szegényesebb, azonban ez nem jelenti azt, hogy ne hordozhatnának lényeges információkat a selfről. Akár nagyon fontosak is lehetnek a személyiség szempontjából, hiszen a magas szintű, absztrakt énfogalom általában valamely invariáns, időben állandó (tehát a távolban is jelen lévő) lényeges self-attribútum köré szerveződik (Wakslak és Mtsai, 2008).

A jövőbeli self értékelését már részben érintettük, hiszen a jövőre vonatkozó pozitív torzítás az ént is érinti. Mindazonáltal, a kutatások azt is mutatják, hogy a self értékelése az egyszerű pozitívítási torzításnál komplexebb mintázatokat mutat. Az időbeli önértékelés elmélete (temporal self-appraisal theory) (Wilson és Ross, 2001) szerint az emberek általában tartanak fenn magukról kedvező képet, hogy a távoli jövőben leértékelik,

akár becsmérelik magukat, viszont a közeli múltra vagy jövőre vonatkozóan saját magukat feldicsérik. Ehhez az elmélethez részben illeszkedő eredményeket mutatott a korábban már említett nagy mintás, dán kutatás is, amelyben a résztvevők többségében pozitív jövőképet gondoltak ki maguknak, amely pozitív képek közelebb voltak a jelenhez, míg a negatívabb képeket maguktól időben távolabbra helyezték (Salgado és Berntsen, 2018).

A jövőben elképzelt selffel kapcsolatos összefüggések és kutatási eredmények általános bemutatása mellett fontos kiemelni azt is, hogy a jövőben elképzelt self, mint mentális reprezentáció különböző elméleti, fogalmi konstrukciókban jelenik meg a szakirodalomban, ezek közül két, a disszertáció szempontjából releváns megközelítésre térünk ki részletesebben a lehetséges self fogalmára és a narratív selfre.

#### 2.1.4 Jövőbeli én – lehetséges self, narratív self

A szociálpszichológiában a jövőben elképzelt selfet, mint mentális reprezentációt a lehetséges self (Markus és Nurius, 1986) fogalmával határozhatjuk meg. Markus és Nurius (1986) lehetséges self fogalma a szociális-kognitív irányzaton belül született meg, így figyelembe veszi a kognitív, motivációs és társas folyamatokat a jövőbeli én tekintetében. A lehetséges selfek a közeli és távoli jövőre is vonatkozhatnak, komplex konstruktumok, amelyek egyaránt tartalmazhatnak pozitív és negatív elemeket is, így például beszélhetünk remélt (hoped for self), elvárt (expected self) vagy félt (feared self) selfről. A remélt self egy kívánatos jövőbeli énfogalomra vonatkozik, amely lehet realiztikus vagy sem, míg az elvárt selfről úgy gondolja az egyén, hogy képes arra, hogy azt elérje. A félt self egy negatív lehetséges self, amelyet az egyén igyekszik elkerülni.

A lehetséges self fontos szerepet játszik a célkijelölésben, az egyén viselkedésének irányításában, motiválásában. A lehetséges self és a lehetséges selfhez vezető út mentális konstruktumának kidolgozottsága lényeges tényező a célelérés szempontjából. Amikor maga a cél, vagy a célhoz vezető út nem tartalmaz konkrét részleteket a hogyan, mikor és hol kérdéseire vonatkozóan, akkor a self regulációja kevésbé hatékony (Higgins, 1996). Motivációs szempontból a lehetséges self szerepe abban rejlik, hogy ha az egyén hisz abban, hogy a selfje a jövőben pozitív irányba megváltozhat, akkor az optimizmussal, tettei készséggel tölti el (Markus és Nurius, 1986). Érdekes módon a tervezést követően

a tette készség, optimizmus nagyobb abban az esetben, ha a tervek homályosak, hiszen a részletes tervek magukban foglalják az akadályok percepcióját, illetve kezelését is, míg a homályosabb tervek azt az illúziót kelthetik, hogy maga a cél, és ezzel a remélt pozitív self már szinte karnyújtásnyira van (Gonzales és mtsai, 2001). A jövőbeli célok elérésében nemcsak a remélt lehetséges self és annak kidolgozottsága, hanem a pozitív és negatív aspektusok egyensúlya is szerepet játszhat. Oyserman és Markus (1990) szerint a kiegyensúlyozott lehetséges self (balanced self) azáltal tud erős motiváló tényező lenni, hogy az elvárt selfhez egy azzal éppen ellentétes félt self is kapcsolódik, ezáltal biztosítva egy húzóerőt a pozitív felé, és egy taszító erőt a negatív felé.

A lehetséges self fogalma elméletileg árnyalt képet rajzol a jövőbeli selfre vonatkozóan, azonban amint azt Erikson (2007) kihangsúlyozza tanulmányában, az empirikus kutatások során a lehetséges self könnyen sematikussá, kiüresedetté válhat. Véleménye szerint nem szabadna kihagyni a fogalomból a self tapasztalati, személyes jelentéssel is bíró tartalmát. Azaz, a lehetséges self nemcsak egy absztrakt célt, jövőbeli állapotot jelöl ki, hanem egy személyre szabott jelentéssel bíró, konkrét jövőbeli tapasztalati állapotot. Ez az állapot nem statikus, és nem kontextus nélküli, hanem egy folyamatba, történetbe ágyazott jövőbeli kép, amely akár maga is egy történet. Több szerző is felhívja a figyelmet arra, hogy a jövőbeli, lehetséges self, hasonlóan a múltbeli selfhez, narratív természetű. A lehetséges selfek történetek, amelyeket saját magunknak alkotunk meg a hipotetikus jövőbeli helyzetekre vonatkozóan. (Erikson, 2007, Whitty, 2002). Olyan eset is előfordul, amikor a lehetséges self valóban csak egy jövőbeli kép önmagunkról, azonban ebben az esetben is lehet egy történetünk arról, hogy hogyan fogunk majd oda eljutni.

#### 2.1.5 Múlt, jelen, jövő – kulturális különbségek

Mindeztidáig a mentális időutazást a személyes idő felől közelítettük meg: hogyan közlekedik az egyén az idővonalon, különös tekintettel saját idővonalára, hogyan konstruálja meg a selfjét egy folytonos idői dimenzióban. Az idézett kutatások főként euro-amerikai kontextusban készültek, így felmerül a kérdés, hogy vajon más, kognitív szempontból eltérő társas-kulturális kontextusban ugyanazon, vagy hasonló összefüggések érvényesek-e az egyének saját történetükre, illetve az időbe helyezett selfjükkal kapcsolatos gondolkodásukra vonatkozóan. A kérdés megválaszolásához

néhány lépéssel konceptuálisan hátrébb lépünk és elsőként az időre vonatkozó gondolkodás, majd az idői dimenzióba ágyazott epizodikus és selfre vonatkozó gondolkodás kulturális aspektusait tekintjük át különös tekintettel az euro-amerikai és kelet-ázsiai sajátosságokra.

Az idő folyamatos változó, mégis a pszichológiai mechanizmusoknak köszönhetően az ember képes (legalább) három nagy szakaszra bontani az időt: múlt, jelenre és jövőre. Ez a kategorizálás kognitív feladat, a világ strukturálásához hozzátartozik, segít eligazodni a körülöttünk lévő fizikai valóságban, és emellett fontos cselekvésorientáló funkciója is van. Mivel szubjektív, belső folyamatról van szó, ezért az idői orientálódás eltérhet egyénenként és csoportonként. Az idői orientáció fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint „a múlt, jelen vagy jövő relatív dominanciája a személy gondolataiban” (Hornik és Zakay, 1996, 385.). Másként megfogalmazva, az idői orientáció függvényében bizonyos idői periódusokra vonatkozó tudásstruktúrák (pl. emlékek, motivációk, célok, stb.) relatív kiemelkednek, illetve gyakrabban kerülnek alkalmazásra egy személy által. Briley (2009) kihangsúlyozza, hogy az idői orientáció nem jelent teljesen rigid beállítódást, a szituáció függvényében változhat, hogy éppen mely kognitív struktúrák jelennek meg az elmében. Így például, elképzelhető, hogy valaki általában a múlton gondolkodik, de olyan szituációban, amikor terveket kell kialakítani, ő is képes hosszabb időn keresztül is a jövő felé fókuszálni a figyelmét.

Az idő folyamjában előforduló eseményekre vonatkozóan következtetéseket teszünk. A következtetéseket retrospektív vagy prospektív fókusszal dolgozzuk ki elsősorban az eseményben általunk észlelt ingerek, a körülmények és résztvevők függvényében. A következtetések (attribúciók) kulturális összehasonlító vizsgálatai szerint a kelet-ázsiaiak és az euro-amerikaiak eltérő következtetéseket vonnak le ugyanazon eseményekkel kapcsolatosan (Chiu és Hong, 2007). Morris és Peng (1994) amerikai és kínai újságcikkek összehasonlításával bizonyították, hogy egy bűnelkövető viselkedésének megítélésére különböző indokokat hoztak fel a cikkek írói. A kínai cikkekben sokkal nagyon hangsúly volt a körülményeken, a múltbeli történések jelent befolyásoló erején (így a múlt fókuszáló idői orientáció itt erőteljesebb volt), míg az amerikai magyarázatokban a személyre helyeződött a hangsúly, annak személyiségvonásai, érzelmi állapotai adtak magyarázatot a történésekre. Ha a jövőre vonatkozó következtetéseket nézzük, akkor is találhatunk különbségeket. Maddux és Yuki (2006) egy jelen esemény jövőbe vetített észlelt hatásait vizsgálták, és azt találták, hogy a kelet-ázsiaiak a jelen hatását a jövőre

nézve nagyobb idő távokban, nagyobb idői perspektívában észlelik, mint az észak-amerikaiak. Összességében a kelet-ázsiaiak komplexebb mintázatokban gondolkodnak az időben az események múltból datálható és jövőben megjelenő befolyására vonatkozóan.

A különböző idői keretekben való közlekedés mellett a változások észlelése egy másik fontos téma, amit a kutatók vizsgálnak az idői orientáció kapcsán. A kutatások azt mutatják, hogy az euro-amerikaiak nagyobb stabilitást várnak el (és észlelnek) az időben, mint a kelet-ázsiaiak (Ji és mtsai, 2001). Az ókori görög filozófusok nyomán a nyugati filozófiában megjelenik az ideák állandó (és tökéletes) világa, amelynek a változó valóság csak egy mása, a nem változó örökkévalóság stabilitásához mindig visszanyúlhatunk. Ezzel szemben az ókori kínai filozófiák alap gondolata a változás, az örökös transzformáció, ezen elveket legplasztikusabban a Ji King, a Változások Könyve fogalmazza meg, amely mű hatásai a mai napig is jelen van a kínai (illetve kelet-ázsiai) kultúrában. A változásra való fogékonyság, az erről való filozófiai beállítódás a mindennapokban is megjelenik, például a jövőbe vetített attribúciók formájában, a gondolkodásmód különbségei empirikusan is bizonyíthatóak. Különböző szituációkban a kínaiak több és drasztikusabb változásokat jeleznek előre, mint az amerikaiak, akik hajlamosak arra, hogy a jelenben látható konzervatív trendeket kövessék, azok mentén jelezzék előre a jövő eseményeit is (Ji és mtsai, 2001). Mindez azt jelenti, hogy a kínaiak mentális beállítódása inkább képes a változásokra reagálni, inkább hajlandóak feltételezni azt, hogy az élet eseményeiben olyan fordulatok következhetnek be, amelyekre előzetesen nem számítottunk. A komplexebb idői orientáció magával hozza a különböző események komplexebb észlelését is; a mentális reprezentációk több dimenzió mentén alakulnak ki, hiszen a hosszabb idői folytonosság, a különböző idői dimenziók közötti kapcsolat megteremtése, a változások kezelése mind információt igényel. Éppen ezen összefüggések miatt a kelet-ázsiaiak mentális reprezentációi komplexebbek, részletesebbek, több kontextuális információt tartalmaznak (Briley, 2009), azaz ők a távolabbi jövőbeli eseményekre is alacsony szintű konstrukciókat alkalmaznak szemben az euro-amerikaiakkal, akiknél az alacsony szintű konstrukciók a közeli, konkrét eseményekre vonatkoznak (Lieberman és mtsai, 2007). Ezeket az összefüggéseket azonban nem minden kutatás erősíti meg, a személyes emlékekre vonatkozóan ellentétes eredményekkel is találkozhatunk, amelyet a következő alfejezet részletesebben is bemutat.

### 2.1.6 Mentális időutazás és a self – kulturális különbségek

A személyes múltba való emlékezés, és jövő projekciója kapcsán találhatunk a kulturális sajátosságokra vonatkozó eredményeket mind a konstrukciós, narratív folyamatra, mind a tartalmi kérdésekre vonatkozóan.

Így például, amerikai és kínai személyeket összehasonlítva az euro-amerikai résztvevők részletesebb emlékekkel, és jövőbeli eseményekkel szolgálnak, mint a kínaiak személyek (Wang és mtsai, 2011), több specifikus emléket tudnak felidézni az életükre visszatekintve, mint kínai társaik (Wang és Conway, 2004).

A migránsok, ezen belül is a kétnyelvű migránsok helyzete különösen érdekes, hiszen a kutatások rámutattak arra a tényre, hogy a különböző életkorokból származó, és így különböző nyelvi kontextusokra vonatkozó emlékek előhívását többnyelvű személyek esetében befolyásolja a történéseknek megfelelő vagy nem megfelelő nyelvi hívóinger. A megfelelő nyelvi inger több és élénkebb emlékek előhívását képes előidézni (Matsumoto és Stanny, 2006).

A jövőre vonatkozó önéletrajzi történetkonstrukciók tartalmával kapcsolatosan érdekes kutatási eredménnyel szolgál Mukaida és munkatársainak eredménye, akik a kulturális szkriptek fogalma felől közelítve eltérő jövő forgatókönyveket találtak kínai, japán és amerikai személyek jövőprojekcióit vizsgálva (Mukaida és mtsai, 2010). A jövőben megjelenő, lehetséges selfekre vonatkozó leírásokban Unemori és munkatársai (2004) kutatásában szintén megjelennek a különbségek japán, euro-amerikai és chilei személyek között, ami a jövő és ezen belül is az énkonstrukció kulturális meghatározottságát mutatja.

Összegezve, mondhatjuk azt, hogy az énrre vonatkozó múltbeli, vagy jövőbeli narratívákat befolyásolja mind a kulturális szocializációs háttér, mind pedig az emlékezés aktuális társas kontextusa.

### 2.1.7 Mentális időutazás gyermekkorban, kulturális különbségek

A személyes múltba való emlékezés, és a jövő projekciója, ahogyan más kognitív mechanizmusok is, egy fejlődési folyamaton keresztül alakulnak ki. A korábbiakban bemutatott kulturális különbségek háttere, gyökere is a fejlődési, kulturális szocializációs

folyamat különbségeiben keresendők. Az alábbiakban kitérünk mind az életkori fejlődési aspektusokra, mind a kulturális, szocializációs kérdésekre.

Az önéletrajzi emlékezés társas interakciók során fejlődik, a másoknak elmondott történetek, események újra és újra elmesélése által alakulnak ki azok a kognitív és nyelvi struktúrák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az életrajzi események átadhatókká váljanak. A szociális interakcióban az adott kultúrában használt nyelv, a társas interakciós szabályok, a történetmesélés kulturális sajátosságai mind hatással vannak arra, hogy az egyén hogyan gondolkodik saját múltjáról (Nelson és Fivush, 2004). Az önéletrajzi emlékezés fejlődése során az egyén elsajátítja azt, hogy az adott kultúrában hogyan tekintenek az életre, az élet eseményeire, mik az élet lehetséges forgatókönyvei, melyek a használt narratív szerveződések, narratív minták (Habermas, 2007).

Az emlékezés szocializációs folyamata kora gyermekkorban elkezdődik, a verbalitás megjelenésével a gyermek már elkezd közeli múltbeli történésekről beszélni. Az idő előrehaladtával egyre több részlet kerül a beszámolóba, illetve, az idői kiterjedés mértéke is növekszik, továbbá nő a megfogalmazott epizódok koherenciája, összetettsége (Nelson és Fivush, 2004). Először csak 1-1 epizodikus emlék, majd ezek szervezése is megvalósul („ezek a dolgok történtek velem”), kezdetben segítséggel, óvodáskor végére már önállóan is tudnak történeteket mesélni a gyerekek. A kisiskolás kor végére az önálló epizódok szerkesztése már közelít a felnőtt szinthez, azonban több epizód egybeszerkesztése abból a célból, hogy koherens élettörténeti narratíva alakuljon ki, csak a serdülőkorral kezd el megvalósulni (Habermas és Bluck, 2000). Ebben az életkorban történik meg az önéletrajzi emlékezés komplexebb, már interpretatív adatokat is tartalmazó formája, az interpretatív elemek 12 éves kor után jelennek meg (Pasupathi és Wainryb, 2010).

Az önéletrajzi emlékezés különböző aspektusainak, így elaboráltságának, részletességének, koherenciájának, vagy akár a tartalmi vonatkozásoknak az alakulásában az életkor jelentős szerepet játszik, azonban a folyamat szocializációs meghatározottsága miatt a családi-kulturális minták is befolyásolhatják az emlékezés jellemzőit.

Az emlékek konstrukciójának folyamatában a szülők, azaz a szocializáció szerepe egyértelműen bizonyított. Megkülönböztethetünk alacsony, illetve magas kidolgozottságú elbeszélői stílussal rendelkező anyákat, amely stílust a gyermek is átveszi, megtanulja, illetve a továbbiakban alkalmazza a későbbi életkori szakaszokban is (Fivush és Mtsai, 2011). Bár az elbeszélői stílusban egyének közötti különbséget is

találhatunk ugyanazon kultúra tagjai között, a különbségek csoportszinten, kulturális összehasonlításban is megjelennek. Amerikai és ázsiai anyákat összehasonlítva, az amerikai anyák elaboratívabbak, több nyitott kérdést tesznek fel. Jobban fókuszálnak a gyerekek egyéni hozzájárulására, véleményére a beszélgetés során. Kínai anyák elaboratív stílusának vizsgálata rámutatott, hogy a kínai anyákat inkább lehet alacsony elaboratív stílussal jellemezni, hajlamosak igen-nem kérdéseket feltenni, inkább a tényszerű adatokat, mint a gyermek (szubjektív) perspektívájának megértését helyezik előtérbe (Wang és mtsai, 2000). Ezek a kulturális különbségek a gyermekek narratív elbeszéléseiben is megmutatkoznak. A múltra vonatkozó, önéletrajzi emlékek tartalmi elemzésekor kutatók azt találták, hogy az amerikai gyerekekhez képest a kínai és koreai gyerekek kevesebbszer utalnak magukra, illetve kevesebb belső állapotról (érzések és gondolatok) számolnak be az emlékezés során; továbbá az emlékek formai sajátosságait tekintve elmondható, hogy a kínai és koreai gyerekek több általános, vázlatos leírást adnak a múltról, míg az amerikai gyerekek több egyedi eseményről számolnak be, amelyeket részletesebb leírásokkal mutatnak be (Han és mtsai, 1998).

Bár a gyermekek jövő projekciójának kognitív folyamataira vonatkozóan kevesebb kutatási adat van, a folyamatban megjelenő szocializációs (s így kulturális) hatásokra itt is rámutattak a kutatások. A szülők körülbelül azonos életkorban kezdenek el a gyermekeikkel a jövőről is beszélgetni, mint a múltról (Nelson és Fivush, 2004). A jövőről való beszélgetés kapcsán releváns tényező a gyermek életkora, hiszen ez befolyásolja azt, hogy a jövőről való beszélgetés milyen szocializációs célokat szolgál, éppen a gyermek mely fejlődési szakaszában jelenik meg a jövő konstruálása. A jövőprojekció témája a különböző fejlődési szakaszok perspektívájából szemlélve óhatatlanul egybefonódik az identitásalakulás, pályaválasztás kérdésével is, amelyre vonatkozóan már számos kutatást találhatunk (a pályaválasztás különböző kulturális kontextusairól ír pl. Fouad és Arbona, 1994, Gushue, 2005). A pályaválasztásra vonatkozó jövőprojekció, illetve a fejlődési szakaszok témájára a következő fejezetekben, alfejezetekben fogunk részletesebben is kitérni.



### 2.1.8 Mentális időutazás gyermekkorban – jövőprojekció

A jövő projekciót, ezen belül is a lehetséges selfet különböző korosztályokban, kulturális csoportokban is vizsgálták a kutatásokban.

Az egyik érdekes korosztály a serdülő gyermekek, hiszen ebben az életkorban történik meg a konkrét gondolkodásból a formális gondolkodásba való átlépés, (Inhelder és Piaget, 1984), ami lehetővé teszi, hogy lehetséges selfeket több, különböző dimenzió mentén alkossanak magukról a gyerekek. Shepard és Marshall (1999) 5-6 osztályos (11-13 éves) gyermekek lehetséges selfjeit vizsgálva tizenegy fő témát talált, amelyek közül a foglalkozásra vonatkozó remélt lehetséges self aránya volt a legnagyobb, ami megfelel Rosenberg és Rosenberg (1981, idézi Brandstädter, 2006) eredményeinek is, amely szerint a fiatalabb gyerekek a késői tinédzserkorban lévő gyerekeknél is gyakrabban említenek foglalkozásra vonatkozó jövőképet. A remélt hosszú távú lehetséges selfek aránya nagyobb volt, mint a félt selfé, mutatva azt, hogy a negatív selfeket kevésbé szívesen képzeltek el a gyerekek, sőt ezt expliciten is kifejezték, sokan kényelmetlennek érezték azt, hogy a „rossz dolgokról” (Shepard és Marshall, 1999, 43.) gondolkodjanak. A leggyakrabban említett félt self témája a sérülés (pl. hobbitevékenység közben végzet baleset, gyermekrablás, szexuális abúzus, illetve állatok támadása) volt, míg a második helyen a kapcsolatok elvesztésének félelme állt.

Oyserman és munkatársai (2004) vizsgálatában az akadémiai domain volt a leggyakoribb mind az elvárt, mind a félt selfnél. A motivációs és self-regulációs folyamatok középpontjában ebben az életkorban érthető módon az akadémiai terület, az iskola áll. Az iskola a serdülők életében egy nagyon fontos téma, hiszen az itt elért sikerek megalapozhatnak egy sikeres felnőtt életet, a sikeres iskolai tanulmányok a felnőtt élet belépőiként is szolgálnak (ld. érettségi).

### 2.2 Fejlődés és változás különböző szocializációs kontextusokban

Az előző fejezetben azt a témát jártuk körül, hogy az egyén hogyan konstruálja meg magát, az élettörténetét a múltban, jelenben és a jövőben, kitérve a fejlődéslélektani és a kulturális aspektusokra is. Jelen fejezetben azt vizsgáljuk, hogy az egyén a múltból a jövő felé haladva milyen fejlődési utat jár be. Az előrehaladás, változás, illetve ehhez

kapcsolódóan az átmenetek, krízis és ennek megoldásai miképpen jelennek meg az egyéni életutakban? A változásnak, fejlődésnek, illetve a változással, és az ezzel társuló nehézségekkel való megküzdésnek milyen modelljei vannak? A fejlődés, változás, adaptálódás (illetve megküzdés) kérdését kulturális aspektusokból is vizsgáljuk.

### 2.2.1 Egész életen át tartó fejlődés: elméleti megközelítések

Az emberi életet gyakran az utazás metaforájával írják le. Egy életen át tartó utazás, különböző állomásokkal, hegyekkel és völgyekkel. E metaforát sokan használták már: művészek, írók és tudósok is. A tudományok sorában az életút perspektíva (Elder és Giele, 2009) arra a több tudományágat felölelő paradigmára utal, melyet az emberi élet tanulmányozására használnak. Az egyén életét befolyásoló különféle szerkezeti, társadalmi, kulturális valamint pszichológiai tényezők tanulmányozásában számos olyan tudományág vesz részt, mint a szociológia, történelem, fejlődési pszichológia vagy biológia.

A pszichológián belül az életút-fejlődés pszichológia foglalkozik az életút során tapasztalt viselkedések leírásával és magyarázatával. A szociológiai megközelítéssel összehasonlítva, a pszichológiai megközelítések inkább az egyének közötti különbségek és az egyéni fejlődés során mutatott személyen belüli plaszticitás kérdésével foglalkoznak (Baltes és mtsai, 2006).

Életút elméletek kétféle megközelítésből szülehetnek. Az egyén-központú, holisztikus megközelítés “az egyént egy rendszernek tekinti, és megkísérel felépíteni egy ismeretanyagot az életút fejlődéséről azáltal, hogy fejlődési állapotokat vagy korszakaszokat ír le és köt össze egyetlen átfogó, az egyén egész életen át tartó fejlődését tükröző szekvenciális mintává” (Baltes és mtsai, 2006, 571). A második, funkcióközpontú megközelítés a funkciók egy-egy olyan kategóriájára összpontosít, mint az identitás, memória, érzékelés, stb. Célja az életút során jelentkező folyamatok, mechanizmusok karakterizálása a funkciók egy-egy területére való tekintettel. E megközelítések ugyan különbözőek, de a két perspektíva gyakran összefonódik (Baltes és mtsai, 2006).

Egy jó példa az ilyen integrált modellre Erikson modellje (1963) az ember pszichoszociális fejlődéséről, amely egyénközpontú, ugyanakkor az identitást alkotó

folyamatokra összpontosít. A hagyományos megközelítést képviseli, holisztikus, egyirányú és növekedésszerű nézőpontból figyelve az emberi fejlődést. Pszichoanalitikus perspektívaként ez már nem tartozik az emberi fejlődéskutatás fősodrába, mégis az egyik leggyakrabban idézett elméleti keretrendszer az életpálya során jelentkező pszichológiai változások azonosításához, különösen a személyiségfejlődési átmeneteket illetően (Berk, 2014). Ez a modell nyolc meghatározott sorrendű szakaszt ír le, melyek egy-egy központi krízis köré szerveződnek. Minden szakasz tartalmaz egy megoldandó élet-feladatot, a következő szakasz természete és minősége pedig attól függ, hogyan boldogult az egyén az előző szakaszban. A folyamat egy ezen állandó szakaszok között zajló utazásként képezhető le, melynek során a különböző fázisok közötti átmeneteket az egyensúlyhiány, krízis és változás határozza meg. Ezek az átmeneti időszakok fontos fordulópontok az egyén életében (Erikson, 1963; Cowan és Cowan, 2012). A szignifikáns életszakaszokat univerzálisként értelmezzük, mely feltételezést Wang és Viney (1997) empirikusan vizsgált kínai környezetben is. Tanulmányuk eredményei azt mutatják, hogy – az életkor változásához igazodva – a kompetencia érzésének kialakítása (szorgalom, Erikson modelljének negyedik fázisa) és az identitás kialakítása (Erikson modelljének ötödik szakasza) fontos feladatot jelentettek az iskoláskorú kínai gyermekek számára, azonban a bizalomhoz kapcsolódó kérdések minden iskolai korcsoportban kiemelt helyet foglaltak el. Bizonyos témák stagnáló, minden életszakaszban megjelenő jelentősége felveti azt a kérdést, hogy vajon a szakaszok rögzített sorrendben követik-e egymást, vagy ugyanezen szakaszok lineáris, illetve párhuzamos módon alakulnak-e ki (Wang és Viney, 1997).

Újabb eredmények kétségbe vonják a fejlődés egyirányú és holisztikus természetét, kiemelve a fejlődési pályagörbék arányaiban, kor-kezdeteiben és kor-lezárásaiban jelentkező különbségeket, és a korhoz kötődő változások többirányú mintáit. Nem minden fejlődési változás köthető időbeli életkorhoz, és a kezdeti irány nem minden esetben növekvő. Ezen elméleti megközelítés kulcskifejezései a többirányúság, multifunkcionalitás, multidimenzionalitás. A fejlődési folyamat ennyire összetett mértékű értelmezése szükségszerűvé teszi a konstruktivista gondolkodást. A fejlődési biokulturális konstruktivizmus szerint, számos erőhatás – biológiai, pszichológiai, szociális – befolyásolja a fejlődést az egyén aktív ágensként történő viselkedése mellett. A legfontosabb tényezők a normatív életkori hatások, a normatív történelmi hatások, és a nem normatív (egyéni sajátosságokkal bíró) hatások (Baltes és mtsai, 2006). A normatív e szövegekörnyezetben az általánosságra utal. Egy adott korcsoportban, számos egyén

életében ugyanazon változások figyelhetőek meg biológiai (pl. fizikális érés) vagy környezeti (fejlődési kontextusok szekvenciális elrendeződése) tényezők eredményképpen. Ezeket életkori sajátosságoknak nevezzük, míg a történelmi csoportokat érő biológiai vagy környezeti hatásokat (pl. háborúk) történelmi hatásoknak hívjuk. A fejlődést befolyásoló nem normatív hatások az olyan egyéni-idioszinkretikus biológiai és környezeti eseményeket tükrözik, mint amikor ez egyén baleset áldozata lesz, vagy nyer a lottón. Ezek az események definíció szerint nem gyakoriak, de az egyén életének ontogenetikus fejlődésére gyakorolt hatásuk erőteljes lehet (Baltes és mtsai, 2006).

### 2.2.2 Egész életen át tartó változások: krízisek, átmenetek

Habár Erikson írásaiban (1963, 1968) a fejlődési fázisok közötti váltást krízisként határozza meg, más szerzők inkább az átmenet (transition) kifejezést használják (Cowan és Cowan, 2012). Ezen átmenetek természete normatív és nem normatív átmenetek esetén eltérő. A normatív átmenetek biológiai, pszichológiai, szociális normák alapján várhatóak és előreláthatóak, míg a nem normatív átmenetek kevésbé megszokottak és kiszámíthatóak az egyén életében. Egy változás vagy átmenet normatív volta soha nem volt egyértelmű, azonban a huszadik század közepétől, a pluralizmus megjelenésével a társadalmak még kevésbé meghatározható, normatív életpályákat produkálnak. A változó normák a családok heterogenitásának növekedéséhez (társadalmi osztály, családstruktúra, bevándorló/kisebbségi helyzet, a párok szexuális orientációja) köthetőek, és nagyobb változékonyságot eredményeznek az életpályák tekintetében (Hofferth és Goldscheider, 2016). Gyakorlatban gyakran nehéz annak meghatározása, hogy egy változás normatív-e vagy sem, mert ez a társadalmi kontextustól, vagy a kulturális csoport normáitól függ. Például a válás normatív, vagy nem normatív? Az, hogy egy serdülő autonómmá válik szüleitől, normatív, vagy nem normatív (Cowan és Cowan, 2012)?

Ugyan a normatív élet definiálása napjaink (poszt)modern társadalmában nehezebb lehet, a normatív életrajz eszméje még mindig ott él az emberek gondolkodásában. Bernsten és Rubin (2002, 2004) vezette be a kulturális élet-forgatókönyv fogalmát, amely "a prototipikus életpálya során bekövetkező események rendjére és időpontjára vonatkozó, mérhető, kulturálisan elterjedt elvárásokat" jelenti (Bernsten és Rubin, 2004,

54). A normatív élet-forgatókönyvek nyomokban felfedezhetőek a személyes élettörténetekben. Egy dán és amerikai (USA) egyetemisták körében folytatott tanulmány számottevő (dánok esetében 70%, amerikai minta esetén 46%) átfedést tapasztalt az élet-forgatókönyvek és a személyes életpályák eseményei között, ami arra enged következtetni, hogy a normatív élet ismerete nagyban befolyásolja azt, milyen típusú történéseket idéz fel az egyén egy-egy élettörténet-feladat során. Mivel az élettörténetek az én integratív narratívái, az olyan tényezők, mint a személyiségvonások, értékrend és a személyes múlt mind befolyásolhatják azt, hogy a kulturális élet-forgatókönyvekhez képest milyen mértékű eltérés jelentkezik a személyes élettörténetekben (Rubin és mtsai, 2009). Negatív és pozitív életesemények összehasonlítása, és ezek kulturális élet-forgatókönyvekkel való összefüggéseinek vizsgálata során Rubin és munkatársai (2009) arra a következtetésre jutottak, hogy a kulturális normatív forgatókönyvektől nagyban eltérő élettörténet érzelmi problémákhoz kapcsolódhat, hiszen a normáktól való eltérést, különösen egy homogén társadalmi kontextusban, az egyén negatív tapasztalatként élheti meg. Ez állhat annak a jelenségnek a hátterében, hogy Bernsten és Rubin (2004) szerint, amikor szélsőségesen pozitív vagy negatív élmények felidezéséről van szó, a pozitív emlékek nagyobb eséllyel élet-forgatókönyvi elemek, hiszen a legtöbb kulturálisan elvárt átmeneti esemény értékelése pozitív és fontos. Ugyanakkor, amikor szélsőségesen negatív emlékek felidezésére kerül sor, élet-forgatókönyvi események megjelenése kisebb valószínűséggel bír, mivel a nagyon negatív események jellemzően az élet-forgatókönyv normatív rendjétől eltérő, vagy forgatókönyvön kívüli események.

### 2.2.3 Megküzdés fogalma, kulturális különbségei

A különböző normatív, illetve nem normatív változásokkal történő szembenezés során előfordulhat, hogy az egyén a változásokat nehézségként tapasztalja meg, amelyekkel meg kell küzdenie, ezeket valamilyen módon kezelnie kell.

A megküzdést Lazarus és Folkman (1984) klasszikus meghatározásában értelmezzük: megküzdés alatt értünk minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítést, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemészítik aktuális személyes erőforrásait.

Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy a nehézségekkel való szembenézés kapcsán egy másik gyakran használt fogalom a reziliencia, amelynek több különböző értelmezése is lehetséges. A reziliencia fogalmával kapcsolatban leggyakrabban megjelenő vita, hogy vajon inkább vonásként vagy pedig egy folyamatként érdemes rá tekintenünk. Amikor vonásként értelmezzük, akkor elsősorban a személyiségvonások egy olyan együttesére gondolunk, amelyek segítségével a személy sikeresen néz szembe az életében felmerülő (jelentős) nehézségekkel, ez az egoreziliencia (Block és Block, 1980, idézi Fletcher és Sarkar, 2013). A későbbi értelmezések a szituatív hatásokat, a reziliens működés kontextuális meghatározóit emelték ki, ezzel a reziliencia dinamikus, folyamat jellegű megközelítését helyezve előtérbe (Luthar és mtsai, 2000).

Bár a szakirodalomban a két fogalommal találkozhatunk úgy is, mint amelyek egymással felcserélhetők, egyes szerzők a megkülönböztetés mellett foglalnak állást. A reziliencia a legtöbb értelmezésben tágabb fogalom, mint a megküzdés, hiszen előbbi komplexebb módon foglalja magában mindazokat a személyes és szituációs tényezőket, amelyek a nehézségekkel való szembenézés folyamatában szerepet játszanak (Szokolszky és Komlósi, 2015). Egy másik fontos különbség a két fogalom között, hogy a reziliencia elsősorban azokkal a folyamatokkal foglalkozik, amelyeknél a stresszre adott válasz kimenetele egyértelműen pozitív, míg a megküzdési stratégiák kapcsán nem teszünk ilyen különbséget, egyaránt beszélhetünk pozitív, illetve negatív megküzdési stratégiákról is (Fletcher és Sarkar, 2013).

A megküzdési stratégiák vonatkozásában számos csoportosítással találkozhatunk, így például beszélhetünk kognitív, érzelmi és viselkedéses megküzdésről, a kontroll helye alapján másodlagos és elsődleges kontrollról, probléma- illetve emóciófókuszú megküzdésről, valamint a kontrollról való lemondásról, továbbá gyakran használt csoportosítás az aktív és passzív megküzdési módok elkülönítése is (Oláh, 2005).

Sajátos kulturális csoportokat vizsgálva figyelembe kell venni, hogy a megküzdésnek kulturálisan eltérő mintázatai is lehetnek. Így a kínai kulturális csoport esetében a szakirodalom kínai megküzdési sajátosságokról beszél (Cheng és mtsai, 2010). A kínai megküzdésre jellemző az emóciófókuszú, illetve az elkerülő stratégiák alkalmazása, valamint a nagyfokú kontextus-érzékenység. A kontextusra való érzékenység a megküzdési stratégiák rugalmas, a helyzethez igazodó alkalmazásában érhető tetten. Emellett viszonylag alacsony a hajlandóság az explicit társas támogatás felkutatására és használatára, hiszen a társas-érzelmi problémák feltárása veszélyeztetné az „arcot”, amely a kínai kultúrában nagyon fontos társas konstruktum. Többféle arcfogalmat is

ismerünk: *lian* a személy integritására, moralitására utal, míg a *mianzi* az egyén élet során felhalmozódó sikerekre épülő társas reputáció (Cheng és mtsai, 2010).

A különböző megküzdési sajátosságok együttesen az euro-amerikai fogalmak szerint a „passzív megküzdés” besorolása alá esnek. A válaszok eltolódása a passzív irányba a keleti filozófiai hagyományok (konfucianizmus, buddhizmus, taoizmus) perspektívájából értelmezhető. A konfucianus tanítások szerint az érzelmek és a stressz kezelése belső állapotaink megváltoztatása révén lehetséges, nem pedig a nyílt, a környezet alakítására irányuló viselkedéssel. A türelem, a nehézségek elviselése megedzi a személy akaratát, ellenálló képességét, és egyben lehetőséget teremt az egyéni fejlődésre is. A külső passzivitás ebben a megközelítésben együtt jár a belső átalakulással, vagyis az aktivitás belül van, nem pedig kívül. Ez a viselkedési mintázat tökéletesen illeszkedik a kollektivista értékekhez, amelyek szerint a társas harmónia, a kapcsolatok ápolása elsődleges fontossággal bír. És ezen kapcsolatok fenntartása csak akkor lehetséges, ha az egyén az érzelmeit megfelelőképpen tudja kezelni, igazodva a társas kontextushoz, megtartva a saját és mások arcát, társas homlokzatát is. Ehhez nagyon hasonló módon, a buddhizmus és a taoizmus is a belső átalakulásra helyezi a hangsúlyt. A buddhizmus szerint a stressz és szenvedés a személyes vágyak, élvezetek kibillent egyensúlyának következménye. Ennek elkerülése a belső állapotok megfigyelése, és konstruktív átalakítása, illetve ítéletmentes nyomon követése révén lehetséges. A taoizmusban pedig igen jelentős fogalom a *wu-wei*, a nem beavatkozás elve, amely lehetőséget ad arra, hogy az egyén az élet ciklikus körforgásában, ahol a rossz és jó folyamatosan váltja egymást, képes legyen adaptív módon létezni, a változásokkal együtt áramolni (Cheng és mtsai, 2010).

A fent bemutatott kínai megküzdési stratégiákkal ellentétes mintázatokkal is találkozhatunk a szakirodalomban. Így például, a Megküzdés Kínai Módja kérdőív kialakítása során Chan (1994) hongkongi kínai tanárokat és diákokat vizsgálva azt találta, hogy a leggyakrabban használt megküzdés a tervezett problémamegoldás, a legkevésbé használt pedig a menekülés-elkerülés stratégia volt. A kérdést tovább árnyalja, hogy migráns kínai személyeket vizsgálva a megküzdés más aspektusait is figyelembe kell vennünk. Egyrészt a kulturális sajátosságok, másrészt a kisebbségi (migráns) helyzet is hozhat a csoportra jellemző problémákat (Uba, 1994), és ehhez kapcsolódóan specifikus megküzdési mintázatokat. Feltehetően ezzel magyarázható, hogy a kínai megküzdési stratégiának ellenmondó adatok is megjelennek kínai migráns személyek esetében. Így

például euro-amerikai és kínai-amerikai serdülőket összehasonlítva Jose és Huntsinger (2005) nem találtak különbséget a probléma- és emóciófókuszú megküzdés vonatkozásában a két csoportnál, és a várttal ellentétben az euro-amerikai személyek gyakrabban használták az elkerülés stratégiáját.

### 2.3 Akkulturáció és migráció

A kutatás az önéletrajzi történetek mintázataira fókuszál, emellett azonban szükségszerűen foglalkozik azzal a komplex folyamattal (élethelyzettel), amelyet a magyarországi kínai gyermekek, illetve fiatalok átélnek, ez pedig a kulturális akkulturáció folyamata. Az akkulturáció olyan szempontból is kapcsolódik vizsgált kérdéseinkhez, hogy az definíció szerint is változást és átmenetet magában foglaló folyamat. Az alábbiakban az akkulturációra vonatkozó fontosabb elméleti megközelítéseket, fogalmakat, továbbá a kínaiakra, illetve a magyarországi kínaiakra vonatkozó akkulturációs, illetve migrációs jelenségeket mutatjuk be.

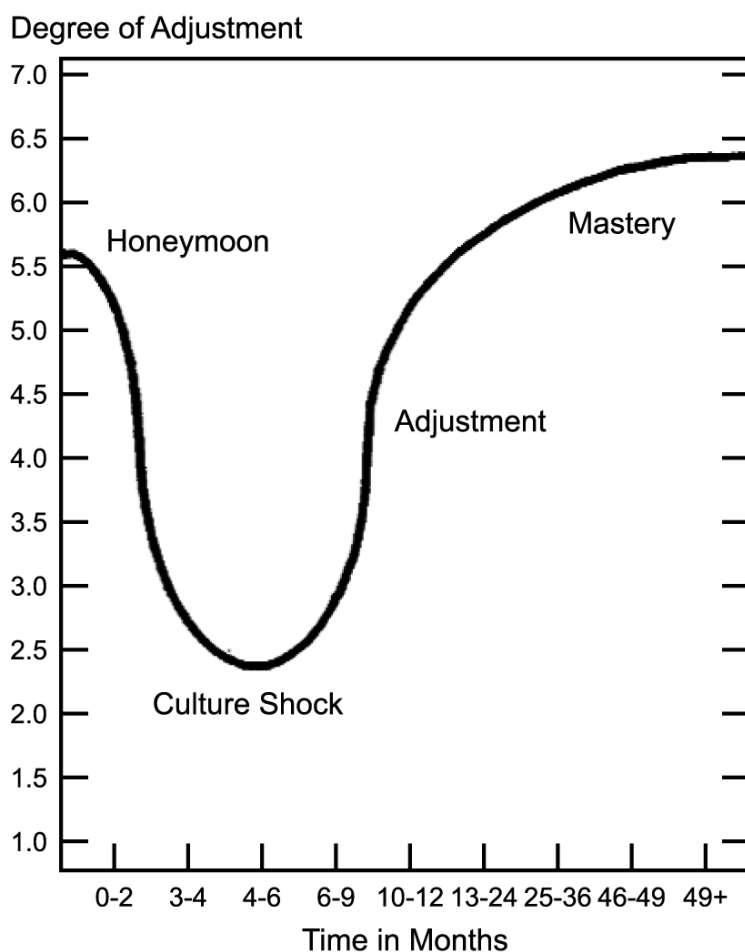
#### 2.3.1 Akkulturáció

Az akkulturáció két vagy több kulturális csoport és ennek tagjai közötti kontaktus során létrejövő kulturális és pszichológiai változás folyamata. A változások csoportos és egyéni szinten is megjelennek (Berry, 2005), jelen írásban elsősorban az egyéni, illetve családi folyamatokra koncentrálunk. A különböző okokból (pl. tanulmányút, kitelepülési céllal történő migráció, stb.) megvalósuló kulturális kontaktus és ennek nyomán megjelenő változások végkifejlete az adaptáció, amelynek két vetületét különíthetjük el (Searle és Ward, 1990, idézi Ward és mtsai, 2001). A pszichológiai adaptáció arra vonatkozik, hogy az egyén kognitív és érzelmi szinten hogyan alkalmazkodott a változásokhoz (pl. önértékelés, pszichológiai jóllét tekintetében), a szociokulturális pedig az új társas-kulturális viszonyok közötti eligazodás (interkulturális kompetencia) sikerességét jelzi. Az akkulturációs folyamat lefolyása nagy variabilitást mutathat: az egyének megélhetik nehézségek nélküli változásnak, ugyanakkor sokan jelentős akkulturációs stresszt élnek át a kulturális találkozások nyomán (Berry, 2005).



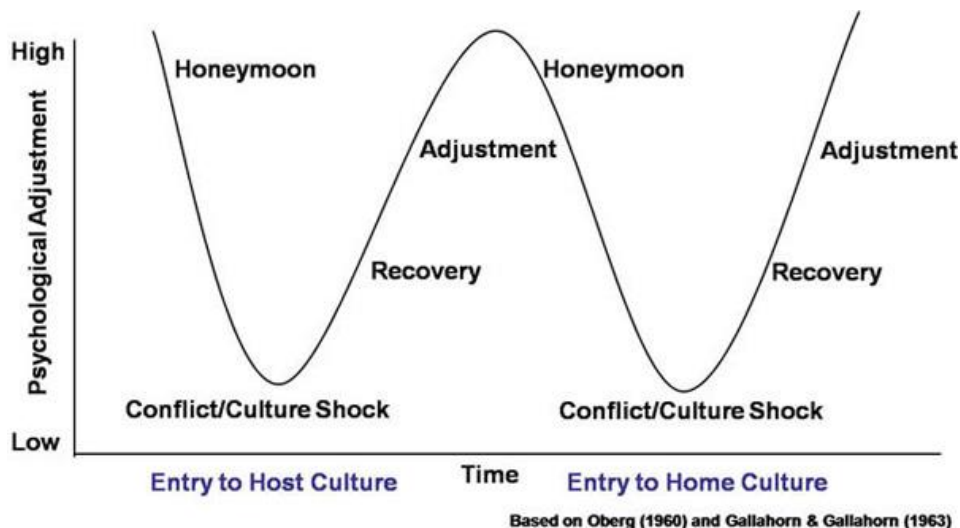
Az évtizedek során több modell segítségével is vizsgálták és értelmezték a kultúrközi átmenetet és annak következményeit a társadalmi és pszichológiai beilleszkedés tekintetében. Az egyik jelentős szemléleti keret a kultúra tanulás megközelítés, a másik pedig a „stressz és megküzdés” megközelítés. A kultúra tanulás megközelítés a kulturális kontaktus során felmerülő elméleti (és gyakorlati) kérdések fókuszát a különböző kulturális miliókben szükséges kulturális, kultúra-specifikus készségek, illetve tudás elsajátításának folyamataira helyezik. Mire van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy egy új kulturális milióban boldogulni tudjon, mely tényezők (pl. kulturális távolság, nyelv, más idegen kultúrákban korábban eltöltött idő mennyisége, stb.) befolyásolják az adaptációs problémák megjelenésének valószínűségét, a kultúra tanulási folyamatot (Bochner, 1986). A stressz és megküzdés megközelítés a kultúrközi átmenetek, változások stresszt előidéző jellegét helyezi a középpontba, és a kulturális átmenetek nehézségeire, illetve az ezen nehézségekhez szükséges erőforrásokra, illetve megküzdésre helyezi a hangsúlyt. A negatív életesemények vizsgálata (Holmes and Rahe, 1967), illetve a stressz és megküzdés klasszikus elméletei jelentős hatással voltak ezen irány kialakulására (Lazarus és Folkman, 1984). Ez a megközelítés tehát kiemeli az élet változásainak jelentőségét a kultúrközi átmenetek során, konceptualizálja a különböző kihívásokat és nehézségeket, illetve azokat a pszichológiai és társas folyamatokat, amelyek segítik az egyének alkalmazkodását (Berry, 1997, Ward és mtsai, 2001). Mivel kutatásunk koncepcionális kerete a stressz és megküzdés keretéhez illeszkedik, így a továbbiakban ezen megközelítés néhány fontosabb fogalmát vázoljuk fel.

A stressz és megküzdés megközelítésnek az egyik korai elméletalkotója Oberg (1960), aki bevezette a „kulturális sokk” kifejezést, és leírta a kulturális átmenet során keletkező érzelmi reakciók négy fázisát. Véleménye szerint a folyamat (1) pozitív változásokkal kezdődik (mézeshetek); ezt követik (2) a különböző természetű negatív érzések, például a pszichológiai és érzelmi kihívások következtében fellépő frusztráció, harag, szorongás (kulturális sokk); majd a (3) kulturális tanulás és megoldás (alkalmazkodás), végül (4) élvezet és funkcionális kompetencia tapasztalható (elfogadás). Lysgaard (1955) empirikusan tesztelte az átmenet különböző szakaszait keresztmetszeti vizsgálatokban, és U-görbe mintázatot (ld. 1. ábra) javasolt az alkalmazkodási folyamat leírására Oberghez hasonló kifejezéseket alkalmazva (mézeshetek, krízis, felépülés és alkalmazkodás). Később az U-görbe hipotézisét Gullahorn és Gullahorn (1963) tovább bővítette a W-görbe hipotézisére, amelyben megjelenik egy újraalkalmazkodási fázis annak az időszaknak a leírására, amikor a látogató visszatér eredeti otthonába (ld. 2. ábra).



1. ábra A kulturális alkalmazkodás U-görbéje, Black & Mendenhall, 1991 nyomán

Bár az U-görbe és a W-görbe modelleket gyakran használják, érvényességük még mindig vitatott kérdés (Black és Mendenhall, 1991). Az empirikus eredmények az alkalmazkodási útvonalak különböző mintázatait mutatják, ezek közül Ward és munkatársai (2001) szerint azok illeszkednek leginkább a stressz és megküzdési kerethez, amelyekben hangsúlyos a korai, negatív fázis, hiszen „ellentétben a “belépési eufória” elképzelésével a látogatók (sojourners) és migránsok a legsúlyosabb alkalmazkodási nehézségekkel a kulturális átmenetek kezdeti szakaszában találkoznak, amikor az életváltozások száma a legmagasabb és a legmegfelelőbb erőforrások valószínűleg a legalacsonyabbak” (Ward és mtsai, 2001, 82.).



2. ábra A kulturális alkalmazkodás W-görbéje Oberg, 1960 és Gullahorn és Gullahorn (1963) nyomán

### 2.3.2 Akkulturáció és fejlődés

Az etnikai kisebbségi gyermekek és fiatalok esetében az akkulturáció folyamatát átszövi az ontogenetikai fejlődés, így a komplex változási folyamatok akkulturációs fejlődésként határozhatóak meg (Oppedal és Toppelberg, 2016). Ezek a gyerekek több fejlődési feladattal szembesülnek, mivel ontogenetikai fejlődési folyamatuk össze van kötve a kisebbségi kultúrához, illetve a többségi társadalom kultúrájához történő enkulturációs, illetve adaptációs folyamattal. Az akkulturációs fejlődés olyan folyamatokat foglal magában, amelyek minden gyermek számára közősek, mint például a közeli felnőtt- és kortárskapcsolatok fejlődése, a társas kapcsolati hálóban, illetve az iskolai feladatok során megtapasztalt konfliktusok, ezzel egyidőben azonban ezek a gyerekek az etnikai kisebbségi gyermekek számára egyedülálló tapasztalatokat is átélnek, mint például a kétnyelvű nyelvi elsajátítás folyamatát vagy az etnikai megkülönböztetést (Oppedal és Toppelberg, 2016). A felnőttek számára az akkulturáció a korábbi enkulturáció tapasztalatára épül, és második kultúra elsajátításaként írható le (Rudmin, 2009), az etnikai kisebbségi gyermekek esetében azonban a szocializáció két (vagy több) szociokulturális terület metszetében történik.

Különböző elméletek léteznek arról, hogy ez a párhuzamos szocializáció hogyan valósult meg, és milyen következményekkel jár a gyermek társas és érzelmi életére nézve. Az

akkulturációs szakirodalom jelentős része szerint a migrációval kapcsolatos változások jellemzően kockázati tényezőként jelennek meg, és ez a fiatalokra is vonatkozik (Rudmin, 2009). Ez a megközelítés az akkulturáció stressz és megküzdés szemléleti keretéhez illeszkedik, a migrációs történéseket elsősorban negatív változási folyamatként, krízisként szemléli.

Ugyanakkor, a szakirodalom felhívja a figyelmet a bevándorló paradoxon következetesen dokumentált jelenségére is. E jelenség lényege, hogy az Egyesült Államokba újonnan érkezett gyermekek és serdülők pozitívabb fejlődési eredményekkel rendelkeznek, mint az Egyesült Államokban hosszabb ideig élők vagy az Egyesült Államokban bevándorló szülők gyermekeként születettek (Marks és mtsai, 2014). Emellett, az is leírt jelenség, hogy a bikulturális egyének olyan mindkét kultúrához köthető, bikulturális készségeket sajátítanak el, amelyek potenciálisan előnyös kognitív-szociális készségekként alkalmazhatóak a későbbiekben. Ezek az egyének rugalmasabbak a megküzdési stílusukban, jobban adaptálódnak, másokkal szemben empatikusabbak, komplexebben észlelik az élet problémáit és kihívásait (Ramirez, 1983).

### 2.3.3 Akkulturáció: akkulturatív stressz és akkulturációs nehézségek

Ahogy az akkulturáció stressz és megküzdés szemlélete is hangsúlyozza, a migrációs folyamat során számos olyan tényező van, amely potenciális stressztényezőként jelenik meg (Ying és Han, 2006). Ilyenek például a fizikai és biológiai körülmények (klíma, ételek, betegségek); a társas stresszorok (társas izoláció, észlelt diszkrimináció stb.); a kulturális stresszorok (kulturális távolság a kulturális értékekben és szokásokban, nyelvi nehézségek stb.); illetve a funkcionális stresszorok (tanulási kihívások, környezeti nehézségek, lakhatás stb.). Általánosságban, így kínai migránsoknál is, az akkulturációs stressz mértékét és minőségét meghatározza, hogy (1) az egyén mennyi ideje van a befogadó országban; (2) milyen a kapcsolata (mennyiség és minőség tekintetében) a befogadó és a származási kultúra tagjaival; (3) milyen oktatási és munkahelyi lehetőségek állnak a rendelkezésére; (4) milyen – a származási kultúrához kapcsolható – tevékenységekben vehet részt; (5) milyen a befogadó és a származási ország közös történelme; illetve (6) milyen a társas-társadalmi kontextus, különös tekintettel a társas diszkriminációra (Berry, 1990, idézi Inman és Yeh, 2007).

Amint a fentiekből is kitűnik, az akkulturációs stressz számos tényezőből állhat, éppen emiatt fogalmi meghatározása a mai napig nem tisztázott kellőképpen. Egyes kutatók amellett érvelnek, hogy az akkulturációs stressz fogalmát érdemes lenne lecsupaszítani, bizonyos elemeit önálló változókként kezelni, hogy azok hatásait pontosabban le lehessen írni. Ilyen tényező például az észlelt diszkrimináció, amely egyes kutatások szerint jelentősebb negatív befolyással lehet az egyénre, mint az akkulturációs folyamatban szerepet játszó más tényezők (Rudmin, 2009). Egy 2006-os vizsgálat szerint, amely 13 nemzet 42 vizsgálati csoportját hasonlította össze, az észlelt diszkrimináció sokkal szorosabb összefüggésben van a rossz pszichológiai adaptációval (mentális egészség, önbecsülés, étellel való elégedettség), mint az akkulturációs mérőeszközök más mutatószámai (Vedder és mtsai, 2006).

Jelen munka szempontjából fontos jelenség, hogy a diszkrimináció észlelése több különböző, egymással akár ellentétes mintázatot is mutathat. Egyrészt a kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy a diszkrimináció általi fenyegetettség érzése felerősödik a látható kisebbségek esetében. Általánosságban ezek a csoportok számolnak be a legnagyobb mértékű észlelt diszkriminációról (Dion, 2002, 2010). Ugyanakkor a kognitív torzítások egy másik csoportjával is találkozhatunk: a negatív megnyilvánulások figyelmen kívül hagyásával. Ezekben az esetekben a kiélesedett figyelem és érzékenység helyett egy ezzel ellentétes pszichológiai mechanizmust látunk, a kérdéses ingerek kvázi kiiktatását.

E jelenséggel kapcsolatosan vitatott, hogy vajon az érzékenység különbségei egyéni vagy csoportszinten értelmezhetőek-e. Mindenesetre a szakirodalom a csoportszinten megjelenő válaszmintázatokat egyértelműen be tudja azonosítani. Így például a nők és etnikai kisebbségi csoportok tagjainak előítéletekre adott reakciói között találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy e csoportok tagjai kevesebb saját személyükre irányuló diszkriminációról számolnak be az ingroup-ot érintő (mások által igazolt) diszkriminációhoz képest. Előfordul, hogy nehezen tudják felidézni azt, amikor előítéletek áldozatai voltak, és a negatív bánásmód diszkriminációnak való címkézését kerülik. Sőt nem is realizálják, hogy egy nagyon előítéletes személlyel vannak interakcióban, még akkor sem, ha kellemetlenül érzik magukat a helyzetben (Major és Vick, 2005).

Kínai migránsokkal végzett kutatásokban az észlelt akkulturációs nehézségek közül – a gyakoriság sorrendjét követve – kiemelkednek a nyelvi és a kommunikációval kapcsolatos nehézségek, az ismeretlen szokások és értékek, az interperszonális kapcsolati problémák, a tanulással, karrierrel összefüggő nehézségek, a diszkriminációs tapasztalatok, a magányosság és a generációk közötti konfliktusok (Yeh és Inose, 2002). A kínai migráns gyerekek problémáira vonatkozó kutatások jól rímelnek az említett nehézségekre. A szakirodalom több olyan tényezőt is tárgyal, amely a gyermekek számára különösen jelentős stresszforrás lehet. Ezek között vannak a nyelvi nehézségek, az iskolai és otthoni elvárások közötti konfliktusok, a szülők és gyermekek akkulturációs folyamatának eltérő üteméből vagy mintázatából adódó nehézségek, az individualista és kollektivisták értékek közötti eltérések és az ebből származó konfliktusok, amelyeket a gyermekek mind magukban (bikulturális identitás belső konfliktusai), mind a szüleikkel való kapcsolatukban megélhetnek. További nehézséget jelentenek az etnikai diszkrimináció, a kulturális sztereotípiák és az ebből adódó félreértések, és a kulturális kirekesztettség megtapasztalása (Li és mtsai, 2016).

#### 2.3.4 Kínai migráció, magyarországi kínai migránsok

Magyarországra a rendszerváltozást követően egyre nagyobb számú kínai bevándorló érkezett elsősorban vállalkozási célokkal, illetve a szabad családalapítás reményében (Irimiás, 2009). Mára már elmondható, hogy a román, illetve ukrán mellett az egyik legfontosabb bevándorló csoport a kínai: számuk a KSH 2018-as közlése szerint 10 008 fő (KSH, 2018). Ha ennek a csoportnak az integrációs stratégiáit vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy nagy százalékban jellemző rájuk a szegregációs<sup>2</sup> (59%) stratégia, vagyis a befogadó ország tagjaitól viszonylag elkülönült élet mind a karrier, mind a személyes vonatkozások tekintetében. A kínaiak egy kisebb, de jelentős része a transznacionális akkulturációs stratégia (32%) ösvényén halad. Ez már egy gazdagabb kapcsolati hálót, a külföldi diaszpórával, illetve az anyaországban maradottakkal is fenntartott személyes és gazdasági kapcsolatokat jelent (Örkény és Székelyi, 2010b).

---

<sup>2</sup> Örkény és Székelyi (2010b) által leírt szegregációs stratégia az akkulturációval foglalkozó pszichológiai szakirodalomban, az etno-kulturális csoport szemszögéből tekintve, a szeparációs stratégiának (Berry, 2003) feleltethető meg.

#### 2.3.4.1 Magyarországi kínai migránsok – jövőperspektíva

A magyarokkal, magyarországi intézményrendszerekkel szembeni bizonyos távolságtartás ellenére a magyar társadalomban való boldogulásuk gazdasági értelemben sikeres, az egy főre eső jövedelmet, a vagyoni helyzetet és a lakáskörülményeket figyelembe véve a kínaiak más migráns csoportokkal és a hasonló iskolázottságú magyarokkal összevetve is jó helyzetben vannak (Örkény és Székelyi, 2010b). Mindazonáltal a migráció sikerességének megítélése hosszú távon azon is múlik, hogy a családok milyen perspektívát tudnak elképzelni a felnövekvő generáció számára, vagyis hogy a migráció a család egészének figyelembevételével is sikeresnek tekinthető-e.

A szakirodalom ellentmondásos abban a kérdésben, hogy vajon az első generációnak fel kellett-e áldoznia saját céljait és pénzkereső, gazdasági tevékenységbe fognia a migráció során annak érdekében, hogy a következő generáció számára már biztosítottak legyenek a feltételek a társadalmi és gazdasági felemelkedéshez. A kínai migránsok egy része iskolázott, korábban értelmiségi, állami tisztségviselői foglalkozással rendelkezett, és a migrációval eredeti szakmájáról kénytelen volt lemondani (Nyíri, 2006). Mindemellert saját megítélésük szerint ez nem jelent feltétlenül szubjektíven megélt státuszvesztést is. A kínai migránsok 20%-a szerint a foglalkozásváltás a státuszpozíció változása nélkül történt meg, és körülbelül 30%-ra tehető azoknak az aránya, akik felfelé történő mobilitásként tekintenek a migrációt követő helyzetükre (Örkény és Székelyi, 2010b). A sikeresség mellett is, a migrációval való elégedettség viszonylagos, a kínaiak 51%-a elköltözne Magyarországról, ha ezzel javítani tudná életkörülményeit (Guo, 2011), a mobilitás, az elvárások jelenléte tehát a felnőtt populációra is jellemző, a gyermekekkel kapcsolatos perspektívát pedig még inkább meghatározhatja ez a szemlélet.

A kemény munka célja elsősorban az, hogy a család egésze anyagilag és társadalmi státusz szempontjából is jobb életet tudjon élni, a cél eléréséhez egyrésztől biztosítani kell a szükséges anyagi forrásokat, a gyerekek feladata pedig az, hogy jól teljesítsenek az iskolában (Nyíri, 2006). A gazdasági célú migránsok, általában magasabb teljesítmény motivációval rendelkeznek, az otthon maradtakhoz képest (Boneva és Frieze, 2001), ez a motivációs mintázat a kínaiaknál is megfigyelhető. Emellett a kínai családoknál a tanulás általi önfejlesztés, előrejutás a konfucianus értékek miatt még hangsúlyosabbá válik. Ezen értékek miatt a gyerekek tanulás útján történő társadalmi felemelkedésébe vetett hit és ebbe való befektetés jelentősége nagyon hangsúlyos. A tanulás családi keretben kap értelmet, ezért a gyerekek nem csak saját tudásuk növelése, saját jövőbeli

boldogulásuk miatt tanulnak, hanem a család becsülete, jövője, a szülők iránt érzett gyermeki szeretet, gyermeki alázat miatt is. A család ennyire kiemelt szerepe – csakúgy, mint a tanulás fontossága - szintén kulturális sajátosság, hiszen a család, az ősök a konfucianizmusban is kiemelt helyet kapnak (Barna és mtsai, 2012). Emellett a kollektivista társadalmakból érkező családokat jellemezhetjük a Kagitcibasi (2006) által leírt érzelmi függőségi modellel, amelyben ugyan a gazdasági fejlődés, városiasodás következményeként a közelebbi és távolabbi családtagok már nem függenek feltétlenül egymástól gazdasági értelemben, mint az a kollektivista társadalmakra korábban teljes egészében jellemző volt, mégis a szoros kapcsolódás, függőség részben megmarad az érzelmek szintjén. Az érzelmi függés megmutatkozik többek között a családi-csoport iránti lojalításban, a szülők iránti engedelmességben és a szülői kontrollban. Az egyéni lojalítás és autonómia is megjelenik a családi kapcsolatokban ezzel egy időben a gazdasági autonómia következményeként. A két tendencia aránya és egyensúlya teszi az érzelmi függőségi modellen alapuló családműködést igen változóvá, dinamikus alakulóvá. Ez a családmodell jelen munka szempontjából a jövővel kapcsolatos döntésekben játszott szerepe miatt lehet érdekes, hiszen az érzelmi függőség révén a döntések feltehetően szintén a családi érdekek figyelembevételével (is) jönnek létre.

#### 2.3.4.2 Magyarországi kínai migránsok –akkulturációs nehézségek

A magyarországi kínai migránsok akkulturációs sikerességét, beilleszkedését a megélt nehézségek, különböző akkulturációs stresszorok mentén is érdemes megvizsgálni. A funkcionális stresszorok vonatkozásában a kép összetett. Egyrészt a kínaiak magyarországi akkulturációja, amint azt korábban is kiemeltük, több tekintetben sikeresnek mondható. Ám ezzel együtt nagyon sok funkcionális nehézséget élnek meg. Számos, az életvezetés szempontjából lényeges kérdés (pl. letelepedés, állampolgársággal összefüggő ügyintézés, munkaszerezés, egészségügyi szolgáltatások, iskolarendszer igénybevétele stb.) vonatkozásában nehézségekről számolnak be. Sőt más migráncsoportokhoz képest is rossznak látják a helyzetüket (Örkény és Székelyi, 2010b).

A társas stresszorok szempontjából kiemelkedően magasnak, egy 5 fokú skálán átlagosan 3,53 értékűnek érzékelik az idegenellenességet a kínaiak, és több, mint felüket érte már hátrányos megkülönböztetés (Örkény és Székelyi, 2010b). Ennek oka megítélésük szerint legfőképpen a bőrszín, a nyelvtudás hiánya, illetve az idegen származás (Sík és Várhalmi,



2010). A magyaroktól viszonylag távol érzik magukat, és összességében is távolságtartók mind a magyarokkal, mind más migráncsoportokkal szemben. Mindezzel együtt sem mondhatjuk azt, hogy jellemző rájuk a társas izoláció, hiszen viszonylag nagy kapcsolati hálójával rendelkeznek még akkor is, ha ez a háló többnyire zárt és leginkább az anyaországbeli vagy a diaszpórában élő kínaiakra korlátozódik (Örkény és Székelyi, 2010b).

A kulturális stresszorok területén elsősorban a nyelv és kommunikációs nehézségek emelhetők ki, amelyek a társas viszonyokra is kihatnak. A kínaiak alacsonyra értékelik magyar nyelvtudásukat mind saját magukra, mind pedig gyermekeikre vonatkoztatva. Ez összefüggésben van a csoport szeparációs, illetve transznacionális akkulturációs stratégiájával, illetve a magyar nyelv sajátosságaival – ugyanis viszonylag nehéznek észlelt, ugyanakkor kevés ember által beszélt nyelvről van szó (Nguyen Luu és mtsai, 2009; Örkény és Székelyi, 2010b). A csoportra jellemző akkulturációs stratégiákból kifolyólag jelentős hányaduk (20%) nem is tervezi, hogy megtanul magyarul (Örkény és Székelyi, 2010b).

A Magyarországon élő kínai gyermekek életében jelen lévő főbb nehézségekre több kutatás is felhívta a figyelmet (Vámos, 2006, 2013; Paveszka és Nyíri, 2006). Nagyon jellemző esetükben a gyakori iskolaváltás és ebből kifolyólag az instabilitás. A kultúravesztéstől való félelem és a transznacionális akkulturációs stratégia keretében megjelenő globális sikernarratíva megköveteli a különböző szocializációs közegekben való jártasságot. Így a gyerekek mind a magyar, mind a kínai, sőt sokan a nemzetközi oktatási rendszert is megjárják életük egy-egy szakaszában. Ez bonyolult életutakhoz vezet, lelkiileg megterhelő, nyelvi, illetve tanulási nehézségekkel jár, és nagyfokú alkalmazkodást követel meg. A kínai szülők általában sokat várnak gyermekeiktől, hiszen a szorgalom, a tanulás érték, és a jövőbeli siker záloga az erőfeszítés. De a helyzetet nehezíti, hogy általában nagyon elfoglaltak, nincs idejük foglalkozni a gyermekükkel, illetve sokszor nem is igazodnak ki a magyar viszonyok között (Nyíri, 2006; Barna és mtsai, 2012). A szülők kulturális és nyelvi korlátait hivatott segíteni a gyermekek által felvett bróker-szerep, vagyis a szülő és iskola, illetve más intézmények közötti tolmácsolás, amely gyengítheti a szülők pozícióját és tekintélyét (Nyíri, 2006). Azonban egy olyan narratíva is megjelenik, amely szerint ez a helyzet nem jelent problémát. Sőt a gyermek ez által teljesíti gyermeki kötelezettségét, illetve ez lehetőséget ad a gyermek önbizalmának növelésére is (Barna és mtsai, 2012).

A tanulás és iskolai teljesítmény nehézségei mellett a társas helyzetben megjelenő problémákat is megtapasztalják már a gyermekek is. A kínaiakkal szembeni idegengyűlölet, rasszizmus jelenlétét mind kínai gyermekekkel (Paveszka és Nyíri, 2006), mind pedig magyar fiatalokkal (Szilassy, 2006) végzett kutatások megerősítik. Egy kínai anyákkal végzett magyarországi kutatás szerint a gyermekek 25%-át éri érzelmileg is megterhelő diszkrimináció (Nguyen Luu és mtsai, 2009).

### 3. A DISSZERTÁCIÓ CÉLJA

#### 3.1 Általános célok

A dolgozatban bemutatott kutatások az elméleti bevezetőben leírt fogalmak mentén a kínai migráns gyermekek múltbeli tapasztalatainak és jövőre vonatkozó elképzeléseinek egyes aspektusait vizsgálják. A különböző kutatási kérdéseket négy elemzésben tártuk fel: az első két elemzés a múltra koncentrál, a múltban megélt fontos események, fontos változások, illetve az ezekkel történő megküzdés van a fókuszban, a második két elemzés pedig a jövőre vonatkozó elképzelésekre, illetve (a 4. vizsgálatban) a teljes életútra vonatkozik. A negyedik elemzésben a kínai migráns személyek jövőképe mellett magyar résztvevők válaszait is elemeztük annak érdekében, hogy a különböző válaszokat eltérő kulturális perspektívákból tudjuk értelmezni, ezzel növelve az értelmezések érvényességét.

#### 3.2 Specifikus célok

##### 3.2.1 Első vizsgálat (vizsgálat 1.)

Az első vizsgálat egy feltáró kvalitatív és kvantitatív kutatás, amelynek célja, hogy feltérképezze a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek nehézségeit, illetve ezen nehézségekkel való megküzdés módjait. A feltáró vizsgálat célja elsősorban a nehézségek azonosítása, viszont az elemzés nem törekszik arra, hogy a nehézségek kulturális jellegét teljes körűen meghatározza, illetve arra sem, hogy a gyerekeket az akkulturációs stratégiák szerint tipologizálja, és a nehézségeket ennek mentén elkülönítse. Ebben kutatási fázisban a célkitűzés a nehézségek természetének leírására vonatkozik elsősorban, megragadva a kulturális sajátosságokat, amennyiben ezek kibontakoznak az elemzés során.

### 3.2.2 Második vizsgálat (vizsgálat 2.)

A második vizsgálat célja, hogy azonosítsa a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek legjelentősebb negatív életváltozásait, átmeneteit, kríziseit a gyermekek saját percepciójából kiindulva. Emellett célunk, hogy egy többszemponos elemzést adjunk ezen átmenetek, változások természetéről annak érdekében, hogy megértsük a különböző tényezők, mint pl. a normatív és nem normatív fejlődési tényezők, vagy az akkulturációs folyamathoz kapcsolódó kulturális tényezők befolyásoló hatását.

### 3.2.3 Harmadik vizsgálat (vizsgálat 3.)

A harmadik vizsgálat célja, hogy a magyarországi kínai migráns gyerekek, illetve felnőttek (szülők) gyermekükkel kapcsolatos jövőre vonatkozó terveit és ezek kialakulásának egyes aspektusait vizsgálja. A kutatás a jövőképpel kapcsolatosan elsősorban a karrier témájára fókuszál figyelembe véve azt, hogy a serdülők életében az iskola központi helyet foglal el, a jövőre vonatkozó elképzelésekben nagyon gyakran felülreprezentáltak a karrierrel, foglalkozással kapcsolatos elvárások, illetve félelmek is (Shepard és Marshall, 1999, Oyserman és mtsai, 2004). A vizsgálat mind a tanulmányokra (iskola típusa, illetve a választás oka), mind a majdani foglalkozásra (foglalkozás típusa, foglalkozás választásának oka), illetve a karrieren túl (ezzel részben összefüggően) a jövőbeli lakóhelyre is rákérdez. Az elemzésben kiemelt hangsúly kerül a jövőre vonatkozó döntés folyamat jellegére, valamint azoknak a potenciális gócpontoknak a körüljárására, amelyek a konfuciánus kulturális értékek, a magyarországi kínai migráns csoportra jellemző transznacionális migrációs stratégia, illetve a kisebbségi létből fakadó sajátosságok nyomán alakulhatnak ki.

### 3.2.4 Negyedik vizsgálat (vizsgálat 4.)

A negyedik vizsgálat célja, hogy feltárja, mely témák emelkednek ki a jövőbe projektált eseményekben, énmegjelenítésekben kínai, illetve magyar gyermekek, illetve fiatalok körében. Továbbá, második célként, a kutatásban a teljes életutak elemzésével azt tárjuk

fel, hogy milyen tipikusabb életpályák, életutak rajzolódnak ki, milyen azonosítható életfordulatok vannak, illetve a teljes életutak érzelmi értékelése hogyan valósul meg. A teljes életutak vizsgálata során a különböző kulturális szocializációs háttérű alanyok összehasonlítására is kísérletet teszünk.

## 4. MÓDSZERTAN

A kutatás feltáró természete, valamint a kérdésfelvetés jellege miatt a bemutatott vizsgálatok módszertana elsősorban a kvalitatív interjúk módszertant követi, azonban a migráns személyekkel folytatott módszertani nehézségek okán a kutatás egyes szakaszaiban más technikákat is bevezettünk. Az alábbiakban bemutatjuk azokat a módszertani kérdéseket, dilemmákat, amelyek a kutatás során felmerültek, valamint a négy vizsgálat alapját képező adatfelvételi eljárásokat, módszertani paradigmát. A teljes kutatás módszertani háttérének, a felmerülő kérdéseknek a bemutatásához a kutatást folyamatként írjuk le, annak érdekében, hogy a különböző eljárások, módszertani változtatások ok-okozati háttérét megvilágítsuk. Jelen fejezetben a módszertan általános bemutatására, a különböző eljárások mögött meghúzódó elméleti-módszertani megfontolások megvilágítására törekedünk, az egyes vizsgálatok leírásánál részletesebben is kitérünk majd a vizsgálatok egyedi jellemzőire.

### 4.1 Módszertani megfontolások, módszertani dilemmák

#### 4.1.1 Migráns kutatások – a kutatás nyelve, kommunikációs csatornák

A kutatás során célunk elsősorban az exploratív feltárás volt, nem csak a tartalmat tekintve, hanem a kínai migráns gyermekekkel, fiatalokkal folytatott módszertan vonatkozásában is. A kutatást azzal az elképzeléssel kezdtük el, hogy bikulturális (magyar-kínai) személyekkel magyar nyelven készítünk majd interjúkat, hogy olyan személyek tapasztalatait vizsgálhassuk meg, akik mindkét kulturális kontextusban viszonylag otthonosan mozognak, és a különböző jelenségekről részletes, kvalitatív

anyaggal szolgálhatnak. Azonban azzal kellett szembesülnünk, hogy a kétnyelvű kontextus ellenére is, több interjúalany számára a magyar nyelv riasztóan hatott, a kutatásban való részvételi szándékot csökkentette. Érthető módon, a hétköznapi szituációkban esetleg jól boldoguló személy is kevésbé tudott (volna) helyt állni egy magyar nyelvű interjú helyzetben. Saját tapasztalataink is tehát megerősítették a nyelvválasztás kérdésének fontosságát migráns kutatások esetében. Az interjú, illetve az elemzés során használt nyelv a kutatás számos aspektusát befolyásolja, a konkrét praktikus kérdések mellett a gondolkodási keret, identitás, akkulturációs stratégia szempontjából is jelentős következményei lehetnek a választott nyelvnek (Van de Vijver és Leung, 1997, Borsfay és mtsai, 2014).

A kutatás kezdeti szakaszában a nyelvi probléma megoldását végül kérdőívek alkalmazásával oldottuk meg. Ez a megoldás abban segítette az alanyokat, hogy abban a nyelvi-kulturális keretben gondolkozzanak, amely számukra a legkényelmesebb, hiszen választhattak magyar vagy kínai nyelvű kérdőív közül. A kínai, illetve magyar nyelv együttes használata egyben azt is elősegítette, hogy különböző akkulturációs mintával rendelkező személyek legyenek jelen a mintában, hiszen a migráns személyek nyelvtudása szorosan összefügg az akkulturációs stratégiájukkal. A használt nyelv egyértelműen befolyásolja a megélt tapasztalatok körét, és így a kutatásban megjelenő beszámolók jellegét is (Várhalmi, 2013).

A kérdőív alkalmazásának azonban lehetnek hátrányai, így például bizonyos témák esetében az írásbeli beszámoló csak korlátozottan, vagy egyáltalán nem teszi lehetővé a részletes, elmélyült kifejtést. A személyes történések átgondolását, konstrukcióját elősegítheti a szóbeli kommunikáció, hiszen saját magunkról és másokról alkotott történeteink is szociális konstrukcióban születnek meg. Ahogyan az eredmények bemutatásánál ezt leírjuk, a kérdőíves adatokban például a diszkriminációs tapasztalatokról való beszámolók sokkal kevésbé voltak elaboráltak, mint az interjú beszámolók esetében. Emiatt a kutatás egy következő fázisában ismét visszatértünk az interjú módszerhez.

A kvalitatív interjú alkalmazásának nyelvi nehézségeit azonban a második adatfelvételnél már több nyelvi és nem nyelvi eljárás is segítette. Ebben az adatfelvételi szakaszban nemcsak magyar, hanem kínai, illetve angol nyelven is vettünk fel interjúkat annak érdekében, hogy a résztvevők minél szélesebb körét, az

eltérő kulturális háttérű (akkulturációs stratégiájú) személyeket is meg tudjuk szólítani. Emellett, az interjú eljárását a verbális kommunikációs csatorna mellett megtámogatta egy grafikus adatfelvételi forma is, ezzel létrehozva egy olyan kommunikációs csatornát, amely kiegészíti a verbális információkat. Bár a kínai nyelvű interjúztató személyek bevonása egyrészt számos szempontból előnyös stratégiának bizonyult a kutatás során, bizonyos hátrányok lehetőségét is hordozta. A felkészítés ellenére a kérdezői technikák, valamint identitás pozíciók különbségei a felvett anyagok heterogenitását eredményezték, amint azt a migrációs kutatások módszertani jellegzetességeiből kiindulva előzetesen sejteni lehetett (Borsfay és mtsai, 2014).

#### 4.1.2 Migráns kutatások – résztvevők toborzása

A magyarországi migráns csoportok nehezen elérhető célcsoportnak minősülnek, mind a nagymintás, mind az interjú kutatások tekintetében. A mintavételi keretek kialakítása számos különböző problémába ütközhet. Az interjú kutatások szempontjából a már előbb említett nyelvi nehézségek mellett, amelyek az elérés és az érvényesség szempontjából jelentenek nehézségi faktort, kiemelhető még egyrészt a többségi és kisebbségi csoportok között fennálló (csoportonként eltérő mértékű) társadalmi bizalmatlanság, társadalmi távolság, valamint a kulturális különbségek és így a szociális interakciókban megnyilvánuló eltérő normák. Mindezek nehezítik akár a kutatásba történő bevonást, akár a kutatás folyamán megnyilvánuló együttműködést, és együttesen válaszmegtagadáshoz, vagy korlátozott érvényességű válaszokhoz vezethetnek (Várhalmi és Kováts, 2014). A kínai csoport a migráns csoportokon belül is különösen nehezen elérhető csoportnak számít, hiszen a magyarországi kínai közösség erősen zárt (Örkény, 2011), szegregációs [szeparációs] és transznacionális stratégiával jellemezhetőek (Örkény és Székelyi, 2010b), tehát kapcsolatai hálójuk elsősorban a magyarországi, illetve transznacionálisan szétszórt, valamint az anyaországbeli kínai közösséghez kapcsolódik. Emellett, jellemző a magyarországi kínaiakra, hogy a magyarokkal szemben bizalmatlanok, a helyiek előítéletes bánásmódjáról számolnak be (Örkény és Székelyi, 2010a), amely szintén hozzájárul a kutatásba történő bevonás nehézségeihez.

A nehéz elérés mellett a mintavétel szempontjából fontos tényező a résztvevők akkulturációs háttérének kérdése is. Az alanyok eltérő akkulturációs stratégiája – amely összefüggésben van az iskolaválasztással is (Nyíri, 2006) – nagymértékben befolyásolja a gyermekek lehetséges tapasztalatait, illetve ezek értelmezését is. A mintavételi csoportot tehát a nyelv mellett az akkulturációs szempontok figyelembevételével kell kialakítani, amelyre mi is tekintettel voltunk az adatfelvétel során. Lévén saját kutatásunkban elsősorban kvalitatív módszereket alkalmaztunk, és emiatt alacsonyabb elemszámú mintával dolgoztunk, így elsősorban arra törekedtünk, hogy több, különböző akkulturációs háttérű alany kerüljön a mintába, és ezáltal a tapasztalatok egy szélesebb körére vonatkozóan tudjuk vizsgálgódní. A kutatás exploratív célja miatt ezt megfelelő stratégiának gondoltuk, azonban emiatt a minta heterogenitása több elemzésnél is korlátozó tényezőként merült fel, az általánosíthatóságot mindenképpen megnehezítette, amint erről majd a későbbiekben, saját kutatásunk eredményeinek értékelése során részletesebben is írunk.

A mintavételhez kapcsolódó további jelentős kérdés az elemzési egység meghatározása, amely jelen kutatásban elsősorban az egyén volt: kínai, illetve magyar gyermekek és fiatalok. Annak ellenére, hogy egyéni folyamatokra fókuszáltunk, az egyéni sorsok történéseinek értelmezésekor szem előtt tartottuk azt, hogy a kínai szocializáció során az alapvető társas egység a család, nem pedig az egyén (Ward és Lin, 2010), az egyének tapasztalatainak társas vetületére így minden esetben kitértünk mind az interjúk, mind a kérdőíves kutatás során. Emellett, annak érdekében, hogy gyermekek, illetve fiatalok egyéni sorsának családi kontextusa a gyermekek beszámolóin túl, egy másik perspektívából is megjelenjen, ha csak részlegesen is - a kutatás egyik tanulmánya a szülők válaszára, szülők perspektívájára fókuszál, vagyis egy esetben a gyermek/fiatal mintát szülői mintával is sikerült kiegészítenünk.

## 4.2 A kutatás módszertana

### 4.2.1 Adatfelvétel és eszközök

A négy bemutatott vizsgálat összesen négy adatfelvételi folyamat során nyert adatokra támaszkodik, azokat elemezve járja körül a kutatás kérdéseit. A kutatás első szakaszában



kvalitatív interjú, illetve kérdőíves (kvantitatív és kvalitatív) adatfelvétel történt gyermek, illetve szülői mintán (1-3. adatfelvétel). A kutatás második szakaszában pedig egy kvalitatív interjú adatfelvétel (4. adatfelvétel) valósult meg (a különböző adatfelvételi eljárásokat ld. az *1. táblázatban*).

Adatfelvétel	Módszer	Mérőeszköz	Adatfelvétel módja	Elemsszám	Etno-kulturális csoport	Elemzés, vizsgálat bemutatása
1.	Kvalitatív (félíg-strukturált interjú)	saját kérdések	1 kérdező, kétszemélyes interjú helyzet	7 fő (gyermek)	kínai, magyar-kínai	1. és 3. vizsgálat
2.	Kvantitatív és kvalitatív (kérdőív)	saját kérdések, Kidcope kérdőív (Spirito és mtsai, 1988)	osztálytermi, csoportos adatfelvétel	40 fő (gyermek)	kínai, magyar-kínai	1. és 3. vizsgálat
3.	Kvantitatív (kérdőív)	saját kérdőív	szociológiai felmérés részeként lekérdezett kérdéssor, adatfelvétel kérdezőbiztos segítségével	75 fő (felnőtt, szülő)	kínai	3. vizsgálat
4.	Kvalitatív (önéletrajzi interjú)	LIM Life-Line Method (Assink és Schroots, 2010)	4 kérdező; kétszemélyes interjú helyzet	53 fő (gyermek és fiatal felnőtt)	magyar és kínai	2. és 4. vizsgálat

*1. táblázat Áttekintő táblázat: különböző adatfelvételi eljárások a disszertációs kutatás során, illetve az elemzéseket bemutató vizsgálatok*

A kutatás során az első szakaszban elsőként egy feltáró célú, félíg strukturált, kvalitatív interjút alkalmaztunk, amely az általános személyes adatok (pl. életkor, családi helyzet, migrációs adatok, nyelvhasználat) mellett a jelenlegi iskolai karrierre, valamint a továbbtanulási tervekre, jövőképre, etnikai identitásra és az ezeken a területeken

tapasztalt nehézségekre kérdezett rá (az interjúfonal leírását ld. részletesebben az 5.2.2 fejezetben). Az interjú helyzetben kétféle problémával szembesültünk: az egyik a magyar nyelvtudás alkalmazásának nehézsége, a másik pedig a problémákról való nyílt beszéd egy idegen (kutató) számára. A konfliktusokról, nehézségekről beszélgetni egy serdülőnek önmagában is hordozhat nehézségeket (Fischer és mtsai, 2013), azonban kínai gyerekeknél a verbális megosztást az a kulturális sajátosság is nehezítheti, hogy az érzelmekről, problémákról való explicit kommunikáció az arc veszélyeztetése miatt kevésbé kedvelt stratégia a kínai személyek körében (Gao és mtsai, 1996). Ezen módszertani nehézségek miatt a kutatást kiegészítettük egy kérdőíves adatfelvétellel is: az interjú kérdéseivel összhangban lévő, kínaira lefordított önkítöltős kérdőívet adtunk a résztvevőknek. A kérdőív az életkor, nem és a nyelvi kompetenciára vonatkozó kérdéseken túl a fent említett területekre (továbbtanulási tervek, jövőkép stb.) kérdezett rá 55 kérdés segítségével. Emellett a battéria tartalmazott egy megküzdés kérdőívet is, amely egy kifejezetten gyermekeknél használt megküzdést vizsgáló mérőeszköz, és elsősorban a közelmúlt nehézségeire, és azok megoldási módjaira fókuszál (a teljes battéria részletes bemutatását ld. az 5.2.2 fejezetben). A gyerekektől felvett adatok mellett a kutatás első fázisban történt egy kérdőíves adatfelvétel felnőttekkel is, Magyarországon élő kínai szülőkkel, akiktől gyermekükkel kapcsolatos jövőre vonatkozó terveit és ezek kialakulásának egyes aspektusait kérdeztük. A szülők mintája független volt, vagyis a harmadik adatfelvétel során megkérdezett szülők nem voltak kapcsolatban a vizsgálatba korábban bevont gyerekekkel (a vizsgálat részletes bemutatását ld. a 7.2.2 fejezetben).

A kutatás második szakaszában egy kvalitatív interjú adatfelvételi eljárás történt. Az élet fontos eseményeinek azonosításához egy önéletrajzi interjú technikát alkalmaztunk, az Életvonal Interjú Módszert (Lifeline Interview Method, Assink és Schroots, 2010), amelyet saját kutatásunkhoz adaptáltunk. A módszer a múltbeli és jövőbeli események életvonalon megjelenő szubjektív szerveződésének tanulmányozására hivatott. Egy többdimenziós módszer abban az értelemben, hogy verbális és grafikus adatokat is kér a résztvevőktől a „nyomvonal”, „életvonal” metaforájának, az „élet hegyei és völgyei” metaforájának felhasználásával. A résztvevő felrajzolja az eddigi életére, illetve a jövőbeli életére vonatkozó életvonal görbáját, és ehhez kapcsolódóan több kérdésre is válaszol. A rajz egy előre kinyomtatott lapra kerül, melyen egy függőleges vonal jelöli a pozitív-negatív érzelmi töltetet, egy vízszintes pedig az idő múlását, a rajz közepén lévő függőleges vonal jelzi a jelent. A módszer segítségével a résztvevők minden számukra

fontos változást, fordulópontot meg tudnak jeleníteni a rajzon, és a rajzhoz kapcsolódóan annak verbális leírását, értelmezését is el tudják mondani, meg tudják konstruálni. Az első adatfelvétel interjú technikájához képest a LIM módszer előnye, hogy a grafikus ábrázolással egy a verbalitáson kívüli „mankót” nyújt a résztvevőnek és a kutatónak, ami segítheti az életvonal történéseinek megkonstruálását. A konkrét történések felidézésének segítése mellett azok érzelmi valenciájáról is támpontot, információt szolgáltat az életvonal görbe, hiszen azokat egy pozitív-negatív értéket jelölő koordináta rendszerbe helyezi. A korábbi interjú felvétel során tapasztalt kommunikációs nehézségek így részben kiküszöbölhetőek, különösen az érzelmi értékelő viszonyulás tekintetében, amely kínai személyeknél a tapasztalatok és a szakirodalom szerint nehezebben jelenik meg a verbális társas interakciókban (az interjútechnika részletesebb bemutatását ld. a 6. 2.2 fejezetben).

#### 4.2.2. Elemzések elméleti paradigmái, elemzési eljárások

Jelen disszertációban a vizsgálatok bemutatásának sorrendjéhez a gyermekek élményeinek időbeliségét vettük figyelembe, nem pedig az adatfelvételek szekvenciáját. Az első két tanulmány a gyermekek múltjára, a második két tanulmány pedig a jövőképre, illetve a teljes életútra fókuszál. Az első adatfelvételi szakaszban (1-3. adatfelvétel) kapott adatok elemzését két tanulmányban közöljük. Az egyik tanulmány elsősorban az észlelt nehézségekre és ezek megoldási módjaira fókuszál (1. vizsgálat., ld. 5. fejezet), a másik tanulmány pedig a kínai gyerekek, illetve kínai szülők jövőre vonatkozó terveit és ezek kialakulásának egyes aspektusait elemzi (3. vizsgálat., ld. 7. fejezet). A második adatfelvételi szakaszban (4. adatfelvétel) kapott adatok elemzését szintén két tanulmányban mutatjuk be. Az első folyamatba ágyazottan vizsgálja a múltban megélt nehézségeket (2. vizsgálat, ld. 6. fejezet), a második pedig a jövőre vonatkozó projekciókat, valamint a teljes életvonal ívét elemzi (4. vizsgálat, ld. 8. fejezet) (az adatfelvételeket és a hozzájuk tartozó vizsgálatokat az *1. táblázat* foglalja össze).

Mind a négy tanulmány tartalmaz kvalitatív elemzést, az alábbiakban a kvalitatív elemzések során alkalmazott elméleti-módszertani paradigmát, illetve az elemzések során használt főbb eljárásokat bontjuk ki részletesebben. A tanulmányokban megjelenő kvantitatív eljárásokat később, az egyes vizsgálatok leírásánál mutatjuk be.

Amikor az egyéneket magukról, saját tapasztalataikról, életükről kérdezzük, akkor szinte elkerülhetetlenül a narratív szerveződés szabályai szerint konstruálódnak az elbeszélés anyagai (Hiles és Cermak, 2007). A narratív szerveződés kisebb történetek, életesemények elbeszélése során is megjelenik (1., illetve 3. vizsgálat), a második adatfelvételi eljárásban (és az eljáráson alapuló vizsgálatokban, 2., illetve 4. vizsgálat) azonban ezen túl a narratív szerveződést maga a módszer is előfeszítette. Az Életvonal Interjú Módszer az élettörténet elbeszélését egy lineáris idői rendszerben, grafikusán meg támogatva kéri az interjúalanyoktól, vagyis az interjú során inherensen jelen van a narratívák egyik fő jellegzetessége, a kronológiai szekvencia.

A kvalitatív interjúk alkalmazása a kutatás során többféle paradigma mentén valósulhat meg. Esetünkben elsősorban a megkonstruált, szubjektív élmények, tapasztalatok voltak a középpontban, azaz a személy autentikus, személyes tapasztalatai a világról (naturalizmus paradigma), amelyek azonban az interjúhelyzetben konstruálódnak (konstrukcionizmus paradigma) (Silverman, 2014). Az interjúanyagok keletkezése tehát közös konstruktum, amely az interjú készítője, az interjúalany, illetve a módszer által meghatározott. Az elemzések során ezt a társas konstrukciós folyamatot azonban nem, csak magát a kapott anyagot, azaz a tartalmat vizsgáltuk. A tartalmi elemzés alapvető megközelítése a tematikus elemzés volt, amelynek során figyelembe vettük a szemantikus (explicit, felszínen lévő) jelentést, illetve egyes esetekben a lehetséges látens jelentést is, azaz az anyagok leírásánál nem csupán a puszta leírásra szorítkoztunk, hanem kutatói (elméleti) ismereteinkre támaszkodva, aktív kutatói döntéseket hozva interpretáltuk az anyagokat. A kiemelkedő explicit tartalmakat a kontextuális információk hozzáadásával kereteztük, értelmeztük. Az ún. „kiemelkedő témák” tematizálása során is arra a kvalitatív kutatói gyakorlat hagyatkoztunk, amely elismeri, sőt szükségesnek tartja a kutató szerepét a témák azonosításában, súlyozásában, illetve interpretálásban (Brown és Clarke, 2006).

A narratív elbeszélés által kapott anyagok elemzéséhez eltérő interpretációs kereteket alkalmazhatunk, nincs egyetlen meghatározott elemzési keret. A módszertani orientálás érdekében Elliott (2005) alapján két lehetséges megközelítést mutatunk be. Az egyik Mischler (1995, idézi Elliott, 2005) megközelítése, amely a nyelv hármas funkcióját követve ad meg elemzési szempontokat. A narratívák így a jelentés (szemantika), a struktúra (szintaktika), illetve az interakció kontextusa (pragmatika) mentén vizsgálhatóak. A jelentés a narratíva tartalmára fókuszál, vagyis azokra az eseményekre, történésekre, amelyek felidézésre kerültek, további lehetséges tartalmi

megkülönböztetést tehetünk a szerint, hogy az elbeszélés magára az időbeli beszámolóra vonatkozik (mi történt?), vagy pedig az ezekhez kapcsolódó értelmező-értékelő vonatkozásokra (miért történt?). A struktúra a vizsgálata ebben a megközelítésben arra utal, hogy a felidézett történet hogyan került felidézésre, milyen nyelvi, kommunikációs struktúra mentén állt össze a történet. Az interakció kontextusának elemzése pedig a narratíva előadásmódjának interakciós aspektusaira irányul.

Egy másik lehetséges tipológia Lieblich és munkatársainak (1998) megközelítése, amely alapján két dimenzió mentén vizsgálhatóak a narratívák. Az egyik a tartalom-forma dimenziója, vagyis a tartalom elemzése a „mi történt?”, és „miért történt?” kérdésekre adott válaszok fókuszba helyezésével, illetve a formai elemek szerepének, a cselekmény strukturális jellemzőinek vizsgálatával. A másik dimenzió a holisztikus-kategorikus tengely, amely egyik oldalon holisztikusan, a narratívát a maga teljes egészében elemzi, a részek egymáshoz való viszonyát is figyelembe véve, míg a dimenzió másik végén, a kategorikus oldalon a narratíva (rövid) részeinek elemzése, kategóriákba helyezése valósul meg (hasonlóan a tradicionális tartalom elemzés eljárásához).

Mischler (1995, idézi Elliott, 2005) tipológiája felől közelítve kvalitatív elemzéseink elsősorban a jelentés (szemantika) kategóriára koncentrálnak, nem pedig a struktúrára (szintaktika), illetve az interakció kontextusára. Lieblich és munkatársai (1998) tipológiáját alkalmazva pedig azt mondhatjuk, hogy a tartalom-forma dimenzió mentén az elemzések a tartalomra koncentrálnak, a holisztikus-kategorikus dimenzió mentén pedig két tanulmányban a kategorikus fókusz van előtérben (1. és 3. vizsgálat), két tanulmányban (2. és 4. vizsgálat) pedig holisztikus szempontok is érvényesülnek.

Annak ellenére, hogy a narratívák többi aspektusára (struktúra, interakció kontextusa) is számos elemzési módszertan áll rendelkezésre, kutatásunkban ezen területek elemzésétől a korábban részletezett adatfelvételi nehézségek miatt eltekintettünk. A nyelvi korlátok miatt az interjú anyagok a nyelvi minőség, elaboráltság tekintetében rendkívül heterogének, így a nyelvi kifejezések, interakciók finom elemzése, a formai jellegzetességek részletes vizsgálata, vagy az ezeket is használó tartalmi elemzés nem volt lehetséges az eredmények érvényességének, megbízhatóságának biztosítása mellett. Így az olyan kidolgozott eljárásokat, amelyek narratív pszichológiai kutatásokban igen hasznosnak bizonyulnak (pl. narratív kategoriális tartalomelemzés, Ehmann és mtsai, 2014) jelen munkában nem alkalmaztuk.

## **5. VIZSGÁLAT 1. Magyarországon élő kínai migráns gyermekek nehézségei, illetve a nehézségekkel történő megküzdés<sup>3</sup>**

### 5.1 Célok

A Magyarországon élő kínaiak társas-társadalmi helyzetére, valamint akkulturációval összefüggő nehézségeikre számos, alapos szociológiai, illetve interdiszciplináris kutatás áll a rendelkezésünkre (pl. Örkény és Székelyi, 2010b; Nyíri, 2006, 2010; Barna és mtsai, 2012). Viszonylag kevesebb pszichológiai változót alkalmazó kutatást találunk, ezek többsége egy-egy jelenségkörre fókuszál. Így például Nguyen Luu és munkatársai (2009) a magyarországi kínai anyák pszichológiai jóllétét befolyásoló tényezőket, illetve gyermekük iskolai és társadalmi integrációjára vonatkozó nézeteiket, Sebestyén (2011) a magyarországi kínai tanulók kapcsolati hálóit, valamint a versengésről, illetve erőfeszítésről alkotott elképzeléseit (Sebestyén, 2015), Sebestyén és Fülöp (2015) pedig a versengés, a győzelem és vesztes fogalmihoz való viszonyulást vizsgálták.

A jelen elemzésben azt a kérdést járjuk körül, hogy a magyarországi kínai migráns gyermekek milyen problémákról, nehézségekről számolnak be általánosságban, illetve a kínai származással, kínai családi háttérrel, migrációs történésekkel összefüggésben; és milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak a problémákkal való találkozás során.

A kutatás során kiemelt hangsúly került a diszkrimináció észlelésére, az előítéletességgel kapcsolatos tapasztalatokra, hiszen ezek az általános (ill. akkulturációs) nehézségeken túlmutatóan is jelentős problémaforrások lehetnek. A diszkrimináció fókuszba helyezését az is indokolta, hogy a diszkrimináció észlelésére vonatkozó szakirodalomban az előítéletesség észlelésének torzító mechanizmusait mindkét irányba leírják: magas fokú érzékenység, illetve a problémák észlelésének hiánya is megjelenthet (Major és Vick, 2005) azzal együtt, hogy általánosságban elmondható, hogy a fenyegetettség érzése felerősödik a látható kisebbségek esetében (Dion, 2002, 2010). Kutatásunkban kíváncsiak

---

<sup>3</sup> A kutatás az *Alkalmazott Pszichológia* folyóiratban megjelent *Megküzdés a migráns lét kihívásaival. Magyarországi kínai gyerekek akkulturációs tapasztalatainak feltérképezése* címmel (ld. Borsfay és Nguyen Luu, 2018), a disszertációba kismértékű átdolgozást követően került be.

voltunk arra, hogy kínai migráns gyermekek tapasztalataiban hogyan jelennek meg a diszkriminációval kapcsolatos élmények.

## 5.2 Módszer

### 5.2.1 Vizsgálati személyek

A vizsgálatban általános iskolás diákok (7., 8. osztály) vettek részt. A gyerekeket iskolák felkeresésével értük el. A kvalitatív, interjú adatfelvételben résztvevők átlag életkora 14,86 (SD = 0,69). A Magyarországon való tartózkodás hosszát tekintve viszonylag homogén mintáról beszélhetünk. Az átlagos magyarországi tartózkodás hossza 13,3 év volt (SD = 0,6, min. 13 év, max. 14 év) ennél a csoportnál. A kérdőíves kutatásban résztvevők átlagéletkora 15,57 (SD = 1,07). A magyarországi tartózkodás ennél a csoportnál sokkal heterogénebb, az átlagos tartózkodási idő 5,8 év (SD=4,9). De ezen belül volt, aki az adatfelvétel évében került Magyarországra, volt, aki hosszú éveket töltött már Magyarországon (min = 0, max = 14,5). Mind az interjú, mind a kérdőíves adatfelvételben résztvevők többsége a Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola<sup>4</sup> diákja volt. Ezen kívül VIII. és XI. kerületi általános iskolás diákok kerültek a mintába. Az összesen 47 fő között a fiúk és lányok aránya viszonylag egyenletesen oszlott meg (55% fiú, 45% lány). Kulturális származás tekintetében (43 kínai, 4 kínai-magyar) nem volt homogén a minta, azonban a bikulturális (kínai-magyar) személyek anyagát, egyéni mérlegelés után bent hagytuk az elemzésben abból az okból, hogy a látható kisebbségi csoporttagság miatt a bikulturális alanyok is szembesülnek csoportközi megkülönböztetéssel, ezt az elemzés során kapott eredmények is visszaigazolták. A gyermekek nagy része kétnyelvű volt, tehát a kínai mellett magyarul is beszélt. A nyelvtudásukat saját maguk korlátozottnak ítélték meg. Egy 6 fokú Likert-skálán a kínai nyelvtudás értékére átlagosan 4,62 pontot, a magyar nyelvtudásra átlagosan 2,95 pontot adtak.

---

<sup>4</sup> A kutatás idején a Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában még nem voltak középiskolai osztályok. 2016-tól felmenő rendszerben 12 osztályossá vált az iskola, és új elnevezést is kapott: Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium. A továbbiakban az iskolára, a félreértések elkerülése végett csak, mint “Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola” vagy mint „magyar–kínai iskola” hivatkozunk



## 5.2.2 Mérészközök

Ahogy az a bevezető fejezetben leírtuk, ez a vizsgálat az első adatfelvételi szakaszban kapott adatok egyik részlemzését mutatja be. Kvalitatív és kvantitatív adatfelvételre is sor került: egy feltáró célú, félig strukturált, kvalitatív interjút alkalmaztunk, amely az általános személyes adatok (pl. életkor, családi helyzet, migrációs adatok, nyelvhasználat) mellett a jelenlegi iskolai karrierre, valamint a továbbtanulási tervekre, jövőképre, etnikai identitásra és az ezeken a területeken tapasztalt nehézségekre kérdezett rá (interjúfonalat ld. az *1. mellékletben*). Jelen vizsgálat elsősorban az észlelt nehézségekre és ezek megoldási módjaira fókuszál.

A résztvevők egy köre (a nyelvi korlátok leküzdése érdekében) csak a kérdőíves kutatásban vett részt. Számukra az interjú kérdéseivel összhangban lévő kínaira lefordított önkitöltős kérdőívet biztosítottunk (ld. *Életút tanulói kérdőív 2. melléklet*), illetve ez a kérdőív kiegészült egy megküzdés kérdőívvel is.

A kérdőív az életkor, nem és a nyelvi kompetenciára vonatkozó kérdéseken túl a fent említett területekre (továbbtanulási tervek, jövőkép stb.) kérdezett rá 55 kérdés segítségével. A nehézségekkel, akadályokkal 5 kérdés foglalkozott. A jelen vizsgálatban az ezekre adott válaszokat elemeztük. A kérdések egy része (3 kérdés; a kérdőívben ld. a 25., illetve 26a. és 26b. kérdést) a kulturális identitás, illetve a származás miatt megjelelenő diszkriminációs tapasztalatokra kérdez rá eldöntendő, illetve nyitott szöveges kérdés formájában. A kérdések egyrészt a kínai származás megítélésére (pozitív vagy negatív), másrészt a származással kapcsolatos negatív tapasztalatokra kérdeztek rá, illetve a helyzetben mutatott viselkedésre. A második kérdéscsoport (2 kérdés, a kérdőívben ld. a 42., 43. kérdést) pedig a tanulással és a karrieraspirációkkal kapcsolatos nehézségekre vonatkozott, szintén eldöntendő, illetve nyitott szöveges kérdés formájában.

Emellett a kérdőív tartalmazta a Kidcope (Spirito és mtsai, 1988) kérdőívet is, amely (a Megküzdés Kínai Módjá kérdőívvel szemben) kifejezetten gyermekeknél használt megküzdést vizsgáló mérőeszköz (ld. *3. melléklet*). A Kidcope kérdőív a kihívást jelentő tapasztalatok feltárására szolgál, egy specifikus stresszorra (valamilyen konkrét probléma az elmúlt 1–2 hétből), és az ezzel kapcsolatos, illetve általános megküzdési módokra kérdez rá. A specifikus stresszor megnevezése teljes mértékben a válaszadó spontán

válaszait tükrözi, a kérdés nem tartalmaz előzetes általános kategóriákat, problémafelvetéseket. A mérőeszköz normál és veszélyeztetett mintán is (pszichopatológiai diagnózis, természeti katasztrófa, egyéb trauma stb.) alkalmazható.

A kérdőív Lazarus és Folkman (1984) megküzdés fogalmára épít, a különböző stratégiák gyakoriságát és észlelt hatékonyságát méri. A 10 vizsgált megküzdési stratégia a szerzők szerint 3 fő dimenzió mentén helyezhető el: aktív (kognitív újrastrukturálás, problémamegoldás, érzelmi reguláció, társas támogatás); elkerülő (elterelés, társas visszahúzódnás, vágyteljesítő gondolkodás, beletörődés); és negatív (önkritika, mások hibáztatása). A kérdőívhez két további tételt tettünk: ezek a düh és a másoknak való ártás vágya, illetve a probléma újrakeretezése társas összehasonlítás révén. Előbbi az érzelmkifejezés társas dimenzióit helyezi előtérbe (negatív irányba), utóbbi szintén a társas vonatkozásokra fókuszál a kognitív feldolgozás folyamatában.

Cheng és Chan (2003) hongkongi serdülőkkel vizsgálta a Kidcope alkalmazhatóságát, faktorstruktúráját. Ugyan kultúrközi összehasonlításokat nem végeztek a szerzők, a faktorstruktúra-vizsgálatok szerint az adatok két fő faktor mentén értelmezhetőek voltak hongkongi mintán is: menekülésorientált megküzdés és kontrollorientált megküzdés. Az érzelmi reguláció stratégiáját az eredeti szerzők két item segítségével mérték, amelyek közül az egyik a közvetlen érzelmi kifejezés (kiabálás, tárgyak megütése stb.), a másik pedig az önmegnyugtatás, relaxáció. A hongkongi eredmények alapján ez a két tétel két különböző faktorba sorolható, míg előbbi a menekülésorientált megküzdés, utóbbi a kontrollorientált megküzdés csoportjába került.

### 5.2.3 Eljárás

A gyermekek, illetve szüleik minden esetben beleegyeztek a vizsgálatba, az intézményi megkeresésen keresztül elérés miatt az iskolaigazgatók is. Akutatók első szakaszában 7 személlyel készült félig strukturált interjú magyar nyelven. Az interjúk kétszemélyes helyzetben, a gyermekek iskolájában készültek. Időtartamuk körülbelül 45 perc volt. Az interjúk helyzetet követően a gyerekek egy jelképes ajándékot kaptak. Ezek után 40 fővel kérdőíves adatfelvétel történt kínai, illetve magyar nyelven (a gyerek választásához igazodva) osztálytermi helyzetben, szintén körülbelül 45 percben. Az interjúk vizsgálatban, és a kérdőíves vizsgálavevő gyerekek között nem

volt átfedés. A kínai nyelvű adatokat magyar nyelvre fordítottuk, elemzésük magyar nyelven történt.

### 5.3 Eredmények

Az alábbiakban a gyermekek által észlelt nehézségeket, illetve a nehézségekhez kapcsolódó megküzdési stratégiákat mutatjuk be. A konkrét nyitott kérdésekre adott vagy a gyermekek által spontán megemlített szöveges válaszokat kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk. Minden olyan kijelentés az elemzés tárgyává vált, amelyben a válaszadók valamilyen számukra negatív eseményről, érzésről vagy gondolatról számoltak be. Emellett, a megoldásokra vonatkozó állításokat is bevettük az elemzésbe. A kvalitatív elemzés mellett – amennyiben azt az adatok lehetővé tették –, a válaszok gyakoriságát és együttjárását is figyelembe vettük.

Az eredmények közül elsőként a kínai származással összefüggő diszkriminatív megnyilvánulásokra vonatkozó válaszokat mutatjuk be a kérdőív és az interjúk alapján. A diszkriminációs élmények fókuszba helyezésével Rudmin (2009) gondolatmenetét követjük, miszerint az észlelt negatív diszkrimináció az akkulturációs nehézségek külön válfaja, és önmagában is jelentős befolyással bír az egyén adaptációs folyamataira. Ezt követően – a gyakoriság sorrendjét követve –, a gyermekek által megemlített további nehézségeket és megoldási módokat írjuk le.

#### 5.3.1 Diszkriminációs történések és megküzdési módok

A kérdőívben 40 gyerek közül 13 (32,5%) számolt be valamilyen diszkriminációról, 2 gyermek (5%) nem tapasztalt ilyesmit, 25 (62,5%) gyermek egyáltalán nem válaszolt erre a kérdésre. Az interjúkban 7 személy közül 5-en (71,4%) számoltak be saját magukkal vagy másokkal történt diszkriminációs tapasztalatról.

A diszkriminációs élményekre, mint önéletrajzi narratív tartalomra tekintettünk, abból – a korábban bemutatott – alapvetésből kiindulva, hogy az élet eseményeiről való emlékezés egy konstrukciós folyamat, amelyet az egyéni és kulturális minták irányítanak,

és minden esetben valamilyen narratív szerveződés mentén épülnek fel (Bruner, 2004). Mindezeket figyelembe véve a diszkriminációs élmények leírásához a történetek bizonyos jellemzőit vettük alapul, a narratívumok felépítésének elemeiből kiindulva. A narratív tartalomelemzés lehetséges szempontjai (László és mtsai, 2000; Pólya, 1999) közül néhány alapvető tényezőt emeltünk ki. Így az idői-téri viszonyok, maguk az események, a szereplők, a történetek oka és következménye kerültek a fókuszba. A vizsgált elemek ennek mentén az alábbiak szerint alakultak: maga a diszkriminációs történet (a diszkrimináció módja), a történet körülményei (helyszín, időpont stb.), a feltételezett okok (a diszkrimináció oka), a történet alanyai (elkövető, illetve elszenvedő fél, szemtanúk) (ld. 2. táblázat), és végül a következmények (reakciók, megküzdési módok) (ld. 3. táblázat).

	A válaszokban megjelenő kategóriák, válaszmintázatok
Diszkrimináció módja (mi történt?)	Verbális, nem verbális, pszichés/társas, tárgyi/fizikai: csúfolódás (verbális sértegetés), tárgyak tönkretétele, kiközösítés, fizikai bántalmazás
Diszkrimináció körülményei (hol, mikor történt?)	Időpont: óvodáskor, iskoláskor Helyszín: Magyarország intézményi környezet (kulturálisan viszonylag homogén), közterület (buszmegálló, stb.) Kína
Diszkrimináció oka (miért?)	Kínai származás, nyelvhasználat, eltérő tanulási normák
Diszkriminációs történések alanyai	Konkrét személyek helyett általános alanyokról való beszéd, saját élmények, közbe nem avatkozók, pozitív/negatív szereplők

2. táblázat A diszkriminációs történések elemzésének szempontjai

A diszkrimináció módját tekintve számos különféle formával találkozhatunk, verbális/nem verbális, pszichés/társas és tárgyi/fizikai károkozásról is beszámoltak az alanyok különböző súlyossági szinten. A diszkrimináló verbális megnyilvánulások közül elsősorban a csúfolódás és a szidalmazás volt jellemző: „Csúfolni szoktak.”, „Így a fülem mellé, mert azt hiszik, hogy nem értem.”, „Úristen, kínaiak! – így nagyon hangosan.” A nem verbális megnyilvánulások közül a személyek észleltek olyan negatív, lenéző, megvető megnyilvánulásokat, amelyek a kisebbségi csoport dehumanizált mivoltát, másságát fejezték ki számukra: „Olyan mintha valami szörnyeteggel találkoznának, jó nem félelmetes, hanem ilyen, olyan, mintha kicsit undorítóak vagyunk<sup>5</sup>.”

A tárgyi/fizikai károkozás a pszichés-társas bántás céljával szintén előforduló minta volt: „Például, emlékszem, volt egy fiú, aki a megmaradt ételét állandóan az iskolatáskámba szerette rakni, és összerágott papír-galacsinokat dobált rám.” Sokan a részletek felfedése nélkül, csak magáról a diszkriminációs történésről számoltak be: „Elítéltek vagy nem tudom. Kiközösítettek.”

<sup>5</sup> A gyermekek beszédében előfordulnak nyelvtani, nyelvhelyességi hibák, ezeket a hitelesség kedvéért nem javítottuk.

A történés körülményeinek (helyszínek, időpont) megnevezésekor időben és térben is kiterjedő mintázatra találhatunk. Az óvodáskortól kezdve megjelenő diszkriminációs élmények mind az iskolában, mind az iskolán kívül (hazafelé menet a járművön) előfordulnak: „*De az óvodában csúfoltak, meg bántottak.*”, „*Amikor kicsi voltam, és magyar általános iskolába jártam, azért, mert kínai vagyok, gyakran kinevettek, vagy kicsúfoltak.*”, „*Konfliktus az elég gyakran szokott lenni, hogy például buszmegállóban vannak, hogy nevetgélnek.*” A magyar, a kulturális sajátosságokra figyelmet nem fordító általános iskolák ilyen szempontból több potenciális kihívást jelenthetnek a gyerekek számára, feltehetően a kínai gyerekek alacsony arányából kifolyólag, a látható kisebbségi helyzet révén: „*Volt már, amikor csak én voltam egyedül, meg a testvérem. Akkor sokat piszkáltak.*”

Összességében tehát a diszkrimináció helye igen kiterjedt, annak ellenére, hogy az iskola nyújthatna bizonyos védettséget, hiszen ismerős terep, illetve feltételezhetően tiltó szabályok vannak érvényben (Sík és Várhalmi, 2010). A helyzetet mégis nagymértékben befolyásolják az adott intézményben uralkodó társas normák, a kisebbségi gyerekek nyelvismerete, illetve a kisebbségi és többségi gyerekek aránya (Paveszka és Nyíri, 2006), ahogy ezt a fenti interjúrészletek is példázzák.

Ide kívánczik és egyben a diszkrimináció helyszínéhez, illetve a kisebbségi-többségi gyerekek arányához kapcsolódó tartalom az a kijelentés, amit a diszkrimináció hiányára vonatkozóan fogalmazott meg az egyik gyermek. Nevezetesen az, hogy a kisebbségi lét átmeneti felfüggesztődése a magyar–kínai iskolában védelmet jelent a diszkriminatív megnyilvánulásokkal szemben: „*Velem nem történt szerintem. De hallottam barátaimtól, hogy kicsúfolták vagy ilyesmi. Mindig ebbe az iskolába jártam, ezért [...] itt nem csúfolódnak annyira, mert többen vannak a kínaiak.*”

Érdekes módon a kutatási anyagban Kínára vonatkozóan is megjelenik a diszkrimináció jelensége: „*Rasszisták és beszédjükben diszkriminálnak. Ilyen mindkét országban van.*” A Kínában átélt diszkriminációs tapasztalat értelmezéséhez több kontextuális információra lenne szükség. Egy lehetséges feltételezés, hogy a vidéki-urbánus kategorizáció állhat a jelenség háttérében, amely igen erőteljes stigmatizációhoz vezet Kínában (Guan és Liu, 2014). Egy másik, talán még plauzibilisabb magyarázat, hogy a gyermekek nem saját, Kínában tapasztalt diszkriminációs élményeiket elevenítik fel. Inkább a Magyarországon megélt élményeket bagatellizálják, felnagyítva azt a tényt,

hogy jó és rossz emberek mindenhol vannak, negatív tapasztalatai mindenkinek lehetnek függetlenül a kulturális származástól.

A diszkriminatív cselekedetek észlelt okaként három tényezőt találhatunk meg a válaszokban. Ezek egyike, hogy egyszerűen nem szeretik a kínaiakat. Egy másik feltételezett ok a gyermekek szerint, hogy más nyelvet beszélnek. Ebben a vonatkozásban probléma lehet a nyelvtudás hiánya, az eltérő akcentus vagy éppen a kétnyelvűség is, ami egy etnocentrikus nézőpontból nehezen értelmezhető, furcsa lehet a többségi gyerekek egy részének. Ezek a problémák rendre megjelennek a kínaiakat vizsgáló szakirodalomban is: a látható idegenség (bőrszín) és a hallható idegenség (nyelvtudás hiánya, különbségei) jelentős diszkriminációs források, csakúgy, mint az idegen származás (Sík és Várhalmi, 2010; Simonovits, 2013). A válaszokban egy harmadik felbukkanó ok az a tény, hogy a tanár sokszor megdicséri a gyereket, akit később emiatt negatív megkülönböztetés ér a társai felől: *„A mostani osztályomban pedig van két fiú, akik mindig gúnyolnak, néhány lány pedig azért, mert a tanár mindig dicsér, nagyon visszautasító velem. Jaj!”*

A teljesítmény kapcsán mind a kínai gyermekek, mind a magyar pedagógusok diskurzusában megjelenik az erőteljes motiváltság, a magas ambíciók kérdése (Paveszka és Nyíri, 2006). Ez egyrészt valóban jellemző a kínai gyermekekre, hiszen a konfucianus értékek miatt ezen gyermekek szocializációjában nagy hangsúly kerül az erőfeszítésre, illetve a szorgalomra (Sebestyén, 2015). Másrészt azonban sokszor irreális elvárások forrásává válik, illetve sztereotípiákká alakul. Brit kínai migráns gyerekek nézeteit vizsgáló kutatás rámutat arra, hogy az okos, szorgalmas, jól teljesítő, folyton csak tanuló (és akár unalmas) diák képével való azonosulás sok fiatal számára nem pozitív, inkább nyomasztó. Emellett melegágya lehet a bullyingnak is, hiszen a csendes, passzív, stréber tanuló kiváló alanya a kortársbántalmazásnak (Archer és Francis, 2005).

A diszkriminatív megnyilvánulásokat is tartalmazó interakcióban részt vevő szereplők leírása kapcsán jellemző volt, hogy a gyerekek nem nevezték meg a diszkrimináló személyeket konkrétan. Ha szerepelt a történetben bármilyen „elkövető” szereplő, akkor is csak általános jellemzők megadásával (életkor, nem, csoporttagság): *„Például, amikor az iskolából megyünk hazafelé, a buszon némelyik külföldi<sup>6</sup>, ha meglát, lenéző pillantással*

---

<sup>6</sup> Vagyis nem kínai, hanem külső csoport tagja

*néz ránk, van olyan is, aki szidalmazni kezd.*” A kérdőívben saját élményeikről számoltak be a válaszadók a kérdésre válaszolva. Így csak az interjúban fordult elő egy-két esetben, hogy mások élményei is belekerültek az elbeszélésekbe: *„Igen, láttam. És akkor mondta, hogy ez nagyon rosszul esik, és ő meg pedig nem is tud magyarul, de tudja, hogy rosszat mond neki, róla.”* Ha az eset során mások is jelen vannak, az pozitív, illetve negatív irányba is befolyásolhatja az eseményeket. Így szerepelt a válaszok között az a forgatókönyv, amikor a jelenlévők nem csináltak semmit a pozitív végkifejlet érdekében: *„És a többiek ilyenkor mit csinálnak? Mit tapasztaltál? Semmit, szerintem.”* Emellett megjelent az az opció is, hogy érdemes a tanárnak szólni egy ilyen helyzetben, vagyis egyes esetekben hangsúlyossá válik a társas (tanári) támogatás szerepe.

### 5.3.2 A diszkriminációs történésekre adott reakciók, megküzdési módok

A diszkriminációval kapcsolatos reakciók esetében azt lehet elmondani, hogy a kérdőívben a gyerekek többsége nem számolt be semmilyen reakcióról, nem feleltek erre a kérdésre. Az interjúban kevésbé volt jellemző a válasz hiánya. Mind a kérdőívekben, mind az interjúkban markánsan megjelent az elkerülés, figyelmen kívül hagyás, mint a diszkriminációra adott válasz: *„De akkor ugyanúgy, mintha nem hallottam volna meg.”* A figyelmen kívül hagyásra különböző mögöttes motivációkat mondtak. Így például az egyik ilyen ok volt, hogy ismeretlen ember negatív véleményével nem kell foglalkozni, az nem is bántó: *„Semmit. Szerintem [...] nekem ez nem, nekem nem érdekel, hogy mit mond, aki nem ismer engem.”* Egy másik magyarázat szerint a figyelmen kívül hagyás azért a legjobb megoldás, mert ezzel el lehet kerülni egy esetleges vitát: *„Egyik fülön be, másikon ki. Megkérdezem tőle, hogy miért csúfol vagy mi? De akkor már megint vitatkozom. Szerintem ez jó, ahogy én csináltam.”*

Megjelent az a fajta magyarázat is, amely szerint a hallgatás a másik perspektívájának megértéséből következik, és lefegyverző taktikaként alkalmazandó magatartás: *„Hogyha valakit csúfolnak vagy piszkálnak, és észreveszik rajta, hogy őt bántja vagy zavarja, akkor annál jobban. De ha úgy csinálom meg én is magamat, úgymond, minden, akkor abbahagyják nagyon gyorsan. Nem is érdekel, hogyha mondanak bármit.”*

Kisebb hangsúllyal, de megjelent a verbális vagy fizikai védekezés valamilyen formája is: *„visszaszóltam”, „egyszerű, ha ütni kell, hát ütök”.* Az aktív, a másik felé



megnyilvánuló védekezés a személyiségbeli különbségekkel összefüggésben került elő. A jó verbális készségek segítséget jelenthetnek: „*Én mondtam neki, hogy beszéljen vissza. Aztán ő azt mondta nekem, hogy »én nem vagyok olyan, mint te, aki sokat tud beszélni.«*”

A helyzetben részt vevő személyek leírásánál említettük, hogy mások jelenléte befolyásolja az interakció lefutását. A reakciók szempontjából a saját csoporthoz tartozó kortársak jelenléte az erőviszonyok átalakulásához vezet, ami a kisebbségi csoport tagjainak nagyobb szabadságot jelenthet az aktív reakciók meglépéséhez: „*Múltkor például voltam én, meg három barátom. Akkor az egyik barátomnak el volt törve a keze, biciklizni. Ott Ázsia Center mögött van egy ilyen erdő, egy ilyen kis ugráló erdő. Biciklivel voltunk ott négyen, és akkor is volt ott 3 lány és egy fiú. És akkor ott is elkezdtek ott nevetgélteni, minden, és mentek el, és akkor nekem, meg az egyik barátomnak, [...] És akkor odaszólt nekünk, tudod, ilyen csúnya származásunk miatt is, meg csak úgy is szólt oda, hogy ilyen nyomorékok, meg ilyen, és utána hátramentünk, szóltunk, és utána elkezdtek gyorsabban menni. Mi hátramentünk, és szóltunk a barátainknak, és aztán odamentünk hárman, és akkor ott beszélt vele a legnagyobbik barátom, az beszélt vele, minden. És akkor meg azt mondta, hogy ő nem mondott semmit. Nem mernek ők semmit.*”

Hatékony reakció lehet a humor is, amely alkalmas védekezésre, illetve átfordíthatja a szituációt egy új kommunikációs stílusba, ahol lehetővé válik a közvetlenebb, és kevésbé ellenséges kapcsolódás a másik féllel: „*Ott voltam, és akkor ott például nekem szoktak úgy viccelődni, meg én nem is veszem komolyan, hogyha odaszólnak, vagy valami. Mert engem is hívtak kamikázénak, [...], akkor harakirisimitcu, hajasimának, mindennek. Sokszor mondtak rám ilyeneket, de én csak nevettem rajtuk, és akkor én is hívtam őket, például Lacit hívtam Maci Lacinak, akkor Danit Dadusnak, mindenkit piszkáltam, de nem úgy piszkáltam, hanem viccből. Engem ez nem zavar.*”

Az interjúalanyok által leírt pszichológiai reakciók némelyike a már említett elkerülő stratégiákra rímelt, egy-egy esetben azonban megmutatkoztak a negatív érzelmekkel együttjáró negatív megküzdési válaszok is: „*Megszoktam.*”, „*Hát nem [...], nem baj.*”, „*A szívemre vettem és magamat hibáztattam*”.

	Elkerülő	Aktív	Negatív
Diszkriminációra adott reakciók	Figyelman kívül hagyás, hallgatás	Humor	Másoknak való ártás
	Megszokás	Verbális véleménykifejezés	Önkritika

3. táblázat Diszkriminációs történésekre adott reakciók elemzési szempontjai

### 5.3.3 A nehézségek főbb területei: iskola és tanulás, család és kulturális másság

A diszkriminatív tapasztalatokon kívül a nehézségek csoportjai – a gyakoriság sorrendjét követve – az alábbiak szerint alakultak: (1) az iskolával, tanulással, továbbtanulással kapcsolatos problémák; (2) a családdal kapcsolatos ambivalenciák, nehézségek; (3) a másságra, a különböző országok, illetve eltérő származású személyek közötti viszonyra vonatkozó kérdések, a kínaiság megítélése, ide kapcsolva a nyelvvel, nyelvtanulással összefüggő korlátokat.

#### 5.3.3.1 Iskola és tanulás

A Kidcope kérdőívben feltett kérdésre, miszerint, milyen problémával találkoztak a gyermekek az elmúlt 1–2 hétben, a leggyakrabban (45%) valamilyen iskolai, tanulással kapcsolatos nehézség szerepelt a válaszban (dolgozat, vizsgák, házi feladatok nehézsége, kirúgás lehetősége).

Az interjúkban is gyakran megjelentek az iskolával, tanulással összefüggő kérdések. De az egészen konkrét iskolai előmenetelre vonatkozó témák mellett az iskolai élet eseményeinek nehézségeire is fény derült. Mivel az interjúk többsége a Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolába járó diákokkal készült, így az erre az iskolára jellemző sajátos problémák is megjelentek a beszámolókbán. Nehézségként nevezték meg az osztálytársak magas fluktuációját, ami összefügg azzal a már említett jelenséggel, hogy a

kínai bevándorló gyerekek sokszor mennek vissza Kínába családi okokból kifolyólag vagy nyelvet tanulni (Nyíri, 2006). Egy másik jellegzetes kihívást jelentő helyzet, és szintén az iskola rugalmasságával összefüggő jelenség, hogy több, az akkulturáció szempontjából eltérő szakaszban járó, nyelvileg különböző szinten lévő gyermek tanul ugyanabban az osztályban, ami nehézséget okoz néhány gyermeknek. Leginkább a beilleszkedésük az, ami kihívást jelenthet minden fél számára. Még akkor is, ha esetleg hasonló kínai kulturális háttérrel rendelkeznek, mégis az anyaországhoz való viszony, az új bevándorló státus miatt más a helyzetük: *„Meg észrevettem, hogy akik Kínából jöttek, azok nem szeretnek barátkozni, nem szeretnek így beszélgetni. Ha például hozzá megyünk beszélgetni, hogy szia, ki vagyok, meg izé és aztán bólogat, valamit mond, és aztán megint néma csendben van, nem tudom, kicsit furcsa, kívülről, de azért vannak.”*

Az iskolai karrierhez kapcsolódó kérdéskör az iskolaváltás problematikája, ami szintén hordoz néhány sajátosságot, különösen a Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolába járók között. A diszkriminációs tapasztalatoknál láthattuk, hogy bár több kontextusban is megjelennek az ilyen jellegű tapasztalatok, a saját csoport tagjainak magasabb aránya visszaszorítja a diszkriminatív megnyilvánulásokat. Ez azzal is járhat, hogy feltételezhetően a középiskolában – kilépve a biztonságot nyújtó elfogadó közegeből – a gyerekek ismét megtapasztalhatják a kisebbségi helyzetből fakadó nehézségeket.

Az interjúkban megjelenő nézetek alátámasztják ezt az elképzelést, mivel a gyerekek valóban megfogalmazzák az új iskolával kapcsolatos félelmeiket. De ezek elsősorban nem a diszkriminációhoz kapcsolódó negatív képekben jelennek meg, hanem inkább a barátkozás nehézségeire vonatkoznak. A magyar gyerekeket kevésbé ismerik, és emiatt még nem biztosak abban, hogy tudnak-e kapcsolódni az új gyerekekhez, egy kicsit tartanak az ismeretlentől. De olyan tanulók is vannak, akik várakozással tekintenek az új lehetőségekre: *„Nagyon kevés magyar barátom van. Nem is tudom, hogy jövőre hogy fogok barátkozni. Mert még nem szoktam meg a magyar barátokat, csak a Magyarországot.”*, *„Csak a többi magyar gyerekekkel még nem nagyon sokat barátkoztam, mert nem volt esély, de szerintem, de szerintem jó lesz.”* A válaszokban jól látszik az a distinktív különbség, amely Magyarország és a magyar emberek között mutatkozik meg. Ahogyan az Örkény és Székelyi (2010a) bizalmi tőkét vizsgáló tanulmányában is megjelenik, a bizalmi tőke különböző elemei (pl. emberekbe, intézményekbe vetett bizalom) elkülönülhetnek, mintázatuk az adott csoport akkulturációs stratégiájától függ.

Az ismeretlentől való félelem megnyilvánul a régihez, a pozitívnak megélt környezethez, kapcsolatokhoz való ragaszkodásban és az ettől való elválás fájdalmában is: *„Túl sok minden történt, meg túl sok idő volt, és már nagyon megszoktam, [...] És annyira rossz, hogy elmegyek.”*, *„Hát az új iskola sem lesz rossz szerintem, de nagyon rossz érzés. Jaj.”* A helyzet megoldására általában az a javaslat, hogy az ember majd megszokja. Néhányan korábbi iskolaváltási tapasztalataikra hivatkoznak, amikor az ilyen nehézségeket már egyszer át kellett élniük, és akkor is meg tudták szokni, alkalmazkodni tudtak: *„Nem lesz kínai. Nem baj. Szerintem megszokom [...] gyorsan szokok meg dolgokat, remélem. Ezt az iskolát is csak 1 év múlva, 2 év múlva szoktam meg teljesen.”*

### 5.3.3.2 Család

A Kidcope kérdésre adott válaszokban az iskolai problémákat követik a családi nehézségek (13%), ezen belül a költözés, a betegség, a haláleset, a szülő munkanélkülisége, illetve a szülőkkel való konfliktus jelentek meg. Ez utóbbi konfliktus a szülők és a gyerek között a gyerek baráti kapcsolataival, illetve a tanulással volt összefüggésben. A baráti kapcsolatok helytelenítése mögött féltés vagy a szülő által a barátnak tulajdonított, nem helyes értékek (pl. tanulás értéke, szorgalom) állnak.

Hasonló mintázat az interjúkból is kitűnik, ahol szintén a baráti kapcsolatok szülői kontrollja jelenik meg a tanulással kapcsolatos értékek feltételezett hiánya miatt a következő példában: *„Azt mondta, hogy valakivel ne barátkozzál inkább, mert akkor lerontja a jegyeidet, ha sokat beszélsz velük. [...] van köze, hogy magyarok, szerintem van, egy kis [...], mert hogy ők nem nagyon a tanulással foglalkoznak, inkább mással.”*

A tanulással összefüggésben a rossz eredmények okozzák elsősorban a családi konfliktust: *„Ha jól emlékszem, akkor nem kiabált velem, hanem csak elég ideges volt és azt mondta, hogy javítanom kell. Aztán nemcsak az anyukám, hanem én se éreztem jól magam, én se szeretem a rossz jegyeket, senki se szereti.”*

A család kapcsán spontán megjelenő problémák között volt még a család földrajzi széttagoltsága, a különböző családtagok eltérő lakhelye és az ebből következő pszichológiai nehézségek is: *„Szüleim elváltak, apukám most Kinában van. Van egy nővérem, ő már 24 éves. [...] És [...] hiányzik. Thaiföldön volt. És azután ment el*

*Amerikába, de Thaiföldön is amerikai egyetemen és hát kicsit megszoktam, de mégis hiányzik.”*

#### 5.3.3.3. Máság megítélése, különböző kultúrák együttélése

A kulturális máság megítélésére vonatkozóan a Kidcope-ban nem kaptunk adatokat, a téma az interjúkban jelent meg, néhol egymásnak ellentmondó véleményekben. Egyrészt a diszkriminációs tapasztalatoknál láthattuk, hogy a kínai származás miatt éri megkülönböztetés a gyerekeket, ha egyéni szinten ennek a mértéke különbözik is. Másrészt az az elképzelés is megjelent a szövegekben, hogy mindegy, hogy valaki kínai vagy magyar, a származás nem fontos és ez a szempont különösen jelentőségét veszti, ha barátról van szó, mert nem ez számít az emberi kapcsolatban, hanem maga a kapcsolat, a másik tulajdonságai. *„És én nem szoktam nagyon figyelni a származásokra, szerintem nem fontos.”*

A származás kérdése a negatív megkülönböztetések, negatív társas viszonyulások szempontjából is mindegy lehet akár, ahogyan ezt az egyik interjúalany megfogalmazta: *„Hát nem tudom, szerintem nagy különbség nincsen. Van olyan barátom, aki magyar és még így is utálják.”*

Bár nehéz volt megragadniuk az interjúalanyoknak a kínaiak és magyarok közti különbségeket, a nyelv szerepét szinte minden esetben kiemelték. A kínai nyelv különbözősége, különleges státusza sokszor megjelent, azonban ez a nyelvi máság a gyerekek számára problémák forrásának is bizonyulhat. A nyelvtanulási nehézségek kihívás okoznak, különösen akkor, ha többször történik meg a kultúrák közötti váltás, ami a transznacionalitás miatt igen jellemző, ahogyan azt korábban láthattuk (Nyíri, 2006): *„A magyar nyelvet tök, totál elfelejtettem, és csak kínaiul tudtam. És mikor kiskoromban idejöttem, megint csak már elfelejtettem a kínait, magyarul mondtam, és utána mentem oda, megint kínai, ide, megint magyar, és utána így ez a kettő után már 6 éves kortól van. Akkor már tudtam kínaiul tökéletesen, kettő nyelvvel, de itt is egy ilyen katasztrófa történt, hogy így elmentem Kínába, de mivel csak ott kínaiul beszéltem, ezért a magyart is elfelejtettem, és visszajöttem. Így jártam Márta nénihez, így az 1. osztály [...] tanultam, nyári szünetben.”*

A megjelenő problémákon túl ki kell emelni, hogy a Kicope-ban az explicit, problémák leírására felszólító instrukció ellenére is sokan üresen hagyták a válasz helyét (31%). Ez jelentheti azt, hogy nincs problémájuk, de az is elképzelhető, hogy nem akartak beszámolni róla. Volt olyan is, akinek volt problémája, de nem tudta leírni (2%), illetve, aki egyértelműen kijelentette, hogy ő nem élt át problémát az elmúlt időszakban (9%) (a Kidcope válaszok arányait ld. a 4. táblázatban). Az interjúkban is előfordult a nehézségekre vonatkozó kérdésekre adott válasz hiánya.

Nehézségek az elmúlt 1-2 hétben	Gyakoriság (százalékban kifejezve)
Iskolai, tanulással kapcsolatos nehézségek	45%
Családi nehézségek	13%
Válaszhiány	31%
Nincs nehézség	9%
Van nehézsége, de nem tud beszámolni róla	2%

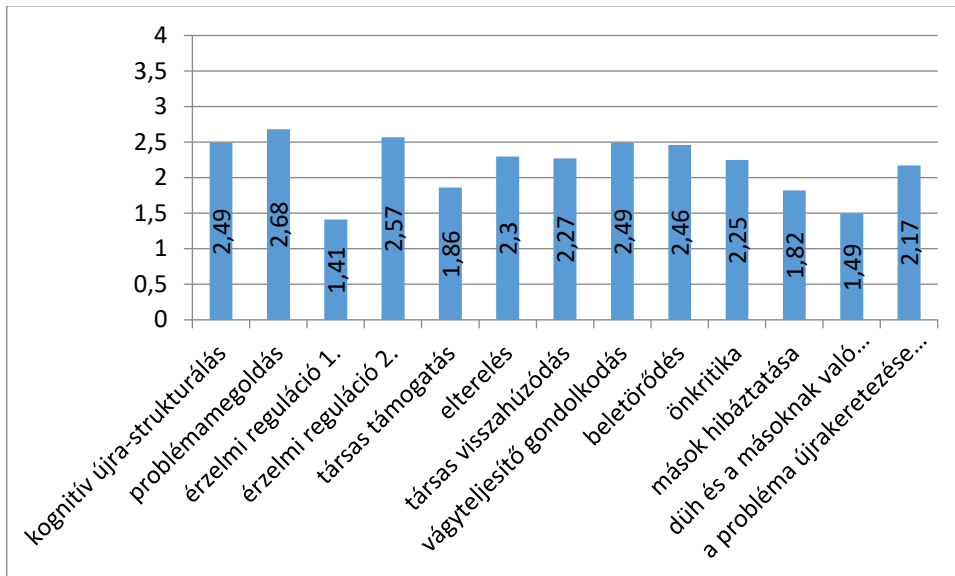
4. táblázat A Kidcope-ban megjelenő különböző nehézségek aránya

### 5.3.4 Megküzdési módok

A különböző nehézségekkel való megküzdési módokat kérdőívesen is vizsgáltuk a Kidcope kérdőívvel. A különböző stratégiákat egy-egy tétel méri a kérdőívben, így összetett, több tételből álló indexekkel nem dolgoztunk az elemzés során. Az eltérő stratégiák gyakoriságait az 1. ábra szemlélteti, ahol a 4 fokú Likert-skálán az 1-es érték jelenti a „soha nem alkalmazom” választ, a 4-es érték pedig a „szinte mindig alkalmazom” választ. Bár a stratégiák között viszonylag kis eltérés mutatkozik, a leggyakoribb válasz a problémamegoldás stratégiája ( $m = 2,68$ ,  $SD = 0,66$ ), vagyis amikor a gyermek megoldási lehetőségeken gondolkodik, beszél másokkal, hogy többet megtudjon a problémáról, illetve megpróbálja megoldani a problémát.

A második legjellemzőbb válasz az érzelmi reguláció ( $m = 2,57$ ,  $SD = 0,8$ ) azon fajtája (érzelmi reguláció 2.), amikor a gyerek megpróbálja lecsillapítani, megnyugtatni magát azzal, hogy lazít valamilyen módon (például elmegy sétálni). A legkevésbé gyakori

válasz az érzelmi reguláció másik fajtája (érzelmi reguláció 1.), az érzelmek szabad kifejezése ( $m = 1,41$ ,  $SD = 0,64$ ), amikor a gyerek elmondja, hogy hogyan érzi magát, és közben esetleg kiabál, csapkod. Szintén nem gyakran választott stratégia a düh és a másoknak való ártás vágya ( $m = 1,49$ ,  $SD = 0,81$ ).

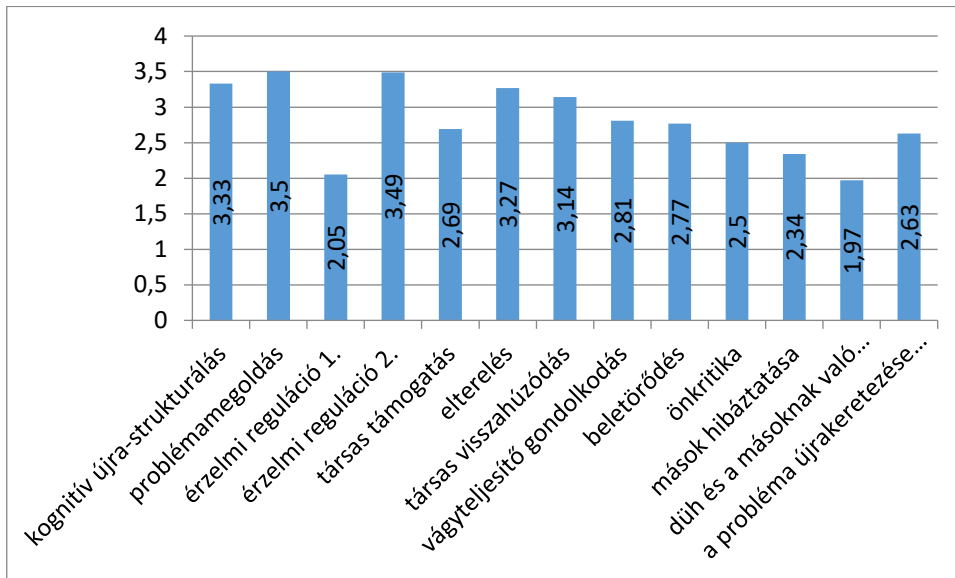


3. ábra A megküzdési stratégiák használatának mértéke

A megküzdési módok észlelt hatékonyságát szintén vizsgáltuk, rákérdezve arra, hogy az adott stratégia mennyire segített a probléma megoldásában. Az eredményeket a 2. ábra szemléleti, ahol szintén 4 fokú Likert skálán az 1-es érték jelenti az „egyáltalán nem segített” választ, a 4-es érték pedig a „nagy mértékben segített” választ. Nem meglepő módon a gyakrabban használt megküzdési stratégiákat ítélték egyben a leghatékonyabbnak is a gyerekek, azaz a problémamegoldást ( $m = 3,5$ ,  $SD = 1,18$ ) és az érzelmi regulációnak az érzelmek csillapításával ható változatát ( $m = 3,49$ ,  $SD = 1,19$ ). Az észlelt hatékonyság és a használat gyakorisága között mind a problémamegoldás ( $r = 0,741$ ,  $p < 0,01$ ), mind az érzelmi reguláció (2. típus) esetében ( $r = 0,721$ ,  $p < 0,01$ ) erős pozitív együttjárás áll fenn.

Hasonló módon, a legritkábban alkalmazott stratégiák voltak egyben a legkevésbé hasznosnak tartott megküzdési módok. Legkevésbé hasznosnak a dühöt és a másoknak való ártás vágyát ( $m = 1,97$ ,  $SD = 1,38$ ) gondolták a gyerekek, illetve az érzelmi regulációnak azt a formáját, amikor az érzelmeinket, így a negatív érzelmeinket is, kontroll

nélkül fejezzük ki ( $m = 2,05$ ,  $SD = 1,47$ ). Az együttjárás ezekben az esetekben is megjelent, azonban gyengébb mértékben, mint a kedvelt stratégiáknál (düh és a másoknak való ártás vágya esetében  $r = 0,403$ ,  $p < 0,05$ ; az érzelmi reguláció (1. típus) esetében  $r = 0,358$ ,  $p < 0,05$ ).



4. ábra A megküzdési stratégiák észlelt hatékonysága

#### 5.4 Diskusszió

Az első vizsgálat egy feltáró, kvalitatív és kvantitatív módszertan is alkalmazó kutatást mutat be a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek nehézségeire, illetve az ezekkel való megküzdésre vonatkozóan különös hangsúlyt fektetve a diszkriminációs tapasztalatokra. A vizsgált kérdéseket elsősorban az akkulturációs folyamat, illetve a megküzdés fogalmaira támaszkodva tettük fel. A megküzdés esetében főként az egyénre helyeztük a fókusz, és kevésbé koncentráltunk a társas folyamatok, nagyobb társas egységek, a szociálpszichológiai folyamatok szerepére. A feltáró kutatás megvitatása során kitérünk a módszertani tanulságokra, illetve a feltárt nehézségekre, és ezek megoldási módjaira, megküzdési mintázatokra vonatkozó kérdésekre, dilemmákra is.



#### 5.4.1 A kínai migráns gyerekek nehézségei

Bár az elemzés során bemutatott nehézségek közül nem minden nehézséget írhatunk az akkulturáció számlájára, az akkulturációs folyamat potenciális nehézségei (pl. Yeh és Inose, 2002) közül számossal találkozhattunk a beszámolókból. A kérdőíves anyagban megjelenő nehézségek közül az iskolai problémák, tanulással összefüggő nehézségek, tehát a funkcionális stresszorok kiemelt helyre kerültek, összhangban mind a magyar (Nyíri, 2006), mind a külföldi szakirodalommal (Li és mtsai, 2016). Az iskolai teljesítményhez kapcsolódó nehézségek mellett az iskolaváltás, illetve a társas jellegű problémák voltak hangsúlyosak (pl. barátkozás nehézségei). Az általunk vizsgált gyerekek számára is problémát jelentenek a nyelvi különbségek, a generációk közötti konfliktusok, értékkülönbségek, illetve a diszkriminációs tapasztalatok. Egyetlen jelenség (az egyébként gyakori) magány érzése hiányzott teljesen a gyerekek élményanyagából.

#### 5.4.2 Diszkriminációs tapasztalatok – nehezen megosztható élmények?

A különböző témák kapcsán eltéréseket találunk az élmények mennyiségében függően a használt módszertől. A diszkriminációs tapasztalatokra vonatkozóan azt láthatjuk, hogy a papír-ceruza, tehát a nem személyes párbeszéd formájában zajló kérdésfeltevés során sokkal kevesebb anyagot sikerült összegyűjteni annak ellenére, hogy más témákról – különösen az iskolai nehézségekről – ilyen írásos formában is beszámoltak a gyerekek. A diszkriminációs, társas élmények ilyen értelemben feltehetően más élményanyagot jelentenek, és emiatt a személyes megosztással tudnak jobban megjeleníteni, ha egyáltalán megjelennek.

A diszkriminációs élmények kiemelt szerepét korábbi kutatások is alátámasztják. Így például Li és munkatársai (2016) kínai fiatalok problémáira vonatkozó tanulmányukban felhívják a figyelmet arra az érdekes mintázatra, miszerint a diákok sokféle otthoni és iskolai problémáról beszámolnak (nyelvi korlátok, kulturális konfliktusok az akkulturáció eltérő üteme miatt, fizikai nehézségek – szegénység, lakhatási körülmények stb. –, kulturális erőforrások hiánya, kulturális sztereotípiák, szülők és az iskola nem megfelelő kapcsolata, kulturális marginalizáció stb.), de az etnikai diszkriminációról szinte alig

beszélnek, és a diszkriminációs helyzetekben is alig tudnak vele mit kezdeni. A szerzők szerint az adott diszkriminációs helyzetekben nem reagálnak a diszkriminációra, és később sem beszélnek róla. Különösen így van ez, ha tanár is involvált a folyamatban, mert a diákok nem akarnak „bajkeverők” lenni.

A diszkriminációs élmények kapcsán az anyagok részletgazdagsága, kidolgozottsága tekintetében azt láthatjuk – ha az önéletrajzi emlékezetkutatás fogalmaival írjuk le a helyzetet –, hogy még a személyes beszélgetés során kapott anyagokban is a tapasztalatok túlnyomó része általánosságokra vonatkozik. Nem konkrét, élményszerű, epizodikus emlékeket idéznek fel egy-egy kivételtől eltekintve, ami mögött többféle ok is lehetséges.

Elképzelhető egyrészt, hogy az élmények nem tudnak megjelenni a vizsgálati helyzet, illetve a vizsgálatvezető idegensége miatt. Ez a korlát bármely csoport esetében felmerülhet, ha negatív tapasztalatokra kérdezzük rá egy interjú helyzetben, hiszen ezek felvállalása érzelmileg megterhelő, szégyenteljes lehet. Ugyanakkor, ha a kulturális sajátosságokat is számba vesszük, akkor élhetünk azzal a feltevésével, hogy a kínai csoport esetében a bevezetőben leírt megküzdési sajátosságok miatt az élmények nyílt bemutatása még szorongatóbb alternatívának tűnhet, még inkább belső falakba ütközhet. Egy számos szempontból külső csoport tagjának negatív élményeket nyíltan feltárni a kínai kommunikációs sajátosságok szempontjából merőben szokatlan, és éppen emiatt ritkán megjelenő viselkedés (Cheng és mtsai, 2010). Harmadik alternatíva lehet, hogy valóban nem gyakoriak a konkrét, negatív élmények. Ez utóbbi lehetőséget részben alátámasztja az, hogy az élményszerű emlékek egy része a magyar iskolába járó gyerekektől származik. Feltételezhető, hogy a védett bikulturális környezet hiányában ők több negatív diszkriminációt tapasztalnak meg, nemcsak az iskolán kívül, hanem az iskolán belül is. Így ezek a tapasztalatok sokkal inkább a felszínen vannak, és ebből kifolyólag az interjúkban is könnyebben jelennek meg.

#### 5.4.3 Megküzdési mintázatok

A diszkriminációval való megküzdés esetében, illetve más nehézségekre vonatkozó megküzdési válasz kapcsán is – a szakirodalommal összhangban – meglehetően vegyes képet kaptunk. Az interjúkban, főként a diszkriminációval való megküzdésnél jellemző volt az elkerülő stratégia (pl. figyelmen kívül hagyás), ami megfelel a kínai megküzdési

stílusnak (Cheng és mtsai, 2010), ugyanakkor számos példát láthattunk a környezet direkt befolyásolására irányuló, elsődleges kontrollt alkalmazó megoldásokra is, akár fizikai, akár verbális eszközök bevetése révén.

A diszkriminációval történő megküzdési stratégiák kapcsán felmerülhet egy fontos kérdés: vajon a diszkriminációs tapasztalatok elkerüléssel való megoldása mennyiben adaptív a kínai gyerekek számára? Egy olyan megküzdési módot tükröz vajon, amely a kínai sajátosságokra alapozva egy (kulturálisan) jól bejáratott, és hasznos stratégia? Vagy pedig arról van szó, hogy az elkerülés az egyetlen, gyermekek számára észlelt út, amellyel az ilyen jellegű problémák megoldhatóak, annak ellenére, hogy valójában lehetne és kellene más utakat is használni? Hogyan alakulnak át, jelennek meg új mintázatok egy bikulturális térben, ezek elsajátítása milyen folyamatok mentén történik? Az ilyen irányú vizsgálódások a további kutatások lehetséges témái. A kulturális aspektusok mellett olyan fogalmakat is érdemes bevonni a vizsgálódások körébe, amelyek kifejezetten a társas identitás fenyegetettségével (pl. Breakwell, 1986), a diszkriminációs helyzet különböző attribúciós folyamataival (Major és Sawyer, 2009) foglalkoznak.

A kérdőíves válaszokban a problémafókuszú megküzdést a gyermekek első helyen említik, emellett az érzelmek szabályozása is jelentős szerepet kap. Csak az elkerülő stratégia néhány formája (pl. társas visszahúzóds, elterelés) sorolódik jelentősen hátrébb. A kérdőívekben főként a tanulási és iskolai nehézségek jelentek meg a spontán válaszokban, mint éppen aktuálisan előforduló problémák. Ezért az eredmények kapcsán megfogalmazható egy olyan feltevés, hogy ezen a területen, tehát a tanulással kapcsolatos kérdésekben jellemzőbb a problémafókuszú, illetve az emóciófókuszú megküzdés. Más problémák, pl. társas nehézségek esetében viszont az elkerülő stratégiák lehetnek hatékonyabbak. Ez az összefüggés további empirikus alátámasztást igényelne, későbbi nagyobb elemszámmal dolgozó kutatások tárgyát képezheti.

## **6. VIZSGÁLAT 2. Jelentős negatív változások a kínai migráns gyermekek életében. Normatív és nem normatív változások, illetve akkulturatív folyamatok vizsgálata<sup>7</sup>**

### 6.1 Célok, a kutatás kérdései

Bár az 5. fejezetben bemutatott vizsgálatban kínai gyermekek nehézségeit részben sikerült feltárni, a szakirodalomban is alkalmazott fogalmak segítségével értelmezni, az élményalapú leírások révén árnyalni, a nehézségek pontosabb behatárolása, kulturális sajátosságainak feltárása eltérő módszertant, komplexebb kutatást igényel. Az akkulturációs helyzet önmagában is komplex jelenségkör, azonban a gyermek-, illetve serdülőkor tovább árnyalja a képet. Ilyenkor az akkulturációs nehézségek mellett ugyanis a fejlődéssel járó normatív kríziseket is meg kell tapasztalniuk az egyéneknek, a gyermekek egy komplex változási folyamaton mennek keresztül, amelyet a kutatók akkulturációs fejlődésként határoznak meg, ahogyan arról az elméleti bevezetőben bővebben is írtunk (Oppedal és Toppelberg, 2016). Az akkulturációs nehézségek és a normatív krízisek kihívásainak elkülönítése sokszor nem egyszerű feladat a kutatók számára, mivel sokszor egyazon helyzet az akkulturáció, illetve a normatív, életkori változásokhoz kapcsolható nehézségek, krízisek terminusaiban is értelmezhető. Emellett, ahogy az az 5. fejezetben bemutatott vizsgálatra is érvényes, az adatok sok esetben nem hordoznak információt az életkori (pszichoszociális) fejlődés, illetve az akkulturáció folyamatára vonatkozóan, a változás, folyamat viszonylag nehezen ragadható meg a csupán egy-egy rövid életszakaszra, vagy csupán a témára (pl. „nehézségek”) fókuszáló kérdések mentén.

Ennek a vizsgálatnak az a célja, hogy azonosítsa a Magyarországon élő kínai bevándorló gyermekek jelentős életváltozásait, jelentős átmeneteit, kríziseit a gyermekek saját percepciójából kiindulva. Emellett célja, hogy egy többszemponatos elemzést adjon ezen átmenetek, változások természetéről annak érdekében, hogy megértsük a különböző

---

<sup>7</sup> A kutatás egy közlésre elfogadott tanulmány részben átalakított verziója, a tanulmány az *Alkalmazott Pszichológia* folyóiratban jelenleg megjelenés alatt van *Significant negative transitions in Chinese immigrant children's life* címmel (ld. Borsfay és Nguyen Luu, megjelenés alatt)

tényezők, mint pl. a normatív és nem normatív fejlődési tényezők, vagy az akkulturációs folyamathoz kapcsolódó kulturális tényezők befolyásoló hatását.

Kutatásunkban csak az észlelt negatív változásokat vizsgáljuk, az eriksoni megközelítésre támaszkodva, amely szerint a legfontosabb átmenetek általában magukkal hozzák a krízis megélését is azzal együtt, hogy egyben fejlődési lehetőséget is jelentenek.

### 6.1.1 A kutatás kérdései

Kutatásunk fő kérdése leíró célú: azt szeretnénk meghatározni, hogy mely események, kulcsfontosságú átmenetek jelentik a legnegatívabb változást, negatív krízist a gyermekek személyes élettörténeteiben. A változások tematikus meghatározása mellett a változások más jellemzőit is vizsgáljuk, ezért további két alkérdést is megfogalmaztunk.

Az első kérdésünk a normativitás problémájával kapcsolatos. Milyen mértékben illeszkednek a kiemelt események a fontos életszakaszokhoz, a normatív változásokhoz kapcsolódó életkori fejlődési feladatokhoz, a klasszikus fejlődési elméletekben leírt normatív krízisekhez, például Erikson pszichoszociális fejlődélméletéhez (Erikson, 1963)? Milyen egyéb, a normativitás kérdéséhez kapcsolódó szempontokat tudunk felfedni más, újabb fejlődési megközelítéseket is alkalmazva?

Második kérdésünk a kulturális kérdésekkel és az akkulturációs folyamatokkal kapcsolatos. Hogyan értelmezhetőek a különböző fejlődési átmenetek kulturális szempontból? Milyen mértékben és hogyan szövi át az akulturáció folyamata az életrajzon megjelenő különböző azonosított változásokat?

## 6.2 Módszerek

### 6.2.1 Vizsgálati személyek

Ebbe a vizsgálatba 14 fő kínai migráns háttérű általános iskolás diákot (5-8. osztály) vontunk be. A fiúk és a lányok aránya viszonylag egyenletesen oszlott el (6 fiú és 8 lány), a válaszadók átlagos életkora 12,93 (m = 12,93, min = 11; max = 15).

A minta elérése hozzáférési mintavétellel, illetve, amennyiben erre lehetőség nyílt hólabda módszerrel történt. A toborzási stratégiák között szerepelt a kínai migránsok által

látogatott iskolák felkeresése, hirdetés kínai-magyar Facebook csoportban, ismerősökön keresztüli elérés.

A résztvevők nyelvi kompetenciája változó volt, de nem volt része az elemzésnek annak értékelése. Annak érdekében, hogy a sikeres interjúhoz a különböző nyelvi kompetenciák megfeleljenek, az interjú nyelve a résztvevők kérésére magyar vagy kínai volt (10 válaszadó magyar nyelv; 4 válaszadó kínai nyelv). A válaszadók a szocializációs (kulturális) háttér szempontjából heterogén mintát adtak, az eltérő szocializációs kontextus alapján három kategóriába soroltuk a résztvevőket (ld. 5. táblázat). Az első kategóriába kerültek azok, akik csak Magyarországon szocializálódtak (5 fő), ők Magyarországon születtek és Kínába csak rövidebb időre, családlátogatási céllal utaztak. A második csoport a „kétszeres kultúraváltás” címkét kapta, ide kerültek azok az interjúalanyok, akik Magyarországon születtek és óvodáskorukban (3 fő), vagy iskoláskorukban (2 fő) viszonylag hosszabb időszakot Kínában töltöttek. A harmadik csoportba kerültek azok, akik Kínában születtek és életük egy későbbi szakaszában (általános iskola) érkeztek Magyarországra. Ami az oktatási kontextust illeti, a válaszadók magyar-kínai vagy angol-magyar két tanítási nyelvű (8 válaszadó) és magyar többségi (6 válaszadó) általános iskolában tanultak.

Kategória	A csoport leírása	Interjú nyelve		Interjúalanyok száma
		magyar	kínai	
Magyarországi szocializáció	Magyarországon született, csak Magyarországon élt	4 fő	1 fő	5 fő
Kétszeres kultúraváltás	Magyarországon született; kisgyermek vagy óvodás korában hosszabb időt (hónapok, évek) töltött Kínában, az iskolát Magyarországon kezdte	2 fő	1 fő	3 fő
	Magyarországon született; iskolás korában Kínában élt, így jelentős időt (legalább 1 év) töltött a kínai oktatási rendszerben	2 fő	-	2 fő
Kínában (többségében) megvalósult szocializáció	Kínában született <sup>8</sup> , kínai szocializáció után érkezett Magyarországra - általános iskolás korában	3 fő	1 fő	4 fő

5. táblázat. A 2. vizsgálat interjúalanyainak szocializációs kontextusa

<sup>8</sup> A 4 interjúalany közül 2 fő Magyarországon született, de csecsemőkorukban szinte azonnal Kínába kerültek, így a magyar szocializációs kontextust gyakorlatilag nem tapasztalták meg.

## 6.2.2. MÉRŐESZKÖZÖK

Jelen vizsgálat a második adatfelvételi szakaszban megvalósult kvalitatív interjúk egy részének adatait elemzi. Amint arra a bevezető módszertani fejezetben (4.2.1 fejezet) korábban utaltunk, ebben a szakaszban egy önéletrajzi interjú technikát alkalmaztunk, az Életvonal Interjú Módszert (Lifeline Interview Method, Assink és Schroots, 2010). A módszer a múltbeli és jövőbeli események szubjektív önszerveződésének tanulmányozására alkalmas. Az élet „hegyeinek és völgyeinek” metaforáját felhasználva facilitálja az élettörténet elbeszélését mind grafikus, mind verbális információkat is kérve. Az interjú több szakaszból áll, amelynek során a résztvevő felrajzolja az eddigi életére, illetve a jövőbeli életére vonatkozó élettörténeti görbét, és ehhez kapcsolódóan több kérdésre is válaszol. A rajzolás és a hozzá kapcsolódó kérdések egy standard folyamatban (ld. 4. melléklet), példaábrák segítségével a Life-Line Method módszert adaptáló formában (LIM, Assink és Schroots, 2010) történik.

A rajz egy előre kinyomtatott lapra (ld. 5. melléklet) kerül, melyen egy függőleges vonal jelöli a pozitív-negatív érzelmi töltetet, egy vízszintes pedig az idő múlását, a rajz közepén lévő függőleges vonal jelzi a jelent. A két tengely az adatfelvétel során nem számozott, azaz a válaszadó nem előre meghatározott numerikusan értelmezett egyenesek segítségével ábrázolja az életét, hanem akár saját „mértékegységeket” használva. Ezáltal, a matematikailag arányos idői és érzelmi rácsok helyett egy kevésbé meghatározó, csupán pár egyenesből álló rendszerbe kell grafikusán elhelyeznie saját életét az egyénnek.

A megrajzolás után következik az szülői involváltság felcímkézése a változásokra, fontos fordulópontokra való rákérdezés után. A résztvevő minden egyes számára fontos változást, fordulópontot megjelöl az életvonal-görbén, s azt is, körülbelül mikor történtek ezek.

Ezután a résztvevő folytatja a rajzolást és címkézést a jövőre vonatkozó projekcióval, hasonlóan a múltra vonatkozó életvonal-görbéhez.

Az általános önéletrajzi adatokat tartalmazó életvonal-görbe (interjú A szakasza) után, konkrét történetekre, önéletrajzi emlékekre, és jövőprojekcióra kérdezzük rá (interjú B szakasza) mind az életvonalon megjelent fontos fordulópontokra vonatkozóan, mind olyan emlékekre vonatkozóan, amelyek eredetileg nem jelentek meg az életvonalon, de jelentősek a résztvevő számára. Ebben a fázisban tehát minden jelentős, a személy számára fontos emléket el lehet mondani, függetlenül attól, hogy megjelenik-e a történet



az életrajzon vagy sem. A szabadabb felidőzésre vonatkozó kérést azért vettük bele az interjúba, hogy teret adjunk azoknak az emlékeknek, amelyeket nehezebb integrálni a koherens életrajzába, vagy amelyek lassabban jutnak a résztvevő eszébe.

Az interjú felvétele során figyelembe vesszük, hogy az önéletrajzi emlékek érzékenyek a társas kontextusra, a közös konstrukciós folyamatra (Reese és Farrant, 2003), ezért az adatgyűjtést olyan beszélgetési eljárásokkal támogatjuk, amelyek facilitálhatják az emlékezést (pl. nyitott, tisztázó kérdések).

A rajzolás és a hozzá kapcsolódó kérdések standard folyamatát a kutatásban részt vevő kínai nyelvű interjúkészítő elsajátította, az interjú felvételek során az esetlegesen felmerülő kérdésekkel kapcsolatban megfelelő támogatást kapott.

### 6.2.3. Eljárások

A résztvevők felkutatása után, a gyermekek, illetve szüleik minden esetben beleegyeztek a vizsgálatba, intézményi megkeresés esetén az iskolaigazgató is. Az interjúk két fős helyzetben zajlottak a gyermekek iskolájában vagy az ELTE egyik irodájában, időtartamuk körülbelül 45 perc volt. A résztvevők az interjút követően egy jelképes ajándékot kaptak. Kínai és magyar nyelvű interjúk készültek, a magyar nyelvű interjúkat egy magyar, az interjúalanyok szempontjából kulturálisan outgroup személy, a kínai nyelvű interjúkat egy kínaiul beszélő, de magyar származású (tehát szintén outgroup) személy vezette le. A kínai nyelvű adatokat magyarra fordítottuk, az elemzések magyar nyelven valósultak meg. A kutatás lefolytatását etikai szempontból az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte.

### 6.2.4 Adatelemzés módszere

Elemzési stratégiánk emergens és a priori kódolást is alkalmazott (Elliott, 2018). A kérdések három fő iránya (negatív élet események, normativitás, kulturális szempontok) meghatározták a kódolás első menetét, de a későbbiekben a témákon belül már szabad kódokat használtunk.

Az elemzés, kódolás pontos eljárásának menetét az alábbiakban részletesen is leírjuk. Kutatásunk fő kérdése az volt, hogy mely események jelentik a legnegatívabb változást,

negatív átmenetet a gyerekek személyes élettörténetében. E kérdés megválaszolásához az interjúalanyok életvonalának legmélyebb (grafikus) pontjához tartozó tapasztalatokat és emlékeket azonosítottuk. Ezek az emlékek - a rajz módszerének következményeként - a résztvevők legnegatívabb emlékei. Az elemzésbe belevettünk minden olyan emléket, amely a legmélyebb (grafikus) ponton volt. A főbb kategóriák (fő témák) létrehozása érdekében tematikus csoportokba szerveztük őket.

Az elemzés második lépéseként tematikusan elemeztük a résztvevők tapasztalati anyagában található összes emléket (nem csak a legmélyebb grafikus pontokon lévő emlékeket), kiválasztva azokat, amelyek tematikusan kapcsolódnak a legmélyebb pontokon talált főbb témákhoz. Az elemzés második szakaszával más szempontokat, a főbb témák lehetséges alternatív mintáit is meg lehetett vizsgálni. Például, ha az elválás témája a fő kategóriák között megjelent, akkor az elválás témájához tartozó összes emléket elemeztük (még akkor is, ha azok nem a résztvevő legnegatívabb emlékei voltak). Ily módon teljesebb képet nyerhettünk az elválás tapasztalatairól.

Következő lépésként az összes említést elemeztük a normativitás és az akkulturáció szempontjából, hogy megválaszolhassuk a kutatási kérdésként megfogalmazott alkérdéseinket.

## 6.3 Eredmények

Kutatásunk fő kérdése az volt, hogy mely események jelentik a legnegatívabb változást, negatív krízist a gyerekek személyes élettörténetében. Az elemzés során azonosítottuk az életvonal legnegatívabb emlékeit, és tematikusan elemeztük a kiemelkedő témákat. Mivel néhány alkérdésünk fejlődépszichológiai szakaszokkal összefüggő szempontokat tartalmazott, az eredmények leírása során tematikus és korosztályi kategóriák bevonásával dolgoztunk.

### 6.3.1 Legnegatívabb változások óvodás- és iskolás korban

Tizennégy résztvevő válaszait elemezve öt személynél találtunk óvodáskori eseményt legnegatívabb emlékként, kilenc személynél pedig iskoláskorit. Az óvodáskori élmények alapvetően két téma köré csoportosultak. Az egyik téma a családban bekövetkező

haláleset, egy másik téma pedig egy (új) intézményhez, közösséghez való alkalmazkodás nehézségei, beleértve a kortársakkal való kapcsolat nehézségeit óvodai környezetben.

Az óvodáskori témák részben iskoláskorban is visszatértek, így a haláleset, illetve egy (új) intézményhez, közösséghez való alkalmazkodás nehézségei, beleértve a kortársakkal való kapcsolat nehézségeit is, ebben az életszakaszban is fontosnak bizonyultak. Emellett jelentős témává vált a teljesítménnyel (tanulási, sport, vagy művészeti) kapcsolatos kudarc, nehézség, valamint a fontos személyektől történő elválás (nem haláleset kapcsán).

### 6.3.2 Haláleset

A halálesetek két kategóriában jelennek meg: a szülő halála, illetve a nagyszülő halála. Bár az életvonalon ezek az esetek, mint legnegatívabb emlék jelennek meg, nem minden résztvevőnél találkozhatunk élénk érzelmi élménnyel az emlék felidézése kapcsán. Az esetek egy részénél az esemény negatív élménye homályban van a válaszadó számára, feltehetően az emlék keletkezésének korai életszakaszra tehető időpontja miatt. A kisgyermek-, illetve óvodáskorban történt veszteségre van, aki alig emlékszik, vagy éppen csak arra, hogy nem sok információt kapott a felnőttektől a halál körülményeiről.

*V<sup>9</sup>: "Hát még kicsi voltam, annyira nem volt olyan nagyon rossz.... hát...*

*K: Kevésre emlékszel?*

*V: Igen."* (3,5 éves kori emlék, 14 éves lány).

Ez több szempontból is egybevág a szakirodalmi adatokkal. Egyrésztől, kisgyermekkorban - körülbelül 6-7 éves korig - a gyermekek még nem teljesen értik kognitív szempontból a halál véglegességét, visszafordíthatatlanságát (Baker és Sedney, 1996). Emellett, általában is az élmények komplexebb, koherensebb emlékekké történő alakítása, ilyenként való visszaidézése éppen, hogy csak elkezdődik 3 éves korban, azonban a folyamat nehezebb olyan emlékeknél, amelyek nehezen érthetőek az egyén számára (Nelson és Fivush, 2004). További szempont az élmény megélése kapcsán, hogy ha az elhunyttal, például egy nagyszülővel, nem volt szoros érzelmi kapcsolat, azaz a

---

<sup>9</sup> A párbeszéd formában leírt interjúrészletekben a szereplőket a V (válaszadó) és a K (kérdő) jelöléssel rövidítjük

veszteség nem sorolható a „személyesen jelentős kapcsolat elvesztése” kategóriájába (Baker és Sedney, 1996), akkor az esemény csak a család gyászreakciója miatt válik érzelmileg kiugróvá a gyermek számára (Abeles és mtsai, 2004).

Mindemellett, illeszkedve a legnegatívabb emlék címhez, a felidézett emlékek között valóban volt olyan, amely negatív érzelmi töltetű, akár korai emlék kapcsán is. Már 5 éves korból felidézett veszteség esetén is találkozhatunk az emlékek között a gyermekkori gyász élményeivel, így például diszfóriával. Serdülőkori emlék esetében a felidézett érzelmi reakciók köre komplexebb, a szomorúság, harag, regressziós reakciók mind megjelentek érzelmi összetevőként.

Az elemzés során a változások életkori szakaszokhoz illeszkedő, normatív vagy nem normatív jellegét is vizsgáltuk. A szakirodalom alapján azt mondhatjuk, hogy a gyermekkori halálhoz kapcsolódó helyzetek olyan nem-normatív életesemények, amelyek nem várt pszichológiai feladatok elé állítják a gyermekeket. A gyermekkorban leggyakrabban előforduló halálesetekből eredő veszteségek általában egy kisállat vagy nagyszülő elvesztése, de ezek gyakorisága nem mérhető össze az olyan normatív váltásokkal, átmenetek előfordulási arányával, mint például az iskolarendszerbe való belépés 6 éves korban (Corr, 1996).

#### 6.3.2.1 Halálesetek akkulturációval, mobilitással összefüggő aspektusai

Egy másik kérdésünk az emlékek kapcsán arra vonatkozott, hogy vajon a különböző változások, események, hogyan értelmezhetőek az akkulturáció szempontjából. Van-e olyan esemény, amely szorosan vagy kevésbé szorosan összefügg akkulturációs folyamatokkal, kulturális hatásokkal. A haláleseteket elemezve kétféle esettel találoztunk az akkulturációs folyamatok vonatkozásában.

Az egyik eset - amely haláleset, illetve más, az egészségi állapotban hirtelen bekövetkező változás (pl. betegség) kapcsán is megjelent, hogy amennyiben a családot érintő fontos változás egy másik országban, Kínában történik, akkor a család egy része vagy egésze odautazik, illetve adott esetben ott is marad akár hosszabb ideig is. A gyermekeket esetleg a nagyszülő(k), rokonok gondjaira bízák rövidebb, vagy hosszabb időre. A szakirodalom alapján feltételezhetnénk, hogy az elhunyttal összefüggő veszteségélmény ilyenkor

párosulhat egy másodlagos veszteség élménnyel is, amely egyébként is jellemző jelenség a haláleseteket követően. A másodlagos veszteségek olyan jelentős változások az ember életében, amelyek egy veszteség következményeként, az eredeti veszteségélményhez hozzáadódva jelennek meg, mint például a napi rutinok változásai, egy másik helyre való költözés, a gyermekgondozás változása (Baker és Sedney, 1996). Ezek olyan változások, amelyek a mobilitással szinte bizonyosan bekövetkeznek, többszörös változást, és így nehézségeket hozva a gyermek életébe. Azonban az általunk vizsgált anyagban nem találtunk arra vonatkozó bizonyítékot, hogy ezen változások megélése szubjektíven is negatív lett volna. Így például, egy 14 éves fiú beszámolója szerint a nagymamája halálát követő időszakban a nagypapával eltöltött nyár jó élmény volt a számára, ezalatt sikerült túltennie magát a veszteség okozta szomorúságon: *„Én Kínában laktam, tanultam egy évet és akkor ott voltam nyáron nagypapámmal. Abban az időszakban viszonylag boldog voltam. (...) ott már elkezdtem nem annyira szomorú lenni azon, hogy most meghalt meg minden.”* (5 éves kori emlék, 14 éves fiú). Ennek a fiúnak az élményeit mobilitástörténetének ismeretében érdemes értelmezni, esetében a kínai környezet, a nagyszülők otthona teljes mértékben ismerős volt, mert nagyon gyakran ingázott a család a két helyszín<sup>10</sup> között korábban. Elmondása szerint a nagypapájával is nagyon jó volt a kapcsolata, ami egy nehéz helyzetben nagyon jelentős erőforrás. Gyermekkorban a gyász feldolgozásának egyik legfontosabb tényezője a biztonságos környezet, az érzelmileg elérhető, támogató személy, vagy személyek, amely lehet az elsődleges gondozótól eltérő személy is (Baker és Sedney, 1996).

A halálesettel összefüggésben az interjúanyagban egy másik megjelenő téma a felerősödő parentifikáció jelensége a veszteség időszakában, illetve azt követően. A gyerekek kulturális bróker szerepe jól ismert jelenség a bevándorló családok működését leíró szakirodalomban (Kam és Lazarevic, 2014, Nyíri, 2006.). Ebben a szerepben a gyerekek kezelik a szülő és az iskola vagy más intézmények közötti kommunikációt, amelynek célja a szülők kulturális és nyelvi akadályainak orvoslása. Ezekben a kommunikációs helyzetekben a gyerekeknek több kultúrát kell megérteniük, felnőtt beszélgetésekben kell részt venniük, sőt, az egész családot érintő döntésekben is szerepet kell vállalniuk (Kam és Lazarevic, 2014). Az érzelmi, kognitív-nyelvi-akadémiai és a szülő-gyermek kapcsolat dimenziók mentén történő mérlegelés esetén a kulturális közvetítés pozitív és negatív aspektusai is azonosíthatók. Ez a tevékenység hozzájárulhat a gyermek megnövekedett

---

<sup>10</sup> Magyarország és Kína

önbizalmához és a kínai kultúrában jelentős értéket képviselő gyermeki kötelességek (filial piety) teljesítéséhez (Barna és mtsai, 2012), a szülők tiszteletéhez (Chao, 2006), ugyanakkor internalizáló (pl. depresszió) és externalizáló (pl. agresszió) tünetekhez (Chao, 2006), egészségtelen megküzdési viselkedéshez, inadekvát szülő-gyermek szerepekhez (pl. parentifikáció) (Kam és Lazarovic, 2014) vezethet. Különböző tényezők befolyásolják, hogy a gyermek pozitív vagy negatív tapasztalatként éli-e meg a közvetítői szerepét (Kam és Lazarovic, 2014). Túl nagy kihívást jelentő helyzetek, amikor a közvetítés során nem tud éhhatékonyt megélni a gyermek, és negatív érzelmek jelennek meg, negatív közvetítői tapasztalatokat eredményezhetnek, amelyekre példaként szolgálhat az alábbi eset.

Saját anyagunkban egy 15 éves fiú arról számolt be, hogy nagyon nehéz volt a kórházzal való kommunikáció, a kezelések során meghozandó döntésekben való részvétel, illetve a jelenben is, a család életére vonatkozó ügyek intézése, amelyekben folyamatosan jelentős szerepet vállal. A nehézségeket mutatja a tanulási teljesítmény romlása, a számítógépes játékokban való elmerülés, negatív érzelmi kitörések, a helyzet általános negatív értékelése.

*“Nem haragszok rájuk, mert tudom, hogy tényleg próbálnak, de nem tudnak semmit, de mondtam is, hogy ez nem jó nekem. Az, hogy... hogy nekem kell csinálnom, úgy, hogy én se tudom jól ezeket. (...) időnként úgy érzem, mintha 8 éves vagyok, mert csak játszani szeretnék még, meg kiabálok össze-vissza.”* (15 éves kori emlék, 15 éves fiú)

Az elemzési protokoll során megvizsgáltuk azt is, hogy a legnegatívabb emlékekben kategorizált témák vajon hogyan jelennek meg a többi interjúalany elbeszéléseiben a negatív (de nem legnegatívabb) emlékekben. A haláleset kapcsán azonban nem találtunk olyan emléket, amely negatív, de nem a legnegatívabb. Így a halálesetek kapcsán az is egy fontos megállapítás, hogy amennyiben megjelent az élettörténetben, akkor a legnegatívabb élményként konstruálódott meg a résztvevők elbeszéléseiben.

### 6.3.3 Egy (új) intézményhez, közösséghez való alkalmazkodás nehézségei, beleértve a kortársakkal való kapcsolat nehézségeit is

Egy új társas közösséghez, intézményhez való alkalmazkodás nehézsége, mint legnegatívabb élmény mind óvodás-, mind iskoláskorban megjelent az emlékekben. Óvodáskorban elsősorban a magány, a barátok hiánya okozott nehézséget a gyerekeknek, különösen a kezdeti időszakban. Iskoláskorban a másoktól elszenvedett csúfolás, kiközösítés jelentették a legnegatívabb élményt.

Elemzésünkben nemcsak a legnegatívabb, de az új intézménybe, új közösségbe való belépéshez kapcsolódó összes negatív változásnak megélt eseményt elemeztük. Óvodáskori élmények a negatív élmények között már nem szerepeltek, ezekkel a legnegatívabb élmények között találkozhattunk. Iskoláskorban a nehezen megélt változást, azaz egy új intézménybe, új közösségbe történő belépést két téma köré szervezték a gyerekek.

Az egyik téma elsősorban a társas kapcsolatok, a közösségben elfoglalt hely kérdésére vonatkozott. A másoktól elszenvedett csúfolás, kiközösítés, fizikai bántalmazás jelentek meg, azaz a kortársbántalmazás különböző formáit nevezték meg a beszámolókból. A kortársak általi kiközösítések okaként a kulturális másság általában megjelent, mint tényező, még akkor is, ha a nyelvi hiányosságok expliciten nem képezték a probléma forrását. A nyelvi hiányosságok súlyosbították a helyzetet.

A másik téma, amely kiemelkedett a beszámolókból az maga az iskola, mint rendszer, és az ehhez való alkalmazkodás nehézségei. A magyarországi tapasztalatok esetében az óvoda és iskola közötti váltás nehézségét említik az alanyok, azonban nehezen tudják megfogalmazni, hogy mi okozott nehézséget, van, aki az óvodához képest egyszerűen nagyon másnak érzi az iskolát, félelmetesnek.

*V: "Mikor először voltam itt az iskolába, megláttam az igazgatót és sírtam. (...) Nem tudom miért. Félelmetes.*

*K: Arra emlékszel, hogy miért tűnt olyan félelmetesnek?*

*V: Nem tudom miért. (...) utána nem. Mert nagyon sok kínai barátaim vannak. Meg tanultam írni, olvasni." (6 éves kori emlék, 14 éves lány).*

A Kínában átélt intézményváltással kapcsolatos tapasztalatok esetében a nehézségeknek már konkrét okai is voltak, különösen bentlakásos iskolák esetében emelkedtek ki a negatív élmények. Többen nagyon szigorúnak élték meg ezeket az iskolákat. *“Kínában nagyon szigorú az iskola, nagyon nagy a nyomás. Mivel bentlakó voltam, minden nap nagyon korán kellett kelni, aztán egész nap tanultunk nagyon későig, lefekvésig. Nagyon stresszes volt, ezért rajzoltam ilyen hullámvölgynek.”* (6 éves kori emlék, 13 éves lány).

Az elemzés során az intézményi, közösségi váltások életkori szakaszokhoz illeszkedő, normatív vagy nem normatív jellegét is vizsgáltuk. Magyarországon és Kínában is az alapfokú oktatás részét képezi az óvoda intézménye (Molnár és mtsai, 2015, Zhu, 2009). Továbbá, egy új oktatási intézménybe való belépés 6-7 éves korban Magyarországon és Kínában is egy társadalmilag szabályozott átmenet (Világbank, 2017). Így azok a kiemeltnek megélt változások, amelyek akár az óvodakezdéshez, akár az iskolakezdéshez kötődnek, normatívnak tekinthetőek. Legnegatívabb élményként csak az óvodai beilleszkedéshez kapcsolódó élményekről beszéltek a válaszadók. Iskoláskori legnegatívabb élmény esetében a váltás nem az első osztályban történt, hanem később, tehát a változás iskoláskori mobilitásként, nem első osztályban megélt iskolaváltásként jelent meg, amely bár előforduló jelenség, nem tekinthető normatívnak. A negatív élmények között iskoláskorban mind az általános iskolai karriermenetnek megfelelő váltások, mind az évközi, szakaszközi váltások esetében beszéltek negatív élményekről a gyerekek.

Az új közösségbe, intézménybe történő beilleszkedést is megvizsgáltuk az akkulturáció szempontjából. Amikor az élményeknél találtunk kulturális vonatkozást, az általában két téma köré csoportosult: a kulturális másság és/vagy a nyelvi kompetencia hiánya. Az élmények egy része egyben mobilitáshoz is kapcsolódott, tehát az iskolaváltás egy nemzetközi mobilitás követően történt a gyermek életében, de nem minden esetben. A kulturális másság stabil, több éve fennálló magyarországi tartózkodás esetében is okozott nehézséget a gyermekeknek. A nemzetközi mobilitás kapcsán fontos megjegyezni, hogy nemcsak a Magyarországra történő költözés, de a Magyarországról Kínába történő költözés, és ott egy új környezetben történő boldogulás is jelenthet nehézséget, különösen, ha a kínai nyelvi kompetencia, a kínai szokások ismerete, az iskolában elvárt tudás nem megfelelő.



*„Csúfoltak, vertek is, mert más voltam hozzájuk képest. Más a szokás, nem beszéltem kínaiul, csak úgy ültem. Meg gondolták, hogy fura gyerek vagyok.”* (6 éves kori emlék, 15 éves fiú)

A különböző nyelvi-társas közegek közötti váltást egy gyermeknek akár többször is meg kell tennie, ha a család azt a stratégiát választja, hogy a gyermek Magyarországon és Kínában is részesüljön közoktatásban. Ez a stratégia viszonylag jellemző a magyarországi családok körében (Nyíri, 2006), amely egy viszonylag magas fluktuációs rátához vezet az iskolai karrier során (Vámos, 2013). Ez a minta a mi résztvevőink között is előfordult. Egy gyermek szemszögéből ez azt jelenti, hogy a magyar kontextusban való tartózkodás után a kínai kontextushoz kell igazodnia, majd amikor visszatér, újrakezdi a visszailleszkedést, mely folyamatot általában több ponton is hátráltatnak a nyelvi kompetenciák különbségei, hiányosságai, a kulturális különbségek vagy egyéb társas-tanulási nehézségek. Értelmezésünkben ez a jelenség az akkulturációs stressz altípusa, amely a transznacionális akkulturáció folyamatában a (többszörös) kulturális váltáshoz, a kultúrába történő be- illetve, visszailleszkedéshez kapcsolódik. Viszonylag kevés kutatási adat áll rendelkezésre e jelenségről. A visszailleszkedési sokkra (re-entry shock), a fordított akkulturációs folyamatokra fókuszáló kutatások többnyire az átmeneti utazók (sojourners) tapasztalataival foglalkoznak (Szkudlarek, 2010), de még ha bizonyos tapasztalatok hasonlóak is, a fiatalok vagy felnőttek élethelyzete (oktatási, jogi, társadalmi stb.) nagyon különbözik a bevándorló gyermek helyzetétől. A harmadik kultúrájú gyerekek (TCK<sup>11</sup>) tapasztalataival kapcsolatos tanulmányok komplexebb képet adnak arról, hogy hogyan élnek meg a gyerekek a többszörös kultúraváltást (Kortegast és Yount, 2016, Cottrell, 2007), azonban ezeknek a gyermekeknek a helyzete számos szempontból különbözik a bevándorló gyermekekétől, illetve önmagában a harmadik kultúrájú gyermekek társadalmi megítélése is változik a társadalmi változásokkal egyidejűleg (Fry, 2007).

---

<sup>11</sup> A harmadik kultúrájú gyermek (Third Culture Kid - TCK) John és Ruth Hill Useem (Useem, 1993, idézi Pollock és Van Reken, 2001) kifejezése, akik expatokat tanulmányoztak, és azt figyelték meg, hogy a külföldiek közös életmódot hoznak létre a külföldön élő közösség tagjaival, ezáltal egy „intersticiális”, különböző kulturális szövetek között kialakuló kultúrát teremtenek meg. Az első kultúra ebben a kontextusban a küldő ország, a második kultúra a befogadó ország, és az előbb említett intersticiális kultúra pedig a harmadik kultúra. Azokat a külföldi szülők gyermekeit, akik fejlődési éveik jelentős részét a szülők kultúráján kívül töltik ebben a harmadik kultúrában, harmadik kultúrájú gyerekeknek hívjuk (Pollock és Van Reken, 2001).

Saját anyagunkban a fordított akkulturációs sokk jól körvonalazott élményanyagát adta az egyik résztvevőnk:

*„Visszajöttünk Magyarországra. Ez nagyon, ez rosszabb volt, mint amikor visszamentem Kínába, mert akkor még tudtam egy picit kínaiul beszélni (...) Itt meg szint nulla, mert senkivel nem beszéltem [magyarul] és el is felejtettem, hogy Magyarországon születtem. (...) Igazából 6 éves koromban, ami megtörtént, ugyanaz megtörtént 10 éves koromban. Föl kellett vennem ..., az első magyar szó, amit megtanultam az a "hülye", a második az a kifejezés..., bocsánat, de "kurva anyját", "kurva kínai", ez tanultam, mert ezt hallottam legtöbbit. Ezek voltak a leggyakoribb, fölvettem a szokásokat. Mert negyedikben tényleg szörnyűn volt, minden nap korrepetálás. Meg mindenféle dolgok (...) Suliban is verekedtem minden nap. Először nem, az első egy héten nem verekedtem, megverték erősen, aztán én gondoltam visszaadom. Igen, nagyon rossz dolgok voltak. (...) Hát igazából most mind jó barátok.” (10 éves kori emlék, 15 éves fiú)*

#### 6.3.4 Érzelmileg fontos személyektől történő elválás (nem haláleset kapcsán)

Az érzelmileg fontos személyektől való elválás, mint legnegatívabb élmény, csak iskoláskori emlékekben jelent meg, azonban negatív emlékként óvodás-, illetve iskoláskori élményekben is találkozhatunk ezzel a témával. A halálesetek elemzése kapcsán már láthattuk, hogy egy személy elvesztése, rendkívül jelentős a gyermek életében. Igaz, ha nem halálesethez kapcsolódik a veszteség, akkor kevésbé végleges, visszafordíthatatlan, mégis érzelmileg szintén jelentős kihívást okozhat.

Legnegatívabb élményként a szülőtől, illetve az osztályfőnöktől való elválás jelentek meg, amely veszteségeket egy új intézménybe történő belépés következményeként kellett átélniük a gyermekeknek iskoláskorban. Negatív élményként jelent meg a nagyszülőktől, illetve egy-egy baráttól történő elszakadás, amelyek az esetek többségében mobilitás következményei voltak, idejük óvodás-, illetve iskoláskorra volt tehető.

Az élmények normativitásának kérdését vizsgálva azt találtuk, hogy egy fontos személytől való elválás normatív jellegét csak az esemény kontextusának ismeretében lehet meghatározni. Az életvonalak legnegatívabb pontján megjelenő, fontos személyekkel kapcsolatos veszteségélmények különlegesek voltak abból a szempontból,

hogy több, a gyermek életére ható változás is kísérte őket, illetve ezen változások jártak együtt veszteségélménnyel. Ilyenek voltak például, az iskolakezdés, vagy felsőbb osztályba lépés, amelyek a gyermek életének természetes, normatív részei, azonban az már társadalom-, illetve kontextusfüggő, hogy az iskolai előmenetel együtt jár-e a szülőktől, az otthontól való elválással is.

Kínában két tényező – a kínai belföldi migráció és a vidéki alapfokú oktatási intézmények összevonásának programja<sup>12</sup>, amelyet a 90-es évek elején indított el a kínai kormány - vezet ahhoz a jelenséghez, hogy rendkívül sok gyermek kerül bentlakásos iskolába. Ezért feltételezhetjük, hogy a bentlakásos iskolába való belépés nem tekinthető nem normatívnak, mivel ez nem atipikus, nem várt vagy kiszámíthatatlan a kínai kontextusban. Mindezzel együtt, még akkor is, ha társadalmilag a bentlakásos iskolába történő továbbtanulás opcionális iskolai karriernek tekinthető, a szülőktől történő elválás, illetve a szigorú bentlakásos iskola rendjébe való bekerülés a gyermekek beszámolóiban nehézségként jelentek meg.

A negatív, de nem legnegatívabb elválás élmények szinte mindegyike mobilitással összefüggő élmény volt, így a továbbiakban a normativitás kérdését a kulturális, akkulturációs aspektusokkal együtt tárgyaljuk.

Az élmények egy köre a család migrációs stratégiájából fakadó veszteségekre vonatkozott. Ezekben az emlékekben a gyermekek negatív élményként számoltak be azokról az esetekről, amikor az elsődleges gondozó személytől el kellett válniuk, mert a gyermeket vagy “előre küldték”, vagy pedig “hátra hagyták” valamely közeli családtagjával. Interjúalanyainknál a szeparáció csecsemő-, kisgyermek- és iskoláskorban is előfordult.

Negatív szeparációs élmény megjelenhet abban az esetben is, amikor egy olyan családtagtól kell elválni, aki bár a kiterjedt családhoz tartozik, de a gyermek életében egy hosszabb időszakra elsődleges gondozóvá lép elő, ahogyan arról egy 14 éves interjúalanyunk beszámolt. Az interjúalany élete első három évét a nagymamájával töltötte Kínában, ezt követően került vissza édesanyjához Magyarországra: *"Hiányzott a nagymama és anyám azt mondta nekem, hogy sokáig sírok"* (emlék 3,5 éves korból, 14 éves lány).

---

<sup>12</sup> A vidéki általános iskolák egyesülési programja (Rural Primary School Merge Program) az izolált, vidéki iskolák lezárását és olyan földrajzilag központi helyen lévő iskolák létrehozását tűzte ki célul, ahol a vidéki gyerekek minőségi oktatást kapnak (Shu és Tong, 2015)

Bár a szeparáció nehéz lehet, a folyamat lezárulta pozitív élményeket is hozhat. A „hátra hagyva lenni” érzése után az újra-egyesülés pozitív tapasztalatokat, és egy nagyon fontos érzelmi támogatást jelenthet azok számára, akik például szüleiket követve megérkeznek egy új országba: *„Milyen volt neked itt [Magyarországon] az első időkben, emlékszel rá? Jól érzem magam, mert itt van az anyukámék.”* (5 éves kori emlék, 13 éves lány)

Az ilyen szeparációs tapasztalatok normativitásának elemzése során fontos látni, hogy a migrációs szeparáció, amikor a szülők migrálnak, és rövidebb vagy hosszabb ideig hátra hagyják gyermekeiket, jól dokumentált és gyakori jelenség a transznacionális családok életében (Zentgraf és Stoltz Chilncilla, 2012). A kollektivista kultúrákban végzett tanulmányok azt mutatják, hogy azokban a közösségekben, ahol erős családi rokonsági hálózat létezik, az anyák viszonylag könnyen tudnak gyermekeik nélkül is kivándorolni, mert a gyermekeket a rokonokkal vagy a közeli barátoknál lehet hagyni. Ezt a szülői viselkedést ebben a kulturális kontextusban a közösség nem tekinti szükségszerűen deviánsnak (Waters, 1999, idézi Pottinger, 2005).

### 6.3.5 Teljesítménnyel kapcsolatos kudarc, nehézség

A teljesítménnyel kapcsolatos kudarcok, nehézségek érthető módon csak iskoláskorban jelentek meg. A legnegatívabb élmények témája több altéma köré rendeződött. Egyrészt a különböző tantárgyakban elért sikertelenségek, rossz osztályzatok jelentettek egyes gyerekek számára kiugró negatív élményeket. Szintén kiugróan negatív élményként jelent meg egy verseny, vagy közösségi teljesítmény (művészeti, vagy sport) során megélt kudarc, amely esetenként szégyennel is együtt járt, a kimaradás, leböngés élményét is hordozta. Egy harmadik téma a legnegatívabb élmények körében a különórával, hétvégi iskolával járó megterheléshez kapcsolódott.

A negatív élmények között elsősorban a tanulmányi teljesítményben megélt nehézségek különböző jelenségei bukkantak fel. A matematika, természetismeret, nyelvtan tantárgyak nehézségei, az évvégi vizsgához kapcsolódó stressz, illetve általában a szorongalom hiánya, mint témák emelkedtek ki problémaforrásként. A legnegatívabb és a negatív élmények között is szerepelt mind alsó tagozatos, mind felső tagozatos élmény, valamint magyarországi és kínai helyzeteket egyaránt hozták a gyerekek.

A tapasztalatok normatív jellegével kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a tanulmányi kérdésekkel kapcsolatos aggodalmak és negatív emlékek normatívnak tekinthetők, mivel

az általános iskola egyértelműen kijelölt funkciója, hogy lehetőséget biztosítson a gyermekek számára az alapvető kompetenciák megszerzésére különböző területeken (Epps és Smith, 1984). Kulturális kérdéseket viszont találhatunk, ha ezeket a tapasztalatokat közelebbről megvizsgáljuk.

A Magyarországon átélt nehézségek egy része a nem anyanyelv (magyar) tanulásának nehézségeivel függenek össze, más részük a saját kulturális háttérhez kapcsolódó kompetenciák megszerzésének megterhelő természetére vonatkoznak. Így például, kiemelt téma volt több interjúalanynál a kínai írás elsajátítása, a kínai hétfélig iskolába járás megterhelő mivolta. Szintén a mobilitással összefüggő nehézség, amelyet a beilleszkedés kapcsán már láthattunk, hogy amennyiben a gyermek az iskolai szocializációja során a kínai oktatási rendszerben is részt vesz, akkor egyrésztől átéli a kínai rendszerben tapasztalható általános nehézségeket, emellett a nem kínai szocializáció miatt megjelenő hozzáadott tanulmányi nehézségeket is, amelyek miatt hátrányba kerülhet a többi, Kínában szocializálódott gyermekhez képest. Ahogyan korábban is említettük, a kínai oktatást nagyon nehéznek, szigorúnak ítélik meg a gyerekek, van, aki rossz teljesítménye miatt fizikai fenytést is elszenvedett iskolás éve során. Emellett az első osztályos matematika követelményeket többen is nehéznek ítélték, különösen más, kínai óvodai, iskolai előkészítő háttérrel érkező gyermekekhez képest.

*„Kínában óvodában már tanulnak a gyerekek, hogy ott, hogy ott már összeadás, meg ilyen alap, könnyű, kínai írásokat tanulnak. Én meg nem, mert Magyarországon voltam, óvodában csak játszottunk! Csak azt emlékszem, hogy játszottunk, ettem hazamentem. Annyi volt, homokoztam! Igen, homokoztam a társaimmal, egymást dobtuk sárral. Ez volt az óvoda. Ott már keményen elkezdtek számolni. Óvodában már 100 belül vagy 10 belül, de ilyesmi már tudták. Akkor, akkor nem tudták, hogy én más országról jöttem, csak úgy tekintették, hogy hülye gyerek vagyok, hogy miért nem tudom ezt, óvodában kellett. De hát hogy igen, akkor nagyon nehéz volt, gyakran sírtam, hogy miért olyan szar a jegyem? Anya miért van ez, hogy szar? De ő büszke volt, mert tudja, hogy Kínában 100 pontos, hát általánosban 100 pontos a dolgozatok és akkor... mert első volt, ezért alap volt, hogy 90 körül legyek, és ilyen 60-70-80-okat írtam, anya meg büszke volt, hogy semmit nem tanultam és úgy, hogy mint egy egy kezdő, gyorsan fel tudtam venni 60-70-80 pontra. De én máshogy láttam dolgokat.” (6 éves kori emlék, 15 éves fiú)*

## 6.4 Diskusszió

Elemzéseink során negatív átmeneteket vizsgáltunk meg kínai gyermekek életében, hogy feltárjuk, milyen változásokkal és kihívásokkal kell szembenéznük. Ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, vajon ezek a változások, kiugró átmenetek vagy krízisek a fejlődépszichológiai elméletek által feltételezett normatív krízisek közé tartoznak-e, és hogy ezeket a normatív kríziseket az akkulturáció folyamatának különféle jelenségei hogyan képesek áthatni.

A legnegatívabb emlékeket 4 fő témakör köré csoportosíthattuk: (1) egy közeli családtag halála, (2) új intézménybe vagy közösségbe való beilleszkedés nehézségei, melybe beletartoznak a kortársak között kialakuló problémák is, (3) fontos személyektől való elválás, szeparáció (nem halál eredményeként), (4) teljesítménybeli nehézségek (tanulás, sport vagy művészet). Elemzésünkben olyan további, negatívként értelmezett emlékeket is megvizsgáltunk, melyek nem tartoznak a legnegatívabb emlékek csoportjába, viszont tartalmilag kapcsolódnak a fent említett négy nagy témakörhöz. Ezen emlékek elemzésének célja az volt, hogy egy átfogóbb képet kapjunk a fő témakörökről. A negatív változások időbeli eloszlását megfigyelve azt tapasztaltuk, hogy bár a legnegatívabb emlékek között óvodáskori és általános iskolai élmények egyaránt felismerhetőek, de az iskolai emlékek túlsúlya azt sugallja, hogy az óvodai időszakhoz képest az iskolai évek alatt a gyermekeknek jóval nagyobb kihívásokkal kell szembenéznük.

#### 6.4.1 Negatív átmenetek óvodáskorban – keletkezik-e normatív krízis?

Az óvodai (vagy kora gyermekkori) időszak fázisát fejlődési szempontból gyakran a játékos felfedezések és a kortársakkal való kezdeti kapcsolatteremtési próbálkozások időszakának tekintjük (Berk, 2014). Erikson (1968) szerint ebben az időszakban a gyermekek számára a legfontosabb, hogy kialakítsák és kifinomítsák kezdeményezőképességüket és cselekvési vágyaikat, és hogy megértsék az erkölcsi kötelességeket valamint az önfegyelmet e cselekvések gyakorlása közben. A kínai gyermekek körében ez utóbbi különösen fontos, hiszen szüleik kihangsúlyozzák az impulzuskontroll jelentőségét, hogy felkészítsék gyermekeiket az életük későbbi szakaszában meghatározóvá váló kollektivistá társadalmi normákhoz való alkalmazkodásra (Ho, 1994).

Az óvodai szakasz eredményei közül az alábbi két témakör bizonyult leginkább negatívnak: (1) (új) intézménybe vagy közösségbe való beilleszkedés, valamint a kortársakkal való kapcsolatteremtés; és (2) a közeli családtag halála.

Óvodáskorban a közösségbe való beilleszkedés nehézségei szorosan kapcsolódtak a barátságok és a közösségi játékélmény hiányához, ezáltal a magányosság érzéséhez. A korai gyermekkori barátság nagyon gyakran közösségi eszköz a játék közbeni viselkedés rendszerezéséhez és az ehhez hasonló tevékenységek élvezetének maximalizálásához (Parker és Gottman, 1989, idézi Rubin és mtai 2006). A társasan támogató kapcsolatok és a kizárólagosság is ebben az életkorban kezd fontos tényezővé válni a gyermekek számára (Sebanc, 2003). A barátságok kialakítása és a közös játékba való bekapcsolódás során felmerülő nehézségek erős negatív élményt jelenthetnek a gyermek számára, mivel ilyenkor az ebben az életkorban legfontosabb tevékenység, a játék kerül veszélybe.

Egy közeli családtag halála szintén a legnegatívabb események között szerepelt az óvodás gyermekek életében. Ez a negativitás abban a tényben mutatkozik meg, hogy a haláleseteket a gyermekek csak, mint legnegatívabb emlék idézték fel, és nem csupán negatív emlékként. Ahogyan Berntsen és Rubin (2004) rámutatott, amikor negatív emlékek felidézéséről van szó, legtöbb esetben olyan események kerülnek említésre, amelyek eltérnek a normatív életvitel ismétlődő folyamataitól, vagy rendhagyó történések. Bár a halál az élet elkerülhetetlen része, személyes szinten a halált nem

normatív eseménynek tekintjük (Corr, 1996). Általános, egyetemes szinten a halálesetek nem szokatlanok és nem is normán kívüliek. Pataki (2001) szerint az egyik visszatérő élettörténet forgatókönyvi epizódsema (ősélmény) az alapvető antropológiai szituációk (születés, házasság, halál, magány vagy betegség) személyes átélése. Tehát általánosságban, a halál témája önmagában is nagyon fontos része az élettörténeti forgatókönyveknek, ilyen értelemben a halál megjelenése a gyermekek történeteiben normatívnak és egyetemesnek tekinthető.

#### 6.4.2 Negatív átmenetek iskoláskorban – keletkezik-e normatív krízis?

Felső tagozatos általános iskolás korban a teljesítmény és a közösség kerül középpontba, ahogy Erik Erikson írja a gyermekek életének e szakaszáról: az iskoláskor beköszöntével a gyermekek „készek gyorsan és mohón tanulni, hogy naggyá váljanak, a kötelességekből, fegyelemből és teljesítményből kivéve saját részüket (...) és lelkesen tevékenykednek együtt, hogy kivegyék részüket az alkotásból és a tervezésből.” (Erikson, 1968, 122).

A teljesítmény és közösségi feladatok iskoláskori fontossága egyértelműen illeszkedik a tradicionális kínai szülői gondolkodáshoz is. A közösségi feladatokra való felkészítés már egészen korán elkezdődik, ahogyan korábban már leírtuk. Emellett azt is fontos megemlíteni, hogy a tradicionális kínai szülői gondolkodás szerint 6 éves kor alatt a gyermekek nem képesek igazán sokat felfogni és megtanulni (Chan és mtsai, 2009; Ho, 1994). Ho (1994) szerint a szülők hajlamosak engedékenyebbek lenni az óvodáskorú gyermekekkel, és a szülői gondoskodás célja inkább az impulzuskontroll kialakítása, mintsem az értelmi fejlesztés. Az iskola éveiben kerül először a teljesítőképeség és teljesítmény nyilvánvaló módon a szülői szocializáció előterébe. Mind a szülői, mind a gyermeki értékekre és motivációra irányuló tanulmányok azt mutatják, hogy az iskolai teljesítmény és az akadémikus tanulás a konfuciánus tradíciók miatt nagyon fontos (Hau és Ho, 2010). A konfuciánus tradíciók szerint a tanulás és az erkölcsi fejlődés szoros kapcsolatban áll, az egyén erkölcsi kötelessége alárendelni magát az élethosszig tartó tanulásnak, a tudás keresésének és a folyamatos tökéletesedésnek. Az egyén készüljön fel a nehézségek eltűrésére, tartson ki, és céltudatosan koncentráljon a tanulás folyamatára (Li, 2002). A konfuciánus hagyományok gondolkodásmódjának megértéséhez az is



nagyon fontos szempont, hogy ebben a hagyományban a tökéletesedés és tanulás mindig egyben szociális is, tehát nem individuális motivációk által vezérelt kötelezettség. Az ideális tanulók megélik saját boldogságukat, de eközben hálásak családjuknak a helyes taníttatásról való gondoskodásért, míg elégtelen tanulmányok esetén szégyen, büntudat és önvád felbukkanásával kell számolniuk (Li, 2002). Az erőfeszítésekre tett erőteljes hit szintén része a kínai bevándorlók gondolkodásmódjának, melyet „a siker kereteként” is szokás emlegetni. Ez egy nagyon jellemző gondolkodási minta a kínai bevándorlónál, amely a tanulás fontosságát a kínai tradíciók megőrzésének módjaként és a társadalmi mobilitás biztosítékaként hangsúlyozza ki (Lee és Zhou, 2015). A tanulás során mutatott erőfeszítést, mint a sikeres iskolai karrier kulcsát (Sebestyén, 2017) valamint az iskola és a tanulás fontosságát (Nyíri, 2006, Barna és mtsai, 2012; Nguyen Luu és mtsai. 2009) több, Magyarországra bevándorolt kínaiakkal végzett kutatás is leírta. A fentiek mellett fontos kihangsúlyozni, hogy bár a kultúra és a szocializáció fontos tényezők, a társadalmi és személyes jellemzők szintén meghatározó szerepet játszanak a kínai bevándorlók életének teljesítménnyel kapcsolatos jelenségeiben. Ahogyan Lee és Zhou (2015) fentebb említett siker-keret modellje kihangsúlyozza, a társadalmi helyzet fontos szerepet játszhat a teljesítmény területén, hiszen az erőfeszítés mögött (többek között) a társadalmi mobilitás motivációja állhat. A bevándorlók körében végzett, a személyiség és eredményesség kapcsolatára irányuló vizsgálatok is azt mutatják, hogy a kultúra szerepe a sikerben csak részleges. Boneva and Frieze (2001) azt állítja, hogy a gazdasági okokból bevándorlók magasabb teljesítménymotivációval rendelkeznek.

Bár a gyermekkor középső szakaszában a szorgalom és az alkotó tevékenység kerül középpontba (Erikson, 1968), ugyanakkor ez az az időszak, amikor a gyermekek a korábbiaknál lényegesen nagyobb mértékben megnyílnak a családon kívüli, kortárs kapcsolatokra. Ebben a korban, gyermekcsoportok lazább, különböző játékok céljára történő kapcsolódásaihoz képest, komplexebb és szorosabb kortárs csoportok alakulnak csoportstruktúrával, normákkal (Rubin és mtsai, 2006). Nyugati társadalmi kontextusban a gyermekkor középső része társas kapcsolatok szempontjából nagy váltást jelent, hiszen a kortársakkal való társas interakciók száma megnő, az interakciók minősége megváltozik. A negatív interakciókat illetően jellemző, hogy e korban a verbális és kapcsolati agresszió (sértegetés, becsmélés, fenyegetés, pletyka) fokozatosan felváltja a közvetlen fizikai agressziót (Rubin és mtsai, 2010). A kortársbántalmazás és a

viktimizáció is jellemzően a gyermekkor középső szakaszában és a serdülőkorban éli virágkorát (Espelage és mtsai, 2000).

Az általános iskola felső tagozatában kapott eredményeink közül legnegatívabb témaként négy téma került azonosításra: (1) a teljesítményt illető kudarcok és nehézségek (tanulásban, sportban vagy művészetekben); (2) (új) intézménybe vagy közösségbe való beilleszkedés, beleértve a kortársak által okozott nehézségeket; (3) közeli családtag halála; (4) fontos személyektől való elválás (nem halál eredményeképpen).

Mind a teljesítmény kérdése, mind a komplexebb szociális közegbe való beilleszkedés lényeges részét képezi az általános iskola felső tagozatos időszakának, ezért az ezeken a kulcsterületeken jelentkező nehézségek kiváló alapanyagot jelentenek a legnegatívabb élmények létrejöttéhez.

A halálesetek és az elszakíttóság közös jellemzője, hogy az egyén mindkét esetben egyfajta veszteségélményt él át. Ahogyan korábban már elemeztük, a halállal összefüggő veszteségélmény univerzális elem az emberi élet során, ugyanakkor maga a halál, mint esemény, különösen a gyermekek életében, nem tekinthető normatívnak (Corr, 1996). A gyász folyamatának különböző korú gyermekek esetén való összehasonlítása azt mutatja, hogy míg a kisebb gyermekek körülbelül 6-7 éves korig jellemzően nem képesek teljesen felfogni a halál koncepcióját, az idősebbek képesek egyre tisztábban átlátni ennek természetét. A 6 és 9 év közötti gyermekek rendszerint megértik ennek visszafordíthatatlan voltát, ugyanakkor nincsenek meggyőződve arról, hogy ez univerzális és elkerülhetetlen. A gyermekek a halál általános, elkerülhetetlen és visszafordíthatatlan természetét egyértelműen csak 10 éves kor után látják (Baker és Sedney, 1996). Bár a megkérdezettek reakciói között kognitív eltérések szintén megfigyelhetők voltak, és a fiatalabb válaszadók korlátozottabb, kevésbé részletes emlékekkel rendelkeztek, a halálesetek jelentősége az összes vizsgált életkori szakaszban hasonló volt. A halállal kapcsolatos események mindkét életkori szakaszban ott szerepeltek a legnegatívabb élmények között.

Ahogyan korábban már tárgyaltuk, az elszakíttóság élményének normativitása számos tényezőtől függ, mivel az adott életszakaszokhoz kapcsolódó olyan normatív lépésekhez kötődik, mint például az intézményváltás. Ezek ugyanakkor egyéniek, vagy az egyén életének olyan saját, tetszőleges változói által befolyásoltak lehetnek, mint egy barát mobilitása, vagy a szülők munkalehetőségei.

### 6.4.3 A negatív élmények akkulturációs vonatkozásai

Akkulturáció szempontjából eredményeink azt mutatják, hogy az akkulturáció és a kulturális problémák valamilyen formában ott szerepelnek négy fő témánk (halálesetek, szeparáció, intézményi váltás és tanulmányi teljesítmény) mindegyikében.

A halálesetek vonatkozásában elsősorban a mobilitás sajátos természetét elővételezhetjük: hogyan alakulnak a veszteségélmények, ha földrajzi, kulturális távolságok alakítják ezt az egyébként univerzális, emberi jelenséget? A szeparációs élményeket nézve, nem meglepő, hogy a mobilitás kapcsán ezek szükségszerűen megjelennek, egy új helyszín egyben a régi dolgoktól, személyektől való elválást is jelenti, a szeparációs helyzet értelmezése, megélése egyedi kulturális mintákat követhet.

Korábbi tanulmányokból már jól tudjuk, hogy a Magyarországon élő kínai bevándorlók jelentős része transznacionális akkulturációs stratégiát alkalmaz, azaz más országokban élve is szoros személyes és gazdasági kapcsolatot tart fent az anyaországgal (Örkény és Székelyi, 2010b). A transznacionális családokban a távolság és a személyes kapcsolattartás nehézségei ellenére a gyermeki engedelmesség évszázados tradíciója nem gyengült meg. A fiatalabb generáció továbbra is tisztelni és támogatni köteles az idősebb nemzedéket, még ha ennek módja meg is változott. A fizikális közelség hiánya miatt a gyakorlati és anyagi támogatás akadályozott, ezt a nagyobb mértékű pszichológiai támogatás kompenzálja (Tu, 2016). Egy idősebb hozzátartozó halála vagy betegsége esetén a gyermeki engedelmesség arra kötelezi a fiatal generációt, hogy gondoskodjon az elhunytól, és akár támogassák a még élő rokonokat, ami gyakran az anyaországban való hosszabb tartózkodást, a szűkebb értelemben vett családtól való még nagyobb szeparációt jelenti; mivel egyes családtagokra az anyaországban van szükség, míg másoknak a befogadó országbeli feladatok ellátásáról kell gondoskodnia. Mivel ez a mobilitás a gyermekek életében a bizonytalanságot erősítheti, azt feltételezhetjük, hogy a bevándorló gyermekek szülei számára még inkább fontos, hogy segítsék a gyász folyamatának megfelelő feldolgozását. Az olyan tényezők, melyek általánosságban fontosak a gyászoló gyermek életében, például a halállal kapcsolatos pontos, és életkornak megfelelő információközlés, a szülő, vagy helyettes szülő vigasztaló jelenléte, vagy az, hogy a gyermek részt vehet a halálesetet követő társadalmi szertartásokon, ilyen körülmények között nagyobb jelentőséggel bírhatnak, mint nem bevándorlók esetén (Baker és Sedney, 1996).

Eredményeink szerint a mobilitás és a veszteség kérdése egyértelműen kapcsolódik a szeparációhoz. Ahogyan korábban már kifejtettük, a migrációs szeparáció általánosan előforduló gyakorlat a transznacionális családok esetén, mégis, ennek értékelése bonyolult és vitatott kérdés, hiszen a gyermek hátrahagyásának előnyeit és hátrányait különböző kulturális szemszögekből különbözőképpen láthatjuk. Az egyénközpontú nyugati kulturális perspektíva az anya-gyermek kötődés megbonthatatlan voltát helyezi előtérbe, elsősorban az anya-gyermek diádra koncentrálva. Ugyanakkor, számos kollektivista kultúrában a fontos kapcsolatok rendszere többrétű, és a gyermek érzelmi szükségleteit több családtag is képes betölteni (Suárez-Orozco és mtsai, 2002). Számos kutató szerint a családi stratégiák megértéséhez figyelembe kell venni az e döntések mögött álló mikro- és makroszintű kontextust is (Suárez-Orozco és mtsai, 2002). Másrészt, kulturálisan kollektivista területeken is születtek olyan tanulmányok, melyek feltárják a magárahagyottság élményének a gyermek pszicho-szociális fejlődésére gyakorolt negatív hatásait (Ling és mtsai, 2017).

Az akkulturáció intézményekben, társadalmi közösségekbe való beilleszkedéssel és a teljesítménnyel kapcsolatos problémák egybecsengenek a kínai bevándorlók körében korábbi tanulmányok által feltárt akkulturációs nehézségekkel. Kutatások bizonyítják, hogy a nyelvi és kommunikációs nehézségek, szokatlan kulturális szokások és értékek, interperszonális kapcsolati problémák, tanuláshoz és karrierhez kapcsolódó gondok, diszkriminációs élmények és a magányosság mind kiemelt akkulturációs nehézségek a kínai bevándorlók esetében (Yeh és Inose, 2002). A generációközi konfliktusok, a szülők és gyermekek elvárásai közötti különbségek (például a tanulmányok terén) szintén gyakran említett konfliktusforrások (Li és mtsai, 2016), saját anyaginkban az ilyen jellegű konfliktusok egyes esetekben éppen az emocionálisan, megterhelő helyzetben erősödtek fel, mint amilyen egy közeli családtag halála.

Az intézményváltással kapcsolatos nehézségek alátámasztják, hogy a gyermekek számára a beilleszkedés nem csak egy új magyar környezetbe való bekerülés esetén nehéz, hanem a kínai intézmények és a Kínában élő kortárs csoportok is kihívás elé állíthatják a Magyarországról Kínába érkező kínai gyermekeket. A küldő- és befogadó ország közötti többszörös mobilitás alatt átélt élmények során felbukkant egy olyan jelenség, amely nagyon hasonlatos a W-görbe modellben leírt (Gullahorn és Gullahorn, 1963) visszaérkezési sokk jelenségéhez. A különbség az, hogy a visszaérkezés, „hazatérés” fogalma itt az életkorból adódóan egészen eltérő mintázatot mutat. Bevándorló

gyermeknél a különböző fejlődési szakaszok más-más kulturális kontextusban valósulhatnak meg, ezzel kialakítva egy többirányú kapcsolódást, amit, ha az identitás felől nézünk, bi- vagy multikulturális identitásként (Benet-Martínez és Hong, 2014) azonosíthatunk. Az akkulturáció vonatkozásában azt láthatjuk, hogy míg egy átmeneti utazó esetében az otthon-idegen-otthon folyamatában a harmadik szakasz tekinthető egy hazaérkezésnek egy általában hosszú szocializációs folyamat során megismert kulturális kontextusba, addig a bevándorló gyermekek esetében nem feltétlenül beszélhetünk ilyen stabil, otthonnak tekinthető szocializációs horgonyról. E jelenséget, illetve az ehhez kapcsolódó nehézségeket a transznacionális akkulturáció folyamatában jelentkező, (többszörös) kulturális újra-illeszkedéshez kapcsolódó stresszként azonosítottuk.

### **7. VIZSGÁLAT 3. Magyarországon élő kínai migráns gyermekek, illetve kínai migráns szülők jövőre vonatkozó döntései<sup>13</sup>**

#### 7.1 Célok, a kutatás kérdései

A kínai migránsok magyar társadalomban való boldogulását gazdasági értelemben sikeres és nagyfokú mobilitás jellemzi a csoport egy részét transznacionális (globális) irányba társadalmi és földrajzi vonatkozásban is, mégis szeparáltan vesznek részt a magyar társadalom életében (Örkény és Székelyi, 2010b). A második generáció már szükségszerűen sokkal inkább jelen van az intézményes rendszerben az oktatáson keresztül, ezért elméletileg azt várhatnánk, hogy az első generációhoz képest nagyobb arányban és több dimenzióban tud integrálódni a társadalomba. A korábban bemutatott transznacionális migrációs stratégiák azonban a nemzetközi mobilitás irányába hatnak, ami a felnövekvő generáció jövőképét is a globális perspektívák felé terelheti.

A kutatás a kérdés feltárására gyermekek és szülők jövőképét vizsgálta mind a tanulmányokra, a majdani foglalkozásra és a jövőbeli élet helyszínére vonatkozóan. A pályaválasztási döntés tartalmán túl három további kérdéskör vizsgálata került fókuszba.

---

<sup>13</sup> A vizsgálat eredményei 2012-ben bemutatásra kerültek a Nemzedékek együttműködése a tudományban PEME IV. Ph.D konferenciáján, az előadás konferenciakötetben is megjelent (ld. Borsfay, 2012)

Az *első* kérdés az volt, hogy vajon mennyi autonómiát hagy a család a gyerekek a döntés folyamatában? Illetve, ehhez kapcsolódóan merült fel az is, hogy mely (kulturális, kisebbségi létből fakadó, stb.) tényezők visznek az autonómia vagy ellenkezőleg, a nagyobb kontroll irányába?

A *második* kérdés az volt, hogy milyen konkrét, a pályaválasztási döntést segítő eljárások, viselkedések játszódnak le a családokban? Illetve, hogy mi a szerepe a külső személyeknek (tanárok, kortársak, stb.) ebben a folyamatban?

A *harmadik* kérdés pedig az volt, hogy milyen nehézségeket észlelnek a pályaválasztás kapcsán a gyerekek és hogyan oldják meg ezeket?

Az autonómiával és kontrollal kapcsolatos kérdések az érzelmi függőségi családmodellből, a konfucianus értékekből és a kínai családok migrációs helyzetéből következően merültek fel.

Egyrészt azt várhatjuk, hogy a szülők aktívan alakítják a gyermek pályaválasztási döntését annak érdekében, hogy a családi érdekek, családi tervek a lehető legoptimálisabban tudjanak megvalósulni. Másrészt a szülők a magyar nyelvtudás, a magyar intézményrendszer ismeretének hiánya miatt csak korlátozott információkkal tudják támogatni a gyermeket ebben a folyamatban. Transznacionális jövőkép esetén is megjelenhet a korlátozottság, hiszen az angolszász országok iskolarendszereiről, az ottani foglalkoztatási helyzetről legtöbbször feltehetően szintén csak közvetett információi lehetnek a szülőknek.

Az előbbieket miatt válhat hangsúlyossá a kortársak, családtagok vagy más felnőttek szerepe, akik akár határon átívelően is információval szolgálhatnak egy olyan helyzetben, ahol a szülőnek magas elvárásai, ugyanakkor kevés információja van (a nyelvismeret hiánya, illetve a távolság miatt).

Tovább nehezíti a helyzetet a migráció előtti, illetve utáni élethelyzetek folytonosságának (részleges) hiánya, a családi példaképek távolisége, hiszen az információs és érzelmi tanácsadón túl a szülő modellként is szolgálhat(na) a gyerek számára a karrier választása során. A munka világát tekintve a jelenlegi állapot leginkább akkor válhat mintává, ha a gyermek Magyarországon marad alkalmazottként vagy vállalkozóként (pl. a családi vállalkozást viszi tovább), vagy esetleg, ha a transznacionális irányokba válik mobilissá gazdasági értelemben. Más értelmiségi, magasabb tisztségviselői foglalkozások és pozíciók tekintetében a jelenlegi minták nem jelentenek segítséget. Ha új mintákat kell keresnie a gyerekeknek, az bizonyos értelemben az autonómia irányába visz el, mindemellett elképzelhető, hogy a kontroll az értékek szintjén megmarad, és csak

a megvalósítás terén jelentkezik az autonómia. A kontroll, illetve autonómia megvalósulásának kérdéskörében segíthet tisztábban látni a döntés folyamatának vizsgálata; a döntést segítő eljárásokra, illetve személyekre vonatkozó kérdés ebből a megfontolásból került a kutatásba.

Az eddigiekből is érzékelhető, hogy a pályaválasztási döntés megszületése többtényezős, igen komplex folyamat, ami a migráns gyerekek esetében számos potenciális problémával nehezített. Az érdeklődés, megfelelő pálya megtalálása egy speciális kisebbségi helyzetben történik, amelyben a fent részletezett korlátok és nehézségek mellett a kultúraváltással összefüggő akkulturációs stressz, az előítéletek, illetve diszkrimináció hatása, a multikulturális oktatás hiánya, vagy nem megfelelő implementációja miatti kulturálisan más tanulási kontextus, stb. (pl. Chiu és Ring, 1998) is potenciális nehézségként jelentkezhet. A folyamat feltehetően csak akkor lehet sikeres, ha a gyerekek ezekkel a nehézségekkel meg tudnak küzdeni, és a különböző pszichológiai stresszorok nem veszik el a cél, tehát a sikeres pályaválasztási döntés elől a figyelmet és az energiát. Ennek a kérdéskörnek a feltárására a vizsgálat tartalmazott kérdéseket a nehézségekre és az ezekkel való megküzdésre vonatkozóan is.

## 7.2 Módszerek

### 7.2.1 Vizsgálati személyek

A pályaválasztás hosszú fejlődési folyamat eredménye, már 5-7 éves korban megjelennek a foglalkozásra vonatkozó fantáziák, 10 éves korban válnak realiztikusabbá ezek az elképzelések, majd ezt követően kristályosodik ki a több selfösszetevőből álló, így a pályaválasztási és etnikai identitást is tartalmazó integrált self (Arbona, 1995). jelen vizsgálatban a folyamat egy viszonylag korai szakaszára fókuszáltunk: a vizsgálatban általános iskolás diákok (7., 8. osztály) vettek részt<sup>14</sup>. A kvalitatív, interjú adatfelvételben résztvevők átlag-életkora 14,86 (SD = 0,69). A Magyarországon való tartózkodás hosszát tekintve viszonylag homogén mintáról beszélhetünk. Az átlagos magyarországi tartózkodás hossza 13,3 év volt (SD = 0,6, min. 13 év, max. 14 év) ennél a csoportnál. A kérdőíves kutatásban résztvevők átlagéletkora 15,57 (SD = 1,07). A

---

<sup>14</sup> A minta megegyezik az 5.1 fejezetben leírt mintával.

magyarországi tartózkodás ennél a csoportnál sokkal heterogénebb, az átlagos tartózkodási idő 5,8 év (SD=4,9). De ezen belül volt, aki az adatfelvétel évében került Magyarországra, volt, aki hosszú éveket töltött már Magyarországon (min = 0, max = 14,5). Mind az interjú, mind a kérdőíves adatfelvételben a résztvevők többsége a Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola diákja volt. Ezen kívül VIII. és XI. kerületi általános iskolás diákok kerültek a mintába. Az összesen 47 fő (43 kínai, 4 kínai-magyar) között a fiúk és lányok aránya viszonylag egyenletesen oszlott meg (55% fiú, 45% lány). A gyermekek nagy része kétnyelvű volt, tehát a kínai mellett magyarul is beszélt. A nyelvtudásukat saját maguk korlátozottnak ítélték meg. Egy 6 fokú Likert-skálán a kínai nyelvtudás értékére átlagosan 4,62 pontot, a magyar nyelvtudásra átlagosan 2,95 pontot adtak.

A vizsgálatban a gyerekek mellett kínai migráns szülők is részt vettek annak érdekében, hogy a pályaválasztás többszereplős folyamatát különböző perspektívákból is meg lehessen nézni. A felnőtt adatok egy nagyobb, szociológiai kutatás<sup>15</sup> részeként kerültek felvételre, a nagyobb kínai mintából azon személyeknek a válaszai kerültek bele az elemzésbe, akik rendelkeztek gyermekkel, így a kérdések értelmezhetőek voltak a számukra. Az elemzés során felhasznált minta így 75 főből állt, átlag életkoruk 32 év (m=32,03, min=18; max=61, SD=10,53), nők (n=39) és férfiak (n=36) megközelítőleg fele-fele arányban. A Magyarországra történő letelepedés idejét tekintve a minta heterogén volt, a leghosszabb idő 22 év, a legrövidebb 1 év (mo= 6 év), a minta nem reprezentatív.

### 7.2.2. Mérészközök

Ahogy az a bevezető fejezetben leírtuk, ez a vizsgálat az első adatfelvételi szakaszban kapott adatok egyik részelemzését mutatja be. Kvalitatív és kvantitatív adatfelvételre is sor került: egy feltáró célú, félig strukturált, kvalitatív interjút alkalmaztunk, amely az általános személyes adatok (pl. életkor, családi helyzet, migrációs adatok, nyelvhasználat) mellett a jelenlegi iskolai karrierre, valamint a továbbtanulási tervek, jövőképre, etnikai identitásra és az ezeken a területeken tapasztalt nehézségekre kérdezett

---

<sup>15</sup> Az adatfelvételre az Immigrant Citizen Survey program keretében, az ICCR-Budapest Alapítvány közreműködésével került sor 2011-ben.



rá. Jelen vizsgálat a kérdőív témái közül a továbbtanulási tervek, jövőképre, etnikai identitásra, illetve az ezeken a területeken tapasztalt nehézségekre fókuszál.

Az interjú, illetve a kérdőív felépítéséről részletesebben az 5.2.2 fejezetben írtunk. A korábban bemutatott kérdések közül jelen vizsgálat támaszkodott azokra, amelyek a továbbtanulással, pályaválasztással összefüggő nehézségekre, illetve ezek megoldási módjaira vonatkoztak. Továbbá, bevonta a vizsgálatba azon kérdéseket is, amelyek a kisebbségi lét, kínai identitás kérdéskörével foglalkoztak, annak érdekében, hogy feltárja a pályaválasztási döntés, jövőkép és kisebbségi identitás lehetséges összefüggéseit.

Az interjú, illetve a kérdőív pályaválasztásra, továbbtanulásra vonatkozó kérdései többségében saját kérdésekből álltak, amelyeket hazai és külföldi pályaválasztási szakirodalom alapján állítottunk össze (pl. Lannert, 2003, Ritoók, 2008, Huang et al, 1994, Phipps, 1995).

A szülői kérdőívben a szülők pályaválasztásban betöltött szerepének vizsgálatára, a szülői involváltságra és ennek dimenzióira került a hangsúly Downing és D'Andrea (1994) kérdőívének adaptálásával (a kérdőívet ld. 9. melléklet). A szülői involváltságot vizsgáló dimenziókat a következő néhány kérdéssel járta körül a kutatás. A családnak vannak-e konkrét elvárásai a gyermek számára, illetve a gyermek jövőjét az egész család hosszú távú terveiből tervezik-e meg? Ha a gyermek tervei ellenkeznének a családéval, akkor is támogatná-e érzelmileg a gyermeket a család? A gyermek kap-e információt, konkrét gyakorlati tanácsokat a tanulásra, a munka világra vonatkozóan? A család tagjai biztosítanak-e lehetőségeket a gyerekeknek, hogy különböző foglalkozásokat ismerhessen meg? Milyen gyakran beszélnek a szülők a gyermekkel a karrierrel, a gyermek jövőjével kapcsolatos kérdésekről?

### 7.2.3. Eljárások

A gyermekek, illetve szüleik minden esetben beleegyeztek a vizsgálatba, az intézményi megkeresésen keresztüli elérés miatt az iskolaigazgatók is. A kutatás első szakaszában 7 személlyel készült félig-strukturált interjú magyar nyelven. Az interjúk kétszemélyes helyzetben, a gyermekek iskolájában készültek. Időtartamuk körülbelül 45 perc volt. Az interjúk helyzetet követően a gyerekek egy jelképes ajándékot kaptak. Ezek után 40 fővel kérdőíves adatfelvétel történt kínai, illetve magyar nyelven (a gyerek választásához igazodva) osztálytermi helyzetben, szintén körülbelül 45 percben. Az interjúk vizsgálatban, és a kérdőíves vizsgálatban lévő gyerekek között nem volt átfedés. A kínai nyelvű adatokat magyar nyelvre fordítottuk, elemzésük magyar nyelven történt.

## 7.3 Eredmények

### 7.3.1 Iskola és foglalkozás típusa és helye, a választás oka

A gyerekekkel felvett kérdőíves adatok alapján a továbbtanulás irányaként a gyerekek többsége a gimnáziumot nevezte meg (62%), kisebb részük a szakközépiskolát (13,5%) és csak igen kevesen a szakmunkásképző iskolát (10,5%), emellett a nem tudom válaszok aránya is viszonylag alacsony volt (13,5%). Az általános iskola utáni továbbtanulás kapcsán 38% gondolta azt, hogy Magyarországon, magyar iskolában szeretne továbbtanulni, 32% szintén Magyarországon, angol nyelvű iskolában, a tanulók egy jelentős része (24,3%) pedig nem tudta a helyszínt, illetve néhányan egyéb lehetőségekben gondolkodtak. A választási lehetőségként felajánlott Kínában lévő kínai iskolát semelyik gyerek sem választotta.

Az iskolaválasztások okaként elsősorban a családot jelölték meg (58%), ezt követte az érdeklődés (22%), a tanárok ajánlása (11%), a könnyebb munkatalálási perspektíva a jövőben (11%), a középiskola utáni továbbtanulás reménye (8%), szakma tanulása (5,6%), barátok követése (2,8%), illetve a lehetőségek hiánya, azaz, hogy nincs más iskola, ahová mehetne a tanuló (2%).

A foglalkozás kapcsán a nem tudom válaszok aránya már magasabb (62%) volt, és kevés volt a konkrét karriert megnevezők (16%), illetve a halvány elképzelésekkel rendelkezők (21%) aránya is. Akik választottak, azoknál a választott foglalkozás jelentős arányban (58%) igényel felsőfokú, egyetemi végzettséget. Bár kevesen tudták még, hogy pontosan milyen foglalkozást képzelnének el a maguk számára, a választás lehetséges okaként több tényezőt is meg tudtak nevezni. Első helyen volt az a szempont, hogy érdekes legyen az adott foglalkozás (57%), ezt követte az, hogy pénzt lehessen vele keresni (30,8%), hogy fontos legyen a társadalom számára (23%), hogy az illetőnek van az adott dologhoz tehetsége (11%) és csak utolsóként jelentek meg a családi elvárások (7%).

A vágyott felnőttkori lakhelyként 56% jelölte meg Magyarországot, 37% külföldet és 6% gondolta úgy, hogy Magyarország és külföld egyaránt vonzó a számára.

A szülők válaszaiból az látszik, hogy a gyerekek jövőjében alapvető helye van a továbbtanulásnak. A többség (70%) úgy gondolta, hogy a középiskola után gyereke csak a további (egyetemi vagy más felsőbb) tanulmányokra fog összpontosítani, 19% gondolta azt, hogy a tanulás mellett dolgozik is gyermeke, viszont elenyésző volt azoknak a száma, akik továbbtanulás nélkül képzeltek el gyerekekük jövőjét (3%).

A foglalkozási jövőre nézve csak a munkavállalás területére vonatkozó kérdés szerepelt a kérdőívben, amelyre a vártak megfelelően a leggyakoribb választ a vállalkozói munka, a családi vállalkozásban lévő munkaviszony, a versenyszektorban lévő munkaviszony (54,6%) jelentette, de emellett helyet kapott a közszférában, illetve a civil szektorban való tevékenykedés is (24%). A bizonytalanság mindazonáltal a felnőtteknél is megmutatkozott: 17,9% nem tudott válaszolni munkavállalással kapcsolatos kérdésre.

A jövőbeli lakóhelyre vonatkozóan a gyerekek válaszaitól annyiban tértek el a felnőttek válasza, hogy Magyarországot sokkal kevésbé valószínű országgént jelölték meg, csupán 19% gondolta azt, hogy Magyarország lesz gyermeke számára a jövőbeli lakóhely. A szülők esetében a bizonytalanok aránya volt viszonylag magasabb (42%), a konkrét lakóhelyet megjelölők közül a nem magyarországi lakóhelyek esetében a sorrend a következő szerint alakult: Kína (20%), majd az angolszász (11%), illetve más külföldi (6,5%) országok.

Az interjúkban az iskolaválasztás és a karrier kapcsán a jelen és a jövő egyaránt megjelent. A jelenlegi helyzetre vonatkozóan a magyar-kínai iskola előnyeit említették meg az interjúalanyok, így a kínai nyelv fontosságát hangsúlyozták, ami a szülőknek különösen fontos. Emellett a kínai gyerekek nagyobb aránya teszi még vonzóvá ezt az

iskolát, mert így elkerülhetik a gyerekek a kisebbségi helyzetet és ezáltal - az ő elmondásaik alapján – a kiszolgáltatottságot.

A továbbtanulás kapcsán a jó eredménnyel rendelkezők voltak biztosak az iskolaválasztásban, mert nekik a választás szempontjai egyértelműen megfogalmazódtak a lehetséges egyetemi perspektíva miatt. Számukra az volt az elsődleges, hogy erős, az egyetemi továbbtanuláshoz alkalmas iskolába mehessenek, illetve, hogy az angol nyelvet tanulhassák, gyakorolhassák. Az iskolaválasztás nehézsége itt abban jelent meg, hogy erős, kéttannyelvű angol iskola kevés van, különösen olyan kerületekben, amelyek az esetlegesen messzebb lévő kerületben élő kínai migráns gyermek számára könnyen elérhető.

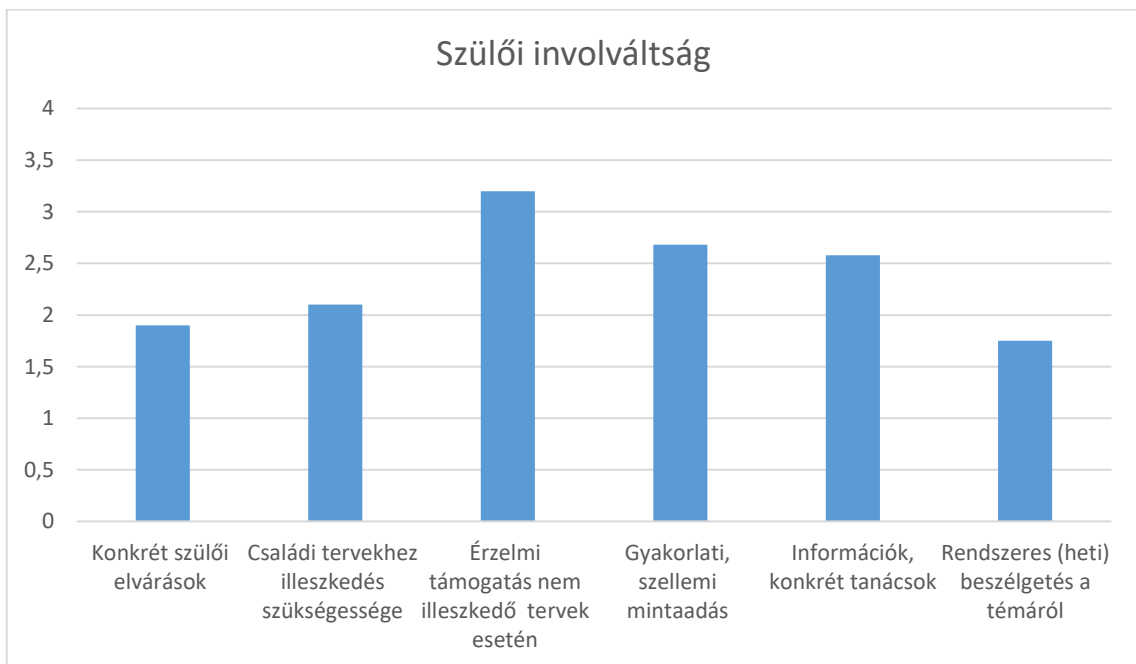
A külföldi továbbtanulás, illetve munkavállalás is említésre került az interjúkban. Két gyermeknél is felmerült a jövőbeli tervek között az Egyesült Államok, mindkét esetben családi kapcsolatok teszik ezt a tervet realizálhatósá, illetve a már ott élő családtagok jelenléte miatt vonzóvá a gyermek számára. Az Egyesült Államokba vezető út lehet cikk-cakkos is, így az egyik interjúalany arról számolt be, hogy a nővére először Délkelet-Ázsiába ment tanulni egy amerikai egyetemre, és csak ezután került Kaliforniába. Az interjúalany, mint kisebb testvér, ha külföldi tanulásra kerül a sor, akkor feltehetően már rögtön az Egyesült Államokba próbál majd továbbtanulni, de az interjú alapján őt nem a jobb szakmai, munkahelyi lehetőségek motiválják a külföldi tanulásra, hanem a család egyesülése iránti vágy: *„hát én még nem tudom, hogy hol leszek, de inkább közelebb testvéremmel, mert az nem jó, hogy örökké így külön.”*

Ez a vágy tükrözheti a családi vágyakat is, nem individuális vágyról van szó feltétlenül: *„Anyukám azt mondta, hogy legjobb, ha kimegyek Amerikába, mert ott van a testvérem, és azt mondta, hogy nem jó, ha a testvérek külön vannak. Mert anyukámnak van 5 testvére és ők mind Kínában vannak, szóval lehet, hogy ezt már megérezte ezt a rossz érzést, és ezért nem akarta, hogy velünk is ez legyen.”*

### 7.3.2 A pályaválasztás döntési folyamata – szülői involváltság

A pályaválasztás kapcsán nemcsak a pályaválasztás tartalmát, de annak folyamatát is vizsgálta a kutatás, azaz, hogy milyen konkrét, a pályaválasztási döntést segítő eljárások, viselkedések játszódnak le a családokban, illetve, hogy mi a szerepe a külső személyeknek (tanárok, kortársak, stb.) ebben a folyamatban.

Az iskolaválasztásra, jövőre vonatkozó kérdéseknél láthattuk, hogy a szülők nagyon nagy arányban szeretnék, ha gyermekük felsőoktatásban tanulna tovább. Ugyanakkor, úgy élik meg, hogy egészen konkrét elvárásuk a gyermekkel szemben nincsen: egy ötfokú Likert-skálán mérve (ahol 0 az egyáltalán nem jellemző, 4 pedig a teljes mértékben jellemző) a szülők átlagos válasza  $m=1,9$  (SD 1,3), tehát közepes mértékű elvárásokról beszélhetünk. A családi tervekhez való illeszkedés szintén közepes mértékben, de kissé talán hangsúlyosabban jelenik meg a válaszokban ( $m=2,1$  SD=1,2), viszont ha ezeknek a családi terveknek nem megfelelő jövőt képzel el a gyermek, akkor a családok felől az esetek többségében kap érzelmi támogatást ( $m=3,2$  SD=1,03). A gyakorlati és szellemi segítségnyújtás terén a mintaadás, a különböző foglalkozások megismertetése a gyermekkel ( $m=2,68$  SD=1,4) és az információk, konkrét gyakorlati tanácsok biztosítása ( $m=2,58$  SD=1,25) emelkednek ki, viszonylag kisebb hangsúllyal szerepel a kérdésről való rendszeres, tehát hetente legalább egyszeri beszélgetés ( $m=1,75$  SD=1,4). A pályaválasztási döntés folyamata során megnyilvánuló szülői involváltság jellemzőit a 3. ábra mutatja.



5. ábra Szülői involváltság a pályaválasztás folyamatában

Az interjúkban a gyerekek egy része arról számolt be, hogy egyedül hozták meg a pályaválasztásra vonatkozó döntést, de ehhez kaptak segítséget információ formájában például családi ismerősöktől: „Csak utána apukám hozott egy olyan embert, akiknek

*ugyanúgy a gyerekük mérnök lett, és akkor elmondta, hogy nekik hogy volt így a folyamat, és akkor nekem is megtetszett.” A szülők alapvetően azt támogatták, hogy a gyerek neki tetsző pályát válasszon, de az interjúalanyok szerint nem engedték volna a gyerekeket olyan irányba, ami szerintük nem megfelelő: „Ők azt mondják, hogy aminek én szeretnék menni, de tudják, hogy úgyse választok ilyen hülyeséget, úgymond hülyeséget.”*

A családi döntés, családi stratégia is megjelent az interjúkban. Volt olyan család, ahol a családtagok közül mindenki a családi vállalkozásban dolgozik beleértve a házastársakat is, de a legkisebb lánynak (aki feltehetően jó képességű) az orvosi pályát szánják a szülők. Saját vágya, elképzelése a gyerekeknek nincsen, de a szülők által kiválasztott karrier számára is szimpatikus, tud vele azonosulni.

A szülői támogatás mellett a családon kívül az iskolából is kapnak segítséget a gyerekek, például a tanároktól, igazgatótól, de ez a segítség nem tud folyamatos lenni, ad hoc jellegű és a tanár elfoglaltságaitól, idejétől függ.

A kérdőívben a gyerekek nagyon gyakran (40,5%-ban) nem nevezték meg a szülők eredeti végzettségét, illetve igen sokan csak annyit közöltek, hogy a szülők Kínában szereztek valamilyen végzettséget (42%). Csupán 5% tudott egészen konkrét végzettséget mondani (pl. orvosi egyetem, kozmetikus szakma), és elenyészően kevesen (5% alatt) rendelkeztek információval az iskolázottság fokára (pl. felsőfokú vagy középfokú végzettség) vonatkozóan. A jelenlegi foglalkozások tekintetében is viszonylag hiányos adatokat mondtak. Ugyan sokan megnevezték a foglalkozási területet (pl. kereskedelem, vagy vendéglátás), vagy a funkciót, a foglalkozási hierarchiában betöltött szerepet (pl. főnök, dolgozó), ezeken az általánosnak mondható meghatározásokon túl nem mondtak további, részletesebb adatokat.

A szülők háttérének pontosabb feltérképezése az interjúkban is egyes esetekben korlátokba ütközött. Így például az egyik lány interjúalany ugyan meg tudta mondani a foglalkozást, de ennél többet már nem, a történet nehézsége miatt.

*K: Neki mi a végzettsége, mi volt ott a foglalkozása, akkor ott Kínába rendőr volt?*

*V: Igen, rendőr. Hát nem tudom, hogy mondjam. Nem nagyon sokat meséltek. Egyszer meg akartam kérni anyukámat, hogy meséljen valamit, mert érdekesnek tűnt és anyukám meg azt mondta, hogy nem mesél, mert azt mondta, hogy túl félelmetes. És aztán én se mertem meghallgatni.”*

### 7.3.3 Továbbtanulás, pályaválasztás kihívásai

A pályaválasztási, illetve általános problémákra vonatkozó kérdések több formában (kérdőíves, illetve interjú módszerrel) jelentek meg a vizsgálatban. A kérdőív összesen 5 kérdést tartalmazott a nehézségekre vonatkozóan. Két kérdés konkrétan a pályaválasztáshoz kapcsolódott, a további három kérdés nem fókuszált specifikusan a pályaválasztásra, hanem a gyerekek általánosan érzékelt nehézségeit vizsgálta. Az interjú témái voltak az általános nehézségek, amelyek esetenként összefüggtek a pályaválasztással is, illetve tettünk fel kérdéseket konkrétan a pályaválasztásra, és a jövőre vonatkozó tervek, illetve az esetleges nehézségekre vonatkozóan is. A gyermekek általános nehézségeire vonatkozó válaszait teljes körűen az 5. fejezetben elemeztük. Jelen fejezet azon válaszok elemzésére szorítkozik, amelyeket (1) a pályaválasztással kapcsolatos nehézségekre vonatkozó kérdésre kaptunk, illetve amelyeket (2) az általános nehézségek kérdésére adtak a gyerekek, de kifejezetten a jövőbe vetített nehézségekkel, pályaválasztással kapcsolatosak.

A pályaválasztás során megjelenő kihívásokra vonatkozóan két kérdést tettünk fel. Az egyik kérdés az volt, hogy a személy vajon el tudja-e érni a vágyott (foglalkozási) célt, és lesz-e valamilyen akadály a vágyott cél útjában, a másik pedig, hogy ha lesz akadály, akkor az mi lesz? A válaszokból azt láthatjuk, hogy a gyermekekben megfogalmazódnak aggodalmak, mivel 50%-uk el tudta képzelni azt, hogy olyan akadályokkal fog szembesülni, ami miatt nem tudja elérni a vágyott (foglalkozási) cél. A többiek közül 45% fogalmazta meg azt, hogy nem tudja a választ erre a kérdésre és csupán 2% gondolta úgy, hogy nincs olyan akadály, ami miatt ne érne el a célját, a többiek pedig nem adtak választ erre a kérdésre. A leggyakrabban említett akadályként a nyelvtudás hiánya (17%), illetve a tanulási nehézségek jelentek meg (17%). Előbbit a magyar, de más, külföldi nyelvekre is értették.

Az általános nehézségeket vizsgálva olyan kérdéseket kaptak a gyerekek, hogy milyen problémájuk volt az elmúlt 1-2 hétben, illetve, hogy tudtak-e kezdeni valamit a problémával, és ha igen, akkor mit? Ahogyan azt az 5. fejezetben részletesen leírtuk, a mindennapi nehézségeikről kérdezve a gyerekek elsősorban tanulási, iskolai nehézségeket említettek meg (45 %) („*Ha nem tanulok jól, félek, hogy kirúgnak az iskolából.*”). Iskolaválasztással kapcsolatos problémát összesen egy gyerek nevezett meg („*Nem tudom, milyen középiskolába jelentkezzek*”), vagyis míg a tanulással kapcsolatos

nehézségek előtérbe kerülnek a spontán válaszokban, ezek hozzákapcsolása a jövőhöz a kérdőíves válaszokban nem volt jellemző.

Az interjúkban – hasonlóan a kérdőíves válaszokhoz – is kiemelkedtek a tanulással kapcsolatos problémák, amelyek közül számos a továbbtanulási nehézség, a továbbtanulással kapcsolatos+ lehetséges kényszerpálya miatti aggodalom miatt vált szorongatóvá a gyermekek számára („*Csak annyit tudom, hogy itt nagyon rossz vége lehet, ha nem tudok gimnáziumba, vagy egyetemre járni, vagy valamelyik iskolába.*”). Az iskolaváltáshoz, a továbbtanuláshoz a növekvő elvárásokkal kapcsolatos félelmek kapcsolódtak („*Nehéz lesz, mert nagyobbak lesznek az elvárások, és már nem lesz elég csak óra előtt belenézni a füzetbe.*”).

#### 7.3.4 Kínainak lenni – erőforrás vagy problémákat okozó nehézség?

A kérdőívben és az interjúban is volt kérdés a kínaiságra vonatkozóan, hiszen ez egy lehetséges olyan tényező, amely a gyerek életét könnyebbé vagy nehezebbé teszi. Ezen kívül a pályaválasztási elméletekből tudjuk, hogy a pályaválasztás az identitásképződés része (Arbona, 1995, Gushue, 2005), ilyen módon az etnikai identitás is szorosan a kapcsolódik a pályaválasztási kérdéshez. A kínai származást a többség jónak gondolja (65%), igen kevesen gondolják ezt negatívnak (2,7%) és viszonylag magas az aránya a nem tudom válasznak (24,3%).

A pozitív megítélés magyarázataként a több nyelv ismerete, a több helyhez való kötődés, a kínai barátok jelentek meg („*Jó, hogy az ember több helyen van otthon.*”).

A negatív megítélés lehetséges okai igazán az interjúkból emelkedtek ki, ahol a kínaiság miatti kiközösítéssel kapcsolatos nehézségeket és megoldási módokat bővebben is ki tudták fejteni a gyermekek. Ahogyan azt az 5. fejezetben bemutattuk, a gyermekek egy része találkozott etnikai diszkriminációval, ez a jelenség egyértelműen tükröződött a múltra vonatkozó beszámolókból, de a jelen élményeiben is felbukkant, annak ellenére, hogy jelentőségét a gyermekek egy része tagadja. „*Szerintem a származás az nem fontos, csak néha kicsit csúfolni szoktak, hát nem csúfolni, hanem hogy, utcákon kicsit ilyen nem nagyon kedvesek szoktak lenni, de megszoktam, nem hallgatok rá.*” A válaszadók több esetben említették, hogy a kiközösítés jelenleg ugyan nem jelent gondot, mert a magyar-kínai iskolában – ahová sokan járnak interjúalanyaink közül – viszonylag ritkább az etnikai alapú csúfolódás, de a középiskolában majd nehézségként jelentkezhet: „*Hát...*”



*Egy másik gimnáziumban [nyílt napon] is voltam és volt, aki nem volt szimpatikus.” A korábban magyar iskolába járók számára ez nem lesz újdonság, hiszen ők megtapasztalták azt, hogy milyen nehéz egyedül vagy egy másik gyerekkel együtt kínainak lenni a többségében magyar osztályban, saját beszámolóik szerint sok csúfolást, kiközösítést jelent egy ilyen kisebbségi lét. A korábbi tapasztalatok alapján, megjárva több iskolát, bíznak a beilleszkedés sikerességében.*

*- És szerinted be fogsz tudni illeszkedni?*

*- Szerintem igen. Én mindig könnyen illeszkedek be.”*

A lehetséges jövőbeni nehézségek, és az azokhoz történő adaptálódás reménye mellett volt olyan válaszadó is, aki ennél jelentősen negatívabbnak látta a jövőjét, ha nem is konkrétan megnevezett kínai identitás tényezők miatt, de mindenképpen Kínához köthető következményekkel. Ő a jövővel kapcsolatos teljes reménytelenségének adott hangot, kínaiságát negatívként élte meg, nem volt elégedett az iskolai teljesítményével, és az érdeklődésének megfelelő hobbijt, illetve így az esetleges jövőbeli foglalkozást sem tudta űzni a környezet elutasítása miatt. *„Hát az én tapasztalatom, öt tapasztalatom van, és belőle három biztos, hogy negatív. És nagyon súlyosan negatív. Nem is mondom inkább. (...) ha egy tanuló, egy olyan mondatot kimond, mint én, tuti, hogy fogják ezt eltüntetni, és utána Kínába visszazavarják. (...) Hogy mi a fenét reménykedjek? A jövő, az jövő, nem most. Egyébként a múlton sem lehet változtatni. A jövőn lehet, de oké, ha a jelenben elveszítem a reményt, akkor a jövőben ... Sötétség és kész.”*

A pozitív, illetve negatív megítélés mellett, ahogyan már a fentiekben is előkerült, a kínaiság nem feltétlenül tolódik el egyik vagy másik irányba. A kínaiság nem egyértelmű megítélésének hátterére az interjúkban adtak különböző válaszokat a gyerekek. Egyrésztől jelenthet ambivalenciát (*„Van jó és kevésbé jó része.”*), másrésztől pedig egyfajta semlegességet a problémák megoldása szempontjából. A semlegesség itt arra utal, hogy az etnikai-kulturális hovatartozás irreleváns általános kérdésekben (*„mindegy, hogy valaki kínai vagy sem, nem tudok erről sokat mondani).*

## 7.4 Összegzés

A gyerekek adatainak elemzéséből az tűnik ki, hogy az iskola- és foglalkozás választás kapcsán a gyerekek közeli jövőre, iskolára vonatkozó tervei biztosabbak, mint a távolabbi jövőben realizálódó, foglalkozással kapcsolatos elképzeléseik. Egy másik, szintén az idői dimenzióban megjelenő különbség, amely a választás okának magyarázataiból látszik, hogy az iskolaválasztásban jobban érvényesülnek a szülői elvárások, míg a későbbi tervekben az egyéni vágyak is teret kaphatnak. Az autonómia és kontroll kérdése tehát az időben is megoszlik, egyensúlyba kerül, hiszen az esetleges autonómia igények, saját vágyak a jövőbeli fantáziákban bontakozhatnak ki, ezeket még kevésbé szövi át a realitás, a szülői elvárások, végső soron a kontroll.

Bár a szülői elvárásoknak és a családi stratégiának is van jelentősége, valamennyi autonómiára, legalábbis szubjektíven átélt autonómiára van lehetőség. Ez az individualitás irányába tolódás feltehetően nem csak az individualista kulturális értékekhez való tudatos alkalmazkodás eredménye, hanem a migrációs élethelyzet egyik magától megvalósuló következménye is. A családi példaképek hiánya, az információk töredezettsége, a nagy távolságok a családi kapcsolatokban mind hozzájárulnak az új irányok kereséséhez. A gyermekek nem csak azért próbálják megvalósítani saját vágyaikat, mert most már egy nyugati társadalomban élnek, hanem azért is, mert kevésbé vannak jelen a régi modellek, amiket követni lehetne. A hiányt jól szemlélteti, hogy a kutatás során a gyerekek egy része nem tudta megnevezni vagy csak homályosan a szülők származási országban szerzett végzettségét, illetve a befogadó országban végzett munkáját. Elképzelhető, hogy a gyerekek tudják ezeket az információkat, de a jelenlegi kontextusban nincs értelme megtartani az információkat sem a régi végzettségre vonatkozóan, sem az állandóan változó foglalkozásokra vonatkozóan, amelyeket a migráns lét során az éppen aktuális gazdasági igényekhez igazodva végeznek a szülők. (Nyíri, 2006). A régi példák helyett az újabb irányokat is átszöhetik a szülői elvárások, azonban ezek megvalósításáról talán a szülők is csak annyit tudnak, mint a gyerekek, tehát viszonylag kevés útmutatással tudnak szolgálni.

A szülői mintát vizsgálva, a szülői involváltság viszonylag gazdag mintázata rajzolódott ki a pályaválasztás tekintetében. A szülői és családi elvárások jelenléte és esetleges nyomása mellett is, az elvárásoktól független érzelmi támogatást fontosnak tartották a szülők. Konkrét aktivitás tekintetében kiemelkedett a praktikus tanácsok, információ preferenciája a mindennapi, a kérdést rendszeresen megvitató beszélgetésekkel szemben.

A transznacionális mobilitás a vártak megfelelően megjelent a válaszokban, azonban e tekintetben különbség mutatkozott a gyerekek és a szülők között. Azt a perspektívát, hogy a gyerek a jövőben Magyarországon maradjon, a szülők csupán 19%-a nevezte meg, ugyanakkor ez a szám a gyermekeknél 56% volt. A szülők egy része az anyaországot (20%), vagy valamely más harmadik országot jelölte meg gyermeke jövőbeli lakhelyeként (17,5%), a gyerekek esetében az angolszász, külföldi országok perspektívája a felnőttek elképzeléseihöz képest gyakoribb volt (37%).

A problémák vonatkozásában a gyerekek elsősorban tanulási nehézségeket említettek meg, legnagyobb félelmük a tanulmányi téren szerzett kudarc, amely feltehetően nem független a magas szülői elvárásoktól. Elképzelhető, hogy a szülő nem tud konkrét segítséget vagy példát nyújtani a gyermekének nyelvi korlátok, időhiány, vagy más okok miatt, a magas teljesítményelvárás, a (tanuláson keresztüli) mobilitásban való hit mégis jelen van és ez a gyermekre nyomásként nehezedhet.

A társas viszonyokra, esetlegesen a kisebbségi társadalmi helyzetből fakadó nehézségekre a gyerekek expliciten nem tértek ki, tehát a résztvevők nem számoltak be olyan jellegű konkrét félelmekről, hogy kulturális hovatartozásuk miatt esetleg hátrányba kerülnek egy iskolai felvételi eljárásban, vagy majd nehezebb lesz számukra az álláskeresés. Ugyanakkor, az általános jövőkép kapcsán, főként az interjúk elbeszélgetésekben, kirajzolódott az előre vetíthető társas jellegű nehézségek (pl. diszkrimináció) képe is.

Összegzésként a kutatás alapján azt mondhatjuk, hogy a szülők elvárásai elsősorban a továbbtanulásra vonatkoznak, ezen felül pedig a gyerekek viszonylag autonóm módon dönthetnek, saját vágyaik is megjelenhetnek a jövőre vonatkozó elképzelésekben. A vártak megfelelően jelen vannak a transznacionális stratégiák, a szülők válaszaiban még erősebb az anyaországhoz való kötődés, a gyerekeknél viszont inkább az angolszász országok tűnnek vonzó célpontnak, annak ellenére, hogy számukra Magyarország is pozitívan szerepel a jövőbeli tervekben. A végső állomást feltehetően az is meghatározza majd, hogy a szeretett hozzátartozók, a fontos kapcsolatok hol vannak, ez eldöntheti a mérleg nyelvét az egyik vagy másik irányba.

## **8. VIZSGÁLAT 4. Magyarországon élő kínai és magyar gyermekek, illetve fiatalok jövőképeinek és teljes életútjának vizsgálata**

### 8.1 Célok

Jelen kutatásnak két fő célkitűzése van.

Egyrészt vizsgáljuk azt a kérdést, hogy mely témák emelkednek ki a jövőbe projektált eseményekben, énmegjelenítésekben, hogyan, milyen fogalmak segítségével gondolkodnak ezekről a témákról az interjúalanyok?

A jövő bizonytalansága, beláthatatlansága miatt feltételezhető, hogy sémák, forgatókönyvek, és ezen belül is a kulturális forgatókönyvek használata hatványozottan jellemző a jövőre vonatkozó tartalmakra (Berntsen és Jacobson, 2008), így szeretnénk feltárni azt, hogy melyek ezek az általános forgatókönyvek, és ezen túl vizsgáljuk azt is, hogy milyen részletesebben kidolgozott életterületek, témák jelennek meg a jövőkonceptiókban. A kiemelkedő témák kapcsán fontos kérdés a jövőbeli események, illetve énmegjelenítés érzelmileg valószínűsége, érzelmileg valószínűsége. Ahogyan azt a szakirodalomból láthattuk, a jövőt a múlthoz képest az emberek általában pozitívabban látják (Bernsten és Bohn, 2010). Emellett vannak olyan életterületek, amelyekkel kapcsolatosan a pozitív projekcióknak nagyobb a valószínűsége, ilyenek például a teljesítménnyel kapcsolatos jövőbeli események, sikerek (Pillemer és mtsai, 2007).

A kutatás másik fókuszja a teljes életút vizsgálatára. Elemzésünk második felében azt tárjuk fel részletesebben, hogy holisztikusan, a múltat, jelen és jövőt egy összekapcsolódó folyamatként vizsgálva milyen tipikusabb életpályák, életútak rajzolódnak ki, milyen azonosítható életfordulatok vannak, illetve a teljes életút érzelmileg valószínűsége hogyan írható le. A teljes életút vizsgálatára során a különböző kulturális szocializációs háttérű alanyok összehasonlítására is kísérletet teszünk.

## 8.2 Módszerek

### 8.2.1 Vizsgálati személyek

Ebbe a vizsgálatba kínai migráns és sojourner (átutazó) csoportba, illetve magyar többségi csoportba tartozó gyerekeket és fiatalokat vontunk be.

A kínai mintába tartozó általános iskolás csoport (1 fő kivételével) részben megegyezik azzal a mintával, amit a 6.2.1. fejezetben mutattunk be. A 15 fő kínai migráns háttérű általános iskolás diák (5-8. osztály) nembeli eloszlásában enyhén a lányok irányába tolódik el a mérleg (6 fiú és 9 lány), a válaszadók átlagos életkora 12,86 (m=12,86, min=11; max=15). A mintába olyan, kínai kulturális háttérű, migráns gyereket vettünk be, akik a vizsgálat idején életkorukat tekintve az felső tagozatos általános iskolás korosztályba estek. A középiskolás csoportba 12 fő került be, átlag életkoruk 16,8 év (m=16,8 (mo=16, min=15; max=18), a nem tekintetében több volt a lány, mint a fiú (4 fiú, 8 lány). A fiatal felnőttek száma 13 fő, átlag életkoruk 21,23 év (m=21,23, min=17; max=26), a nemek eloszlása itt sem volt egyenletes (3 fiú, 10 lány).

A minta elérése hozzáférési mintavétellel, illetve, amennyiben erre lehetőség nyílt hólabda módszerrel történt. A toborzási stratégiák között szerepelt a kínai migránsok által látogatott iskolák felkeresése, hirdetés kínai-magyar facebook csoportban, ismerősökön keresztüli elérés, illetve a kutatásban közreműködő interjúkészítők révén is sikerült néhány személyt elérni. Mindazonáltal az alacsony részvételi hajlandóságot mutatja, hogy a kínaiul beszélő, a kínai közösséggel közvetlen kapcsolatban lévő interjúkészítőink között is volt olyan, aki eleve nem vállalta a toborzás feladatát, de olyan is, aki elvállalta, majd később visszaadta a feladatot lévén nem sikerült alanyokat toboroznia. A motivációt növelendő az interjúban részt vevő személyeket egy jelképes ajándékkal (ajándékutalvány) jutalmaztuk.

A résztvevők nyelvi kompetenciája a különböző alcsoportokban eltérő volt, annak köszönhetően, hogy bár egy elméleti toborzási stratégia mentén haladtunk, amely figyelembe vette az életkor, a nyelvhasználat, az iskolai kontextus dimenzióit, a hozzáférési mintavétel következtében ezek a szempontok nem tudtak megvalósulni minden korcsoportnál.

Annak érdekében, hogy a sikeres interjúhoz a különböző nyelvi kompetenciák megfeleljenek, az interjú nyelve a résztvevők kérésére magyar vagy kínai volt, illetve a

középiskolás és fiatal felnőtt korosztállyal készült interjúk felvételénél az angol is felmerült, mint lehetőség, mert többen nagyon jól beszélték ezt az idegen nyelvet. Kutatásmódszertani szempontból – figyelembe véve az interjúban részt vevők nyelvi kompetenciáit, illetve szociális státuszát is - jelentős körülmény az, hogy milyen nyelven készül az interjú. A kifejezett tartalmat, illetve a szociális interakciót is befolyásolja a nyelvválasztás, ez a kérdéskör a migráns kutatások gyakori problematikája (Borsfay és mtsai, 2014). A résztvevők által választott nyelvvél a minél optimálisabb körülményeket igyekeztünk biztosítani, ennek ellenére az interjúk során így is felmerültek kommunikációs nehézségek.

Az általános iskolás korosztályból (összesen 15 fő) körülbelül fele-fele arányban sikerült bevonni olyan diákokat, akik a Magyar-kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolába (7 fő) vagy pedig egy magyar többségi iskolába (7 fő) jártak, 1 személy volt, aki angol-magyar két tanítási nyelvű iskola tanulója volt. Az általános iskolások többségével magyarul készült az interjú, 6 fővel kínai nyelven, közülük 1 fő volt a magyar-kínai iskola tanulója, 5 fő pedig magyar többségi általános iskola tanulója.

A középiskolás korosztályba tartozók (összesen 12 fő) többsége egy budapesti angol-magyar nyelvű iskola tanulója volt (10 fő), 1 fő a magyar –kínai iskola gimnáziumi tanulója, 1 fő pedig bár életkorát tekintve a középiskolás korosztályba tartozott, az interjú felvételének időpontjában még általános iskolás volt. Ebben a korosztályban az interjúk nagyobb része magyarul készült (6 fő), emellett angolul (2 fő), kínaiul (2 fő), és magyar és angol nyelv vegyes használatával vettük fel az interjúkat.

A fiatal felnőtt korosztályhoz tartozó résztvevők (összesen 13 fő) többsége egyetemista volt (9 fő), őket nem migránsként, hanem átmeneti utazókként, sojournerekként azonosítottuk, rajtuk kívül 2 fő OKJ képzését végző, illetve 2 fő főállásban dolgozó személy volt a mintában. A fiatal felnőttekkel készült interjúk többsége kínai nyelven készült (10 fő), emellett 2 fővel angolul, és 1 fővel magyarul vettünk fel interjút.

A magyar minta elemszáma a kínaihoz képest alacsonyabb, összesen 13 fő vett részt a vizsgálatban. Az általános iskolás korcsoport átlagos életkora 13 év ( $n=4$ ;  $m=13$ ,  $min=11$ ,  $max=14$ ); a középiskolások átlag életkora 15,25 év ( $n=4$ ,  $m=15,25$ ,  $min=15$ ,  $max=16$ ) a fiatal felnőttek átlag életkora pedig 22,20 ( $n=5$ ,  $m=22,20$ ,  $min=20$ ,  $max=24$ ). A magyar adatok felvétele az iskolai kontextus tekintetében illesztett mintavétellel történt: a kínai gyerekek elérése során bejárt helyekről kértünk fel magyar résztvevőket is vizsgálatra. A magyar fiatal felnőttek között, hasonlóan a kínai mintához, volt egyetemi hallgató, OKJ képzésben részt vevő diák, és főállású dolgozó is.

### 8.2.2. MÉRŐESZKÖZÖK

Jelen vizsgálat a második adatfelvételi szakaszban megvalósult kvalitatív interjúk adatait elemzi. Amint arra a bevezető módszertani fejezetben (4.2.1 fejezet) korábban utaltunk, ebben a szakaszban egy önéletrajzi interjú technikát alkalmaztunk, az Életvonal Interjú Módszert (Lifeline Interview Method, Assink és Schroots, 2010). A módszert részletesen a 6.2.2 fejezetben mutattuk be.

### 8.2.3. ELJÁRÁSOK

Az interjúk két fős helyzetben zajlottak a gyermekek iskolájában vagy az ELTE egyik irodájában, időtartamuk körülbelül 45-60 perc volt. Kínai, magyar, illetve angol nyelvű interjúk is készültek, összesen 4 interjúkészítő részvételével (2 fő kínai nyelven, 1 fő magyar nyelven, 1 fő magyar és angol nyelven). A kínai résztvevők szempontjából minden interjúkészítő kulturálisan outgroup (magyar többségi) csoporthoz tartozott. Az angol nyelvű interjúk felvételére azért került sor, mert a kínai nyelvű interjúk felvétele szervezési okok (kínai nyelvű interjúkészítő elérhetősége, kapacitása) miatt akadályokba ütközött, ugyanakkor a résztvevők, illetve a kutató nyelvtudása is lehetővé tette az angol nyelv használatát. A kínai nyelvű adatokat magyarra fordítottuk, az elemzések magyar nyelven készültek, az angol nyelvű interjúk elemzése a folyamat kezdeti fázisában angolul, majd a kódok kialakulása után már magyarul valósult meg. A kutatás lefolytatását etikai szempontból az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte.

### 8.2.4. ADATELEMZÉS MÓDSZERE

Az életvonal segítségével megrajzolt jövőkép és a hozzá kapcsolódó szöveg (interjúk) vizsgálatához a rajzok vizuális, illetve numerikus elemzésének módszerét, illetve a narratívák kvalitatív elemzését valósítottuk meg különböző interpretációs módszertani eljárások segítségével. A szöveges és grafikus információkat minden esetben együttesen vettük figyelembe az alábbiak szerint.

A Lieblich és mtsai (1998) elemzési tipológiáját alkalmazva az interjúk szöveges elemzésekor két elemzési eljárást követtünk. Az elemzés első felében a jövőre koncentráltunk, és a hagyományos tartalomelemzéshez hasonlóan az egyes történetekben, epizódokban különállóan megjelenő témákat azonosítottuk, és kategorizáltuk, mind aprior, mind emergens kategóriákat (interjú kódokat) használva (Elliott, 2018). Ezzel az eljárással elsősorban azt a kérdést vizsgáltuk, hogy mely témák emelkednek ki a jövőbe projektált eseményekben. A tartalmi kategóriák mellett, azzal egyidejűleg a narratívák érzelmi értékelését (negatív, illetve pozitív jellegét) is figyelembe vettük a narratív szövegben megjelenő értékelő, verbális információk, továbbá az életrajzon megjelenő grafikus pozíció elemzésével. Így, az életrajzon pozitív fordulópontként, pozitív „hullámon” jelölt történetet pozitívnak, a negatív fordulópontként, negatív „hullámként” jelölt történetet negatívnak értelmeztük.

Az elemzés második részeként, az elbeszéléseket és a hozzájuk tartozó életrajzokat a holisztikus-formai megközelítést alkalmazva is vizsgáltuk. Ezen eljárás során, a teljes életrajzon (múltban és jövőben egyaránt) megjelenő különböző, markáns grafikus pozíciók holisztikus mintázatát kategorizáltuk, a pozíciókhoz tartozó konkrét verbális tartalmakat is belefoglalva az elemzésbe.

A szakirodalomban a holisztikus elemzés kapcsán két, gyakran használt stratégia emelkedik ki. Az egyik az irodalomból kölcsönzött műfaji besorolás, tipológia alkalmazása, amely az elbeszélés egészét az irodalmi művek analógiájára különböző műfajokba (pl. komédia, tragédia, stb.) sorolja. Egy másik stratégia a cselekmény irányával (dinamikájával) foglalkozik, és azt vizsgálja, hogy a narratíva cselekménye az időben előre haladva hová, milyen irányokba fejlődik. Alapvető dinamikák lehetnek például a progresszív, a regresszív vagy a stabilitás narratíva (Gergen és Gergen, 1983; Lieblich és mtsai, 1998). Jelen kutatásban egyrészt a cselekmény dinamikáját vizsgáltuk támaszkodva Gergen és Gergen (1983) tipológiájára mind a kínai, mind a magyar válaszadók esetében. Másrészt vizsgáltuk a kínai gyermekek, illetve fiatalok életútjainak egészét (múlttól a jövőig ívelően) elsősorban a kultúraváltás(ok) nyomán megjelenő akkulturációs élményekre, folyamatokra fókuszálva.



## 8.3 Eredmények

### 8.3.1 A jövőképben megjelenő változások – tematikus elemzések folyamata

Az interjúk tematikus elemzése során a negatív és a pozitív „hullámokat”, kiemelkedő fordulópontokat elemeztük. Az elemzés két szakaszban valósult meg. Az első szakaszban az életrajzokon megjelenő „hullámokat” és a hozzájuk tartozó eseményeket azonosítottuk „jövő pozitív”, és jövő szubjektív pozitív, illetve „jövő negatív” és „jövő szubjektív negatív” (a kategóriákhoz tartozás kritériumait ld. a 6. táblázatban) kategóriákba. A kategóriákban megjelenő eseményeket ezt követően tematikusan tovább elemeztük kirajzolódó mintázatokat, alkategóriákat keresve. Az elemzésbe azon eseményeket is belevettük, amelyek címkézés nélküliek, azaz, az életrajzon egyértelműen látható a hullám, de a résztvevő nagyon általánosan fogalmazza meg a történetet (pl. „ott valami jó történik”). Az elemzés során a változásokat kvantifikálva, az alkategóriák megjelenésének számszerűsítésével ismertetjük korosztályonként (ld. 8.3.2. fejezet).

A második szakaszban azokat az élményeket elemeztük tematikusan, amelyek ugyan a narratív elbeszélésben jelentek meg, de azok nem köthetőek a grafikus életrajz egy-egy meghatározott pontjához. A korábban leírt, LIM interjú technika részét képezi az is, hogy a résztvevők szabadon, az életrajztól függetlenül is beszélhetnek a jövőjükéről, az így megjelenő tartalmakat is azonosítottuk, mind a pozitív-negatív dimenzió mentén, mind tematikusan.

Az első elemzésben azonosított változásokat (életrajzhoz kötött változások), és a második szakaszban azonosított tartalmakat kvalitatívan is elemeztük, a kvalitatív leírásában az elemzés két szakaszának eredményeit összevontan mutatjuk be (8.3.3., illetve 8.3.4. fejezet).

jövő pozitív	minden olyan tartalom, amely az életrajz pozitív hullámán jelenik meg (a hullámvonal y-tengelyen azonosítható értéke 0-nál több, pozitív tartományban van) (+)
jövő pozitív szubjektív	minden olyan kiemelkedő hullám, illetve tartalom, ami a negatív tartományban van, tehát értékét tekintve <i>mínusz</i> , de az életrajz szubjektív megélése szempontjából pozitív érzelmi értékelés alá esik, azaz az életrajzon egy alacsonyabb pontot követő felfelé tartó emelkedésen, vagy annak csúcspontján van. (sz+)
jövő negatív	minden olyan tartalom, amely az életrajz negatív hullámán jelenik meg (a hullámvonal y-tengelyen azonosítható értéke 0-nál kevesebb, negatív tartományban van) (-)
jövő negatív szubjektív	minden olyan kiemelkedő hullám, illetve tartalom, ami a pozitív tartományban van, tehát értékét tekintve <i>plusz</i> , de az életrajz szubjektív megélése szempontjából negatív érzelmi értékelés alá esik, azaz az életrajzon egy magasabb pontot követő lefelé tartó hullámvölgyben, vagy annak mélypontján van. (sz-)

6. táblázat Életrajz pozitív, illetve negatív tartalmainak azonosítási kritériumai

### 8.3.2 Kínai és magyar gyermekek és fiatalok jövőképe: kiemelkedő témák és ezek érzelmi értékelése (kvantifikált eredmények)

A pozitív és negatív változásokon belül altémákat kerestünk, illetve az altémák megjelenését számszerűsítettük is. A kínai minta elemzés alapján elmondható, hogy mindhárom korcsoportban gyakoribbak a pozitív változások, összhangban a szakirodalomban leírtakkal, amely szerint a pozitív torzítás jellemző a jövőprojekciókra (Bernsten és Bohn, 2010). Ahogyan a 7. táblázatban részletesebben is láthatjuk, számos különböző téma merül fel a jövőprojekciókban, azonban a tanulmányok és a munka, mint témák jelentősen kiemelkednek, mind a negatív, mind a pozitív változások kapcsán. Emellett a pozitív és negatív változásokban egyaránt megjelenő téma a család (saját, illetve származási), illetve a társas kapcsolatok kérdése. A csak pozitív kategóriák esetében olyan témákkal találkozhatunk, mint az utazás, szabadság, önállóság, nyugdíjas évek. A csak negatív témák esetében a veszteségélmények (szeparáció, haláleset), betegség jelennek meg.

Korosztály	Pozitív változások/pozitív szubjektív változások	Negatív változások/negatív szubjektív változások
Általános iskolás	Tanulmányok (7), munka (3), szabadság (2), saját család (1), utazás (1), általános jóllét (2)	Általános (3)
		Tanulmányok (3), munka (2), szülői család (1), szeparáció (1)
Középiskolás	Tanulmányok (8), saját család (házasság, gyerek) (4), munka (3), általános jóllét (2), szülői család (1), szerelem (1), barátok (1), önállóság (1), nyugdíjas évek (1)	Betegség, öregség (1), családi kötelezettségek, anyagi nehézségek (1)
		Tanulmányok (4), munka (4) saját család (házasság) (1), akkulturációs nehézségek, barátkozás (1), életfilozófia: változás szükséges (1)
Fiatal felnőtt	Munka (12), saját család (7), tanulmányok (6), nyugdíjaskor (2), szülői család (1), szabadság (1), általános jóllét (1), utazás: (1)	Tanulmányok (5), munka (4), haláleset (4)
	Általános (4)	Munka (6), saját család (1)

7. táblázat Kínai résztvevők életvonalán megjelenő pozitív, illetve negatív változások

A magyar minta elemzése (ld. 8. táblázat) során is azt találtuk, hogy a pozitív változások gyakrabban jelentek meg az életvonalon mindhárom korcsoportban, illetve, hogy a pozitív és negatív változások altémáiban a munka és tanulmányok kérdései előtérben vannak, hasonlóan a kínai mintához. A magánéleti, családi kérdések bár megjelennek, kisebb hangsúllyal. Ezen túl olyan személyes, illetve akár mobilitáshoz is kapcsolható kérdések kerülnek elő, mint az önállóság, szabadság, utazás, migráció. A negatív élmények tekintetében olyan emberi alapélményekkel találkozhatunk, mint az időskor vagy a veszteség.

Korosztály	Pozitív változások/pozitív szubjektív változások	Negatív változások/negatív szubjektív változások
Általános iskolás	Munka (5), tanulmányok (4), saját család (2), párkapcsolat (1), migráció, utazás (1), általános (1)	
		Munka (2), tanulmányok (2), öregség (1)
Középiskolás	Tanulmányok (4), munka (2), migráció (2), család (saját, szülői) (2), önállóság (1), általános (1)	
		Tanulmányok (2), életfilozófia (1)
Fiatal felnőtt	Általános (5), munka (2), párkapcsolat (2), migráció (2), család (saját, szülői) (2), személyiség (1)	Veszteség (1)
		Munka és tanulás (1), magánéleti és munkahelyi krízis (1), időskor (1)

8. táblázat Magyar résztvevők életvonalán megjelenő pozitív, illetve negatív változások

### 8.3.3 Kínai gyermekek és fiatalok jövőképe

Az alábbiakban a kvalitatív elemzésünk eredményeit mutatjuk be. Az elemzésbe az életvonalon megjelenő negatív, illetve pozitív változások kiemelkedő témáit, valamint az életvonalhoz nem kapcsolható, de a szövegben megjelenő, a kutatásunk szempontjából releváns témákat vontuk be. Így, részletesebben tárgyaljuk majd a (1) tanulás és munkakeresés, a (2) családi és egyéb társas kapcsolatok, valamint a (3) migrációhoz (mobilitáshoz), akkulturációhoz kapcsolódó altémákat.

#### 8.3.3.1 Tanulás és munkakeresés (kínaiak jövőképe)

Mind a pozitív, mind a negatív változásokat vizsgálva az életvonalon, az körvonalazódik, hogy a legmarkánsabban a tanulással, munkával kapcsolatos jövőbeli elképzelések emelkednek ki, megelőzve más kapcsolati, vagy egyéb, nem munkával, tanulással összefüggő személyes témákat is.

Gyermek, illetve fiatal felnőtt korosztályt vizsgálva, nem meglepő, hogy a tanulás, továbbtanulás témája ennyire előtérben van. Az ezzel kapcsolatos projektált jövőbeli változások mind pozitív, mind negatív irányba megjelennek. A pozitív változások ahhoz a képhez kapcsolódnak, hogy az egyén jó iskolába, egyetemre kerül, jól, vagy jobban teljesít a tanulmányok terén, sikereket ér el (pl. sikerül egy vizsgája, vagy lediplomázik). Mindennek az ellenkezője rajzolódik ki negatív alternatívaként, azaz nehéz a tanulás, sokat kell tanulni, a követelmények megsokszorozódnak egy új, vagy magasabb iskolába lépve.

A tanulással kapcsolatos jövő projekcióban találkozhatunk a hosszabb időtávra vonatkozó, forgatókönyvszerű képekkel, illetve az egy-egy fontos pontra összpontosító fordulópontként, vagy célként definiált eseményekkel is. Így, egy tipikus hosszabb távú negatív kép annak az elképzelése, hogy még nagyon sokat kell tanulni, ami nagyon megerőltető lesz, és az élet javulása egészen addig nem várható, míg be nem fejeződik a tanulás időszaka.

*K: „És akkor itt van egy völgyecske, az mi?”*

*V: Tanulás, tanulás, tanulás. Itt ez tanulás, tanulás, tanulás.”* (14 éves, kínai általános iskolás lány)

A fordulópontként definiált esemény pedig valamely életszakasz lezárulta, pozitív vagy negatív esemény, mint például egy sikeres vizsga.

*„Szerintem iskola után már lehet azzal foglalkozni, amivel akarok. Végre. Eddig minden nap dolgozat volt. Aztán most végre boldogabb leszek.”* (24 éves, kínai egyetemista lány)

*„Most nagyon az érettségire koncentrálok, úgy hogy remélem, hogy jól fog sikerülni. Ez az egyik. A másik meg, hogy felvesznek jó suliba, úgyhogy ez a kettő, ami van így most.”* (18 éves, kínai középiskolás lány)

A munka, munkakeresés, ha lehet, még a tanuláshoz is központibb helyre kerül a gyermekek, fiatalok jövőjéről alkotott világában, ezzel együtt az elképzelések nagyon eltérőek a kidolgozottság tekintetében. Az általános iskolásoknak majdnem a fele (7 fő) már körvonalazott érdeklődéssel rendelkezik, amelyet akár a foglalkozás választása során is szeretne kamatoztatni. A csoport másik felének (8 fő) vagy többféle, egymástól eltérő érdeklődési köre van, vagy pedig nem tud megnevezni egy számára kiemelkedő területet, sem pedig valamilyen egyéb motivációt, amely segítené a pályaválasztásban. A középiskolások esetében a válaszadók egy kisebb köre (3 fő) rendelkezik egészen konkrét tervekkel, a többiek érdeklődése vagy szerteágazó, vagy konkrét, de a megvalósíthatóság terén bizonytalan, vagy pedig nincs is semmilyen megnevezhető terület (9 fő). Bár a középiskolások mintájában sokan a foglalkozási területtel kapcsolatban nehezen tudnak megfogalmazni konkrétumokat, arra vonatkozóan vannak terveik, hogy először külföldön tanulnak majd tovább, és ezt követően alakul majd ki, hogy milyen munkájuk, foglalkozásuk lesz a későbbiekben (4 fő). A fiatal felnőtt korosztálynál a bizonytalanok aránya hasonló a másik két korcsoportéhoz, a résztvevők kevesebb, mint fele (6 fő) tudja egészen konkrétan megnevezni, hogy milyen foglalkozást tervez a jövőben. Az egyetemi tanulmányok nem vezetnek automatikusan egy konkrét jövőkép felé, sokan az iskola befejezése után, vagy egy újabb végzettség megszerzését követően tervezik eldönteni, hogy milyen foglalkozást válasszanak a későbbiekben.

Hasonlóan a korábbi kutatási eredményeinkhez (ld. 7. fejezet), a családi elvárások kiemelt szerepe ezekben az interjúkban sem jelent meg expliciten. A családi üzlet továbbvitelét,

vagy az abban való részvételt alig néhány személy említette, illetve a konkrét foglalkozási terület szülők általi kijelölése sem volt jellemző. A szülői elvárások elsősorban az angol nyelv tanulására és a továbbtanulásra vonatkoztak. Általánosabb értéként néhány gyermeknél azonban megjelent a család egysége, illetve a család egészének boldogulása, mint tényező a munkakeresés, munkaválasztás során. A családot érintő szempont például az, hogy olyan munkát kell választani, ami földrajzi közelséget jelent a családhoz, vagy pedig figyelembe kell venni a család anyagi boldogulását, harmóniáját, akár hosszabb távra vonatkoztatva is.

*"Mindig azt kell nézni a családban, hogy az utánunk következő generációnak jobb legyen."* (15 éves, kínai középiskolás lány)

A munkakereséssel kapcsolatosan sokféle félelem megfogalmazódott az interjúalanyokban. Jellemző forgatókönyv volt az, hogy ez az életszakasz, a munkakeresés, egy negatív változási folyamattal kezdődik, egy olyan képpel, amelyben a személy nem talál munkát, nem veszik fel, eleinte nem megy a munka, vállalkozás esetén kezdetben az üzlettársak átverik, nem fizetnek. A nehézségekről való beszéd legtöbbször azonban nem negatív színezetű, hanem magában foglalja azt a tudást, hogy ez a folyamat része, és ez tulajdonképpen elvárható, készülni kell rá, hiszen ilyen a világ, ilyen az élet, a nehézség előre látható. A nehézségeket az is fokozhatja, hogy az elején az egyén még nem tudja pontosan, hogy mit szeretne, milyen lehetőségei lesznek.

*V: „Azután keresek a foglalkozást, de az olyan nehéz biztos.*

*K: Az nehéz lesz? Miért lesz nehéz szerinted?*

*V: Hát a munkalehetőség nem olyan sok. Az egész világon nem olyan sok. És van sok hogy a foglalkozás, hogy pénzt tud kapni, de olyan nehéz...*

*K: Nehéz megszerezni?*

*V: Igen, és ...”.*(16 éves, kínai középiskolás fiú)

*V:” Ez a munkakeresés.*

*K: Igen. Biztos nehéz lesz.*

*V: Hogy az biztos nehéz lesz. Aha. Miért lesz nehéz szerinted?*

*K: Élet mindig nehéz. [nevet]”* (16 éves, kínai középiskolás lány)

*K: „Hogy itt a munkakeresés.*

*V: Az szerintem, valami sok baj lesz. [nevet]*

*K: Igen? Miért? Miért gondolod, hogy sok baj lesz? Milyen bajok lehetnek?*

*V: Mert. Hogy. Nem találunk meg, ...*

*K: Ühm.*

*V: Hogyha megtalálom, ők nem, nem szeretik, hogy én oda megyek. De van olyan lehetőség azér', azt gondoltam, ...*

*K: Aha*

*V: Lehet, hogy egy jó, jó helyre mentem is, végül jó.” (16 éves, kínai középiskolás lány)*

A munkakeresés kapcsán nagyon kevesen említették azt a körülményt, hogy a magyar nyelv ismeretének hiánya nehézséget jelentene, mindazonáltal volt olyan, akinél felmerült az a sokat dokumentált probléma, hogy mint kisebbségi csoport tagjának a nyelvi hiányosságok miatt az átlagosnál több erőfeszítést kell tennie.

*K: „És ez a mélypont mikor lesz?*

*V: Hát .... talán 25 éves koromban.*

*K: 25? Akkor diplomázol? Vagy mit csinálsz akkor? Miért éppen 25 éves korodban?*

*V: Mert akkor már dolgozni kell menni, olyan munkát csinálni, amit szeretek csinálni, és valószínűleg stresszes lesz.*

*K: Miféle stressz? Külső vagy belülről jövő?*

*V: Belső. Munkát kell keresni, és utána, az, hogy jól csinálod-e, az nagy nyomást jelent.*

*K: Miért?*

*V: Először is, mert kínai az anyanyelvem, magyarul nem értek valami jól. Másodszor, emiatt még egyszer annyira kell hajtanom, mint másoknak, hogy megtanuljak valamit. Emiatt elég nagy a nyomás rajtam.” (16 éves, kínai általános iskolás fiú)*

A jövőbeli munka, mint pozitív változás, folyamat is előkerült az elbeszélésekben. A sikeres munka nagyon sokak fejében az anyagiakkal kapcsolódik össze, különösen az általános iskolás, illetve még a középiskolás korosztály is hangsúlyozza a munka anyagi vonatkozásait. Egyeseknél a pénz elsősorban sok pénzt jelent, mások azt gondolják, hogy



annyi kell, amiből megvehető kocsi, ház, amiből utazni lehet, éppen elég annyi, „amiből nyugodtan meg lehet élni”.

*K: „Milyen a jó munkahely szerinted? Hogy képzeled el, hogy milyen egy jó munkahely?*

*V: Sok pénz.*

*K: Sok a pénz! Aha! Szóval szeretnél olyan munkát, ahol sok pénzt lehet keresni? És az hogy mi ez munka? Szerinted mivel lehet, vagy te mivel fogsz sok pénzt keresni?*

*V: Szerintem kereskedelemmel, mert az apukám is kereskedő.*

*K: Aha, és akkor te is majd azt fogod csinálni?*

*V: Majd eldöntöm.*

*K: Majd eldöntöd. Anyukádnak vagy apukádnak van valami elképzelése, hogy te mit csinálj majd, hogy ha felnősz?*

*V: Azt mondta, hogy amit szeretek.” (14 éves, kínai általános iskolás lány)*

Kisebb arányban, de az interjúalanyok beszélnek arról is, hogy a munka által az ember az érdeklődésének megfelelő dologgal foglalkozhat, érdekes helyekre juthat el, kapcsolatokat ápolhat. A munka társas-társadalmi vonatkozásai viszont nagyon keveseknél, szinte alig merült fel. Egyetlen gyermek említi azt a családi igényt, hogy magas társadalmi presztízstű foglalkozást válasszon magának, emögött részben anyagi megfontolások is állnak, mindazonáltal a szülő azt is látja, hogy bizonyos foglalkozások esetében Magyarországon nyelvi nehézségekkel kell számolni.

*K: És egyébként anyukád, ő van valami, amit szeretne, hogy mi legyél?*

*V: A! Anyukám fölsorolta: a felső társaságnak, a társaság fölső réteg... orvos, de olyan szuper orvos, közgazdász, de olyan szuper közgazdász...*

*K: Szuper közgazdász...*

*V: Jogász, de mondta, hogy Magyarországon nem leszel jogász. Nem tudsz jobban beszélni magyarul, mint egy magyar, ezért jogász nem, de igen, ezek.*

*K: Ez a három? Ezek lehetnek?*

*V: Vagy fogorvos!*

*K: Fogorvos?*

*V: Igen, mondta, hogy fogorvos sokat keres, de én hányok attól. Ha valaminek három szeme van vagy így nő, aztán fű. Ha valakinek ki fog nőni valami furá dolog, szerintem én leszek az első, aki elájul. Jogász már anya is tudja, én is tudom, hogy nem. Magyarul nem fogok jobban beszélni, mint egy magyar. Fogorvos, hát az lehet, de biológiában nem*

*vagyok jó. Meg nem fogok leülni és latinul tanulni, azt nem. Azt nem. Közgazdász? Számolni nem tudok, hát most mit csináljak? És akkor mondta anya, hogy azt jelenti, hogy semmi? Mondom igen semmi, hát most mit csináljak? ” (15 éves, kínai általános iskolás fiú)*

### 8.3.3.2 Család, társ, gyerekek (kínaiak jövőképe)

Az élet egyik nagyon jelentős területként a családi társas, személyes kapcsolatok, az erre vonatkozó jövőkép is megjelent a kínai gyermekek, fiatalok elbeszélésében.

Az általános iskolás korosztály körében a családalapítás, házasság, párkapcsolat kérdését a résztvevők megközelítőleg fele (15 főből 7 fő) említi valamilyen kontextusban. Közülük a legtöbben munkakeresés, megfelelő munka után időzítenék a házasság, illetve családalapítás kérdését (6 fő), ami így legkorábban a húszas évek végére, legkésőbb a harmincas évek végére esne. Ugyanakkor van olyan interjúalany is (1 fő), aki a tanulmányokat követően már megházasodna, különösen, hogy az egyetemet követő házasság esetében szülői elvárás is. Ezt az elvárást negatívnak éli meg, az életvonalán a házasság, mint lefelé ívelő lejtő, negatív változás szerepel. A hagyományos kínai forgatókönyv szerint a fontos életterületek sorrendje úgy alakul, hogy a tanulmányok lezárása után, amint lehet, következik a családalapítás, és ezt követően, illetve ezzel párhuzamosan törekszik az egyén arra, hogy egyre biztosabb, prosperáló egzisztenciális háttérrel építsen ki a családja számára.

A családdal, társal kapcsolatos jövőképek egy része (3 fő) sematikus, kevésbé kidolgozott. Inkább csak alapvető információkat tartalmaz arra vonatkozóan, hogy lesz-e család (partner) vagy sem, ha igen, mikor és hol, illetve néhányan a születendő gyermekek számát is megbecsülik. A sematikusság mellett néhányan (3 fő), ha röviden is, de kidomborítanak egy-egy aspektust, például hogy hogyan találhat az ember magának jó párt, miért jó, ha az embernek van egy párja, családja, vagy milyen gyereknevelési problémák lehetnek a családban.

*V: „Egy picit följebb ilyen, hogy nem egyedül ilyen, hogy harcolsz vele, hanem, hanem még van valaki, majd ilyen segít és ilyesmi. ” (13 éves, kínai általános iskolás fiú).*

*K: „Sokat tanulni. Ezt kitől szoktad hallani?*

*V: Anyukámtól. Sokat kell tanulni és keresni jó munkahelyet, ha van munkahelyed, van egy jó pasi... Lesz egy jó pasim, nem tudom.*

*K: Milyen a jó pasi?*

*V: Nem tudom.” (14 éves, kínai általános iskolás lány).*

Összességében azonban a családról alkotott gondolatok sokszor leegyszerűsítettek, érthető módon, még nincsenek feltöltve tartalommal, gyakran csak odáig jut el a kép, hogy (esetleg) lesz házasság (és gyerekek), de utána nincs folytatás.

*K: „És utána mi lesz?*

*V: Hát, talán házasság...*

*K: Aha, és mikor?*

*V: Harmincéves korom felé. Legyen 28.*

*K: Jó, tehát 28 éves korod körül. És utána?*

*V: Utána nem lesz semmi.” (12 éves, kínai általános iskolás lány)*

A család témakör esetében az általános iskolások közül néhányan inkább a jelenlegi, szülői családról beszélnek a jövő kapcsán (2 fő), és a velük kapcsolatos pozitív, reményteljes képeket vetítik előre, például hogy legyen jó egészség, ne legyenek szomorúak a családtagok. Az általános iskolás korosztály számára lehetséges családalapítás reálisan még elég messze van, így feltételezhetjük, hogy nem minden gyereket foglalkoztat ez a kérdés.

Bár a családtagok jóllétét néhányan expliciten ilyen formán megemlítik, a több generáció együttélésére vonatkozó jövőkép összességében nem hangsúlyos a jövőprojekciókban. Egy résztvevő elmondja, hogy valószínűleg a családjával fog élni a jövőben, viszont van olyan is, aki kifejezetten azt emeli ki, hogy édesapja „felvilágosult családfő”, így ha a későbbiekben ő szeretne elköltözni munka, vagy házasság miatt, akkor a családja nem gördít majd akadályokat elé, és nem várják majd tőle, hogy fizesse a megélhetési költségeiket.

A középiskolás résztvevők arányaiban jóval többen (12 főből 9-en), és részletesebben beszélnek a párkapcsolat, házasság, családalapítás kérdéseiről. A többség (9 főből 7 fő) a házasságot egyértelműen a jövője részének látja, hasonlóan az általános iskolások

válaszaihoz, legtöbbször a tanulmányok, munka, majd házasság sorrendjét tervezik életükben. Az elképzelések legtöbbször sematikusak, azonban a beszámolóknak már néhol megjelennek a párkapcsolatra vonatkozó folyamat elképzelések is, így például az a gondolat, hogy a szerelemnek különböző (biológiailag is meghatározott) szakaszai vannak, vagy ha az embernek párja és családja van, akkor az sokkal több kötöttséggel jár, ki kell várni, míg a gyerekek nagyobbak lesznek és ismét eljön a szabadság.

*V: „És itt a találkozok egy ő – te tud, Ön tud németül?”*

*K: Ühm.*

*V: Ja. Lebestengeschichtenschatz. [Lebenslangerschicksalsschatz<sup>16</sup>] Igen. Hát azért, remélem, hogy vele egyszer találkozok.*

*K: Aha.*

*V: Lebestengeschichtenschatz találkozok, és ő akkor nagyon jó, nagyon, hát, sokkal jobb lesz.... a hormon mi miatt.*

*V: És aztán ilyen, és aztán mert hát, házasodik, házasodok és...*

*K: Aha, aha.*

*V: Aztán pedig a hormon lefogyott... és*

*K: Aha*

*V: ... előjött az a általános, élet.” (16 éves kínai, középiskolás fiú)*

Néhányan vannak csak, a lányok közül, akik kevésbé elkötelezett (2 fő), és el tudják képzelni, hogy akár ne menjenek férjhez, vagy ha igen, inkább csak később. Ők kritikákat fogalmaznak meg a házasság intézményével kapcsolatban, kiemelve egyrészt a nők leterheltségét és a vagyon feleződését válás esetén, és narratívájukban éppen ezeket orvosolandó megjelenik a nők függetlenségének, szabadságának pozitív értéke is. A gyerekvállalás kérdésében a kritikus hangok, vagy legalábbis a dilemmák már többeknél is felmerülnek (5 fő). Lányok részéről főként a gyermekvállalás időpontja, a szülés nehézségei, illetve az anyagi kötelezettségek kerülnek elő az alábbi érvek kíséretében: a gyermekek számára nem jó a túlzott mobilitás, ezért jobb később vállalni gyereket, hogy lehessen utazni; a gyerekek fárasztóak, „*az ember agyára mennek*”; ha az embernek gyerekei vannak, az nagyon költséges. A fiú résztvevők közül egy ember fogalmazza meg

---

<sup>16</sup> Kitalált szó, popkulturális utalás a How I Met Your Mother c. sorozatban szereplő kifejezésre, a „Nagy Ő” szinonimája

azt a kulturális különbségeket kiemelő gondolatot, hogy ha Európában marad, valószínűleg később lesz gyereke:

*V: „Itt házasodunk. És, amikor 28 vagyok és ...*

*K: ühm*

*V: Remélem, hogy van gyerekem, de szerintem ez túl gyors és szerintem ez Európában, hát ő, a a hölgyök nem nagyon szeretnek, hogy nagyon, ilyen korán ő szülni.” (16 éves kínai, középiskolás fiú)*

A fenti témákon kívül megjelenik még az interjúkban a partner kulturális hátterének a kérdése, bár csak kevesen (3 fő) tesznek erről említést. Mindhárman el tudnának képzelni maguk mellett külföldi partnert, bár előnyöket és hátrányokat is megfogalmazznak ezzel kapcsolatban. Az egyik érvelés a házasság segítő aspektusaira vonatkozik. A vegyes házasság elősegítheti a jövőbeli migrációs cél sikerességét, például egy németországi beilleszkedést egy német férj által. Ugyanakkor, a kulturális azonosság is erősíthet egy házasságot, hiszen a hasonlóság miatt a felek jobban megértik egymást. A kulturális identitást, generációs különbségeket is felveti az egyik interjúalany, aki maga nyitott lenne vegyes házasságra, azonban előre vetít egy lehetséges családi ellenállást ezzel kapcsolatban:

*„Igazából külföldi is itt lehet, csak szerintem a nagyszüleim nem engednek.... mert a nagypapám nagyon olyan, há’, mindig azt mondja: a Kína a legjobb. Meg minden, de ez szerintem csak az ő gondolat.” (16 éves kínai, középiskolás lány)*

A fiatal felnőttek (13 fő) közül 6 fő hozta szóba magától a házasság és család kérdését az életrajz lerajzolása, illetve az arról való beszéd során, de az interjú folyamán a későbbiekben minden interjúalanyánál előkerül ez a téma. A 13 személy közül viszonylag kevesen tekintik magától érthetőnek, egyértelmű jövőre vonatkozó váagnak, hogy szeretnének házasodni és gyereket (4 fő), közöttük is van olyan (1 fő), aki ezt a családi elvárások miatt tekinti a jövője részének.

*V: „Hát, mondjuk, amikor fogok házasodni... De pontosan, konkrétan, hogy mikor fogok házasodni, azt nem tudom, mert még nincs is barátnőm*

*K: Hát nagyjából...*

*V: Úgy tervezem, hogy 30 éves korom előtt ... Kínában régen úgy tartották, hogy előbb családot kell alapítani, utána kell karriert építeni. De én úgy gondolom, hogy előbb karriert kell építeni, utána családot alapítani.*

*K: A családalapításhoz meg kell állapodni valahol...*

*V: Igen, ezért gondolom, hogy 30 éves korom körül lesz családom, mert addig tudok felépíteni magamnak valamit. És ez alatt a 10 év alatt, vagy majdnem 10 év alatt, sokat fogok utazni és világot látni.”*

*(...)*

*„K: Mi fog történni még az életedben?*

*V: Biztos, hogy lesz gyerekem. Legyen itt.*

*K: Hány gyerek?*

*V: Nem tudom, mindegy, kettő? Egy fiú, egy lány, ez jó. Mert ugye kínai írásban a jó, a hao (szó írásjegye) ez pont egy fiú és egy lány (együtt). Ez itt legyen, 35? Vagy nem tudom mikor.” (22 éves kínai fiú)*

*K: „Szeretnél férjhez menni?*

*V: [Meglepődik.] Hát persze. Muszáj. A kínai szülők ilyenek. Sürgetnek, hogy menjél férjhez, meg legyen gyereked. Úgyhogy muszáj.” (20 éves, kínai lány)*

A többiek mindannyian kérdéseket, dilemmákat, feltételeket fogalmaznak meg vagy a házasságra vagy a gyerekvállalásra (vagy mindkettőre) vonatkozóan, bizonytalanok abban, hogy ez jó lenne-e, illetve van olyan is, aki egyértelműen nem szeretne sem férjet, sem gyereket (2 fő). A kérdéssel kapcsolatban az alábbi szempontokat hozták fel a válaszadók:

- családi kényszer miatt lehet, hogy kell, maga miatt nem akarna
- csak akkor szeretne, ha már van karrier, anyagi biztonság
- a gyerekvállalás, házasság életszakaszhoz kötött projekt, ha bizonyos életkorig nem valósul meg, akkor mindegy, nem feltétlenül kell
- ha találkozik olyannal, akit tényleg szeret, akkor lesz házasság, de egyébként nem feltétlenül szükséges
- ami fontos érték az az önállóság, függetlenség, karrier, ha esetleg mégis lesz család, akkor az is jó
- nem gondolkozott ezen a kérdésen, lehet, hogy lesz majd a jövőben családja.

Összességében a fiatal felnőttek számára már kevésbé egyértelmű az életnek az a hármas forgatókönyve (munka, házasság, család), amely szerint az élet természetes része a házasság és a család. Sokkal több dimenzióban, komplexebben gondolkodnak a kérdésről, a fent felsorolt tényezők önmagukban, vagy együttesen oda vezethetnek, hogy a házasság vagy a család nem válik egyértelmű választássá.

*K: „Szeretnél férjhez menni?”*

*V: Nem gondoltam erre. Nem annyira szeretnék.*

*K: Gyereket szeretnél?*

*V: Gyereket? Lehet, de nem biztos. De lehet. Ha lesz, akkor lesz, de férjhez menni biztosan nem akarok.*

*K: Miért gondolod így?*

*V: Ennek az oka én úgy gondolom, hogy most már a kínai nők többsége nagyon önálló. Tudnak érvényesülni, van biztos keresetük, tudnak gondoskodni magukról. Ezért nem kell nekik egy párkapcsolat vagy egy férj. Ráadásul házasság után sok dolog a nyakukba szakad, beleszólnak a dolgaikba, abba, hogy mit és hogyan csináljanak. Ezért félnek a házasságtól a nők. Én is így gondolom. Én se igazán akarok férjhez menni. Inkább magam akarok érvényesülni. Aztán meg sok férfi olyan kis gyerekes, nem hajlandó felnőni. Ha férjhez is mennek a kínai nők, szeretnék egy normálisat találni.” (18 éves, kínai lány)*

A saját karriert, vagy más egyéni szempontokat magukban foglaló érvelések fogadtatása a származási család részéről szintén egy megjelenő témakör az interjúkban. A felvilágosult család kérdése már az általános iskolás, illetve a középiskolás résztvevők körében is megjelent, azonban a fiatal felnőtteknél még markánsabb szempont, a családi elvárások, a nemi szerepek hagyományos, illetve modernebb elképzelései több interjúalany elbeszélését is átszövik.

*K: „Szeretnél férjhez menni?”*

*V: Valószínűleg férjhez fogok. De nem túl korán. Nem akarok megházasodni.*

*K: És gyereket akarsz?*

*V: Valószínűleg lesz, de az sem túl korán, de lesz, mert a szüleim biztos akarnak majd egy kisgyereket [a családba]. De magamért nem akarnék.” (20 éves, kínai lány)*

V: „Igen, 32 éves. Remélem, hogy akkora találkozom valaki olyannal, akihez hozzá akarok menni. Mert Kínában egy lány, ha 25 éves korára nem talált olyat, akihez hozzámenne, akkor mindenki, de mindenki elkezd sűrgetni.

K: Tényleg?

K: Igen. Folyton kérdezik, hogy miért nem vagy még férjnél, és mindenki be akar neked mutatni valami férfi ismerőst. Mindenki sűrget.

K: Te most 22 éves vagy, akkor még van 3 éved.

V: Igen, 3. Kínában a tanárok, a szülők, mindenki azt gondolja, hogy felső közép előtt szerelmesen lenni túl korai. Aztán amikor bekerülsz az egyetemre, azonnal elkezdik kérdezgetni, hogy mikor hozod már haza a barátodat, barátnődet. Vagy esetleg, ha egyes családokban nem engedik meg, hogy egyetem alatt legyen valakid, akkor amint lediplomázol, elkezdik kérdezgetni, hogy mikor házasodsz már meg, ki a párod. Aztán az osztálytársam mondta is, hogyan is gondolhatják ezt. Az utcáról hozzak egy random embert és kész? Nem adnak időt arra, hogy keressünk valakit, de amikor eljött az ideje, akkor mindenképpen lenni kell valakinek.” (22 éves, kínai lány)

K: „Szeretnél férjhez menni, gyerekeket?

V: A karrier fontosabb nekem mint a házasság. De a szüleim, meg a rokonaim nem így gondolják szerintem. Szóval nem tudom. De az hiszem, a szüleim támogatnak majd abban, amit szeretnék. Nem hiszem, hogy házasságba kényszerítenének. Mert sok kínai csinálja azt.

K: Szóval most a karrier fontosabb neked, de majd meglátod, mit hoz a jövő?

V: Szerintem sok nő beleszeret a házasságba. Teherbe esnek, aztán megszülik a gyereket, utána meg nem biztos, hogy meglesz még ugyanaz a munkájuk, lehet, hogy közben felvesznek helyette valaki mást.” (19 éves, kínai lány)

A több generáció együttélésének kérdése, a gyermek kötelezettségei a szülők felé, mint a kínai családi kapcsolatok, a kínai szocializáció egy fontos jelensége expliciten nem igazán jelent meg a fiatal felnőtt interjúalanyok anyagában. Egy személy beszélt arról, hogy ő nem szeretne felnőtt korában ugyanott lakni, ahol a szülei, és csak egyetlen résztvevő említette meg azt, hogy a szülővárosába szeretne majd visszamenni a szülők gondozása miatt. Az interjúalanyok többsége saját tervekről, esetleg családi elvárásokról beszélt a családalapítás kapcsán, de a többgenerációs család együttélése, a szoros jövőbeli kapcsolatok nem kerültek említésre.



### 8.3.3.3 Migrációhoz, akkulturációhoz kapcsolódó kérdések – jövőbeli lakhely (kínaiak jövőképe)

A jövőbeli lakhely helyszínére, földrajzi (kulturális) elhelyezkedésére az interjúalanyok a legtöbb esetben spontán nem tértek ki, azonban annak érdekében, hogy a migrációval, illetve akkulturációval kapcsolatosan a jövőre vonatkoztatva is minél komplexebb képet kapjunk, erre a témára konkrétan is rákérdeztünk az interjú során. Bár vannak, akiknek határozott elképzelésük van jövőbeli (remélt) lakhelyükről, általánosságban elmondható, hogy minden korosztályban vannak bizonytalanságok a lakhelyet illetően, legtöbbször van egy elsődleges elképzelés, de néhány lehetséges módosító körülményt is felsorolnak a lakhely kapcsán. A legbizonytalanabb az általános iskolás korosztály (15 főből 7 fő bizonytalan), a többi korosztályban a résztvevők egynegyede jelezte, hogy nem tudja egyértelműen, hogy mit hoz a jövő, de a határozottabb véleménnyel rendelkezők is fogalmaztak meg dilemmákat a kérdés kapcsán. A szóba kerülő lehetséges lakhelyek a következők: Kína, vagy Magyarország, illetve mindkettő párhuzamosan, továbbá más európai vagy észak-amerikai országok.

Magyarország, mint lakóhely tekintetében olyan érvek hangzottak el, hogy Magyarország csendes, itt az élet tempója nyugodt, különösen Kínához képest. Tiszta a levegő, kellemes a környezet, illetve azok között, akik hosszabb ideje élnek Magyarországon megjelent az az érv is, hogy ez a hely már ismerős, itt már tudják a nyelvet, ismerik az embereket, míg máshol mindent újra kellene kezdeni. Magyarországgal kapcsolatban a rasszizmus is felmerült, mint negatívum, de az elkerülés stratégiája révén ez nem jelent problémát az interjúalanyok számára, az elkerülő stratégia használatát többen is említették.

*V: „És az kicsit bántott, amikor rasszistával találkozok valahol. És például szerintem...a Magyarországon is sok rasszista van, de már..már nem nagyon érdekel, mert már megszoktam.*

*K: Már megszoktad, aha.*

*V: Csak nem kell vele beszélni, és nem kell rá figyelni, és úgy csinálni, mintha nem érted, ahogy mit mond.*

*K: Ez a taktikád, aha, ha valaki ilyen, .... mintha nem értenéd? És akkor nem veszed fel, amit mond?*

*V: Aha. De szerintem ez nagyon bántott. Amikor első..amikor először találkoztam..*

*K: Amikor először volt ilyen.*

*V: Az nem volt túl jó. És régen a nyolcadik kerületben laktam és ott sok cigány volt, és persze, hogy sok rasszista is volt, és ..de az jó volt, mert így már ott nagyon gyorsan megszoktam.*

*K: Hogy akkor ott hozzáédzódttél, aha. Volt valami olyan hely, ahol többet találkoztál ilyesmivel? Vagy ez úgy mindig van?*

*V: Mindig van, csak most a 10. kerületbe költöztem, és ott nincs rasszista.” (17 éves, kínai, középiskolás lány).*

Kínával kapcsolatban a megjelenő elképzelések arra vonatkoztak, hogy ott több lehetőség van, ezért könnyebb munkát találni, gyorsabb az élet, technológiailag fejlettebb, a kínai lehet az anyanyelve, az identitása a megszületendő gyermek(ek)nek, az esetlegesen ott lakó rokonokkal, barátokkal való kapcsolatok ápolása is csak Kínába költözés, vagy esetleg a folyamatos ingázás révén lehetséges. Kínával kapcsolatos negatív vélemény viszont, hogy ott nagyobb a hajtás, fárasztóbb, stresszesebb élni. A középiskolás, illetve fiatal felnőtt korosztálynál az is elhangzik negatív érvként, hogy a kínai politikai-szociális viszonyok nem feltétlenül vonzóak mindenki számára, ez az aspektus az általános iskolás mintában még nincs jelen.

*„Először is, mert Pekingben éltem 5-6 évet, és ott a levegő nagyon szennyezett, és itt úgy érzem, hogy jobb a környezet. Aztán úgy érzem, hogy Pekingben az életritmus gyorsabb. Én pedig lassabb vagyok. Ott gyorsabb az élet tempója. Itt van időm pihenni, és van időm arra, hogy szorgalmasan dolgozzak.” (17 éves, kínai egyetemista lány)*

*V: „Ha azt mondanád, hogy... a jövőbeni munkám Kínában lesz, nem lennék elégedettek, mert ...nem igazán akarnám (...) úgy értem, természetesen szeretem az országomat, de ... ott bonyolult a politika, a különböző társadalmi problémák, és összességében, emiatt inkább szeretném magam távol tartani attól az országtól.” (16 éves, kínai középiskolás lány)*

*K: „Van-e valami olyan, amitől esetleg tartasz, vagy úgy gondolsz, hogy ez lehet, hogy akadály lesz, vagy nehéz lesz?”*

*V: A nehéz része szerintem majd így választanom kell, hogy Kínába menjem vagy itt maradok Magyarországon.*

*K: Aha*

*V: Ez egy, ez egy nagy, nehéz ez. Szerintem, igazából mind a kettő, hogy itt maradok Magyarországon az is jó. Meg, szerintem itt kicsit nyugodtabb, mint a Kínában.*

*K: Nyugodtabb?*

*V: Mert Kínában mindenki rohan, meg minden. De, de igazából Kínában meg könnyebb a' élet. Mert úgy, mert mi Kínában sok minden úgy csak netről megveszed és pár, pár órával már idejött nál, hozzátok. És azér' nagyon gyorsan ezeket. Kínában már kezdtek telefont fizetni, már nem is kell bankkártya, se készpénzzel.*

*K: Aha*

*V: Ez kicsit gyors. Úgy. Talán.*

*K: Könnyebb vagy gyorsabb intézni dolgokat?*

*V: Igen. Igen.” (16 éves, kínai középiskolás lány)*

A Kínába történő visszatérés elméletileg több pontos is lehetséges lenne, pl. a fiatalabb korosztály számára a kínai egyetemek is elérhetőek lehetnének, és azt követően a kínai boldogulás egy eszközeként szolgálhatnának, azonban a valóságban ez másként fest. A kínai egyetemen való tanulás szinte egyáltalán nem merül fel opcióként az interjúalanyoknál, egyetlen kivételtől eltekintve, aki kifejezetten egy kínai művészeti formát szeretne tanulni, amit értelemszerűen nem lehetne máshol. Vannak olyanok, akik Kínában szeretnének élni a távoli jövőben, de az iskoláikat mindenképpen külföldön<sup>17</sup>, tehát Magyarországon, vagy más európai, vagy angolszász országban fejeznék be, mert úgy gondolják, hogy nem kínai középiskolában történő szocializáció után nem lenne esélyük jó kínai egyetemre bekerülni és ott helyt állni. Emellett, a külföldön történő tanulás számukra egy jó lehetőség, fontos tapasztalat, amely révén például több nyelvet tudnak beszélni, többet tudnak meg a világról. Ugyanígy, a külföldön történő munkavégzés is a tapasztalatszerzést segíti elő.

*K: „És mindez hol fog megtörténni? Most hogyan gondolod?*

*V: Hát, azt nem tudom ...*

*K: Szeretnél visszatérni Kínába? Vagy másik országba menni?*

*V: Lehet, mert én olyan ember vagyok, hogy nem szeretek mindig egy helyen maradni. Főleg, amikor én még fiatal vagyok, mert úgy gondolom, hogy aki fiatal, az tele van erővel. Azért kellene sok helyre elmenni, szétnézni, meg tanulni, és akkor.... Szóval, az embernek, amíg fiatal, minél több helyre el mennie, körülnéznie.. én úgy gondolom, hogy*

---

<sup>17</sup> A „külföld”, „külföldi” szavakat magyarul és kínaiul is sok esetben használják az alanyok Magyarországra, illetve magyarokra vonatkozóan.

*hasznosabb 10 ezer km-t utazni, mint 10 ezer kötet elolvasni (ellentétben a klasszikus mondással.)” (22 éves, kínai fiú)*

Bár a szakirodalomban (Nyíri, 2006), és saját kutatásunkban (ld. 7. fejezet) is megjelent az az elképzelés, hogy a kínai migráns fiatalokra nagymértékben jellemző a külföldön, Nyugat-Európában vagy Észak-Amerikában történő tanulás vágya, jelen elemzés eredményei szerint ezt az állítást csak részben tudjuk megerősíteni. Szinte mindenkinek az életében fontos szerepet tölt be az angol vagy más nyugati nyelv (pl. német) tanulása, de ez nagyon sok esetben nem kapcsolódik konkrét (vagy remélt) külföldi munkavállalási elképzeléshez, inkább csak egyfajta biztosítékként szolgál, egy jobb álláshoz, vagy munkahelyhez, amely lehet akár külföldön is, ha az élet arra lehetőséget ad. Tehát kevésbé a konkrét elhatározás van jelen, mint inkább a lehetőségek megragadása, ha az adódik, és az ehhez legmegfelelőbb felkészültség.

A legkevésbé az általános iskolás korosztálynál jelent meg az európai, illetve amerikai migráció lehetősége, ebből a csoportból senki nem utalt ilyen irányú érdeklődésre, de a lakhely kérdését illetően ez a csoport volt a legbizonytalanabb, így könnyen lehet, hogy az ilyen irányú aspirációk majd csak később jelennek meg. A középiskolás (12-ből 6 fő), illetve fiatal korosztálynál (13-ból 2 fő) már expliciten is előkerülnek a nyugat-európai, észak-amerikai országok tanulmányi, vagy munkavállalási (illetve letelepedési) célországként. Ezen tervek egy része nem teljesen körvonalazott, máskor viszont konkrét országot jelent, konkrét előkészületekkel, például egy adott ország nyelvének megtanulásával. A „nyugati országok” kategóriába nemcsak az angolszász országok tartoztak, hanem Spanyolország, skandináv országok, Németország is. Utóbbi több interjúalany is, mint lehetséges új alternatívát nevezett meg, miután Anglia feltehetően a jövőben nem lesz EU tag, így egyesek számára a német tanulás is fontos tanulási célként konstruálódott meg. Néhány interjúalanynál a külföldi továbbtanulás vagy munka terve inkább, mint életforma, identitás jelenik meg, itt elsősorban a globális világpolgár, az „utazgatás”, sokféle tapasztalatszerzés motivációja erőteljes.

### 8.3.4 Magyar gyermekek és fiatalok jövőképe

Az alábbiakban a magyar gyermekek és fiatalok interjúk (illetve életrajz) anyagának kvalitatív elemzését mutatjuk be azon témák vonatkozásában, amelyek a kínai mintában is megjelentek. Az elemzés célja elsősorban egy ellenpontot mutatni a kínai anyaghoz képest annak érdekében, hogy a téves kulturális sztereotipizálásokat a kínai csoportra vonatkozóan elkerülhessük. Hasonlóan a kínai anyaghoz az elemzésbe az életrajzon megjelenő negatív, illetve pozitív változások kiemelkedő témáit, valamint az életrajzhoz nem kapcsolható, de a szövegben megjelenő, a kutatásunk szempontjából releváns témákat vontuk be. Mind a pozitív, mind a negatív változásokat vizsgálva az életrajzon a munka és tanulmányok témái vannak előtérben, hasonlóan a kínai mintához, különösen az általános és középiskolás csoportban. Ezt követik a családdal, magánéletrajz, saját személyiséggel, veszteségélménnyel (ill. öregedéssel kapcsolatos témák). Így az alábbi elemzésben részletesebben tárgyaljuk majd a (1) tanulás és munkakeresés, a (2) családi és egyéb társas kapcsolatok, altémáit, valamint, illeszkedve a kínai mintához, a (3) migrációhoz (mobilitáshoz) kapcsolódó altémát.

#### 8.3.4.1 Tanulás és munkakeresés (magyarok jövőképe)

A magyar gyermekeknél, illetve fiataloknál a tanulmányokkal kapcsolatban pozitív, illetve negatív aspektusok is megjelennek a beszámolóikban. A legjellemzőbb pozitív változások minden korosztályban hasonlóak: bekerülni a megfelelő gimnáziumba, illetve egyetemre, valamint sikeresen befejezni a tanulmányokat. A pozitív aspektusok a személyes megélés, a folyamat szintjén is megjelennek, azaz többen említik, hogy a gimnáziumban, illetve az egyetemen az is pozitív lesz, hogy ott érdekes, az őket érdeklő dolgokat lehet tanulni, valamint új ismeretségeket lehet kötni.

A tanulmányokkal kapcsolatban a negatív aspektusok a fentiek ellenkezői, vagyis, hogy nehéz lesz az érettségi, nem sikerül a felvételi, nehéz lesz teljesíteni. Megjelenik az a téma is, hogy az egyetemi tanulmányok azáltal válnak nehezzé, hogy a tanulást és munkát egyszerre kell vinni.

A jövőbeli munka a változásokat vizsgálva fontos téma volt az interjúalanyok számára. Minden korosztályban körülbelül a résztvevők fele tudott megnevezni konkrét jövőbeli

foglalkozást (13 főből 6 fő), a résztvevők másik fele pedig vagy többféle lehetőséget fontolgat, vagy még nincs igazán elképzelése a jövő ezen területéről. A megnevezett konkrét foglalkozások egy jelentős köre a személyes érdeklődést, a foglalkozás szempontjából illeszkedő személyes tulajdonságot, az anyagi biztonságot, vagy valamilyen távolabbi jövőbeli célt (pl. migráció) figyelembe véve született. A családi befolyást a jövőbeli foglalkozás tekintetében csak 2-en említették az általános iskolás korosztályból. A családi részvétel ezen a téren nem az elvárások, inkább a segítség formájában jelentkezett.

*K: „És mi tetszik a fogorvos munkában? Vagy ez, ez hogy jutott eszedbe, hogy...?”*

*V: Hát, ez úgy jött, hogy anyukám mondta, hogy nekem valami, mer’ mer’ rám azt mondják, hogy én nagyon jószívű vagyok. És mondják, hogy nekem valami olyan szakmában kell dolgoznom, ahol segíthetek az embereken. Néha szoktak azzal viccelődni, hogy azt mondják, hogy Máltai Szeretetszolgálatba kell mennem.*

*K: [nevet]*

*V: Mer’ hogy ugye én mindent, szóval, hogy amit tudok, azt odaadok másoknak.*

*K: Ühm, ühm.*

*V: Persze ezt várom vissza is. Nem mindig kapom meg, de a legtöbb esetben vissza is kapom. És Anya mondta, hogy ebben így gondolkozzak, és így mondtam neki, hogy akkor én ezt szeretném.*

*K: Ühm, ühm.*

*V: Szóval, így, így jött ez az ötlet.*

*K: Hogy ő adott neked egy ilyen tippet.*

*V: Igen.*

*K: Hát, az orvosok tényleg segítenek másoknak.*

*V: Igen. V: Úgyhogy én ezt szeretném.” (14 éves, magyar általános iskolás lány)*

A munkára vonatkozóan a pozitív események inkább a folyamat jellegű történésekhez kapcsolódtak a beszámolóknak, azaz egy anyagilag kifizetődő sikeres munkahelyen történő tevékenykedés, egy jól futó saját orvosi praxis, egy olyan foglalkozás, amely passzol a személyes tulajdonságokhoz, érdeklődéshez.

A munka negatív aspektusait elsősorban a túl sok munka, saját vállalkozásban (alkotásban) megnyilvánuló sikertelenség jelentették. Valamint felmerült az a téma is,

hogy amennyiben a munkahelyi élet és a magánélet összhangja nem megfelelő, akkor emiatt kialakulhat egy krízis.

#### 8.3.4.2 Család, társ, gyerekek (magyarok jövőképe)

A magyar résztvevők esetében az általános iskolás korosztály körében a családalapítás, házasság kérdése mindegyik alanynál előkerül (4 fő). A házasság egy pozitív, kiemelkedő életesemény, van, aki az esküvői ceremóniát nevezi meg, mint kiemelendő lehetséges pozitív jövőbeli kép az életében. Minden résztvevő a tanulmányokat, illetve munkavállalást követően képzei el a házasságot. A résztvevők felénél (2 fő) megjelenik az az elképzelés, hogy ott szeretne élni, ahol jelenlegi családja is, a több generáció viszonylagos közelsége nem idegen gondolat az interjúalanyok egy része számára.

A magyar középiskolások (4 fő) közül csak egy fő beszél expliciten a jövőbeli családalapítás kérdéséről. Mivel beszél kínaiul, Kínában képzei el a jövőjét, és szeretné, ha a szülei is odaköltöznének és édesanyja nevelné a gyermekét, míg ő dolgozik. Jövőképében tehát egy többgenerációs családmodellt épített fel, amelyben a pénzkeresés és gyermekvállalás kérdéseinek munkamegosztását tervezte meg, a családalapítás párkapcsolati vonulatáról azonban nem ejt szót. A többiek egyáltalán nem beszélnek a jövőképben párkapcsolatról, vagy családról, az egyikük megemlíti, hogy szeretné, ha a szerettei is jól éreznék magukat a jövőben, de konkrétabb szereplőkről nem esik szó.

A fiatal felnőtteknél (5 fő) a párkapcsolat, társ kérdése minden esetben előkerült, azonban a válaszadóknak csak egy része (3 fő) gondolkodott hosszú távon ebben a kérdésben. Ők mindannyian említették az elkötelezett párkapcsolatot, illetve a gyermeket, mint (lehetséges) vágyott jövőbeli, hosszú távú célt, ennek megvalósulását leginkább 30-35 éves korukra tervezik. A házasság, illetve konkrétan az esküvő egy személy esetében jelent meg, így a narratívákban inkább a pár, párkapcsolat fogalom volt előtérben, és nem pedig a komoly kapcsolat intézményesült formája (házasság). Volt olyan interjúalany, akinél a párkapcsolat nemcsak, mint egy távoli cél jelenik meg, hanem a kapcsolat folyamat jellege, a kapcsolat különböző szakaszai is konceptualizálódnak az elbeszélésben. Illetve, a párkapcsolat minősége, lefutásának lehetőségei az én saját magáról alkotott elképzeléseivel összhangban kerültek megtervezésre, az interjúalanyok saját személyiségükre, a párkapcsolat és karrier sorrendjének kérdésére, kialakításukhoz,

megteremtésükhöz szükséges időre is reflektáltak. A karrier és magánélet összeegyeztetésének, sorrendiségének nehézségeire példa az alábbi interjúalany beszámolója:

*V: „30 éves. Itt már igen fog hiányozni a magánélet.*

*K: Mert addig nem számolsz azzal, hogy...?*

*V: Addig nem nagyon számolok! A mostani, a jelen meg a közelmúltban így éreztem, hogy így nincsen kedvem, még időm, meg energiám így full time. Az, hogy úgy fogalmazom meg, úgy gondolkodom róla, hogy full time kapcsolat... Az így leírja, hogy munka. És hogy arra kell időt szánni és ilyesmi. És hogy lehet csinálni part time dolgokat, de az meg így nem ahhoz vezet, hogy majd így együtt éltek vagy lesz családok vagy bármi ilyesmi. És úgy érzem 30 évesen már lehet beütni ez a krízis. És akkor így emiatt rosszul fogom magam érezni. (...) Ha a projekt a magánélet lesz, akkor valószínűleg a szakmai dolgok így háttérbe szorulnak, ha nem azon fogok pörögni, ahogy mondjuk most pont fordítva van, hogy nagyon azon pörögök, hogy hogy lehet építeni szakmai identitást, meg hogy lehet felhalmozni tapasztalatot meg tudást. És, de hogy a magánéletemet meg teljesen elhanyagolom vagy nem olyan fontos.*

*(...)*

*V: Hát legyen 5 év, 35 évesen megtalálom életem szerelmét, uha de jó későn van. Nem jó! Nem jó! Kihagytam a gyereket!*

*K: 35 évesen már késő gyereket?*

*V: Hát elindítani egy örökbefogadási procedúrát, az szerintem késő. Akkor 40 évesen kapod meg. Na, nem baj! Ez van! Most így írtam fel! Régen volt egy ilyen elhatározásom, hogy 30 éves koromra egy olyan országban kell élnem és kell állampolgársággal rendelkeznek, ahol biztos, hogy örökbe tudok fogadni.” (21 éves, magyar fiú)*

Két fő számára egy jól működő párkapcsolat jelenleg még rövid távú cél: találni valaki olyat, akivel egy jó párkapcsolatot meg lehet élni. Hosszabb távú terveket még nem szöttek ezzel az életterülettel kapcsolatban az interjúalanyok, gondolatban még nem jutottak el eddig a kérdésig, még tapasztalatokat gyűjtenek ezen a téren:

*V: „De igazság szerint már van egy diplomám és ez már jobb lesz [második diploma]. És akkor nem tudom. Pozitívan szeretném megélni, tehát utána találni egy jó állást is, esetleg kimenni. Akkor önerőből talán egy házat is venni, vagy segítséggel. Meg igazság szerint*



*ugye a nővéremnek, meg bátyámnak is van kisgyereke és akkor ők is olyan kis aranyosak és akkor rájuk is vigyázni. Ennél tovább nem nagyon szoktam gondolkodni. (...)*

*K: És akkor azt szeretném kérdezni, hogy mesélj el nekem egy történetet, amit szeretnél, hogy megtörténjen a következő egy évben?*

*V: Hát tényleg talán tényleg az, hogy találni már valakit, aki tényleg komolyan is vesz engem, meg komolyan is gondolja, meg én is úgy tekintenek rá, hogy akár... nem tudom, mert igazság szerint minden más úgy nagyjából klappol. Ez az, amire már kíváncsi vagyok, mert így körülöttem is vannak... nem zavar meg semmi, csak már szeretném én is úgy megélni. Mert ugye még soha nem éreztem olyat, és szeretném átélni.*

*K: És a következő 10 évből .... ?*

*V: Következő 10 év? Huh. Várjál, az nagyon elől van... Szerintem egy utazással tudnám összekapcsolni, tehát, hogy több helyet megnézni. Hogy ha akár nyaralás, akár az, hogy egy pár évre kiköltözni vagy tényleg csak az, hogy bejárni egy pár helyet, mert azért tök érdekes és nem sok helyen voltam és így érdekel, hogy mi van a nagyvilágban.” (23 éves, magyar lány)*

#### 8.3.4.3 Migrációhoz kapcsolódó kérdések – jövőbeli lakhely (magyarok jövőképe)

A jövőbeli lakhelyre vonatkozóan a magyar résztvevőknél is többféle elképzelés jelenik meg: Magyarország, külföldi célország, illetve a bizonytalan jövőkép a lakhelyet illetően. Minden korosztályban megjelent a külföldre költözés vágya (13 fő közül 7 főnél). A külföldi migrációs tervvel rendelkezők többsége megfogalmazott konkrét úticélt (európai, észak-amerikai, illetve ázsiai ország), ezek az úticélok részben személyes tapasztalatok, külföldi utak során formálódtak, illetve már meglévő családi tapasztalatokra épültek. A külföldre költözés motivációjaként olyan érvek jelentek meg, mint hogy „szeretne szép helyen élni”, szeretne „mozgalmas, mobilis életet élni, felfedezni a világot”, „beleszeretett abba az országba”, „szeretné megszédni magát”. Összesen 2 fő jelezte, hogy biztosan Magyarországon szeretne élni, mindketten jelenlegi lakóhelyüket, szülőhelyüket nevezték meg a letelepedés helyeként. A többi személy közül ketten jeleztek bizonytalanságot, az egyikük szeretne külföldre menni, de ez még csak egy homályosabb elképzelés, a másik bizonytalan személy is alapvetően a külföldi migráció jövőképét fontolgatta korábban, de ettől a tervtől saját tapasztalatai tántorították

el: élt külföldön, és rájött, hogy nagyon kötődik Magyarországhoz, így a jövőben valószínűleg csak rövidebb időkre költözik külföldre. 2 olyan résztvevő volt, aki nem beszélt sem dilemmákról, sem konkrétumokról ebben a témában.

### 8.3.5 Az életrajzok és a szöveges tartalom holisztikus elemzése

A jövőkép tartalomelemzését követően a teljes életrajzot, illetve az életrajzhoz tartozó verbális tartalmat is elemeztük holisztikusan, azaz hosszabb folyamatokban megjelenő mintázatokat keresve.

#### 8.3.5.1 Kulturális beilleszkedés, kultúraváltás mintázatai

Az akkulturációs folyamatnak azon aspektusát vizsgáltuk meg a teljes életrajzon, amely ahhoz a konkrét életeseményhez kapcsolódik, amikor az egyén az egyik kultúrából egy másikba átmegy. A kultúraváltás(ok) megjelenése az életrajzon, illetve ennek érzelmi, pszichológiai következményei kerültek az elemzés fókuszába megragadva azt a lehetőséget, hogy az életrajz a kultúraváltást megelőző, illetve az azt követő időszakot is mutassa grafikusán, és az interjú révén a folyamat verbális interpretációja is a rendelkezésünkre áll. A teljes életrajz továbbá azt is lehetővé teszi, hogy a kultúraváltás folyamatát az egész élet kontextusában vizsgáljuk: milyen értékelése van a kultúraváltásnak, mennyire jelentős az egyén életében? A kultúraváltást követően milyen akkulturációs folyamatokat él meg az egyén?

Az elemzéshez első lépésként a kínai interjúalanyokat csoportokba soroltuk a szerint, hogy történt-e az életükben kultúraváltás, és ha igen életük mely szakaszában (ezt a csoportosítást használtuk a 7. vizsgálatban is a minta bemutatásához).

A különféle kulturális kontextusokban eltöltött időt vizsgálva alapvetően három kategóriát azonosítottunk és használtunk (ld. 9. táblázat). Az első kategóriába kerültek azok, akik csak Magyarországon szocializálódtak (6 fő), ők Magyarországon születtek és Kínába csak rövidebb időre, családlátogatási céllal utaztak. A második csoport a „kétszeres kultúraváltás” címkét kapta, ide kerültek azok az interjúalanyok, akik Magyarországon születtek és óvodáskorukban (4 fő), vagy iskoláskorukban (4+1 fő)

viszonylag hosszabb időszakot Kínában töltöttek, utóbbi csoportban volt egy fő, aki óvodás és iskolás korában is Kínában volt megszakítás nélkül, a magyar iskolarendszerbe felsős korában érkezett. A harmadik csoportba kerültek azok, akik Kínában születtek és életük egy későbbi szakaszában (általános iskola, középiskola, vagy fiatal felnőttkor) érkeztek Magyarországra.

Kategória	A csoport leírása	A vizsgálat idején általános iskolás (5-8. osztály)	A vizsgálat idején középiskolás (9-12. osztály)	A vizsgálat idején fiatal felnőtt	Összesen	
Magyarországi szocializáció	Magyarországon született, csak Magyarországon élt	5 fő	1 fő	-	6 fő	6 fő
Kétszeres kultúraváltás	Magyarországon született; kisgyermek vagy óvodás korában hosszabb időt (hónapok, évek) töltött Kínában, az iskolát Magyarországon kezdte	3 fő	1 fő	-	4 fő	9 fő
	Magyarországon született; iskolás korában Kínában élt, így jelentős időt (legalább 1 év) töltött a kínai oktatási rendszerben	3 fő <sup>18</sup>	2 fő	-	5 fő	
Kínában (többségében) megvalósult szocializáció	Kínában született, kínai szocializáció után érkezett Magyarországra - általános iskolás korában	5 fő <sup>19</sup>	2 fő	1 fő	8 fő	25 fő
	Kínában született, kínai szocializáció után érkezett Magyarországra - középiskolás korában	-	5 fő	-	5 fő	
	Kínában született, kínai szocializáció után érkezett Magyarországra - fiatal felnőtt korában	-	-	12 fő	12 fő	

9. táblázat A 4. vizsgálat interjúalanyainak szocializációs kontextusa

Második lépésként a különböző csoportok kultúraváltási folyamatait elemeztük több szempontból is. Egyrésztől azonosítottuk a migráció formáját, a döntés háttértényezőit

<sup>18</sup> A 3 interjúalany közül 1 fő a vizsgálat idején 16 éves, azonban még csak általános iskolás. Ez annak a magyar oktatási rendszerben szokásos gyakorlatnak a következménye, hogy a bevándorló gyerekeket bizonyos esetekben korosztály alatti osztályba sorolják annak érdekében, hogy a nyelvi hiányosságokat akadémiusan kevésbé megterhelő tanmenetben lehessen kezelni, amíg a gyermek nem rendelkezik erősebb nyelvtudással (Paveszka és Nyíri, 2006).

<sup>19</sup> Az 5 interjúalany közül 2 fő Magyarországon született, de csecsemőkorukban szinte azonnal Kínába kerültek, így a magyar szocializációs kontextust gyakorlatilag nem tapasztalták meg.

(amennyiben az interjú anyagban találtunk erre vonatkozó adatot), továbbá vizsgáltuk a kultúraváltás sajátosságait az akkulturáció során megjelenő pszichológiai, illetve szociokulturális adaptáció tényezőit figyelembe véve. A folyamat érzelmi értékelésének meghatározásához felhasználtuk mind a grafikus, mind a verbális információkat. Ezen túl, amennyiben a kulturális beilleszkedés több különböző életeseményt, jelentős változást is magában foglalt (pl. iskolaváltások), akkor ezeket az eseményeket is bevontuk az elemzésbe.

Az interjúalanyok elbeszélésében hat különböző migrációs forma jelent meg:

- 1) nukleáris család, illetve a teljes nukleáris család és a kiterjedt család egy-egy tagjának együttes migrációja (6 fő)
- 2) az egyik szülő a gyermekkel a befogadó országba megy, míg a másik szülő az anyaországban marad, vagy ingázik a befogadó ország és az anyaország között (3 fő)
- 3) a gyermek a befogadó országba megy a kiterjedt család valamelyik (vagy több) tagjával (2 fő)
- 4) a gyermek az anyaországban marad egy hosszabb időre (jelen mintában min.=1,5 év, max.=5 év), és ezt követően megy csak a befogadó országba (4 fő)
- 5) a gyermeket visszaküldik az anyaországba és a kiterjedt család valamelyik (vagy több) tagjával él rövidebb vagy hosszabb ideig (jelen mintában min.= pár hónap, max.=11 év)(6 fő)
- 6) a gyermek (fiatal felnőtt) egyedül megy a befogadó országba (12 fő)

	Kínában megvalósult szocializáció	Kétszeres kultúraváltás
Migráció a nukleáris családdal - "együtt a nukleáris család"	5 fő	2 fő
Migráció az egyik szülővel a befogadó országba	3 fő	-
Migráció a befogadó országba a kiterjedt család egy tagjával	1 fő	1 fő
"Hátramaradás" az anyaországban a kiterjedt család egy tagjával	2 fő	2 fő
"Visszaküldés" az anyaországba a kiterjedt család valamelyik (vagy több) tagjához	2 fő	4 fő
Migráció egyedül a befogadó országba	12 fő	-

10. táblázat Szocializációs kontextus és a migráció típusa a mintában

Ha a szocializáció helyét, a kultúraváltásokat és a migrációs formát együttesen vizsgáljuk, akkor a kép elég vegyes (ld. 10. táblázat). Különböző migrációs tapasztalatok nem vezetnek egyértelműen egy bizonyos fajta szocializációs mintához, azaz a gyermekek és családjaik eltérő mobilitása sokféle élettörténetet, sokféle kulturális tapasztalatot eredményez. Az alábbiakban a különböző élettörténeti foratókönyvek leírásával, illetve egy-egy eset bemutatásával kíséreljük meg a tipikusabb élettörténeti (migrációs) fordulatokat, és az ezekhez kapcsolódó akkulturációs sajátosságokat bemutatni.

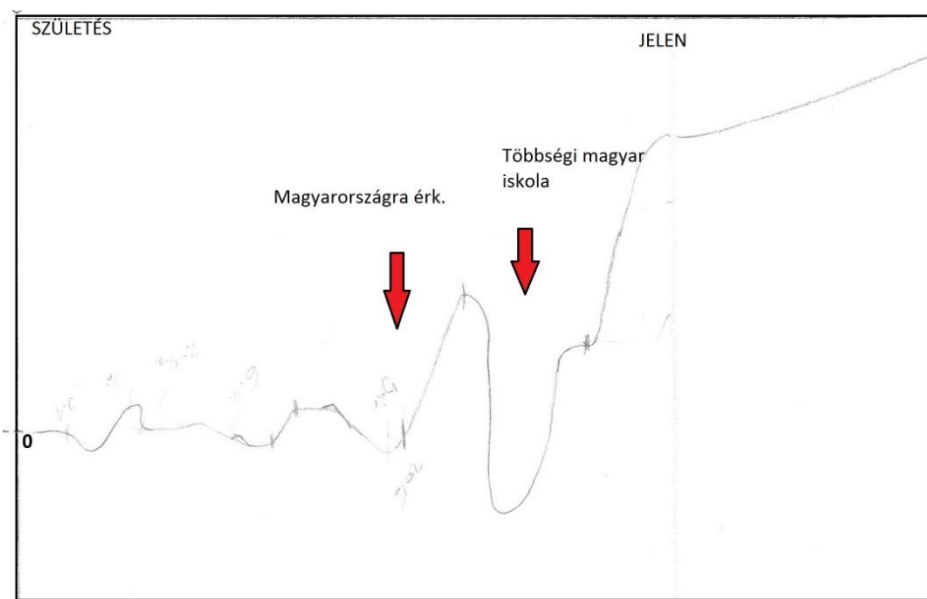
Az egész családot érintő migráció, illetve egy szülővel, vagy egy másik családtaggal (pl. nagynéni) történő migráció általában a Kínából érkező, Kínában szocializálódott gyermekek esetében jelent meg. A szülőkkel, vagy az egy-egy családtaggal történő migráció mögött – a gyermekek olvasatában – főként két (sok esetben akár összekapcsolódó) főbb motiváció jelent meg, az egyik a tanulmányi nehézségek, a másik a „nyugati élet iránti” vágy.

A gyerekek migrációs életútjainak egyik fő motivációs háttere a szülők részéről a gyermek tanulmányi, iskolai sikertelenségének, iskolai nehézségeinek orvoslása. Kínában az alapfokú oktatást (6 év) követően először egy alsó középiskolába (3 év), majd

egy felső középiskolába (3 év) mennek a gyerekek, amelyekbe a bejutás mindkét szinten igen nehéz, rendkívül sok múlik a gyerekek tanulmányi eredményein. Mivel sok gyerek van, ezért nagy a verseny; az oktatás teszt központú, és az egyes oktatási szintek végén komoly, a gyermekek rangsorolását lehetővé tévő vizsga van, amely nagyon stresszes a gyerekek számára (Zhao és mtsai, 2015). Saját anyagunkban a gyerekek egy része ezt nagy tehernek élte meg, mivel úgy érezte, nincs jövője Kínában, ha nem tud megfelelően teljesíteni. Emellett, akár a tanulmányi eredményektől függetlenül is némely gyerek nehezen viselte a nagyon szigorú, tekintélyelvű kínai oktatási rendszert, esetleg konfliktusai voltak a tanárokkal. A migrációt így a gyermekek egy részénél az iskolával kapcsolatos problémák előzték meg, amelyeket a szülők azzal oldottak meg, hogy a gyermeknek új iskolai környezetet biztosítottak egy másik országban.

Erre a kiinduló helyzetre példa az alábbi, 16 éves kínai lány esete:

Kínában nem teljesít jól az iskolában, és nagyon megterhelőnek érzi; minden nap hajnalban kel és éjfélkor fekszik le (addig tanul), szülei szeretnék, ha Magyarországra jönnének, amibe a lány először nem akar belegyezni, mert fél attól, hogy nehéz lesz megtanulni az új nyelvet és nem fog ismerni senkit, de a szülők felajánlanak neki egy Iphone-t, ami már elég motiváló tényezőnek bizonyul. *„Apukám mondta: ha jössz Magyarországra, akkor adom neked egy iPhone 6-ot. – Akkor megyek! [nevetés] És utána megyek a Magyarországra. Jó. Oké. Megyek!”* Szüleivel érkezik Magyarországra 13 évesen, a Magyar-kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolában kezdi a 7. osztályt, itt jól érezi magát, sok barátja van, szeretik a tanárok, jó jegyeket kap, de fél, hogy nem fogja igazán megtanulni a magyar nyelvet, mert mindig kínaiakkal van. Emiatt 8. osztályban átmegy egy magyar többségi iskolába, ahol egyáltalán nem tud senkivel beszélni, csak az osztályfőnöke beszél angolul, rajta kívül senki más, nem érti sem a tanárokat, sem a gyerekeket, és nagyon magányosnak érzi magát. Ezért félévben visszamegy a magyar-kínai iskolába, itt fejezi be a 8. osztályt. A gimnáziumot egy angol-magyar két tanítási nyelvű iskolában kezdi el, jelenleg is oda jár, és nagyon jól érezi magát. Sok programon vesz részt az osztályával, barátai vannak, a tanulmányaiban is megfelelő segítséget kap.



6. ábra Első esettanulmány – életrajz

Az életrajzát vizsgálva azt láthatjuk (Első esettanulmány. 4. ábra), hogy a migráció, Magyarországra költözés számára egy rendkívül felfelé ívelő szakasz, és nemcsak az első pár hónapban, hanem egy teljes évig, amíg a magyar-kínai iskolába jár. Ez a minta nem egyedi eset, több újonnan érkezett kínai interjúalany is arról számolt be, hogy a kezdeti időszakban jól érzi magát Magyarországon, a magyar-kínai iskola ebben az időszakban a megnyugtató ismerősséget, a kínai barátokat jelenti. A kezdeti kulturális beilleszkedés során ezekben az esetekben tehát nem az akkulturatív stressz jelenségei emelkednek ki kijelölve egy nehézségekkel teli negatív időszakot, hanem egy pozitív életszakaszt látunk, a változáshoz, jobb életlehetőségekhez köthető optimizmussal fémjelezve. A könnyebb beilleszkedést a két kultúrájú környezet jelenti, amely a számos kínai osztálytárs révén a társas kapcsolatok területén feltehetően inkább a saját kultúrával, mint a magyar többségi kultúrával való találkozást jelenti, ezzel együtt az iskola sajátosságai miatt a magyar többségi kultúra is jelen van a magyar tananyag révén, a magyar tanárok és iskolatársak személyében.

Mindazonáltal az életben a változások nem állnak meg, így alanyaink élettörténetei is tovább szövődnek. Mintánkban főként azokhoz az alanyokhoz értünk hozzá, akik több iskolaváltást is megjártak, így elsősorban az iskolaváltások motivációiról vannak bővebb információink. Ennél az esetről is ezt láthatjuk: a magyar nyelv megtanulásának nehézségei miatt jut arra a döntésre, hogy egy többségi iskola megfelelőbb hely lenne



számára. Ez a migrációs életút a Kínában szocializált személyek közül többeknél is megjelent (5 fő), többségüknél (4 fő) ahhoz az eredményhez vezetett, mint ami ennél a lánynál látható: rendkívül negatív tapasztalatokhoz a magyar többségi iskolában. A bemutatott interjúalany rajzán (4. ábra) láthatjuk, hogy a többségi iskolában töltött idő a rajz legnegatívabb történése, az interjúalany feltehetően egyfajta integrációs céllal, a magyar nyelv megtanulásának céljával megy az iskolába, de a próbálkozás teljes társas izolációban végződik. Ezen a ponton, függően attól, hogy hány éves az adott gyerek, az életútja többfelé ágazhat, vagy marad a többségi iskolában, és megpróbál túlélni, vagy visszatér a magyar-kínai iskolába, ahogyan a bemutatott esetben láthatjuk. Egy harmadik lehetőség, amint az gyakran előfordult más alanyainknál, hogy már olyan életkorban van, hogy középiskolába mehet, ami egyrészt újabb nehézségeket hoz (melyik iskolát válasszam?), másrészt elvezethet egy jó iskolai közegbe, amint az a bemutatott esetenél is történt.

Egy másik, az előzővel feltételezhetően összefüggő motiváció a „nyugati élet” iránti vágy, amely a gyermekek elmondása szerint a szülőknél jelenik meg, sokszor egy másik családtagtól hallanak a lehetőségekről, vagy pedig saját maguknak vannak nemzetközi tapasztalataik, akár egy nemzetközi cég által. A „nyugati élet” iránti vágy mögött nem feltétlenül a gyermek iskolai kudarcai állnak, de ez a két tényező akár össze is kapcsolódhat. Interjúalanyaink egy része kihangsúlyozta, hogy valamelyik szülője „felvilágosult családfőnek” számít, amint azt a családi jövőkép kapcsán már leírtuk. Az új, jobb élet vágya főként a gazdasági, oktatási szempontok kapcsán jelent meg, de kisebb arányban politikai-gazdasági vonatkozású indokok is előkerültek, a szülő rendszerkritikus szemlélete. A „jobb élet” fogalmába bizonyos esetekben beletartozott az is, hogy a család együtt lehet, hiszen Kínában a belső migráció is igen gyakori, ami egyben a családtagok szeparációját, bentlakásos iskolában történő tanulást is jelentheti, amint erről a 6. fejezetben (a nehézségek tárgyalása kapcsán) már esett szó. A beszámolókból kiderül, hogy Magyarország relatív megfizethetősége a nyugati országokkal összehasonlítva lehetővé teszi azt, hogy az egész család akár együtt is el tudjon jönni, nemcsak esetleg a gyerek, mintegy előreküldött ejtőernyősként (a migrációs szakirodalomban ez a jelenség, a „parachute kid”, amely egy előforduló migrációs forma főként nyugat-európai, ill. angolszász országokban (Tsong és Liu, 2008).

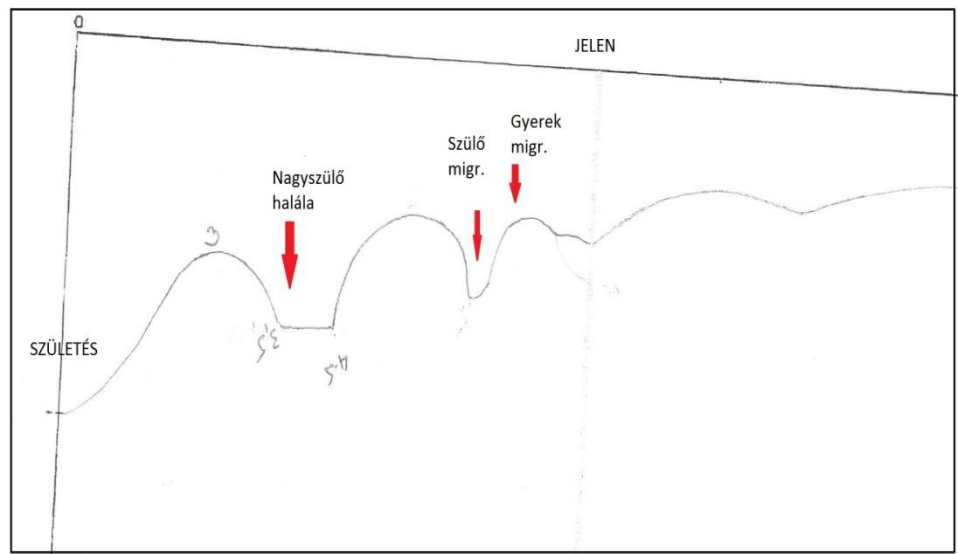
A Kínából szülőkkel, vagy egy felnőtt személlyel érkező gyerekek forgatókönyvének második fele, vagyis a jövő igen vegyes. Az elért „nyugati élet” ellenére vannak olyan

gyerekek, akik Kínában képzelik el a jövőjüket (2 fő), az itt eltöltött időre befektetésként tekintenek, mások a nyugati életet még nyugatibbnak képzelnék a jövőben, ők Európába készülnek (4 fő), van olyan is, aki Magyarországon maradna (3 fő), ők mindhárman általános iskolás korukban érkeztek Kínából, illetve van (1 fő), aki még nem tudja eldönteni, hogy Magyarország vagy Európa lenne-e a legmegfelelőbb választás.

A következő migrációs mintázatok közös jellemzője a szülők és gyerekek „elszakítottága”. Annak ellenére, hogy az előző bekezdésben éppen a családok együttélésének motivációját taglaltuk, amint saját anyagunkból is látszik, a kínai migráns gyerekek életében gyakori tapasztalat a családtagok szétszóródottsága, ők maguk is sok esetben külön élnek szüleiktől, általában a kiterjedt család valamely tagjával, de interjúk anyagunkban talákoztunk olyan esettel is, amikor nagyon közeli munkatárs/barát nevelte Kínában az egyik gyereket egy meghatározott ideig (1,5 év). Ahogyan arról a 6. fejezetben már írtunk, a kollektivista családokban a kiterjedt család fogalma miatt a szülőktől való elválást kevésbé észleli a szülők, a közösség problémaként, abban az esetben, ha a gyermek kapcsolata a kiterjedt család valamely tagjával, vagy egy nagyon közeli, szinte családtagként definiált személlyel megtartott marad (Suárez-Orozco és mtsai, 2002). Ennek ellenére, ezen eredményeket is ismerve, saját kategorizációnkban a szülővel történő, illetve a kiterjedt családtaggal történő együttélést azért kezeljük külön, mert a gyermekek ezt az interjúkban, mint fontos sajátosságot emelték ki. Az elválás kérdései, a szeparációs élmények viszonylag markánsan beazonosíthatóak az életvonalon, még nagyon fiatal életkorból is emlékeznek a gyerekek a szülőktől történő elválásra. Ezekben az esetekben a migrációval összefüggő megküzdési folyamat a gyermek számára nem a saját migrációjával indul, hanem a szülő migrációjával. Bár az akkulturatív stressz fogalma azokra a jelenségekre vonatkozik, amikor az egyén kilép a saját kultúrájából és megvalósul egy kultúráváltás, ha egy tágabb, rendszerszemléletű (a családi rendszert figyelembe véve) megközelítést alkalmazunk, akkor érdemes lehet az akkulturációs folyamatot átértelmezni, és a család migrációs tevékenységében szereplők életét közös folyamatnak tekinteni.

Ez a folyamat jól látszik az egyik 13 éves kínai interjúalany élettörténetéből:

A gyermek számára is érzékelhető módon a migrációs folyamat a szülők migrációjával kezdődik. A szülei 5 éves korában mennek el Magyarországra, ahol ekkor már ott vannak a nagyszülők, öt 5 és 8 éves kora között az édesanyja testvére, a nagynénje neveli. Nem éli meg negatívan a nagynénivel való életet, a kínai időszakot egy felfelé ívvel jelzi, de a verbális beszámolóban kevés történetet tud hozzá kötni, homályos számára, anyukája néha meglátogatta, apukájával egyáltalán nem találkozott. Amikor megérkezik Magyarországra nagyon örül, hogy az édesanyjával tud beszélgetni. A jó élményekhez hozzájárul az is, hogy a migráció időpontja nyáron van, így egész nyáron élvezheti a vakációt. Feltehetően ez lehetőséget ad neki arra is, hogy a magyar viszonyokat valamennyire megszokja. A tanév kezdetekor a magyar-kínai iskolába kezd el járni (második osztályba), ahol nem érti sokáig a magyar nyelvet, kínai osztálytársai tolmácsolnak neki. Végül a szülei - 4. osztályban – átviszik egy teljesen magyar nyelvű, többségi általános iskolába annak érdekében, hogy megtanulja a nyelvet, jelenleg is oda jár, nem érzi jobbnak, vagy rosszabbnak, mint a másik iskolát. Jár kínai hétvégi iskolába, hogy tanuljon kínaiul.



7. ábra Második esettanulmány – életvonal rajz

Az interjúalany életvonalát (5. ábra) szemlélve azt láthatjuk, hogy egyrészt van az életében egy negatív változás 3,5 éves korában, ez az egyik nagyszülőjének a halálát jelzi. Ezt követően az újabb lefelé ívelő hullám 5 éves korában a szülők Magyarországra költözése. Saját migrációjának időpontját nem jelöli markánsan az életvonalon, elmondása szerint valahol a domb tetejénél van. A magyarországi időszak a pozitív mezőben van, a rajzon csak egy enyhe lejtés látszódik a jelenig. Először egy lefelé ívelő hullámot rajzolt a jelenig, de ezt javította pozitívabbra, tehát elképzelhető, hogy az enyhe lejtés mögött vannak negatív élmények, de ezt expliciten nem mondja ki az interjúalany, így egyértelműen nem állíthatjuk. Jelen életében pozitív (kistestvér születése, zongora tanulás, barátok) és negatív tapasztalatok is jelen vannak (gyakran félreértik, nem beszél jól a nyelvet, néhány osztálytársának a viselkedése zavarja), az életvonal jövőbeli szakasza kisebb dombokkal tarkítva alapvetően pozitív. Élettörténete annyiban közös több más „hátrahagyott” gyermekével (vagy a Kínába visszaküldött, majd ismét Magyarországra érkező „visszaküldött” gyermekével), hogy a „hátrahagyott” gyerekek többen is kiemelik a viszontlátás örömét. Esetükben a migráció nyomán megjelenő pozitív attitűdök forrása nemcsak az új lehetőségek megtapasztalása egy új országban, mint ahogyan azt a Kínából családdal érkezőknél láttuk, hanem az újraegyesülés élménye is. Ugyanakkor ez a jelenség nem mondható egyöntetű mintának alanyainknál sem, volt olyan gyerek, aki nem tulajdonított nagy jelentőséget a viszontlátásnak. Ezt azoknál láttuk, akiket szinte egész életükben a nagyszülők neveltek, így esetükben feltételezhető, hogy eleve nem alakult ki szoros kötődés a gyermek és a szülő között.

A gyermekek hátrahagyásának, illetve visszaküldésének Kínába a gyermekek elmondásai alapján alapvetően kétféle oka van. Az egyik a megélhetéssel, munkával van összefüggésben: a szülők a munkával vannak elfoglalva, és/vagy nem tudják biztosítani a gyermek számára a megfelelő életkörülményeket, így inkább hátrahagyják vagy visszaküldik a gyereket Kínába. Az interjúanyagban láttunk több példát is arra, hogy az első gyereket még hátrahagyták vagy visszaküldték, de a másodikat már esetleg nem. A szülők beszámolóit nélkül nem tehetünk következtetéseket, de a gyerekek utalásaiban megjelenik az a tényező, hogy a családnak egyre jobb lett az anyagi helyzete, így lehet, hogy a második gyerekeknek már nem kellett Kínába mennie (legalábbis anyagi okok miatt).

Egy másik tényező a Kínába küldéssel kapcsolatban az a kínai nyelv megtanulásának igénye. Ha visszaküldik a gyermeket, akkor ez az óvodai, vagy az alapfokú iskolai

szakaszra (első 6 osztály) tehető, később már nem is igen lenne esélye a gyermeknek bekapcsolódni a szigorú kínai iskolai rendszerbe. A visszaküldés Kínába általában nem a gyerekek döntése, azonban a Magyarországra történő visszatérés már néhány interjúalany életében egy saját döntés eredménye. Ilyen esetben a mérleg negatív oldalán hasonló tényezőket neveznek meg, mint amit az első példánkban is láttunk: félelem attól, hogy nem fogja tudni a nyelvet, nem lesznek barátai, stb., ugyanakkor a pozitív oldalon megjelenik a szülők viszontlátásának, a velük való életnek a pozitív lehetősége. A többszörös kultúraváltásra, és ezzel együtt a szülőkkel való kapcsolat változásaira példa egy 16 éves kínai lány esete:

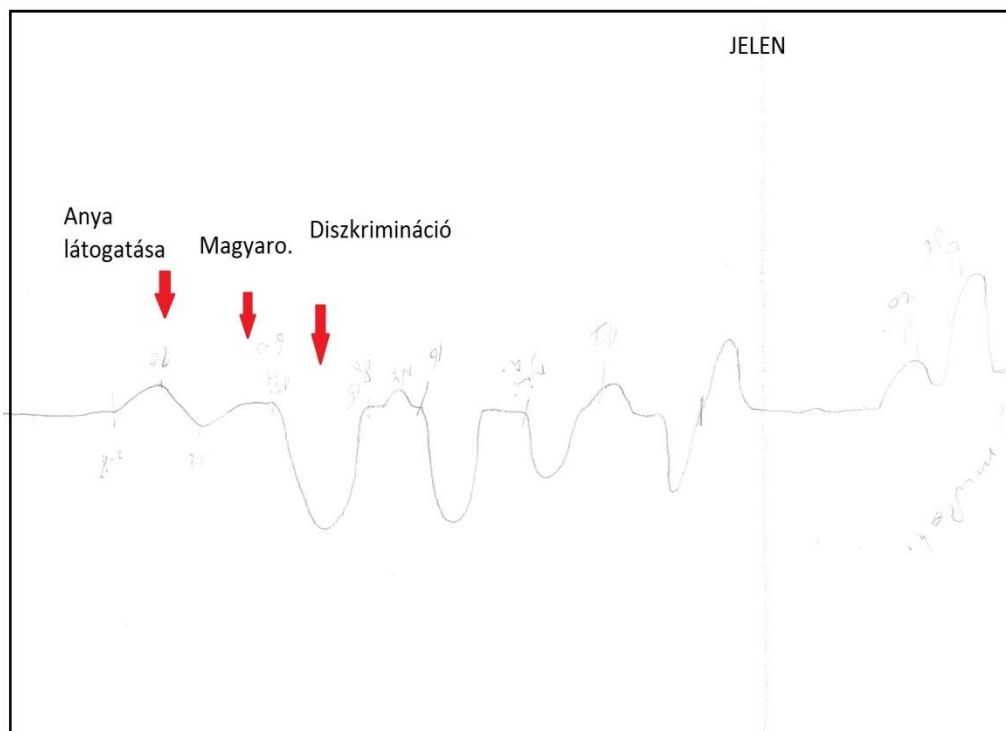
Először 3 éves korában járt Kínában, 1 hónapot töltött ott látogatóban a nagyszülőknél. Ezt követően 7-8 éves korában ment vissza Kínába, mert (Magyarországon élő) nagymamája úgy gondolta, hogy fontos, hogy jól megtanuljon kínaiul. Ismerősöknél lakott másfél évet, nagymamája régi kolléganőjénél. Kevésre emlékszik ebből az időszakból, kicsit szomorú volt akkoriban, mert nem a családjával lakott, de összességében pozitívként rajzolja ezt az életszakaszt.

Másfél év után a nagymamája is hazament Kínába (már nem dolgozott, nyugdíjas lett), és onnantól vele volt még 3 és fél évig, azaz a lány összesen 6 évet (az alapfokú oktatás időszakában) töltött Kínában. Az életvonalon viszonylag pozitívnak rajzolja ezt az időszakot, akkoriban volt egy barátnője az iskolában, akivel segítettek egymást. Ebben az időszakban a rajzon a legmagasabb pont azt a történetet jelöli, amikor 10 éves korában először látja viszont édesanyját az elválás óta, ekkor 3 napot tudnak egymással tölteni. Ezt nagyon jónak éli meg, utána viszont még jobban átéli az elválás szomorúságát, még jobban hiányzik neki az édesanyja, ezt jelöli a lefelé ívelő görbe.

12 éves korában a szülei szeretnék, ha visszajönne Magyarországra, de ő hezitál, nem akar elválni a barátaitól, akik szintén szeretnék, ha Kínában maradna, ugyanakkor hiányoznak neki a szülei is. A szülők rábízák a döntést. Nagyon sokat gondolkodik, végül úgy dönt, hogy visszajön Magyarországra, ez élete első nagy döntése. A nagyszülőkkel egyébként jó viszonyban volt Kínában, de úgy gondolja, hogy azért az „mégis más, mint a szülők” (ezt ő fogalmazza meg így).

Mikor Magyarországra érkezik, mindent másnak érzékel, de nincsenek jelentős nehézségei. Az első két évben (5-6. osztály) „nem nagyon történik semmi”, tanulja a nyelvet, és nincsenek barátai. Az életvonalon ezt nagyjából semlegesnek, kicsit felfelé ívelőnek rajzolja, mivel pozitív változásnak éli meg, hogy egyre jobban tudja a nyelvet. Viszont 7.-ben elkezdik székálni, csúfolni amiatt, hogy kínai (ő van egyedül kínaiaként az iskolában). Nem tud segítséget kérni senkitől, mert a szüleit se nagyon ismeri, hiszen eddig nem éltek együtt, nem tud beszélni velük.

Egy idő után sikerül az édesapját beavatnia a helyzetbe, aki szól az iskolában. A tanárok „előveszik” a gyerekeket, de nem történik semmi, csak még jobban székálják. Mindeközben a gyerek azzal próbál meg védekezni, hogy amikor csak tud, eltávolodik az őt bántalmazó gyerekektől. A helyzet azáltal enyhül, hogy 1 év után a gyerekek „felnőnek”, megunják, leszállnak róla.



8. ábra Harmadik esettanulmány – életvonal rajz

Az eset, különösen az életvonal (8.3. ábra) elemzése révén számos olyan jellemzővel bír, amely általában is megjelent interjú anyagunkban. Az egyik kérdés a „visszaküldött”, vagy „hátrahagyott” gyerekeknél, hogy vajon hogyan élik meg a Kínában töltött időt,

távol a szüleiktől. Bár több interjúalany beszámol arról, hogy hiányoznak a szülei, az esetek egy jelentős részénél, ahogyan ennél a lánynál is, a kínai időszak pozitív az életvonal rajzon (11-ből 6 fő), azaz a mintában lévő résztvevők egy része összességében jól érzi magát a kiterjedt családdal. A „visszaküldött” gyerekek közül 2 személynek van kifejezetten negatív élménye, közülük az egyik bentlakásos iskolában él ebben az időszakban, ami magyarázza a negatív élményeket, a másik pedig a kiterjedt családdal, de ő ennek ellenére érzi a család hiányát. Három másik alany vagy nem is rajzolja fel az életének ezt a szakaszát, vagy felrajzolja, de elmondja, hogy igazából nem emlékszik, hogy milyen volt. Egy másik kérdés ezeknél a gyerekeknél az elválás eseménye és az ehhez kapcsolódó érzések, amely ahogyan ennél az esetről is, több személynél expliciten megjelenik az életvonalon (6 fő) negatív élményként. A résztvevők egy másik jelentős körénél azonban az elválás nem emlékezetes (5 fő), esetükben az elválás vagy csecsemő, vagy óvodás korban történt, ami miatt nehezebb az emlékezés. A szeparációs migráció harmadik pontjaként fontos kérdés, hogy vajon amikor megérkeznek (vagy visszaérkeznek) Magyarországra ezek a gyerekek, akkor azt miként élik meg. Ahogyan arra korábban is már utaltunk, a megérkezés, új lehetőségek, és ezzel együtt a családdal történő egyesülés tapasztalatai többségében pozitívak (7 fő), vagy semlegesek (2 fő), mint a jelen példában. Csupán 2 fő éli meg a magyarországi migrációt kifejezetten negatívan. Fontos hozzátenni, hogy az életvonalakból jól látszik, ahogyan a jelen példában is, hogy a kezdeti lelkesedést, vagy semleges helyzetet követhetik mélyvölgyek. A mélyvölgyek élmény-anyagának jellegéről, sajátosságairól az 5., illetve 6. fejezetben bemutatott problémák, nehézségek elemzése nyújthatnak bővebb képet.

Ennek a csoportnak, a „visszaküldött”, illetve „hátrahagyott” gyerekeknek a jövőképe is igen vegyes, hasonlóan a Kínában szocializálódott gyerekekéihez. Az alanyok egy része Magyarországon képzelel el a jövőjét (4 fő), Európába 2-en mennének, de az egyikük családja a magyarországi tartózkodást pártolná, néhányan bizonytalankodnak (3 fő, közülük egy ember Kína és Magyarország között vacilál, másoknak nincs konkrét tervük), és egy személy nevezi meg Kínát célországként.

A kultúraváltás mintázatainak elemzése során azokra a migráns csoportokra koncentráltunk, akiknek az életvonalában explicit módon jelen van a migrációs életesemény. Ebből kifolyólag a főként Magyarországon szocializálódott (másodgenerációs) gyerekek nem kerültek bele ebbe az elemzésbe, valamint a fiatal felnőtt élményeit sem vizsgáltuk, mert többségük nemzetközi diák, migrációs

folyamatuk a sojournerek kulturális beilleszkedési mintáit követi, amely egy bár kapcsolódó jelenségkör, de a disszertáció elméleti kereteit túlságosan szétfeszítő elemzés lett volna.

#### 8.3.5.2 Az életrajzok (cselekmény) dinamikája

Az életrajzok holisztikus elemzése során megvizsgáltuk a cselekmény irányát, dinamikáját, amely elsősorban arra vonatkozik, hogy egy narratíva cselekménye az időben előre haladva hová, milyen irányokba fejlődik. Az életrajzok vizuális elemzésekor Gergen és Gergen (1983) tipológiájára támaszkodtunk, akik az alapvető fejlődési irányokat a progresszív (vagyis emelkedő irányt mutató), regresszív (vagyis ereszkedő irányt mutató), illetve a stabilitás (vagyis konstans, változások nélküli, vagy a változások ellenére ugyanoda visszatérő folyamatot mutató) narratíváiként határozták meg.

Az összes válaszadót nézve elmondható, hogy a kínai migráns (illetve sojourner), és a magyar többségi személyekre is a progresszív, vagyis az emelkedő, alapvetően optimista jövőkép a jellemző. Minden mintában megjelent a stabilitás narratíva is, a regresszív viszont csak egy mintában, a fiatal felnőtt korosztályban. Egy esetben pedig hiányzott a jövőkép, a válaszadó nem tudta, nem akarta megrajzolni a jövőt (az életrajzok fejlődési irányának kategóriánkénti eloszlását ld. a *11. táblázatban*).



	Progresszív	Stabilitás	Regresszív	Jövővonal hiánya
Kínai migráns (általános iskolás korosztály)	9 fő (60%)	5 fő (33,30%)	-	1 fő (6,60%)
Kínai migráns (középiskolás korosztály)	11 fő (91,67%)	1 fő (8,33%)	-	-
Kínai migráns/sojourner (fiatal felnőtt korosztály)	9 fő (69,23%)	3 fő (23,07%)	1 fő (7,70%)	-
Magyar többségi	11 fő (84,61%)	2 fő (15,39%)	-	-

11. táblázat *Életvonalak fejlődési irányának mintánkénti eloszlása*

A progresszív jövőképen belül többféle rajzolat is előfordult, ezeknek a kategorizálását megfontolás tárgyává tettük az elemzés során, azonban olyan nagy volt a variabilitás a rajzokban, hogy végül elvetettük ezt a lehetőséget.

Az életvonalak elemzésének egy további lehetősége a vizuális adatok numerikus adattá történő átalakítása, és ennek mentén a negatív, illetve pozitív változások jellemzőinek statisztikai vizsgálata (Assink és Schroots, 2010). Saját kutatásunkban ezt a lehetőséget is elvetettük, mivel egy akkulturációs pszichológiai perspektívából a negatív és pozitív életeseményekre vonatkozó kérdést elsősorban a szocializációs-kulturális háttér azonosításával lehetett volna megfogalmazni. Így például, érdekes kérdés lehetne annak vizsgálata, hogy a kultúraváltáson átesett személyek életvonalán jelentősebbek-e a változások, nagyobb érzelmi valenciát mutatnak-e ezek az életvonalak? Kutatásunkban nem tettük fel ezt a kérdést, mivel a teljes életutak kvalitatív elemzés során felállított szocializációs kontextusok figyelembevételével történő alcsoportok elemszámai nem tették volna lehetővé egy érvényes elemzés megvalósítását.

Mindazonáltal, az illusztráció kedvéért, gondolatébresztőnek az alábbiakban közöljük a csoportokhoz tartozó numerikus adatokat (ld. 12. táblázat) két változót figyelembe véve:

- 1) legnegatívabb múltbeli életesemény
- 2) „az élet perspektívája”: a jövő legtávolibb, az élet részét képező pontja (a legtávolibb pont kapcsán az életvonalnak azt a pontját vettük figyelembe, amely

még az életet szimbolizálja, mivel néhány válaszadó a halált is felrajzolta, ezzel jelezve a „végpontot”).

Az életrajzhoz szükséges üres ábrák eredetileg nem tartalmaztak számokat a 0-án, kiindulóponton kívül (az üres ábrát ld. az 5. mellékletben). A vizuális adatok numerikus adattá történő átalakításához a függőleges, illetve vízszintes tengelyekkel párhuzamosan (illetve merőlegesen) rácsot alakítottunk ki a rajzon egy grafikai program segítségével. A rácsosítás következtében a függőleges tengelyen mínusz, illetve plusz irányba is 26 lett a legszélsőségesebb érték (így a lehetséges legnegatívabb élmény érzelmi értékelése -26, a lehetséges legpozitívabb élményé pedig +26).

Válaszadók csoportjai	Legnegatívabb múltbeli életesemény			"Az élet perspektívája"		
	átlag	min. érték	max. érték	átlag	min. érték	max. érték
Magyarországi szocializáció (n=6)	-3,17	-9	-1	13,5	0	24
Kétszeres kultúraváltás (n=9)	-6,28	-15	0	7,81	0	19
Kínában (többségében) megvalósult szocializáció (Magyarországra érkezés gyermekkorban) (n=13)	-1,33	-12	7	13,17	2	26
Kínában (többségében) megvalósult szocializáció (Magyarországra érkezés felnőtt korban) (n=12)	-2,58	-8	10	8,58	-14	19
Magyar többségi (n=13)	-4,46	-18	5	15,77	2	26

12. táblázat Numerikus adatok: legnegatívabb életesemény és „az élet perspektívája”

Bár statisztikai összehasonlítás hiányában nem szeretnénk mélyebb értelmezésekbe bocsátkozni, a rajzok vizuális értékelése, valamint a legnegatívabb pontokhoz rendelt numerikus értékek alapján azt az előzetes hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a negatív hullámok megjelennek minden alcsoportban. Szintén kitűnik, hogy a „kétszeres kultúraváltás” csoport elűt a többitől, itt a legnegatívabb a múltbeli életesemény és a legkevésbé pozitív a jövő. A kérdés vizsgálata további kutatások feladata lehet majd.

## 8.4 Összegzés

### 8.4.1. A kínai és magyar gyermekek, illetve fiatalok jövőképe

A kínai és magyar interjúalanyok életútjainak elemzéséből az látható, hogy mindkét csoport esetében, mindhárom korcsoportban gyakoribbak a pozitív változások, vagyis a szakirodalomban leírtaknak megfelelően a pozitivitás torzítás jelenik meg a jövőprojekciókban (Bernsten és Bohn, 2010).

A főbb témák a tanulás és a munka, illetve a család, párkapcsolat területeire vonatkoztak ezt követték – kisebb arányban – az egyéb személyes célok (pl. hobbi, utazás,), ahogyan az ennél a korosztálynál várható is. A serdülők és fiatalok célkitűzései általában a jövőbeli tanulmányokra, foglalkozásra, családra, szabadidős tevékenységekre, jövőbeli selfre vonatkoznak (Lanz és mtsai, 2001). Az oktatás, munka és karrier, illetve a család témáit Seginer (2009) is kiemeli, mint a serdülők jövőképek a szociokulturális háttértől is független fő területeit.

A tanulás és munka tekintetében mind a kínai, mind a magyar résztvevők számára a tanulás és a munka került a középpontba. A tanulmányokra vonatkozóan a pozitív képek a sikerekhez kapcsolódnak elsősorban, vagyis sikeres vizsgákhoz, vagy a vágyott tanulmányi intézményekbe történő bejutáshoz. Bár mindkét csoportnál előtérben vannak a konkrét fordulópontok (pl. egy vizsga), azonban néhányan a folyamat jellegű eseményeket is kiemelik, így megjelenik a végeláthatatlan tanulás a negatív oldalon, vagy éppen az érdekes órák képe a pozitív oldalon. A két csoport jövőképe ilyen szempontból hasonló, azonban fontos megjegyezni, hogy az illesztett minta miatt a magyar interjúalanyaink jelentős hányada (8 fő) kétnyelvű iskolába, vagy pedig egyetemre jár. Mindkét típusú intézmény kapcsán élhetünk azzal a feltételezéssel, hogy a magyar válaszadók inkább abba a csoportba tartoznak, vagy törekszenek egy ilyen csoportba, amelyet Ságvári (2012) az egyébként rendkívül polarizálódó digitális világban a „perspektívával rendelkező (piacképes tudással bíró, nyelveket beszélő, „beágyazott” stb.)” fiatalok csoportjaként ír le szemben a „mindezzel nem rendelkező, sodródó, állandóan létbizonytalanságban élő fiatalok csoportjával” (Ságvári, 2012, 64.). A két tanítási nyelvű iskola az idegen nyelv értékének, az egyetemi tanulmányok a továbbtanulás értékének jelenlétét valószínűsítik magyar mintánkban.

A munkával kapcsolatosan a kínaiak esetében az általános iskolások, illetve a fiatal korosztály csoportjában a bizonytalanok aránya a résztvevők felére volt tehető, a középiskolásoknál ez az arány nagyobb volt, azonban esetükben a fókuszált cél a középiskolai továbbtanulás terveiben jelent meg. Az arány a magyar résztvevőknél is hasonló volt, körülbelül a felük számolt be bizonytalanságról, alakuló tervekről.

A munkakeresés nehézségei erőteljesebben mutatkoztak meg a kínai résztvevőknél, azonban az elemszám különbsége miatt elemzésünkben nem az arányok különbségét, inkább a megjelenő témákat szeretnénk kiemelni. Nagyon sok kínai válaszadó utalt a kezdeti nehézségekre, sokan ezt globális narratívába is helyezték, amiből az derül ki, hogy a résztvevők egy köre mérlegeli a különböző országok nyújtotta lehetőségeket. A várható akadályok között megjelent az, hogy kevés a lehetőség, nagy a verseny, nehéz lesz megfelelni az elvárásoknak, legyenek azok akár külső, akár belső elvárások. A magyar válaszadók a negatív kilátások között a sikertelenséget, a túl sok munkát, a karrier és a munka összeegyeztethetőségének nehézségeit említették.

A munka területén megjelenő sikert a résztvevők sokféleképpen definiálták, az anyagi biztonság mindenképpen egy nagyon erős motivációs tényező volt mind a magyar, mint a kínai résztvevők között. Motivációként neveztek meg továbbá a sok utazást, mobilitás lehetőségét, azaz a „világot látni” perspektíváját, a személyes érdeklődés kielégülését, kapcsolatok ápolását.

A tanulás és munka mellett a család témája is megjelent az interjúkban mind a kínai, mind a magyar résztvevőknél. A kínai résztvevőknél mindhárom korosztály beszélt erről a témáról, az általános és középiskolások körében a családnak, párválasztásnak inkább a pozitív aspektusai kerültek előtérbe, fiatalabb életkorban inkább sematikus tartalmat alkalmazva, középiskolában már egyre részletesebb, folyamatokat is magukban foglaló fogalmakkal gondolkoznak a kérdésről a gyerekek. A fiatal felnőtt korosztályban pedig a párkapcsolat, családalapítás kérdései már sokkal sokrétűbben, a negatív aspektusokat is magukban foglalva jelennek meg, egyértelműen kirajzolva a családi elvárások, tradíciók és a modernebb, újrafogalmazott nemi szerepek egymásnak feszülő kettőségét. Lévén a középiskolás, illetve a fiatal felnőtt mintánk többségében viszonylag frissen (maximum pár éve) Magyarországra érkezett, jórészt Kínában szocializálódott személy, így fontos reflektálnunk a nemi szerepek kérdésére a különböző kulturális kontextusokban. A migráns szakirodalomban erőteljesen jelen van az a hármas keretrendszer (Barna és mtsai,

2012, Chan és Ng, 2013) amely szerint a kollektivista társadalmakból érkező migránsokra jellemző a tradicionális nemi szerep felfogás, új individualistább, egalitáriánusabb befogadó országokba kerülve ezek a szerepek megkérdőjeleződnek, különösen a fiatalabb generációk által, akiknél a második generációban a szerepek átalakulását is tapasztalhatjuk. Ezek a jelenségek kétségkívül részét képezik a migránsok élményeinek, szerepátalakulásainak, azonban a globalizáció következményeként a kibocsátó országok is szocio-kulturális változásokon mennek keresztül, a hagyományos értékek Kínában is kihívások elé néznek, az értékrendszer több dimenziójában transzgenerációs váltás tapasztalható, így például a fiatalabbaknál már inkább megjelennek az individualista, materialista, hedonista értékek (Kulich és Zhang, 2010, Zhang és Zhao, 2006). A nemi szerepek terén is felerősödnek ezek a változások, az utóbbi években (évtizedekben) Kínában a nők több lehetőséghez jutnak, az első házasság, és így a gyermekvállalás ideje is kitolódott, egyre több pár választja az együttélést a házasság helyett, illetve a származási családtól való különélést (Tang és mtsai, 2010). Eredményeinkben az a folyamat körvonalazódik, amikor a modernebb szerepfelfogást az újabb generációs migránsok már nem is, vagy nem csak a befogadó országgal történő kulturális kontaktus nyomán „sajátítják el”, hanem eredetileg is egy „felvilágosult” családból származnak, ahogyan ezt több interjúalanyunk is megfogalmazta. A nemi szerepek, családi elvárások terén modernebb nézeteket vallanak, és Európában ezeket a nézeteket tudják kimunkálni, érvényességüket megvizsgálni. Interjúalanyaink között természetesen voltak olyanok is, akiknek a családjában hagyományosabb értékek érvényesek, illetve akik saját terveikben is inkább egy hagyományosabb élet-forgatókönyvet követnének.

A magyar résztvevőknél a párkapcsolat különböző gyakorisággal, de megjelenik. Akik beszélnek ilyen irányú tervekről, azok általában pozitívan, tekintenek a párkapcsolat, család kérdésére. A fiatalabbaknál az ideális (sematikus) forgatókönyvek jellemzőek inkább, a fiatal felnőtteknél differenciálódik a párkapcsolat: ők nem csak a nagy lépcsőfokokra koncentrálnak (munka, házasság, stb.), hanem a közbülső lépésekkel is terveznek, így a saját család témánál a rövidebb párkapcsolatok, a párkapcsolati tapasztalatok szükségességét, vágyát hozzák be a beszélgetésbe.

A jövőorientáció szempontjából kiemelt hármas területen (tanulás, munka, család) túl a kínai személyek migrációs háttere miatt a jövőbeli mobilitás, migrációt is szerették volna érinteni, mint témát, ezért rákérdeztünk a jövőbeli lakhelyre. A kínai válaszadóknál a

lehetséges országok között szerepel Kína, vagy Magyarország, illetve mindkettő párhuzamosan, valamint más európai vagy észak-amerikai országok is.

Egy magyarországi kínai migráns helyzetéből tekintve Kína, mint lehetséges jövőbeli lakhely több szempontból is speciálisnak tekinthető. Kína megítéléséhez fontos kontextusba helyoznunk egyrészt a magyarországi kínai migránsok értékelését, illetve Kínának a megítélését. Az akkulturációs szakirodalomban a különböző migráns csoportok értékelése a többségi társadalom részéről az „értékes” „nem értékes” csoport mentén rendeződik (Montreuil és Bourhis, 2001), ebben a kategorizációban a kínai migráns csoport Magyarországon inkább a nem értékes csoportba sorolódik (Feischmidt és Nyíri, 2006), azzal együtt, hogy a kínai nyelv tanulása Magyarországon növekvő tendenciát mutat (Kozjek-Gulyás, 2013). Kína, az anyaország gazdasági-politikai nagyhatalmi státusza, különösen Magyarországhoz képest megkérdőjelezhetetlen, ugyanakkor az ország megítélése némiképp ambivalens (Kornai, 2014). Így a Magyarországon élő migráns személy egy érdekes disszonanciában találhatja magát, egy olyan kisebbségi csoport tagja, amely a többségi társadalom szemében „nem értékes”, ugyanakkor ez a csoporttagság köti össze egy – a globális perspektívából tekintve – nagy politikai, gazdasági státussal rendelkező országgal. A lakóhelyre vonatkozó dilemmákban ez a kontextus egyértelműen megjelenik, sokan utalnak arra, hogy Kínában az élet sokkal több lehetőséget rejt, az ország technológiailag fejlettebb. Az interjúalanyok egy része említi azt is, hogy a kínai identitás, nyelv szempontjából is kedvezőbb, ami határozott értéket képvisel mind a szülőknél, mind a gyerekeknél. A múlt életeseményeinek elemzését is ide kapcsolva tudhatjuk, hogy a kínai nyelv megszerzése néhány esetben sok áldozattal is járt (jár), különösen a gyermekek számára, pl. hosszabb iskolai tartózkodás Kínában, rengeteg tanulmányi nehézség a különórák, kínai hétvégi iskola miatt, azonban a jövőképpen ennek a haszna is megmutatkozik, a kínai nyelvtudás, mint érték, illetve potenciális pénzkereseti lehetőség merül fel a jövőképekben. Saját adataink egybecsengenek korábbi kutatási eredményekkel, amelyek szerint a magyarországi kínaiak kínai nyelv iránt mutatott pozitív attitűdje jelentősnek mondható, a migráns kínaiak fontosnak tartják a kínai nyelv megőrzését és gyakorlását, a nyelv gazdasági haszna és kulturális értéke magyarországi kontextusban is megragadható számukra (Labancz, 2013). Kínának azonban vannak árnyoldalai, ezek mind a teljes életutakat elemezve, mind a jövőprojekciókat nézve világosan kitűnnek: túl gyorsnak,

stresszesnek, kimerítőnek látják néhányan a kínai életet, illetve az idősebb korosztálynál már a politikai-társadalmi rendszer hátrányai is a negatívumok közé kerülnek.

Magyarország előnyei között elsősorban a nyugodt, tiszta környezet, a lassabb tempójú élet jelennek meg, a pszichológiai tényezők között pedig az ismerősség. Magyarország, a magyarok értékelése során előkerül a rasszizmus is, ezt azonban többségében kiküszöbölhetőnek tartják az alanyok azzal, hogy nem vesznek tudomást a jelenségről, vagy pedig fizikailag elhatározódnak tőle, olyan környékre költöznek, ahol ez kevésbé jellemző, így pl. Kőbánya merült fel, mint a rasszizmusnak nem kitett helyszín.

A nyugat-európai, vagy észak-amerikai célországok szintén megjelentek a válaszadók jövőképében, különösen a középiskolás csoportban. Ennek okát a minta jellemzőiben kell keresnünk: a középiskolás válaszadóink egy kéttannyelvű gimnáziumból kerültek ki, így esetükben az intenzív nyelvtanulás tudatos előkészület a nyugati továbbtanuláshoz.

A különböző migrációs életutakat nézve az rajzolódott ki, hogy az eltérő típusokhoz nem kapcsolódnak meghatározott jövőbeli célországok. A lakhelyre vonatkozó terveket szemlélve az tűnt ki, hogy a további mobilitás akár a származási országba, akár egy harmadik országba erőteljesen jelen van interjúalanyaink jövőképében, így kutatásunk harmonizál azokkal a korábbi eredményekkel, amelyek a kínai migránsok transznacionális kapcsolatainak, nagyfokú mobilitásának hangsúlyosságát emelték ki (Nyíri, 2006), mindemellett mintánkban a magyarországi tartózkodás is egy tapinthatóan megjelenő mintázat volt.

A magyar válaszadók jövőbeli lakhelyükre vonatkozóan többféle elképzelést neveztek meg, az ő esetükben is, minden korosztályban megjelent a külföldre költözés terve. A minta több, mint a felénél merült fel lehetőségként valamilyen külföldi lakhely, ami összecseng a magyarországi kivándorlást vizsgáló adatokkal. Magyarország a 2000-es évektől egyre inkább kibocsátó országgá vált, 18–40 év közötti felsőoktatási hallgatókat vizsgálva Siskáné Szilasi és munkatársai (2017) azt találták, hogy ebben a korosztályban a tervezett, komoly kivándorlási szándék 5–25% között van. A 4 éves időtartamot felölelő vizsgálat nyomán a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy „a határozott szándékú migráció aránya nő, a megkérdezettek egyre fiatalabb korban tesznek szert első külföldi munkatapasztalataikra, a már önállóan élő, magukat anyagilag fenntartó fiatalok migrációs hajlandóságának határozottsága pedig egyre szilárdabb és lényegesen hosszabb távú (akár teljes élethosszra vonatkozik).” (Siskáné Szilasi és mtsai, 2017, 140.).

#### 8.4.2 Az életvonalak holisztikus elemzése: a kultúraváltások dinamikája

A teljes életutakat is vizsgáltuk annak érdekében, hogy feltárjuk az alanyok életében megjelenő migrációs formákat és az ezzel kapcsolatos élményeket. Az elemzés fókuszába a kultúraváltás folyamata került. Az interjúalanyok elbeszélésiben hat különböző forma jelent meg, amelyeket a családtagok együttes, vagy egymástól elváló migrációs mozgásai szerint tudtunk elkülöníteni. Az életvonalak elemzését két főbb (gyűjtő)formára koncentrálni valósítottuk meg. Az első halmazba azoknak a gyerekeknek az életútjai kerültek, akik az egész (nukleáris, vagy a kiterjedt család tagjait is magukban foglaló) családjukkal, vagy csak egy családtagjukkal érkeztek Magyarországra. A második halmazba pedig azoknak a gyerekeknek az életútjai kerültek, akik „hátra maradnak” vagy akiket „előre küldenek” és egy hosszabb ideig elválnak a szüleiktől, és a kiterjedt család tagjával, vagy egy közeli ismerőssel élnek együtt. A szakirodalomban azokat a családokat, ahol a családtagok egymástól külön élnek, hosszabb időszakokra is, különböző terminusokkal illetik. Az „asztronauta család” fogalma jelöli (Ong, 1999, Tsong és Liu, 2008) azt a családot, ahol az egyik szülő pénzkereseti céllal hosszabb időre külföldre megy; a már említett ejtőernyős gyerek, vagy „parachute kid” pedig az a kiskorú, aki tanulmányi céllal egyedül megy egy másik országba (Tsong és Liu, 2008). A kínai transznacionális családok életének leírásához gyakran használt fogalmakról van szó, az általunk vizsgált migrációs formák is megfeleltethetőek ezeknek a családtípusoknak.

Az elemzés során vizsgáltuk a különböző migrációs formák megvalósulásának körülményeit, a család részéről megjelenő motivációs tényezőket, valamint a gyermek életének kulturális beilleszkedési folyamatát.

A családjukkal együtt érkező gyerekeknél a migráció motivációja anyagunkban – a gyerek perspektívájából – a gyermek tanulmányi sikertelenségeinek, a kínai iskolarendszerben szerzett negatív tapasztalatának orvoslása, meghaladása, és/vagy egy jobb, boldogabb, „nyugati élet” iránti vágy. A gyerekek kulturális beilleszkedési folyamata ezekben az életutakban sok esetben pozitív élményekkel kezdődik: megszabadulnak a kínai iskolarendszertől; amennyiben egy két tanítási nyelvű iskolában kezdik iskolai karrierjüket (és gyakran ott kezdik), akkor új barátokat, egy barátságosabb, az tanulmányi elvárások tekintetében a kínainál enyhébb iskolai légkört tapasztalnak meg. Az életutakra ráilleszthető jóllét-görbe tehát inkább a pozitív tartományba kanyarodik, egészen addig, amíg egy magyar többségi, monokulturális közegbe nem



kerül a gyerek. Ez interjúalanyainknál (amennyiben előfordult), minden esetben a magyar nyelv tanulásának igénye miatt valósult meg, de az izolálódó társas élmények miatt a legtöbbször negatív tapasztalatokkal végződött. Hasonlóan korábbi kutatásokhoz (Demes és Geeraert, 2015), az életutak görbéit, az azokon megjelenő stressz mintázatát megpróbáltuk a kulturális beilleszkedés különböző modelljeivel összevetni és azt találtuk, hogy ezeknél az alanyoknál a kultúraváltás folyamata nem vezet feltétlenül akkulturációs stresszhez, és így az U görbe alsóbb mélyvölgyeihez. Védő faktort jelent a kétnyelvű, ill. a magyar-kínai iskola esetében a bikulturális környezet, de az új lehetőségek perspektívája is alapvető optimizmusra sarkallja őket.

A „hátrahagyott”, illetve „visszaküldött” gyerekek esetében a szülők gyerekekre vonatkozó migrációs döntései mögött egyrészt az anyagi tényezők (pl. a megélhetés nehézségei), másrészt a kínai nyelvtudásra vonatkozó elvárások állnak. Ezeknek a gyerekeknek az életútjából azt fontos kiemelni, hogy a szülőktől történő elválás eseményét, amennyiben nem túl fiatalon történt, többen negatív tapasztalatként értékelik, így eredményeink részben alátámasztják más szerzők aggodalmait arra vonatkozóan, hogy a kiterjedt családi kontextusban hagyott gyerekek is megélik a magárahagyottság élményét, és ennek lehetnek negatív pszicho-szociális következményei (Ling és mtsai, 2017). Azonban ezek a negatív hatások interjúalanyaink életútjaiban többségében nem hosszú távúak, azaz egy idő után a szülőktől külön töltött idő a megszokott, pozitív életmederbe illeszkedik, annak ellenére, hogy az újratalálkozás-szeparáció élményei, például egy családlátogatás nyomán okozhatnak érzelmi nehézségeket. Jelentősebb kockázati tényezőt jelenthet véleményünk szerint a magyarországi kontextusba történő visszakerülés a közeli érzelmi kapcsolatok újrendeződése miatt. Az ismételt kultúraváltásnak, vagyis a Magyarországra történő migrációnak egy hosszabb kínai periódus után, egyrészt vannak pozitív vonatkozásai, így például a szülőkkel történő újraegyesülés a gyerekek életében egy nagyon pozitív változás lehet. Másrészt viszont, amennyiben nem alakult ki szoros érzelmi kötődés a szülőkkel a távolság miatt, akkor az akkulturációs folyamatokban megjelenő társas, illetve tanulmányi kihívások során a szülő nem tud megfelelő érzelmi támaszt nyújtani, hiányozik a bizalmi kapcsolat, akivel pedig megvan, egy Kínában maradt nagynéni vagy nagyszülő, a távolság miatt nem elérhető. Ezek a negatív élmények a szétagolt családi kontextusokban részben hasonlítanak az „ejtőernyős gyerekek”, illetve az asztronauta családokban élő gyerekek élményeihez az érzelmi magárahagyottság szempontjából (Tsong és Liu, 2008).

A fenti negatív élettapasztalatok ellenére az életutak dinamikájának Gergen és Gergen (1988) kategóriáit felhasználó vizuális elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a kínai migránsok (és sojournerek) jövőképe progresszív irányú. A progresszív perspektíva a magyar többségi mintára is jellemző volt.

## 9. ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

### 9.1 A vizsgálatok összegzése

A disszertáció fő célja a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek jövőképének, illetve ennek előzményeként múltbeli tapasztalatainak vizsgálata volt. A négy vizsgálatból álló kutatás elsősorban az első- vagy másodgenerációs kínai migráns gyermekek élményvilágára koncentrált, a feltáró célú kutatás elméleti gerincét az énnarratívák, az énhez kapcsolódó történetek fogalma jelentette: a különböző idő dimenziókban (múlt, jelen, jövő) megjelenő énnarratívákat vizsgáltuk. A gyermekek (illetve fiatalok) saját magukról alkotott képét próbáltuk megragadni, történeteiket, sajátos élet-forgatókönyveiket a távoli, illetve közeli múltban, a jelenben, illetve a jövőprojekciókban. Lévéen migráns háttérű gyermekekről van szó, az (élethosszig tartó) fejlődés folyamatában megjelenő változásokat (pozitív, illetve negatív) és az ezekhez való adaptálódást, az ezekkel történő megküzdés kérdéseit az akkulturációs folyamatokat figyelembe véve írtuk le, illetve értelmeztük. Kiemelt figyelmet szenteltünk a kultúráváltásból, a kisebbségi kulturális (illetve a migráns) háttérből származó specifikus sajátosságoknak, a kulturálisan, migrációs szempontból is értelmezhető egyéni és társas jelenségeknek.

Kutatásunkban négy vizsgálat segítségével jártuk körbe a magyarországi kínai migránsok életét, pozitív, illetve negatív életeseményeit különböző elméleti fogalmak köré szervezve a vizsgálatok kérdéseit. Az *első vizsgálat* a Magyarországon élő kínai migráns gyermekek nehézségeit, illetve ezen nehézségekkel való megküzdés módjait vizsgálta. A kérdésfeltevés a kulturális átmenetek „stressz és megküzdés” szemléleti keretéhez (Berry, 1997, Ward és mtsai, 2001) illeszkedett, így a különböző életterületeken megjelenő nehézségekre, kihívásokra, és az ezekhez kapcsolódó megküzdési módokra fókuszált. A teljes kutatás ívében a nehézségekre való közelítésnek az volt a célja, hogy kutatóként megértsük, milyen kihívások talaján születnek meg a jövőprojekciók a gyermekek életében. A feltáró vizsgálat célja elsősorban a nehézségek azonosítása volt, viszont az elemzés nem törekedett arra, hogy a különböző nehézségeket szisztematikusan összekösse a gyerekek akkulturációs stratégiájával. A kutatásnak továbbá nem volt célja az sem, hogy a nehézségeket tipologizálja a szerint, hogy azok eredete mennyiben

tekinthető kulturálisnak, a migrációból eredőnek, vagy életkori sajátosságnak, hanem csupán a résztvevők csoport hovatartozását alapul véve mutatott be jelenségeket, mintázatokat, azaz a gyerekek által mondott nehézségeket a kínai migráns gyerekek nehézségeiként azonosította be. A *második vizsgálat* is a negatív életeseményekre fókuszált, de ebben a vizsgálatban azokat az életeseményeket elemeztünk, amelyeket az interjúalanyok egy narratív konstrukciós folyamat során, egy teljes életút részeként mutattak be. A negatív életváltozások, átmenetek, krízisek így egyrészt egymáshoz való viszonyuk kontextusában tudtak megjelenni, másrészt a különböző életkori szakaszok sajátosságai is elkülöníthetőek voltak. Emellett ennek a vizsgálatnak célja volt az is, hogy – az első vizsgálattól eltérően – differenciáljon a normatív és nem normatív fejlődési sajátosságok, illetve az akkulturációs folyamathoz kapcsolódó, illetve nem kapcsolódó kulturális sajátosságok között. A *harmadik vizsgálatban* a jövőképre koncentráltunk, Magyarországon élő kínai migráns gyermekek, illetve kínai migráns szülők (független, nem a vizsgálatban részt vevő gyerekek szülei) jövőre vonatkozó döntéseit vizsgáltuk, elsősorban a pályaválasztási célokra fókuszálva. A *negyedik vizsgálatban* kínai migráns gyerekek, illetve fiatalok jövőképét, illetve a teljes életúton beazonosítható életfordulatait elemeztük különös tekintettel a kultúraváltással összefüggő változásokra. A negyedik vizsgálat komplexitását növelte, hogy míg az első három vizsgálatban csak általános iskolás korú, kínai származású gyerekek anyagait elemeztük (illetve szülői attitűdöket), addig a negyedik vizsgálat három különböző korcsoport (általános iskolás, középiskolás, illetve fiatal felnőtt), és két etnokulturális csoport (kínai és magyar) anyagával dolgoztunk.

Az alábbiakban a négy kutatás eredményeit foglaljuk össze a gyermekek (képzeletbeli) életvonalának idői fonalát követve, azaz a múlt történéseinek leírása után bemutatjuk a jövőkép főbb témáit. Emellett, kísérletet teszünk, ahol ezt az eredmények lehetővé teszik, a múlt és jövő összekötésére is.

### 9.1.1 A kínai migráns gyerekek tapasztalatai – a múlt történései

A múlt történéseit három fő csapásvonal mentén vizsgáltuk. Az első irány, amelyen elemzésünk elindult, az az általános nehézségek témája, amelynek egy része az akkulturációs folyamatokhoz köthető, egy másik része látens módon az akkulturációs

folyamat részének tekinthető az által, hogy Magyarországon élő kínai kulturális háttérű gyermekek tapasztalatait foglalja magában. A nehézségek jelentős köre főként a közelmúltban (1-2 hete) bekövetkezett eseményekre vonatkozott módszertani sajátosságok miatt. A második irány a diszkriminációs tapasztalatok csoportja, amelyet az általános nehézségektől elkülönítve vizsgáltunk Rudmin (2009) gondolatmenetét követve, aki szerint az észlelt negatív diszkrimináció jelentősebb befolyással bír a migráns személyek életére, mint más, akkulturációs nehézségek, emiatt érdemes kitüntetett figyelmet szentelni neki. A harmadik ösvény a legnegatívabb életesemények tapasztalatát jelentette elemzésünkben. A legnegatívabb események úgy kerültek figyelmünk fókuszába, hogy a gyermekek életében megjelenő kihívások feltárásához olyan élményeket kerestünk, amelyek kiemelkednek az élet teljes folyamatából, amelyek egy narratív elbeszélésből kitűnnek, érzelmi szempontból meghatározóak. A legnegatívabb élmények olyan szempontból is érdekesek voltak számunkra, hogy segítségükkel választ kereshettünk arra kérdésre, hogy vajon a migráció hogyan illeszkedik a gyermekkori fejlődés folyamatába, a normatív kríziseken túl jelent-e kitüntetett megpróbáltatásokat a gyermekek számára.

Az általános (ill. akkulturációs) nehézségeket tekintve az első vizsgálatban három fő téma emelkedett ki: (1) az iskola, illetve a tanulás (a kérdőíves anyagban a válaszok 45%-a); (2) a család (a kérdőíves anyagban a válaszok 13%-a), illetve a (3) másság megítélése, különböző kultúrák együttélése. Az iskolával, tanulással összefüggő problémák között egyrészt találunk olyat, amely konkrétan a tanulmányokra vonatkozik, azaz, hogy nehezek a vizsgák, sok a házi feladat, sokat kell tanulni, stb. A jelenségek körének egy másik része a társas-iskolai kontextusban bekövetkező változáshoz kapcsolódik: az osztálytársak fluktuációjához, ezáltal elváláshoz a barátoktól; a saját iskolai karrierben bekövetkező intézményváltásokhoz, ennek mentén nehézségekhez az új iskolában. Ezek az eredmények egybecsengenek a második, legnehezebb élethelyzeteket elemző vizsgálatunk adataival, amelyekben szintén a tanulmányi nehézségek, illetve az intézményváltások során megélt társas és tanulmányi nehézségek emelkedtek ki, mint egy-egy fő téma. A fejlődés-, illetve iskolapszichológiai kutatások (Symonds és Galton, 2014; Symonds, 2015) nyomán tudható, hogy az iskolai karrier során megtapasztalt váltásoknak negatív következményei lehetnek a gyermekek fejlődésére, pszichológiai jóllétére nézve (pl. csökkent önértékelés és teljesítmény motiváció, depresszív hangulat, kortársbántalmazás megtapasztalása). Ezek a következmények többségi és kisebbségi

gyermeknél egyaránt megjelenhetnek, azonban az etnikai kisebbségi csoportba tartozás kockázati tényezőt jelent. A teljes életvonalak elemzése során – a negyedik vizsgálatban – azt láthattuk, hogy a kultúraváltások, intézmény váltások nem minden esetben okoztak tanulmányi, vagy társas fennakadást a gyerekeknél, legalábbis a saját történetükben nem feltétlenül emelték ki ezeket a nehézségeket. Az elbeszéléseik tanúsága szerint ennek az volt az oka, hogy a saját migrációs történetükben a váltás pozitív életeseményként konstruálódott meg. Az intézményváltás egyben új lehetőségek megtapasztalását, vagy a korábban földrajzilag széttagolt család újraegyesülésének pozitív élményét hozta, ami miatt a kultúraváltás, illetőleg ezzel egyidejűleg az intézményváltás nehézségei kevésbé jelentek meg problémák forrásaként. Voltak azonban olyan interjúalanyok is, akik az átmenetek során jelentős tanulmányi, társas nehézségekről számoltak be. Náluk a nehézségeket az érzelmi támogatás hiánya, a kortársakkal való negatív kapcsolat fokozta.

Az általános nehézségek közül a második csoportba tartozó családi kapcsán felmerülő nehézségek esetében kiemelt problémák voltak a valamilyen veszteségélménnyel, szeparációval összefüggő nehézségek: költözés, betegség, haláleset, a családtagok földrajzi széttagoltsága, a szülő munkanélkülisége, mint a család életében megjelenő veszteség. A második vizsgálatban elemzett legnegatívabb életesemények témái rímelnek az első vizsgálat eredményeire. A halálesetekkel kapcsolatos veszteségélmények, illetve az érzelmileg fontos személyektől történő elválás veszteségélményei két markánsan megjelenő téma a legnegatívabb életesemények között.

A másság megítélése, különböző kultúrák együttélése jelentette a harmadik témát az első vizsgálatunkban. Ezt a témát nehezebben tudták megragadni az interjúalanyok, a kérdőíves válaszokban nem is kaptunk erre vonatkozóan információkat. A diszkrimináció vonatkozásában mindenképpen felmerült a másság, és ennek negatív következményei a kortárskapcsolatokban, azonban a pozitív érzelmi töltetű kapcsolatokban az interjúalanyok kevésbé tulajdonítottak jelentőséget a kínaiságuknak, vagy annak, hogy a barátaiknak kínaiaknak kellene lenniük. Inkább a nyitottságot képviselték, annak az értékét, hogy különféle barátaik is lehetnek, illetve, hogy a barátságokban nem a származás a fontos, hanem emberi értékek, amelyek összetartanak egy kapcsolatot. A szülőktől érkező információ formájában ugyanakkor megjelent a másság kérdése, különösen a tanulás értékének vonatkozásában. Volt olyan kínai szülő a gyerekek elbeszélése szerint, aki a magyar gyerekeket nem tartotta elég szorgalmasnak. A gyerekek

szemében a kínaiság kapcsán legjobban megfogható pont a kínai nyelv volt, ennek különbözőségét, különleges státuszát majdnem mindenki kiemelte.

A nehézségek második nagy csomópontja volt vizsgálatunkban a diszkriminációs tapasztalatok elemzése. A diszkriminációs élmények gazdag tárháza jelent meg a vizsgálati személyek anyagában, magyarországi élmények, és a származási országban megtapasztalt negatív élmények egyaránt. A teljes életutak vizsgálata is rámutatott arra, hogy a magyarországi migráns pozíció a származási országban is hozhat egy diszkriminációra, bullyingra felhívó jelleget, így a többszörös kultúraváltás nyomán a gyerekek átélhetik a társas beilleszkedés, esetleg a kiközösítettség nehézségeit mindkét országban. A legnegatívabb élményekben is megjelentek diszkriminatív események, különösen iskoláskorban. Ugyanakkor azt is fontos megemlíteni, hogy az első, kérdőíves vizsgálatban bár csak 2 fő (5%) állította, hogy nem volt diszkriminációs tapasztalata, 62,5% egyáltalán nem válaszolt erre a kérdésre, esetükben nem tudhatjuk, hogy nem volt-e ilyen tapasztalatuk, vagy csak nem akarták azokat közölni. Az interjúkban 7 személy közül 5-en (71,4%) számoltak be saját magukkal vagy másokkal történt diszkriminációs tapasztalatról. A negatív társas tapasztalatok hiányával kapcsolatban az még elmondható az interjúk kutatásaink alapján, hogy a magyar-kínai iskola bikulturális, védett térként jelent meg a beszámolóknak, így elképzelhető hogy ebben a térben nem, vagy csak kevesebb diszkriminatív viselkedéssel találkozott a gyerekek, ami akár a válaszhányt is magyarázhatja egyes gyerekeknél, hiszen sok résztvevőnk abból az iskolából került ki. A különösen élményszerű negatív tapasztalatok többsége magyar többségi iskolába járó gyerekektől származott. A többségi iskolákban átélt kínai származás miatti izoláltsággal, kiközösítéssel a teljes életutak vizsgálata során is találkozhattunk.

A megküzdési mintázatok vonatkozásában meglehetően vegyes képet kaptunk. Az általános nehézségekkel való megküzdés során a gyerekekre jellemző mind a problémafókuszú, mind az emóciófókuszú megküzdés, a diszkriminációs tapasztalatok kapcsán főként az elkerülő stratégiát (pl. figyelmen kívül hagyás) említették, ami illeszkedik a kínai passzívnak tekintett megküzdési stílushoz (Cheng és mtsai, 2010). Ugyanakkor, ha a diszkriminációs tapasztalatokra kortársbántalmazásként tekintünk, akkor láthatjuk, hogy az elkerülő stratégia egy nagyon jellegzetes, a többségi gyerekek körében is leggyakrabban használt stratégia bullying esetében, amint ezt több, különböző kulturális kontextusban lefolytatott vizsgálat is mutatja (Smith és mtsai 2001, Bibou-Nakou és Markos, 2013).

A legnegatívabb életesemények témáit a fentiekben az általános nehézségek összefoglalása kapcsán már említettük, azonban a világos bemutatás érdekében itt is felsoroljuk. A legnegatívabb emlékeket négy fő témakör köré csoportosítottuk: (1) egy közeli családtag halála, (2) új intézménybe vagy közösségbe való beilleszkedés nehézségei, melybe beletartoznak a kortársak között kialakuló problémák is, (3) fontos személyektől való elválás, szeparáció (nem halál eredményeként), (4) teljesítménybeli nehézségek (tanulás, sport vagy művészet). A legnegatívabb életesemények normatív, illetve kulturális jellegét vizsgálva azt találtuk, hogy a legnegatívabb események egy része a normatív, fejlődési változásokhoz kapcsolható, így például az új intézménybe-közösségbe történő beilleszkedés, a teljesítménnyel kapcsolatos nehézségek jórészt megfelelnek az „átlagos” fejlődési feladatoknak. Ezek a nehézségek viszont migráns gyerekek esetében átszíneződnek kulturális, migrációs sajátosságokkal, így például a beilleszkedési nehézségek esetében a kulturális másság okán történő kortársbántalmazás jelent meg, illetve a transznacionalitás, többszörös mobilitás folyamatában az ismételt kulturális újra-illeszkedéshez kapcsolódó stressz.

A nehézségek egy másik köre – szeparációs élmények, halálesetek - inkább tartoznak az akcidentális krízisek (Hajdúska, 2015), azaz az esetleges, váratlan, hirtelen megjelenő életesemények nyomán kialakuló válságok, nehézségek csoportjába, de egy részük nem közvetlenül kapcsolódott össze a migrációs történésekkel. A halálesetek vonatkozásában a parentifikáció, illetve a kulturális brókering, azaz a kulturális közvetítés, akár szülői szerepeket is átvéve jelent meg, mint egy olyan lehetséges folyamat, amely érzelmileg megterhelő. A szeparáció kapcsán pedig a szeparációs migrációhoz kapcsolódó elválás élmények voltak hangsúlyosabbak fiatalabb és idősebb életkorban is.



### 9.1.2 Kínai migráns és magyar többségi gyerekek jövőképe

A jövőképet két elemzés során vizsgáltuk, amelynek során alapvetően három központi témát elemeztünk részletesebben: (1) tanulás és munka, (2) család, illetve a (3) migrációhoz, mobilitáshoz kapcsolódó kérdések.

A tanulás és munka témái rendkívül fontosak a kínai válaszadók számára. A gyermekek, illetve fiatalok jövőképeiben a pozitív és negatív fordulatok egyik legfontosabb témája a tanulás, a továbbtanulás. A szülők nagy része is úgy gondolta vizsgálatunkban, hogy gyermeke tovább fog tanulni. Ezek az eredmények összeesengenek korábbi magyarországi adatokkal, amelyek szerint a kelet-ázsiai migráns családokban a szülők elvárásai a gyermekek felé magasak a tanulás, továbbtanulás tekintetében, mivel a szülők a továbbtanulásban látják a gyermek és így az egész család (migrációs) sikerességét (Barna és mtsai, 2014). Bár a tanulás, továbbtanulás tekintetében az elvárások megjelentek, ezzel együtt azonban a foglalkozás, lehetséges jövő perspektíva vonatkozásában a gyerekek a választási döntés lehetőségének élményéről számoltak be. Mind a 3., mind a 4. vizsgálat szerint a gyerekek úgy tekintenek saját jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseikre, mint amelyeket nem, vagy nem csupán a családi elvárások határoznak meg.

A múltban kirajzolódó tanulással kapcsolatos nehézségek, illetve elvárások a jövőbeli témákban is visszhangoznak tehát. Felmerül a kérdés, hogy a tanulás központi helye vajon mennyiben kulturális, illetve a kínai migránsokra jellemző sajátosság? A kérdés megválaszolására kutatásunk módszertani megközelítése nem alkalmas, mivel szigorúan véve nem végeztünk teljes körű, kulturális összehasonlító kutatást. Célunk az volt, hogy mintázatokat, témákat azonosítsunk a kínai gyerekek, illetve fiatalok életében, és az eredmények mellé helyezve magyar válaszadók adatait, megpróbáljunk a fals következtetéseknek gátat szabni, valamint amennyiben lehetséges, érdekes gócpontokat, témákat kijelölni. A tanulás témakörében a magyar minta elemzésekor azt láthattuk, hogy a tanulás, a középiskolai, illetve egyetemi felvétel kérdései rendkívül kiemelt témák, amik miatt szükségesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy a tanulás jelentősége mindhárom életkori csoportban, kulturális háttértől függetlenül nagyon fontos. Mindazonáltal, a kínai válaszadók életvonalának részletesebb vizsgálata rávilágított arra, hogy a tanulás, az iskola teljesítmény milyen életváltozások, migrációs folyamatok mellett történik,

kontextusba helyezve ezzel azokat a jövőbeli célokat, amelyeket ezek a gyerekek megfogalmaznak.

A jövőre vonatkozó foglalkozási terveket nézve mind a 3., mind a 4. vizsgálat adatai szerint viszonylag magas a bizonytalanok aránya az általános iskolások körében, amit egyrésztől gondolhatunk az életkori sajátosságoknak: az általános iskolai életkorban a pályaválasztási self, és így az ehhez célok még csak az alakulás fázisában vannak (Arbona, 1995). Másrésztől, a foglalkozással kapcsolatos bizonytalanságok a 4. vizsgálat eredményei szerint a későbbi életkorokban is jelen vannak, így a középiskolások, illetve fiatal felnőttek között is nagyobb arányban<sup>20</sup> találhatunk olyanokat, akik nem rendelkeznek konkrét foglalkozási elképzelésekkel. Az életkori összehasonlításon túl érdemes megvizsgálni a különböző migrációs/kulturális helyzetű csoportokat is: a kínai, illetve magyar személyeket összevetve azt láthatjuk, hogy a bizonytalanság a magyar válaszadóknál is megjelent, a résztvevőknek kicsit több, mint a fele rendelkezett nem teljesen körvonalazott tervekkel.

A konkrét foglalkozást megnevezők aránya a kínai általános iskolások körében a 3. vizsgálatban csak 16% volt, ez a 4. vizsgálatban azonban majdnem minden korosztályban egy jóval magasabb arányt (a résztvevők megközelítőleg fele) mutatott. A konkrét foglalkozások megnevezése tekintetében a magyar csoportnál is hasonló arányokkal találkoztunk. A különbség oka lehet módszertani, hiszen a kis elemszám miatt a számszerűsített eredmények, különösen az interjúk kutatásban, nem tekinthetőek általánosíthatónak. A kínai középiskolás korosztályban a résztvevők viszonylag kisebb aránya nevezett meg konkrét foglalkozást, viszont jó néhányuk számolt be egészen konkrét tervekről és vágyakról a külföldi tanulásra vonatkozóan, ők a foglalkozás helyett a külföldi tanulmányi célokra fókuszálnak, annak sikeressége vagy sikertelensége dönti el számukra, hogy egyáltalán milyen foglalkozási célok merülhetnek fel a jövőben.

A tanulás és munka mellett a párválasztás, jövőbeli saját család témái is előkerültek az életvonalak, illetve az interjúk elemzése során. A magyarok és a kínaiak csoportjára is jellemző az az életkori változási folyamat, hogy míg a fiatalabbak több általános sémát használva, pozitívabban beszélnek a jövőbeli család, párkapcsolat kérdéséről, addig az

---

<sup>20</sup> A 4. vizsgálatban az eredmények leírásánál közöltük a különböző válaszmintákat adó résztvevők számát, hogy jelezzük az adott téma súlyát a feldolgozott anyagban, azonban százalékos arányokat nem számoltunk ki az elemzés alapvetően kvalitatív jellege miatt. Jelen összegzésben az egyes vizsgálatok eredményeinek összehasonlítása során sem célunk a kvantitatív összevetés.

idősebbek már komplexebben, több oldalról szemlélve nézik a kérdést, a negatívabb aspektusokat is átgondolják, ahogyan ezt a kognitív fejlődési folyamatokat ismerve (Inhelder és Piaget, 1984) el is várhatjuk. A kínai és magyar résztvevők között az az alapvető különbség, hogy a kínaiak beszámolóiból egyértelműen kirajzolódik a hagyományos értékfelfogást képviselő családi, ill. társadalmi elvárások, valamint a modernebb, újrafogalmazott nemi szerepek kettőssége. Az ellentét azonban nem feltétlenül vagy nem mindenkinél generációk közötti, mint ahogyan azt esetleg a szakirodalom alapján (Barna és mtsai, 2012) várnánk. A gyerek egy részénél maguk a szülők is felvilágosultabb gondolkodásúak, a gyerekek ennek talaján alakítanak ki kevésbé hagyományos család- és párkapcsolat elképzelések. A nem tradicionális elképzelések számos formája megjelent az interjúalanyok jövőképében: nem szeretne se gyereket, se férjet; férjet talán, de gyereket nem; gyereket igen, de férjet nem; későn szeretne családot alapítani, mindenképpen 30-35 éves kora után. Mindezek mellett a tradicionálisabb (tanulás, munka, család) hármasa is megjelent a jövőképekben, a családi tervek későbbi életkorra történő eltolásával ezek az elképzelések is már modernebbnek számíthatnak. A magyar válaszadók esetében nem talákoztunk sem családi elvárásokkal, sem a tradicionális-modern kettősségével. A magyar fiatalok egy körénél egyfajta óvatosság jelent meg, a komolyabb elköteleződés, házasság előtt a sikeres, jó párkapcsolat működtetésének igénye.

A jövőbeli lakhelyre, illetve esetleges migrációs tervekre vonatkozó tekintetében a kínai általános iskolásoknál a 3. vizsgálatban azt láthattuk, hogy viszonylag nagy arányban (56%) gondolják úgy, hogy szívesen maradnának Magyarországon. A 4. vizsgálatban már nem jelentek meg ilyen nagy mértékben a magyarországi tartózkodást előre vetítő elképzelések. A különböző korosztályba tartozó kínai résztvevőknél alapvetően az volt a jellemző, hogy mindhárom jövőbeli lakóhely (Magyarország, Kína, valamilyen más európai vagy észak-amerikai ország) megjelent a válaszaikban; az esetleges transznacionális migrációs stratégia, a mobilitásra törekvés mintája tehát jellemző volt a válaszadók egy részére, ahogyan ezt a szakirodalom alapján várhattuk is (Nyíri, 2006). A magyar minta abban a tekintetben hasonlított a kínai mintához, hogy a magyar gyerekek és fiatalok jövőképében is (minden korosztályban) erőteljesen jelen volt a külföldre történő mobilitás, illetve migráció elképzelése.

## 9.2 A kutatás elméleti és módszertani hozzájárulásai, alkalmazási lehetőségei

A kutatás hozzájárulását a magyarországi kínai migráns gyermekek vizsgálatának fogalmi és módszertani eszköztárához az adja, hogy több különböző tudományterület – akkulturációs pszichológia, önéletrajzi emlékezet (self-narratívák) pszichológiája, ill. fejlődéspszichológia – összekötésével írja le a gyermekek fejlődési, illetve akkulturatív fejlődési folyamatait, rávilágítva több, elméleti, és gyakorlati alkalmazás szempontjából fontos jelenségre. Így például, a legnegatívabb változások elemzése rámutat arra a banálisnak tűnő, de véleményünk szerint fontos megállapításra, hogy a migráns gyermekek élete sem csupán kulturális, akkulturatív folyamatok láncolata. A szakirodalomban a kisebbségi csoportok tagjairól szükségszerűen a kulturális, kisebbségi címkék segítségével gondolkodunk, szenzitív módon próbáljuk megérteni azokat a sajátosságokat, amelyek mentén ezen csoportok tagjai mások, ahol a kulturális különbségek kitapinthatóak. Azonban vannak olyan – Pataki (2001) kifejezésével élve – „ősélmények”, alapvető antropológiai szituációk (a születés, házasság, halál, magány vagy a betegség), amelyek az emberek élettörténeteiben visszatérő forgatókönyvi epizódsmaként jelentkeznek, vizsgálatunkban a veszteségélmény, mint ilyen őselmény emelkedett ki markánsan az elbeszélésekből. Munkánk gazdag leírását adja ezeknek az élményeknek, ezzel segítve az iskolapszichológusok, tanácsadó szakemberek munkáját.

Természetesen elemzéseinkben számos kulturális aspektus is felszínre került. Korábbi kutatásokat (Suárez-Orozco és Suárez-Orozco, 2001) megerősítve, a teljes életutakat vizsgáló elemzéseink rávilágítottak arra a jelenségre, hogy a migráns gyerekek életében rendkívül sok a változás, aminek mind tanulmányi, mind társas-pszichés következményei is lehetnek. A migráns gyerekek nehézségeivel, támogatásával kapcsolatos irodalomban, civil szervezetek munkáiban (ld. pl. a Menedék Egyesület kiadványát, a migráns gyerekek oktatásáról: Illés és Medgyesi, 2009) található utmutatásokat a tanulási nehézségek (különösen a magyar, mint idegen nyelv tanulásának sajátosságaival kapcsolatos nehézségek) áthidalására vonatkozóan, emellett kapunk szempontokat a társas beilleszkedést segítő lehetőségekre vonatkozóan is, azonban véleményünk szerint ez utóbbi területen nincs elég hangsúly. Érdeemes lenne olyan programokat kidolgozni, amelyek kifejezetten az intézményváltások, átmeneti periódusok során nyújtható társas-érzelmi támogatásra fókuszálnak. Az iskolai átmenetek pszichológiai aspektusaival foglalkozó irodalom kihangsúlyozza, hogy az átmenetet követő érzelmi támogatás,

érkezzen az akár a kortársaktól, akár a tanároktól, nagymértékben növelni tudja a pszichológiai jóllétet (Symonds és Galton, 2014). A nyelvtudás hiánya miatt érdemes lehet olyan módszereket fejleszteni, amelyek nem a verbalításra, hanem a nem-verbális kommunikációra, a nem-verbális fókuszú közösségépítő tevékenységekre pl. sport, művészetek koncentrálnak. Ez, a konkrét érzelmi-társas támogatáson túl, ahhoz a pozitív következményhez is vezethet, hogy a kínai gyerekek szorosabb kapcsolatokat tudjanak kiépíteni a magyar többségi gyerekekkel, és az iskolában kialakuló csoportokban kevésbé jelenjen meg az – az egyébként sokszor leírt (Vámos, 2013) – folyamat, hogy a kisebbségi kínai csoport tagjai szeparálódnak a magyar többségi csoport tagjaitól.

A kutatásnak nem várt, de érdekes eredménye a kínai fiatalok párkapcsolatokra vonatkozó ambivalens nézetei, amely felhívja a figyelmet arra, hogy a nemi szerepek újrafogalmazásának kérdése fontos téma lehet akár az anyaország értékrendjének, akár a kínai migránsok értékeinek, szerepeinek vizsgálata során.

### 9.3 Korlátok

A kutatás az elméleti és gyakorlati hozzájárulás mellett módszertani és elméleti (fogalmi) korlátokkal is rendelkezik. A módszertani megvalósítás tekintetében az egyik legjelentősebb kritika a minta jellemzőit érinti. Mindegyik minta esetében elmondható, hogy a résztvevők több dimenzió szempontjából is heterogének, ilyen dimenziók például a Magyarországon tartózkodás hosszának ideje, a nyelvhasználat, a látogatott iskola típusa (pl. többségi, két tanítási nyelvű), migrációs státusz (letelepedett migráns vs. sojourner). Az adatfelvételek során elsősorban a hozzáférési alapú mintavételre volt lehetőségünk, illetve egy viszonylagosan alacsony elemszámra, a vizsgálatokat vezető kutató kínai nyelvtudásának hiánya, illetve költségvetési lehetőségei miatt, amely azt eredményezte, hogy a különböző dimenziók mentén nem tudtunk, illetve nem is törekedtünk arra, hogy alcsoportokat alkossunk. A kutatás kvalitatív, feltáró jellege miatt az a kutatói döntés született, hogy a szakirodalomból ismert és fontos háttér dimenziók mentén (ld. a fenti felsorolást) minél szélesebb körű mintát alakítsunk ki, hogy így a kínai migráns gyerekek tapasztalatai a vizsgált témákban minél komplexebb módon meg tudjanak jelenni. E döntés negatív következménye, hogy az eredmények alapján a kínai gyerekek élményeire vonatkozóan csak nagyon korlátozott módon tehetünk

általánosításokat. A kutatás az egyén és a csoport tapasztalata között nem tud igazán megbízható módon differenciálni, a különböző mintázatokat megmutatja, de ezek előfordulásáról, súlyáról, a jelenségek magyarázó változóiról (pl. a különböző mintázatok mely szocializációs kontextusokban, vagy akkulturációs stratégiák esetében jelennek meg) csak óvatos feltételezéseket, következtetéseket fogalmaz meg.

Mindazonáltal a minta heterogenitása egy másik nézőpontból a kutatás módszertani hozadékát is adja: mint az kutatásunkból kiderült, az itt tartózkodás hossza önmagában nem biztosítja a „tiszta típusok” beazonosítását, hiszen az összeadott évek önmagukban nem adnak információt a mobilitás különböző formáiról, a többszörös kultúraváltás folyamatairól. Úgy gondoljuk, hogy a disszertációban bemutatott eredményeink a szocializációs típusokra vonatkozóan hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egy későbbi kutatásban az alanyok lehetséges kategorizálása a megfelelő kérdések révén valósulhasson meg.

A kutatás fogalmi, elméleti kritikája abból adódhat, hogy a kutatás kérdései rendkívül széles spektrumban mozognak, így a kutatás fogalmi-elméleti bázisa is széttartó. A jelenségek széles körének kontextusba helyezéséhez mind az elméleti háttér, mind a diszkussziókban bemutatott értelmezések többféle fogalmi rendszert használnak (önéletrajzi emlékezet, akkulturációs elméletek, fejlődépszichológiai elméletek, stb.) egy jól meghatározott fogalomkészlet helyett. E mögött a kutatás abbéli szándéka áll, hogy több különböző területet kössön össze - akkulturációs folyamatok, önéletrajzi emlékezeti (self-narratívák), ill. fejlődépszichológiai aspektusok - amelyekre vonatkozóan külön-külön már számos kutatás született, azonban együttes vizsgálatukra kevés hangsúly helyeződött, különösen magyarországi kontextusban. A munka első fázisa ez a disszertáció, a későbbi munkák a fogalmi, elméleti letisztultság tekintetében bizonyára további előre lépéseket tesznek.

#### 9.4 Kitekintés

A kutatás széles spektrumban vizsgálta a kínai migráns gyerekek életét ezáltal számos olyan jelenséget azonosított, amelyek fókuszált, specifikus kutatási kérdések mentén további vizsgálódások tárgyát képezhetik. A kérdések összehasonlító kulturális pszichológiai keretben (több csoport összehasonlításával, mindkét csoport esetében

értelmezhető, alkalmazható változók segítségével), de kultúra specifikus, kulturális pszichológiai keretben (csupán egy kulturális csoport élményvilágára koncentrálva) is megfogalmazhatók (Nguyen, 2003). Az alábbiakban vázlatosan bemutatjuk azokat a kutatási irányokat, témákat, amelynek a disszertáció eredményei alapján, véleményünk szerint további kutatói figyelemre tarthatnak számot.

A disszertációban részben megjelent a törekevés arra, hogy a kínai gyerekek élményvilágát a magyar gyerekek tapasztalataival összevessük, de a magyar tapasztalatok teljes körű vizsgálatára nem került sor, a fókusz elsősorban a kínai migráns gyerekek tapasztalataira helyeződött. Így a kutatás lehetséges folytatásaként mindenképpen érdemes felvetni egy olyan kutatási designnal dolgozó kutatást, amely a kontextust, más migráns csoportok vagy/és a magyar többségi csoport élményvilágát részletesebben vizsgálja. Egy fókuszba helyezhető téma lehet a kortársbántalmazás kérdése, amely mind a kisebbségi, mind a többségi csoportok számára jelen lévő, az egyén és környezete számára is nehezen megoldható élethelyzeteket, társas dinamikákat jelent (Juvonen és Graham, 2001). Jelen kutatásunkban vizsgáltuk a diszkriminációs élményeket, de ezt elsősorban az egyéni történeteken keresztül, s így csak az áldozat szemszögéből nézve, tehetjük meg. Érdekes lenne a diszkriminációt a bullying jelenségvilágával párhuzamba állítani, és a bullying rendszerszintű megközelítéseire (Olweus és Limber, 2010) támaszkodva, a kortársbántalmazás történéseit több szereplő perspektívájából elemezve, akár feltárva a jelenség iskolai, szociális kontextusát is a magyar többségi gyerekek élményvilágát is beemelve a kutatásba. Egy ilyen kutatás arra kereshetné a választ, hogy a magyar többségi gyerekek életében megjelenő (nem kulturális) diszkriminatív történések, illetve az ezekre adott válaszok mennyiben különböznek a kínai migráns gyerekek élményeitől. A kutatás további elméleti, gyakorlati potenciálja abban rejlik, hogy a kortársbántalmazás a származási országban, Kínában is egy rendkívül jelentős és sokat kutatott téma (Chan és Wong, 2015), saját interjú anyagainkban is megjelentek olyan élmények, amelyek a Kínában megtapasztalt kortársbántalmazásra vonatkoztak. Így a magyarországi tapasztalatok, a bullying társas kontextusa, kezelése összevethető lenne a kínai eredményekkel, ezáltal rávilágítva arra, hogy egy esetleges kultúraváltás esetén milyen iskolai kontextusok között mozognak a kínai gyerekek.

Egy további, a kulturális összehasonlítás tárgyát képező érdekes téma lehet a mobilitás kérdése, amely kutatásunkban a magyar és kínai csoportnál is hangsúlyosan jelent meg. Mind a médiában, mind a szakirodalomban előtérben lévő téma az, hogy a magyarországi

magyar többségi fiatalok körében is egyre gyakoribb a kivándorlás, így egy erre a kérdésre fókuszáló vizsgálat betekintést engedhetne abba, hogy a külföldre készülő fiatalok életében a különböző kulturális háttér milyen szerepet játszik, milyen információs, anyagi és érzelmi erőforrások állnak a fiatalok kezében.

Kultúra-, illetve migráns specifikus témák is megfogalmazhatóak a magyarországi kínaiakkal a kapcsolatban a disszertáció eredményeire alapozva. Így például, a jövőre vonatkozó pályaorientációs folyamat tekintetében érdekes, de nem kellőképpen feltárt mintázatot láthattunk a gyerekek és szülők attitűdjeinek, információcseréjének vonatkozásában. Érdekes lenne egy olyan kutatási designt kialakítani, amelyben a szülők és gyerekek együttes vizsgálata valósul meg a pályaorientációval kapcsolatban, kitérve a szülő karrierjére a származási országban, illetve a befogadó országban, a különböző életszakaszok reprezentációjára a szülők, illetve a gyerekek élettörténetében. A különböző szereplők karrier történetének elemzése, illetve ezen történések identitás aspektusai, a szereplők egymáshoz való viszonya mélyebb betekintést nyújthatna a migráció során megvalósuló pályaidentitás alakulásának folyamatába.

Bár a disszertáció kísérletet tett a kultúraváltások mintázatának leírására a gyermekek nézőpontjából, a kultúraváltások folyamatának további vizsgálata érdekes témát jelenthet a jövőben is. A korábban részletezett mintavételi megfontolások gyakorlatba ültetésével az al csoportok képzése révén specifikus csoportokat vizsgálhatunk, ezen belül, amint az eredményeink erre rámutattak, érdemes kitüntetett figyelmet szentelni a többszörös kultúraváltáson átesett, valamint a „hátrahagyott”, illetve „előre küldött” személyekre, esetükben a szeparációs élmények részletes vizsgálata, a negatív élményekkel szembeni protektív faktorok azonosítása fontos témái lehetnek egy jövőbeni kutatásnak.

A kiemelt témák mellett a jövőbeni irányok szempontjából a módszertani kérdések is relevánsak lehetnek, hiszen kutatásunk egyik rész célja a migráns gyerekek szempontjából jól alkalmazható módszertan feltárása volt. A disszertációban alkalmazott életvonal interjútechnika (LIM, Assink és Schroots, 2010) eredményes módszernek bizonyult migránsok, különösen migráns gyerekek vizsgálatához, mivel segítette az élmények megosztását, oldotta az eltérő nyelvi kompetenciából fakadó kommunikációs nehézségeket, ezért a továbbiakra vonatkozóan ajánlható a módszer más kutatásokhoz is. Az eljárás tovább gazdagítható ugyanezen módszer más verzióinak technikáival, így például hasznos lehet kutatómódszertani szempontól a narratív technikákat alkalmazó tanácsadási folyamatokban használt életvonal interjú, amely az életvonalak egyes



aspektusainak (pl. szakmai fejlődés) leírásához újságcímeket, könyvcímeket kér a klientsőt, ezzel is segítve a meghatározó történések, életszakaszok beazonosítását, felcímkézését (Kissné Viszket, 2017).

## HIVATKOZÁSOK

ABELES, N., VICTOR, T.L., DELANO-WOOD. L. (2004): The Impact of an Older Adult's Death on the Family. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35 (3). 234–239.

ADDIS, D.R., WONG, A.T., SCHACTER, D.L. (2007): Remembering the past and imagining the future: Common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45(7). 1363-1377.

ADDIS, D. R., WONG, A. T., SCHACTER, D. L. (2008): Age-related changes in the episodic simulation of future events. *Psychological Science*, 19. 33-41.

ARBONA, C. (1995): Theory and research for Hispanics. In Leong, F. T. L. (ed.) *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New York, 37-68.

ARCHER, L., FRANCIS, B. (2005): Constructions of racism by British Chinese pupils and parents. *Race, Ethnicity and Education*, 8 (4). 387-407.

ARNETT, J. J. (2000): Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55 (5). 469-480.

ASSINK, M., SCHROOTS, J. J. F. (2009): *The dynamics of autobiographical memory: Using the LIM, life-line interview method*. Hogrefe.

BALTES, P. B., LINDENBERGER, U., STAUDINGER, U. M. (2006): Life Span Theory in Developmental Psychology. In Lerner, R.M., Damon, W. (eds.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ, US. 569-664.

BARNA, M., NGUYEN LUU, L.A., VÁRHALMI, Z. (2012): *Az én házam egy keleti ház a nyugati világban. Nemi szerepek és beilleszkedés a konfuciánus és muszlim hagyományú országokból származó bevándorlók körében.* ICCR Budapest Alapítvány, Budapest.

BAKER, J.E., SEDNEY, M.A. (1996): How Bereaved Children Cope with Loss: An Overview. In Corr, C.A., Corr, D.M. (eds.) *Handbook of Childhood Death and Bereavement.* Springer, New York. 109-129.

BENET-MARTÍNEZ, V., HONG, Y-Y. (eds.) (2014): *The Oxford Handbook of Multicultural Identity.* Oxford University Press, Oxford.

BERK, L. E. (2014): Theory and Research in Human Development. In Berk, L.E. *Development Through The Lifespan.* Pearson Education, New Jersey. 1-43.

BERRY, J.W. (1997): 'Immigration, acculturation and adaptation'. *Applied Psychology: An International Review*, 46. 5-34.

BERRY, J.W. (2003): Conceptual Approaches to Acculturation. In Chun, K.M., Organista, P.B., Marín, G. (eds.) *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research.* American Psychological Association, Washington, DC. 17-37.

BERRY, J.W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29. 697-712.

BERNTSEN, D., BOHN, A. (2010): Remembering and forecasting: The relation between autobiographical memory and episodic future thinking. *Memory & Cognition*, 38 (3). 265-278.

BERNTSEN, D., JACOBSEN, A. S. (2008): Involuntary (spontaneous) mental time travel into the past and future. *Consciousness & Cognition*, 17. 1093-1104.

BERNSTEN, D. RUBIN, D.C. (2002): Emotionally Charged Autobiographical Memories Across the Life Span: The Recall of Happy, Sad, Traumatic, and Involuntary Memories. *Psychology and Aging*, 17(4). 636-52.

BERNSTEN, D. RUBIN, D.C. (2004): Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 32(3). 427-442.

BIBOU-NAKOU, I., MARKOS, A. (2013): Coping strategies of secondary school students experiencing bullying: frequency, type of bullying and psychosocial difficulties. In Dekker, K., Dijkstra, M. (eds.) *School Bullying. Predictive factors, coping strategies and effects on mental health*. Nova Publishers, New York. 69-98.

BLACK, J.S., MENDENHALL, M. (1991): The U-curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework. *Journal of International Business Study*, 22(2). 225-247.

BOCHNER, S. (1986). Coping with unfamiliar cultures: Adjustment or culture learning? *Australian Journal of Psychology*, 38(3). 347-358.

BONEVA, B.S., FRIEZE, I. H. (2001): Toward a concept of a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57. 477-492.

BORSFAY, K. (2012): Kínai migránsok jövőképre vonatkozó döntései. In: Koncz I., Nagy E. (szerk.) *Nemzedékek együttműködése a tudományban: PEME IV. Ph.D konferenciájának kiadványa*. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.11.15. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 71-82.

BORSFAY, K., MIKES, H., TÖRÖK, L. (2014): Bábeli útvesztő - Nyelvi kérdések a kvantitatív és kvalitatív kutatás során In: Kovács A., Várhalmi Z. (szerk.) *A válasziányok kezelésétől a résztvevő megfigyelésig: Módszertani problémák a migrációkutatásban*. Nemzetközi Összehasonlító Kutatásokat Támogató Alapítvány (ICCR), Budapest. 72-110.

BORSFAY, K., NGUYEN LUU, L.A. (2018): Megküzdés a migráns lét kihívásaival. Magyarországi kínai gyerekek akkulturációs tapasztalatainak feltérképezése. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(4). 7-33.

BORSFAY, K., NGUYEN LUU, L. A. (megjelenés alatt): Significant negative transitions in Chinese immigrant children's life. *Alkalmazott Pszichológia*.

BRANDTSTÄDTER, J. (2006): Action Perspectives on Human Development. In Lerner, R.M., Damon, W. (eds.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ, US. 516-568.

BREAKWELL, G.M. (1986): *Coping with Threatened Identities*. Methuen, London, New York.

BRILEY, D.A. (2009): Looking forward, looking back: cultural differences and similarities in time orientation. In Wyer, R.S., Chiu, C., Hong, Y. (eds.) *Understanding culture. Theory, research and application*. Psychology Press, New York, USA. 311-328.

BROWN, V., CLARK, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101.

BROWN, R., KULIK, J. (1977): "Flashbulb Memories". *Cognition*. 5 (1). 73-99.

BRUNER, J. (2004): Life as Narrative, *Social Research*, 71 (3). 691-710.

CHAN, D.W. (1994): The Chinese Ways of Coping Questionnaire: Assessing Coping in Secondary School Teachers and Students in Hong Kong. *Psychological Assessment*, 6(2). 108-116.

CHAN, S.M., BOWES, J., WYWER, S. (2009): Parenting Style as a Context for Emotion Socialization. *Early Education and Development*, 20(4). 631–656.

CHAN, K., NG, Y-L. (2013): Canadian Chinese Adolescent Girls' Gender Roles and Identities. *Intercultural Communication Studies*, 22(2). 19-39.

CHAN, H. C. O., WONG, S. W. D. (2015): Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23. 98-108.

CHAO, R. K. (2006): The Prevalence and Consequences of Adolescents' Language Brokering for Their Immigrant Parents. In Bornstein, M.H., Cote, L.R. (eds.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Earlbaum, Mahwah, NJ, 271-296.

CHENG, S.-T., CHAN, A.C.M. (2003): Factorial Structure of the Kidcope in Hong Kong Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(3). 261-266.

CHENG, C., LO, B.C.Y., CHIO, J.H.M. (2010): The Tao (way) of Chinese coping. In Bond, M.H. (eds.) *The Oxford Handbook of Chinese Psychology*. Oxford University Press, New York. 399-419.

CHIU, C.Y., HONG, Y.Y. (2007): Cultural processes: Basic Principles. In Higgings, E.T., Kruglanski, A.E. (eds.) *Social Psychology: Handbook of Basic Principles (2nd ed)*. Guilford Press, New York. 785-804.

CHIU, Y.-W., RING, J. M. (1998): Chinese and Vietnamese immigrant adolescents under pressure: Identifying stressors and interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29. 444–449.

CONWAY, M. A. (1996): Autobiographical knowledge and autobiographical memories. In Rubin, D. C. (szerk.) *Remembering our past*. Cambridge University Press, Cambridge. 67-93.

CONWAY, M. A., PLEYDELL-PEARCE, C.W. (2000): Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107 (2). 261-288.

CORR, C.A. (1996): Children, Development, and Encounters with Death and Bereavement. In Corr, C.A., Corr, D.M. (eds.) *Handbook of Childhood Death and Bereavement*. Springer, New York. 3-28.

COTTRELL, A.,B. (2007): TCKs and Other Cross-Cultural Kids. *Japanese Journal of Family Sociology*, 18(2). 54-65.

COWAN, P. A., COWAN, C. P. (2012): Normative family transitions, couple relationship quality, and healthy child development. In Walsh, F. (ed.) *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. Guilford Press, New York, NY, US. 428-451.

CROSS, S., MARKUS, H. (1991): Possible Selves across the life span. *Human Development*, 34. 230-255.

D'ARGEMBEAU, A., VAN DER LINDEN, M. (2004): Phenomenal characteristics associated with projecting oneself back into the past and forward into the future: Influence of valence and temporal distance. *Consciousness & Cognition*, 13. 844-858.

DEMES, K.A., GEERAERT, N. (2015): The Highs and Lows of a Cultural Transition: A Longitudinal Analysis of Sojourner Stress and Adaptation Across 50 Countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2). 316–337.

DION, K. L. (2002): The Social Psychology of Perceived Prejudice and Discrimination. *Canadian Psychology*, (43)1. 1-10.

DION, K. K. (2010): Understanding Immigrants' Experiences: Reflections on Ken Dion's Research Contributions. *Journal of Social Issues*, (66)4. 648—652.

DOWNING, J., D'ANDREA, L. M. (1994): Parental Involvement in Children's Career Decision Making. *Journal of Employment Counseling*, 31. 115-126.

EHMANN, B., CSERTŐ, I., FERENCZHALMY, R., FÜLÖP, É., HARGITAI, R., KŐVÁGÓ, P., PÓLYA, T. SZALAI, K., VINCZE, O., LÁSZLÓ, J. (2014): Narratív kategoriális tartalomelemzés: a NARRCAT. In Tanács, A., Varga, V., Vincze, V. (szerk.) *X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia MSZNY*. Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport, 136-147.

ELDER JR., G. H., GIELE, J.Z. (2009): Life Course Studies. An Evolving Field. In Elder Jr., G.H., Giele, J.Z. (eds.) *The Craft of Life Course Research*. The Guilford Press, New York, London. 1-28.



ELLIOTT, J. (2005): *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, US.

ELLIOTT, V. (2018): Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11). 2850-2861. Letöltés dátuma: 2019. 02. 20. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/14>

EPPS, E.G., SMITH, S. F. (1984): School and Children: The Middle Childhood Years. In Collins, W.A., (ed.) *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve. National Research Council (US) Panel to Review the Status of Basic Research on School-Age Children*. National Academies Press (US), Washington (DC). 283-334.

ERIKSON, E. H. (1963): *Childhood and society*. Norton, New York.

ERIKSON, E. H. (1968): *Identity, youth, and crisis*. Norton, New York.

ERIKSON, M.G. (2007): The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves. *Review of General Psychology*, 11 (4). 348–358.

ESPELAGE, D. L., BOSWORTH, K., SIMON, T. R. (2000): Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78. 326–333.

FEISCHMIDT, M., NYÍRI, P. (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA ENKI, Budapest.

FISCHER, J.A., KELLY, C.M., KITCHENER, B.A., JORM, A.F. (2013): Development of Guidelines for Adults on How to Communicate With Adolescents About Mental Health Problems and Other Sensitive Topics: A Delphi Study. *Sage Open*, 3. 1-15.

FIVUSH, R., HABERMAS, T., WATERS, T.E.A., ZAMAN, W. (2011): The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5). 321-345.

FRY, R. (2007): Perspective shifts and a theoretical model relating to kaigaishijo and kikokushijo, or third culture kids in a Japanese context. *Journal of Research in International Educatio*, 6 (2). 131–150.

FLETCHER, D., SARKAR, M. (2013): Psychological Resilience. A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18(1). 12-23.

FOUAD, N. A., ARBONA, C. (1994): Careers in a cultural context. *Career Development Quarterly*, 43. 96-112.

FUNG, H. H., ISAACOWITZ, D. M. (2016): The role of time and time perspective in age-related processes: Introduction to the special issue. *Psychology and Aging*, 31. 553–557.

GAO, G., TING-TOOMEY, S., GUDYKUNST, W.H. (1996) Chinese communication processes. In Bond. M.H. (ed.) *The handbook of Chinese psychology*. Oxford University Press, Hong Kong. 280-293.

GERGEN, K.J., GERGEN, M.M. (1988): Narrative and the self as relationship. In Berkowitz, L. (ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 21.: *Social psychological studies of the self: Perspectives and programs*. Academic Press, San Diego, CA, USA. 17-56.

GONZALES, M.H., BURGESS, D., MOBILIO, L.J. (2001): The Allure of Bad Plans: Implications of Plan Quality for Progress Toward Possible Selves and Postplanning Energization. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(2). 87-108.

GUAN, J. LIU, L. (2014): Recasting Stigma as a Dialogical Concept: A Case Study of Rural-to-Urban Migrants in China. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24. 75-85.

GUO, X. (2011): Kínaiak és a magyar állampolgárság. In Kováts A. (szerk.) *Magyarrá válni. Bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái*. MTA-ENKI, Budapest. 181-190.

GULLAHORN, J. T., GULLAHORN, J. E. (1963): An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3). 33-47.

GUSHUE, G. W. (2005): The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68. 85-95.

HABERMAS, T. (2007): How to Tell a Life: The Development of the Cultural Concept of Biography. *Journal of Cognition and Development*. 8 (1). 1-31.

HABERMAS, T., BLUCK, S. (2000): Getting a Life: The Emergence of Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5). 748-769.

HAJDÚSKA, M. (2015) *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

HAN, J.J., LEICHTMAN, M.D., WANG, Q. (1998): Autobiographical Memory in Korean, Chinese, and American Children. *Developmental Psychology*, 34(4). 701-713.

HAU, K-T., HO, I. T. (2010): Chinese students' motivation and attachment. In Bond, M. (ed.), *Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford University Press, Oxford. 187-204.

HIGGINS, E. T. (1996): The “self-digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71. 1062–1083.

HILES, D.R., ČERMÁK, I. (2007): Narrative Psychology. In Willig, C., Stainton-Rogers, W. (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Sage Publications, London. 147-164.

HO, D.Y. (1994): Cognitive socialization in Confucian heritage cultures. In Greenfield, P.M., Cocking R. R. (eds.) *Cross-cultural roots of minority child development*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 285-311.

HOFFERTH, S., GOLDSCHIEDER, F. (2016): Family Heterogeneity Over the Life Course. In Shanahan, M.J., Mortimer, J.T., Johnson, M.K. (eds.) *Handbook of the Life Course*. Springer International Publishing, Switzerland. 161-178.

HOLMES, T. H., RAHE, R. H. (1967): The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11. 213-218.

HORNIK, J., ZAKAY, D. (1996): Psychological Time: the case of time and consumer behaviour. *Time & Society*, 5(3). 385-397.

HUANG, K., LEONG, F. T. L., WAGNER, N. S. (1994): Coping with peer stressors and associated dysphoria: Acculturation differences among Chinese-American children. *Counselling Psychology Quarterly*, Vol 7(1). 53-68.

ILLÉS, K. MEDGYESI, A. (szerk.) (2009): *Migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.

INHELDER, B., PIAGET, J. (1984): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

INMAN, A., G., YEH, C., J. (2007): Asian American Stress and Coping. In Leong, F.T.L., Inman, A.G., Ebreo, A., Yang, L. H., Kinoshita, L., Fu, M. (eds.) *Handbook of Asian American Psychology*. Sage Publication, Thousand Oaks, London, New Delhi. 323-339.

IRIMIÁS A. (2009): Az új kínai migráció – a Budapesten élő kínai közösség. *Statisztikai Szemle*, 87(7-8). 828 - 847.

JI, L., NISBETT, R. E., SU, Y. (2001): Culture, change and prediction. *Psychological Science*, 12. 450-456.

JOSE, P.E., HUNTSINGER, C.S. (2005): Moderation and Mediation Effects of Coping by Chinese American and European American Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1). 16-43.

JUVONEN, J., GRAHAM, S. (eds.) (2001): *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guildford Press, New York.

KAGITCIBASI, C. (2006): A család és a család változásai. In Nguyen, L.L.A., Fülöp. M. (szerk.) *Kultúra és pszichológia*. Osiris, Budapest. 311-334.

KAM, J. A., LAZAREVIC, V. (2014): Communicating for one's family: An interdisciplinary review of language and cultural brokering in immigrant families. In Cohen, L.E. (ed.) *Communication Yearbook*. Routledge, NJ. 3-37.

KARNIOL, R., ROSS, M. (1996): The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47. 593–620.

KISSNÉ VISZKET, M. (2017): Narratív technikák a konstruktív tanácsadásban. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(4). 87-102.

KORTEGAST, C., YOUNT, E. M. (2016): Identity, family, and faith: U.S. third culture kids transition to college. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(2). 230–242.

KÓNYA, A. (1997/98): A személyes emlékek társas természete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (37), 5-6. 545-558.

KORNAI, J. (2014): “Példaképünk: Kína?” In Kolosi T., Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 603-616.

KOZJEK-GULYÁS, A. (2013): *A nyelvtanulási stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásában*. Doktori disszertáció. Budapest.

KSH (2018): Táblák (STADAT) - *Idősoros éves adatok - Népesség, népmozgalom*.  
Letöltés dátuma: 2019.04.18.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_wvvn001b.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wvvn001b.html)

LABANCZ, L. (2013): Kétnyelvűség és nyelvi attitűd a magyarországi és amerikai kínai közösségben. VII. *Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. Konferenciatanulmány. Letöltés dátuma: 2019.06.20.  
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok13/proceedings13/ANyD7-Labancz-Linda.pdf>

LANNERT, J. (szerk.) (2003): *Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

LANZ, M., ROSNATI, R., MARTA, E., SCABINI, E. (2001): Adolescents' future: A comparison of young people's and their parents' views. In Nurmi, J.E. (ed.) *Navigation through adolescence*. New York, Routledge Falmer. 169-197.

LÁSZLÓ, J. EHMANN, B. PÉLEY, B., PÓLYA, T. (2000): A narratív pszichológiai tartalomelemzés: elméleti alapvetés és első eredmények. *Pszichológia*, 20(4). 367-390.

LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. Springer, New York.

LEE, J., ZHOU, M. (2015): *The Asian American Achievement Paradox*. Russell Sage, New York.

LI, J. (2002): A Cultural Model of Learning: Chinese "Heart and Mind for Wanting to Learn." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(3). 248-269.

LI, C., LI, H., NIU, J. (2016): Intercultural Stressors of Chinese Immigrant Students: Voices of Chinese American Mental Health Professionals. *Asian American Journal of Psychology*, 7(1). 64-73.

LIBERMAN, N., TROPE, Y., STEPHAN, E. (2007): Psychological distance. In Kruglanski, A.W., Higgins, E. T. (eds.) *Social psychology: Handbook of principles (2nd ed.)*. Guilford Press, New York. 353-383.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. ZILBER, T. (1998): *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. (Vol. 47). Sage, Thousand Oaks.

LING, H., FU, E., ZHANG, J.-R. (2017): Peer relationships of left behind children in China moderate their loneliness. *Social Behavior and Personality*, 45(6). 901-914.

LISZNYAI, S. (2010): Készülődő felnőttég. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapotá témakörében. In Lisznyai S., Puskás-Vajda Zs. (szerk.) *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. FETA Könyvek, Budapest. 9-24.

LUTHAR, S.S., CICCETTI, D., BECKER, B. (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3). 543-562.

LYSGAARD, S. (1955): Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7. 45–51.

MADDUX, W.W., YUKI, M. (2006): The "ripple effect": cultural differences in perceptions of the consequences of events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5). 669-683.

MAJOR, B., SAWYER, P.J. (2009): Attributions to Discrimination: Antecedents and Consequences. In (ed.) Nelson, T.D. *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Psychology Press, New York. 89-110.

MARKS, A. K., EJESI, K., GARCÍA COLL, C. (2014): Understanding the U.S. Immigrant Paradox in Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives*, 8(22). 59-64.

MARKUS, H. R., NURIUS, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.

MATSUMOTO, A., STANNY, C.J. (2006): Language-dependent access to autobiographical memory in Japanese-English bilinguals and US monolinguals. *Memory*, 14(3). 378-390.



MAJOR, B., VICK, S. B. (2005): The psychological impact of prejudice. In (eds.) Dovidio, J.E., Glick, P., Rudman, L.A. *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport*. Blackwell, Malden, MA. 139-155.

MCADAMS, D.P. (2001): They Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2). 100-122.

MOLNÁR, B., PÁLFI, S., SZEREPI, S., VARGÁNÉ NAGY, A. (2015): Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24(3). 121-128.

MONTREUIL, A., BOURHIS, R.Y. (2001): Host majority acculturation orientations towards „valued” and „devalued” immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6). 718-739.

MORRIS, M. W., PENG, K. (1994): Culture and cause: American and Chinese attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6). 949-971.

MUKAIDA, K., AZUMA, H., CRANE, L.S., CRYSTAL, D.S. (2010): Cultural Scripts in Narratives about Future Life: Comparisons among Japanese, Chinese and American Students. *パーソナリティ研*, 19(2). 107-121.

NELSON, K., FIVUSH, R. (2004): The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111. 486-511.

NGUYEN LUU, L.A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In Nguyen Luu, L.A., Fülöp M. (szerk.) *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–53.

NGUYEN LUU, L.A., FÜLÖP, M., GOODWIN, R., GÖBEL, K., MARTIN-ROJO, L., GRAD, H., BERKICS, M. (2009): Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 139-156.

NYÍRI, P. (2006): Kínaiak és afgánok Magyarországon: két migráns csoport érvényesülési stratégiái. In (szerk.) Feischmidt, M., Nyíri, P. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA ENKI, Budapest. 39-74.

NYÍRI, P. (2010): Kínai migránsok Magyarországon: Mai tudásunk és aktuális kérdések. In Hárs Á., Tóth J. (szerk.) *Változó migráció, változó környezet*. MTA-ENKI, Budapest. 147-171.

OBBERG, K. (1960): Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7. 177–182.

OLÁH, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.

OLWEUS, D., LIMBER, S.P. (2010): The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In Jimerson, S.R., Swearer, S.M., Espelage, D.L. (eds.) *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. Routledge, New York. 377-401.

ONG, A. (1999): *Flexible Citizenship. The Cultural Logics of Transnationality*. Duke University Press, Durham, NC.

OPPEDAL, B., TOPPELBERG, C. O. (2016): Acculturation development and the acquisition of culture competence. In Sam, D. L., Berry, J. W. (eds.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, New York, US. 71-92.

OYSERMAN, D. (2001): Self-Concept and Identity. In Tesser, A., Schwarz, N. (eds.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*. Blackwell Publishing, Oxford, UK. 499-517.

OYSERMAN, D., BYBEE, D., TERRY, K., HART-JOHNSON, T. (2004): Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2). 130–149.

OYSERMAN, D., JAMES, L. (2011): Possible identities. In Schwartz, Luyckx, S. K, Vignoles, V. (eds.) *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer-Verlag. 117-145.

OYSERMAN, D., MARKUS, H., R. (1990): Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1). 112-125.

ÖRKÉNY, A. SZÉKELYI, M. (2010a): A bizalom szerepe a bevándorlók sikeres társadalmi integrációjában. In (szerk.) Örkény, A., Székelyi, M. *Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja*. MTA ENKI, Eötvös Kiadó, Budapest. 123-168.

ÖRKÉNY, A., SZÉKELYI, M. (2010b): Hat migráns csoport összehasonlító elemzése. In (szerk.) Örkény, A., Székelyi, M. *Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja*. MTA ENKI, Eötvös Kiadó, Budapest. 49-95.

ÖRKÉNY, A. (2011): A harmadik országbeli állampolgárok honosítással kapcsolatos vélekedései, és ezek összefüggései a migráció különféle aspektusaival. In Kováts A. (szerk.) *Magyarrá válni. Bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái*. MTA ENKI, Budapest. 127-180.

PASUPATHI, M., WAINRYB, C. (2010): On Telling the Whole Story: Facts and Interpretations in Autobiographical Memory Narratives From Childhood Through Midadolescence. *Developmental Psychology*, 46(3). 735-746.

PATAKI, F. (2001): Az önéletírás „dramaturgiája”: az élettörténeti forgatókönyvek. In Pataki, F. (szerk.) *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest. 309–360.

PAVESZKA, D., NYÍRI, P. (2006): Migráns gyermekek az iskoláról és a magyarokról. In (szerk.) Feischmidt, M., Nyíri, P. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA ENKI, Budapest. 75-95.

PHIPPS, B. J. (1995): Career Dreams of Preadolescent Students. *Journal of Career Development*, 22(1), 19-32.

PILLEMER, D. B., IVCEVIC, Z., GOOZE, R. A., COLLINS, K. A. (2007): Self-esteem memories: Feeling good about achievement success, feeling bad about relationship distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33. 1292-1305.

POLKINGHORNE, D. E. (1991): Narrative and Self-Concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1 (2 & 3). 135-153.

POLLOCK, D., VAN REKEN, R. E. (2001): *Third culture kids: The experience of growing up among worlds (2nd ed.)*. Intercultural, Yarmouth, ME.

PÓLYA, T. (1999): Személykonstrukció a narratívumban: a narratív perspektíva funkciója. In Kónya, A., Király I., Bodor, P., Pléh, Cs., (szerk.) *Kollektív, társas, társadalmi*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 171-180.

POTTINGER, A.M. (2005): Children's Experience of Loss by Parental Migration in Inner-City Jamaica. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4). 485-496.

RAMIREZ, M. (1983): Social Science Foundations of a Mestizo Theory of Personality and Psychiatry. In Ramirez, M. (ed. Goldstein, A.P., Krasner, L.) *Psychology of The Americas. Mestizo Perspectives on Personality and Mental Health*. Pergamon Press, US. 33-49.

REESE, E., FARRANT, K. (2003): Social Origins of Reminiscing. In FIVUSH, R., HADEN, C. A. (eds.) *Autobiographical Memory and the Construction of A Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, London. 29-48.

REKER, G., BIRREN, J. E., SVENSSON, C. M. (2012): Restoring, Maintaining, and Enhancing Personal Meaning in Life Through Autobiographical Methods. In Wong, P. T. P. (ed.) *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY, US. 383-408.

RITÓÓK, M. (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. Eötvös Kiadó, Budapest.

ROSS, M., BUEHLER, R. (2001): Identity Through Time: Constructing Personal Pasts and Futures. In Tesser, A., Schwarz, N. (eds.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*. Blackwell Publishing, Oxford, UK. 518-544.

RUBIN, D.C., BERNSTEN, D., HUTSON, M. (2009): The Normative and the Personal Life: Individual Differences in Life Scripts and Life Story Events among U.S.A. and Danish Undergraduates. *Memory*, 17(1). 54–68.

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W.M., PARKER, J.G. (2006): Peer Interactions, Relationships, and Groups. In Lerner, R.M., Damon, W. (eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ, US. 571-645.

RUBIN, K.H., CHEAH, C., MENZER, M.M. (2010): Peers. In Bornstein, M.H. (ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science*. Taylor and Francis, Psychology Press, NY. 223-238.

RUDMIN, F. (2009): Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33. 106–123.

SALGADO, S., BERNTSEN, D. (2018): To Be and When to Be: How Far Into the Future Do People Project Their Self-Images? *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 5(3). 312–323.

SÁGVÁRI B. (2012): Az átmenetek kora? – A magyar fiatalok társadalomképéről. In Kovách, I., Cs., Tóth, T.P., Takács, J. (szerk.) *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Budapest. 63-83.

SCHWARTZ, S.J., VIGNOLES, V.L., BROWN, R., ZAGEFKA, H. (2014): The Identity Dynamics of Acculturation and Multiculturalism: Situating Acculturation in Context. In Benet-Martínez, V., Hong, Y-Y. (eds.) *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. Oxford University Press, Oxford. 57-93.

SEBANC, A.M. (2003): The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2). 249-268.

SEBESTYÉN, N. (2011): Magyarországon tanuló kínai általános iskolás diákok kapcsolatháló jellemzői. *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest.

SEBESTYÉN, N. (2015): *A versengés és a tanulás kulturális beágyazottsága és a migráció hatása a konceptualizációra*. Doktori disszertáció, ELTE, PPK, Budapest.

SEBESTYÉN, N. FÜLÖP, M. (2015): A versengés, győzelem és vesztes szubjektív jelentése magyar, kínai és Magyarországon tanuló kínai diákok körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(1). 143-158.

SEGINER, R. (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York.

SHEPARD, B., MARSHALL, A. (1999): Possible Selves Mapping: Life-Career Exploration With Young Adolescents. *Canadian Journal of Counselling*, 33(1). 37-54.

SHU, B.; TONG, Y. (2015): Boarding at school and students' well-being: The case of rural China. In *Proceedings of the Population Association of America 2015 Annual Meeting*, San Diego, CA, USA, 30 April–2 May 2015. Retrieved from: <https://paa2015.princeton.edu/papers/151181> 20.01.2019.

SILVERMAN, D. (2014): *Interpreting Qualitative Data*. Sage, London.

SÍK, E., VÁRHALMI, Z. (2010): A diszkriminációs tapasztalat forrásai. In (szerk.) Örkény, A., Székelyi, M. *Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja*. Eötvös Kiadó, Budapest. 97-122.

SIMONOVITS, B. (2013): Bevándorlók diszkriminációja többségi szemmel. In Kovács A. (szerk.) *Bevándorlás és integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. MTAKI, Budapest. 157-171.

SISKÁNÉ SZILASI, B., HALÁSZ, L., GÁL-SZABÓ, L. (2017): A magyar fiatalok erősödő kivándorlási szándékának kiváltó okai és jellemzői. *Tér és Társadalom*, 31(4). 131-147.

SMITH, P. K., SHU, S., MADSEN, K. (2001): Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In Juvonen, J., Graham, S. (eds.) *Peer harassment at school: The plight of the vulnerable and victimised*. Guilford Press, New York. 332-352.

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2001): *Children of Immigration*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

SUÁREZ-OROZCO, C., TODOROVA, I., LOUIE, J. (2002): 'Making up for lost time: the experience of separation and reunification among immigrant families'. *Family Processes*, 41(4). 625-643.

SUDDENDORF, T., CORBALLIS, M. C. (2007): The evolution of foresight: What is mental time travel and is it unique to humans? *Behavioral & Brain Sciences*, 30. 299-313.

SYMONDS, J. (2015): *Understanding School Transition: What Happens to Children and How to Help Them*. Routledge, London.

SYMONDS, J. GALTON, M. (2014): Context and Implications Document for: Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1). 1-27

SZKUDLAREK, B. (2010): Reentry—A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 34. 1–21.



SZILASSY, E. (2006): „Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat meg a négereket.” A külföldiekhez való viszony magyar serdülők beszédében. In Feischmidt, M., Nyíri, P. (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA ENKI, Budapest. 97–128.

SZOKOLSZKY, Á., KOMLÓSI, V. A. (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése. Ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1). 11–26.

TANG, C.S-K., CHUA, Z., O., J. (2010): A gender perspective on Chinese social relationships and behavior. In Bond, M.H. (ed.) *The Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford University Press. 533-553

TROPE, Y., LIBERMAN, N. (2003): Temporal construal. *Psychological Review*, 110. 403– 421.

TSONG, Y., LIU, Y. (2008): Parachute kids and astronaut families. In Tewari, N., Alvarez, A. (eds.) *Asian American Psychology: Current Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ. 365-379.

TU, M. (2016): Chinese one-child families in the age of migration: Middle class transnational mobility, ageing parents, and the changing role of filial piety. *The Journal of Chinese Sociology*, 3(1). 1-17.

TULVING, E. (1985): Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26. 1-11.

TURNER, J. C., OAKES, P. J. (1986): The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3). 237-252.

UBA, L. (1994): Stress. In Uba, L. *Asian Americans. Personality Patterns, Identity, and Mental Health*. The Guildford Press, New York – London. 119–134.

UNEMORI, P., OMOREGIE, H., MARKUS, H. R. (2004): Self-Portraits: Possible Selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American Cultural Contexts. *Self and Identity*, 3. 321–338.

VÁMOS, Á. (2006): A Magyar–kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. *Iskolakultúra*, 16(3). 77–89.

VÁMOS, Á. (2013): The Hungarian–Chinese Bilingual School. Its Characteristics & Students Fluctuation. *Pedacta*, 3(1). 1–16.

VAN DE VIJVER, F., LEUNG, K. (1997): *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research*. Sage Publications, Newbury Park, CA.

VÁRHALMI, Z. (2013): A magyar nyelvtudás integrációs vonatkozásai. In Kováts, A. (szerk.) *Bevándorlás és integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. MTA TK KI, Budapest. 89-100.

VÁRHALMI, Z., KOVÁTS, A. (2014): Módszertani problémák a migrációkutatásban. In Kováts, A., Várhalmi, Z. (szerk.): *A válaszhányok kezelésétől a résztvevő megfigyelésig. Módszertani problémák a migrációkutatásban*. ICCR Budapest Alapítvány, Budapest. 9-42.

VEDDER, P., VAN DE VIJVER, F., LIEBKIND, K. (2006): Predicting immigrant youth's adaptation across countries and ethnocultural groups. In Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (eds.): *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum, London. 143–165.

- WAKSLAK, C.J., NUSSBAUM, S., LIBERMAN, N., TROPE, Y. (2008): Representations of the Self in the Near and Distant Future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4). 757–773.
- WALKER, W. R., SKOWRONSKI, J. J., THOMPSON, C. P. (2003): Life is pleasant—and memory helps to keep it that way! *Review of General Psychology*, 7. 203-210.
- WANG, Q., LEICHMAN, M. D., DAVIES, K. (2000): Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory*, 8. 159–177.
- WANG, Q., CONWAY, M. A. (2004): The Stories We Keep: Autobiographical Memory in American and Chinese Middle-Aged Adults. *Journal of Personality*, 72(5). 911-938.
- WANG, Q., HOU, Y., TANG, H., WIPROVNICK, A. (2011): Travelling backwards and forwards in time: Culture and gender in the episodic specificity of past and future events. *Memory*, 19(1). 103-109.
- WANG, W., VINEY, L.L. (1997): The Psychosocial Development of Children and Adolescents in the People’s Republic of China: An Eriksonian Approach. *International Journal of Psychology*, 32(3). 139-153.
- WARD, C., BOCHNER, S., FURNHAM, A. (2001): Intercultural contact. Processes and outcomes. In Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (eds.): *The Psychology of Culture Shock*. Routledge, New York. 19–46.
- WARD, C., LIN, E.Y. (2010): There are homes at the four corners of the seas: acculturation and adaptation of overseas Chinese. In Bond, M.H. (ed.) *The Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford University Press. 657-678.
- WHITTY, M. (2002): Possible selves: Exploring the utility of a narrative approach. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3). 213-230.

WILSON, A. E., ROSS, M. (2001): From chump to champ: People's appraisals of their earlier and present selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 572–584.

WORLD BANK (2018): *Primary school starting age*. [Data file] Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES> 18.01.2019.

YEH C. J., INOSE, M. (2002): Difficulties and coping strategies of Chinese, Japanese, and Korean immigrant students. *Adolescence*, 37(145). 69–82.

YING, Y-W., HAN, M. (2006): The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment. A longitudinal study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(5). 623–635.

ZENTGRAF, K.M., STOLTZ CHILNCILLA, N. (2012): Transnational Family Separation: A Framework for Analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2). 345-366.

ZHAO, X., SELMAN, R.L., HASTE, H. (2015): Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program. *Cogent Education*, 2 (1). 1-14.

ZHU, J. (2009) Early Childhood Education and Relative Policies in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1). 51-60.

## MELLÉKLETEK

### 1. melléklet: Interjúfonal (félig-strukturált interjú, 1. adatfelvétel)

#### A) Interjúalany azonosító jellemzői

Nem

Hányadikos vagy?

Mikor születted? És hol?

Ha nem Magyarországon, akkor ... mikor jöttél Magyarországra? Azóta folyamatosan itt laksz? (Ha nem: hol máshol laktál, még ...stb.)

Milyen nyelveken beszélsz? Mennyire jól beszéled ezeket a nyelveket?

Otthon milyen nyelven beszéltek?

Kikkel élsz együtt?

(Van testvéred? Ő(k) hány évesek?)

Anyukád/apukád/gondviselőd mivel foglalkozik?

Mióta jársz ebbe az iskolába?

#### B) Iskola, továbbtanulási tervek

Milyen iskolába fogsz járni jövő évben?

Miért ezt az iskolát választottad? (Milyen tényezők befolyásoltak a döntésben?)

Mennyire volt szabad ez a döntés? Beleszóltak-e a szüleid, a tanáraid, a barátaid vagy bárki más?

Kaptál-e segítséget valakitől ebben az ügyben? Ki(k) segített(ek) neked? Miben/hogyan segítettek neked?

Mit vársz ettől az iskolától?

Jelenleg az iskola hogy megy? Elégedett vagy a tanulmányaiddal?

Kikhez képest tanulsz jobban? Kikhez képest tanulsz rosszabbul?

Mi ennek az oka?

### C) Jövőkép, vágyak, érdeklődések

Mi az álmod, mi szeretnél lenni felnőtt korodban?

Van példaképed? Kire szeretnél hasonlítani?

Mit gondolsz, mi leszel felnőtt korodban? (igazából)

Mit kell ahhoz tenned, hogy valóban .... (azzá) tudjál válni? (Milyen iskolákat elvégezni ehhez, milyen tudást kell birtokolni? Pl. nyelv, stb.)

Elképzelted az, hogy valamilyen okból nem tudod a vágyott célt (foglalkozás) elérni?

Milyen nehézségekbe ütközhetsz szerinted?

Miért szeretnél ... (ezzé) válni?

Hol szeretnél élni felnőtt korodban? (Melyik országban, városban vagy vidéken, stb.)

A szüleid mit szeretnék, hogy mi legyen belőled? És a tágabb családot? És a tanáraid?

Mi az, amivé semmiképpen se szeretnél válni?

Szerinted a szüleid mitől óvnak? Mit elleneznék, ha azzá szeretnél válni?

Szerinted mi a legfontosabb az életben?

Mit szeretsz legjobban csinálni? Miben vagy nagyon jó?

Mit nem szeretsz csinálni?

Hogyan képzeld el magadat 10 év múlva?

### D) Etnikai identitás

Ha valaki a családi háttéréről kérdezne, mit válaszolnál neki?

Szerinted az, hogy kínai származású vagy/egy másik országban születél/... jó vagy inkább rossz dolog a számodra? Miért?

(Ha tapasztal nehézségeket) Hogyan küzdesz meg a nehézségekkel?

Előfordult-e az, hogy otthon Kínáról beszélgettek, ha igen, miről?

Előfordult-e az, hogy otthon arról beszélgettek, hogy milyen kínai származásúnak lenni? Ha igen, miről beszélgettek?

Van valamilyen jellegzetes tulajdonsága vagy viselkedése a kínai embereknek szerinted?

Ha igen, mi az?

Szerinted mások mit gondolnak a kínai emberekről?

A barátaid milyen származásúak? Van-e a származásnak jelentősége szerinted?

Tapasztaltál-e valamilyen konfliktust magyarok és kínaiak között? Ha igen, mi volt az?

Tapasztaltad már, hogy valaki negatívan viselkedik veled a származásod miatt?

Hogyan reagáltál erre? Szerinted hogyan lehet erre reagálni?

## 2. melléklet: Életút – tanulói kérdőív (2. adatfelvétel)

Egy ember élete, pályája többféleképpen is alakulhat. Ebben a kérdőívben Téged szeretnénk megkérdezni a Te életpályádról: mi történt az eddigi életedben, jelenleg milyen helyzetben vagy, illetve, hogy mik az elképzeléseid a jövőt illetően. A feltett kérdésekre nincsen helyes vagy helytelen válasz, minden esetben a Te saját véleményedre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, alapos megfontolás után, őszintén válaszolj! Próbáld meg minden kérdésre válaszolni, még ha bizonytalan vagy is. Válaszaidat titkosan kezeljük, kizárólag kutatási célokra használjuk fel.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárulsz a munkánkhoz!

*Az alábbiakban különböző kérdéseket olvashatsz. Kérjük, hogy válaszodat a megfelelő betű bekarikázásával jelezd! Lesznek olyan kérdések is, amelyek után nincsenek előre megadott válaszok, ezekben az esetekben a kipontozott helyre ird a Rád vonatkozó választ.*

1. Nem:
  - a. Férfi
  - b. Nő
2. Mikor születted? ...
3. Hányadikos vagy?
4. Hol születted?
5. Ha nem Magyarországon születted, akkor mikor jöttél először Magyarországra?
6. Milyen országokban laktál még és mennyi ideig?

Ország	Eltöltött idő
Ország .....	Eltöltött idő
7. Jártál más iskolákba a mostani iskolád előtt? Ha igen milyen iskolá(k)ba jártál még?
8. Jelenlegi iskoládba mióta jársz?
9. Kik nevelnek?
  - a. Édesanyám és édesapám együtt
  - b. Édesanyám egyedül
  - c. Édesapám egyedül
  - d. Édesapám és nevelőanyám
  - e. Édesanyám és nevelőapám
  - f. Nagyszülő (szülő nélkül)



- g. Mások *(írd le, hogy kikről van szó)*...
10. Hány testvéred van? *(A fél és mostohatestvérek is számítanak.)*
11. A testvérednek mi a foglalkozása? *(Ha több testvéred van, mindegyikük foglalkozását nevezd meg.)*
12. A testvéred (testvéreid) hol él (élnek)?
13. Hányan laktok együtt összesen a felnőtteket és a gyerekeket is beleértve?
14. Édesanyád milyen nemzetiségű?
- Kínai
  - Magyar
  - Más, éspedig ...
15. Édesapád milyen nemzetiségű?
- Kínai
  - Magyar
  - Más, éspedig ...

*A következő négy kérdés a Téged jelenleg nevelő személyekre vonatkozik.*

16. Mi édesanyád (nevelőanyád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása?
17. Mi édesanyád (nevelőanyád) eredeti végzettsége?
18. Mi édesapád (nevelőapád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása?
19. Mi édesapád (nevelőapád) eredeti végzettsége?
20. Milyen nyelveken beszélsz?
21. Becsüld meg kínai nyelvtudásodat! (1=nagyon kevésbé tudok kínaiul, 6=tökéletesen tudok kínaiul). *Válaszodat a megfelelő szám bekarikázásával jelezd!*
- 1 -----2-----3-----4-----5-----6
22. Becsüld meg magyar nyelvtudásodat! (1=nagyon kevésbé tudok magyarul, 6=tökéletesen tudok magyarul). *Válaszodat a megfelelő szám bekarikázásával jelezd!*
- 1 -----2-----3-----4-----5-----6
23. Az iskolában melyik nyelvet használod a leggyakrabban?
- kínai
  - magyar
  - egyéb *(írd le, hogy mely nyelvek ezek)*
24. Otthon milyen nyelven beszéltek?
- kínaiul
  - magyarul
  - egyéb:

25. Szerinted az, hogy kínai származású vagy inkább jó vagy rossz dolog számodra?
- Jó
  - Rossz
  - Nem tudom
26. Előfordult már veled, hogy valaki negatívan viselkedett a származásod miatt?
- Ha igen, írd le, hogy pontosan mi történt.
  - Mit tettél ebben a helyzetben?
27. Milyen jellegzetes tulajdonságai vagy viselkedései vannak a kínai embereknek? Sorolj fel legalább kettőt!
- -
28. Milyen jellegzetes tulajdonságai vagy viselkedései vannak a magyar embereknek? Sorolj fel legalább kettőt!
- -

*Most a kulturális identitásodról szeretnénk megkérdezni, vagyis arról, hogy mely kultúrák felé érzel kötődést.*

*Az alábbiakban két állítást fogsz olvasni, amelyekről el kell döntened, hogy mennyire értesz velük egyet. Válaszodat a megfelelő szám bekarikázásával jelezd! (1=egyáltalán nem értek egyet 6=teljesen egyet értek)*

29. Magyaroknak érzem magam:

1 -----2-----3-----4-----5-----6

30. Kínainak érzem magam

1 -----2-----3-----4-----5-----6

31. Mennyire fontos számodra a tanulás?

- Nagyon
- Eléggé
- Nem nagyon
- Egyáltalán nem fontos

32. Milyen tanulónak tartod magad az osztálytársaidhoz képest?

- Nagyon jó
- Elég jó
- Közepes
- Gyenge
- Nagyon gyenge

33. Milyen volt az utolsó félévi bizonyítványod átlaga?
34. Az általános iskola után milyen iskolában szeretnél továbbtanulni?
- Gimnázium
  - Szakközépiskola
  - Szaktanulmánytervező vagy szakiskola
  - Nem tudom
35. Miért választanál egy ilyen iskolát?
- Mert a családom ezt javasolta
  - Mert a tanáraink ezt javasolták
  - Mert itt azzal foglalkozhatok, ami érdekel
  - Mert máshova nem vennének fel
  - Mert innen könnyebben lehet továbbtanulni
  - Mert minél hamarabb szakmát szeretnék szerezni
  - Mert innen könnyű lesz elhelyezkedni
  - Mert a barátaim is ezt választják
  - Más okból (*írd le, hogy melyek ezek*): .....
36. Az általános iskola után hol szeretnéd folytatni a tanulmányaidat?
- Magyarországon egy magyar iskolában
  - Magyarországon egy angol tanítási nyelvű iskolában
  - Máshol, éspedig ...
  - Nem tudom
37. Mennyire van elképzelésed arról, hogy milyen foglalkozást szeretnél választani életed folyamán?
- Pontosan tudom
  - Körülbelül tudom
  - Még egyáltalán nem alakult ki
  - Egyéb
38. Mi szeretnél lenni felnőtt korodban?
39. Miért? (*Több válasz is lehetséges.*)

- a. Mert érdekes
- b. Mert sokat lehet vele keresni
- c. Mert fontos a társadalomnak
- d. Mert a családom ezt várja el tőlem
- e. Mert ehhez van tehetségem
- f. Más ok miatt, éspedig ...

40. Mit kell ahhoz tenned, hogy elérd ezt a célotat? *(Több válasz is lehetséges.)*

- a. Felsőfokú diplomát szerezni
- b. Szakmát szerezni
- c. Nyelvet tanulni
- d. Összeszedni magam, nagyon akarni
- e. Kapcsolatokat építeni
- f. Tapasztalatokat gyűjteni
- g. Sokat tanulni
- h. Egyéb:

41. Mennyire múlik a következőkön az, hogy elérd a célotat? (1= egyáltalán nem, 5= nagyon)

Saját magamon	1	2	3	4	5
A szüleimen	1	2	3	4	5
Az iskolán, a tanárokon	1	2	3	4	5
A szerencsén, a véletlenen	1	2	3	4	5
A körülményeken	1	2	3	4	5
Máson (éspedig ...)	1	2	3	4	5

42. Elképzelhető az, hogy valamilyen okból nem tudod a vágyott célt (foglalkozást) elérni?

- a. Igen
- b. Nem
- c. Nem tudom

43. Milyen nehézségekbe ütközhetsz szerinted?

44. Szerinted édesanyádnak (nevelőanyádnak) mi a vágya, hogy mi legyen belőled?

45. Szerinted édesapádnak (nevelőapádnak) mi a vágya, hogy mi legyen belőled?
46. A családot többi tagja mit szeretne, mi legyen belőled (pl. testvér, nagyszülők, más rokonok)?
- a. A testvérem ...
  - b. A nagyszüleim ...
  - c. Más rokon ...
47. Mi az amivé semmiképpen se szeretnél válni?
48. Szerinted a szüleid mitől óvnak? Mit elleneznének, ha azzá szeretnél válni?
49. Hol szeretnél élni felnőtt korodban?
- a. Budapesten
  - b. Egy magyarországi vidéki településen
  - c. Külföldön, éspedig ...
50. Miért választanád ezt a helyet?
51. Szerinted mi a legfontosabb az életben?
- a. Felelősségteljes feladatok
  - b. Boldog családi élet
  - c. Elismerés, megbecsülés
  - d. Társadalmi tevékenység
  - e. Érdekes feladatok (tanulás vagy munka)
  - f. Szórakozás
  - g. Jó anyagi körülmények
  - h. Egyéb, éspedig ...
52. Mit szeretsz legjobban csinálni?
53. Miben vagy nagyon jó?
54. Mit nem szeretsz csinálni?
55. Miben nem vagy jó?

### 3. melléklet: Kidcope kérdőív (Spirito és mtsai, 1988) (2. adatfelvétel)

Szeretnénk megtudni, hogy hogyan kezelik a tanulóok a problémáikat. Ezért most arra kérünk, gondoldj arra, amikor valamilyen problémád volt, emlékezz vissza egy olyan esetre, amikor valami felzaklatott az *elmúlt 1-2 héten*. Leírnád nekünk ezt a problémát?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

1. Idegessé vagy szorongóvá tett téged ez az előbb leírt eset? (Húzd alá a megfelelő választ!)  
.....

Egyáltalán nem      Egy kissé      Valamennyire      Eléggé      Nagyon

2. Szomorúságot vagy levertséget éreztl ebben a helyzetben? (Húzd alá a megfelelő választ!)

Egyáltalán nem      Egy kissé      Valamennyire      Eléggé      Nagyon

3. Haragos vagy dühös lettél ebben a helyzetben? (Húzd alá a megfelelő választ!)

Egyáltalán nem      Egy kissé      Valamennyire      Eléggé      Nagyon

Általában:

4. Tudtal-e valamit változtatni ezen a helyzeten vagy kezdeni vele valamit?      Igen      Nem

5. Olyan volt ez a helyzet, amelyet el kellett viselned vagy hozzá kellett szoknod?      Igen      Nem

6. Olyan helyzet volt ez, amiben tájékozódnod kellett, többet kellett megtudnod a helyzetről mielőtt cselekedtél volna?      Igen      Nem

7. Olyan helyzet volt ez, melyben vissza kellett főgnöd magad, hogy megtedd, amit szeretnél volna?      Igen      Nem

Most arra kérünk, hogy olvasd el az összes alábbi állítást és karikázd be egyet, amelyik rád a legjellemzőbb (ha van ilyen)!

Ezután megint olvasd el az állításokat, és válaszd meg a táblázat tetején lévő két kérdést a megfelelő számok bekarikázásával!

Állítások	Milyen gyakran alkalmazod ezt?					Mennyire segített ez neked?				
	Soha	Néha	Gyakran	Szinte mindig	Egyáltalán nem	Kissé	Valamennyire	Eléggé	Nagyon	
Valami másra gondoltam, megpróbáltam elfelejteni, és/vagy megpróbáltam mást csinálni – pl. TV-t néztem, olvastam vagy zenét hallgattam – hogy kitöröljem a fejemből.	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Féltvevonultam az emberektől, megtartottam magamnak az érzelmeimet és magam próbáltam szembenézni a problémáival.	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Megpróbáltam a dolgok jó oldalát nézni és/vagy megpróbáltam a helyzet lehetséges pozitív következményeire koncentrálni.	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Úgy éreztem, hogy én okoztam a bajt és magamat hibáztattam miatta.	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Úgy gondoltam, hogy mások okozták a problémát és őket hibáztattam, hogy ilyen helyzetbe kerültem.	1	2	3	4	1	2	3	4	5	

Megoldási lehetőségeken gondolkodtam, beszéltem másokkal, hogy többet megindjak a problémáról és/vagy megpróbáltam megoldani a problémát.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Elmondtam, hogy hogyan érzem magam, kiabáltam vagy csapkodtam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Úgy próbáltam meg lecsillapodni, hogy nyugtatgattam magamat, sétálni mentem és/vagy csak lazítottam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Arra gondoltam, bárcsak soha ne történt volna meg mindez, és/vagy megváltoztathatnám azt, ami történt.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A családomhoz, más felnőttekhez vagy barátokhoz fordultam, hogy segítsenek jobb kedvre deríteni.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Elfogadtam a problémát úgy, ahogy van, mert tudtam, hogy semmit sem tehetek ellene.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mérges voltam, és bánítani akartam másokat, akiket hibáztattam a problémáért.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Emlékeztetem magamat arra, hogy más embereknek több problémája van.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



#### 4 melléklet: LIM interjúfonal

A résztvevő felrajzolja az eddigi életére, illetve a jövőbeli életére vonatkozó jóllétgörbéjét, és ehhez kapcsolódóan több kérdésre is válaszol. A rajzolás és a hozzá kapcsolódó kérdések egy standard folyamatban, példaábrák segítségével a Life-Line Method módszert adaptáló formában (LIM, Assink és Schroots, 2009) történik.

A rajz egy előre kinyomtatott lapra (ld. 5. melléklet) kerül, melyen egy függőleges vonal jelöli a pozitív-negatív érzelmi töltetet, egy vízszintes pedig az idő múlását, a rajz közepén lévő függőleges vonal jelzi a jelent. A megrajzolás után következik az ábra **felcímkézése** a változásokra, fontos fordulópontokra való rákérdezés után. A résztvevő minden egyes számára fontos változást, fordulópontot megjelöl a jóllétgörbén, s azt is, körülbelül mikor történtek ezek.

Ezután a résztvevő folytatja a rajzolást és címkézést a jövőre vonatkozó projekcióval, hasonlóan a múltra vonatkozó jóllét görbéhez.

Az általános önéletrajzi adatokat tartalmazó jóllétgörbe (interjú A szakasza) után, konkrét történetekre, önéletrajzi emlékekre, és jövőprojekcióra kérdezzük rá (interjú B szakasza).

#### **A. Az életút felrajzoltatásának folyamata:**

##### **1. Az üres formanyomtatvány bemutatása.**

Elsőként az üres lapot mutatjuk meg.

Elhelyezzük az üres formát (5. melléklet) egy rajztáblára, és a résztvevő elé tesszük, majd elmagyarázzuk a résztvevőnek, hogy mit lát:

*„Most egy táblát látsz magad előtt egy darab papírral. A lapon láthatsz pár egyenest is. A vízszintes vonal jelzi a kezdőpontot, amikor megszületted, itt, ahol ez a 0 van. Ahol ez a szürke függőleges vonal van, ez a jelen, megkérhetlek, hogy írd oda a vonal fölé a jelenlegi életkorod?”*

##### **2. Példaábrák bemutatása.**

Ezután elővesszük a példaábrákat, és elmagyarázzuk a rajzolt görbék jelentését. Elsőként, az első példaábrát mutatjuk meg (ld. 6. melléklet).

*„Most mutatok egy példát arra, hogy mit kell majd csinálnod ezzel az előbbi rajzlappal. Nézd, ez egy életútábra, mely a rajzoló születésétől a jelen életkoráig tart. Nem sok változás történt ezen az életúton, nagyjából végig ugyanazon a szinten marad a vonal.”*

Hagyunk elég időt a résztvevőnek arra, hogy értelmezze az ábrát, az esetleges kérdéseket megválaszoljuk. Ezt követően egy másik példát is mutatunk neki (ld. 7. melléklet).

*„Itt egy másik példa. Ezen az életútábrán már „hegyeket” s „völgyeket” találunk. A „völgyek” jelképezik a nehéz időket, amikor a rajzoló problémákba ütközött, nehézségeket élt át az életében. A „hegyek” jelképezik a jó időszakokat. Ezek azok a periódusok, melyben a rajzoló jól mentek a dolgai, jól érezte magát, jó dolgok történtek vele.”*

Ismét hagyunk elég időt az ábra értelmezésére. Ezt követően a harmadik példát (ld. 8. melléklet) a résztvevő elé helyezzük, és megkérdezzük, és az alábbi instrukciót mondjuk:

*„Ez az utolsó példa. El tudnád mesélni, mit látsz rajta?”*

Engedjük meg a válaszadónak, hogy saját szavaival elmesélje, mit lát az ábrán! Ezzel le tudjuk ellenőrizni, megértette-e az eddigi magyarázatot. Ha megértette a példát, akkor folytassuk:

*„Valóban, úgy tűnik, az illető sok mindenben ment keresztül az élete során. Nemcsak számos „hegy” és „völgy” van, hanem elég magasak és mélyek is. Minél magasabb egy „hegy”, annál pozitívabbnak élte meg az illető az az időszakot, minél mélyebb egy „völgy”, annál negatívabbnak.*

Ha a résztvevő nem érti az instrukciókat, mutassuk meg ismét az egyik példát, s magyarázzuk el ismét lassan. Ne alkossunk azonnal egy új magyarázatot, ez csak további zavart okozna. Ha beszélgetőtársunk megértette, mit várunk tőle, tegyük el a példaábrákat, csak az üres formanyomtatvány maradjon elől, és folytassuk az instrukciókkal.

### **3. Instrukció a saját görbe felrajzolásához (múlttól a jelenig)**

*„Most arra kérlek, hogy rajzold fel a saját életútábrádat, minden „hegygyel” és „völgygyel”. Nincsenek jó vagy rossz megoldások. A te saját életútábrádra és életutadra vagyok kíváncsi. Tehát, itt kezd, ezen a függőleges vonalon megjelölt ponton, és itt fejezd be, ennél a függőleges vonalnál! Amikor úgy érzed, bármikor elkezdheted a rajzolást!”*

Ha a résztvevő túl sokáig gondolkodna, akkor biztassuk:

*„Kérlek, csak kezd el, ahogyan éppen most jólesik Neked!”*

Ha fel akarná szakaszolni a vízszintes egyenest a rajzpapíron, mintha egy vonalzó volna, mondjuk meg:

*„Erre most nincs szükség, csak rajzold meg a vonalat, ahogy éppen jólesik Neked!”*

### **4. A megrajzolt görbe felszakaszolása, címkézése**

Miután a résztvevő befejezte a rajzolást, folytassuk az alábbi instrukcióval:

- a) *„Nagyon köszönöm. Úgy tűnik, jó pár dolog/néhány dolog történt már Veled (az instrukciót a vonal változatosságához igazítjuk, ha a vonal teljesen egyenes, ugorjunk az 5/b. ponthoz). Meg tudnád nekem mutatni, hogy a vonal melyik részén történt az első jelentős, szerinted fontos esemény / változás az életedben? Kérlek, tegyél egy jelet a vonalra annál a pontnál! Hány éves voltál akkor, kérlek, írd az életkort is a jelhez! Csak nagyon röviden, el tudnád mondani, hogy mi történt akkor? (Kínai résztvevőknél kiegészítő instrukció, amely minden kérdés esetén fontos: Ha a résztvevő nem tér ki rá, kérdezzük meg, hogy hol történt mindez, melyik országban.)*

Ha beszélgetőpartnerünk befejezte a rövid leírást, folytassuk:

*„Nagyon köszönöm. Meg tudnád mutatni a vonalon a következő jelentős eseményt / változást az életedben? Kérlek, tegyél egy jelet a vonalra annál a pontnál. Mennyi idős volt akkor? Odaírnád az életkort a jelhez? Újból csak röviden el tudnád mondani, mi történt akkor?”*

Ugyanezeket a kérdéseket feltesszük addig, míg a beszélgető partner nem említ több változást. Ellenőrizzük le, hogy minden „hegy” és „völgy” szerepelt-e a címkézésben! Ha nem, kérjük meg a válaszadót, hogy írja le azt/azokat is! *Itt még*

*van egy hegy/völgy, amelyről még nem meséltél semmit, mesélnél arról is, mi történt akkor?*

Miután felcímkézte a hegyek és völgyeket, nézzük meg, vannak-e egyenes vonalak a görbén, és kérdezzünk rá ezekre is:

*„Itt látok egy egyenes szakaszt, amelyről még nem mondtál semmit. Ebben az időszakban mi történt? Nagyon röviden mondasz róla pár szót?”*

b) *„Nagyon köszönöm. Úgy látom, hogy egyenesre rajzoltad a vonalat. Ezek szerint úgy érzed, hogy nem voltak hegyek és völgyek az életedben? (Ha a kérdés után szeretne mégis egy görbére jobban hasonlító vonalat rajzolni, akkor ezt hagyjuk, de ne bátorítsuk erre! A görbe vonal rajzolása után térjünk vissza az a. pontban leírt kérdéssorhoz, és az első rajzot tartsuk meg!) El tudnád mesélni, hogy mi történt ebben az egyenes szakaszban, nagyon röviden mondanál erről néhány szót?”*

A görbe felcímkézése szakaszban azonosíttassunk be a résztvevővel minden eseményt ezen a módon; ne menjünk bele egyik be sem mélyebben még ebben a szakaszban! Ha valaki „ki akarná javítani” a vonalat, akkor ezt engedjük, de csak szaggatott vonallal, és olyan módon, hogy az eredeti vonal is megmaradjon.

(Az 5-ös PONTOT MEGELŐZHETI a B szakasz (ld. oldal alja), ha az érzékelhető, hogy az interjúalany benne van a múltban, szívesen beszélne még róla. A konkrét múltbeli emlékek megkérdezése után is lehet a jövő felrajzolásával folytatni az interjút.)

## **5. Instrukció a jövő felrajzolásához (jelentől a jövőig)**

Ezután rátérünk a jövő felrajzoltatására.

*„Most arra kérek, hogy folytasd ezt a vonalat, gondold a jövődre, lehet, hogy lapos lesz ez a vonal, lehet, hogy hegyek-völgyek is lesznek benne. Te hogyan képezed el? Kérlek, folytasd ezt a vonalat, innen kezd el a rajzolást! Ha minden világos, akkor bármikor kezdheted!”*

## **6. A jövő feltárása**

Ha a résztvevő befejezte a rajzolást, a jövőre vonatkozóan az alábbi kérdéseket tesszük fel:

*„Meddig tart ez a vonal, hány éves vagy itt a végénél? Kérlek, írd oda!”*

*Látok több hegyet és völgyet/látom, hogy egy egyenest rajzoltál/látom, hogy egy hegyet rajzoltál... stb. (függően attól, hogy mit látunk az ábrán). „Szerinted milyen történések várnak rád a jövőben? Meg tudnád mutatni a vonalon, hogy milyen jelentős eseményeket / változásokat látsz az életedben a jövőben? Kérlek, azt is mondd el, hogy hány éves vagy, akkor, amikor ez történik!”*

Ha a helyszínekre eddig nem tért ki, kérdezzünk rá: *„Hol képezed el ezt a jövőt, itt Magyarországon vagy esetleg máshol?”* (Ha több országot is mondd, kérjük meg, hogy jelölje a változásokat a vonalon: *„Kérlek, jelöld, hogy mikor költözől másik országba, országokba!”*).

## **B. szakasz Konkrét, epizodikus önéletrajzi emlékekre való rákérdezés**

Ha eddig eljutottunk, a konkrét, epizodikus emlékekre rákérdező kérdéseket tesszük fel. Az idősebb korosztálynál (15 éves kortól), összesen 8 emlékre kérdezzük rá, ezt egészítik ki a tisztázó kérdések. Mivel az interjú nagyon komplex, és esetleg fárasztó, különösen a fiatalabbaknál, a 13-14 éves korosztálynál, bőbeszédű interjúalanyok esetén kevesebb emlékre kérdezzük rá, illetve a tisztázó kérdések közül is csak a legfontosabbakat tesszük fel.

Ideálisan minimum 8 (bizonyos esetekben plusz 2) emlék/jövőre vonatkozó történetet kérünk, de ez lehet több is. Ha kevesebbet mond az is rendben van, tehát nem kell erőltetni.

- elmúlt 1 év: 3 db emlék ( ehhez adódhat plusz 1 db negatív emlék)
- több, mint 1 éve történt, régebbi emlék: 3 db emlék, (ehhez adódhat még plusz 1 db negatív emlék)
- 1 év múlva: 1 történet
- 10 év múlva: 1 történet

(Ha fiatalabb gyerekről van szó, és bőbeszédű az illető, akkor a múltbeli történetek közül elég kevesebb emlék felidézése is.)

*„Felrajzoltuk az életedet ennek a görbének a segítségével. Most arra foglak kérni, hogy történeteket mesélj az életedből!”*

**“Mindannyiunknak vannak olyan konkrét emlékeink (történeteink) amelyek nagyon élénken élnek az emlékezetünkben, személyesen számunkra fontosak, és valahogyan hozzájárulnak ahhoz, hogy éppen kik vagyunk jelen pillanatban, az éniünk (identitásunk) számára meghatározóak.**

**Olyan emlékek (történetek) ezek, amiket, ha elmondunk egy másik embernek, akkor ez a másik ember sokkal mélyebben megérti, hogy mi kik vagyunk.”**

**“Arra szeretnék kérni, hogy ilyen, számodra meghatározó emlékeket mesélj el nekem!” (Mintha magadról írnál egy könyvet, forgatnál egy filmet, milyen jeleneteket tennél bele?)**

- *„Elsőként, mesélj el **három** olyan, konkrét történetet az **elmúlt 1 évből**, amely nagyon élénken él az emlékezetedben, személyesen számodra fontos, valahogy hozzájárul ahhoz, hogy te ki vagy milyen személy vagy. Kérlek, mesélj róla minél részletesebben!”*

*(Minden történet esetében, miután elmesélte az illető a történetet, kérdezzük meg, és jelöljük is, hogy az életvonalon hol helyezkedik el a történet. Az alábbiakra is kérdezzük rá: Hol történt az esemény? (helyrajzilag, illetve, családi, iskolai, egyéb kontextus). Kik voltak jelen? (kínai résztvevőnél: milyen kulturális-etnikai származású személyek voltak jelen, volt-e ennek jelentősége).*

**Ha nem mesélt negatív történetet, akkor megkérni arra, hogy idézzon fel egy olyan történetet is, amely meghatározó volt számára, és egy számára negatív történet.**

- „Most mesélj el **három** olyan, konkrét történetet, ami **több, mint 1 éve történt, régebbi emlék**, amely nagyon élénken él az emlékezetében, személyesen számodra fontos, valahogy hozzájárul ahhoz, hogy te ki vagy, milyen személy vagy. Kérlek, mesélj róla minél részletesebben!”

**Ha nem mesélt negatív történetet, akkor megkérni arra, hogy idézzon fel egy olyan történetet is, amely meghatározó volt számára, és egy számára negatív történet.**

*(Minden történet esetében, miután elmesélte az illető a történetet, kérdezzük meg, és jelöljük is, hogy az életvonalon hol helyezkedik el a történet. Az alábbiakra is kérdezzünk rá: Hol történt az esemény? (helyrajzilag, illetve, családi, iskolai, egyéb kontextus). Ki voltak jelen? (kínai résztvevőnél: milyen kulturális-etnikai származású személyek voltak jelen, volt-e ennek jelentősége.)*

- „Most gondolj a jövőre, és képzelj el egy olyan történetet az **elkövetkező 1 évben**, ami valamiért nagyon fontos számodra, meghatározza, hogy ki vagy! Kérlek, mesélj róla minél részletesebben!”

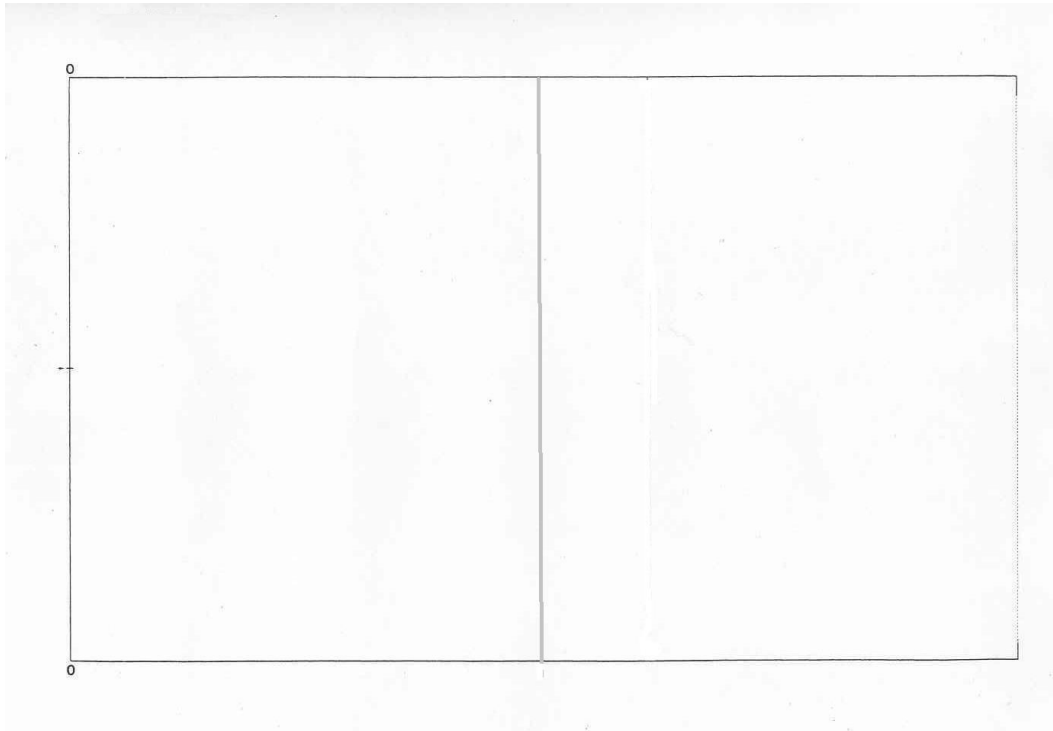
*(Minden történet esetében, miután elmesélte az illető a történetet, kérdezzük meg, és jelöljük is, hogy az életvonalon hol helyezkedik el a történet. Az alábbiakra is kérdezzünk rá: Hol történik az esemény? (helyrajzilag, illetve, családi, iskolai, egyéb kontextus). Ki van jelen? (kínai résztvevőnél: milyen kulturális-etnikai származású személyek voltak jelen, volt-e ennek jelentősége.)*

- „Most képzelj el magad **10 év múlva**, és képzelj el egy olyan történetet, ami valamiért nagyon fontos számodra, meghatározza, hogy ki vagy! Kérlek, mesélj róla minél részletesebben!”

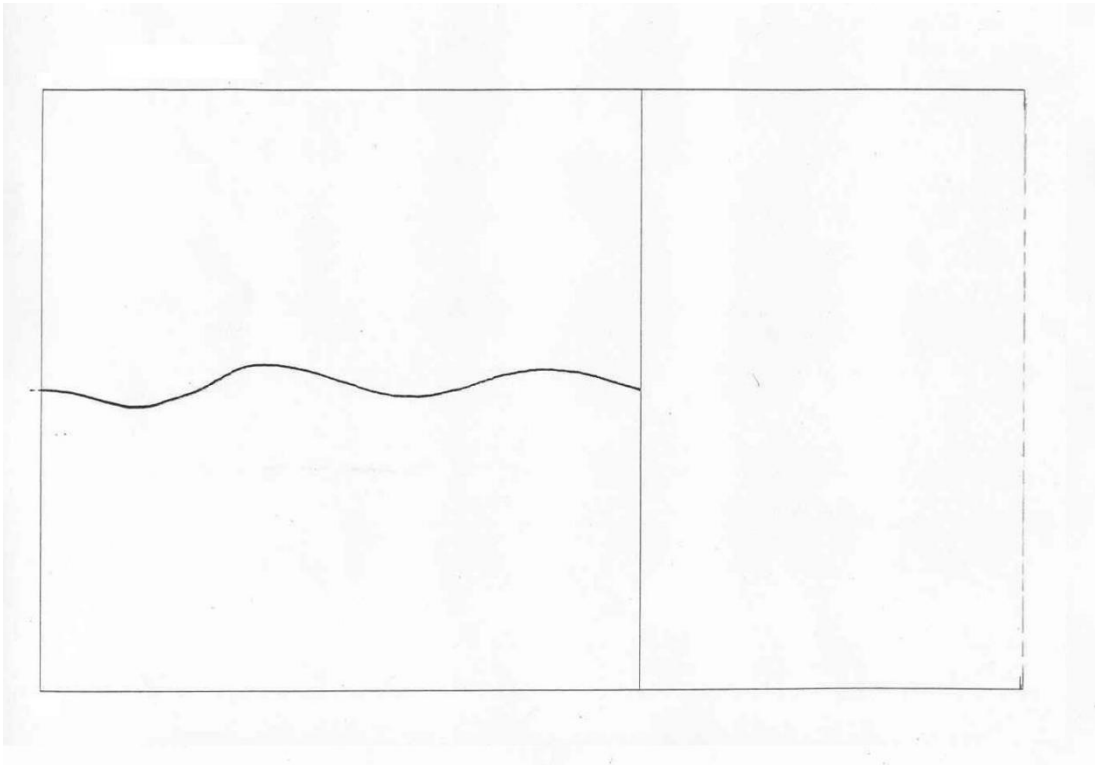
*(Minden történet esetében, miután elmesélte az illető a történetet, kérdezzük meg, és jelöljük is, hogy az életvonalon hol helyezkedik el a történet. Az alábbiakra is kérdezzünk rá: Hol történik az esemény? (helyrajzilag, illetve, családi, iskolai, egyéb kontextus). Ki van jelen? (kínai résztvevőnél: milyen kulturális-etnikai származású személyek voltak jelen, volt-e ennek jelentősége.)*

Az interjú végén megkérdezzük a résztvevőt, hogy hozzátenne-e még bármit az interjúhoz. Ha nem, akkor meggyőződünk róla, hogy az interjú nem érintette-e túlságosan negatívan érzelmileg (amennyiben igen, úgy beszélgetünk vele, megnyugtadjuk). Amennyiben a résztvevő jól, illetve magához képest normálisan érzi magát, megköszönjük a részvételt, és átadjuk a részvételért járó ajándékot.

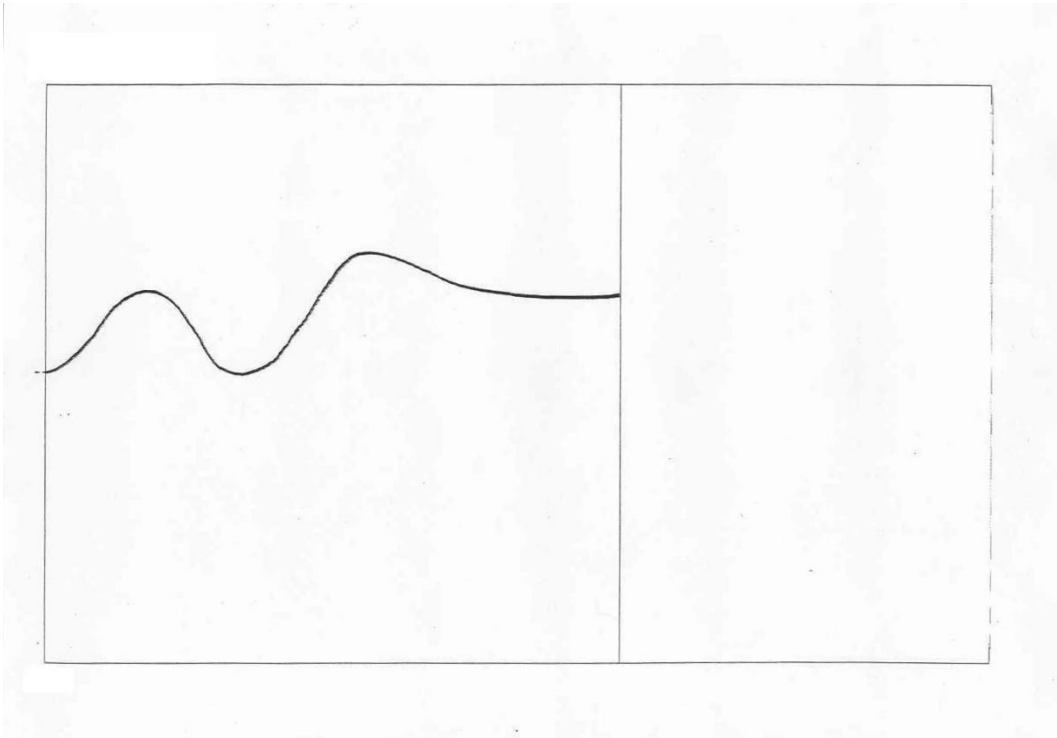
5. melléklet: LIM üres ábra



6. melléklet: LIM 1. példaábra

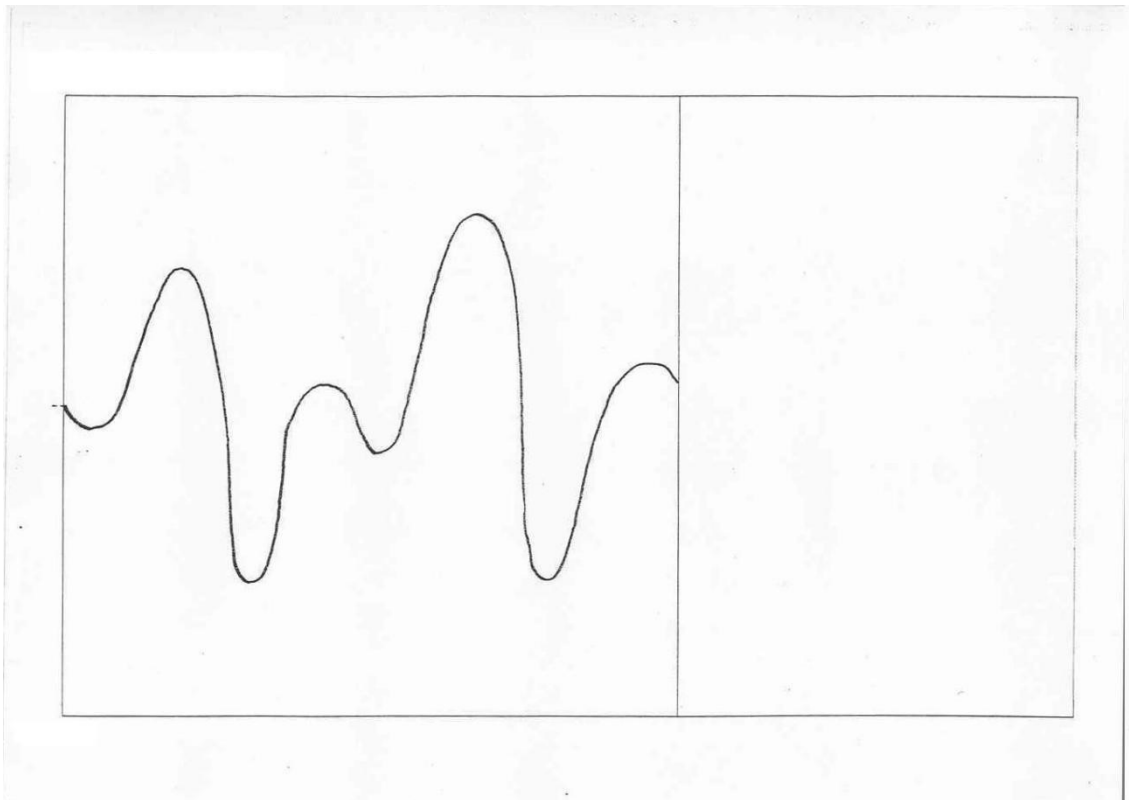


7. melléklet: LIM 2. példaábra





8. melléklet: LIM 3. példaábra



9. melléklet: Szülői kérdőív – szülők pályaválasztásban betöltött szerepe

**Az alábbiakban 18 éven aluli gyermeke jövőjére vonatkozóan teszünk fel Önnek kérdéseket. Ha több ilyen korú gyermeke is van, akkor közülük a legidősebbre vonatkozóan válaszolja meg a kérdéseket. Kérjük, adja meg gyermeke életkorát és nemét!**

**Milyen jövőt képzel el gyermeke számára a középfokú tanulmányok befejezése után?**

1. Egyetemi vagy egyéb, további tanulmányokra összpontosít, teljes mértékben a tanulásnak szenteli magát.
2. Egyetemi vagy egyéb, további tanulmányokat kezd el és emellett dolgozni is fog.
3. Világot lát (pl. utazás) és utána kezdi el tanulmányait vagy a munkát.
4. Dolgozni fog (pénzt fog keresni, vállalkozóként vagy alkalmazottként).
5. Családi kötelezettségeket lát el (pl. idős szülőről gondoskodik vagy gyermeket nevel).
8. Nem akar válaszolni
9. Nem tudja

**Az alábbiak közül mely foglalkoztatási formát tudja leginkább elképzelni gyermeke számára a munka világában?**

1. Munkaviszony a közszférában (oktatás, egészségügy, helyi vagy állami közigazgatás, állami vagy önkormányzati vállalat).
2. Munkaviszony a versenyszektorban
3. Vállalkozó, családi vállalkozásban lévő munkaviszony
4. A civil szektorban való foglalkoztatottság
5. Családi kötelezettségek ellátása (pl. idős szülőről való gondoskodás, gyermeknevelés)
8. Nem akar válaszolni
9. Nem tudja

**Ön szerint gyermeke felnőtt korában mely országban fog élni a legnagyobb valószínűséggel?**

1. Magyarország
2. Kína
3. Valamelyik angolszász ország (USA, Kanada, Anglia, Ausztrália)
4. Más, az első három lehetőségtől eltérő ország
8. Nem akar válaszolni
9. Nem tudja

**A gyermekek pályaválasztásával a családok különbözőképpen foglalkoznak. Az alábbiakban bemutatunk néhány lehetőséget. Kérjük, hallgassa meg az állításokat**

**és döntse el, hogy az Ön családjára mennyire jellemző az adott állítás. Véleményét 5-ös skálán fejezheti ki úgy, hogy a 0 érték jelenti azt, hogy az adott viselkedés egyáltalán nem jellemző az Ön családjára, a 4-es pedig, hogy teljes mértékben jellemző. A közbülső értékek segítségével árnyalhatja véleményét!**

1. A családnak konkrét elvárásai vannak a gyermek számára a tanulmányokra, a pályaválasztásra vonatkozóan.
2. A gyermek gyakran kap információt, konkrét gyakorlati tanácsokat a tanulási lehetőségekről, a munka világáról.
3. A család érzelmileg támogatná a gyermeket, akkor is, ha a gyermek tervei ellenkeznének a családi elképzelésekkel.
4. Az egész család hosszú távú terveiből kiindulva tervezzük meg a gyermek jövőjét.
5. A gyermekkel legalább hetente egyszer beszélnek családi körben a karrierrel, a gyermek jövőjével kapcsolatos kérdésekről.
6. A család tagjai lehetőséget biztosítanak a gyermek számára, hogy különböző foglalkozásokat ismerhessen meg. (Pl.: Saját vagy ismerősi kör foglalkozását megismertetik a gyermekkel.)

<sup>21</sup>ADATLAP  
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Borsfay Krisztina

MTMT-azonosító: 10035576

A doktori értekezés címe és alcíme: Magyarországon élő kínai és magyar gyermekek jövőképe – értékek, társas kontextus és megküzdés

DOI-azonosító<sup>22</sup> 10.15476/ELTE.2019.151

A doktori iskola neve: ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Szocializáció és társadalmi folyamatok program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Nguyen Luu Lan Anh, habilitált egyetemi docens, Csc

A témavezető munkahelye: ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként<sup>23</sup>

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Pszichológiai Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;<sup>24</sup>

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;<sup>25</sup>

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.<sup>26</sup>

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. július 12.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

---

<sup>21</sup> Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

<sup>22</sup> A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

<sup>23</sup> A megfelelő szöveg aláhúzendó.

<sup>24</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

<sup>25</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

<sup>26</sup> A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.