

## „Különlegesnek lenni.” Középiskolások tanulási célú mobilitását meghatározó attitűdök, motivációk

### “To be special.” Attitudes and motivations determining the learning mobility of secondary school pupils

DABASI-HALÁSZ ZSUZSANNA, LIPTÁK KATALIN,  
HORVÁTH KLAUDIA

**DABASI-HALÁSZ Zsuzsanna:** egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Világ- és Regionális Gazdaságtan Intézet; 3515 Miskolc-Egyetemváros; hrdabasi@uni-miskolc.hu  
**LIPTÁK Katalin:** egyetemi adjunktus, Miskolci Egyetem, Világ- és Regionális Gazdaságtan Intézet; 3515 Miskolc-Egyetemváros; liptak.katalin@uni-miskolc.hu  
**HORVÁTH Klaudia:** PhD-hallgató, Miskolci Egyetem, Világ- és Regionális Gazdaságtan Intézet; 3515 Miskolc-Egyetemváros; reghklau@uni-miskolc.hu

KULCSSZAVAK: cserediák; középiskolai mobilitás

ABSZTRAKT: A fiatalok vándorlása jelentős társadalmi és gazdasági előnyökkel és hátrányokkal jár. A folyamatok irányíthatóságával kapcsolatban számos – akár ellentétes véggökvetkeztetésű – elméleti és gyakorlati kutatás foglalkozott, amelyek azonban egyetértettek abban, hogy a folyamatok mélyebb megismerése elengedhetetlen. Ebben a tanulmányban a magyarországi középiskolás diákok tanulási célú mobilitásának jellemzőit elemezzük. A kutatás keretében 17 irányított interjút készítettünk olyan diákokkal, akik legalább 3 hónapot tanultak az Európai Unió valamely tagországában, illetve szakértői mélyinterjúkat folytattunk. Bemutatjuk, hogy a középiskolás diákok mobilitási döntésében mekkora szerepet játszik például a szülői „nyomás”, a baráti kapcsolatok és a „referenciaközeg” véleménye. Azt is tanulmányoztuk, hogy akik középiskolás korukban vállalják a külföldi tanulmányokat, hamarabb válnak-e „éretté”, vagyis azt, hogy a diákok személyiségében milyen változást okoztak a külföldön töltött hónapok, milyen kapcsolatokat építettek ki, milyen utat jártak be, hogy „különlegessé váljanak” a mobilitásban részt nem vevő társaikkal szemben. Kutatásunk kiterjed a mobilitási árnyoldalak feltárására is.

**Zsuzsanna DABASI-HALÁSZ:** associate professor, Institute of World and Regional Economics, University of Miskolc; H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Hungary; hrdabasi@uni-miskolc.hu  
**Katalin LIPTÁK:** assistant professor, Institute of World and Regional Economics, University of Miskolc; H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Hungary; liptak.katalin@uni-miskolc.hu  
**Klaudia HORVÁTH:** PhD student, Institute of World and Regional Economics, University of Miskolc; H-3515 Miskolc-Egyetemváros, Hungary; reghklau@uni-miskolc.hu



KEYWORDS: exchange student; high school student mobility

ABSTRACT: Young people migration can lead to significant social and economic benefits and disadvantages. Several, sometimes contradictory, theoretical and practical studies have dealt with the controllability of these processes. However, all agreed that deeper knowledge of such processes is necessary, due to the little information available. In the present paper, we analyze study related mobility of Hungarian secondary school students, as part of the MOVE project. Good examples of high school mobility are worth introducing to wider audiences as Hungarian student mobility is much lower than in more developed EU member states. Here we present the reasons for student's passivity, departure circumstances, difficulties and experiences and the inhibitory and supportive factors.

In the framework of the research, we conducted 17 structured interviews with pupils, who had studied for at least 3 months in a member state of the European Union and we also conducted in-depth interviews with subject experts. Based on these interviews, we describe the role of parenting "pressure", friendly relationships, and the "reference group" in the decision-making process of secondary school students. We also examine if those, who undertake foreign studies during their high school age, "mature" sooner. Besides, we analyze how the students' personality changes during the months spent abroad, what relationships do they build, and what road do they take to become "special" for their peers not participating in mobility. Because it is also important to keep in mind mobility related threats our research also explores this issue.

Social and economic background strongly determines the mobility of Hungarian students. Parent and elite school expectations often include learning abroad. Occasionally, unresolved family problems can also contribute to mobility. Target country choice is not conscious but relates either to given opportunities or to family influence. During the course of foreign studies, students' consciousness of being a Hungarian grows stronger and they detach from their parents – the latter also causing problems after return.

For these students, we observed excellent language skills. Those participating in exchange typically come from secondary schools, where they study a foreign language at a higher number of hours or study subjects in a foreign language like in bilingual schools. Hungarian students, following their return, report significant personality changes. Mobility is a phase often assisting their process of becoming an adult.

According to the experts, the most useful is short-term group mobility leading to language and culture acquisition but also reducing problems connected to detachment. The family orientation of Hungarian students is shown by the fact that host families are very positively evaluated in their interviews and, out of all the new connections, these are the most important. They generally have good contact with local students and can fit in the new school. Local students with mobility experiences are friendlier with those who are currently experiencing mobility.

## Bevezetés

A MOVE HORIZONT 2020 program által támogatott kutatása keretében a cél a fiatalok Európán belüli migrációs folyamatainak, a mobilitást gátló és támogató tényezőknek a feltárása, a különböző mobilitási típusokhoz kapcsolódó attitűdök megfogalmazása. A projekt arra vállalkozik, hogy az Európai Unió politikai szereplőinek bemutassa, hogyan lehet a fiatalok mobilitása „jó”, mind a társadalmi-gazdasági fejlődés, mind a fiatalok személyes fejlődésének szempontjából (move-project.eu). A diákmigráció volumene a fiatalok mobilitási típusai között folyamatosan nő, társadalmi és gazdasági szerepe megkérdőjelezhetetlen

(Rédei 2006). A középiskolai mobilitás jó példáit érdemes nagyobb közönség számára is bemutatni, ugyanis a magyar diákok mobilitási hajlandósága alacsonyabb, mint a fejlettebb uniós tagállamok diákjainak. Tanulmányunkban a passzivitás okát, a kiutazás körülményeit, a tapasztalatokat, a gátló és támogató helyzeteket tárjuk fel. A cikk alapját képező MOVE kutatási projekt pluralista elven nyugszik, tényekből és logikákból, metaforákból és történetekből áll, így kíván minél több információt nyújtani a politika szereplőinek a fiatalok „jó” mobilitásának erősítése és a veszélyek elkerülése érdekében.

A migrációs folyamatoknak magyarázó erejük van, amelyet célszerű figyelembe venni az aktív gazdaságpolitikát megalapozó elemzéseknél (Kocziszky et al. 2014). A mai fiatalok markánsan megváltozott társadalmi-gazdasági környezetbe születnek, ahol „az önálló egzisztencia kialakítása és a szülőktől való leválás nehezebbé vált” (Székely 2013, 10.). Ez a megkésett felnőtté válás a társadalom és a gazdaság számára a nem előnyös demográfiai folyamatok indikátora.

Kutatásunkban az életútelméletet (Elder 1995) követtük, mely szerint a társadalmilag beágyazott életeseményeket, azok bekövetkezésének sorrendjét kell vizsgálni. A tanulás, munkavállalás, partnerkapcsolat-kialakítás, családalapítás időbeli bekövetkezése a mai fiatal generáció esetében egyre kevésbé alapértelmezett, a régi mintázatok már elhalványodnak. A fiatalok oktatásbeli, munkaerőpiaci életútvonala már nem olyan, mint az korábban jellemző volt (Dabasi-Halász, Hegyi-Kéri 2015). A globalizálódott világban szinte elengedhetlenné válik a jó idegennyelvtudás, a multinacionális kultúra ismerete. A külföldi tanulással a diákok tökéletesíteni tudják nyelvi készségeiket, meghatározott helyeket és helyi hálókat kötnek össze, fejlesztik a kommunikációt a transznacionális térben (Homfeldt, Schmitt 2013). Hrubos Ildikó (2010) a külföldön való tanulást az elitbe kerülés egyik eszközének nevezi. Mégis azt tapasztaljuk, hogy a 15–19 éves korosztály igen kis százaléka vállalkozik hosszabb ideig tartó (3 hónapnál hosszabb) tanulásra más európai országban. A diákattitűdöket, -motivációkat és -gátakat ebben a tanulmányban 5 aspektusból vizsgáljuk. Egyrészt elemezzük a referenciaközeg hatását, másrészt a cserediákok személyes kapcsolatainak változását, harmadrészt a személyiség fejlődésének alakulását (beleértve a nemzettudat erősödését), majd a célországválasztás módszerét, területi meghatározottságát, és végül a jövőbeli tanulási és munkavállalási elképzelésekről írunk.

## A középiskolai mobilitás

Középiskolai mobilitáson a fiatalok tanulásának földrajzi értelemben történő változását értjük, amely intézmények közötti mozgást (Gibbons 2009), települések közötti belföldi vándorlást és adott esetben országhatárok átlépését is érintő iskolaváltást jelent (Goren, Yemini 2017). A tanulmányi célú migráció Váradi (2013) szerint közelít a transznacionális migráció ideáltípusához. Basch, Glick

Schiller és Szanton Blanc (1994) a transznacionalitás fogalmát úgy definiálják, hogy a migránsok egy másik országban letelepedve sem szakadnak el származási országuktól, sokféle – családi, gazdasági, szociális, vallási, kulturális, politikai – kapcsolatot tartanak fenn a kibocsátó országgal; viszonyaik, aktivitásuk egyszerre két vagy akár több országhoz kötik őket.

A földrajzi mobilitást a hagyományos szakirodalom egyszeri eseményként fogja fel. A vándorlás viszonylag ritkán történik az egyén életében, tehát az egyén szempontjából különleges, egyszeri helyzetnek tekinthető. Ez a technika fejlődésével és az élethelyzetek megváltozásával már a 20. században sem volt igaz, a migráció napjainkra rendszer lett, méghozzá az egyének többes mozgásának rendszere, így cirkuláris migrációról beszélünk (Illés, Kincses 2009). A fiatalokban megtapasztalt mobilitás később nagyobb eséllyel válik visszatérő vándorlássá.

A diákmobilitás társadalmi térben zajlik, amely legalább két országban található eltérő földrajzi helyet köt össze, résztvevői szoros kapcsolatot ápolnak az „otthoniakkal”. A diákok nemzetközi tanulmányi mozgásának kérdéskörében új fogalomként jelenik meg a transznacionális oktatási mobilitás (Waibel et al. 2017) és a globális állampolgári nevelés (Global Citizenship Education, CGE); az európai tanulmányokban egyre több szerző használja ezzel párhuzamosan az európai állampolgár kifejezést is (Goren, Yemini 2017). A globalizáció hatást gyakorol az oktatásra: a globális nevelési-oktatási szemlélet formális keretek között olyan diákokat nevel, akik elismerik a kulturális diverzifikációt, az emberek közötti egyenlőséget és az embertársaikért való felelősséggel tartozást.

A transznacionális oktatási mobilitás magába foglalja az ideiglenes külföldi tartózkodást a középiskolás évek alatt vagy azt követően, formális és informális környezetben. Ez a jelenség a fejlett társadalmakban egyre népszerűbb. A diákok szervezett külföldi tanulmányi program keretében ideiglenesen tartózkodnak külföldön, a tanulmányaikkal párhuzamosan iskolába járnak, esetleg a tanulmányaikat szüneteltetve nemzetközi önkéntes munkát vállalnak (ez utóbbi esetet nevezik „üresjáratú” évnak a tanulás szempontjából). A külföldi tanulmányi mobilitási tapasztalat segíti a munkaerőpiacon történő elhelyezkedést. A transznacionális oktatási mobilitás az önmegvalósítás és a humán tőkébe történő befektetés egyik eszköze, mivel mialatt külföldön tanul a diák, idegennyelv-ismerete és társadalmi, interkulturális mobilitási képességei fejlődnek (Bachner, Zeutschel 2009; Waibel et al. 2017). A külföldi csereprogramok hozzájárulnak a diákok közötti egyenlőség megteremtéséhez és kulturális sokszínűséget hoznak életükbe, hiszen nem a száraz tananyagot keresztül tanulják meg, hanem saját tapasztalataik segítségével sajátítják el ezeket a képességeket, attitűdöket.

A Magyar ifjúság 2012. évi felmérése (Székely 2013) a 15–29 év közötti magyar fiatalok mobilitási hajlandóságát vizsgálta, s az eredmények rávilágítottak a migrációs háttér jelentőségére: ha valaki korábban már tanult külföldön, nagyobb hajlandóságot mutat arra, hogy a jövőben ismét egy másik országban tanuljon vagy dolgozzon. A külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkezők 17,8 százaléka

maradna itthon, a többiek viszont rövidebb vagy hosszabb időre ismét külföldre mennének tanulni. Az egyik fontos individuális tényező a mobilitásban a társadalmi tőkeképződés. Az egyén környezetében élő és migrációs háttérrel rendelkező kortárs, rokon vagy barát hatást gyakorol az adott személyre, fokozza a nemzetközi migrációban való részvétel valószínűségét (Sik 2011). Bachner és Zeutschel (2009) amerikai és német cserediákokkal készült felméréséből kiderült, hogy a külföldi csereprogramban való részvétel a legtöbb diák esetében saját kezdeményezés volt, ugyanakkor a szülők, tanárok is jelentős befolyást gyakoroltak rájuk.

Az AFS szervezet (American Field Service, amelyhez Magyarország a Nemzetközi Csereprogram Alapítvány létrehozásával 1990-ben csatlakozott) az Európai Kulturális és Oktatási Főigazgatóság támogatásával 2016-ban 27 ország 5255 középiskolás diákjával készített felmérést, amelyből kiderült, hogy a cserediákok legnagyobb számára egy idegen nyelv elsajátítása. Valamennyi vizsgált ország diákjai számára az angolszász országok a főbb célszörzágok: az Egyesült Államok, Ausztrália, Kanada, Új-Zéland és az Egyesült Királyság. Ezeket az országokat követik Franciaország, Németország és Latin-Amerika államai. A célszörzág kiválasztását leginkább ezen országok társadalmi megítélése, az angol nyelvű oktatás, valamint a kultúrák megismerése motiválja, kevésbé a tudományos előmenetel lehetősége. Bachner és Zeutschel (2009) vizsgálatában – a diákok származási szörzága szerint – más-más elégedettségi indikátor volt azonosítható, feltételezhetően a különböző kulturális háttér miatt: a németek körében az elégedettségi indikátor az önfejlesztés és az érettség volt, míg az amerikaiak esetében a különböző kultúrájú egyénnel való interakció. A függetlenség iránti vágyat fontos taszító tényezőként vehetjük figyelembe a csere-diák-mobilitás esetében (Dronkers, Levels, de Heus 2014). Ennek első megnyilvánulási formája a saját kereset és a pénzzel való önálló bánásmód.

Számos kutatás foglalkozik a diákok intézményváltásával, azaz az iskola-rendszerek közötti átjárás vizsgálatával, azok kritikai értékelésével, amelyekből közvetetten lehet tapasztalatokat levonni a nemzetközi kontextusba került középiskolások mozgásának kutatásához. Intézményváltás történik a középiskolás mobilitás során – a mi vizsgálati megközelítésünkben is –, egyrészt amikor a diákok külföldön bekerülnek az iskolába és próbálnak beilleszkedni, másrészt iskola-váltás érheti őket a csereévet követően is, mivel nem feltétlenül a korábbi osztályukba kerülnek vissza. A diákmobilitás a teljesítmény fokozódását eredményezheti. Segít a mobil diáknak, akinek döntését sokszor a családi körülményekben bekövetkezett változás idézi elő, míg más esetekben a magasabb oktatási színvonalal rendelkező intézmény keresése vezet az iskolaváltáshoz. Az iskolát váltó diák a többi diák számára is kedvező hatású lehet, mivel a mobilitás segítségével terjed az információ, növekszik a kulturális és intellektuális diverzitás az iskolán belül. De a „mobil” diákok szociális beilleszkedése a már ott tanulók megzavarását is előidézheti, hiszen új kapcsolatok alakulnak ki az új környezetben (Gibbons, Telhaj 2011): a diákok egy idegen országban lévő intézménybe kerülnek át, ahol a beilleszkedést nyelvi és kulturális tényezők nehezíthetik.

### ***A középiskolai mobilitást támogató intézményi környezet***

A tanulóknak azt a döntését, hogy tanulmányaikat külföldön folytassák, nemcsak egyéni döntésként értelmezzük, hanem az intézményi háttér által befolyásolt folyamatként fogjuk fel.

A nemzetközi mozgás lehetőségét megteremtő, azt fenntartó és elősegítő szervezetek fejlődésével a nemzetközi migráció egyre inkább intézményesedik és függetlenedik azoktól a tényezőktől, amelyek eredetileg elindították (Massey et al. 1993). Több európai szintű, a középiskolások tanulmányi mobilitását támogató programot ismerünk. Az Európai Unió 1995-ben létrehozta a Socrates programot, a célközönségbe a középiskolás tanulók is beletartoztak. A program a későbbiekben (2000) hangsúlyozta az élethosszig tartó tanulást, így kiterjesztették minden formális és informális oktatási szintre. A másik európai lehetőség – a Leonardo da Vinci program – 1994-ben indult, amely a szakképzés támogatását célozta meg. Az EU 1996-ban a Zöld könyvben a transznacionális mobilitás fontosságát, a mobilitás akadályainak leküzdését hangsúlyozta (megemlítve például az iskolák oktatási rendszerének különbségeit, a kulturális szempontokat és az idegen nyelv ismeretének hiányát). A Fialok Európáért program lehetőséget adott rövid távú csereprogramok megvalósítására, formális és nem formális oktatás keretei között, 15–25 év közötti személyek számára. Ennek folytatása a 2000–2006 közötti Youth program (AFS). Mára számos cserediák-szervezet kínál programot külföldi tanulmányi mobilitás szervezett kereteken belüli megvalósítására. A legismertebb szervezetek, amelyek cserediák-mobilitással foglalkoznak Magyarországon: Youth for Understanding (Fialok a kölcsönös megértésért, YFU), AFS Intercultural Programs (kulturális csereprogramok), és a Rotary Youth Exchange (nemzetközi diákcsereprogramok).

### **A módszertan és a minta bemutatása**

A középiskolás fiatalok mobilitási szokásainak megismeréséhez, motivációik feltárásához és a külföldi tanulást gátló, illetve támogató körülmények vizsgálatához kutatócsoportunk interjúkon alapuló nemzetközi páros összehasonlító esettanulmányt készített. Az interjúnak – mint társadalomtudományos módszernek – előnye, hogy a jelenséget, az összefüggéseket mélyebben, átfogóbban tárhatjuk fel a kiválasztott interjúalanyok személyes élményeinek, tapasztalatainak, érzéseinek megismerése, megértése és elemzése segítségével. Esterberg (2001) szemléletes hasonlatával élve ez a módszer egy táncrea hasonlít, amelyikben az egyik fél figyelmesen ráhangolódik a másik mozgására. A mobilitási mélyinterjúknál a triangulatív megközelítésmódot alkalmaztuk, azaz az adatgyűjtésnél több módszert, technikát használtunk. Narratív és strukturált részek egymást követték, illetve a páros interjúnál egymás véleményére reagálhattak a

megkérdezettek. Félig strukturált interjúkat alkalmaztunk. A beszélgetés egy részében strukturált interjúra emlékeztető kérdéseket tettünk fel, melyekre jól körülhatárolható (akár mérhetővé tehető) válaszokat kértünk. Az interjú során nyitott kérdések is elhangzottak, az interjú készítője itt több teret engedett a válaszadónak arra, hogy véleményét kifejtse, érzéseinek hangot adjon. Az interjú főbb kérdéseinek kialakításakor a migráció szociológiai szakirodalmából ismert motiváló tényezőket kerestük, azok erősségét vizsgáltuk; azt a mobilitási burkot tártuk fel, amely a ma középiskolását jellemzi a külföldi tanulmányok döntési helyzetében. Komplex módon használtuk a motiváció tartalom- és folyamatomléletét, így fel tudtuk mérni, hogy mit akarnak, mire van szükségük a mobilizálódó diákoknak, és azt is, hogy mi jellemzi az egyén döntéseit, erőfeszítését és kitartását befolyásoló tényezőket, az ösztönzőket, hajtóerőket, megerősítéseket, elvárásokat.

Az interjúkat az alábbi tématerületek köré építettük fel:

- a szülők története, esetleges mobilizációs tapasztalataik,
- a költözésekkel kapcsolatos események,
- a családnak a mobilitásról alkotott véleménye,
- a külföldi tanulás ötletének felmerülése, annak inkubálási folyamata, a pró és kontra érvek,
- a finanszírozás,
- az oktatási rendszerek összehasonlítása,
- kudarcok és sikerek.

Mivel egyéni életutakat, tapasztalatokat tárunk fel, eredményeink általánosíthatósága is korlátozott, amelyet elméletvezérelt mintavétellel, az interjúk számának növelésével javíthatunk (Schleicher 2007).

Az interjúkat egyrészt hangfelvételen rögzítettük, másrészt folyamatosan jegyzeteket készítettünk, megfigyelve az interjúalany viselkedését. Ezt követte az átírás, azaz a teljes hallott szöveg leírása, illetve a kondenzáció, azaz az interjú rövid összefoglalása saját szavainkkal. Kategorizáltuk a szöveg egyes részeit a kutatási kérdés különböző szempontjai szerint, hasonlóságokat és eltéréseket kerestünk az interjúkban. Tapasztalatainkat kicseréltük nemzetközi partnerünkkel, a Norvégiában hasonló vizsgálatokat folytató kutatócsoporttal. A kvalitatív interjúadatokat a kódolás technikájával számítógépen elemeztük, s ehhez a MAXQDA szoftvert alkalmaztuk (Agabrian 2004; Ghauri, Grønhaug 2011; Kelle 2007; Sántha 2011). Majd az interpretációs eljárás (értelmezés) következett, azaz az elmondottak mögött mélyebb, bővebb értelmet kerestünk (Schleicher 2007).

A minta kialakításában és az interjúalanyok felkutatásában kértük a kutatási projektbe bevont szakértői testület segítségét.<sup>1</sup> Azt a feltételt szabtuk meg, hogy az interjúalanyoknak a megkérdezés időpontjában be kellett tölteniük a 18. életévüket, de nem lehettek idősebbek 29 évesnél. Legalább 3 hónapot kellett egyhuzamban az Európai Unió valamely tagállamában tanulniuk ahhoz, hogy releváns tapasztalatuk legyen; és a külföldi tanulmányaikra az elmúlt 5 évben került sor, vagyis még kellően friss volt az élményük. Készítettünk in-



1. táblázat: Az interjúalanyok néhány jellemzője  
*Characteristics of interview participants*

Kód	Nem	A hazai középiskolák székhelye	Az édesanya foglalkozása	Az édesapa foglalkozása	Fogadó ország
<i>Kimenő diákok</i>					
peHUy01	nő	Budapest	tanár	banki alkalmazott	Olaszország
peHUy02	nő	Budapest	zenész	zenész (komolyzene)	Németország
peHUy03	nő	Szombathely	tanár	orvos	Németország
peHUy04	nő	Budapest	igazgatóhelyettes	vállalatvezető	Finnország
peHUy05	férfi	Budapest	tanár	mérnök	Dánia
peHUy06	nő	Sopron	tanár	–	Lengyelország
peHUy07	nő	Miskolc	tanár	nyugdíjas	Franciaország
peHUy08	férfi	Szeged	orvos	orvos	Ausztria
peHUy09	nő	Miskolc	orvos	mérnök	Németország
peHUy10	nő	Veszprém	banki alkalmazott	rendőr	Olaszország
peHUy11	nő	Miskolc	közgazdász (vállalkozó)	közgazdász (vállalkozó)	Svájc
peHUy12	nő	Budapest	pedagógus	villamosmérnök	Finnország
peHUy13	nő	Miskolc	logopédus	fogorvos	Belgium
peHUy14	nő	Sopron	német-országi történelem tanár	egy osztrák cég leányvállalatának ügyvezetője	Hollandia
peHUy17	férfi	Miskolc	orvos	gyógyszerész	Franciaország
<i>Bejövő diákok</i>					
peHUy15	férfi	nem ismert	nem dolgozik	alkalmi munkák	Magyarország
peHUy16	férfi	nem ismert	olasz nyelvtanár	kertész	Magyarország

terjüket Magyarországról kiutazó és ide beutazó diákokkal. Az interjúalanyok az interjúkészítés pillanatában 18–22 évesek voltak. A válaszadók között (1. táblázat) 6 férfi és 13 nő volt; 15 magyar, 2 spanyol. A diákok legalább 3, legfeljebb 12 hónapot töltöttek valamely külföldi középiskola intézményében. Az interjú lebonyolítása 15 esetben magyar, 2 esetben angol nyelven történt. A középiskolai tanulmányi mobilitások között irányuk szerint 15 kimenő és 2 bejövő volt. A diákokkal készített interjúk információit kiegészítve a kutatott téma szakértőivel (3 fő) is folytattunk mélyinterjúkat: egy szervező intézmény munkatársával, egy középiskola vezetőjével és egy mentoráló befogadó szülővel.

A diák interjúalanyok többsége elég jónak írta le a családjuk pénzügyi helyzetét, a szülők javarészt értelmiségiek voltak. Két esetben ösztöndíj finanszírozta a csereprogramot, egy esetben teljesen és egy esetben félig, a többi alkalommal pedig teljes egészében a szülők finanszírozták a külföldi utat. Hét interjúalany a kiutazás előtt már rendelkezett 1–3 hetes külföldi tanulmányi tapasztalattal, az iskolájukon keresztül. A legalább 3 hónapot az EU-ban eltöltött csereprogramok célországai 3 esetben Németország, két esetben Finnország, Franciaország és Olaszország volt, ezeken kívül Ausztriába, Dániába, Hollandiá-



ba, Lengyelországba és Svájcba utaztak a megkérdezettek. A tanulmányban az eredmények bemutatására interjúrészeteket emeltünk ki, amelyekben a város vagy intézmények neveit anonimizáljuk, a kiemelések tőlünk származnak.

## **A középiskolások mobilitását meghatározó tényezők**

A tanulmányban a magyar középiskolás diákok mobilitását befolyásoló tényezők közül 5 területet elemzünk. Egyrészt a mobilitási döntés meghozatalában a referenciaközeg hatásáról a diáktársak és szülők szerepéről, másrészt a megváltó személyes kapcsolati hálóról, harmadrészt a külföldi tanulmányok alatt történő személyiségfejlődésről írunk. Szót ejtünk még a célországválasztás metódusának területi meghatározottságáról, és legutoljára a jövőbeli tanulási munkavállalási elképzelések alakulásáról ismertetjük eredményeinket.

### ***A referenciaközeg jelentősége a mobilitási döntéskor***

Romani (2014) szerint az egyének magatartására hatással van kortársaik viselkedése. A kortársak hozzájárulhatnak egymás motiválásához (Lindsay et al. 2014). Más kutatók is megerősítik, hogy a társadalmi hálózatok támogató funkciókat töltenek be és fontos forrásai egyes társadalmi kezdeményezéseknek (Bauer 2000). Massey és Espana (1987) leírják, hogy a hálózati kapcsolatok befolyásolják az egyént. Szerintük nagyobb valószínűséggel vállalják a migrációt azok, akiknek a közösségből sokan mennek külföldre. A célország vagy akár a célintézmény kiválasztásában is befolyással lehetnek a társak pozitív tapasztalatai, főképp, ha célirányosan ajánlják ugyanazt a fogadó országot. Az úton lévő vagy a visszatért társak és az ő kapcsolataik alkotják azt a hálózatot a középiskolások tanulói mobilitásában, amely csökkenti az utazással szembeni félelmet. Ez a társadalmi tőke olyan támogató funkciót tölt be, amelynek segítségével a mobilitás kockázatai csökkenthetők. Sik (2011, 25.) szerint „a hálózati kapcsolatok a társadalmi tőke egyik formájává válnak, amelyre támaszkodhatnak azok az emberek, akik külföldi foglalkoztatási lehetőséget kívánnak szerezni”. A hálózatok terjedése csökkenti a mozgás „kockázatait.”

Kutatásunkban azt vártuk, hogy a társak lesznek a legjelentősebb magyarázó tényezők a középiskolai mobilitásban. Ez a hipotézisünk azonban csak részben igazolódott. Vizsgálatunk szerint a legfontosabb szerepe a szülőknél és az ő hálózatuknak van. Amikor a mobilitási döntés körülményeiről beszéltek az interjúalanyok, elsőként a szülőket említették, majd a kortársakra hivatkoztak, az osztálytársakra, családtagokra (testvérré), barátokra, a szülők barátainak gyermekeire.

Bullinger és Nowak (1998) a társadalmi kapcsolatokon belül megkülönböztette a mikro-, makro- és mezoszinten szerveződő kapcsolatokat. A mikroszint-

hez tartoznak a primer hálózatok. Ezek a személyes kapcsolatokon alapuló hálózatok, például a családdal, rokonokkal, barátokkal, ismerősökkel és szomszédokkal. Az egyének beleszületnek ezekbe a kapcsolatrendszerekbe, vagy saját választásuk okán integrálódnak beléjük. Az interjúk alapján arra következtetünk, hogy a primer kapcsolatok vannak a legnagyobb hatással a diákokra, mivel a mobilitás melletti döntés a szülőktől származik.

Magyarországon a mobilitási ötlet nagyon ritkán származik a diákoktól, azt vagy a szülők, vagy az iskola akarja és veti fel először a diákok számára. A szülők társadalomban elfoglalt helye mind közvetlen, mind közvetett úton hatást gyakorolhat a diák személyiségére. A szülő egzisztenciális biztonságérzete, társadalmi szerepével való elégedettségének mértéke, jövőjével kapcsolatos kilátásai vagy épp kilátástalansága, a társadalmi befolyásából adódó, mások feletti fölény tudata vagy kisebbrendűségi érzése olyan társadalmi hatások, amelyek a szülők személyiségének és közérzetének befolyásán keresztül ültetődnek át a gyerek személyiségébe.

Magyarországon a külföldi tanulás középiskolás korban státuszszimbólum. „Új csendes generáció” néven emlegetik a mai középiskolásokat, a családi elvárásnak való megfelelés jellemzi őket (Székely 2013). *„Minél többet látok a non-formális (informális) oktatásból az AFS-en keresztül, annál kevésbé látom az értelmét a formális oktatásnak olyan szinten, amilyen szinten azt az én iskolámban űzik, elvileg elitgimnázium, gyakorlatilag addig éreztük, amíg a tízszeres túljelentkezésben beválogattak minket. Onnantól kezdve annyit lehet csak érezni, hogy taposómalom”* (peHUy06). A magyar interjúalanyok közül egyvalaki hangsúlyozta azt, hogy a saját ötlete volt, hogy egy évet külföldön tanuljon. Azonban a későbbiekben utalt arra, hogy voltak családi példák és iskolatársak, akik tanultak külföldön. *„Én találtam ki, hogy kimegyek tanulni... Voltam rövidebb ideig az iskolával többször külföldön... És utána jött az ötlet, hogy esetleg hosszabb időre kimenjek külföldre. És akkor rákerestem, milyen lehetőségek vannak, és így jött ez a szervezet... A nagyném tudom, hogy tanult ...országban, és az unokatestvérem is...”* (peHUy02). A diáknak nem volt új dolog a „cserediákság”. A korábbi pozitív tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a csereprogram „magasabb szintjét” próbálja ki, az egyéves csereprogramot. Ritka tudatosság jellemezi a magatartását, hisz ő maga keresett utána a lehetőségeknek. Az általánosnak mondható szülői és a szűk családi ráhatás szerepét mutatja az alábbi részlet: *„és nekem először a testvérem volt cserediák, ő négy és fél évvel idősebb nálam, és ő is Ausztriában volt úgy, mint én... Mikor hazajött, akkor mondták szüleim, mert látták rajta is, hogy nagyon jól sikerült, meg jól érezte magát, meg sokat profitált belőle, hogy majd én is valószínű ki fogok menni, de hát akkor még nem nagyon volt kedvem hozzá... meg kisebb is voltam, meg úgy nem voltam még ráhangolódva, aztán ahogy telt az idő, egyre jobban ráhangolódtam és utána már szinte vártam a csereévet”* (peHUy08). Egy másik példa a közvetlen befolyásra: *„Nálunk ez egy családi hagyomány. Mind a két testvérem utazott ki. Az egyik az Egyesült Államokba egy évre, a másik Hollandiába. Jó kapcsolatot ápoltunk a szervezettel, meg jó tapasztalataink voltak. Igazából ennyi”* (pe-

HUy05). A családon belül is különös helyet foglalnak el a korosztályos kapcsolatok, a testvérek. *„Tesómat, mert vele is mindig megbeszéltünk mindent, mert ugye ő is átélte az egészszet, segített, hogyha kell-kellett, meg most is, aztán meg ő egyszer-kétszer ki is jött hozzám látogatóba”* (peHUy08).

Lényeges a családok közvetett kapcsolati hálójá, működik a gyenge kötelékek tana (Granovetter 1988) is, mivel a mobilitás ötlete sok esetben származott a szülők olyan barátaitól, akiknek hasonló korú gyerekei már voltak cserediákok. A szülők barátainak gyereke és a diák között közvetett kapcsolat van; ebben az esetben nem a társától közvetlenül kapja a motivációt a mobilitáshoz, mert nem feltétlenül ismerik egymást: *„Anyukámnak van egy barátnője, akinek van két lánya, és mind a két lánya már kint volt cserediákként egy másik programmal, illetve ugyanezzel a szervezettel (YFU)”* (peHUy03). A kortársak élménybeszámoló nagy hatással vannak a diákokra: *„Én egy ismerősömtől, hát mondhatni egy barátától kaptam az információt, ő ugyanis Mexikóban volt kint egy évet ugyanezzel a szervezettel és akkor ő mondott egy pár dolgot erről, hogy milyen élményei és tapasztalatai voltak”* (peHUy09).

A másodlagos hálózatok, a makroszinten szerveződő társadalmi és intézményi hálózatok is fontosak. Intézményi szinten ide tartoznak a diákok számára csereprogramokat lebonyolító hivatalos szervezetek, mint például az AFS, a YFU, a Rotary, de maga az oktatási intézmény is. A mobilitást bonyolító szervezetek szerepe nagyon erős: *„Valamit akartam csinálni az életemmel nyelvek irányába elmenvén, és akkor gondolkodtam, hogy van ez a kéttannyelvűtől kezdve olyan iskola, ami erre készít fel, hogy angol érettségit tegyél le és hasonló szépségeket. Az akkor nem jött össze, és utána egy fél évvel találkoztam az AFS-sel, és gyakorlatilag én úgy kezdtem el ott önkénteskedni. Ott lehúztam másfél évet, és egy év után mondták azt, hogy mit szólnék hozzá, ha megpályáznék egy ösztöndíjas helyet”* (peHUy06). Néhány esetben előfordult, hogy a diák rokonának volt közvetlen kapcsolata ilyen szervezettel: *„Az egész cserediákév onnan jött, hogy az apukám 4 éve már a Rotarynak tagja”* (peHUy04). *„Az AFS miskolci vezetőjét ismertük is”* (peHUy11). A cserediák-szervezetek előadásokat tartanak egyes középiskolai intézményekben, informálva a diákokat a programlehetőségről: *„először is az iskolából hallottam az AFS-ről”* (peHUy13).

Fontos szerepet játszik maga az iskola, az általános értékrend közvetítésével, a külföldi csoportos utazások és a hosszabb külföldi tanulmányok szervezésével, külföldi kapcsolataival: *„Én [gimnázium, Miskolc]-os vagyok és a sulink elég sok ilyen lehetőséget biztosít nekünk és biztosított is cserediákprogramokra, egy-két hetes programokra. Angliában voltunk például kétszer is (...), illetve a német munkaközösség is sokszor szervez különféle utazásokat, valamilyen egyéb európai programokat, például tavaly újságírói táborban vettünk részt európai környezetben abszolút. És igazából így jött ez az ötlet”* (peHUy11). Az iskola szerepét a bejövő spanyol diák interjúalany a következőképpen mondja el: *„hogy hogyan mennek ki az iskolából a diákok külföldre: az adminisztrátor írja az interneten, és ők [a spanyol diákok] kimennek”* (peHUy15).

A mikro- és a makroszint között jelennek meg a tercier kapcsolatok, amelyek közvetítő funkciót látnak el, ezek szakmai szolgáltatások, különböző intézmények támogató eszközei, civil szervezetek. Ezek szociális erőforrást jelentenek, például lehetnek az információk szerzésének forrásai (Laireiter 1993). Egy vállalat által nyújtott ösztöndíj mint felhívás, a család mint elsődleges kapcsolat és az intézmény (itt a vállalat) mint másodlagos hálózati kapcsolat együttes hatását mutatja a következő idézet: „Az ötlet úgy jött, hogy ösztöndíjra pályáztam a ...banknál. Nem tudtam előtte ilyen lehetőségről, a ...bank ezen ösztöndíjáról sem, a szüleim szóltak róla. Eleinte nem is érdekelt ez az egész. De elmentem a kiválasztásra az AFS-hez, és megnyertem az ösztöndíjat, és úgy döntöttem, hogy kimegyek” (peHUy10). A következő esetben is egy pénzügyi szolgáltató intézmény által nyújtott ösztöndíj-lehetőséget használt ki a diák: „Apukám munkahelye hirdette meg ezt a pályázatot, ahol én kaptam az ösztöndíjat, hogy kimenjek egy évre Olaszországba. Úgyhogy... apukámtól ered az egész.”

Jól mutatja a következő részlet, hogy egymást erősítő impulzusok a jellemzők, intézmény és személyes kapcsolatok együtt indítják el a fiataalt. „Hát..., először is az iskolából hallottam az AFS-ről, mert ezzel a szervezettel mentem ki, és... hát nem is igazán fogalmazódott meg bennem, mikor először hallottam, hogy most én nagyon szeretnék cserediák lenni, hogy különösképpen érdekelne, hanem... az egyik barátom gondolkodott így rajta, és akkor ahogy így egyre többet beszélgettünk róla, én is kedvet kaptam hozzá, meg az iskolából rengetegen mentek ki, az előző években, és így én is gondoltam, hogy ez engem is érdekelne, és így úgy döntöttem akkor, hogy... így kb. két-három hónap gondolkodás után én is belevágnék” (peHUy13).

A mobilitáshoz vezető út és a végső döntés meghozatalakor a magyar diákoknál összességében az alábbi szempontokat vagy csoportképző ismérveket azonosítottuk:

- a szülők akarata és felvetése révén vállalja a diák a féléves vagy egyéves mobilitást;
- az iskola adja a kezdő „lökést” és a gondolatot a mobilitás vállalásához;
- a barátok is szerepet játszanak a döntés meghozatalában.

A mobilitási döntés meghozása nem egyszerű és a legtöbb diák esetében hosszabb folyamat eredménye. Azokban a családokban, ahol a cserediákprogram megvalósításának nincsenek anyagi akadályai, viszonylag gyorsan megszületik a döntés. Azokban a családokban, ahol önerőből egy ilyen programot nem tudnak finanszírozni és ösztöndíj-lehetőségek után kell kutatni, a mobilitáshoz vezető döntés is hosszabb folyamat, több benne a bizonytalanság. A szakértők és kutatóink által megfogalmazott vélemény, hogy az iskolák szervezte egy hónapos cserekapcsolatok erősítése, pénzügyi támogatása erősítene a diákok mobilitási hajlandóságát. Ebben az életkorban Magyarországon a család és az iskola határozza meg a diákok viselkedését, biztosítja és könnyíti a mobilizációs folyamatot.

### ***A cserediákok kapcsolatai a program folyamán és a hazatérést követően***

Az információtechnológia fejlődése lehetővé teszi a külföldön tanulás alatt a kapcsolattartást a hazaiakkal, és a visszatérés után sem szűnnek meg a kint kiépített viszonyok. Ez erősíti a cirkuláris migrációt. A fiatalok többször említeték, hogy későbbi tanulmányaik alatt akár többször is vállalkoznának külföldi részképzésre, sőt, hangsúlyozták: a rövid távú nem hazai munkavállalás is közel áll hozzájuk. A félig strukturált interjúk során néhány irányított kérdést tettünk fel a diákok személyes kapcsolati hálójáról. (Kapcsolatokon értjük egyaránt a személyekkel és intézményekkel való kapcsolatokat, amelyek a program előtt és alatt hatással voltak a diákra.)

Érdekes vizsgálati terület a cserediákok mobilitásában az otthoni személyekkel való kapcsolattartás. Magyarországon a nagyobb cserediák-szervezetek alaposan felkészítik a diákokat a csereévre, elmondják, hogy mire számíthatnak, s elmondják a „szabályokat” az otthoni kapcsolattartásról is. Az interjúalanyok beszámoltak arról, hogy a saját szüleikkel és az otthoni barátokkal szándékosan csökkentették a kapcsolattartási gyakoriságot, mondván, a szervezet azt javasolta nekik, hogy koncentráljanak a kinti életükre, annak érdekében, hogy ne legyen honvágyuk és maximálisan próbáljanak beilleszkedni a kinti közösségbe. Volt olyan diák, aki egyáltalán nem tartott kapcsolatot az otthoni barátokkal. „Mert elsősorban azért mentem ki, hogy kint próbáljak új életet, nagyon időzjelben, kezdeni. Azért, mert én most cserediák vagyok, és nem azzal foglalkozom, ami itthon van. Tehát a szüleimmel nagyon ritkán beszéltem. De a barátaimmal sem vittem túlzásba a beszélgetést. Velük Facebookon beszélgettünk. Általában úgy volt, hogy mindig ők írtak, tehát én nem kerestem az itthoni barátokat. Ezt ők tudták, megbeszéltük, hogy így lesz. Én blogot írtam egész évben. (...) ha valakinek valami kérdése volt, átlinkeltem, amit írtam, lásd, ez történt velem mostanában. Tehát nem volt az, hogy én egyesével leírtam mindenkinek a barátaim közül, hogy mi történt éppen ma velem. Megírtam a blogot és...” (peHUY03). „Jó. Itt nyilván azt mondanám, hogy a magyar barátok és a saját család, a vér szerinti családom, azért ezalatt az egy év alatt sokkal messzebb került tőlem. Szóval NEM tartottam velük szinte. A szüleimmel is szinte háromhetente-havonta Skype-on beszélgettünk, mert ez nem arról szól. Tehát úgy nem lehet egy évre kimenni külföldre, hogy az ember az itthoni problémákkal foglalkozik, mi van itthon, mi van a családdal mi van a barátokkal. Tehát nagyon ritkán. A barátokkal talán párszor a kintlétem alatt. A családommal” (peHUY05). „Volt olyan, akivel egyáltalán nem tartottam, de általában hullámzó volt. Tehát volt olyan, amikor inkább rájuk fókuszáltam többet, volt olyan, amikor inkább a csereévre fókuszáltam, de úgy általánosságban mindenkivel legalább egy pár mondatot beszéltem az év során” (peHUY06). Több diák mesélte el, hogy a hazatérést követően gyengültek a korábbi itthoni kapcsolataik, vagy megváltozott a baráti körük. „15-20 ember, nem szoros, a nagyon szoros az 4-5 volt. A tágabb baráti köröm, inkább ismerős, ővelük az elején tartottam a kapcsolatot, aztán már egyáltalán nem. A mai napra meg már el is halványult. Abból az 5 emberből meg három maradt meg” (peHUY03).

Különbözően alakultak a kapcsolatok a kint megismert társakkal a program befejezése után. Némely cserediák rendszeres kapcsolattartásról számolt be, látogatják egymást, évente vagy pár évente. „A kinti barátaimat. Tehát azokat külföldön vettem, akik helyiek vagy dánok. Belőlük azért van, van már három, akik meglátogattak már Magyarországon. (...) Voltam náluk idén nyáron” (peHUy05). Az interjúalanyok többsége arról számolt be, hogy a fogadó családdal jó kapcsolatot sikerült kiépíteniük, és személyesen ellátogattak egymáshoz a program befejezése óta. „Hát úgy volt, hogy két év után ők látogattak meg engem. A fogadó testvérem kétszer is volt, a fogadó szülei egyszer, és én most tudtam kimenni tavaly nyáron” (peHUy05).

Az egyik interjúalany elmondása alapján a kint kialakult barátság csupán a hasonló élethelyzetnek volt köszönhető: tehát sorstársak voltak, ismerték egymás helyzetét, egymással mindig megosztották a kinti tapasztalataikat. „Ide írtam Kalisszát. Vele a cserediákév alatt nagyon jóba lettem. Ő lett a legjobb barátom ott, mondhatni. Egy órára lakott tőlem, de amint tudtunk, találkoztunk. Neki nagyon sokat köszönhettem. Ő volt, akinek nagyjából mindent elmondhattam. Mostanában már nem gyakran beszélünk az időeltolódás miatt, meg ő is végzős. De eleinte még havonta skypeoltunk meg többször chateltünk, most már havi egy alkalommal váltunk pár szót, és karácsonykor is megajándékoztuk egymást. Most már teljesen más. Amikor, ugye, ott vagyunk, van egy közös életünk. És most már neki is megvan, ugye, az otthoni gondja, amit én már nem ismerek. Meg nekem is. Ennyiből így sokkal nehezebb fenntartani a kapcsolatokat” (peHUy04). „A többi AFS-es cserediákkal is beszélünk, most akarjuk megszervezni – már lassan 5 éve, hogy kint voltam –, egy nagy banzájt akarunk csapni valahol, ahol mindenki összegyűlik, csak lesz valami belőle” (peHUy14). A távolság akadályt jelenthet a kapcsolattartásban: „Volt egy brazil nagyon jó barátom, de hát vele sem tudtam tartani a kapcsolatot, meg azért oda kijutni, vagy meglátogatni. Tehát egy idő után elhalnak ezek. (...) Az az egy brazil srác, vele nagyon jóban voltunk. Szimplán elhalt a kapcsolat, mert nincs rá esély, hogy kiutazzak hozzá, meglátogassam” (peHUy05). A külföldi tanulmányúton járt magyar diákok közvetlenebbek a bejövő diákokkal. A Magyarországra érkezett diákok számára országunk általában csak egy a sok közül. A mobilitást természetes folyamatként élék meg, tapasztalják az ország „olcsóságát”. Érdekes a fogadó családhoz való viszonyuk: erősebbnek látják a magyar családi kötelékeket, szigorúbbaknak tartják a magyar szülőket.

A fiatalok tehát könnyen alakítanak ki új kapcsolatokat, és azok viszonylag tartósak. E kapcsolatokat úgy kezelik, mint a kint eltöltött idő hozadékát, ami később még a személyes karrierjük érdekében is mozgósítható.

### ***A személyiség fejlődésének alakulása, beleértve a nemzet tudat erősödését***

Ismert és egész Európára jellemző a fiatalok elhúzódo leválása a szülői háztól, a sokszor kórosnak ítélt „mama hotel”, „papa bank”. A jelenség összetett, a család szerepének átalakulásával a társadalmi-szociokulturális változásokkal, a munkaerőpiac válság utáni nehézségeivel, a megváltozott technológiákkal magya-



rázható. Következésképpen napjainkban láthatók: megkésett gyermekvállalás, csökkenő gyermekszám és a felboruló társadalmi munkamegosztás.

Bachner és Zeutschel (2009) kutatásában a cserediákok döntő többsége szintén kiemelte a pozitív személyiségbeli változást, függetlenül a nemzetiségtől, a cserediákság évtizedétől vagy hosszától. Ezzel egybehangzóan kutatásunkban minden megkérdezett diák és szakértő említést tett a külföldi tanulmányok szerepéről a személyiség fejlődésében, a családtól való leválásban. Sokan beszámoltak arról, hogy önállóbbak lettek, és jót tettek nekik, hogy hosszabb ideig magukra voltak utalva. „Magabiztosabb lettem. Átértékeltem a többi emberhez való viszonyomat” (peHUy05). „A leghasznosabb az volt, hogy abszolút megint önállónak éreztem magam. Nem éreztem azt, hogy rá vagyok utalva a családomra. Vagy nem is az, hanem maga a tudat az, hogy ha pl. probléma lett volna, akkor sem tudtam volna rájuk számítani, mert teljesen máshol éltem. Úgyhogy önállóbbnak éreztem magam. Azt mondanám, hogy az önbizalmam is nőtt” (peHUy12). Beszámolóik alapján ezek a változások késztették a diákokat arra, hogy egyénileg kezeljék az embereket, általánosítás helyett. A külföldi tapasztalatszerzés révén a diákok személyisége, magatartása, gondolkodásmódja a saját életükről, jövőbeli terveikről meg tud változni: „Az embernek ad egy magabiztosságot. Tehát az ember egy évet kibír egy idegen környezetben, és ott föl tudja építeni magát... akkor az... ad egy biztosságot. Tehát ha engem kiraknak bárhol a világon, akkor föltálozom magam” (peHUy05). A magyar diákok számára a mobilitás időszaka – szociológiai és pszichológiai értelemben – a felnőtté válás folyamataként értelmezhető, hiszen sokkal hamarabb váltak önállóvá, mint azok a társaik, akik nem vettek részt cserediákprogramokban. „Nagyon hasznosnak érzem azt, hogy sokkal jobban megkomolyodtam, önállóbb lettem az egy év alatt. Volt úgy egyetlen egy hét, hogy egyedül voltam otthon [a külföldi tanulmányok alatt a fogadó családnál]. Amikor itthon voltam, akkor még annyira nem tudtam volna ezt elképzelni, mert mégis ki fog rám főzni, nekem kell magamra mosni. Volt, amikor megkértek, hogy főzzek nekik, volt, hogy a szennyest magamnak kellett mosni, a telefonszámlát, bankkártyát intézni. Ezeket a dolgokat, amióta hazaértem, most már egyedül itthon is én próbálok menedzselni” (peHUy04).

A felnőtté válás individuális és pszichológiai folyamat, amelyet a külföldi tanulmányút mint életesemény támogat, kiteljesít. A személyiségfejlődés abban is megnyilvánul, hogy a külföldi csereprogramban részt vevő diákok sokkal nyitottabbak lesznek, könnyebben kötnek barátságokat és megnő az önbizalmuk. „Türelmesebb lettem sokkal. (...) De annyi mindent nem is tudok felsorolni. Nem tudom, milyen voltam régen, azt csak a családom tudja. Nagyon türelmes lettem, elfogadó” (peHUy03). A diákok személyiségében bekövetkezett változás jövőbeli terveikre is kihat. „Ott jöttem rá, hogy igazából mivel szeretnék foglalkozni, mit szeretnék elérni az életben. Úgy érzem, hogy ott váltam felnőtté, nem is igazából felnőtté, de segített abban, hogy később elkezdjem az önálló életemet az egyetemen. Szóval felkészített ez is az életre igazából” (peHUy11).

A magyar diákokra jellemző, hogy saját megítélésük szerint a mobilitási program személyiségükben tartós és pozitív változást okozott, a cserediákprog-



ramok sok kézzelfogható haszna mellett. Külföldi útjuk alatt a diákok nem feltétlenül érezték ezt a változást, de hazatérésük után, hosszabb-rövidebb idő elteltével, más szemmel értékelik saját személyiségüket, és szinte első helyen említik ezt a hatást.

A felnőtté válást a szakirodalom korhoz, életeseményhez és pszichológiai változáshoz köti. Azonban az, hogy pontosan mely események lényegesek (az individualizálódást, a családalapítást, az első munkába állást hangsúlyozzák a diákevekben, 16–20 éves korban) és hogy ezek az események hogyan viszonyulnak egymáshoz, időben, társadalmanként és társadalmi csoportonként eltérhet (Logan, Ward, Spitze 1992; Settersten, Furstenberg, Rumbaut 2005). Vizsgálataink szerint a külföldi tanulás e körbe tartozik: segíti a felnőtté válást. A későbbi élet-helyzeteket jobban kezelő egyénekké alakítja a mobilitásban részt vevő fiataalt, a társadalom tagjaként hozzájárul a versenyképesség felismeréséhez. Az egyik szakértő saját példáján keresztül mondta el, miért tartja nagyon hasznosnak a külföldi tanulást: *„Mivel 16 éves koromban mentem ki és 16 éves koromtól döbbsentem arra rá, hogy ez akkora lehetőségeket ad, ...hogy határokon átívelően bármikor bárhol tudok mozogni, esetleg a későbbiekben munkát vállalni, vagy külföldi egyetemre jelentkezni... És ugye ez egy hatalmas nyelvtudást is adott, mivel kint nem beszéltek magyarul, ugye az angol volt az adott közös nyelv. Angolul nagyon jól megtanult mindegyik cserediák kint, meg hát ugye a finn nyelvet, én felsőfokú finn nyelvtudással jöttem haza, emiatt keresnek ma is igazából, mert nagyon kevés a finn nyelvtudás, úgyhogy ez mindenképpen nagy szerepet játszik a diákoknak a mobilitásában, az, hogy nyelvtudást kapnak, megnyílik előttük Európa kapuja”* (peHUE02). A külföldi tapasztalattal megjelenik a nemzetközi viszonyítás is az életükben. Szinte minden interjú végén elhangzott az a vágy, hogy a hazain túl nemzetközi karrierre is gondoljanak.

### ***A célországválasztás módszere, területi meghatározottsága***

Kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy mi alapján történik a célország kiválasztása – mind a külföldre kimenő magyar diákok, mind pedig a bejövő külföldi diákok szempontjából. Legjobban a cserediák-szervezetek szakértőivel folytatott interjúink foglalták össze a tapasztalatokat.

A diákok célországválasztására nem jellemző a tudatosság. Leginkább a nyelv, a célország fejlettsége, az adminisztráció egyszerűsége és a kínáló alkalom határozzák meg a döntést. Kutatási kérdésünk az Európán belüli mobilitásra vonatkozott, de nem lehet megkerülni azt a tényt, amelyet minden szakértő hangoztatott: *„a magyar gyerekek az USA-ba mennek a legszívesebben, hazánkba pedig különböző egzotikus országból [Magyarországtól távol levő, magyaroknak különlegesnek számító országok], illetve Törökországból jön a legtöbb diák”* (peHUE01). Sokkal könnyebb olyan országban helyet találni, ahonnan mi is fogadunk diákokat. A távoli területeken az ügyintézés bonyolultsága is visszarasztja a magyar diákokat. *„Amerikába, Kínába, Dél-Amerikába is lehet menni, de az Európai*

Unióba nyilván könnyebb eljutni. Nincsenek határok, nem kell vízumot intézni, a biztositást is könnyebb” (peHUy17). Egy cserediák-szervezet munkatársa szerint náluk a bejövő diákok fele Európából érkezik, ebből a németek jelentős arányt képviselnek. „Körülbelül, ha ezt arányosítjuk, hány diák jött Európából? Ebből a 116-ból? Több mint a fele európai... Németek vannak a legtöbben, egy finn van, olaszok vannak sokan, van egy lengyel kislány” (peHUe02).

A pályázás során leginkább a nyelvtanulási motiváció dönt a fogadó országok megjelölésénél. Belgium francia nyelvterületére ment a diák, aki így nyilatkozott: „Franciát tanultam az iskolában, és úgy gondoltuk a szüleimmel, hogy ez is segítené a nyelvtanulási folyamatomat, ha 3 hónapot kint töltenék” (peHUy07). A cserediák-mobilitás népszerű célpontjai Európán belül az angol és a német nyelvterületek: „Mindenhol az angol egy alapvető nyelv, nyilván, akik német területre mennek, ők németül is megtanulnak” (peHUe02). Azonban érezhető valamiféle divat, illetve nyelvtanulási szokás a célország kiválasztásában, ahogy egyik szakértőnk is megfogalmazta: „Azok tudom, hogy ez nagyon hullámzó, sokszor számunkra sem ismertek az okok, hogy éppen melyik európai célország a kedveltebb, mert például azt hiszem, egy három éve Franciaország nagyon népszerű volt, most kevésbé. Olaszország is korábban népszerű volt, mondjuk négy évvel ezelőtt, most kevés jelentkezőnk van ide. Illetve azt látjuk, hogy a német nyelvterület újra erős és nagyon érdeklődnek iránta a családok. Kicsit úgy tűnik, mint hogy ha a spanyol, olasz, déli nyelvek visszaszorulnának, és megint Németország meg az angol nyelvterület lenne a fontos... Eszembe jutott valami, igen... Skandináv területek mindig is népszerűek voltak. Tehát az töretlen, oda mondjuk kevés férőhelyünk is van, de azt nem szokott gondot okozni feltölteni” (peHUe01). A nyelv fontosságát minden interjúalany hangsúlyozta, az alábbi diákválaszok tipikusnak mondhatók: „Azért akartam külföldre menni, hogy egy nyelvet megtanuljak, egy új iskolarendszert megismerjek. Franciát tanultam, úgyhogy ezért mentem Franciaországba, a célom az volt, hogy megtanuljak franciául” (peHUy01). „Azért választottam Svájcot, mert mindenképpen a németet akartam fejleszteni, mert akkor már az angoltól megvolt a felsőfokú nyelvvizsgám. A franciával úgy voltam, hogy azt suliban majd tanulom, a németet sokkal fontosabbnak gondoltam. És azért lett Svájc még, mert a többi nyelvet is tudom gyakorolni” (peHUy11). A külföldi tapasztalattal megcélzott idegennyelv-tanulás indoka lehet a hazai nyelvtanítás gyengesége. A célországválasztás a későbbi tanulmányokkal is összefügg, mutatja ezt az alábbi idézet: „Végül azért döntöttem Németország mellett, mert tanultam már előtte németet, volt is már egy középfokú tudásom, de szeretnék német nyelvterületen továbbtanulni, ezért gondoltam, hogy továbbfejlesztsem a német nyelvtudásomat. Most adtam be a jelentkezést, a felvételi nyáron lesz, Ausztriába, orvosi képzésre jelentkeztem” (peHUy02).

Az, hogy a diák mely célországokat jelöli meg, befolyásolhatják a korábbi cserediákok személyes tapasztalatai, tehát megjelenik a kortársak szerepe a mobilitási döntésben. Egyik szakértőnk szerint „az is befolyásolja például a célországválasztást, hogy önkénteseink honnan térnek vissza. Mi egy önkéntesalapú szervezet vagyunk, és sok visszatért diákunk önkénteskedik, és ők tartják a prezentációkat

[toborzási céllal] az iskolákban. Személyesen találkoznak a potenciális kiutazókkal, és azt tapasztaltuk, hogy az ő személyes élményük utána mérvadó. A múltkor például volt egy diák, aki visszatért Oroszországból és ő ott [város Magyarországon], ahol lakik, erről nagyon sokat mesélt. A következő évben lett őt kiutazó Oroszországba onnan. Tehát hogy ezek a személyes élmények is abszolút hatnak, hogyha utána a diák benne marad a rendszerünkben és aktív marad. Tehát ilyen hullámokat is tapasztalunk és idén nincs senki Oroszországban, mert idén nem ajánlották, pedig lett volna hely” (peHUe01).

Összességében a célországválasztásról elmondható, hogy elhalványul a szülői ráhatás, elsődleges szempont a nyelvterület, és ezen keresztül az iskola mint a nyelvet oktató intézmény, valamint a jövőbeli tervek és a referenciacsoport, amely egyfajta divatot is terjeszt.

### ***A jövőbeli tanulási, munkavállalási elképzelések***

Ismert tény, hogy a fiatalokat érintő migrációs potenciál kérdőíves felmérései az elmúlt években ijesztően magas elvándorlási hajlamot prognosztizáltak (Blaskó, Ligeti, Sik 2014; Sik, Szalai 2012). A migrációt tervező magyarországi felnőtt lakosság körében a legnagyobb csoportot a 30 éven aluli fiatalok képezik, ebből a korosztályból minden második, azaz a 18–29 évesek közel fele gondol arra, hogy külföldre megy. A fővárosi elitgimnáziumokban többszörösére nőtt a továbbtanulást külföldön tervező fiatalok aránya, előfordul olyan gimnázium, ahol 2013-ban minden harmadik diák elküldte felvételi lapját valamelyik osztrák, dán, német, brit vagy amerikai egyetemre (Czibere, Rác 2016). Azt feltételeztük, hogy a migrációs tervekben a középiskolai külföldi részképzés a vonzó tényező. Tapasztalataink szerint azonban a külföldön már tartósan tanuló diákok inkább választják hosszú távon a hazai munkavállalást, és rövid távon is csak a kreditmobilitást tudják elképzelni.

A kutatásban részt vett cserediákok többsége minimum egyszeri és hosszabb külföldi tapasztalattal rendelkezik, és visszatérésük után már legalább egy év eltelt. Megkérdeztük, hogy a jövőben kívánnak-e újra kiutazni, és amennyiben igen, milyen formában, valamint hogy a jövőben hol szeretnének dolgozni, családot alapítani. A magyar cserediákok összességében pozitívan értékelték a külföldi tartózkodást, de többségük Magyarországon képzelel el az életét. A diákok vélekedése a külföldi tanulásról és munkavállalásról a hazatérést követően megváltozik, a mobilitás előtti külföldi tervek sokszor átalakulnak. A hazaitól eltérő környezetben rákényszerülnek a kinti nehézségek leküzdésére, átértékelik az otthoni dolgaikat, a nemzeti öntudatuk erősödik. Felismerik, hogy külföldön nem tudják otthon érezni magukat. *„Még mielőtt kimentem volna, úgy voltam vele, hogy inkább külföldre akartam menni tanulni, dolgozni. Most, hogy így hazajöttem és belelátam az egész külföldi létbe, nem igazán szeretnék távol élni. Inkább itthon maradnék. Az az igazság, hogy nehéz kint, mert addig jó – illetve nekem – amíg tudom, hogy ez meddig tart. Egy egyetemi programot nézek, egyetemre*

mindenféleképpen ki akarok menni egy fél évet egy ösztöndíjjal, de hogy én kint dolgozzak (...) beleláltam egy rendszerbe, egy világba: alapvetően mindig is éreztem, hogy rám úgy néznek, hogy te azért nem vagy német. Ez azért furcsán hangozhat, de úgy érezte az ember, hogy őt nem fogadják be annyira, hogy sajátjaként tekintsenek rájuk. Ha az ember már kint dolgozik, még jobban érzi, és még jobban az van benne, hogy te itt egy idegen vagy. A másik az, hogy azért nem tudom (...) ez a honvágykérdés eléggé nehéz volt, és hát emiatt sem vállalnám, mert szerintem az, hogy én most éveken át kint legyek (...) Lehet, ha úgy hozza az élet igen, de most, ha nekem döntenem kéne, akkor nem, max. egy megszabott rövid időre” (peHUy09).

A diákok látták, hogy számos előnye van a külföldi tapasztalatnak, egy cse-reprogramban való részvételét inkább eszköznek tekintenek, az életük egy szakaszának, s a külföldön való tartózkodást ideiglenes állapotként tudják csak elképzelni: „Egyetem alatt szívesen mennék még valahova, de amúgy nem tudom... hogy kint voltam most egy évig, így teljesen lecsillapodott bennem az, hogy én szeretnék külföldön élni, tehát én mindenféleképpen itthon szeretnék, Magyarországon. Mondjuk ezt mondom most, ki tudja, mi lesz pár év múlva, de pillanatnyilag itthon képelem el magam, meg az életem. Miután hazajöttem, nagyon jó érzés volt itthon lenni, és teljesen elég volt ez a külföldi dolog, meg ugye egy év nagyon hosszú az itthoni dolgok nélkül. Ugye, a család, meg az itthoni barátaim, meg ez a megszokott közeg nélkül” (peHUy09).

A cserediákok többsége elsősorban nem a külföldi munkaerőpiacon kíván elhelyezkedni, de nem zárja ki a külföldi munka lehetőségét a jövőben: „hát most egyelőre itthon tanulok. Megtehetném kint is, ott is ingyenes. Egyelőre még itthon. Valamikor még szeretnék egy-két évre kiutazni. Még ebben nem vagyok biztos. Attól függ, hogy a munka itthon hogy megy. Szeretnék itthon lenni” (peHUy05). Egy másik diák így nyilatkozott: „Magyarországon szeretném befejezni az egyetemem. Most kezdek, most vagyok elsős. (...) Tanulni már nem akarok máshova menni, mert itthon diplomázok, és utána már nem szeretnék továbbtanulni. Szóval mindenképpen munka. Testnevelő edző leszek, illetve gyógytestnevelő. Tudok németül, angolul, tehát lehet akár Ausztria vagy Németország. Majd meglátjuk...” (peHUy03).

A cserediákok többsége rövid távon ismét elutazna külföldre. Az interjúalanyok említették, hogy egyetemi tanulmányaik idején szívesen kimennének külföldre kreditmobilitás keretében, de nem zárják ki azt sem, hogy esetleg külföldön tanuljanak tovább. Megállapítható, hogy a középiskolai külföldi tanulmányi tapasztalat egy későbbi hallgatói mobilitás előzményeként azonosítható. „Nagyon szeretnék külföldi kultúrákat megismerni. Hogy hol szeretnék élni, (...) hát lehet, hogy Magyarországon, de nagyon gondolkozom, hogy esetleg külföldön, sajnos. Jelenleg másodéves vagyok. (...) Sokszor felmerül bennem, hogy mi lenne, ha kimennék külföldre tanulni, nézegettem a holland egyetemeket. Viszont mindig van egy pont, most például nagyon jó barátaim lettek az egyetemen. Nehéz lépés, de meghozom persze. Például ki akarok menni Erasmusszal, még nem tudom hová. Most megpályáztam Norvégiában egyéves önkéntes munkát, szóval lehet, hogy még Norvégiába megyek egyetemre, még gondolkodom rajta. Lehet, úgy csinálom, hogy elvégzem itt az alapképzést és a mestert máshol folytatom” (peHUy14). „Amikor még kint voltam, akkor úgy gondoltam,

hogy nagyon szeretnék külföldön továbbtanulni. De most már egyre inkább úgy vagyok vele, hogy itt fogok maradni... Jövőre fogok érettségizni, jelenleg a BGF-re fogok menni gazdálkodási és menedzsmentre vagy esetleg a Corvinus Egyetemre. De van még egy évem gondolkodni rajta, lehet, úgy fogok dönteni, hogy beadom majd esetleg külföldre a jelentkezésemet” (peHUy04). A 15 magyar cserediák közül hárman határozottan állították, hogy az érettségit követően külföldön tanulnak tovább, közülük ketten már tettek lépéseket ennek érdekében. „Hát, most júliusban lesz orvosi felvételi itt Bécsben... azt szeretném, hogy sikerüljön, és akkor utána általános orvosira menni is itt Bécsben, azt tanulni, utána meg majd dolgozni itt” (peHUy08). Amikor a teljes képzést külföldön tervezik, a fiatalok mindig külföldi karriert jelölnek meg. Ezt további vizsgálataink – melynek célcsoportja a felsőoktatásban tanulók – is alátámasztják.

Megállapíthatjuk, hogy a cserediák mobilitási tapasztalattal rendelkező fiatalok többségére hat a nemzetközi atmoszféra, többségük ismételten elutazna külföldre tanulni, dolgozni, jellemzően inkább rövid távon. Az interjúalanyok mindegyike legalább a kreditmobilitást tervezi. A külföldi munkavállalást a középiskolások, illetve első- vagy másodéves egyetemi hallgatók még nem tudják eldönteni, korai kérdés számukra, a lehetőséget csak néhányan zárták ki. Összességében az interjúalanyok nagy része viszont hosszú távon nem gondol külföldi karrierre, inkább itthon képzelel az életét.

## Összegzés, javaslatok

A globalizáció kibontakozásával felgyorsult az információáramlás, tájékozottabbak lettek az emberek. Manapság sok diák megy külföldre, rövidebb-hosszabb időre, iskolában szervezett csoportban, sportolni, nyári táborokba. Ennek ellenére viszonylag kevés magyar diák tanul külföldön fél évnél hosszabb időtartamban.

A magyar középiskolás még nem eléggé tudatos a mobilitási döntésben, külföldi mobilitásukat leginkább a család és az oktatási intézmény motiválja, a tényleges utazást pedig a szervező intézmények toborzása indítja el. A magyar diákok mobilizációját erősen meghatározza társadalmi és gazdasági helyzetük: ők tipikusan elitiskolák tanulói, magasan képzett, gazdag szülők gyermekei. Az alacsonyabb státuszú családok gyermekei – pénzügyi okok miatt – sok esetben nem tudnak élni a külföldi tanulás lehetőségével, hiszen a csereprogramok alapvetően önfelnevelésük. (Bár van lehetőség néhány szervezetnél ösztöndíjat igényelni, de ezeket sem az anyagilag igazán rászorultak veszik igénybe.)

Jellemzően a jó képességű diákok mennek csereévre; a külföldön tanuló magyar diákok gyakran rendelkeznek már jó nyelvtudással, a cserediákok jellemzően olyan középiskolákból kerülnek ki, ahol magasabb óraszámú tanul-

nak idegen nyelvet, idegen nyelven folyik az oktatás, vagy két tannyelvű iskolába járnak. A szülői elvárások között és az elitiskolák programjában szerepel a külföldi tanulás.

A magyar diákok hazatérésüket követően jelentős személyiségbeli változásról számolnak be. A mobilitás életük olyan szakasza, amely sokszor a felnőtté válás folyamatát segítette elő. A külföldi tanulmányok idején megerősödik a diákok magyarságtudata, leválnak a szülőkről, önálló életet kezdenek, korábban, mint korosztályos társaik. A szakértők véleménye szerint a rövidebb távú csoportos diákmobilitás a leghasznosabb, amely segíti a nyelvtudást és az idegen kultúra megismerését, de csökkenti a kiszakadás problémáját. A magyar diákok családcentrikusságát mutatja, hogy a fogadó családokat pozitívan értékeli, színt az összes kapcsolat közül ezt emelik ki leginkább. Általánosságban jó a kapcsolatuk a helyi diákokkal, be tudnak illeszkedni az iskolába. Jellemző a fogadó szülőkkal, külföldi barátokkal tartott kapcsolat a későbbiekben is.

Későbbi pályaválasztásukra hatással van a megtanult új nyelv. A középiscolai mobilitás előrevetíti a diploma- és a kreditmobilitás iránti érdeklődést az egyetemi évek alatt. De külföldön idegennek érzik magukat, ezért számukra nagyobb értéké válik a magyarországi életpálya, a hazai munkavállalás.

Összességében úgy látjuk, hogy a diákmobilitásra hatással vannak és következményként is megjelennek az oktatási rendszerek, a karrierutak; az elérhető információ mértéke, forrása, intézményei; a migrációs láncok (mobilitási hajlandóság, etnikai kapcsolatok, a kitaposott út); a külföldi elmozdulás költsége; valamint a személyiség fejlődését befolyásoló nemzetközi atmoszféra. Kutatásunk eredménye alapján a középiscolai mobilitás meghatározója a család, a gazdasági helyzet, az oktatási rendszer (mint intézményi környezet), illetve következménye a karrierelképzelések módosulása, a személyiség fejlődése.

## Jegyzetek

- 1 A szakértői testület tagjai a FIVOSZ, a FDSZ, a MINŐIES Alapítvány, az EMORKA Észak Magyarországi Regionális Kutatásokért Alapítvány, valamint a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a MOVE „Mapping mobility – pathways, institutions and structural effects of youth mobility in Europe” HORIZONT 2020 projekt támogatásával készült (Grant Agreement No. 649263).



## Irodalom

- Agabrian, M. (2004): *Cercetarea calitativă a socialului*. Institutul European, Iași
- Bachner, D., Zeuschel, U. (2009): Long-term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20., 45–58. <http://doi.org/c58t7c>
- Banov, H., Kammerer, A., Salciute, I. (eds.) (2017): *Mapping generation Z. Attitudes toward international education programs. AFS intercultural programs*. <http://d22dvi4j4pfop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/07112624/Mapping-Generation-Z-Research.pdf> (Letöltés: 2017. május 8.)
- Basch, L., Glick Schiller, N., Szanton Blanc, C. (1994): *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Taylor & Francis, London, New York
- Bauer, O. (2000): *The question of nationalities and social democracy*. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Blaskó Zs., Sik E., Ligeti A. S. (2014): Magyarok külföldön – Mennyien? Kik? Hol? In: Kolosi T., Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, 351–372.
- Bullinger, H., Nowak, J. (1998): *Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe*. Lambertus-Verlag, Freiburg
- Czibere, I., Rácz, A. (2016): The civil society, Local governments and the effects of projects on the social policy role of the non-profit sector in Hungary. In: Sidor, M., Kuc-Czajkowska, K. (eds.): *A different view of urban policy*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin, 167.
- Dabasi-Halász Zs., Hegyi-Kéri Á. (2015): „Fel/eltörekvő” generáció migrációja Miskolcon. *Észak-Magyarországi Stratégiai Füzetek*, 1., 17–26.
- Dronkers, J., Levels, M., de Heus, M.: (2014): Migrant pupils’ scientific performance: the influence of educational system features of origin and destination countries. *Large-scale Assessments in Education*, 3., 1–28.
- Elder, G. H., (1995): The life course paradigm. In: Moen, P., Elder, G. H., Lüscher, K. (eds.): *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association, Washington <http://doi.org/fb88w7>
- Esterberg, K. G. (2001): *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill, Boston
- Ghuri, P., Grønhaug, K. (2011): *Kutatásmódszertan az üzleti tanulmányokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gibbons, S. L. (2009): Meaningful participation of girls in senior physical education courses. *Canadian Journal of Education*, 2., 222–244.
- Gibbons, S., Telhaj, S. (2011): Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 9–10., 1156–1167. <http://doi.org/fjfb8v>
- Goren, H., Yemini, M. (2017): Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82., 170–183. <http://doi.org/cfdv>
- Granovetter, M. S. (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata. *Szociológiai Figyelő*, 39–60.
- Homfeldt, H. G., Schmitt, C. (2013): Zur Typologie transnationaler Communities und ihrer Netzwerke. Aufgaben für eine community-basierte Soziale Arbeit. In: Herz, A., Olivier, C. (Hrsg.): *Transmigration und Soziale Arbeit. Ein öffnender Blick auf Alltagswelten*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Hrubos, I. (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 3., 347–360.
- Illés, S., Kincses, Á. (2009): Migráció és cirkuláció. *Statistikai Szemle*, 7–8., 729–747.
- Kelle, U. (2007): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (eds.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg
- Kocziszky Gy., Nagy Z., Györfly I., Sebestyénné Szép T. (2014): Szelektív vándorlás és a nemek ki-egyensúlyozatlan aránya a rurális térségekben. *Erdélyi Társadalom*, 2., 85–96.
- Laireiter, A.R. (1993): *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Ergebnisse*. Huber, Bern
- Lindsay, S., McDougall, C., Sanford, R., Menna-Dack, D., Kingsnorth, S., Adams, T. (2014): Exploring employment readiness through mock job interview and role-play exercises: Comparing youth



- with physical disabilities to their typically developing peers. *Disability and Rehabilitation*, 18., 1651–1663. <http://doi.org/cfdx>
- Logan, J. R., Ward, R., Spitze, G. (1992): As old as you feel: Age identity in middle and later life, *Social Forces*, 2., 451–467. <http://doi.org/c92kjp>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J. E. (1993): Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 3., 431–466. <http://doi.org/fpbvf4>
- Massey, D. S., España, F.G. (1987): The social process of international migration. *Science*, 237., 733–738. <http://doi.org/cjpvvm2>
- Rédei M. (2006): Tanulási célú migráció a világban és itthon. *Demográfia*, 2–3., 232–250.
- Romani, Q. A. (2014): Estimating the peer effect on youth overweight and inactivity using an intervention study. *Journal of School Health*, 84., 617–624. <http://doi.org/f6fskm>
- Ruffino, R., Hardt, E. (eds.) (2017): *Mobility of secondary school pupils and recognition of study periods spent abroad*. European Federation for Intercultural Learning, Brussels
- Sántha K. (2011): *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Schleicher N. (2007): *Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban*. BKF jegyzet. Századévég, Budapest
- Settersten, R. A., Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G. (2005): On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. In: Settersten, R. A., Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G. (eds.): *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy*. Chicago University Press, Chicago <http://doi.org/cd2f>
- Sik E. (2011): *A migráció szociológiája 2: Európai trendek a felsőoktatásban a XXI. század első évtizedében*. Elektronikus tananyag, ELTE TÁTK [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010\\_2A\\_15\\_Sik\\_Endre\\_Migracio\\_szociologiaja\\_2\\_Valogatta\\_es\\_szerk\\_Sik\\_Endre/index.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_15_Sik_Endre_Migracio_szociologiaja_2_Valogatta_es_szerk_Sik_Endre/index.html) (Letöltés: 2017. április 30.)
- Sik E., Szalai B. (2012): Magyarok külföldön. In: Szivós P., Tóth I. Gy. (szerk.): *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban*. TÁRKI Monitor-jelentések, Budapest
- Székely L. (szerk.) (2013): *Magyar ifjúság 2012 tanulmánykötet*. Kutatópont Kft., Budapest
- Váradí M. M. (2013): Migrációs történetek, döntések és narratív identitás. A tanulmányi célú migrációról – másként. *Tér és Társadalom*, 2., 96–117.
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A., Sauer, L. (2017): Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20., 81–98. <http://doi.org/cfdw>
- <http://move-project.eu/> (Letöltés: 2017. május 8.)