

KÍNAI HALLGATÓK NEHÉZSÉGEI MAGYARORSZÁGI TANULMÁNYAIK ALATT ÉS UTÁN

PRIMECZ HENRIETT* – LI XUEYAN

Budapesti Corvinus Egyetem

Beérkezett: 2021. április 9., elfogadva: 2022. február 6.

Hazánkban viszonylag nagy számban tanulnak kínai hallgatók, akiknek a nehézségeikről, beilleszkedésükről és jövőbeli terveikről viszonylag keveset tudunk. Narratív interjúra építő kutatásunk a kínai hallgatók tapasztatait tárta fel, és arra is választ keresett, hogy milyen jövőbeli elképzeléseik vannak továbbtanulás vagy karrier tekintetében. A kutatás eredményei szerint a kínai hallgatók számtalan nehézsége közül a nyelvi akadályok és a tanulási stílusbeli különbségek kiemelkedő problémát jelentenek. A jövőjüket leginkább a bizonytalanság jellemzi, a magyar felsőoktatási tapasztalatok annyira eltérnek a kínaitól, hogy az itt szerzett tudás hasznosulása kétséges.

Kulcsszavak: kínai hallgatók, magyar felsőoktatás, kirekesztés, jövőbeli lehetőségek

There are a relatively large number of Chinese students studying in Hungary, about whom we know relatively little, especially about their difficulties, integration and future plans. Our research, which builds on narrative interviews, explored the experiences of Chinese students and also sought answers to their future plans for further study or career. According to the results, Chinese students' numerous difficulties culminated in language barrier and learning style mismatch. Their future is mostly characterized by uncertainty, the Hungarian higher education experience is so different from the Chinese one that the utilization of the knowledge gained here is doubtful.

Keywords: Chinese students, Hungarian tertiary education, future trajectory

Bevezető

Egyre több külföldi hallgató tanul Magyarországon, és ebből kifejezetten nagy arányt képviselnek a kínai hallgatók, akik a harmadik legnagyobb közösség Magyarországon (Li 2020). A hallgatószám emelkedését a Stipendium Hungari-

* Levelező szerző: Primecz Henriett, Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Szervezeti Magatartás Tanszék, 1093 Budapest Fővám tér 8. E-mail: henriett.primecz@uni-corvinus.hu

cum programmal támogatja a kormány, a program népszerű, és a résztvevők száma meredeken emelkedik (*Stipendium Hungaricum 2019*; Li 2020). Emellett vannak hallgatók, akik tandíjat fizetnek és maguk finanszírozzák a megélhetési költségeiket. Ezek a tények érdekes kérdéseket vetnek fel azzal kapcsolatban, hogy mennyire sikerül a kínai hallgatóknak beilleszkedniük, mennyire eredményesek a tanulásban, és a jövőjük számára hasznos-e az itt töltött tanulmányi idő.

Ebben a tanulmányban egy, a Magyarországon tanuló kínai hallgatók körében végzett interjúalapú kvalitatív kutatás néhány eredményét mutatjuk be. Az öt egyetemi városban 26 kínai hallgatóval készített narratív interjúkat *grounded theory* módszerrel elemeztük. A tanulmány két fontos témakört vizsgál: 1) a nyelvtudás szintje és az eltérő kulturális közeg eredményezte kulturális sokk, valamint az interkulturális megküzdés sajátosságait; 2) a jövőbeli bizonytalanság, a karrier- és a továbbtanulási tervek jellemzőit.

Elméleti megfontolások

A nemzetközi hallgatómobilitás feltétele a nyelvtudás. Az itt tanuló kínai hallgatók egy része magyar nyelven tanul, azonban a többség angolul, ami mára a „*lingua franca*”-vá vált (*Bjerge–Whittaker 2014*). A nyelvtudás szintje meghatározó abban a tekintetben, hogy melyik egyetemre nyerhetnek a hallgatók felvételt. A Magyarországon tanuló kínai hallgatók nyelvtudási szintje átlagosan alacsonyabb, mint a nyugatra felvett társaiké, mivel ott magasabb nyelvvizsgapontot várnak el a tanulmányok megkezdéséhez.

A hiányos nyelvtudás szükségszerűen hátrányt jelent a tanulásban, ugyanakkor a jó nyelvtudás nem garantálja a kulturális beilleszkedést. A belépési korlátokon túl (*Van Bakel–Jan–Marinel2017*) gyakori, hogy a külföldiek saját országuk szerinti csoportokba rendeződnek, amit a szakirodalom expatrióta buboréknak is hív (*Nguyen-Akbar 2017*), és ez különösen erőteljes lehet ott, ahol a fogadó ország kultúrája zárt (*Fritzpatrick 2017*). Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a magyar társadalom a kirekesztőbbek közé tartozik az Európai Unióban (*European Commission 2015*).

A kulturális különbségek – a kezdeti nehézségek után – is megmaradnak. Nemzetközi hallgatói mobilitás szempontjából a leglényegesebb az oktatási és tanulási formák összeegyeztethetősége. A keleti és nyugati tanulási stílus különbségeit alaposan megvizsgálta és bemutatta *Hardy és Tolhurst (2014)*, akik arra a következtetésre jutottak, hogy nem véletlen, hogy a kelet-ázsiai hallgatók rosszul teljesítenek a nyugati típusú oktatásrendszerben. A nyugati oktatás a hallgatók aktív részvételére épít és elvárja a kérdéseket, vitát, a kritikai gondolkodást. A diákok ezzel bizonyítják, hogy figyelnek, erőfeszítést tesznek, hogy megértsék a tananyagot. Ezzel szemben a keleti típusú tanítás a szorgalmas erőfeszítést értékeli, elvárja, hogy a diákok először alaposan tanulják meg a témát, majd, amikor már jól ismerik, elemezzék. A nyugati gondolkodásban az van benne, hogy amíg nem érti, nem tudja megtanulni. A keleti gondolkodás alapján viszont a diákoknak nem logikus, hogy egy alig ismert elméletet, hogy tudnának megkérdőjelezni. A nyugati gondolkodás alacsonyabb rendűnek tartja a memorizálást. A keleti diákok meg úgy érzik, hogy kihúzták alóluk a talajt, ha akkor kell elemezniük egy problémát, amikor még meg sem tanulták azt. Nyugaton sokszor minősítik a kelet-ázsiai diákokat rosszul teljesítőnek, pedig lehet, hogy kiválóan teljesítenének, akár az elemzésben és a kritikai gondolkodásban is, ha hagynák őket végigmenni a szokásos

tanulási folyamatukon: 1) memorizálás, 2) megértés, 3) alkalmazás, 4) megkérdőjelezés, továbbfejlesztés (Hardy–Tolhurst 2014). Magyarország egyre inkább a nyugati oktatási logikához idomul. Interkulturális szempontból elvárt, hogy az érkező alkalmazkodjon a befogadó ország kultúrájához. Ugyanakkor ez különösen nehéz, ha a kommunikáció akadózó és tele van félreértésekkel. Ennek az esélyét tovább rontja az, hogy a magyar diplomás szakemberek jelentős része erős akcentussal beszél angolul, és szakterületének a szókincsén kívül közepes a nyelvtudása (Yousef 2021).

A kutatás módszertana: adatgyűjtés és elemzés

2019 novemberében narratív interjúkon alapuló kvalitatív kutatást végeztünk (Czarniawska 2014) olyan kínai hallgatók körében, akik Magyarországon tanulnak. Az interjúkat kiegészítendő, az interjúk előtt, alatt és után megfigyeléseket végeztünk az interjúalanyok lakókörnyezetében, és kutatási naplót vezettünk a megfigyelésekről és kialakuló értelmezéseikről (Gaggiotti–Kostera–Krzyworzecka 2017). A célzott mintavétel során a lehető legváltozatosabb demográfiai jellemzőkre törekedtünk, azaz maximális variáció volt a cél (Horváth–Mitev 2015). Az interjúalanyok számát az elméleti telítettség határozta meg (Horváth–Mitev 2015), az elméleti telítettség elérése után még 4-5 interjút készített a kutató a biztonság kedvéért. Az 1. táblázat összegzi a minta főbb jellemzőit.

1. táblázat: Az interjúalanyok főbb jellemzői

Interjúalany	Hely	Kor	Nem	Ösztöndíjas vagy tandíjas	Képzési szint	Szak
Interjúalany 1	Budapest	27	nő	tandíjas	mester	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 2	Budapest	23	nő	tandíjas	mester	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 3	Budapest	23	férfi	tandíjas	mester	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 4	Budapest	19	nő	tandíjas	alap	természettudomány és műszaki
Interjúalany 5	Budapest	23	nő	ösztöndíjas	mester	természettudomány és műszaki
Interjúalany 6	Budapest	22	nő	ösztöndíjas	alap	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 7	Budapest	23	nő	tandíjas (kedvezményvel)	mester	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 8	Budapest	25	férfi	tandíjas	alap & mester	orvosi
Interjúalany 9	vidék	28	nő	ösztöndíjas	mester	bölcsész és társadalomtudomány
Interjúalany 10	vidék	24	férfi	ösztöndíjas	alap	természettudomány és műszaki
Interjúalany 11	Budapest	24	férfi	tandíjas	alap	természettudomány és műszaki

1. táblázat: (folyt.)

Interjúalany	Hely	Kor	Nem	Ösztöndíjas vagy tandíjas	Képzési szint	Szak
Interjúalany 12	vidék	21	férfi	ösztöndíjas	alap	természettudomány és műszaki
Interjúalany 13	vidék	24	férfi	tandíjas	alap	természettudomány és műszaki
Interjúalany 14	vidék	23	nő	ösztöndíjas	mester	bölcsész és társadalom- tudomány
Interjúalany 15	vidék	23	férfi	ösztöndíjas	alap & mester	orvosi
Interjúalany 16	vidék	29	férfi	tandíjas (kedvezményel)	PhD	orvosi
Interjúalany 17	Budapest	27	férfi	tandíjas (kedvezményel)	PhD	orvosi
Interjúalany 18	vidék	25	férfi	tandíjas	mester	természettudomány és műszaki
Interjúalany 19	vidék	25	nő	tandíjas	mester	bölcsész és társadalom- tudomány
Interjúalany 20	vidék	21	férfi	tandíjas	alap	természettudomány és műszaki
Interjúalany 21	vidék	17	nő	tandíjas (kedvezményel)	nyelviskola	bölcsész és társadalom- tudomány
Interjúalany 22	vidék	27	férfi	tandíjas	alap & mester	természettudomány és műszaki
Interjúalany 23	vidék	27	nő	ösztöndíjas	PhD	orvosi
Interjúalany 24	vidék	25	férfi	ösztöndíjas	PhD	orvosi
Interjúalany 25	vidék	23	nő	ösztöndíjas	alap	orvosi
Interjúalany 26	vidék	23	férfi	ösztöndíjas	alap	orvosi

A kínai nyelven készült interjúkat személyesen végezte a kutató 2019 novemberében. Az interjúk időtartama 60–90 perc volt. Az elemzés kínaiul történt *grounded theory* módszerrel, melynek keretében először nyílt kódolással megkerestük a legfontosabb témákat, amelyek felmerültek az interjúk során (Strauss–Corbin 1998; Mitev 2012). Bár a félig strukturált interjúvázat keretben tartotta a beszélgetéseket, az adatfelvétel során hagytuk, hogy a narratív interjúknak megfelelően (Kvale 1996; Rosile et al. 2013) szabadon beszéljenek a témához fűződően bármiről. Ezáltal a nyílt kódolás 35 kódot hozott létre. Az axiális kódolás ezen kódok viszonyát és összekapcsolódását tisztázta. Végül a szelektív kódolás a kvalitatív adatokat egy komplex és absztrakt modellbe rendezte. Ezek négy nagy téma körül csoportosultak: 1) a Magyarországon tanuló kínai hallgatók családi háttere és motivációja; 2) belépési nehézségek; 3) kulturális sokk és interkulturális megküzdés; és 4) jövőbeli bizonytalanság, valamint karrier- és továbbtanulási tervek. Az első két témát korábbi tanulmányunkban elemeztük (Primecz–Li 2021), az utóbbi két téma elemzésének legfontosabb megállapításait jelen tanulmány-

ban ismertetjük. A felhasznált idézeteket először angolra fordítottuk, majd az ebben a cikkben szereplő idézeteket angoltól fordítottuk magyarra.

Eredmények

Kulturális sokk és interkulturális megküzdés

A kínai hallgatók számára a tanulás sok kihívást jelentett, pedig tanulmányi eredményeik alapján válogatott hallgatókról van szó. Az ideérkező kínai hallgatók sokszor nyelvi nehézségekkel küzdöttek, de ezenkívül a nehézséget fokozta az is, hogy sok Magyarországon tanító oktató erős akcentussal beszélt angolul vagy egész egyszerűen az ő nyelvtudásuk is gyenge volt, csak másképp, mint a kínai hallgatóké. Volt, akinél ez a folyamat hosszabb ideig tartott.

„Az első három hónapban kifejezetten nem értettem a tanároimat, és nem mertem megkérdezni a csoporttársakat sem. Ez annyira kellemetlen, ha nem értem a magyarázatot. Mindent magamnak kellett megértenem. Rá kellett jönnöm magyarázat nélkül. Rengeteg időm ment el ezzel.”

„Az első évben lényegében nem értettem semmit az előadásokból. Annyira szégyelltem magam.”

Az interjúalanyok egyharmada spontán említette az oktatók erős akcentusát, illetve az angol számukra érthetetlen verzióját. Úgy érezték, hogy az az angol, amit ők tanultak, nem sok átfedésben van azzal, amit Magyarországon beszélnek.

A legtöbb kínai hallgató sokat próbálkozott, hogy az angoltudását javítsa, mivel a nyelvi korlát nemcsak a tanulásban, hanem a társas kapcsolatokban is akadályozta őket. Volt, aki úgy érezte, hogy végre fejlődik az angoltudása, mert sok más ázsiai hallgatóval angolul beszélt, de azonnal „csökkent” az angol nyelvtudása, amikor európaiakkal beszélt. Más kínai tanuló magyarul végezte a tanulmányait, nagyon szeretne volna, ha több módja lett volna a magyart gyakorolni, de beragadt a kínai körbe, ahol csak kínaiul beszéltek.

Sok magyarországi oktató kötelességének érezte, hogy a kínai hallgatókat is szóra bírja az oktatási helyzetben, ezzel sok kellemetlen percet okozva számukra. Amikor nem előadásról van szó, de néha még előadások alkalmával is, a magyarországi felsőoktatás aktív hallgatói munkára épít, elvárják a hallgatóktól, hogy hozzászóljanak, bátorítják őket, hogy kérdezzenek. Sok kínai hallgatónak ez kellemetlen volt. Más hallgató pozitívabban állt ehhez a tanítási módszerhez, helyzethez, de maga inkább csendben maradt. Volt hallgató, aki arra mutatott rá, hogy nem minden kérdés és hozzászólás értékes; előfordul, hogy öncélúan csak azért szólnak a hallgatók, hogy az aktivitásukat mutassák.

„Én úgy érzem, mintha kínoznának órán. A többi hallgató folyamatosan beszél. Annyira kényelmetlenül érzem magam, hogy úgy érzem elájulok.”

„Nagyon irigylem a többi hallgatót, hogy hozzá mernek szólni. Én nem. Én inkább óra után vitatom meg a kérdést.”

„Az az érzésem, hogy a csoportmegbeszélések hasznosak, gyakran értékes megjegyzések vannak. Az európai hallgatók szeretnek kérdezni a teremben. Úgy tűnik, nem olvassák el a tankönyveket. Valamit keresnek online, valami felszínies ismeretet összegyűjtenek és kérdeznek, ahelyett, hogy készülnének. Én jobban szeretem az átgondolt kérdéseket.”

A másik nagy kihívás a keleti és nyugati oktatás közötti különbség, Keleten a tanár beszél az órán, a diákok figyelnek és önállóan tanulnak (Hardy–Tolhurst 2014). Volt olyan kínai hallgató, aki úgy gondolta, hogy kifejezetten udvariatlan dolog megszakítani az oktatót kérdésekkel, és jobb az óra után négyszemközt kérdezni valamit, mint mások idejét is húzni, amíg a kérdésre válaszol az oktató. Mások legtöbbször magukban bizonytalanok, hogy nem butaság-e, amit kérdeznek. Van, aki kifejezetten attól tart, hogy a teremben levő másik kínai hallgató kinevetné, ha megszólalna.

Van olyan kínai hallgató, aki látja az interaktív órák értelmét, sőt meg is tud ennek felelni, és értékeli, hogy más stílusban tanítják, mint Kínában. Van, aki inkább elviseli, mint élvezi, hogy aktívnak kell(ene) lenni a teremben. És van, aki kifejezetten elhibázott módszernek tartja, hogy nem a felkészült oktató adja át a tudását, hanem a hallgatóknak kell összerakniuk a tananyagot órai megbeszéléssel. Az is hozzátartozik, hogy nagyobb a hatalmi távolság az ázsiai kultúrákban, és a hallgató nem lehet egyenrangú vagy közel egyenrangú az oktatóval. Többen tisztelethiánynak tekintik, amit a nyugati (magyar és nemzetközi) hallgatók csinálnak órán.

A kritikai gondolkodás megosztó fogalom a kínai hallgatók körében. Van, aki kifejezetten kellemetlenül érzi emiatt magát, és a direkt kritikálást, illetve az alig megértett, éppen frissen befogadott gondolat azonnali elvetését öncélúnak és feleslegesnek tartja. Van, aki úgy értékelte, hogy a kritikai gondolkodás elengedhetetlen a magyar oktatási rendszerben az előrejutáshoz. A kínai (és általában a keleti) oktatási rendszerben nagyon fontos a memorizálás, amikor a hallgatók megtanulják, hogy mi van a tankönyvben, és mi hangzott el előadáson (Hardy–Tolhurst 2014). Aki ezt megteszi, és ezt sok kínai hallgató megtette, észreveszi, hogy milyen triviális kérdésekről vitatkoznak a nemzetközi hallgatók az órán. A kínai hallgatók jó része ugyanakkor úgy gondolta, hogy a tanulás befogadás, és a befogadást nagyon nehéz egyszerre művelni a megkérdőjelezéssel. Akiknek viszont sikerült, kreativitásról számoltak be.

További kritikus pont a tanulás terén a prezentálás volt. A nyelvi nehézségen túl, egyedül vagy hallgatótársakkal kiállni és érthetően elmondani egy témát sokuknak nagy kihívást jelentett. Volt, aki műszaki területen végképp nem számított arra, hogy prezentálnia kell, viszont a magyarországi egyetemen folyamatosan ezt várták el tőle. Kifejezetten rosszul érezte néhány hallgató magát attól, hogy a vizsgafeladatot haza kell vinni és prezentációval kell zárni a kurzust.

Összességében a legtöbb kínai diák a nehézségek ellenére megtalálta annak az útját, hogy elsajátítsa azokat a képességeket és tudást, ami a diploma megszerzéséhez elengedhetetlen. A kezdeti rossz jegyek és magány ritkán kísérte végig a diákokat. És bár a kutatás nem arra koncentrált, hogy a lemorzsolódó hallgatókkal foglalkozzon, a megkérdőjelezett diákok nagy eséllyel szereznek magyar diplomát. A kérdés inkább az, hogy ez mihez ad belépőt.

Bizonytalanság, jövőbeli karrier- és továbbtanulási tervek

A legtöbb hallgatóra a bizonytalanság volt a legjellemzőbb a jövőt illetően. Nagy reményekkel kezdték magyarországi tanulmányaikat, bár sok esetben ez kompromisszum eredménye volt. Angoltudásuk, korábbi tanulmányi eredményeik, de leginkább a családjuk anyagi helyzete magyar diploma elérését tette lehetővé. Legtöbben rájöttek a tanulmányaik alatt arra, hogy ha Magyarországon kívül szeretnék a diplomájukat hasznosítani, akkor újabb akadályokba ütköznek. Bár az Európai Unióban a diplomák transzferálhatóak, azonban egy állásinterjúnál vagy egy következő tanulmányi fokozat megszerzésekor olyanokkal versenyeznek, akik angolszász diplomával vagy nyugati diplomával keresnek állást vagy továbbtanulást. Akik számára kirajzolódott valamilyen jövőkép, ők leginkább a Kínába visszatérést tervezték.

„Hosszú távon visszamegyek Kínába, bár nem vagyok biztos a pontos időpontban. De már tíz éve elszakadtam az otthoni barátoktól.”

Ennek az előnye, hogy újra a család közelében, régi barátok mellett elérhető távolságban és ismerős környezetben lehetnek. Kérdés azonban, hogy a magyar felsőoktatásban tanult mennyire lesznek hasznosak az ehhez képest új környezetben. A legnagyobb nehézség a tanulmányok során szerzett társadalmi tőke megtartása, amely a felsőoktatás egyik nagyon fontos hozadéka: a szakmai ismerői kör átvihetetlen Kínába.

Néhányan arra töreksenek, hogy olyan jól meghatározott piaci szegmensben építsenek karriert, ahol tudják hasznosítani a Magyarországon szerzett kapcsolati hálójukat, mégis Kínában van a munka vagy a Kínát és Magyarországot összekötő kereskedelmi vagy egyéb kapcsolatokhoz van köze.

„Egy nagy magyar-kínai cégnél dolgozom gyakornokként.”

Ez különösen a magyar nyelvet is tanult hallgatók esetében kritikus, hiszen az ő tudásuk teljesen értelmét veszíti, ha nem használják, és így a befektetett idő és energia nem térül meg. Kevés ilyen lehetőség van, de ami adódik, egészen biztos, hogy ideális a magyar diplomával rendelkező kínai hallgatók számára.

Végül néhányan Európában szeretnének maradni, kihasználják a diplomázás után azt a kilenc hónapot, amikor legálisan az Európai Unióban maradhatnak és állást keresnek maguknak vagy továbbtanulnak.

„Hosszú távon Európában szeretnék doktori képzést végezni.”

Leginkább Németországot célozzák meg a kutatásban részt vett és továbbtanulásban gondolkodó kínai diákok. Az Európában maradó csoporton belül néhányan letelepednek Magyarországon, főleg azok, akik tudatosan építették a kapcsolataikat az országban (például van, aki fogorvosként kórházban tervezi a jövőjét, más állatorvosként, szintén Magyarországon). Akinek úgy alakult az élete, hogy családot alapított Magyarországon, az tudja a legjobban használni a diplomáját, hiszen a magyar munkaerőpiacon pontosan ismerik az itt szerzett diplomák értékét.

Konklúzió és javaslatok

A kutatás rávilágított arra, hogy a Magyarországon tanuló kínai hallgatók sok problémával szembesülnek. Az itt tanuló kínai hallgatók teljesen új tanulási keretben találják magukat, amit nehezít az oktatók egy részének erős akcentusa és esetleges hiányos nyelvtudása, és tovább ront az előítéletes környezet. A hallgatók elhelyezkedési és továbbtanulási esélyeiket latolgatva ráébrednek, hogy az itt tanultak kevésbé transzferálhatók Kínában, magyar diplomáikat Magyarországon kívül kevésbé tudják hasznosítani a Magyarországon maradás pedig kevés kínai hallgatónak tűnik reális választásnak.

Összességében tehát a legfontosabb megoldandó feladat a tanulási stílusokból adódó nehézségek legyőzése. Ennek egy része az, hogy az oktatóknak is ismerniük kell azokat a kulturális kódokat, ahonnan a hallgatók jönnek, és bár valószínűleg a kínai hallgatóknak kell az itteni oktatási stílushoz alkalmazkodniuk, hiszen azért is jöttek Európába, hogy másképp tanuljanak, mint ahogy Kínában tanulnának, az oktatóknak finomabban és támogatóbban kellene a kínai hallgatókat átvezetni a nyugati típusú tanulási rendszerbe. Másik fontos kérdés a Magyarországon oktatók nyelvtudásának fejlesztése.

IRODALOM

- BJØRGE, A. & WHITTAKER, S. (2014) Language management. In: B. GHERKE & M-T. CLAES (eds) *Global Leadership Practices. A cross-cultural management perspective*. MT, New York, Palgrave. pp. 51–66.
- CZARNAWSKA, B. (2014) *Social Science Research: From the Field to the Desk*. London, SAGE Publication.
- European Commission (2015) *Special Eurobarometer 437, Discrimination in the EU in 2015*. https://data.europa.eu/euodp/sv/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG. [Letöltve: 2017. 09. 07.]
- FRITZPATRICK, F. (2017) Taking the “culture” out of “culture shock” – A critical review of literature on cross-cultural adjustment in international relocation. *Critical Perspectives on International Business*, Vol. 13. No. 4. pp. 278–296. <https://doi.org/10.1108/cpoib-01-2017-0008>
- GAGGIOTTI, H., KOSTERA, M. & KRZYWORZEKA, P. (2017) More than a method? Organisational ethnography as a way of imagining the social. *Culture and Organization*, Vol. 23. No. 5. pp. 325–340. <https://doi.org/10.1080/14759551.2016.1203312>
- HARDY, C. & TOLHURTS, D. (2014) Epistemological Beliefs and Cultural Diversity Matters in Management Education and Learning: A Critical Review and Future Directions. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 13. No. 2. pp. 265–289. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0063>
- HORVÁTH D. & MITEV A. (2015) *Alternatív kvalitativ kutatási kézikönyv*. Budapest, Alinea.
- KVALE, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Writing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- LI, X. (2020) Chinese Students Choosing Hungarian Tertiary Education: A Systematic Review. *East Asia*, Vol. 37. No. 4. pp. 317–330. <https://doi.org/10.1007/s12140-020-09333-y>
- MITEV A. (2012) Grounded theory, a kvalitativ kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, Vol. 43. No. 1. pp. 17–30.

- NGUYEN-AKBAR, M. (2017) The Formation of Spatial and Symbolic Boundaries among Vietnamese Diasporic Skilled Return Migrants in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Sociological Perspectives*, Vol. 60. No. 6. pp. 1115–1135. <https://doi.org/10.1177/0731121417700113>
- PRIMECZ H. & LI, X. (2021) Magyarországon tanuló kínai hallgatók társadalmi háttere és belépési nehézségei. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 713–721. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.12>
- ROSILE, G. A., BOJE, D. M., CARLON, A., DOWNS, A. & SAYLORS, R. (2013) Storytelling Diamond: An Antenarrative Integration of the Six Facets of Storytelling in Organization Research Design. *Organizational Research Methods*, Vol. 16. No. 4. pp. 557–580.
- Stipendium Hungaricum (2019) Scholarship Program. Call for Application [Online]. <http://www.stipendiumhungaricum.hu/> [Letöltve: 2019. 12. 18.]
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. M. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd Edition) Thousand Oaks, California, Sage.
- VAN BAKEL, M., JAN, P. O. & MARINEL, G. (2017) Expatriate contact with a local host: An intervention to increase social support. *Human Resource Development International*, Vol. 20. No. 3. pp. 215–235. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248720>
- YOUSEF, K. (2021). Language management English as lingua franca in a Hungarian multinational company. *Journal of East European Management Studies*, Vol. 26. No. 3. pp. 545–567.