

AZ ISKOLAI KÖRNYEZET SZEREPE A SERDÜLŐK JÖVŐ-ORIENTÁCIÓJÁNAK ALAKULÁSÁBAN

Jámbori Szilvia

Szegedi Tudományegyetem, Pszichológia Tanszék

A serdülőkort testi és lelki változások bonyolult együttese jellemzi, emellett számtalan elvégzendő feladatot, célt tűz ki a serdülő elé, amelyeknek eredményes megvalósítása a későbbi felnőtt élet sikerességét, bejósolhatóságát is megeremtheti. Ennek az életperiódusnak a fő funkciója a jövőről való gondolkodás, s magában foglalja a tervezgetést, a felnőttkorra való felkészülést, a felnőtt életfeladatok előkészítését is (Poole és Cooney, 1987; Nurmi, Poole és Kalakoski, 1994). Az ebben az időszakban meghozott döntések meghatározó szerepet töltenek be a serdülő későbbi életében. Vizsgálatok kimutatták (Nurmi, 1994; Poole és Cooney, 1987; Nurmi, Poole és Kalakoski, 1994), hogy a fiatalok úgy építik fel jövő-orientált céljaikat, hogy összehasonlítják motívumaikat saját tudásukkal, képességeikkel jövőbeli lehetőségeik mentén. A jövőbeli személyes célok nagyon fontos szerepet töltenek be a jövőre való felkészülésben, mivel biztos alapot adhatnak ahhoz, hogy a serdülő a jövőben felmerülő problémákkal könnyebben megküzdjön.

A kutatók sok esetben különbséget tesznek a jövőre vonatkozó kilátások (FTP – future time perspective) és a jövőorientáció (FTO – future time orientation) között (pl.: Husman és Lens, 1999; Nurmi, 1994), mások szinonimaként használják a két kifejezést. Gjesme (1975, 1979, idézi: Husman és Lens, 1999) szerint a jövőorientáció egy egydimenziós „trait” (magyarul: vonás, jellegzetesség), amely nem helyzet-specifikus. Véleménye szerint a jövőorientációnak 4 alapvető komponense van: belevonódás, előrevetítés, a jövővel való foglalkozás és előrejelzés. A belevonódás arra vonatkozik, mennyire koncentrálna a személy a jövőbeli eseményekre. Az előrevetítés azt tükrözi, hogy a személy mennyire készül a jövőre, fontos tényező még, hogy mennyi időt fordít rá, és milyen pontosan tudja időben elhelyezni, megbecsülni a jövőbeli események közeledtét (Husman és Lens, 1999).

A személyes célok jelentősége életünk folyamán

A személyes célok, olyan jövő-orientált reprezentációknak tekinthetők, amelyeket az egyének jelen élethelyzetükben szeretnének elérni, vagy éppen elkerülni (Brunstein, Dangelmayer és Schultheiss, 1996; Brunstein és Maier, 1996). Az utóbbi két évtizedben a személyes célok struktúráját különféle elméletalkotók más-más kognitív-motivációs rendszerben elemezték, és ennek megfelelően eltérő terminust is használtak. Így például, „jelenlegi érdeklődési körként” (Klinger, 1977, idézi: Brunstein, Schultheiss és Maier,

1999), „személyes projektként” (Emmons, 1986), „individualizált életfeladatoknak” (Cantor és Kihlstrom, 1987, idézi: Brunstein, Schultheiss és Maier, 1999) definiálták. Ezen elképzelések alapján az emberek motivált, optimista, előrelátó lényeknek tekinthetők, akik képesek saját vágyaikat megfogalmazni, és viselkedésüket úgy alakítani, hogy az a céljaik elérését szolgálja (Smith, 1999).

A személyes célok rendszere komplex struktúra, amely magában foglal egy viselkedési tervet, és a megvalósításhoz szükséges eszközök kiválasztását. Ezen túl a személynek értékelnie kell saját motívumait, értékeit, érdeklődését és a környezete elvárásait, normáit is szem előtt kell tartania (Nuttin, 1984). A személyes célok megfogalmazása választást és elköteleződést is jelent egyben (Emmon és Kaiser, 1996).

Az emberek sokszor céljaik alapján határozzák meg magukat, és rengeteg időt és energiát töltenek azzal, hogy megvalósítsák elképzeléseiket (Brunstein és Gollwitzer, 1996), mivel ez a későbbi sikeres és elégedett élet egyik feltétele.

Számos kutató hangsúlyozza, hogy a személyes célok világos megfogalmazása és elérése boldogságot és magas szintű élettel való elégedettséget eredményezhet (Brunstein, Schultheiss és Maier, 1999). Ennek három fő útját határozták meg: (1) a személyes célok rendszere számos kognitív, interperszonális és fizikai aktivitáshoz vezet, amely közelebb visz a kívánt cél eléréséhez (Cross és Markus, 1991), (2) a személyes célokért való küzdelem keretet biztosít az egyén számára, ami cselekvéseinek jelentést tulajdonít (Baumeister, 1991), (3) a célok fontosak a sikeres és jelentőségteljes fejlődéshez (Brunstein, Schultheiss és Maier, 1999).

A személyes célok befolyásolják az egyének szubjektív jólétét. Michalos (1980) megállapította, hogy akik nagy eltérést érzelnek saját aspirációjuk és teljesítményük között, gyakran boldogtalanok és elégedetlenek életükkel. Brunstein (1993) szerint az egyén szubjektív jólétében egyrészt a személyes célokkal való elköteleződés, másrészt a személyes célok elérésének értékelése játszik meghatározó szerepet. A céloknak való elköteleződés azt jelenti, hogy az egyén erőfeszítést tesz céljai megvalósítása érdekében. A célok elérhetősége pedig arra vonatkozik, hogy a személy a jelenlegi élethelyzetét mennyire érzékeli kedvezőnek vagy kedvezőtlennek. A célok elérésének magas szintje arra utal, hogy a személynek van elég ideje és lehetősége a céljain „dolgozni”, tudja ellenőrizni azokat, és támogatást is kap a számára fontos szignifikáns személyektől.

A szociális támogatás szerepe a személyes célok megfogalmazásában és kivitelezésében

Számos tanulmány bizonyította (Brunstein, Schultheiss és Maier, 1999; Wall, Corell és Macintyre, 1999), hogy a személyes célok elérésében a referenciaszemélyek támogatása rendkívül meghatározó, mivel a szociális kapcsolatok elősegítik a mentális egészség fennmaradását, és segítenek a személyes célok realizálásában is. Brunstein és munkatársai (1996) megvizsgálták a különféle célokhoz kapcsolódó szociális támogatás jelentőségét a fontos interperszonális kapcsolatokban. Erősen interdependens kapcsolatokban, mint például a szülő-gyermek közötti, a szülő támogatásának észlelése jelentősen meghatározta a személyes célok fejlődését és a kapcsolattal való elégedettség mértékét. Tehát olyan szoros viszonyban, ahol a szülő támogatást nyújt a célok kitűzésében és meg-

valósításában, az egyén szubjektív állapotának a megítélése is pozitív irányban alakul. Természetesen nem csak a közeli kapcsolatok (mint például, család, kortársak, barátok) játszanak szerepet ebben a folyamatban, hanem a tágabb szociális szféra is, például az iskolai környezet is döntő tényező lehet a keresési és megvalósítási folyamat során. *Maier* (1996, idézi: *Brunstein, Schultheiss és Maier, 1999*) kimutatta, hogy minél inkább támogató az iskolai légkör, annál elégedettebbek a diákok életükkel, annál világosabb és konkrétabb elképzeléseik vannak jövőjükkel kapcsolatban.

Összességében azt lehet megállapítani, hogy a társas támogatás elérhetősége jelentős motiváló tényező a jövő-orientált célok megfogalmazásában és kivitelezésében. *Robbins és munkatársai* (1994) is találtak arra bizonyítékot, hogy az észlelt emocionális segítségnyújtás szoros összefüggést mutatott a személyek célorientációjának folytonosságával, amely pedig jelentős előrejelzője az étellel való megelégedettségnek, és optimizmusnak.

Az iskolai környezet szerepe

A serdülők idejük túlnyomó részét az iskolában töltik, amely az egyik legfontosabb szociális színtere életüknek a család után. Az iskolai közösség sokkal nagyobb és formalizáltabb, más szerepek és célok kerülnek előtérbe, mint az otthoni környezetben. Az iskola elsődleges funkciója a tanítás, a tudás átadása. Emellett lényeges szerepet kap a társas életben nélkülözhetetlen szociális normák bemutatása. Ez az intézmény hatékony működéséhez is elengedhetetlen. Az iskolai környezet és nevelési gyakorlat ezen túl pozitív hatást gyakorol a tanulók személyiségfejlődésre, erősíti a teljesítménymotivációt, a hatékony megküzdéshez szükséges stratégiákat mutat be, valamint támogatja a szociális felelősség fejlődését. Az iskolai sikereket nem csak az érdemjegyek és az iskolai karrier függvényében lehet értelmezni, hanem vannak más dimenziók is, amelyek ebben a folyamatban szerepet játszanak. Ilyen például, hogy mennyire érzik magukat jól a diákok az iskolában, mennyire sikeresek a kapcsolatteremtésben. Ide sorolhatjuk az iskola szociális légkörét, tanárok és diákok kapcsolatát, az osztálylégkört, az igazságos jutalmazást és büntetést, ha csak a legfontosabbakat említjük.

Jerusalem és Schwarzer (1991, idézi: *Dalbert, 2003*) bebizonyította, hogy a tanárok viselkedésének kevesebb közvetlen hatása a diákok fejlődésére, mint az osztálylégkörnek. Olyan közösségekben, ahol rossz volt a hangulat, erősebb teljesítménykényszert és rivalizálást lehetett megfigyelni, valamint a diákok önértékelése is alacsonyabb volt, mint az olyan osztályokban, ahol pozitív légkör uralkodott. *Guay, Boggiano és Vallerand* (2001, idézi: *Dalbert, 2003*) megfigyelték, hogy minél jobban támogatják a tanárok a diákok önállósodási törekvéseit, annál pozitívabb képet alakítottak ki a diákok iskolájukról, valamint az intrinszc motiváció magasabb szintjét lehetett kimutatni közöttük.

Az iskolai szervezetek hatása az átmenetek során érzékelhető leginkább. Az általános iskolából a középiskolába való átmenet során például nagyon fontos a támogató iskolai légkör, mivel ekkor nem csak a megváltozott iskolai feltételekhez, hanem a pubertáskori változásokhoz is alkalmazkodnia kell a serdülőnek. *Howes, Matheson és Hamilton* (1994) megállapították, hogy a tanárokkal való kapcsolatok minősége már a korai időszakban jelentősen befolyásolja a későbbi szociális kapcsolatok alakulását, a tanárok vi-

selkedése, megítélése a gyermekek számára referenciakeretként működik. Megfigyelték, hogyha a tanár-diák kapcsolatra a melegség és bizalom a jellemző, akkor ezeket az élményeiket a diákok más szociális kapcsolataikra is kivetítik, mint például a kortársaikkal folytatott interakcióikra. A kötődési elmélet (Howes, 2000) szerint a szignifikáns felnőttel való kapcsolat az élmények rendszerezésében játszik fontos szerepet. Véleményük szerint, ha egy diáknak sikerül egy érzelmes, biztonságos kapcsolatot kiépíteni tanárával, akkor ez a biztonságos háttér hozzásegíti őt, hogy tanulmányaira koncentráljon, nagyobb fokú motivációt, elköteleződést mutasson az iskolai munka iránt.

Az igazságosság élménye az iskolában

Minden diák legfőbb elvárása az iskolában, hogy igazságosan bánjanak vele. Hofer, Pekrun és Zielinski (1986) vizsgálata arra hívja fel a figyelmünket, hogy a jó tanár egyik legfontosabb jellemzője az igazságos értékelés. A tanárok önmaguk megítélése során szintén jelentős szerepet kap az igazságosság kérdése, főleg olyan fontos döntések előtt, mint az osztályzás, büntetés vagy jutalmazás. Ennek ellenére a diákok gyakran panaszkodnak arról, hogy igazságtalanul bánnak velük tanáraik. Különböző kultúrákban elvégzett tanulmányok hasonló képet mutatnak a diákok igazságos és igazságtalan iskolai élményeiről. Fan és Chan (1999) kínai középiskolás diákokat kért meg, hogy soroljanak fel igazságos és igazságtalan eseményeket az iskolai életükből. A tartalomelemzés eredményei azt mutatták, hogy az igazságos („fair”) események 47%-a igazságos büntetés, igazságos jutalom, valamint fair teljesítményértékelés volt, az igazságtalan események 34%-a unfair büntetéshez, és unfair értékeléshez kapcsolódott. A nemek között is eltérést mutattak ki: a fiúk sokkal gyakrabban számoltak be igazságtalanságról, de ez főként az elosztásra vonatkozott (pl.: jegyek, büntetés), míg a lányok inkább interperszonális kapcsolataik miatt aggódtak (pl.: tiszteletlenség). Ezt a nemi különbséget eredményezheti a tanárok eltérő reakciója a fiúk és lányok viselkedésére, de az eltérést az is okozhatja, hogy a fiúknál több fegyelmezési probléma fordul elő, mint a lányoknál, akiknek önértékelésük támogatása a legfontosabb a serdülőkor folyamán (Dalbert, 2002).

A diákok szubjektív jólétére jelentős hatása van milyen iskolai légkörben töltik idejük nagy részét. Az igazságos iskolai élmények, a tanárok viselkedése kihat a diákok későbbi tekintélyszemélyekkel kapcsolatos viselkedésére is. Megfigyelések bebizonyították (Dalbert, 2002), hogy minél inkább igazságosnak észlelték a diákok tanáraik viselkedését, annál pozitívabb attitűdöt alakítottak ki az iskola intézményéhez. Ezek a pozitív attitűdök, más, iskolán kívüli intézményekre is áttevődnek. Emler, Ohana és Moscovici (1987) vizsgálatai szerint a gyerekek 7 és 11 éves koruk között már intuitíve megértik a hierarchikus viszonyokat, a különféle szerepviselkedéseket. Majd serdülőkorban már meghatározott attitűddel viszonyulnak az intézményes hatalmak iránt. Kimutatták, hogy a lányok sokkal pozitívabban viszonyultak olyan intézmények felé, mint iskola, rendőrség, bíróság, mint a fiúk.

E vizsgálat célja az volt, hogy az iskolai környezet, a tanár-diák kapcsolat, az osztálylégkör szerepét tanulmányozzuk a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. Hipotéziseinket nemi és életkori eltérések alapján fogalmaztuk meg.

A nemi különbségekre vonatkozóan feltételeztük, hogy (1) a lányok gyakrabban, és konkrétan említenek jövőbeli családi életükkel kapcsolatos célokat, míg a fiúk jövőképében inkább a baráti kapcsolatok és birtokolt tárgyak kerülnek előtérbe. (2) A lányok körében magasabb iskolai motivációt, és nagyobb iskolai értékekkel, normákkal való azonosulást lehet megfigyelni, a korábbi kutatási eredményekkel összhangban (pl.: Wentzel, 1994).

Az életkori különbségekre vonatkozóan feltételeztük, hogy (3) a legidősebb korosztály esetében figyelhető meg a legnagyobb százalékban a jövőbeli továbbtanulás, munkahely és családi élet fontossága, mivel ők már közelebb állnak a döntéshez, mint a fiatalabbak. (4) A legfiatalabb korosztály esetén figyelhető meg a legmagasabb szintű iskolai motiváció és az iskolai értékekkel, normákkal való azonosulás, mivel ők még a középiskola kezdetén vannak. Kutatási eredmények (Burnett, 2002) is azt bizonyítják, hogy ekkor még nagyobb lelkesedést és elköteleződést mutatnak a fiatalok az iskolai munka iránt.

A jövőorientáció alakulásában szerepet játszó *iskolai környezetre* vonatkozóan pedig feltételeztük, hogy (5) olyan iskolai környezetben ahol pozitív hangulat uralkodik, a tanárok támogatják diákjaik önállósodási törekvéseit, és igazságosan bánnak velük, ott stabilabb és konkrétan elképzelései vannak a serdülőknek a jövőjükéről.

Vizsgálat

Vizsgálati személyek. A vizsgálatban 421 középiskolás diák vett részt. A nemek megoszlása a következőképpen alakult: 177 fiú és 244 lány. Átlagéletkoruk 16,6 év (15–18 évesek; életkori csoportok: 15–16 évesek N=197, 17 évesek N=139, 18 évesek N=84). 111 diák élt elvált családban, 310 diák pedig teljes családban nőtt fel.

A vizsgálatot két középiskola több osztályában végeztük el az iskolaigazgató és az osztályfőnökök beleegyezésével. A kérdőívek kitöltése teljesen önkéntes és anonim volt.

Vizsgálati eszközök

Iskolai környezet

Az iskolai környezet vizsgálata többféle mérőeszköz segítségével történt:

(a) *Igazságos iskolai légkör* skála (Dalbert és Stöber, 2002a). Ez a kérdőív 8 állítást tartalmaz, és egy hatfokú skálán kellett megítélni a diákoknak, mennyire észlelik tanárik viselkedését, jutalmazását, büntetését igazságosnak ($\alpha=0,76$; pl.: „Tanáraink fontos döntéseinél többnyire igazságosságban van részem.”).

(b) *Iskolai élet skála* (Dalbert és Stöber, 2002c). A skála 12 állítást tartalmaz, amelyek a faktoranalízis eredményeként 3 fő dimenzióra különülnek el. Az első dimenzió az **iskolai motiváció** (6 állítás, $\alpha=0,75$, pl.: „Szívesen vállalom önként szorgalmi feladatokat az iskolában.”). A második dimenzió az **iskolához való negatív viszonyulás** (3 állítás, $\alpha=0,72$, pl.: „Már csak ha az iskolára gondolok, reggelente rosszkedvű leszek.”).

A harmadik dimenzió pedig az **iskolával való azonosulás** (3 állítás, $\alpha=0,67$, pl.: „Büszke vagyok az iskolámra.”).

(c) A *tanárok szabályorientált viselkedése és a diákok önállósodási törekvéseinek támogatása* (Dalbert és Stöber, 2002d). Ebben a kérdőívben a tanárok viselkedését kellett a diákoknak értékelni. Két fő dimenziót lehetett elkülöníteni:

Első dimenzió: **önállósodási törekvések támogatása** (7 állítás, $\alpha=0,86$, pl.: „Tanárim megmutatják nekem, hogyan oldhatom meg önállóan a problémáimat.”). Második dimenzió: **tanárok szabályorientált viselkedése** (4 állítás, $\alpha=0,80$, pl.: „Tanárainknak világos szabályai és előírásai vannak arról, hogy hogyan viselkedjem.”).

(d) Az osztálylégkör feltérképezésére a *Pozitív osztálylégkör* (Dalbert és Stöber, 2002b) kérdőívet használtuk, amely egy 10 állítást tartalmazó hatfokú Likert-típusú skála. A faktoranalízis eredményeként két faktor köré csoportosultak az állítások, azonban csak a pozitív osztálylégkörre vonatkozó állításokkal foglalkoztunk, mivel csak annak volt elfogadható a megbízhatósága ($\alpha=0,77$). Másrészről pedig a kutatási célunknak is ez felelt meg leginkább (6 állítás, pl.: „...senkit sem zárunk ki az osztályközösségből.”).

Jövő-orientáció

A vizsgálati személyeknek fel kellett sorolniuk, milyen hosszú távú személyes céljaik vannak a jövőjükkel kapcsolatban, majd ezeket a megnevezett célokat meg kellett ítélniük egy hétfokú skálán, annak alapján, mennyire tartják őket fontosnak, konkrétan; mekkora esélyt látnak a megvalósulásra; az iskola és a szülők mennyire támogatják őket abban, hogy ezek a céljaik megvalósuljanak. Végül meg kellett határozniuk még azt az életkort is, amikor úgy érzik, hogy az adott cél meg fog valósulni.

A megfogalmazott célokat egy előre kidolgozott és már használt (Nurmi, Poole és Seginer, 1992; Jámbori, 2003) kategóriarendszer mentén tartalomelemeztük. A kódrendszer 13 kategóriát tartalmazott (pl.: munka, továbbtanulás, család, szabadidő, barátok, egészség, szülőkkel való kapcsolat stb.) és két független bíráló végezte a tartalomelemzést a megnevezett célok tartalma szerint, az egyetértés köztük nagyon magas volt ($r=0,89$, $p \leq 0,01$).

A szocio-demográfiai adatokra a felmérés végén kérdeztünk rá, melyek a következők voltak: nem, életkor, édesanya, édesapa iskolai végzettsége, szülők együttélése, válás esetén kívül él együtt és mióta. A mintában szereplő fiatalok 94%-a édesanyjával él együtt a szülők válása óta.

Eredmények

Az iskolai környezet észlelése – nemi és életkori különbségek

Két-szemponos variancia-analízist (nem x életkor) alkalmaztunk, hogy felderítsük a lehetséges különbségeket az iskolai környezet változóiban.

Nemi különbségek az iskolai környezet észlelésében

Szignifikáns eltérést figyeltünk meg ($F=10,99$; $p<0,001$) a fiúk és lányok között az igazságos iskolai légkör megítélése tekintetében. A statisztikai különbség azt mutatja, hogy a lányok szignifikánsan igazságosabbnak érzélik iskolai környezetüket, mint a fiúk (lásd 1. táblázat).

Szintén jelentős eltérést figyeltünk meg az iskolai motiváció kérdésében ($F=6,34$; $p<0,05$). A lányok magasabb fokú iskolai motivációról számoltak be, mint a fiúk (lásd 1. táblázat).

Az iskolához való negatív viszonyulás tekintetében is szignifikáns eltérés ($F=5,73$; $p<0,01$) mutatkozott a nemek között. A fiúk viszonyultak negatívabb attitűddel az iskolához, a lányokkal összehasonlítva (lásd 1. táblázat).

Az iskolai értékekkel, normákkal való azonosulás is különbséget mutatott ($F=5,58$; $p=0,05$) a nemek között. A lányok szignifikánsan magasabb szintű azonosulást mutattak az iskolai környezet iránt, mint a fiúk (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Nemi különbségek az iskolai környezeti változóknál

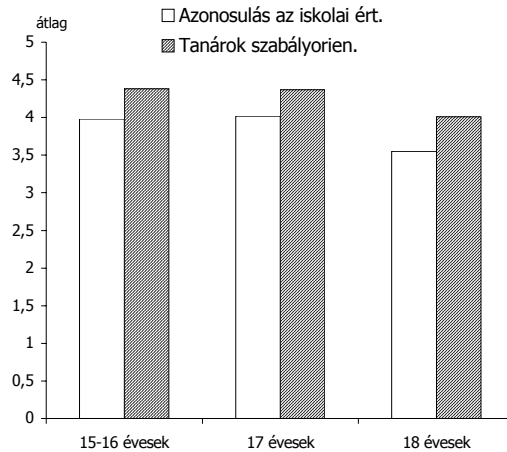
| Vizsgált változók | Férfi | | Nő | |
|------------------------------------|-------|--------|-------|--------|
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |
| Igazságos iskolai légkör | 3,79 | 0,99 | 4,27 | 1,15 |
| Iskolai motiváció | 2,65 | 0,97 | 2,86 | 0,94 |
| Iskolához való negatív viszonyulás | 3,67 | 1,25 | 3,26 | 1,42 |
| Iskolával való azonosulás | 3,72 | 1,29 | 4,03 | 1,23 |

Életkori különbségek az iskolai környezet észlelésében ('1': 15–16 évesek, '2': 17 évesek, '3': 18 évesek).

Két esetben figyelhetünk meg szignifikáns eltérést a korcsoportok között:

Az iskolai értékekkel, normákkal való azonosulás tekintetében a 17 évesek mutatták a legmagasabb szintű azonosulást ($F_{(2)}=3,23$; $p<0,05$; $\text{átlag}_2=4,02$; $\text{szórás}_2=1,33$), míg a 15–16 évesek a legalacsonyabb szintűt ($\text{átlag}=3,98$; $s_1=1,18$) (lásd 1. ábra).

A tanárok viselkedését a 15–16 és 17 évesek egyenlő mértékben észlelték szabályorientáltaknak ($\text{átlag}_1=4,38$; $\text{szórás}_1=1,09$; $\text{átlag}_2=4,37$; $\text{szórás}_2=0,99$) szignifikánsan ($F_{(2)}=3,99$; $p<0,05$) különbözve a 18 évesek csoportjától ($\text{átlag}_3=4,01$; $\text{szórás}_3=1,08$) (lásd 1. ábra).



1. ábra

Életkori különbségek az iskolai környezet észlelésében

A serdülők jövőbeli céljai

Nemi különbségek a jövőorientált célok megfogalmazásában

A jövőbeli munkahelyi tekintetében ($F=6,49$; $p<0,01$) a fiúk nagyobb százalékban említettek a jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatos célokat (átlag_{fiú}=35,80; szórás_{fiú}=21,71), mint a lányok (átlag_{lány}=29,44; szórás_{lány}=13,99) (lásd 2. ábra). Ezzel szemben, amikor arról kellett nyilatkozniuk, hogy mennyire konkrétak és megvalósíthatóak a jövőbeli munkájukkal kapcsolatos elképzeléseik, a lányok szignifikánsan ($F=6,16$; $p<0,05$) konkrétabbnak (átlag_{lány}=5,06; szórás_{lány}=1,01), és megvalósíthatóbbnak ($F=5,23$; $p<0,05$; átlag_{lány}=4,45; szórás_{lány}=1,05) tartották céljaikat, mint a fiúk (átlag_{fiú}=4,57; szórás_{fiú}=1,28; átlag_{fiú}=4,10; szórás_{fiú}=1,22). Megfigyelhető volt, hogy a lányok szignifikánsan ($F=8,05$; $p<0,01$) nagyobb szülői támogatásról (átlag_{lány}=5,27; szórás_{lány}=1,09) számoltak be a jövőbeli munkával kapcsolatos reményeikkel kapcsolatban, mint a fiúk (átlag_{fiú}=4,75; szórás_{fiú}=1,28).

A jövőbeli baráti kapcsolatokkal kapcsolatos célok esetében szintén jelentős eltérést kaptunk a fiúk és lányok között ($F=6,43$; $p<0,05$). A fiúk gyakrabban (átlag_{fiú}=23,08; szórás_{fiú}=8,73), említették jövőbeli céljaik között a baráti kapcsolatok fennmaradását, a velük folytatott interakciók jelentőségét, mint a lányok (átlag_{lány}=19,74; szórás_{lány}=9,29) (lásd 2. ábra). Megfigyelhető volt, hogy a fiúk szignifikánsan ($F=5,15$; $p<0,05$) nagyobb támogatást (átlag_{fiú}=2,52; szórás_{fiú}=1,88), észleltek az iskola részéről a baráti kapcsolataik fenntartása érdekében, mint a lányok (átlag_{lány}=1,94; szórás_{lány}=2,08).

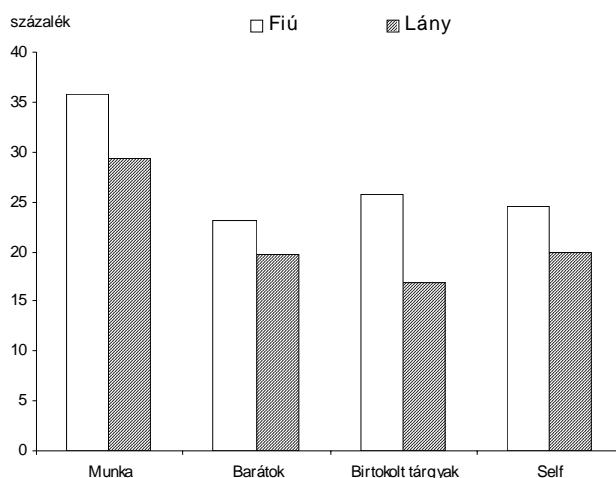
A saját tulajdon (pl.: saját autó, ház) tekintetében is eltérést kaptunk ($F=7,88$; $p<0,05$). A fiúk jövőképében a birtokolt tárgyak nagyobb százalékban (átlag_{fiú}=25,79;

szórás_{fiú}=12,55), szerepeltek, mint a lányok esetében (átlag_{lány}=16,85; szórás_{lány}=9,19) (lásd 2. ábra).

A self-fel kapcsolatos célok alapján szintén szignifikáns különbséget ($F=7,88$; $p<0,05$) találtunk a nemek között. A fiúk nagyobb százalékban említették jövőbeli céljaik között azt, hogy a jövőben boldogok, elégedettek (átlag_{fiú}=24,45; szórás_{fiú}=10,40) szeretnének lenni, mint a lányok (átlag_{lány}=19,88; szórás_{lány}=9,92) (lásd 2. ábra). A fiúk úgy is észlelik, hogy self-fel kapcsolatos céljaik megvalósulásához nagyobb ($F=4,39$; $p=0,04$); átlag_{fiú}=4,78; szórás_{fiú}=1,62) szülői támogatást kapnak, mint a lányok (átlag_{lány}=4,25; szórás_{lány}=1,78).

Szignifikáns eltérést kaptunk a nemek között a jövőbeli oktatással kapcsolatos célok konkrétsága ($F=5,65$; $p=0,01$) tekintetében. Megfigyelhető volt, hogy a lányok jövőorientált tervei konkrétabbak (átlag_{lány}=5,36; szórás_{lány}=0,88) voltak, mint a fiúk elképzelései (átlag_{fiú}=5,07; szórás_{fiú}=0,97).

A családi élettel kapcsolatos jövőbeli célok megvalósulása tekintetében megfigyelhettünk jelentős eltérést ($F=3,99$; $p<0,05$) a nemek között. A lányok jövőbeli családjukkal kapcsolatos céljaikat sokkal megvalósíthatóbbnak (átlag_{lány}=4,91; szórás_{lány}=1,08) észlelték, mint a fiúk (átlag_{fiú}=4,54; szórás_{fiú}=1,28). A lányok szignifikánsan nagyobb ($F=4,47$; $p<0,05$; átlag_{lány}=4,77; szórás_{lány}=2,15) szülői támogatásról is számoltak be, mint a fiúk (átlag_{fiú}=4,17; szórás_{fiú}=1,89).



2. ábra

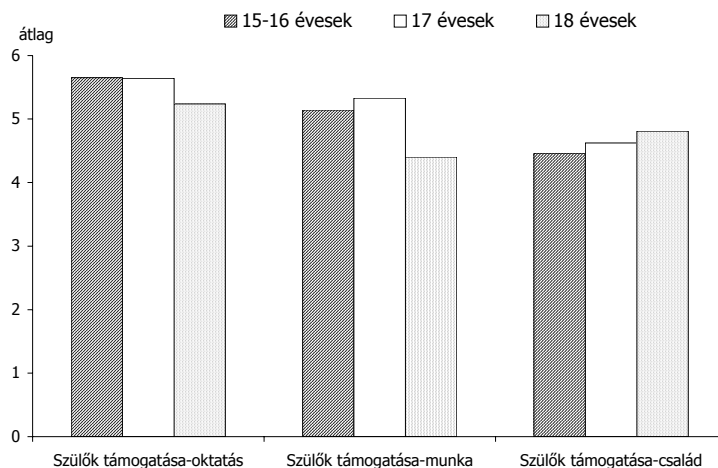
Szignifikáns különbségek a jövő-orientált célok megfogalmazásában

Életkori különbségek a jövő-orientált célok megfogalmazásában

Az oktatással, továbbtanulással kapcsolatos célok megvalósulásában is mutatkozott eltérés ($F=3,65$; $p<0,05$). A 15–16 éves diákok csoportja volt a legoptimistább ezen cé-

lok megvalósulásával kapcsolatban (átlag₁=4,87; szórás₁=0,98), őket követte a 18 évesek csoportja (átlag₃=4,69; szórás₃=1,14), majd közel hasonló átlaggal a 17 évesek csoportja (átlag₂=4,62; szórás₂=0,92).

Három esetben még szignifikáns különbséget találtunk abban, hogy az oktatással (F=4,73; p<0,01), jövőbeli munkahelyükkel (F=6,35; p<0,01), és családi életükkel (F=9,54; p<0,01) kapcsolatos céljaikat a szülők mennyire támogatják. A továbbtanulással kapcsolatos célok tekintetében a 15–17 évesek közel azonos mértékű támogatásról számoltak be (átlag₁=5,65; szórás₁=0,74; átlag₂=5,64; szórás₂=0,83), különbözve a 18 évesek csoportjától (átlag₃=5,24; szórás₃=1,21). A jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatos reményeik támogatása szempontjából a 17 évesek számoltak be legmagasabb szintű szülői támogatásról (átlag₂=5,33; szórás₂=1,02), őket követték a 15–16 évesek (átlag₁=5,14; szórás₁=1,16) és érdekes módon a 18 évesek csoportja észlelte a legalacsonyabb szintű szülői támogatást (átlag₃=4,40; szórás₃=1,69). A családi élettel kapcsolatban pedig a 18 évesek számoltak be legmagasabb szintű (átlag₃=4,81; szórás₃=3,13) szülői támogatásról, majd őket követte a 17 évesek csoportja (átlag₂=4,62; szórás₂=1,89), és a 15–16 évesek csoportja (átlag₁=4,46; szórás₁=1,77) (lásd 3. ábra).



3. ábra
Szignifikáns különbségek a szülői támogatás megítélésében

Az iskolai környezet hatása a jövő-orientációra

Hierarchikus regresszió-elemzéssel tártuk fel a lehetséges összefüggéseket az iskolai környezet változói és a jövő-orientáció között. A 2. táblázat csak a szignifikáns összefüggéseket mutatja.

2. táblázat. Az iskolai környezet hatása a jövőorientációra

| Változók | R | R ² - változás | b | β | T | p |
|--|------|------------------------------|---------------|-------|-------|------|
| <i>Jövőbeli oktatással kapcsolatos remények fontossága F=4,50; p< 0,01</i> | | | | | | |
| Negatív viszonyulás az iskolához (Konstans) | 0,18 | 0,03 | -0,07 5,70 | -0,15 | -2,51 | 0,01 |
| <i>Jövőbeli oktatással kapcsolatos remények-iskola támogatása F=7,03; p<=0,01</i> | | | | | | |
| Korcsoport | 0,17 | 0,03 | -0,28 | -0,15 | -2,08 | 0,04 |
| Tanárok autonómia támogatása | 0,28 | 0,08 | 0,23 | 0,16 | 2,12 | 0,04 |
| Azonosulás az iskolával (Konstans) | 0,34 | 0,12 | 0,25 2,51 | 0,21 | 2,87 | 0,00 |
| <i>Jövőbeli munkával kapcsolatos remények fontossága F=6,12; p< 0,01</i> | | | | | | |
| Nem | 0,21 | 0,05 | 0,43 | 0,27 | 3,74 | 0,00 |
| Igazságos iskolai légkör (Konstans) | 0,26 | 0,07 | 0,11 4,49 | 0,14 | 2,00 | 0,04 |
| <i>Jövőbeli munkával kapcsolatos remények megvalósulása F=8,24; p< 0,01</i> | | | | | | |
| Korcsoport | 0,19 | 0,04 | -0,25 | -0,17 | -2,44 | 0,02 |
| Nem | 0,25 | 0,06 | 0,44 | 0,18 | 2,63 | 0,01 |
| Pozitív osztálylégkör (Konstans) | 0,33 | 0,11 | 0,20 2,97 | 0,16 | 2,35 | 0,02 |

R²:- magyarázott variancia

B: nem standardizált regressziós koefficiens

β: standardizált regressziós koefficiens

A statisztikai elemzés bebizonyította, hogy a továbbtanulással kapcsolatos célok alakulásában az iskolai környezet hatása az elsődleges. A diákok oktatással kapcsolatos céljainak fontosságát befolyásolja az iskolai munkához való viszonyulásuk, miszerint minél pozitívabban viszonyulnak az iskolai feladatokhoz, annál fontosabbnak értékelik jövőbeli tanulmányaikkal kapcsolatos reményeiket. A regressziós összefüggések azt mutatják, hogy minél jobban támogatják a tanárok diákjaik önállósodási törekvéseit, minél magasabb fokú azonosulást mutatnak a fiatalok az iskolai feladatok iránt, annál jobban úgy érzik, hogy egy támogató iskolai légkör veszi őket körül, amely segít abban, hogy jövőbeli céljaikat megvalósítsák (lásd 2. táblázat).

A jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatos elképzeléseik fontosságát, konkrétságát, megvalósulását szintén számos tényező határozza meg.

Megfigyelhettük a regressziós elemzés alapján, hogy minél igazságosabbnak érzik a serdülők az iskolai környezetüket, annál fontosabbnak számukra jövőbeli munkahelyi terveik. Elképzeléseik megvalósulását meghatározza az osztály, a közösség légköre. Minél kellemesebb és pozitívabb légkör uralkodik az osztályban, annál optimistábbak a fiatalok jövőbeli munkahelyi terveik megvalósulását illetően. Természetesen nemi és az

életkori különbségek is kimutathatók a tervek megfogalmazásában, ahogyan ezt már a varianciaanalízis eredményei is tükrözték a korábbi elemzésben (2. táblázat).

Összegzés

A bemutatott vizsgálatban az iskolai környezet szerepét elemeztük a középiskolás serdülők jövőorientációjának alakulásában. A vizsgálat eredményeinek interpretálása előtt nagyon fontos kitérni a személy és környezet összeállítását hangsúlyozó elméletre (*Eccles és mtai, 1997*), amely azt emeli ki, hogy az egyéni karakterisztikumok és a személyes környezet összeállása nagymértékben befolyásolja az egyéni viselkedést, motivációt és a mentális egészség alakulását. Vizsgálatok kimutatták (pl.: *Eccles és Midgley, 1989*), hogy azon egyének esetében, akik pszichológiailag nem érzik magukat jól, nem teljesítenek megfelelően, megfigyelhető, hogy olyan szociális környezetben élnek, ahol bizonyos pszichológiai szükségleteik nincsenek megfelelően kielégítve. Ezért is nagyon fontos, hogy a fiatalok számára, olyan környezetet teremtsünk, amely elfogadja, támogatja, segíti őket ebben a változó időszakban. Mind a családi támogatásra, megértésre, mind pedig az iskolai igazságos légkörre szükségük van ahhoz, hogy a serdülők sikeresen átjussanak ezen a perióduson.

A vizsgálat számos fontos eredményt tárt elénk, mely hozzásegíthet bennünket egyrészt a nemek közötti különbségek pontosabb megértéséhez, másrészt az életkor jövőorientációt befolyásoló hatását is tanulmányozhattuk a serdülők körében.

A szocializációs folyamat eredményeként alakul ki az egyén énképe, identitása, céljai és preferált értékei. A férfiak és nők különböző énképpel rendelkeznek, különböző elvárásaik vannak a sikerrel kapcsolatban, és különböző értékeket és célokat tartanak fontosnak. A jelen vizsgálat is bebizonyította, hogy a fiúk és lányok másként észlelik tanáraik viselkedését, különféle jövőbeli terveket hangsúlyoznak. Megfigyelhettük, hogy míg a fiúk jövőképében gyakrabban megjelennek a jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatos elképzelések, addig a lányok jövőképében ezek a tervek konkrétabbak és megvalósíthatóbbak. A lányok úgy is érzik, hogy szüleiktől is nagyobb támogatást kapnak a céljaik megvalósításához. A nemi különbségekről tanúskodik még az az eredmény is, hogy a fiúk gyakrabban említenek jövőbeli barátokkal kapcsolatos terveket, és számukra fontosabb bizonyos tárgyak megszerzése (pl.: autó, ház) is a jövőben, alátámasztva 1. hipotézisünket. Ez az eredmény is mutatja azt a tényt, hogy a jövőbeli célok, tervek mindig tükrözik a normatív elvárásokat is (*Nurmi, Poole és Kalakovski, 1996*). A tradicionális elképzelés szerint a férfinak kell előteremteni az anyagi biztonságot a család számára, a nőnek pedig gondoskodnia kell a háztartásról és a gyermeknevelésről. Ez a hagyományos nézet manapság már valamennyire fellazult a nemi szerepek változásával, azonban a férfiak énképében ezek a megszilárdult szerepek még sokáig fennmaradnak. Az eltérő szocializációs mintázatokat tükrözi az az eredmény is, hogy a lányok jövőképében a családi kapcsolat igénye is hamarabb megjelenik, ahogyan feltételeztük az 1. hipotézisünkben, a lányok gyakrabban említenek jövőbeli családi életükkel kapcsolatos célokat, és optimisták is a megvalósulásukat illetően.

A serdülők életkora szintén jelentősen befolyásolja mennyire tartják megvalósíthatónak jövőbeli terveiket. Harmadik hipotézisünkkel ellentétben azt figyelhettük meg, hogy a 15–16 éves korcsoport oktatással kapcsolatos céljai megvalósulását illetően sokkal optimistább, mint idősebb társaik, valamint ehhez bizonyára az is hozzájárul, hogy ők nagyobb szülői támogatásról is beszámoltak. Ennek oka lehet az, hogy ezek a fiatalok még a középiskolai tanulmányaik elején vannak, és ebben az időszakban nagy szükségük van a szülői támogatásra a megváltozott körülmények miatt. Az optimista jövőképet a továbbtanulással kapcsolatban az eredményezheti, hogy ők még nem állnak olyan közel a felvételi követelményekhez, nem szembesülnek a túljelentkezés tényével. Meghatározott elvárásokkal, tervekkel érkeznek a középiskolába, és megfigyelhető, hogy a kezdeti célokban való biztosság az érettségi, felvételi közeledtével egyre inkább bizonytalansággá változik. Érdekes eredményt kaptunk arra vonatkozóan, hogy a fiatalok mekkora támogatást kapnak a szülőktől jövőbeli munkával kapcsolatos céljaik megvalósulásához. Meglepő módon a legidősebb korosztály számolt be a legkisebb mértékű szülői támogatásról, melyre lehet az a magyarázat, hogy a szülők nagyobb bizalommal vannak gyermekeik iránt, és bíznak döntéseik helyességében, és nem akarják őket befolyásolni. A jövőbeli családi élettel kapcsolatban azonban a legidősebb korcsoport kapott legnagyobb mértékű támogatást a szülőktől, nem meglepő módon hiszen ők álltak a legközelebb ahhoz, hogy a családi életre gondoljanak, és terveket szőjenek.

Ahogy már bemutattam, *Eccles* és munkatársai (1997) modellje hangsúlyozza, hogy a személy pszichológiai szükségleteinek és a környezet kínálta lehetőségeknek nagyon fontos az összeillése, ha a szociális környezet nem kielégítő a serdülő számára, akkor csökken a motivációja, teljesítménye – ezek pedig az iskolai környezetben elengedhetetlen tényezők. *Eccles* és *Midgley* (1989) szerint előfordulhat, hogy a környezet nem megfelelő a serdülő számára, legfőként akkor, amikor az iskolai környezetben is változások történnek, például amikor általános iskolából a középiskolába lépnek a diákok. Van bizonyíték arra, hogy negatív következményekkel járhat a középiskolába való átmenet. Ezt mutatja például *Simmons* és *Blyth* (1987, idézi: *Eccles* és *mtai*, 1997) megfigyelései, amely szerint a következő makroszintű változások jelentkeznek ebben az időszakban: megnövekszik az iskola mérete, nő a bürokratizmus, csökken a tanár-diák interakció száma, és csökken a lehetőség arra, hogy szoros kapcsolatot alakítsanak ki a tanárokkal. *Simmons* és *Blyth* szerint ezek a változások eléggé kockázatosak lehetnek a serdülők számára, mivel ez az időszak éppen a próbálgatások, a kísérletezések időszaka. A fiatalok ekkor számos viselkedésformát kipróbálnak, hogy identitásukat megtalálják, amelyek szintén nem kockázat nélküli események. Megfigyelhető, hogy a középiskolába való átmenet gyakran lerombolja a szoros kapcsolatokat a fiatalok és más szignifikáns felnőttek között, éppen abban az időszakban, amikor leginkább szükségük lenne a szociális támogatásra. Ezek a környezeti változások sok esetben a versengést, a szociális összehasonlítást állítják a középpontba. A választási és döntéshozási képesség is csökken, mivel egyre kevesebb lehetőséget kapnak erre a fiatalok, feltételezhetően a növekvő tananyag, és követelmények miatt. Valamint a szociális összehasonlítások, az osztályban uralkodó versenyszellem szintén veszélyeztethetik a serdülők számára fontos kortárs-kapcsolatokat.

Az iskolai légkör megítélésének egyik fontos szempontja, mennyire érzékelik úgy a diákok, hogy tanáraik igazságosan bánnak velük, igazságos jutalmazásban és büntetésben van-e részük. Azért fontos szempont ez, mivel a diákok hangulatát, kortársaikhoz, tanáraikhoz való viszonyát is meghatározza, nem utolsósorban hatással lehet iskolai motivációjukra, teljesítményükre, az iskolai munka iránti elköteleződésükre. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a lányok igazságosabbnak ítélték meg tanáraik viselkedését, és 2. hipotézisünket igazolva magasabb szintű iskolai értékekkel, normákkal való azonosulást is mutattak, valamint motiváltabbak is voltak az iskolai munka iránt. Ez az eredmény összefüggést mutat más vizsgálati eredményekkel (*Dalbert, 2003*), amely szerint a fiúk gyakrabban számoltak be igazságtalan büntetésről az iskolában. Azonban azt is megállapították, hogy míg a fiúk az érdemjegyek, és a büntetés miatt aggódnak, addig a lányok inkább az interperszonális kapcsolatok megromlásától félnek. Ezt a nemi különbséget okozhatja a tanárok eltérő reakciója a fiúk és lányok viselkedésére, vagy annak is lehet a következménye, hogy a fiúknál serdülőkor idején sokkal több fegyelmezési probléma fordul elő, mint a lányoknál, és ennek kezelését a fiúk eltérően érzlelik. Nem meglepő módon azt is megfigyelhettük, hogy a fiúk negatívabban viszonyulnak az iskolai feladatokhoz, mint a lányok, azonban ez a nemi különbségekből is adódhat, miszerint a lányok sokkal szorgalmasabbak és lelkiismeretesebbek az iskolában, mint a fiúk, és jobb kapcsolatról is számoltak be a tanáraikkal (*Burnett, 2002*). Korábbi kutatások azt is bebizonyították, hogy a fiúk szociális viselkedésükért sokkal gyakrabban kaptak negatív megerősítést a női tanáraiktól, míg a férfi tanárok a fiúkat gyakrabban dicsérték meg iskolai teljesítményükért (*Burnett, 2002*).

Életkori különbségeket is találtunk az iskolai értékekkel való azonosulás mértékében. 4. hipotézisünket alátámasztva a 15–16 és 17 évesek csoportja szinte azonos mértékű elköteleződést mutatott az iskolai normák iránt, és tanáraik viselkedését is szabályorientáltabbnak ítélték meg, mint a legidősebb csoport. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a 18 éves korosztály már a középiskola végén jár, számukra már más fontos, például a továbbtanulás eldöntése, a pályaválasztás.

A fiatalok jövőképeben a továbbtanuláshoz kapcsolódó célok legpontosabban, és legkonkrétabban egy támogató iskolai környezetben rajzolódtak ki. Nem meglepő módon azt tapasztaltuk, hogy minél negatívabban viszonyultak a diákok az iskolához, annál kevésbé tartották fontosnak jövőbeli továbbtanulással kapcsolatos céljaikat. Arról is beszámoltak, hogy döntési helyzetekben a szüleik kevésbé támogatják őket. Az elemzés azt is bebizonyította, 5. hipotézisünkkel összhangban, hogy a diákok szubjektív ítéleteiben az iskolai támogatás mértékének észlelését egyrészt befolyásolta a serdülők iskolai értékekkel való azonosulása, másrészt az, hogy a tanárok mennyire támogatják a diákok önálló kezdeményezéseit, önálló problémamegoldási stratégiáit.

Jövőbeli munkahelyi elképzeléseikkel kapcsolatban azt figyelhettük meg, hogy minél igazságosabbnak észlelték a fiatalok az iskolai környezetüket, annál fontosabbnak tartották jövőbeli munkahelyi terveiket. Ennek az eredménynek egyik nagyon fontos következménye, hogy az iskolai környezet, a tanárok bánásmódja fontos alapját képezheti a későbbi, más szociális helyzetekhez való viszonyulásunknak. Tehát, ha már az iskolában azt tapasztaljuk, hogy igazságosan bánnak velünk, megbecsülik munkánkat, érdemeinknek megfelelően jutalmaznak bennünket, akkor ez a korai tapasztalat jelentősen befolyá-

solja későbbi terveinkhez való viszonyunkat, illetve jövőbeli munkahelyünkhöz való viszonyulásunkat is meghatározza. Vizsgálatok is bemutatták (Emler, Ohana és Moscovici, 1987), hogy serdülőkorban alakítják ki az emberek a személyes viszonyulásukat az intézményes hatalmak felé, melynek a későbbi életben nagy jelentősége van. Az első jelentős külső hatalmi személy az életünkben a tanár, akinek a viselkedését, hogyha igazságosnak látjuk, ezt más hatalmi személyekre is átvetítjük. Tehát a korai igazságos iskolai tapasztalatoknak rendkívül nagy szerepe van életünkben (Tyler, 1984). Ehhez járul még hozzá a pozitív osztályléggör, a kellemes hangulat az osztályban. Megfigyelhettük, hogy minél jobb hangulat uralkodik az osztályban, minél jobban számíthatnak egymásra a diákok, annál nagyobb esélyt láttak a diákok arra, hogy munkahelyi elképzeléseik a jövőben megvalósulnak.

Egy világos, konkrét jövőkép kialakítása nagyon nehéz feladat, és a serdülőkor éppen ez az időszak, amelyben ez a folyamat elkezdődik. Számos változáshoz kell ilyenkor alkalmazkodniuk a fiataloknak. Ezért is nagyon fontos, hogy ebben az időszakban a családi támogatás mellett az iskolai környezet is iránymutatást, segítséget tudjon adni a fiataloknak, hiszen a keresési folyamat során felmerülő problémák megoldása, az előzetes tervezgetés, a személyes célok meghatározása sokszor segítség nélkül nagyon bonyolult feladat.

Irodalom

- Baumeister, R. F. (1991): *Meanings of life*. Guilford, New York.
- Burnett, P. C. (2002): Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, **22**. 1. sz. 5–16.
- Brunstein, J. C. (1993): Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**. 1061–1070.
- Brunstein, J. C., Dangelmayer, G. és Schultheiss, O. C. (1996): Personal goals and social support in close relationships: Effects on relationship mood and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, **71**. 1006–1019.
- Brunstein, J. C. és Gollwitzer, P. M. (1996): Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**. 395–407.
- Brunstein, J. C. és Maier, G. W. (1996): Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, **47**. 146–160.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. és Maier, G. W. (1999): The pursuit of personal goals. A motivational approach to well-being and life adjustment. In: Brandtstädter, J. és Lerner, R. M. (szerk.): *Action és Self-development. Theory and research through the life span*. Sage Publ., London.
- Cross, S. és Markus, H. (1991): Possible selves across the life span. *Human Development*, **34**. 230–255.
- Dalbert, C. (2002): Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, **15**. 123–145.
- Dalbert, C. (2003): The implications and functions of just and unjust experiences in school. (kézirat)
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002a): Gerechtes Schulklima. In: Stöber, J.: *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.

- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002b): Positives Klassenklima. In: Stöber, J.: *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002c): Motivation für die Schule. In: Stöber, J.: *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002d): Strukturierung und Autonomieunterstützung durch die LehrerInnen. In: Stöber, J.: *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L. és Jozefowicz, D. (1997): The Association of School Transitions in Early Adolescence with Developmental Trajectories Through High School. In: Schulenberg, J., Magos, J. L. és Hurrelmann, K. (szerk.): *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge. 283–320.
- Eccles, J. S. és Midgley, C. (1989): Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In: Ames, R. E. és Ames, C. (szerk.): *Research on motivation in education (Vol. 3.)*. Academic Press, New York.
- Emler, N., Ohana, J. és Moscovici, S. (1987): Children's belief about institutional roles. A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, **57**. 26–37.
- Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**. 1058–1068.
- Emmons, R. A. és Kaiser, H. A. (1996): Goal orientation and emotional well-being: Linking goals and affect through the self. In: Martin, L. L. és Tesser, A. (szerk.): *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 79–98.
- Fan, R. M. és Chan, S. C. N. (1999): Students perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, **16**. 32–50.
- Hofer, M., Pekrun, R. és Zielinski, W. (1986): Die Psychologie des Lernalters. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G. L. és Mandl, H. (szerk.): *Pädagogische Psychologie*. Psychologie Verlag Union, Weinheim.
- Howes, C. (2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, **9**. 2. sz. 191–204.
- Howes, C., Matheson, C. C. és Hamilton, C. E. (1994): Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, **65**. 264–272.
- Husman, J. és Lens, W. (1999): The role of the future in student motivation. *Educational Psychology*, **34**. 2. sz. 113–125.
- Jámbori Szilvia (2003): Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő-és gyermekpszichoterápia*. /megjelenés alatt/
- Michalos, A. C. (1980): Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, **8**. 385–422.
- Nurmi, J.-E. (1994): The development of future-orientation in a life-span context. In: Zaleski, Z. (szerk.): *Psychology of future-orientation*. Scientific Society of the Catholic University of Lublin, Lublin. 63–74.
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E. és Kalakoski, V. (1994): Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, **23**. 4. sz. 471–487.
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E. és Kalakoski, V. (1996): Age differences in adolescent identity exploration and commitment in urban and rural environments. *Journal of Adolescence*, **19**. 443–452.
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E. és Seginer, R. (1992): *Future Hopes and Fears Questionnaire*. Department of Psychology, University of Helsinki.

- Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Poole, M. E. és Cooney, G. H. (1987): Orientations to the future: A comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth Adolescence*, **16**. 129–151.
- Robbins, S. B., Lee, R. M. és Wan, T. T. H. (1994): Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidimensional model. *Journal of Counseling Psychology*, **41**. 18–26.
- Smith, J. (1999): Life Planning. Anticipating future life goals and managing personal development. In: Brandstädter, J. és Lerner, R. M. (szerk.): *Action & Self-development. Theory and research through the life span*. Sage Publ., London. 223–255.
- Tyler, T. R. (1984): The role of perceived injustice in defendant's evaluations of their courtroom experience. *Law and Society Review*, **18**. 51–74.
- Wall, J., Corell, K. és Macintyre (1999): Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **31**. 2. sz. 63–71.
- Wentzel, K. R. (1994): Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, **86**. 173–182.

ABSTRACT

SZILVIA JÁMBORI: SCHOOL ENVIRONMENT INFLUENCING ADOLESCENTS' FUTURE ORIENTATION

One of the most important developmental tasks during adolescence is the preparation to adulthood and setting up long-term future goals. The role of social support is crucial during setting up goals, which could help adolescents during planning and decision process. The aim of this study was to explore the role of school environment playing adolescents' future orientation. Four hundred twenty-one students (177 males and 244 females) took part in the study [Mage=16,6 years; range: 15–16 years old (N=197), 17 years old (N=139), 18 years old (N=84)]. The atmosphere in the school, in the classroom and the perception of the teachers' behavior were measured with different scales (e.g. Justice in School Scale, Motivation to the School Scale, Positive Classroom Atmosphere Scale, Teachers' Behavior Scale, Dalbert and Stöber, 2002). Future orientation was measured with half open-ended questions. This study explored gender and age differences, and some relations between school environment and future orientation as well. Girls mentioned more frequently family related goals and saw greater chances to realize these goals. Regarding future orientation boys mentioned more frequently goals related to properties and self-relevant issues (e.g. to have an own house, an own car). In a positive and just classroom atmosphere adolescents mentioned more stable and realizable conceptions about their future.

Magyar Pedagógia, **103**. Number 4. 481–497. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Jámbori Szilvia, Szegedi Tudományegyetem, Pszichológia Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.