

Az iskola szociális identitásban elfoglalt helye és a belső szükségletek által motivált távlati célok összefüggései

The Relationship Between the School's Role in Social Identity and Long-Term Goals Motivated by Internal Needs

Gurka Éva

ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola
ORCID: 0009-0009-1860-317X

Cziráky Fanni

Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola
ORCID: 0009-0005-3340-0523

Szabó Beáta

PPKE BTK Fejlődés- és Klinikai Gyermeklélektan Tanszék egyetemi adjunktus
ORCID: 0009-0003-1729-3399

Bogdányi Réka

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet
ORCID: 0009-0008-6557-0473

Szemes Ágnes

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet egyetemi adjunktus
ORCID: 0009-0005-0202-166X

Harsányi Szabolcs Gergő

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet tanszékvezető egyetemi docens
ORCID: 0009-0008-9612-3975

Absztrakt

Az iskolai évek alatt, a serdülőkorban fejlődő szociális és személyes identitás vonatkozásában kerestünk olyan összefüggéseket kutatásunkban – alapul véve már feltárt, az iskolával mint szociális csoporttal történő azonosulás pozitív hatásait az iskolai teljesítményre, jólétre és tervekre –, melyek a fiatalok társadalmi integrációját segítve előnyösen hathatnak jövőjük alakulására. A szociális identitás tekintetében az azonosulás mérésére az iskola vonatkozásában kitöltött Kollektív Önértékelés Skálát, míg a személyes identitást illetően a hosszú távú, általános célok, tervek vizsgálatára a Rövidített Aspirációs Indexet használtunk. A 257 fős, 16–18 éves gimnazisták mintáján gyűjtött adatainkat elemezve az iskolával való azonosulás feltételezésünkkel egyezően, valóban nagyobb arányban kapcsolódott a teljesebb, egészségesebb működést eredményező intrinzik célokhoz, mint a mentális egészség számos indikátorához negatívan kapcsolódó extrinzik célokhoz. A szociális identitás vizsgálatának relevanciáját pilot vizsgálatunk eredményeinek fényében igazoltnak látjuk, és a kutatást a téma gyakorlati jelentősége miatt további változók beemelésével tervezzük folytatni.

Kulcsszavak: középiskola, szociális identitás, személyes identitás, azonosulás, aspiráció

Abstract

In our research focusing on the school years, we have searched for connections regarding the development of social and personal identity during adolescence, – based on the prior knowledge of the positive effects of identification with school as a social group on school performance, well-being and future plans – which can help their social integration and be beneficial for their future. In terms of social identity measurement in school we used the Collective Self-Esteem Scale, while we examined personal identity with the shortened version of the Aspiration Index focusing on long-term and general goals and plans. Analyzing our data collected from a sample of 257 middle school students aged 16-18, the identification with school was in line with our assumption, therefore it was related to a greater extent to intrinsic goals that resulted in more complete, healthier functioning than to extrinsic goals that were negatively associated with many indicators of mental health. We consider the relevance of the study of social identity to be justified in the light of the result of our pilot study, and due to the practical significance of the topic, we plan to continue the research by adding additional variables.

Keywords: middle school, social identity, personal identity, identification, aspiration

1. Bevezetés

Az egyéni és a szociális identitás formálódása a serdülőkor egyik releváns fejlődési feladatának tekinthető (Tarrant et al., 2001; Crocetti & Rubini, 2017). Egy (kortárs)csoport-hoz tartozás a társas fejlődésen túl a személyes identitás alakulásához, valamint az önbecsüléshez, a problémamegoldó készséghez is kapcsolódik (Tarrant et al., 2001; Tanti et al., 2011). Kaplan és Flum (2012) szerint az iskolai oktatás, a tudás szervezése és átadása nem választható el a diákok céljainak, világszemléletének, ebből adódóan pedig önismeretének, identitásának alakításától. Sőt, egyesek szerint (Sheppard et al. 2009; idézi Kaplan & Flum, 2012) az információátadás „előtt” szükségszerű a tanulók fejlődő identitásának fókuszba állítása annak érdekében, hogy az iskolából kikerülve meg tudjanak felelni a gazdasági körülmények kihívásainak.

A fejlődő szociális identitás tekintetében az iskolában teret kapnak a tanulás mellett a társas kapcsolatok, interakciók, ezáltal ez a közeg a valahová tartozás szükségletének kielégítését is szolgálja (Reynolds et al., 2015). Az iskolai sikerek ugyanakkor összefüggést mutatnak a tanulók bevonódásával, intézményhez való kötődésével, továbbá az iskolához kapcsolódó céljaival is (Szabó, 2019). A személyes identitás szempontjából az iskolai szocializáció elválaszthatatlan attól a folyamattól, ami Erikson (1991) elmélete szerint pozitív kimenet esetén a fiatal magáról mint másoktól megkülönböztethető „egyediről” alkotott egységes kép kialakulásával zárul.

Látható, hogy az iskolai közeg a tanulók személyes és szociális identitásának alakításán, a csoporttagságáról alkotott elképzeléseiken keresztül hatással van az iskolai teljesítményükre. Hatást gyakorol továbbá személyes identitásuk, önképük formálódására, értékrendszerük, jövővel kapcsolatos terveik, céljaik alakulására. Ennek a komplex folyamatnak releváns mediáló tényezője a szociális identitás. Az azonosulás

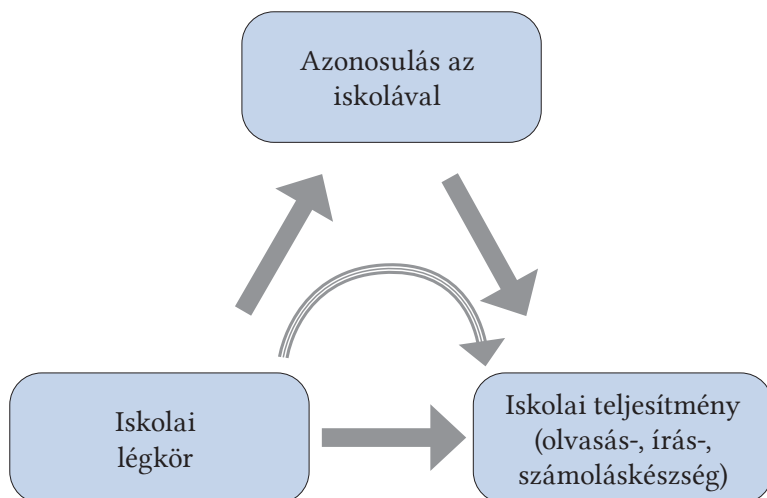
segít a pozitív szociális identitás fenntartásában (Tarrant et al., 2001), ami a fiatalok pszichés jóllétének, társadalmi integrációjának szempontjából egyaránt fontos. Kutatásunkban a szociális identitás tekintetében az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulást, személyes identitás tekintetében a távlati általános célokat, aspirációkat emeltük ki és vontuk vizsgálat alá. Feltételeztük, hogy ezen tényezők között pozitív irányú az összefüggés, és ez kihat az általános elégedettségre, valamint a szubjektíven megítélt társadalmi státuszra is.

1.1. Az iskolai közeg és az ezzel történő azonosulás szerepe a teljesítményben

A serdülőkor fizikai, kognitív és szociális tényezők terén számos változást hoz. A kognitív képességek változása a társas tapasztalatokkal, új szerepekkel, csoporttagságokkal összefüggésben alakítja a szociális identitást (Tanti et al., 2011). Ezen időszak kiemelt jelentőségű a csoportviselkedés szempontjából, ekkor kezd tudatosulni, mely csoportoknak vagyunk a tagjai (Crocetti & Rubini, 2017), s bár a szociális identitás életünk során folyamatosan formálódik, kialakulása jellemzően a fejlődés ezen szakaszához köthető.

Reynolds és mtsai (2015, 2017) a szociális identitás elméletének keretében az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közül az iskolai légkört és az iskolával való azonosulást azonosították kiemelt szerepűnek. A légkör az iskola értékrendjét, a tanár-diák és diák-diák kapcsolatokat, valamint a teljesítményorientáltságot – összességében az iskolai környezet társas aspektusait – fejezi ki. Az iskolával való azonosulás pedig arra utal, milyen mértékben érzi magát a diák az iskola közösségéhez tartozónak, és ez a csoporttagság milyen szerepet játszik az identitásában. Longitudinális vizsgálatukban szülők, pedagógusok és diákok az iskola tagjaira jellemzőnek tartott legfontosabb értékeket, viselkedéseket és tulajdonságokat gyűjtötték össze. Reynolds és mtsai (2017) az iskolai légkört az iskola mint csoport sajátosságain keresztül értelmezték. Eredményeik szerint az iskolával való azonosulás és elköteleződés – vagyis amikor a diákok önmagukat az iskola tagjaiként határozták meg – a pozitívan észlelt iskolai légkörrel együtt növelte a tanulói teljesítményt. Az eredmények rámutatnak, hogy a csoporttagság élményére építve az iskolai közösségek fejlesztése javíthatja a légkört, erősítheti az azonosulást, és ezzel a tanulói jelenlétet, teljesítményt és jóllétet is.

Maxwell és mtsai (2017) hasonló eredményre jutottak: több forrásból gyűjtött adataik szerint a szociális identitás kulcsszerepet játszik az iskolai légkör és a tanulói teljesítmény kapcsolatában. Elméleti modelljük objektív teljesítménymutatók, valamint diákok és tanárok beszámolóí alapján készült. A diákok légkörészlelése – a társadalmi státuszhoz hasonló erősséggel – mind az írásbeli, mind a matematikai teljesítményt előre jelezte, amit az iskolával való azonosulás mediált. A tanárok légkörészlelése szintén befolyásolta a diákok teljesítményét, ugyanakkor a pedagógusok iskolai azonosulása nem bizonyult meghatározónak. Az iskolával való azonosulás közvetlenül, valamint az iskolai légkör mediátoraként is hatott az írás- és számoláskészségekre (Reynolds et al., 2017) (1. ábra). Ez a mintázat középiskolások és egyetemisták körében is megjelent.



1. ábra: Az iskolai légkör, az iskolával való azonosulás, valamint a teljesítmény kapcsolatának elméleti modellje (Reynolds et al., 2017)

Az észlelt iskolai normák és a tanulói viselkedés (illetve teljesítmény) kapcsolatát befolyásolja, hogy az egyén mennyire azonosul az iskolai közösséggel, és ez az identitás milyen súllyal jelenik meg énképében. Erős azonosulás esetén a csoportnormák nagyobb hatást gyakorolnak a viselkedésre, míg gyenge kötődés mellett kevésbé érvényesülnek. Ennek gyakorlati jelentősége van mind a pozitív, mind a deviáns viselkedésformák megerősítésében. Például egy mértékletességet támogató kampány üzenete hatékonyabban befolyásolja a viselkedést, amennyiben az egyén számára fontos referenciacsoportra irányul, akikkel azonosul (Reed et al., 2007).

Az azonosulás folyamatát különböző elméleti megközelítések eltérően értelmezik (Roccas et al., 2008). A szociális identitás elmélete deperszonalizációs folyamatként írja le, melyben az egyén önmagát egy társas kategória tagjaként azonosítja, és a csoporthoz ezzel a kollektív identitással kapcsolódik a személyes viszonyok helyett. Ezt igazolja az ön-sztereotipizálás, amikor az egyén prototipikus csoportjellemzők mentén határozza meg magát, továbbá az ingroup preferencia, a saját csoport előnyben részesítése. A folyamatot olyan egyéni tényezők befolyásolják, mint az identifikáció mértéke, és a csoport észlelt entitativitása (Tanti et al., 2011).

Más megközelítés szerint az azonosulás azonban több komponensre bontható, melyek a viselkedés és a csoportnormák kapcsolatát eltérően alakítják. Roccas és mtsai (2008) négy dimenziót különítenek el: fontosság (a csoport énképben betöltött szerepe), elkötelezettség (a csoport javára irányuló motiváció), felsőbbrendűség (a saját csoport értékelése másokhoz képest) és tisztelet (a csoport normáinak, szimbólumainak és vezetőinek megbecsülése).

1.2. Fiatalok életcéljai és az iskolai szocializációs közeg kapcsolata

Az életvezetés alapja a tervezés és a célirányos cselekvés, amelyet a szocializáció során, tanulás és tapasztalat útján sajátítunk el. A jövőorientáció fejlődése jellemzően serdülőkorban kezdődik, amikor az időésszelés objektív és szubjektív dimenziói formálódnak (Fazekasné, 2013). E folyamatban az iskola mint másodlagos szocializációs közeg kiemelt szerepet tölt be.

Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elmélete a célok viselkedésszervező szerepéből kiindulva értelmezi a személyiség működését, az életcélokat pedig a humán alapszükségletekkel és alapértékekkel kapcsolja össze (V. Komlósi et al., 2006). Az elmélet szerint az intrinzik motivációk belső forrásból biztosítják az alapvető pszichológiai szükségletek – autonómia, kompetencia és kapcsolódás – kielégítését, így közvetlenül hozzájárulnak a pszichés jólléthez. Ezzel szemben az extrinzik motivációk külső elvárásokhoz kötődnek, ezért inkább közvetett vagy gátolt szükségletkielégülést eredményezhetnek, ami negatívan befolyásolhatja a jóllétet. Iskolai kontextusban ez azt jelenti, hogy a tanulás mozgatórugója lehet belső érdeklődés vagy külső nyomás és elvárás.

Az életcélok preferenciája jellegzetes mintázatban kapcsolódik a mentális egészséghez és az elégedettséghez. Az időperspektíva olyan kognitív-motivációs rendszer, amely befolyásolja az érzelmeket és a személyiségjellemzőket (Váriné, 2004). A jövőkép és az életcélok kutatásai gyakran összefüggésbe hozzák a pszichológiai jóllétet (Martos, 2010), valamint az iskolai motivációval és teljesítménnyel, hiszen a jövőre irányultság magasabb tanulási motivációval és jobb eredményekkel jár együtt (Dombi, 2018).

1.3. A felhasznált mérőeszközök elméleti alapjai

Vizsgálatunkban a jövőbeli állapotok reprezentációit mérő, az öndeterminációs elméletre épülő *Aspirációs Index kérdőívet* alkalmaztuk, amelyet Martos és mtsai (2006) adaptáltak és validáltak. Az eszköz az aspiráció fogalmára épül, vagyis olyan hosszú távú, általános célokra és törekvésekre, amelyek az alapvető emberi motívumokat fejezik ki, és így szorosan kapcsolódnak a személy aktuális viselkedéséhez és életvezetéséhez. Ez az általunk is használt skála két motivációcsoportban összesen hét alskálát különböztet meg. Az intrinzik motivációk által vezérelt aspirációk – amelyek a pszichológiai alapszükségletek kielégítését szolgálják – a személyes növekedés, a társas kapcsolatok és a társadalmi elköteleződés alskálákon jelennek meg. Az extrinzik motivációk ezzel szemben a külső tényezőkre épülnek, a belső szükségletek megvalósulását kevésbé támogatják; ezek a gazdagság, a hírnév és a jó megjelenés alskáláit alkotják (Martos et al., 2006; Szabó, 2019).

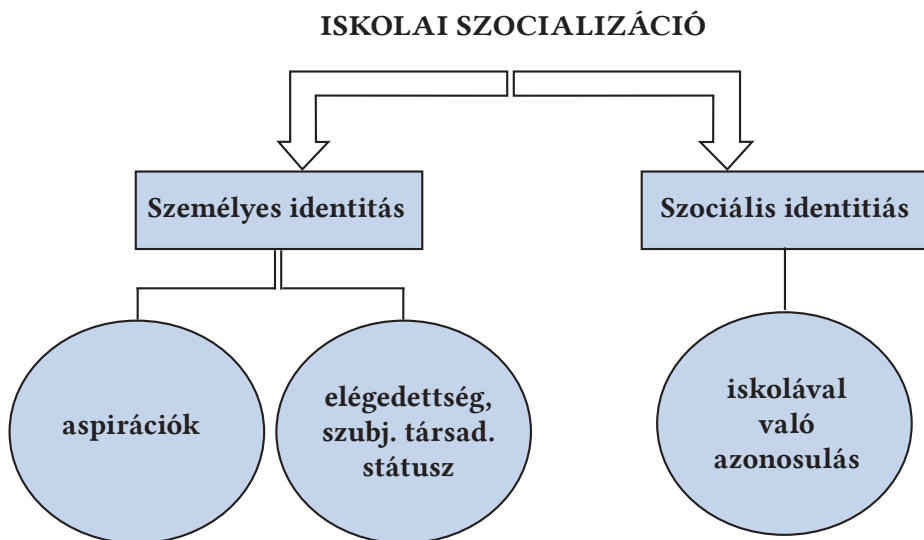
Az eltérő aspirációk különböző mértékben járulnak hozzá az elégedettséghez: a megfelelő célok kitűzése és megvalósítása pozitív kapcsolatban áll a szubjektív jóllétel és a boldogsággal (Brunstein et al., 2007; Pawlik, 2009; Kopp és Martos, 2011). A tervek,

célok alakításában pedig igen jelentősek a szocializációs tapasztalatok (Mester, 2013). Az aspirációk hangsúlya összefügg a szocioökonómiai státusszal: hátrányos helyzetben az intrinzik célok relatív fontossága csökken, miközben az extrinzik célok felértékelődnek, és a jövőperspektíva időbeli kiterjedése is szűkül (Martos, 2010; Szabó, 2019).

Az általános célok és életcélok a jövővel kapcsolatos elvárásokként az egyén és környezete kölcsönhatásában formálódnak, és szoros kapcsolatban állnak a testi-lelki jólléttel, valamint az élettel való elégedettséggel (Szabó, 2019). Míg az élettel való elégedettség szoros, pozitív kapcsolatban áll a szubjektív társadalmi státusszal (Diener & Diener, 1995). A magasabbnak ítélt, pozitívabban megélt egyéni társadalmi státusz magasabb önértékeléssel és elégedettséggel társul (Diener et al., 2010). Ezen változók gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy irányítják a viselkedést és a döntéshozatalt. A pozitív jövőkép hiánya, az extrinzik célok túlsúlya, valamint az alacsony önértékeléssel és elégedetlenséggel járó mintázatok fokozhatják a deviáns viselkedés kockázatát (Brunstein, 1993; Szabó, 2019).

1.4. Hipotézisek

Vizsgálatunkban a szociális identitás elméletéhez kapcsolódva, az iskolai közeg szocializációs aspektusát megragadva, a szociális és a személyes identitás néhány kiemelt eleme közötti kapcsolatokat igyekeztünk feltárni (2. ábra).



2. ábra: Vizsgált konstruktumok és mért változók (utóbbi szürkével jelölve) (Forrás: saját szerkesztés)

Arra kerestünk választ, hogy az iskolával történő azonosulás, identifikáció milyen viszonyban van a diákok jövőbeni általános céljaival, aspirációival. Hogyan viszonyul a szociális identitás a személyes identitás egyes összetevőjéhez (hosszú távú tervek, elégedettség, szubjektív társadalmi státusz) ebben az életkorban?

- I. Hipotézis: Az öndeterminációs elméletből kiindulva, azt az önkategorizáció-elmélettel kiegészített szociálisidentitás-elmélettel (Turner, 1985) összevetve arra számítottunk, hogy az iskolával történő azonosulás összefügg az aspirációkkal. Feltételeztük, hogy az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulás összetevői pozitívabb szubjektíven megélt társadalmi helyzettel és az intrinzik célok túlsúlyával járnak együtt.
 - a. Az intrinzik vágyak, a belső szükségletek kielégítésére irányuló motivációhoz feltételeztük, hogy pozitívan kapcsolódik az iskolával való azonosulás,
 - b. míg az extrinzik célok preferenciájához kevésbé (Deci & Ryan, 2000; Reynolds et al., 2015).
- II. Hipotézis: Nemi különbségeket vártunk a jövővel kapcsolatos elképzelésekben, aspirációkban (Jámbori, 2007; Martos et al., 2006; Szabó, 2019).
 - a. Azt vártuk, hogy a fiúk pozitívabban értékelik a jövőjüket, mivel a diszpozicionális optimizmus terén Szondy Máté (2009) tendenciaszerű különbséget talált a férfiak javára.
 - b. Az aspirációk esetében arra számítottunk, hogy a nők magasabb értékeket jelölnek az intrinzik célok (a fejlődés, a kapcsolatok és a társadalmi célok) esetében (Martos et al., 2006).

2. Módszer

2.1. Résztvevők

A vizsgálat célcsoportját 16–18 éves, középiskolás diákok képezték. Kérdőívünket 330 gimnáziumban tanuló, 10–11–12. évfolyamos diák töltötte ki. A vizsgálat résztvevői közül 31 fő 10., 2010 fő 11. és 89 fő 12. osztályba jár, életkori átlaguk 17,07 év (szórás: 1,10). Nemi megoszlásuk kiegyenlítettnek mondható (155 fiú és 171 lány).

2.2. Eszközök

A kutatásban alkalmazott kérdőívek két fő témakört fedtek le: a serdülők kollektív identitását és jövőbeli aspirációit. A mérőeszközök között hazánkban is validált skálák, valamint a témához illeszkedő egyéni kérdéssorok szerepeltek. Az 1. táblázat összefoglalja az önkitöltős kérdőív elemeit és a vizsgálatban mért változókat.

A vizsgált változók	Alkalmazott mérőeszközök
Aspirációk, életcélok	Rövidített Aspirációs Index (Martos et al., 2006)
Kollektív identitás, azonosulás	Kollektív önértékelés skála (Kiss, 2006, 2012)
Elégedettség	Elégedettség, lehetőségek, akadályok megítélésére vonatkozó kérdések
Demográfiai adatokra vonatkozó kérdések	

1. táblázat: A vizsgálat során felhasznált mérőeszközök (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.1. Rövidített Aspirációs Index

A hosszú távú, általános célok felmérésére az *Aspirációs Index rövidített*, 14 teteles változatát (Martos et al., 2006) használtuk. A mérőeszköz az intrinzik (fejlődés, kapcsolatok, közösségi elkötelezettség), extrinzik (gazdagság, hírnév, jó megjelenés), illetve az egészséggel kapcsolatos motivációkat térképezi fel. A kérdőívben a 7 céltípushoz 2-2 tétel tartozik, melyeket példákkal a 2. táblázat szemléltet. Az Aspirációs Mutató az intrinzik és az extrinzik célok különbségét mutatja.

Skála	Motiváció típusa	Példa item
Gazdaság	Extrinzik	Nagyon gazdag ember legyek
Személyes növekedés	Intrinzik	Fejlődjek és új dolgokat tanuljak
Hírnév	Extrinzik	Sokan ismerjék a nevemet.
Tartalmas emberi kapcsolatok	Intrinzik	Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok.
Jó megjelenés	Extrinzik	Mindig fiatalos maradjak (elrejtve az öregedés jegyeit).
Társadalmi elkötelezettség	Intrinzik	A társadalom jobbá tételéért dolgozzak.
Egészség	Intrinzik	Fizikailag egészséges legyek

2. táblázat: Aspirációs Index rövidített változatának skálái motiváció típusa szerint példával (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.2. Kollektív Önértékelés Skála

Az iskolával való azonosulást a *Kollektív Önértékelés Skála* segítségével vizsgáltuk (Kiss, 2006, 2012). A 12 tételes, 5 fokú Likert-skálán értékelendő mérőeszköz négy alskálát tartalmaz (Személyes kollektív önértékelés, Nyilvános kollektív önértékelés, Azonosulás, Tagság értékelése). Az alskálák jelentéstartalmát a 3. táblázatban ismertetjük. Hazai adaptációját Kiss (2006, 2012) végezte Luhtanen és Crocker (1992) skálája alapján, aminek 2-2 tételből álló alskáláit egy-egy harmadik tétellel egészítette ki. A skála tételei különböző társadalmi kategóriákhoz való viszony mérésére szolgálnak, az adott kategória – jelen esetben a tanuló iskolája – megnevezésének behelyettesítésével.

Személyes kollektív önértékelés	az egyén büszkeség- vagy szégyenérzete a csoporttal kapcsolatban,
Nyilvános kollektív önértékelés	a csoport külső megítélése (a válaszadó szerint mások mennyire tartják nagyra a csoportját),
Azonosulás	az egyén identitását mennyire határozza meg a csoporttagsága,
Tagsági értékelése	az egyén mennyire tartja magát a csoport hasznos tagjának

3. táblázat: Kollektív Önértékelés Skála alskáláinak jelentéstartalma (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.3. Társadalmi státusz szubjektív megítélése

Az elégedettség változójával összefüggésben a személyes helyzetet, az egyén szubjektív társadalmi státuszának megélését a *Cantrill-létra* (Havasi, 2009) módszeréhez hasonlóan mértük: a serdülők egy tízfokú skálán értékelték saját társadalmi pozíciójukat, ahol a 10 a legmagasabb, a 0 pedig a legalacsonyabb státuszt jelölte. Emellett ötfokú skálán mértük a jelenlegi életszínvonallal való *elégedettséget*, valamint a hasonló korúakhoz viszonyított *lehetőségek* és *akadályok* szubjektív megítélését.

2.3. A vizsgálat leírása

Az adatgyűjtés 2017 szeptembere és 2019 májusa között zajlott kényelmi mintavétellel. A reprezentativitás növelése érdekében BA-s hallgatókat is bevontunk a folyamatba, akik volt középiskoláikban végeztek adatfelvételt. Ennek köszönhetően az ország több gimnáziumából sikerült adatokat gyűjtenünk. A középiskolák vezetőit előzetesen tájékoztattuk, és írásos engedélyüket követően történt az adatfelvétel. A diákok szülei informált beleegyező nyilatkozatot írtak alá, a kitöltők pedig külön tájékoztatót

kaptak; a dokumentumokat az anonim kérdőívektől elkülönítve tároltuk. A kérdőív-csomagot a tanulók papíralapon, tanóra keretében, önállóan töltötték ki az osztálytermekben. Kérdések esetén a vizsgálatvezető segítséget nyújtott. A kitöltés átlagosan 30 percet vett igénybe.

3. Eredmények

Az adatelemzést adattisztítás előzte meg, amelynek során kizártuk azokat a résztvevőket, akiknek a demográfiai adatai vagy tesztkitöltései hiányosak voltak. A tisztított adatbázis alapján 257 fő adatait vontuk be a további elemzésekbe. A változókat normál eloszlás szempontjából Kolmogorov–Szmirnov-próbával vizsgáltuk. A próba eredményei szerint a változók nem normál eloszlásúak, ezért az elemzések során nonparametrikus próbákat használtunk a továbbiakban.

3.1. Aspirációk nemek szerinti különbségei

Az adatbázisban először a részt vevő személyek demográfiai jellemzőinek összefüggéseit elemeztük a skálák által vizsgált pszichológiai konstruktumokkal.

A Rövidített Aspirációs Index kérdőív kiértékelése során több nemek közti különbséget tárt fel a Mann–Whitney-próba bizonyos alskálák mentén, vagyis a preferált célok tekintetében eltérést találtunk. A megkérdezett fiúknál szignifikánsan magasabb skálaátlagokat találtunk a mentális egészséggel pozitív összefüggést mutató intrinzik motiváció esetén, valamint az intrinzik célokhoz kapcsolható Társadalom alskálánál, továbbá a Gazdagság alskálánál, a lányoknál ugyanakkor a Kapcsolatok alskálát találtuk hangsúlyosabbnak. A nemenként szignifikánsan különböző skálaértékeket a 4. táblázatban jelenítettük meg.

	Aspirációs Index	Intrinzik motiváció	Gazdagság alskála	Kapcsolatok alskála	Társadalom alskála
U	6694.00	6196.00	6576.50	6437.00	6730.50
Z	-2.22	-3.10	-2.46	-3.15	-2.20
p	0.027	0.002	0.014	0.002	0.028

4. táblázat: Aspirációs Index kérdőív nemenként szignifikánsan különböző alskálái (Forrás: saját szerkesztés)

3.2. Saját társadalmi státusz megítélésének összefüggései

A szubjektív társadalmi státusszal összefüggésben mért életszínvonallal való elégedettség (Elégedettség) összefüggést mutatott az apa iskolai végzettségével, a saját hellyel, az észlelt akadályokkal, a hasonló korúakhoz viszonyított lehetőségek pedig kapcsolódtak az apa és az anya iskolai végzettségéhez, valamint az apa munkahelyéhez. Az észlelt akadályok legalább gyenge, de szignifikáns korrelációt jeleztek az évfolyammal, a lakóhellyel és az anya iskolai végzettségével. A kapcsolatok erősségét az 5., 6. és 7. táblázat tartalmazza.

Elégedettség		Apa iskolai végzettsége	Saját hely	Akadályok
	r	0.14	0.25	0.20
	p	0.025	0.000	0.001
	N	257	257	257

5. táblázat: Szignifikáns korrelációk életszínvonallal való elégedettséggel (Forrás: saját szerkesztés)

Lehetőségek		Apa iskolai végzettsége	Apa munkahelye	Anya iskolai végzettsége
	r	0.20	0.19	-0.17
	p	0.002	0.002	0.005
	N	257	257	257

6. táblázat: Lehetőségek az életben szubjektív megítélésének szignifikáns korrelációi (Forrás: saját szerkesztés)

Elégedettség		Évfolyam	Lakóhely	Anya iskolai végzettsége
	r	0.16	-0.19	0.16
	p	0.009	0.002	0.012
	N	257	257	257

7. táblázat: Akadályok, nehézségek változó statisztikailag releváns korrelációi (Forrás: saját szerkesztés)

3.3. Kollektív Önértékelés Skála összefüggései

A vizsgált mintában a Kollektív Önértékelés Skála Azonosulás alszkálája gyenge, de szignifikáns korrelációt mutatott a diákok által észlelt, életben elérhető *lehetőségek* mértékével, amelyet egy ötfokú, fordított Likert-skálán értékelték ($r(256) = -0,16$, $p = 0,012$). Az erősebben azonosuló – vagyis az iskolai csoporttagságot identitásuk szempontjából fontosabbnak tartó – fiatalok több lehetőséget láttak maguk előtt.

A Kollektív önértékelés és Aspirációs Index összefüggéseit tekintve számos pozitív irányú korrelációt találtunk, melyeket a 8. táblázatban közlünk. A személyes kollektív önértékelés kapcsolatban van az intrinzik motivációval, a hírnévvel és a társadalommal, míg az azonosulás az intrinzik motivációval, a hírnévvel, a kapcsolatokkal, a tagság értékelése pedig az intrinzik motiváció mellett a személyes növekedéssel és a társadalommal. Ezek összegezve arra utalnak, hogy elsősorban a tanulók intrinzik motivációit növeli az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulás.

		Kollektív önértékelés			
		Személyes kollektív önértékelés	Nyilvános kollektív önértékelés	Azonosulás	Tagság értékelése
Aspirációs Index	Aspirációs index	r	0.053	-0.052	-0.021
		p	0.396	0.411	0.738
		N	255	256	256
	extrinzik motiváció	r	0.065	0.047	0,141
		p	0.305	0.456	0,024
		N	255	256	256
	intrinzik motiváció	r	0,167	0.011	0,168
		p	0,007	0.864	0,007
		N	255	256	256
	hírnév	r	0,161	0.05	0,205
		p	0,01	0.476	0,001
		N	255	256	256
	személyes növekedés	r	0.11	-0.02	0,132
		p	0.079	0.809	0,035
		N	255	256	256
	kapcsolatok	r	0.04	-0.10	0,162
		p	0.492	0.113	0,01
		N	255	256	256
	társadalom	r	0,197	0.11	0,125
		p	0,002	0.086	0,045
		N	255	256	256

8. táblázat: Aspirációs Index és Kollektív Önértékelés Skála összefüggései – szürkével a szignifikáns összefüggések, sötétebb szürkével a stabil gyenge lineáris kapcsolatok jelöltek (Forrás: saját szerkesztés)

4. Megvitatás

Kutatásunk a személyes identitáshoz kapcsolódva az életcélok, az általános elégedettség és a szubjektív társadalmi státusz vizsgálata mellett az iskolával való azonosulásra, vagyis az iskolai csoporttagságból származó társas énrészre, szociális identitásra is fókuszált. Vizsgálatunkban az identitás ezen aspektusa szerepelt az iskola értékrendjének, valamint a tanár-diák viszony, a társas kapcsolatok feltárása helyett Reynolds és mtsai (2015) modelljéhez képest, akiknek kutatási eredményeiből kiindulva hipotéziseinket megfogalmaztuk.

Az általunk vizsgált középiskolás mintán az azonosulás pozitívan kapcsolódott a lehetőségek szubjektív értékeléséhez (Smith & Hoy, 2007). Az öndeterminációs elmélettel egybevetően az intrinzik aspirációk összefüggést mutattak az azonosulás változójával. A szubjektív társadalmi helyzet megítélésével összefüggő változók elemzése azt mutatta, hogy az életkor előrehaladtával a serdülők egyre kisebb mobilitási lehetőséget érzékelnek. Hasonló tendenciát figyelt meg Mester (2013) is, aki kimutatta, hogy az idősebb serdülők céljai időben szűkebbek és konkrétabbak, vagyis a tervek közelebbiek, kontrollálhatóbbak és realisabbak. A nemi különbségek vizsgálatunkban megerősítették a korábbi eredményeket: az aspirációk és jövőbeli tervek tekintetében a fiúk és lányok között eltérések mutatkoztak (Szabó, 2019). Ezek a mintázatok a nemi sztereotípiákkal is összhangban voltak: a fiúk számára fontosabbnak bizonyult az anyagi jólét, míg a lányok esetében a kapcsolatok jelentősége emelkedett ki.

Vizsgálatunk releváns kérdésekre irányította a figyelmet, ugyanakkor bizonyos korlátokkal is rendelkezik. Maxwell és mtsai (2017) az iskolai légkör operacionalizálásakor az iskola értékrendjét, a tanár-diák viszonyt és a társas kapcsolatokat is bevonták elemzésükbe. A jövőbeli kutatásokban ezeknek a változóknak a beemelését mi is lényegesnek tartjuk.

A változók közötti összetett kapcsolatok feltárásához a jövőben szükség van további, hazai viszonyokra adaptált mérőeszközök alkalmazására, az önbevalláson alapuló kérdőíves módszerek kiegészítéseként (Kaplan & Flum, 2012). Emellett komplexebb statisztikai elemzéseket is tervezünk. Mivel a jelenlegi minta hasonló társadalmi státuszú és iskolázottságú serdülőkől állt, a későbbi kutatásokban heterogénebb minták bevonását tartjuk fontosnak. Pilotjellegű eredményeink mindazonáltal rámutatnak a kutatási kérdés jelentőségére, ezért a vizsgálat folytatását tervezzük.

Az iskolai teljesítményt alakító szociálpszichológiai konstruktumok feltárása az elméleti mellett jelentős gyakorlati vonatkozással rendelkezik. Reynolds és mtsai (2015) vizsgálatait az öndeterminációs elmélet irodalmával összevetve elmondható, hogy az intrinzik motivációs célok hangsúlya az iskolai intézményi nevelés szempontjából kívánatos cél lehet, ha figyelembe vesszük ezek pozitív hatásait. Emellett a szociális identitás szerepét szem előtt tartva azt az üzenetet fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolák számára az azonosulás, a „Mi”-tudat erősítése hatékony ösztönzője lehet a teljesítmény növelésének (Reynolds et al., 2015, 2017). Ennek a folyamatnak az első lépése lehet a normák, célok tisztázása, explicitté tétele: Mi milyen iskola vagyunk, mi

a célunk? De erősíti az azonosulást az is, ha az iskola tagjai, csoportjai azt érzik: értékeli, tiszteletben tartják őket, hallathatják a hangjukat, és mivel az iskolai teljesítmény fontos meghatározója az iskolával történő azonosulás, hogy a diák „közel érezze magát” az iskolához, ennek támogatására egy gyakorlati programot is kidolgoztak. Az ASPIRe modell (Actualizing Social and Personal Identity Resources) a szociális identitás elméletén alapuló, 4 szakaszból álló csoportfeladat, melynek során a résztvevők összegyűjtik a csoportjukat meghatározó társas identitás kategóriákat, továbbá célokat határoznak meg ezek számára (Haslam et al., 2003).

Irodalomjegyzék

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1061>
- Brunstein, J. C., Maier, G. W., & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (szerk.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (pp. 270–304.). Kohlhammer.
- Crocetti, E., & Rubini, M. (2017). Communicating Personal and Social Identity in Adolescence. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.482>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2010). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (szerk.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 187–194.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Dombi E. (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövőorientációs mérőeszköz kidolgozása [PhD-disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.9798>
- Erikson, E. H. (1991). A fiatal Luther és más írások. Gondolat Kiadó.
- Fazekasné Fenyvesi M. (2013). Orientációs képességek fejlesztésének módszertana. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Haslam, S. A., Eggins, R. A. & Reynolds, K. J. (2003). The ASPIRe model: Actualizing social and personal identity resources to enhance organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(1), 83–114. <https://doi.org/10.1348/096317903321208907>

- Havasi V. (2009). Az értékrend és életminőség összefüggései [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Jámbori Sz. (2007). Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket? SzEK. JGYF Kiadó.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.005>
- Kiss P. (2006). Az önértékelés, elégedettség és identitás személyes és társadalmi vetületei. In P. Kiss (szerk.), *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata* (pp. 3–60.). ELTE Társadalom és Nevelépszichológiai Tanszék. Kézirat.
- Kiss P. (2012). Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: Egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvető erői? In M. Fülöp & É. Szabó (szerk.), *A pszichológia mint társadalomtudomány* (pp. 353–370.). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kopp M. & Martos T. (2011). A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jólét, életminőség viszonya. *Magyar Pszichofiziológiai és Egészséglelektani Társaság*.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302–318. <https://doi.org/10.1177/0146167292183006>
- Martos T. (2010). Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban [PhD-disszertáció]. Semmelweis Egyetem.
- Martos T., Szabó G., & Rózsa S. (2006). Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7(3), 171–191. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.2>
- Maxwell, S. et al. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mester D. (2013). A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Pauwlik Zs. O. (2009). Szubjektív értékkategóriák és vallásosság/spiritualitás mint a mentális egészség meghatározó faktorai főiskolai hallgatóknál [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Reed, M. B., Lange, J. E., Ketchie, J. M., & Clapp, J. D. (2007). The relationship between social identity, normative information, and college student drinking. *Social Influence*, 2(4), 269–294. <https://doi.org/10.1080/15534510701476617>
- Reynolds, K. J. et al. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Reynolds, K. J. et al. (2015). Does education really change us? The impact of school-based social processes on the person. In K. J. Reynolds & N. R. Branscombe (szerk.), *Psychology of change: Life contexts, experiences, and identities* (pp. 170–186.). Psychology Press.

- Roccas, S. et al. (2008). Toward a unifying model of identification with groups: Integrating theoretical perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 280–306. <https://doi.org/10.1177/1088868308319225>
- Sheppard, S., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. Jossey-Bass.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556–568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Szabó B. (2019). *Értékek és jövőkép: Serdülők kognitív konstruktumai eltérő szocializációs körülmények függvényében*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szondy M. (2009). *Optimizmus, pesszimizmus, egészség és magatartás* [PhD-disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555–567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Tarrant, M. et al. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(5), 597–609. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0392>
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. In E. J. Lawler (szerk.), *Advances in group processes: Theory and research* (2. kötet, pp. 77–122.). JAI Press.
- V. Komlósi A., Rózsa S., Bérdi M., Móricz É., & Horváth D. (2006). Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(2), 237–250. <https://doi.org/10.1556/mpszle.61.2006.2.2>
- Váriné Szilágyi I. (2004). A jövőorientáció kutatása a szociálpszichológiában. *Pszichológia*, 24(4), 429–452.