

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Egészségnevelés Alprogram, Szeged  
Debreceni Sportcentrum Kiemelkedően Közhasznú Nonprofit Kft., Debrecen

## **Az igazságosság élményének megítélése az iskolában serdülők körében**

*Tanulmányunkban megvizsgáltuk, hogyan észlelik a középiskolás diákok az igazságosság élményét az iskolában, amely a tanáraik viselkedésében nyilvánul meg, például a szabályorientáció vagy az autonómiatörekvések támogatása terén. Adataink azt mutatják, hogy azok a diákok számoltak be leginkább arról, hogy szerintük a tanáraik partneri viszony keretében igazságos szabálykövetést várnak el tőlük, akik (1) általános tagozatra járnak; (2) jól tanulnak; (3) első évfolyamra járnak; (4) nem dohányoznak, és nem fogyasztanak rendszeresen alkoholt; (5) magas szintű énhatékonysággal jellemezhetőek; és (6) nem viselkednek agresszív módon. Szemben a tekintélyelvű, a szabályokat önkényesen betartató, vagy a szabályokat negligáló és a diákok autonómiáját mindenekfelett támogató attitűdökkel, az igazságos, a szabályokhoz partneri módon igazodó nevelési attitűd a leghatékonyabb az igazságos iskolai légkör, valamint a hatékony tanulói viselkedés szempontjából egyaránt.*

### **Bevezetés**

A nyugati, polgári demokráciában élő társadalmakban az igazságosság, a méltányosság, az esélyegyenlőség viselkedési normaként szerepelnek. Gyökereik azonban még mélyebbről erednek, hiszen alapvető pszichológiai igény az emberekben az igazság iránti vágy: az a hit, hogy olyan világban élünk, amely kiszámítható és méltányos bánásmódot garantál a számunkra. Az igazságos világba vetett hit (Lerner, 1980) tehát a társas világban való eligazodásban olyan szociálpszichológiai alapelv, ami kihat gondolati struktúráinkra, céljainkra, döntéseinkre, viselkedési motivációinkra. Enélkül az alapfelvetés nélkül a társas környezetünkben való eligazodás lehetetlenné válik, hiszen a körülöttünk zajló események értékelésében valamilyen konszenzuson alapuló alapelvnek feltétlenül érvényesülnie kell, ennél fogva fontos adaptív funkciója van. Valahányszor igazságtalanságot tapasztalunk, ez az alapelv motivál bennünket arra, hogy a világról alkotott alapfeltevésünket helyreállítsuk, amely szerint „mindenki azt kapja, amit megérdemel” (Jost, Banaji és Nosek, 2004). Ilyenkor hajlamosak vagyunk az igazságtalanságot elszenvedőt valahogyan kompenzálni (adaptív funkció) vagy akár megvetni (maladaptív funkció), attól függően, milyen lehetőségeink vannak a – vélt vagy valós – igazság helyreállítására (Correia, Vala és Aguiar, 2007). A koncepció megkülönbözteti a személyes világunk

igazságosságába vetett hitet, valamint az általános koncepciót, amely szerint a világ, amelyben élünk, általában igazságos; míg az előbbi személyes jóllétünk és mentális egészségünk záloga, az utóbbi a másokkal történt események megítélésében, azaz a szociális viszonyulásunkban ölt testet (*Bègue és Muller, 2006*). Érdeemes megjegyezni, hogy a kettő nem feltétlenül korrelál egymással: az emberek hajlamosabbak saját világukat igazságosabbnak megítélni, mint a világot úgy általában. Ez része az ego-védelemnek, hiszen ha valami igazságtalanság történik velünk, még mindig könnyebb a világot hibáztatni és igazságtalannak tartani, mint saját magunkról rossz képet festeni.

Éppen ezért meglepő, hogy a kultúra – például hogy individualista vagy kollektivistá beállítottságú kultúráról van-e szó – kevésbé befolyásolja az igazságos világba vetett hitet, mint azt előzetesen feltételezték a kutatók (*Furnham, 1993*). A japánokra jellemző például, hogy annak ellenére, hogy az interperszonális harmónia számukra fontosabb, mint a személyes, az igazságos világba vetett hitük nem olyan erős, mint azt az előzetes hipotézis sugallta (*Krotos, 2006*). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy az individualista kultúrákban nagyobb igény van az igazságosságba vetett hitre, hiszen az egyén itt sokkal inkább magára számíthat; az interperszonális harmóniára való törekvés viszont – bár azt feltételezhetnénk, hogy a csoportkultúrákban eleve nagyobb az igazságosság és a méltányos bánásmód egymás iránt – talán felülírja az igazságos világ iránti mindenekfelett álló igényt. Természetesen nem lehetünk biztosak benne, hogy az igazságos világba vetett hit mennyiben valóság és mennyiben illúzió. Az igazság reális vagy irreális megítélése és ennek hatása például az egészségre, meglehetősen komplex jelenség, az erre irányuló kutatási eredmények eléggé ellentmondásosak (*Randall Colvin és Block, 1994*). Taylor és Brown (1988) azonban megjegyzik, hogy bizonyos illúziók adaptívák és szükségesek a mentális egészség megőrzéséhez. Az viszont, ha folyamatosan úgy véljük, hogy igazságtalan világban élünk, lelki egészségünk egyensúlyát veszélyezteti. Nem véletlen, hogy nemtől függetlenül szükségünk van erre az alapkoncepcióra, azonban a hatalommal bíró, vagyonosabb egyének erőteljesebben hisznek a világ igazságosságában, csakúgy, mint a vallásos emberek (*Furnham, 2003*).

A világ igazságosságosságának megítélése olyan attitűd, amely a szocializáció folyamán formálódik, és amelyben a családnak és az iskolának kiemelkedő szerepe van. Már Piaget (1999) felhívta a figyelmet arra, hogy az iskoláskort megelőzően a gyermekek egy immanens igazságos világban hisznek, később azonban a tapasztalatok és a kognitív fejlődés következtében ez jelentős módosuláson megy keresztül. Az igazságos világba vetett hit csak később alakul ki mint adaptív módon funkcionáló beállítódás, serdülőkorban azonban ennek jelentősége csökkenhet, illetve hullámzást mutathat; kései felnőttkorban és időskorban viszont ismét emelkedhet (*Maes és Schmitt, 2004*). Serdülőkorban különösen nagy jelentősége van, hiszen befolyásolja az iskolai kihívásokhoz és a teljesítményhez való viszonyulást, a személyes célok kialakítását, a jövőorientáltságot. Szintén kihat a problémaviselkedésre, az egészségkockázati magatartásra, a káros szenvedélyt okozó szerek megítélésére, az iskolai erőszakos viselkedésre; az igazságosabb világban hívők például optimistábbak, kevésbé félnek váratlan események bekövetkeztétől (*Lambert, Burroughs és Nguyen, 1999*).

Azok a tanulók, akik hisznek a személyes világuk igazságosságában, hajlamosabbak saját iskolai teljesítményüket, tanáraik, szüleik és osztálytársaik viselkedését is igazságosabbnak megítélni (*Dalbert és Stoeber, 2006*). Ugyanakkor az iskolai tapasztalatoknak hosszú távú következményei is vannak: az iskolai élmények az igazságos világba vetett hitüket erősíthetik vagy gyengíthetik, csakúgy, mint a másik szocializációs közegben, a családban szerzett tapasztalatok. Az attitűd és a magatartás között tehát a kapcsolat kétirányú: az attitűdszintű jelenségek viselkedési motivációt alapoznak meg, ugyanakkor a viselkedéses élmények alapján az attitűd folyamatosan formálódik. Ha az élmények megerősítik az igazságosságba vetett hitet, olyan bizalom alakulhat ki, amely elősegíti

az interperszonális kapcsolatok egészséges működését, hiszen bizalom nélkül bármennyű társas együttműködés lehetetlenné válik, sőt, a társadalmi tőkét is megalapozza, azaz egy társadalom jólétét és lakosságának jóllétét. Ellenkező esetben viszont a bizalmatlanság, a tanult tehetetlenség és a cinizmus lesz úrrá az embereken, ami nemcsak az egyéni jóllétet veszélyezteti, hanem az egész társadalom és társadalmi csoportok, intézmények hatékonyságát (Bègue, 2002). Iskolai viszonylatban ki kell emelni azt is, hogy az igazságosságba vetett hit a teljesítményre pozitív hatással van, hiszen akik hisznek abban, hogy méltányosan fognak velük bánni, kevésbé tartanak a kudartól, jobban megbíznak abban, hogy sikert érnek el, bátrabban kísérleteznek és néznek szembe a kihívásokkal (Tomaka és Blascovich, 1994). Ez a jelenség még inkább tetten érhető a tanári nevelési attitűdökkel kapcsolatban: azok a tanulók, akik úgy ítélik meg, hogy tanáraik igazságosak a szabálykövetés betartatásában és támogatják autonómiatörekvéseiket, inkább sikerorientáltak, mint kudarcgerülők (Jámbori, 2007, 101. o.).

Az igazságos világba vetett hit alakulásában tehát az iskolának fontos szerep jut; s ebben kiemelt hatása van annak, hogy a tanulók úgy érzik, tanáraik igazságosan bánnak-e velük vagy sem (Jámbori, 2003). Az igazságosság élménye az iskolai klímának is jelentős tényezője (Szabó és Lőrinczi, 1998); a nevelői attitűdök között az igazságosság alapkövetelmény (Fábián, 2011; Sallay 1995). Minél inkább hisznek a tanulók a személyes világuk igazságosságában, annál igazságosabbnak ítélik tanáraik viselkedését, és személyes teljesítményükkel is annál elégedettebbek (Peter, Kloeckner, Dalbert és Radant, 2012). Ennek mechanizmusában a coping stratégiák megválasztásának is jelentősége van; a pozitív tapasztalatok a nevelői igazságosság terén, de még inkább az, ha a tanárok a diákok autonómiatörekvéseit támogatják, segítenek az aktív problémamegoldásban (Zimmer-Gembeck és Locke, 2007). A teljesítményre egyértelműen kedvező hatással van; ez azonban fordítva is igaz: a jól tanuló diákok hajlamosabbak igazságosnak megítélni mind a személyes világukat, mind pedig a tanáraik viselkedését (Kamble és Dalbert, 2012). Az igazságos világba vetett hit tehát a tanárok viselkedésének megítélésére is kihat; ez az összefüggés például megmutatkozik az iskolai erőszak gyakoriságában: azok a tanulók, akik erősen hisznek egy igazságos világban, tanáraik viselkedését is igazságosabbnak találják (Sallay, 2005), és kevésbé hajlamosak iskolai erőszakra (Donat, Umlauf, Dalbert és Kamble, 2012). Ebben az összefüggésben jelentősége lehet annak is, hogy az igazságosságba vetett hit korrelál az önbizalommal és az énhatékonysággal (Correia és Dalbert, 2007).

A szakirodalmi adatok alapján arra következtethetünk, hogy a világ igazságosságába vetett hit fontos szerepet játszhat az iskolások életében, s ennek során az iskolai élet – mint életük egyik fontos szocializációs terepe – igazságossága kiemelt jelentőségű a hosszú távú társas viszonyulások formálódásában. Ezért tanulmányunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan észlelik a középiskolás diákok az igazságosság élményét az iskolában, amely a tanáraik viselkedésében nyilvánul meg, például a szabályorientáció vagy az autonómiatörekvések támogatása terén. Ehhez először faktoranalízissel meghatároztuk a tanári attitűdök kategóriáit, majd ezeket értékeltük bizonyos változók (szociodemográfiai, iskolai teljesítmény, szerfogyasztó magatartás) függvényében. Végül meghatároztuk a tanári attitűdök megítélése és bizonyos pszichológiai jellemzők (énhatékonyság, agresszív viselkedés) közötti összefüggéseket.

### Minta és módszer

Felmérésünket 2012 májusában végeztük el Debrecenben, az úgynevezett „Ifjúsági sportkutatás” projekt részeként. A felmérésben három középfokú intézmény vett részt. A mintát szolgáló iskolák a következőképpen oszlanak meg oktatási típusukat tekintve:

egy sporttagozatos, egy vegyes és egy általános tantervű. Összesen 385 értékelhető kérdőívet tudtunk feldolgozni, ezek közül 214 (55,6 százalék) sporttagozatos volt, 171 (44,4 százalék) pedig általános gimnáziumi osztályban tanult. A megkérdezettek átlagéletkora 17,3 év (szórás: 1,2 év) volt, az életkori terjedelem pedig 15–20 év (1–4. osztályosok). A nemek arányában nem mutatkozott jelentős különbség a két csoport között (sporttagozatosok: 59,8 százalék fiú és 40,2 százalék lány, a sima gimnáziumi csoportban: 62,0 százalék fiú és 38,0 százalék lány;  $p > 0,05$ ).

Kutatásunk alapját egy önkitöltéses kérdőív alkotta, amely kiterjedt a szociodemográfiai adatokon túl a tanári viselkedés megítélésére, a fiatalok egészségmagatartási szokásainak és bizonyos pszichológiai jellemzők (például énhatékonyság, agresszív viselkedés) feltérképezésére.

A nevelési attitűdök megismerésére alkalmazott módszer, a Tanári viselkedés skála 12 itemből állt (*Jámbori*, 2007), és a tanárok szabályorientált viselkedésére (például „Tanárim azt akarják, hogy mindig az ő szabályaikat kövessem”), illetve a fiatalok autonómiaörekvéseinek támogatására (például „Tanárim bátorítanak arra, hogy bizonyos dolgokat megkérdőjelezzek”) vonatkozott. A skálát Dalbert kutatócsoportja fejlesztette ki (*Dalbert és Stöber*, 2002). A megkérdezettek hatfokú skála segítségével fejezhették ki egyetértésük mértékét. Faktoranalízissel azonosítottuk a tanárok viselkedése alapján a nevelési attitűdök kategóriáit, amelyeket az 1-nél nagyobb sajátértékek alapján értékeltünk varimax rotáció segítségével. Az értékelésnél a 0,3-nél nagyobb faktorsúlyokat vettük figyelembe. Az így elmentett faktorváltozókat további elemzésnek vetettük alá a szociodemográfiai változók (nem, tagozat, évfolyam), az iskolai teljesítmény (osztályzatok átlagai) és bizonyos szerfogyasztás előfordulása függvényében.

A kérdőív egészségmagatartásra vonatkozó részében megvizsgáltuk, milyen előfordulást mutat a fiatalok körében a két leggyakoribb szerfogyasztás, a dohányzás és az alkoholfogyasztás (*Kann*, 2001). Ennek kapcsán mértük az úgynevezett három-havi prevalenciát („Az elmúlt három hónapban hányszor cigarettáztál/ittál alkoholt?”). A válaszok egyszerű igen/nem válaszok voltak, azaz a mennyiségtől függetlenül dichotóm kategóriákban szerepeltek az elemzésnek ebben a fázisában.

A pszichológiai változók között szerepelt az agresszív és az énhatékonny viselkedés. Az agresszió méréséhez Buss és Perry (1992) agresszióról szóló kérdőívét (The Aggression Questionnaire) használtuk fel, annak három alskáláját, amelyekben szerepelt a fizikai agresszió (9 tétel, például „Van úgy, hogy nem tudom kontrollálni magam, hogy meg ne üssek valakit”), a verbális agresszió (5 tétel, például „Gyakran vitatkozom az emberekkel”) és a pszichikai agresszió (düh) (7 tétel, például „Néhány barátom forrófejűnek tart”). Korábbi vizsgálatainkban már sikerrel alkalmaztuk ezt a mérési módszert (*Pikó, Keresztes és Pluhár*, 2006). A válaszokat 1-től 5-ig terjedő skálán kellett megjelölni, ahol az 1 = egyáltalán nem értek egyet az állítással, az 5 = teljesen egyetértek az állítással. A fizikai agressziót mérő alskála pontértékei 9 és 45 között változhattak, a jelen mintával kiszámított megbízhatósági értéke (Cronbach alfa) = 0,84. A verbális agresszió alskáláján szerzett pontértékek 5 és 25 között mozoghattak, megbízhatósági értéke (Cronbach alfa) = 0,76. A pszichikai agresszió (düh) alskála értékei 7 és 35 között változhattak, megbízhatósági értéke e skálának (Cronbach alfa) = 0,74 lett.

Az énhatékonyság mérése a General Self-Efficacy Scale (*Schwarzer és Jerusalem*, 1995) segítségével történt. A skála 10 kijelentésből állt, amelyeket a válaszadónak saját személyére vonatkozóan kellett megítélnie (például „Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom”). A válaszlehetőségek a következők voltak: „egyáltalán nem jellemző rám”, „alig jellemző rám”, „jellemző rám”, „teljes mértékben jellemző rám”. A skála magyarországi adaptációja Kopp Mária és munkatársai (1993) által valósult meg. Cronbach alfa mutatója mintánkban 0,82 lett.

## Eredmények

Az elemzés első lépéseként faktoranalízist végeztünk varimax rotációval. A faktorváltozók értékelésénél a szokásos kritériumokat használtuk (1-nél nagyobb sajátérték, 3-nál nagyobb faktorsúly, úgynevezett Kaiser kritérium). A faktoranalízis eredményeként a tanári viselkedések alapján három különböző nevelési attitűdfaktort sikerült elkülöníteni (1. táblázat). A három faktor összesen a variancia 59,3 százalékát magyarázta meg.

Az első faktor az „Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd” elnevezést kapta, és a variancia 24,9 százalékát magyarázta meg. Erre az attitűdre jellemző, hogy a tanárok elvárják a szabálykövetést, de azt igazságos és nem autoriter módon teszik, figyelembe veszik a tanulók érzéseit és támogatják önállóságukat is, véleményüket pedig meghallgatják (például „Tanárim éppen úgy hallgatják meg véleményemet, mint egy felnőttét”). A második faktor viszont a szabályok mindenáron való betartását tartja szem előtt (például „Tanárim azt akarják, hogy mindig az ő szabályaikat kövessem” vagy „Tanárim meglehetősen pontosan meghatározzák, hogy mit tehetek és mit nem”). Ez a faktor a „Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd” elnevezést kapta, és a variancia 17,6 százalékát magyarázta meg. Végül a harmadik faktor a szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát hangsúlyozó attitűd lett, ami főként abban különbözik az elsőtől, hogy megengedő, a szabálykövetésre lényegesen kevesebb hangsúlyt fektet, az autonómiaörekvések támogatása felülírja azt.

A 2. táblázatban láthatók azok az eredmények, amelyek a nevelési attitűdök, valamint bizonyos szociodemográfiai és viselkedéses változók közötti összefüggéseket jellemzik t-próbák és varianciaanalízis segítségével. A nemek vonatkozásában nem volt jelentős eltérés ( $p > 0,05$ ). Megvizsgáltuk a faktorok átlagértékeit a társadalmi helyzet (szülők iskolázottsága, társadalmihelyzet-besorolás) szerint is, azonban egyik változóval kapcsolatban sem mutatkozott eltérés, ezért ezeket az adatokat a táblázatban nem is tüntettük fel. Eltérés igazolható azonban az évfolyam és a tagozat szerint: az elsős diákok és a nem sporttagozatos tanulók jelezték inkább, hogy tanáraikra jellemző az igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd ( $p < 0,05$ ). Az iskolai teljesítmény alapján is volt eltérés: a négyes-ötös tanulók igazságosabbnak tartották tanáraik viselkedését ( $p < 0,01$ ). A szerfogyasztási változók függvényében is látható eltérés: a nemdohányzó és az alkoholt rendszeresen nem fogyasztó diákok pontértéke az igazságos nevelési attitűdre vonatkozóan lényegesen magasabb volt ( $p < 0,05$ ), ráadásul az utóbbiak úgy érezték, hogy az autonómiaörekvéseiket is jobban támogatják tanáraik.

Végül a 3. táblázat a pszichológiai változók és a nevelési attitűdök közötti kétoldali kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók értékeit mutatja. Az attitűdök közül egyedül csak az igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd hozható összefüggésbe a változókkal, méghozzá az énhatékonysággal pozitív, a verbális és a pszichikai agresszióval negatív előjellel. Azokra tehát, akik tanáraik viselkedését igazságosabbnak ítélték meg, jellemzőbb az énhatékonyság, viszont kevésbé jellemző az agresszív viselkedés.

## Megvitatás

Az iskolában megélt igazságosság élménye hosszú távon kihat a világ igazságosságába vetett hitre, hiszen a szociális környezetünket ennek alapján értékeljük és formáljuk nap mint nap (Kamble és Dalbert, 2012). A tanárok igazságos viselkedése alapkövetelmény az iskolában (Fabián, 2011; Sallay, 1995; Szabó és Lőrinczi, 1998), ami megalapozza az interperszonális bizalmat s hosszú távon a társadalmi valóság működésének hatékonyságát. Korábbi kutatásokban elkülönült a szabályok betartását hangsúlyozó igazságos bánásmód (úgynevezett szabályorientált viselkedés) és a tanulók autonómiaörekvéseit

1. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriái faktoranalízis alapján (végső, rotált eredmény)

Változók	Faktorok a sajátértékekkel		
	1. faktor (3,0)	2. faktor (2,1)	3. faktor (2,0)
	<i>Faktorsúlyok</i>		
1. Tanáraimnak világos szabályai és előírásai vannak arról, hogy hogyan viselkedjem.	-	0,720	-0,302
2. Tanáraim figyelnek arra, hogy az iskolában érvényes szabályokat kövessem.	0,392	0,687	-
3. Tanáraim azt akarják, hogy mindig az ő szabályait kövessem.	-0,420	0,677	-
4. Tanáraim meglehetősen pontosan meghatározzák, hogy mit tehetek és mit nem.	-	0,776	-
5. Tanáraim megmutatják nekem, hogyan oldhatom meg önállóan a problémáimat.	0,698	-	-
6. Tanáraim figyelembe veszik érzéseimet, amikor valamit igazságtalannak érzek.	0,643	-	0,357
7. Tanáraim megengedik, hogy döntéseiket megkérdőjelezzem.	-	-	0,669
8. Tanáraim számos választási lehetőséget adnak az iskolai feladatok megoldásához.	0,601	-	0,363
9. Tanáraim elfogadják, hogy van saját véleményem.	0,547	-	0,563
10. Tanáraim bátorítanak arra, hogy bizonyos dolgokat megkérdőjelezzek.	-	-	0,797
11. Tanáraim éppen úgy hallgatják meg véleményemet, mint egy felnőttét.	0,650	-	0,429
12. Tanáraim nem hallgatják meg véleményemet.	-0,665	-	-
Cronbach alfa	0,79	0,70	0,77
%-os variancia	24,9	17,6	16,8
Faktor elnevezése	Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd	Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd	Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd

2. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriái szociodemográfiai és viselkedési változók szerint

	<i>Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd</i>	<i>Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd</i>	<i>Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd</i>
<b>Nem</b> (Átlag, szórás)			
Fiú	0,222 (1,037)	-0,558 (1,005)	0,009 (0,9915)
Lány	-0,03 (0,941)	0,087 (0,989)	0,088 (1,016)
<i>t-próba</i>	p>0,05	p>0,05	p>0,05)
<b>Tagozat</b> (Átlag, szórás)			
Sporttagozat	-0,147 (0,920)	-0,079 (0,991)	0,023 (0,982)
Általános	0,190 (1,066)	0,101 (1,005)	-0,030 (1,025)
<i>t-próba</i>	<b>p&lt;0,05</b>	p>0,05	p>0,05
<b>Évfolyam</b> (Átlag, szórás)			
Első	0,396 (1,042)	0,185 (1,035)	-0,064 (1,040)
Második	-0,130 (0,860)	-0,070 (0,946)	-0,017 (0,995)
Harmadik	-0,226 (0,931)	-0,065 (1,011)	0,049 (0,975)
Negyedik	-0,138 (1,028)	-0,129 (0,961)	0,052 (0,992)
<i>ANOVA</i>	<b>p&lt;0,05</b>	p>0,05	p>0,05
<b>Iskolai teljesítmény</b> (Átlag, szórás)			
Egyes-kettes	-0,057 (1,072)	0,029 (1,032)	0,021 (1,080)
Közepes	-0,122 (0,979)	-0,087 (1,021)	-0,069 (0,972)
Négyes-ötös	0,232 (0,949)	0,117 (0,937)	0,095 (0,985)
<i>ANOVA</i>	<b>p&lt;0,01</b>	p>0,05	p>0,05
<b>Dohányzás az elmúlt 3 hónapban</b> (Átlag, szórás)			
Nem	0,104 (1,037)	-0,016 (0,950)	0,050 (1,014)
Igen	-0,155 (0,921)	0,027 (1,066)	-0,096 (0,977)
<i>t-próba</i>	<b>p&lt;0,05</b>	p>0,05	p>0,05)
<b>Nagyivás az elmúlt 3 hónapban</b> (Átlag, szórás)			
Nem	0,134 (1,069)	0,036 (0,907)	0,158 (0,927)
Igen	-0,081 (0,948)	-0,019 (1,047)	-0,108 (1,032)
<i>t-próba</i>	<b>p&lt;0,05</b>	p>0,05	<b>p&lt;0,05</b>

3. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriáinak összefüggése pszichológiai változókkal (korrelációanalízis)

	<i>Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd</i>	<i>Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd</i>	<i>Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd</i>
Énhatékonyság (self-efficacy) <i>Cronbach alfa =0,82</i>	0,15**	0,11	-0,05
Verbális agresszió <i>Cronbach alfa =0,76</i>	-0,15**	0,09	-0,09
Fizikai agresszió <i>Cronbach alfa =0,84</i>	0,03	-0,03	-0,02
Pszichikai agresszió <i>(Cronbach alfa =0,74</i>	-0,13*	0,02	0,01

\*p&lt;0,05    \*\*p&lt;0,01    \*\*\*p&lt;0,001

támogató nevelési attitűd (Jámbori, 2007, 74. o.). Saját eredményeinkben egy harmadik attitűd is körvonalazódott, ugyanis a szabályok mindenáron való betartása egyfajta autoriter beállítódást feltételez, míg a szabályok igazságos követése inkább egy partneri attitűdhez kapcsolódik. Az előző kutatásban ez a két beállítódás nem vált el egymástól ilyen élesen. A szabályok felállítása fontos, azonban nem mindegy, hogy milyen módon történik ezek betartatása. Amennyiben igazságos módon, konszenzus alapján elfogadott döntés eredményeként, a gyermekek igazságosnak fogják azt találni, ami valódi partneri viszonyt és demokratikus kapcsolatokat feltételez (Hayek, 1994). A tekintélytiszteleten alapuló, önkényesen előírt, beleszólást nem engedő viselkedés viszont nem táplálja az igazságérzetet. Ahogy az autonómiatörekvések támogatása sem, ha az a szabályok negligálásával jár együtt, ami inkább egyfajta 'laissez faire' típusú, azaz túlságosan is megengedő beállítódás, ami akadályozza az egészséges szabálykövető magatartás kifejlődését. Az autonóm viselkedés támogatása lényeges serdülőkorban, nem véletlen, hogy az első faktor is tartalmaz erre vonatkozó kitételeket, azonban ez nem jelentheti a szabályok kialakításának mellőzését, sem pedig a megkérdőjelezhetetlen, önkényes szabályalkotás bevezetését (Hayek, 1994).

Az előbbieket tükrében nem meglepő, hogy főként az igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd az a tanári nevelési beállítódás, amely a legtöbb esetben összefügg nemcsak a szociodemográfiai változókkal, hanem a pszichológiai jellemzőkkel is. A nemek és a társadalmi háttér szerint nem volt ugyan eltérés, azonban az elsősök érték el legmagasabb pontszámot e faktor értékében. Ennek vélt vagy valósi léte további vizsgálatokat igényelne, hiszen ennek háttérében az is szerepelhet, hogy a felsőbb évfolyamra járók kritikusabbá válnak, nem véletlen, hogy serdülőkorban a világ igazságosságába vetett hit is hullámzást, illetve csökkenést mutat (Maes és Schmitt, 2004). Nemenként korábban sem találtak eltérést nemzetközi vizsgálatok, azonban a magasabb társadalmi helyzetűek igazságos világba vetett hite erőteljesebb szokott lenni (Furnham, 2003). Talán ez az összefüggés iskoláskorban még nem annyira erős, hiszen a társadalmi egyenlőtlenségek az egészségi állapotban sem mutatkoznak meg még igazán ebben az életkorban (Pikó és Fitzpatrick, 2007). A jól tanuló diákok szintén nagyobb igazságosságról számoltak be tanáraik részéről, ami megfelel korábbi vizsgálatok eredményeinek (Kamble és Dalbert, 2012; Peter, Kloeckner, Dalbert és Radant, 2012). A sporttagozatos diákok viszont kevésbé jelezték a tanárok igazságosságát; ezért a kiélezett versenyhelyzetek, a kudarcok és sikerek gyakoribb megtapasztalása lehet a felelős.

Korábbi vizsgálatokhoz (Correira és Dalbert, 2007; Donat, Umlauf, Dalbert és Kamble, 2012) hasonlóan adataink támogatják azt az eredményt, mely szerint azok a fiatalok, akik tanáraik viselkedését igazságosnak értékelik, kevésbé hajlamosak agresszív

---

*Az egészségmagatartás és az igazságos világba vetett hit közötti összefüggés meglehetősen komplex témakör (Randall Colvin és Block, 1994; Taylor és Brown, 1988), azonban adataink azt erősítik meg, hogy azok, akikre nem jellemző a káros szerek fogyasztása, igazságosabbnak ítélik meg tanáraik viselkedését. Mivel adataink keresztmetszeti jellegűek, ok-okozati kapcsolatot nem tudunk általuk igazolni, azaz a jótékony hatáshoz a tanárok viselkedése éppen úgy hozzájárulhat, mint a tanulók kedvező egészségmagatartása a tanárok viselkedésének megítéléséhez.*

---



viselkedésre, és nagyobb az éhatékonyságuk. Az agresszív viselkedéssel kapcsolatban az összefüggés saját adataink szerint a verbális és pszichikai agresszióra érvényes, a fizikai agresszióra azonban nem.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy azok a diákok számoltak be leginkább arról, hogy szerintük a tanáraik partneri viszony keretében igazságos szabálykövetést várnak el tőlük, akik (1) általános tagozatra járnak; (2) jól tanulnak; (3) első évfolyamra járnak; (4), és nem fogyasztanak rendszeresen alkoholt és cigarettát; (5) magas szintű éhatékonysággal jellemezhetők; és (6) nem viselkednek agresszív módon. Mindezek tükrében tehát elmondható, hogy szemben a tekintélyelvű, a szabályokat önkényesen betartató, vagy a szabályokat negligáló és a diákok autonómiáját mindenekfelett támogató attitűdökkel, az igazságos, a szabályokhoz partneri módon igazodó nevelési attitűd a leghatékonyabb az igazságos iskolai légkör, valamint a hatékony tanulói viselkedés szempontjából egyaránt.

### Irodalomjegyzék

- Bègue, L. (2002): Beliefs in justice and faith in people: Just world, religiosity and interpersonal trust. *Personality and Individual Differences*, 32. sz. 375-382.
- Bègue, L. és Muller, D. (2006): Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology*, 45. sz. 117-126.
- Buss, A. H. és Perry, M. (1992): The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 3. sz. 452-459.
- Correia, I. és Dalbert, C. (2007): Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology in Education*, 22. sz. 421-437.
- Correia, I., Vala, J. és Aguiar, O. (2007): Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43. sz. 31-38.
- Dalbert, C. és Stoeber, J. (2006): The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30. sz. 200-207.
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002): 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). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Halle (Saale).
- Donat, M., Umlauf, S., Dalbert, C. és Kamble, S. V. (2012): Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38. sz. 185-193.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 10-22.
- Furnham, A. (1993): Just world beliefs in twelve societies. *Journal of Social Psychology*, 133. sz. 317-329.
- Furnham, A. (2003): Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34. sz. 795-817.
- Hayek, F.A. (1994): *The road to serfdom*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103. 4. sz. 481-497.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. és Nosek, B. A. (2004): A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25. sz. 881-919.
- Kamble, S. V. és Dalbert, C. (2012): Belief in a just world and wellbeing in Indian schools. *International Journal of Psychology*, 47. sz. 269-278.
- Kann, L. (2001): The Youth Risk Behavior Surveillance System: Measuring health-risk behaviors. *American Journal of Health Behavior*, 25. sz. 272-277.
- Kopp, M., Schwarzer, R. és Jerusalem, M. (1993): *Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Krotos Hajnalka (2006): Az igazságos világba vetett hit és a szubjektív jólét kulturaközi vizsgálata. In: Kovács Zoltán és Szirák Péter (szerk.): *Juvenilia I. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 95-107.
- Lambert, A. J., Burroughs, T. és Nguyen, T. (1999): Perceptions of risk and the buffering hypothesis: The role of just world beliefs and right-wing authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25. sz. 643-656.

- Lerner, M. J. (1980): *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum Press, New York.
- Maes, J. és Schmitt, M. (2004): Belief in a just world and its correlates in different age groups. In: Dalbert, C. és Sallay, H. (szerk.): *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*. Routledge, London. 11–25.
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C. és Radant, M. (2012): Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22. sz. 55–63.
- Piaget, J. (1999): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Pikó, B. és Fitzpatrick, K. M. (2007): Socioeconomic status, psychosocial health and health behaviors among Hungarian adolescents. *European Journal of Public Health*, 17. sz. 353–360.
- Pikó, B., Keresztes, N. és Pluhár, Zs. (2006): Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences*, 40. sz. 885–895.
- Randall Colvin, C. és Block, J. (1994): Do positive illusions foster mental health? An examination of Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin*, 116. sz. 3–20.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95. 3–4. sz. 201–227.
- Sallay Hedvig (2005): Serdülők szubjektív jólléte: A családban és a baráti kapcsolatban észlelt igazságosság és az igazságos világba vetett hit szerepe. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6. sz. 295–315.
- Schwarzer, R. és Jerusalem, M. (1995): Generalized self-efficacy scale. In: Weinman, J., Wright, S. és Johnston, M. (szerk.): *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. NFER-NELSON, Windsor, UK. 35–37.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskolai légkör lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 211–229.
- Taylor, S. E. és Brown, J. D. (1988): Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103. sz. 193–210.
- Tomaka, J. és Blascovich, J. (1994): Effects of justice beliefs on cognitive, psychological, and behavioral responses to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67. sz. 732–740.
- Zimmer-Gembeck, M. J. és Locke, E. M. (2007): The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30. sz. 1–16.

### Belief in a just school among adolescents

In our study we examined how high school students perceived experiencing justice in school that may be a feature of their teachers' behavior, such as rule-orientation or support for their students' thriving for autonomy. Our data show that those students are more likely to report on their teachers' just rule-orientation in frame of a partnership who 1) attend a general faculty; 2) are well-achievers; 3) are first-year students; 4) are not engaged in smoking and regular alcohol use; 5) are characterized by a high level of self-efficacy; and 6) who are not aggressive. In opposition to an authoritarian attitude characterized by keeping the rule high handedly or even a negligent attitude supporting the students' thriving for autonomy above all, a pedagogical attitude that is just and creates a partnership may be the most efficient to a just school climate as well as to effective student behavior.