

Jövőorientáció fejlesztése hátrányos helyzetű tanulók körében

1. A vizsgálandó probléma és a kutatómunka szükségességének indoklása

A kutatócsoport tervezett kutatása a Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program olyan **prioritási területeihez kapcsolódik**, mint a hátrányos helyzetű tanulói csoportok felzárkóztatása, az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás prevencióját szolgáló módszerek kidolgozása és hatékonyságvizsgálata. A kutatás közvetlen előzményének tekinthető a kutatócsoport 2021-2025 között végzett munkája, mely a pedagógusok és a szülők együttműködési képességének fejlesztésével foglalkozott. Ennek során feltártuk a partneri együttműködés hatásait és korlátait, a szülői bevonódást támogató iskolai tényezőket és tanári tevékenységeket, azonosítottuk a fejlesztendő területeket, valamint kutatási eredmények alapján komplex eszközkészletet dolgoztunk ki a projektbe bevont intézmények közreműködésével. Egyrészt a kutatási eredmények gyakorlati hasznosítását lehetővé tevő, fejlesztő társasjátékot dolgoztunk ki és vezettünk be a tantestületek munkájába, másrészt egy esettanulmány-gyűjteményt tartalmazó kötetben mutattunk be nemzetközi intervenciókat és hazai jógyakorlatokat, továbbá egy tanári segédkönyvet készítettünk a pedagógusok, tantestületek támogatására. Emellett az eszközkészlet hasznosításának hatását is vizsgáltuk. A munkánk tudományos eredményeit 25 Q1-Q2 és 12 Q3-Q4-es tanulmányban, valamint 62 nemzetközi és 97 hazai konferenciaelőadásban tettük közzé.

A KFKP keretében végzett korábbi kutató-fejlesztő munkánk során tárult fel előttünk egy olyan problémakör, mely a tanulói eredményességet, különösen a reziliens tanulók és iskolák arányának növekedését hátráltatja. Ez a jelenség a tanulók és szüleik hosszú távú jövőtervezési képességének általános bizonytalansága, mely jelentős társadalmi és kulturális differenciákat is mutat. Meggyőződünk arról, hogy a tanárok szülőkkel való együttműködése abban az esetben jár eredménnyel, ha a tanuló jövőjéről sikerül kialakítani egy közös elképzelést, aminek eredményeképpen a folyamat szereplői egy közösen elfogadott jövőterv megvalósításán dolgozhatnak. A kutatás során a pedagógusok narratíváiban visszatérő elem volt, hogy a családok egy jelentős része nem rendelkezik jövőképpel. A szülői adatok elemzésekor pedig fény derült arra, hogy a szülők rövidtávú perspektívába ágyazott jövőszemlélete nem jár együtt az eredményességgel. A hazai kutatások azonban igen kevésbé foglalkoznak azzal, hogy a tanulók és családjaik mit gondolnak a jövőről, hogyan készülnek arra, valamint hogy a jövőre vonatkozó gondolkodás mely dimenziói bírnak hatással a tanulmányi eredményességre és az életben való boldogulásra. A nemzetközi szakirodalomban találtunk a jövőorientáció fejlesztését szolgáló pedagógiai intervenciókat, de ezek kontextus-kötöttsége miatt a hátrányos helyzetű tanulókra fókuszáló fejlesztésünk nemzetközi viszonylatban is hiánypótló lehet.

Tervezetünkben szeretnénk bemutatni, hogy miért tartjuk szükségesnek, hiánypótlónak és innovatívnak kutatásunkat, melyben különböző tematikus területeken vizsgáljuk meg, hogy milyen egyéni, társadalmi és intézményi tényezők befolyásolják a tanulók és családjaik jövőorientációjának alakulását, s eredményeink alapján fejlesztő eszközkészletet dolgozunk ki pedagógusok és iskolai segítő munkatársak számára a tanulói, szülői jövőorientáció erősítésének támogatására.

A jövőorientáció fejlesztésének szükségessége a nemzetközi oktatáspolitikai koncepciókban és mérésekben is fontos szerepet kap. A hosszú távú jövőtervezés képességét az oktatás jövőjével foglalkozó nemzetközi szervezetek koncepciói megkerülhetetlennek tartják. Az ún. 21. századi kompetenciák formálódásának feltétele a jövőre vonatkozó tervezés, a megalapozott döntések meghozatala (Binkley et al., 2012). Már a kreativitás és innováció fejlesztésének tárgyalásakor is kiemelik, hogy ennek alapja az egyén és a közösség jövőbeli lehetőségeire vonatkozó alternatívák elképzelése, ennek alapján célok kitűzése és tervek építése. Megerősítik, hogy önmagában az önirányított tanulás és az adaptivitás fejlesztése talajtalanná válik, ha nem épül a tanuló saját fejlődésének céljával kapcsolatos hosszú távú tervekre, valamint a reziliencia is akkor képes működésbe lépni, ha a hosszú

távú tervek melletti elkötelezettség megköveteli azt. Az OECD Future of Education and Skills' 2030 a döntésképeséget és az anticipáció-cselekvés-reflexió ciklust a különböző képességterületek fejlődését ösztönző szemléletként és gyakorlatként értelmezi. Ennek az iteratív modellnek kulcseleme a tanulók képessé tétele arra, hogy azonosítani tudják céljaikat, szándékait, s fel tudják vázolni döntéseik és cselekvések rövid és hosszú távú következményeit saját és környezetük jövőjének vonatkozásában.

Nemzetközi mérések adatait összehasonlítva is érdemes egy pillantást vetni a hazai eredményekre, s ebben segítségünkre van, hogy a PISA vizsgálatok a jövőt befolyásoló döntések mögötti struktúrákat is fel kívánják tárni, s keresik a család mellett az iskola szerepét, mozgásterét. Ha a 2022-es PISA adatbázisban a magyar adatokat az OECD átlaggal összevetjük, azt tapasztaljuk, hogy a magyar tanulók kevésbé érzik úgy, hogy jól tájékozottak a számukra lehetséges tanulmányi választakról, s szintén kevésbé érzik úgy, hogy az iskola felkészítette őket a jövőre, valamint arról is kevésbé vannak meggyőződve, hogy az iskola olyan dolgokat tanít nekik, amelyek hasznosak lehetnek a jövőben. Az OECD országokban a társadalmi háttér (ESCS index) minimálisan befolyásolja azt, hogy egy fiatal mennyire bizonyos vagy bizonytalan a jövőjét érintő kérdésekkel kapcsolatban, hazánkban ez az összefüggés erősebb.

2. A nemzetközi szakirodalmi háttér bemutatása

A jövőorientáció az egyén azon képességére utal, hogy előre látja, tervezi és megvalósítja jövőbeli céljait, s ez kulcsfontosságú ahhoz, hogy a tanulók értelmes célokat tűzzenek ki és hatékonyan navigáljanak a kihívások között. A vizsgált jelenségegyüttes elnevezésére a nemzetközi szakirodalomban többféle terminus technicus létezik. Lewin (1942) nyomán sokan időperspektívának nevezik, de többek között a jövőorientáció, a jövőtudatosság, a jövő tervezés, jövőkép, a jövővel kapcsolatos gondolkodás, az előrelátás képessége fordul elő a kutatásokban részben vagy egészben hasonló tartalommal (Nurmi, 1991; Zimbardo & Boyd, 1999; Brothers et al., 2014; Henry et al., 2017; Husman & Shell, 2008; Peters & Ridgway, 2005; Strathman et al., 1994; Toepoel, 2010; Brassai & Piko, 2007; Luszczynska et al., 2004; Rojas-Méndez et al., 2002; Mazachowsky, 2017; Mazachowsky & Mahy, 2020; Crespo et al., 2014; Steinberg et al., 2009; Bae, 2017; Kashef et al., 2016; Di Maggio et al., 2016; Santilli et al., 2017; Trommsdorff et al., 1979). Egyes kutatók egyenesen "futures literacy"-ről beszélnek, egy olyan képességről, mely a jövő előrevetítésének, elemzésének és a döntéshozatal képességének mozzanatait is magába foglalja (Ahvenharju et al., 2018). A fogalmi definíciók közös eleme, hogy a vizsgált jelenség elemi komponensei az egyén jövőjére vonatkozó gondolkodásának képessége, valamint az ennek nyomán történő aktivitás, melynek feltétele az időperspektíva kiterjesztésének képessége és a valószínűség mérlegelésére való képesség (Seginer, 2002). A különböző nemzetközi kutatások alapján arra következtethetünk, hogy egyértelműen erősíteni szükséges a diákok jövőorientációját és anticipációs kompetenciáját.

Szakirodalmi vizsgálataink során arra figyeltünk fel, hogy a hosszútávú jövővel kapcsolatos nézetek és gyakorlatok fogalma egymástól nagyon eltérő elméleti és diszciplináris környezetben egyaránt előfordul, miközben közös pont az, hogy ez a tanulmányi eredményességet egyik leginkább befolyásoló tényező. Az idő szemléletének egyéni különbségeire a modernitás előtt keletkezett művek is felfigyeltek. Az emberi cselekvést elemző filozófiai munkák általános emberi jellemzőként írják le a projektivitásnak azt a képességét, amikor a kiterjesztett jelen fogalmában a jelen tapasztalással egyidőben a jövő belső megalkotása is történik (Husserl, 2002). A nevelés szerepe a jövővel kapcsolatos szemlélet formálódásában a múlt század közepétől válik társadalomkutatási témává. Riesman szerint a belülről vezérelt karakter jövőorientált nevelésben részesül, szemben a kívülről vezérelttel (Riesman et al., 1950), s Coleman The Adolescent Society (1961) című munkája arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolai kortárs kultúra nem támogatja a jövőorientált gondolkodás kialakulását. A korszak érdeklődését szimbolizálja a Stanford Egyetemen végzett ún. mályvacukor kísérlet (Mischel & Ebbesen, 1970).

A jövőorientáció összefüggéseinek vizsgálata leszűkíthető egy konkrét feladat végrehajtásával kapcsolatos döntésre. Ebben az esetben a feladatot adó felnőtt (pedagógus) jellemzői, a belé vetett bizalom, valamint a feladat jellege szempontjából is vizsgálható a kérdés. Azonban több elmélet hívja fel a figyelmet arra, hogy többféle, egymással összefüggő dimenzióban (például a tanulás, a rizikómagatartás, az egészség, a gazdálkodás) vizsgálódva kimutatható a jövőhöz való viszonyulás mintázatainak stabilitása, ráadásul a jövővel kapcsolatos magatartás bizonyos tanulói csoportokban jellegzetesen hasonló lehet (Zimbardo & Boyd, 1999; Bourdieu, 1977). Azonban a kutatási előzményeken végigtekintve máig nyitott kérdés, hogy mely tanulói csoportokban milyen tényezők támogatják a jövőorientált gondolkodás kialakulását és ennek erősítését. Zimbardo szerint az idővel kapcsolatos perspektíva válik diszpozíciós stílussá, s így állandó befolyással bír az egyén ítéleteire, döntéseire és cselekvéseire. Megállapítja, hogy az erőfeszítésekért járó jutalmak elhalasztására építő, jövőorientált időperspektíva a családi és kulturális hatások alatt formálódik (Zimbardo & Boyd, 1999). Bourdieu, aki idővel kapcsolatos prediszpozíciónak nevezi, a reprodukciós teóriáját megalapozó 1960-as 1974-es tanulmányokban amellel érvel, hogy a jövőbeli valószínűségek megítélése olyan képesség, amely a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének egyik csatornája (Bourdieu, 1977). Szerinte a családoknak a jövőre vonatkozó „észlelési, értékelési és cselekvési sémái” a társadalmi státusra jellemző habitus alapvető alkotóelemei (Bourdieu, 2008: 194-195). A jelenbeli lemondásokkal és a jövőre irányuló cselekvésekkel jellemezhető gondolkodás (deferred/delayed gratification pattern) sokkal inkább áthatja a középosztály nevelési gyakorlatait, mint az alacsony státusú családokét (Straus, 1962). A racionális döntéselmélet alapján álló oktatáskutatók, akik főként a tanulmányi életút során bekövetkező választásokra koncentrálnak, a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai között említik, hogy a tanulók és családjuk tanulmányi pályafutással kapcsolatos döntései a múltban szerzett egyéni és társadalmi tapasztalatok által megalapozott kalkulációra épülnek (Breen & Goldthorpe, 1997), s emiatt a jövővel kapcsolatos alternatív tervek megvalósításának költségeit vagy nyereségeit eltérően érzékelik, s önkirekesztő döntéseket hoznak (Boudon, 1974). Az itt említett néhány elméleti koncepció éppen azt a jelenséget írja körül, amit az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport az iskola és a család együttműködésének fejlesztésekor egyik legnagyobb nehézségként azonosított.

A jövő orientációra vonatkozó hazai kutatásokra rátérve megállapítható, hogy a létező kutatások nyitott kérdések sorára világítottak rá. A hazai kutatások közül fontos megemlítenünk a jövőorientáltság rendszerváltás utáni vizsgálatait (lásd: Nováki et al., 1994). A közgazdász háttérrel rendelkező kutatók a jövőorientáltságot olyan képességként értelmezték, amelynek fennállása esetén az egyén a döntéseit és tevékenységét tudatosan a saját hosszabb távú „jövőjére vonatkozó elvárások”, „szándékok” szerint alakítja (Nováki et al., 1994: 759). Eredményeik szerint ezt a képességét „biológiai, pszichológiai, demográfiai és társadalmi tényezők és a társadalmi kontextus” is formálja, ugyanakkor döntő szerepe van a jövőorientált szemléletre nevelésnek (Nováki et al., 1994: 759). A jövőorientáltságot komplex fogalomként értelmezték, s négy dimenzióját vizsgálták, „(1) a jövő iránti érdeklődést, (2) a jövőről való gondolkodás tárgykörét és időtávlatait (3) a jövő érdekében végzett tevékenységeket (4) a jövő életével kapcsolatos elvárásokat, elképzeléseket” (Nováki et al., 1994: 760,). Fontos rámutatni, hogy ennek az időszaknak a pszichológiai kutatásai a magyar lelkiállapot egyik széles körre jellemző mintázataként azonosították a reménytelenséget. Kopp és munkatársai úgy vélték, hogy a jövőtlenség érzése tanult viselkedésmód, amely generációkon keresztül öröklődik (Kopp & Skrabski, 2009). Ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy a pozitív jövőkép kialakítása tanulható, fejleszthető, elsősorban az értelmes életcélok megfogalmazását és a kontrollérzet kialakulását támogató kapcsolathálózatok erősítésén keresztül (Kopp & Skrabski, 2009). Ezek az elemi hálózatok pedig egy tanuló számára a családon kívül a pedagógusokból és a tanutársakból épülnek fel. Az oktatáskutatók rámutattak, hogy bizonyos iskolai környezetekben halmozódik azoknak az aránya, akik nem rendelkeznek jövőre vonatkozó tervekkel (Liskó, 2003). Brassai & Pikó (2010) kutatásai, akik a jövőorientáltság egészségvédő szerepét hangsúlyozták, demográfiai és társadalmi törésvonalakat fedeztek fel a középiskolások között ebben a tekintetben. Hazai tanulók vizsgálata megerősítette, hogy a tanulók

időperspektívái hatással vannak a tanulási motivációra és célra (Jámbori et al., 2019). Eddig feltáratlan maradt a tanulói jövőorientáció társadalmi különbségeinek és az iskola, valamint a pedagógusok hatásának szisztematikus vizsgálata, mint ahogy a fejlesztésére és ennek hatásvizsgálatára sem történt átfogó kezdeményezés.

Kutatási tervünkben a teljesség igénye nélkül röviden kitérünk **a jövőorientáció dimenzióinak kérdéskörére**. Több definíció összehasonlítása alapján a fogalom komplexitására tekintettel ki kell emelnünk, hogy a jelen és a jövő közötti szoros összefüggés felismerése mellett mindig az ennek értelmében végzett cselekvés is döntő eleme a jövőtudatosságnak (Ahvenharju, 2018), vagyis nemcsak gondolkodásmódot, hanem a mindennapi gyakorlatban megvalósuló cselekvéseket és döntéseket jelent. A cselekvés hosszú távú következményeinek megértése, a tervezés és a döntés mellett kétségtelen, hogy a jövőorientációnak van még egy attitűdkomponense is: az abban való hit, hogy az egyénnek szerepe lehet a jövője irányának megváltoztatásában. A kutatók lényegében egyetértenek abban, hogy a jövőorientáció legfontosabb dimenziói (1) a kiterjesztett időperspektíva, mely a döntések és cselekvések hosszú távú következményeinek megértésére vonatkozik, (2) az egyén döntési helyzetének felismerése a lehetséges scénáriók tudatában, (3) a szükségszerűnek tűnő lehetőségek alternatívájaként önálló aspirációk kidolgozása (4) a jövőbeli eredmények feletti kontrollban való hit és optimizmus, (5) a kitartás a hosszú távú célok mellett, s a jövőbeli tervek megfelelő módosítására való képesség a változó körülmények között is.

A fogalmi definíciók sokfélesége maga után vonja **a jövőorientáció mérési lehetőségeinek gazdagságát**. Kutatócsoportunk a kutatásra készülve elkezdte a forgalomban levő mérőeszközök gyűjtését és elemzését. Ennek eredményeképpen megállapítottuk, hogy a tanulói jövőorientáció fogalmkörének mérése multi- és interdiszciplináris megközelítést igénylő terület. A fogalom konceptualizálása is eltérő, így az operacionalizálás folyamatában is más-más tényezőket emelnek ki a kutatók, kutatócsoportok. A mérőeszközök széleskörű feltérképezését a pályázat során kívánjuk befejezni, azonban már az első fázisban levonhatók tanulságok. A mérőeszközök többsége atomatikus, vagyis a jövővel kapcsolatos attitűdöket és cselekvési dimenziókat általánosságban vizsgálja. Ezek között, van, amelyik középpontjában az időperspektíva áll, mint a Future Time Perspective (FTP) (Brothers et al., 2014; Henry et al., 2017; Husman & Shell, 2008). A Consideration of Future Consequences (CFC) mérőeszköz a jövővel kapcsolatos attitűd viselkedésbeli megnyilvánulásaira koncentrálna, valamint hosszú és rövid távon is vizsgálja a jövővel kapcsolatos elvárásokat (Peters et al., 2005; Strathman et al., 1994; Toepoel, 2010; Brassai & Piko, 2007; Luszczynska et al., 2004). A mérőeszközök átfogó jellege tekintetében is különbségek mutatkoznak. Egy részük csak az idővel kapcsolatos attitűdöt vizsgálja, amely kultúránként eltérő lehet (Time Attitude Scale) (Rojas-Méndez et al., 2002). Vannak tematikus mérőeszközök, például a több dimenzió mentén vizsgálódó Children's Future Thinking Questionnaire (CFTQ) (Mazachowsky, 2017; Mazachowsky & Mahy, 2020), amely öt dimenzióban méri a gyermekek képességeit, mint a megtakarítás, a prospektív memória, az epizodikus előrelátás, a tervezés és a kielégülés késleltetése. A Future Orientation Scale (FOS) az iskola és a család szerepét egyaránt vizsgálja a jövőorientációban (Crespo et al., 2014; Steinberg et al., 2009). Vannak tematikus mérőeszközök is, amelyek közül a legtöbb a karrierrel, pályaválasztással kapcsolatos jövőbeni döntések hátterének és az ezzel kapcsolatos attitűdök mérésére alkalmas. Ilyen a Career Maturity Inventory (CMI) (Bae, 2017; Career Maturity Inventory | RehabMeasures Database, 2022), és a Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) (Career Decision Self-Efficacy Scale | RehabMeasures Database, 2022). Ill. több olyan mérőeszközzel is találkoztunk, amelyekre mindkét megközelítési mód jellemző, ilyen maga a PISA kérdéssora, amely a karrierrel és az általános jövőorientációval kapcsolatos kérdéseket is tartalmaz (Kashef et al., 2016; PISA 2022 Results (Volume I), 2023), és a Design My Future (DMF) (Di Maggio et al., 2016; Santilli et al., 2017).

A hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációja

A jövőorientációt kulcstényezőnek tekinti a szakirodalom a hátrányos helyzet vagy az ebből következő kockázatok leküzdésében, sőt fontos beavatkozási területként hivatkozik rá (Covacevich et al., 2021; Johnson et al., 2014; Xiao et al., 2021; Zimbardo & Boyd, 1999). Amíg a tanulók „jelenorientált nyelvet beszélnek”, a kognitív célú fejlesztések is kevésbé hatékonyak (Zimbardo & Boyd, 1999). Kutatási-fejlesztési munkánk ezért célul tűzte ki az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú tanulók erős jövőorientációjának kialakítását. A hátrányos helyzetű fiatalok kevésbé látnak előre az időben, céljaikat ritkábban tartják megvalósíthatónak, valamint korlátozottabbak a tanulási eszközeik és lehetőségeik (Ceglédi, 2018; Bathó & Fejes, 2013; Pusztai et al., 2018). A társadalmi háttér és a lakókörnyezet is befolyásolja a jövőről való gondolkodást, a jövőbe vetett hit hiánya pedig alacsonyabb iskolai elkötelezettséggel, tanulmányi teljesítménnyel és fokozott rizikómagatartással jár (Johnson et al., 2014; Xiao et al., 2021; Covacevich et al., 2021; Alm et al., 2019; Lin et al., 2024; Stoddard et al., 2011). A különbség nem elsősorban a célok meglétében, hanem azok realitásérzékelésében rejlik (Bathó & Fejes, 2013). A PISA 2018 szerint az alacsonyabb ESCS-háttérrel rendelkező tanulók kevésbé hisznek abban, hogy erőfeszítéssel jobb jövőt érhetnek el, és inkább időpazarlásnak tartják az iskolát (Covacevich et al., 2021). A jövőorientációt leginkább az etnikai kisebbséghez tartozó, hátrányos helyzetű tanulók biztonsága fenyegeti, akiket diszkrimináció, kulturális különbségek és traumatizált múlt gyengít (Kao & Tienda, 1998; Xiao et al., 2021; Bíró, 2012; Zimbardo & Boyd, 1999). A roma tanulók időfelfogása gyakran eltér az iskola elvárásaitól, ami akadályozza az együttműködést (Forrai, 2013; Bocsi & Ceglédi, 2021).

A jövőorientáció társadalmi meghatározottságát magyarázó elméletek és kutatások több okot is említenek (Alm et al., 2019; Covacevich et al., 2021). A magyar oktatási rendszer szelektív, vizsgákra épülő jellege (Csapó et al., 2009), illetve a különböző iskolatípusoknak a pályafutást erősen determináló volta a szülőktől nemcsak az oktatási rendszer nagyobb fokú ismeretét igényli, hanem a távlati gondolkodás képességét is. Az egyes oktatási szintek közötti váltás (középiskolai felvételi, nyelvvizsgák ütemezése és megszerzése) során azonban olyan jövőbeni eseményekkel kell kalkulálni, ami gyakran túllépi a hátrányos helyzetű csoportok elérhető időperspektíváját.

A hátrányos helyzetű tanulók körében a jövőorientációt gyakran korlátozza a szűk időhorizont, amely miatt a hosszú távú célokat háttérbe szorítják a rövid távú előnyökkel szemben (Boudon, 1974; Breen & Jonísson, 2005; Felton et al., 2023). Ezt a „rövidlátás jelenségének” is nevezi a szakirodalom (Breen & Jonsson, 2005). Ez azzal magyarázható, hogy a tanulók gondolati struktúrájában meggyengül az az összefüggés, hogy a tanulással jobb életkörülmények érthetők el, ami a meritokrácia érvényesüléséből való kiábrándulás bizonyítéka is lehet (Ceglédi et al., 2018). A szakirodalom ezt a tanulás hasznosságába vetett hitként vagy a jövőkép megvalósíthatóságaként is említi (Bathó & Fejes, 2013; Xiao et al., 2021; Nagy, 2010; Engler, 2019).

Másik probléma a torzított kép a jövőről. A hátrányos helyzetű tanulók jövőképét torzíthatják a hiányos információk és irreális, médiából átvett karrierideálok, miközben a társadalmi mobilitásba és teljesítménybe vetett hit is gyengébb (Pusztai et al., 2018; Zimbardo & Boyd, 1999; Ceglédi, 2018). Mindez önkorlátozó pályaaspirációkhoz és a jövőbeli célok reális megtervezésének elmaradásához vezethet (Nyüsti, 2012; Róbert, 2000).

A fatalizmusnak is szerep jut az időperspektíva alakulásában (Shu et al., 2024). Az alacsony szocioökonómiai státuszú családokban gyakori, hogy a sorsuk alakulását külső tényezőknek tulajdonítják (Durst et al., 2023; Forray R., 2022; Zimbardo & Boyd, 1999). Ha az egyén úgy érzi, hogy ő irányít, akkor kiszámíthatók az ok-okozati összefüggések a jelen és a jövő között, míg ellenkező esetben sérül a jövőorientáció és a célokért való aktivitás (Nurmi, 1991; Shu et al., 2024; Johnson et al., 2014; Mello et al., 2013), s a helyébe rizikómagatartás erősödése lép (Brolin Låftman et al., 2019).

A szülői bevonódás jövőorientációs szerepe abban is megmutatkozik, hogy az eltérő társadalmi státusú családokban az otthoni tanulástámogatás időhorizontja is különbözik. Míg az alacsonyabb státusú szülők jellemzően a gyors iskolai előnyöket ígérő tevékenységekre fókuszálnak, addig a magasabb státusúak hosszú távon megtérülő, gazdagító programokkal is segítik gyermekeik fejlődését (Pusztai, 2024). A szülők időperspektívája a nevelési gyakorlatukra is hatással van: hiszen rövid távú orientáció esetén gyakoribb a gyors engedelmességre törekvő, akár negatív eszközökkel élő kontroll (Felton et al., 2023). Ugyanakkor a szülői bevonódás lehetőséget kínál a társadalmi hátrányok enyhítésére is, mivel képes pozitívan formálni a gyermekek jövőképét még hátrányos környezetben is (Xiao et al., 2021).

A hátrányos helyzetű tanulók gyakran kedvezőtlenebb énképpel rendelkeznek, még saját teljesítményükhöz képest is, ami aláássa a célokért való kitartást és a sikerek belső értékelését (Ceglédi, 2018; Fejes & Józsa, 2005). Az imposztor szindróma (Durst et al., 2023) és az önkorlátozó stratégiák (Nurmi, 1991) révén a negatív visszajelzésektől való félelem gyakran gátolja a hosszú távú fejlődést, még akkor is, ha a sikerre objektív esélyük lenne.

A hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációját támogató tényezők és intervenciók

A tanulmányi szempontból reziliens tanulókat az különbözteti meg a társaiktól, hogy társadalmi-gazdasági kihívások ellenére is képesek pozitív, proaktív jövőképet kialakítani és fenntartani. A jövőorientációt erősítő tényezők jelentős része a **családon belüli neveléshez** és a kapcsolathálóban közvetített hatásokhoz kötődik. E reziliencia kulcstényezője a késleltetett kielégülés képességét erősítő családon belüli hatások (Bocsi, 2013; Johnson et al., 2014; Zimbardo & Boyd, 1999), valamint az a családi attitűd, amely a jelenbeli viselkedést a jövő érdekében szabályozza (Ceglédi et al., 2018; Pusztai, 2004; Reay et al., 2009). Emellett meghatározó a szülőkkel való kapcsolat minősége, a nevelés következetessége, a célállításban és konfliktuskezelésben nyújtott minták és visszajelzések szerepe (Csók & Pusztai, 2022; Nurmi, 1991; Sallay, 2003; Johnson et al., 2014; Pusztai & Csók, 2022). A szülők jövőképe kulcsszerepet játszik abban, hogy gyermekeik miként viszonyulnak saját jövőjükhöz. Hátrányból induló, de sikeres roma tanulóknál az jelentett áttörést, hogy szüleik már saját maguk számára is képesek voltak felfelé ívelő karrierpályát elképzelni, amelyből a gyermekeik jövőjének támogatása is táplálkozott (Ceglédi et al., 2018). Hasonlóan, a Forray által megkérdezett roma felnőttek inkább gyermekeik jövőjéről beszéltek, mivel saját sorsukat már visszafordíthatatlannak tartották (Forray R., 2022). Mindez alátámasztja, hogy a szülői jövőkép olyan erőteljes védőfaktor lehet, amely akár a hátrányos környezet negatív hatásait is képes mérsékelni (Xiao et al., 2021). Ezért a tanulói jövőorientáció fejlesztése nem képzelhető el a szülők bevonása nélkül. A tanulás hasznosságába vetett hit a jövőorientáció egyik alapja, amely a hátrányos helyzetű és roma tanulók körében is kimutatható. Számos kutatás bizonyítja, hogy a reziliens tanulók nem kérdőjelezik meg a tanulás értelmét (Bathó & Fejes, 2013; Bocsi & Ceglédi, 2021; Pusztai, 2004; Pusztai et al., 2018). A fejlesztési lehetőség abban rejlik, hogy a tanulók és szüleik komplexebb képet alakítsanak ki a célok eléréséhez vezető lépésekről és lehetőségekről (Ceglédi, 2015; Ceglédi et al., 2018).

A reziliens életutak egyik meghatározó katalizátora a **kapcsolathálóban elérhető**, sikeres példa – például egy diplomás rokon vagy környékbeli ismerős –, aki kitágította a fiatalok szűk idő- és térhorizontját, és új jövőképet tett számukra elképzelhetővé (Pusztai, 2004; Ceglédi et al., 2018; Pusztai et al., 2018). Bandura szerint a társas környezet és a szocializációs szereplők kulcsszerepet játszanak az életút alakulásában (Kovács, 2013; Zimbardo & Boyd, 1999). A hátrányos helyzetű tanulók esetében ezek a hatások kiemelten fontosak, hiszen családjuk gyakran nem tud mintát nyújtani a felsőoktatási pályákhoz kapcsolódóan (Ceglédi, 2018; Pusztai, 2004; Tódor, 2022). Az aszimmetrikus hatás elmélete alapján minél alacsonyabb az iskolázottsági háttér, annál nagyobb jelentőséggel bírnak az intézményi kontextusok (Pusztai, 2015), amelyek – Anderson elmélete szerint – intellektuális ügynökségként működhetnek átjárást biztosítva a társadalmi rétegek között (Treiman & Laumann, 1970).

A jövőorientáció alakulásában **az iskola megkerülhetetlen tényező** (Alm et al., 2019; Chen & Vazsonyi, 2013; Nurmi, 1991; Pusztai, 2015). Minden értékünk, tervünk, cselekvésünk a társas

kapcsolataink által meghatározott (Nurmi, 1991). A Coleman társadalmi tőke elmélete nyomán született kutatások rámutattak, hogy még a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási hajlandósága is pozitívabban alakul a vártnál egy inspiráló iskola közegben (Coleman, 1988; Downey & Condrón, 2016; Pusztai 2004; Pusztai, 2015). Az iskolai kontextus jövőorientációt befolyásoló hatására mutattak rá a National Longitudinal Study of Adolescent Health nagymintás kutatásban, ahol a kontextus részének tekintették az iskola méretét, településtípusát, szocio-ökonómiai kompozícióját és jövőorientációs légkörét (Chen & Vazsonyi, 2013). A pozitív intézményi légkör, valamint a tanulási erőfeszítések jövőbeli célokkal való tudatos összekapcsolása szintén előmozdítja a jövőorientációt (Lindstrom Johnson et al., 2016; Schuitema, Peetsma & van der Veen, 2014). Ezt támasztják alá azok az eredmények is, amelyek szerint az együttműködő, elkötelezett tantestület által meghatározott az iskolákban a tanulók jövőorientáltabbak és a társadalmi háttérük alapján elvárt eredményekhez képest is jobban teljesítenek (Alm et al., 2019). Az iskolatípus és a társadalmi-gazdasági háttér egyaránt befolyásolja a tanulmányi teljesítményt és a jövőre irányuló gondolkodás fejlődését (Hadjar & Niedermoser, 2019). Az iskolatípus önálló hatását tapasztalták két európai ország tanulóira kiterjedő összehasonlító kutatás során, mely különböző jövőbeli életterületen (oktatási részvétel, foglalkozás és családi élet) vizsgálta a lehetséges célok elérésére vonatkozó terveket és az ezek teljesülésére vonatkozó becsléseket (Malmberg & Trempala, 1997). A CHERD-Hungary középiskolások jövőterveit vizsgáló kutatásából az derült ki, hogy a legkevésbé az érettségit nem adó tanulók terveznek nyelvvizsgát és felsőfokú továbbtanulást (Pusztai et al., 2018).

A pedagógus fontos szereplője az életút-kutatásoknak, mivel a gyermekek jövőképét pozitív irányba képes elmozdítani, valamint alakítja a továbbtanulási döntéseket is (Pusztai, 2004; Ceglédi, 2012; Durst & Bereményi, 2021; Forrai R., 2022; Hafičová et al., 2020; Kozma, 1975; Varga, 2019). *„A tanár gyakran jelenik meg az életutakban második édesapaként vagy édesanyaként, s a szövegek alapján egyértelmű, hogy a nagy erejű érzelmi azonosulás határozottan előmozdítja azt, hogy a fiatalnak az iskolával és a jövővel kapcsolatos stratégiája átalakuljon.”* (Pusztai, 2004:10)

Az iskolatársak szerepe is meghatározó. A kortársak mintaadó szereplőkként, a csoportnyomás megtestesítőiként, a folyamatos összehasonlítás alanyaiként is jelentős aktorok a jövőorientáció alakulásában (Bathó & Fejes, 2013; Hafičová et al., 2020; Lukács J., 2018; Nurmi, 1991; Sallay, 2003; Melkman & Sulimani, 2025). A fiatal korosztály esetében a kortársak fontos szereplők, ha rövidebb távú, kevésbé fontos és könnyű döntésekről van szó, de a szülők hatása megmarad a hosszú távú, jelentős és nehéz döntések esetében (Nurmi, 1991). Ugyanakkor az is látszik a hazai kutatásokban, hogy a szakmát tanuló fiatalok és az alacsonyabb iskolázottságú szülővel rendelkezők esetében a leggyengébbek a kortárskapcsolatok (Ceglédi et al., 2015; Pusztai et al., 2018), miközben ezek kitüntetett szereppel rendelkeznek. Kimutathatók eredményesebbek azok a hallgatók, akiknek van olyan barátjuk, akivel megvitathatják a jövőterveket (Pusztai, 2015; Pusztai et al., 2018).

Ha alacsony fokú az egyén fatalizmusa, azaz a sors elrendeltettségében való hite, az védelmet nyújt az alacsony szubjektív szocio-ökonómiai státusz és a jövőorientáltság negatív kapcsolata ellen. Az **önkéntes csoporttagság keretében** interiorizált normák is hozzájárulnak, hogy az egyén jövőorientációja kioldódjon a társadalmi hátrányok köteléke alól (Pusztai, 2004; Shu et al., 2024). A szakirodalom kimozdító életeseményekről is beszámol, ami után másképpen kezdtek gondolkodni a jövőjükéről a nehéz sorsú roma gyerekek vagy fiatalok (Ceglédi, 2018; Ceglédi et al., 2018; Elekes, 2012; Hafičová et al., 2020; Zimbardo & Boyd, 1999). **Az extrakurrikuláris tevékenységek** közül a sport jótékony hatásairól is beszélhetünk a jövőorientációval összefüggésben, amely lényeges, s a hátrányos helyzetű tanulók számára különösen vonzó beavatkozási területnek ígérkezik. A jövőtudatosabb serdülőkre inkább jellemző az egészségtudatosság, a jobb mentális egészség, a rendszeres fizikai aktivitás és a káros szenvedélyek kerülése (Guo et al., 2022; Zimbardo & Boyd, 1999). A sporton keresztüli életvezetési készségek fejlesztése elősegíti a jövőbeli célok megfogalmazását és elérését (Danish & Nellen, 1997). A sportban való részvétel növeli a célorientált gondolkodást, amely közvetlenül összefügg a jövőtervezés és a jövőtudatosság fejlődésével (Conroy et al., 2003). A zenetanulás ugyancsak

hatékony intervenciós programok alapja lehet. Jótékony hatással van a jövőorientációra a zenével, mint a belső önkifejezés eszközével és örömforrással való találkozás, valamint a zeneműveknek az idő tervezettségét szimbolizáló felépítése, ritmusa, és az ének- vagy hangszertanulás komplex, hosszú távú sikereket megalapozó folyamata. Különösen felértékelődnek a zenetanulás transzferhatásai, ha hátrányos helyzetű gyermekek a célcsoport (Costa-Giomi, 1999; Hargreaves, 1986; Harris, 1996; Szűcs & Juhász, 2023).

A jövőorientáció fejlesztését célzó intervenciók, fejlesztési programok bemutatásával és hatásvizsgálatával foglalkozó vizsgálatok feltárása nélkülözhetetlen a munkánkban. Jelen kutatás szempontjából ugyanis az a legfontosabb kérdés, hogy a spontán támogató tényezők mellett pedagógiai fejlesztő programok segítségével lehetséges-e változtatni a társadalmilag és egyénileg tanult időperspektíván, s hogy milyen szerepe, mozgástere van a mai magyar iskolának a jövőorientált gondolkodás képességének fejlesztésében, valamint hogy milyen eszközök és intervenciók lehetnek a pedagógusok segítségére. Az eddig áttekintett intervenciók alapján megállapítható, hogy az erre irányuló gondolkodás pedagógiai eszközökkel való fejlesztése kívánatos és lehetséges (Nováki et al. 1994; Sharp & Coatsworth, 2012; Lombardo, 2016; Rutchick et al., 2018; Mertens et al., 2024). A hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációjának alakításában az iskola szerepe kulcsfontosságú, hiszen számukra az intézményi támogatás gyakran az egyetlen fejlődési erőforrás (Seginer, 2022; Holmberg et al., 2018; Feliciano & Rumbaut, 2005).

A nemzetközi szakirodalomban többféle **pedagógiai beavatkozással** találkoztunk a tanulók jövőorientációjának fejlesztésére. A célzott fejlesztések gyakran a jövőbeli énkép erősítésén keresztül hatnak, mivel azok a tanulók, akik képesek azonosulni jövőbeli énjükkel, nagyobb valószínűséggel hoznak hosszú távon előnyös döntéseket (Hershfield, 2009; Hershfield 2018; Rutchick et al., 2018; Schacter et al., 2017). Az egyik ilyen módszer a „levél a jövőbeli énemnek” típusú gyakorlat, amelyben a tanulók a képzeletbeli, 10 vagy 20 évvel későbbi énjükkel „lépnek kapcsolatba”. Ez segíti a jövőbeli énnek való önazonosság megélését (Mertens et al., 2024). Innovatív, játékalapú és digitális technológiát alkalmazó beavatkozás például az a mobilalkalmazás, amely „időutazási portálként” működik. A tanulók egy digitális avatárral lépnek interakcióba, amely saját jövőbeli énjüket képviseli. A jövő perspektívájából érkező napi szintű emlékeztetők olyan élményszerű helyzetet teremtenek, melyben fejlődik a perspektívaátváltás képessége (Mertens et al., 2024).

Több program kifejezetten a jövővel kapcsolatos tematikus tervezésre fókuszál, például a munkával, karrierrel vagy tanulással kapcsolatos célok konkretizálására. Ezen intervenciók közé tartozik Oyserman és munkatársai (2002) veszélyeztetett tanulókat célzó programja, valamint Vuori, Koivisto és Salmela-Aro kutatócsoportjának munkavállalásra fókuszáló fejlesztései (Vuori et al., 2008; Koivisto et al., 2007; Salmela-Aro et al., 2009). Hátrányos települési környezetben élő tanulók hosszú távú jövővel való azonosulása az iskola által szervezett szabadidős programok révén is fejleszthető, melyek az élményt nyújtó önkifejezésre és célorientált cselekvésre adnak alkalmat (Sharp & Coatsworth, 2012). Csoportonként változó, hogy ez mennyire képes enyhíteni a lehetőségeik korlátozottságával kapcsolatos tapasztalatokat, de megállapítható, hogy az értelmes időfelhasználást és a szabadidővel kapcsolatos identitásélményeket célzó beavatkozások hatással voltak a serdülők jövőorientációjára (Sharp & Coatsworth, 2012).

A távoli cél kiválasztásához és a mellette való kitartáshoz fontosak a célzott a mentori programok (Ceglédi et al., 2018; Durst & Bereményi, 2021; Fehérvári, 2015; Forray R., 2022; Godó et al., 2020; Hafičová et al., 2020; Lukács J., 2018; Varga, 2019). A jövőorientáció fejlődésében kiemelt szerepet kap a család és a szülői szerepvállalás is. Az iskolának fontos feladata lehet ennek támogatása, hiszen az erős szülői jelenlét védőfaktorként hat, csökkenti a kedvezőtlen gyermekkor következményeit, és elősegíti a tanulók jövőorientációjának fejlődését (Chainey et al., 2022).

Az eddig áttekintett szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációjának fejlesztése során a hosszú távú célkitűzések megfogalmazását elősegítő gyakorlatok, az identitásfejlesztést, a jövőbeli énnek való azonosulást segítő szituációk átélése különösen alkalmas. A

kutatások szerint kifejezetten hatékonyak azok az intervenciók, amelyek élményszerű, reflektív, játékos eszközöket is bevonnak, és amelyek az iskolai nevelésen túlmutatva a szabadidő, a jövőbeli munka és tanulás világára is kiterjesztik a jövővel kapcsolatos gondolkodást.

Összességében elmondható, hogy a magyarázó elméletek és az intervenciók két nagyobb kitörési pontot azonosítanak: az egyik a család és a kapcsolatháló, a másik pedig az intézményi szintű tényezők köre, melybe az intézményi szereplők, az intézményi kultúra és gyakorlatok tartoznak. Nem gyakoriak azok az intervenciók, melyeket nemcsak bemutatnak a szakirodalomban, hanem mérték is annak hatásait. Ugyanakkor a megvalósult és vizsgált intervenciók eredményessége bizonyos tekintetben igazoltnak mutatkozik (Sekti et al., 2019; Mursal et al., 2023; Zakarianzadeh et al., 2023).

3. A kutatási célok és kérdések

Kutatásunkban a hosszú távú jövőtudatosság fejlesztésének célját szem előtt tartva tematikus megközelítést alkalmazunk: a jövőorientáció különböző életterületeken való megnyilvánulására koncentrálunk (pl. tanulás, munka/karrier, jóllét). A jövőorientáció fogalmát olyan konkrét jövőtervekhez kapcsolódó, tematikus megközelítésben értelmezzük, amely az oktatáskutatás számára jól mérhető, és pedagógiai eszközökkel hatékonyan fejleszthető. A kutatás célja olyan létező pedagógiai intervenciók összegyűjtése, amelyek támogatják a hátrányos helyzetű tanulók és szüleik jövőorientációjának fejlődését, valamint azoknak a tényezőknek az azonosítása, amelyek jelentős hatással lehetnek erre a fejlődésre. Ezen kívül célunk egy intervenció programcsomag kidolgozása és a beavatkozás hatásának vizsgálata.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen egyéni/családi, iskolai és társadalmi tényezők befolyásolják tanulói jövőorientációt?
2. Milyen beavatkozások erősítik a hátrányos helyzetű tanulók hosszú távú jövőorientációját?
3. Hatással van-e a fejlesztő program a hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációjára?
4. A jövőorientáció milyen dimenziói fejlődnek a beavatkozások hatására?
5. A pedagógushallgatók számára fejlesztett kurzus képes-e a témával kapcsolatos szerepfelfogásuk alakítására?

4. A tervezett kutatómunka módszerei

Kutató és fejlesztő munkánk koncepciója az ADDIE modellt követi (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), amely a fejlesztő program adaptivitását és a tényeken alapuló módszertant helyezi a középpontba (Branson et al., 1975). Kutatási programunk két lábon áll, ezek közül az egyik, a tíz alacsony társadalmi kompozíciójú partneriskolában végrehajtott fejlesztő beavatkozás, a másik pedig a pedagógusképzésben és továbbképzésben tanuló hallgatók körében végzett fejlesztése. A kutatási célokat és az ezzel kapcsolatos kérdéseket, valamint a tervezett program módszereit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: A kutatási célok, kérdések és módszerek

A partneriskolákban megvalósuló program:			
A program lépései	Kutatási cél	Kutatási kérdések	Kutatási módszerek

Elemzés	A tanulói jövőtudatosság-kutatások eredményeinek mélyebb megismerése	A nemzetközi szakirodalom milyen paradigmában foglalkozik a jövőtudatosság kérdésével? Milyen mutatók kapcsolódnak a mérésekhez? Milyen kutatási eredmények vannak?	Metaanalízis vagy szisztematikus szakirodalom-elemzés
	A jövőtudatosságot befolyásoló társadalmi, intézményi és egyéni háttértényezőinek feltárása kiemelt tekintettel a hátrányos helyzetű iskolákra	Hogyan alakul a különböző régiókban, szektorokban, településtípuson és iskolai fokon a tanulók jövőtudatossága? Milyen tényezők befolyásolják ezt? Milyen hatással van a jövőtudatosságra a diákok családi háttere?	Nagymintás adatbázisok másodelemzése Kérdőíves felmérés tanulók körében
	A nemzetközi és a hazai jógyakorlatok összegyűjtése a tanulók jövőtudatosságának fejlesztésére	Milyen fejlesztő eljárásokat, módszereket használtak korábban a különböző országokban? Mely módszerek hatását vizsgálták és milyen módon? Melyek a kutatási adatokkal igazolt beavatkozások?	Nemzetközi jó gyakorlatok gyűjtése, elemzése
	Az iskolák helyi sajátosságainak megismerése	Hogyan jelenik meg a partneriskolákban a tanulók jövőtudatosságának fejlesztése? Milyen korábbi beavatkozások történtek? Mely módszertan volna leginkább adaptálható? Milyen tudással és tapasztalatokkal rendelkeznek a pedagógusok és szülők a tanulók jövőtudatosságáról és annak fejlesztéséről?	Terepkutatás a partneriskolákban
Tervezés	Egy általánosan használható BASIC fejlesztő eszközkészlet megtervezése és kidolgozása a kutatásban résztvevő pedagógusok közreműködésével	Mely módszertan kombináció alkalmazása megfelelő az egyes partneriskolákban? Hogyan kivitelezhető az implementáció? Hogyan jellemezhető a tanulók jövőtudatosságának állapota? Miben tervezzük fejlődést elérni?	A fejlesztő eszközkészlet megtervezése és kidolgozása
Fejlesztés	A módszertan fejlesztése, az implementáció előkészítése	Kiken múlik a módszer sikere? Hogyan valósítják meg a tanácsadó-facilitáló szerepüket a kutatásban résztvevő pedagógusok? Hogyan sikerül megnyerniük a kollégáikat, a tanulókat és a szülőket? Milyen eszközök, kommunikációs csatornák lesznek szükségesek?	A módszer egy külső iskolában (nem partneriskolákban) néhány hetes tesztelésre kerül, az eredményeket újra értelmezzük és javítjuk
Végrehajtás	A módszertan implementálása a tíz partneriskolában	Milyen ütemben haladjon a program? Milyen mérföldkövet jelölünk ki? Hol vannak a kritikus pontok? Hol szükséges változtatni az újratervezés során?	A módszer bevezetése a résztvevő tanárok folyamatos segítségével.

			(önreflektív napló)
Értékelés	Az implementáció hatásának monitorozása és értékelése	Mely indikátorokban sikerült fejlődést elérni? Hogyan változott a tanulók jövőtudatossága? Milyen módosítások szükségesek a fejlesztő eszközkészleten a hatásmérés tapasztalatai alapján?	A fejlesztőprogram hatásvizsgálatának végrehajtása és szükség esetén korrekciója
A pedagógusképzésben megvalósuló program			
A program lépései	Kutatási cél	Kutatási kérdések	Kutatási módszerek
Elemzés	Kutatások a pedagógusképzési hallgatóik jövőtudatossággal kapcsolatos fejlesztésre való felkészültségéről (nemzetközi szakirodalom elemzése)	Milyen tudással, nézetekkel rendelkeznek a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók a jövőtudatosságról? Nemzetközi viszonylatban hogyan épül be ennek fejlesztése a pedagógusképzésbe? Milyen kutatással igazolt hatásokról tudunk?	A kutatásokkal igazoltan hatékony nemzetközi gyakorlatok összegzése, metaanalízise
Tervezés	A hallgatói fejlesztő program kidolgozása	Mennyire vannak tudatában a hallgatók a kérdés fontosságának? Milyen módszerekkel érhető el fejlődés?	A nemzetközi kutatások és a kutatócsoport eredményei alapján egy féléves szabadon választható kurzus kidolgozása
Fejlesztés	A módszertan fejlesztése, az implementáció előkészítése	Hogyan tudjuk a legszélesebb hallgatói kört elérni? Milyen fejlesztési és mérési módok a legcélravezetőbbek?	A program adaptálása a hallgatók bevonásával
Végrehajtás	A módszertan implementálása a pedagógusképzési programban szabadon választható tantárgy keretében	Milyen a program fogadtatása? Hol vannak a kritikus pontok? Hol szükséges változtatni az újra tervezés során?	A kurzus megtartása 12 alkalommal a szemeszter során

Értékelés	Az implementáció során a hatások monitorozása és értékelése	Mely hallgatói közösségekben volt sikeres a program? Hogyan alakult a hallgatói mérés eredményei?	A kurzus hatásmérése és az eredmények értékelése
-----------	---	---	--

A kutatásban résztvevő tanulócsoportok

A kutatás célcsoportját hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolák tanulói alkotják az országnak abban a régiójában, melyben felülreprezentáltak vannak jelen ezek az intézmények. A vizsgálatba az általános iskola felső tagozatának – várhatóan 7–8. évfolyamos – tanulói kerülnek bevonásra, mivel ebben az életkorban a jövővel kapcsolatos tervek és elképzelések már artikuláltabb formát öltenek, de még alakíthatók. A minta kiválasztása az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2024. évi adatai alapján történik – különös tekintettel a telephelyi szintű változókra. A fejlesztési programba bevont iskolák mellé a kvótás mintavétel logikáját követő párosításos mintával olyan kontrolliskolákat választunk, amelyek négy kulcsszempont mentén a lehető legnagyobb hasonlóságot mutatják a fejlesztésben résztvevőkkel. A kontrollcsoportba tartozó intézmények ún. „várólistás” státuszt kapnak, vagyis a kutatás időtartama alatt nem részesülnek a beavatkozásban, de azt követően számukra is elérhetővé válik a fejlesztési program.

A fejlesztő eszközkészlet terve

Az eszközkészlet célja egy olyan komplex tanulási környezet kialakítása, amely elősegíti a tanulók jövővel kapcsolatos proaktív gondolkodását és a tudatos döntéshozatali stratégiák kialakítását és a jóllét támogatását. A komplex eszközkészlet elemei egymást erősítve épülnek fel. Az eszközkészlet egyik központi eleme egy saját fejlesztésű társasjáték, amelynek célja, hogy a résztvevők strukturált, dinamikus keretek között szimulált élethelyzetekkel szembesüljenek, miközben különböző életutakat modellezhetnek, s biztonságos környezetben tapasztalhatják meg döntéseik következményeit. A játékalapú tanulás (Game-Based Learning, GBL) az elmúlt évtizedben jelentős kutatási területté vált, amelynek hatékonyságát a szakirodalom széles körben igazolja (Karbownik et al., 2016; Perini et al., 2018), s a posztdigitális korszakban az analóg társasjátékok népszerűsége is növekszik (Sousa et al., 2023). A jövőorientáció fejlesztése kiemelt fontosságú a fiatalok nevelésében, ennek egyik lehetséges módja, ha döntéshozási lehetőségeket biztosítunk a számukra. Ez a megközelítés illeszkedik a társasjátékok által kínált lehetőségekhez: a társasjátékok használata kiválóan alkalmas egy-egy nehezebb téma felfuvarozásához, bemutatásához (Connolly et al., 2012). Nemzetközi viszonylatban számos társasjáték született, amely a tanulók döntéshozási képességét fejleszti (Despeisse, 2018; Falim & Prestiliano, 2018). A társasjátékhoz kapcsolódik az a módszertani segédanyag, amelyben különféle tantárgyakhoz és az osztályfőnöki órákhoz illeszthető tematikus terveket kapnak helyet (jövőorientáció, tanulmányi és munka/hivatás/karrier tervezés, jóllét), valamint az egyéni tanulási tervek kidolgozását segítő feladatok, az időperspektíva-váltás fejlesztésére és a késleltetett jutalom gyakorlására irányuló gyakorlatok. Az eszközkészlet további elemei közé tartozik egy **reflexiót támogató segédanyag**, amely pedagógusok bevonásával készül, illetve az élmények feldolgozását segítő kérdéssorok és naplósablonok, amelyek a tudatos jövőtervezést támogatják. Az eszközkészlet fontos elemei a digitális eszközök és online kiegészítők.

A pedagógusi műhelyfoglalkozások célja egyrészt, hogy lehetőséget biztosítsanak a pedagógusok számára az eszközkészlet gyakorlati kipróbálására és saját jövőképük pedagógiai reflexiójára, másrészt ismerkednek az eszközök mögötti elméleti háttérrel is, amely hozzájárul a tudatosabb tanári tervezéshez és a tanulói jövőorientáció támogatásához. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára egy féléves szabadon választható kurzust dolgozunk ki. A szülőknek szóló workshop célja, hogy a család is

támogassa a tanulók jövőtudatos gondolkodását. A szülők interaktív módon ismerkedhetnek meg a társasjáték alapelveivel, kipróbálhatják annak elemeit, és közösen reflektálhatnak saját döntéseikre. A workshopok segítenek abban, hogy a szülők otthoni beszélgetéseket indítsanak a pályaorientációról, a pénzügyi tudatosságról vagy a felelősségvállalásról. Az eszközkészlet újszerűsége abban rejlik, hogy nem pusztán tartalmi fejlesztést kínál a tanulók támogatása érdekében, hanem a tanári attitűdök formálásán keresztül támogatja a jövővel kapcsolatos tudatos pedagógiai gyakorlatok megerősödését.

A fejlesztés hatásvizsgálatának módszertana

A kutató és fejlesztő munkánk célja a diákok jövőorientációjának fejlesztését támogató pedagógiai tevékenység előremozdítása a szülők bevonásával, ehhez fejlesztő program kidolgozása és annak végrehajtása. A hatásvizsgálat során a fent bemutatott komplex fejlesztés (a tanulók számára kifejlesztett társasjáték és az ehhez kapcsolódó segédanyagok, a pedagógusi műhelyfoglalkozások, illetve a szülői workshopok) végső célcsoportjára, a diákokra gyakorolt hatásokat fogjuk mérni a kvázikísérleti módszerek közül a különbségek különbsége módszerrel, melyet kombinálunk a párosításos módszerrel. A komplex beavatkozás hatásának mérését tíz partneriskolában tervezzük.

A különbségek különbsége módszer feltevése, hogy bár a program- és kontrollcsoport nem tekinthető teljesen hasonlóknak már a program megkezdése előtt sem, de hasonló külső hatásoknak vannak kitéve, és a program hiányában hasonló változás történt volna a kimeneti célváltozóknak. Lényege, hogy az célváltozók értékét hasonlítjuk össze a program előtt és után külön a program- és a kontrollcsoportban, és a különbségek különbsége (a programcsoportban levő változás, valamint a kontrollcsoportban levő változás) lesz a program mért hatása.

Mivel az eredményváltozókon kívül is vannak mérhető változóknak különbségek a két csoport között, ezek hatását a párosításos módszerrel szűrjük ki. A párosításos módszer lényege, hogy ezen változók mentén legyen hasonló a kezelt és a kontrollcsoport. A párosítást az iskolák szintjén végezzük el, hogy a programban résztvevő tanulók körében mért célindikátorokat hasonló jellemzőkkel bíró, a programban nem résztvevő iskolák tanulói kompozíciójával vethessük össze. A párosításos módszer korlátja, hogy előre meg kellene határozni minden olyan változót, amelyek befolyásolhatják a kimeneti/célváltozót. Ezekről információra van szükség a kezelt és kontrollcsoportra is, és ha sok ilyen változó van, akkor bonyolult lesz a kvótamátrix. Mindezek okán a módszer csak nagyobb minták esetén használható. Az eredmények akkor lesznek jók, ha tényleg minden fontos háttérváltozó hatását ki tudtuk szűrni.

Mivel a beavatkozás előtt és után is szükség van a célindikátorok mérésére, ezért a hatásvizsgálat első lépése a célindikátorok pontos meghatározása, illetve a kontrolliskolák kiválasztásának alapjául szolgáló kvótaváltozók meghatározása.

A célindikátorainkat (azaz, hogy milyen változók mentén akarunk hatást elérni a tanulók körében) a szakirodalom áttanulmányozása után több validált skála figyelembevételével alkotjuk meg. Részletes kidolgozásuk és a véglegesítés a projekt során történik.

A kvótaváltozók kialakításához az Országos Kompetenciamérés 2024. évi telephelyi változóit használjuk föl. A kiválasztás során a fejlesztési programban résztvevő tanulók iskoláihoz az alábbi négy szempontból hasonló kontrolliskolákat választunk: (1) iskolatípus, (2) településtípus (3) társadalmi összetétel (4) eredményesség.

A fejlesztésre kijelölt iskolákban egy adott évfolyamon a partnertanárok vezetésével történik a komplex fejlesztés. Előtte a résztvevő diákok egy kérdőívet töltenek ki, mely a tanulók akkori jövőorientáltságát méri fel (előmérés). A kérdőív kérdéseinek kidolgozásában és a célindikátorok meghatározásában a szakirodalmat és az eddigi méréseket vesszük alapul. A mérést megismétljük a fejlesztés végrehajtása után. A kontrolliskolákban szintén két mérés lesz közel azonos időszámban. A kvázi-kísérlet (avagy a beavatkozás) hatása a kísérleti és a kontrollcsoportban a célindikátorokban bekövetkező változás különbsége lesz (különbségek különbsége módszer).

Amennyiben a célindikátorok esetén teljesül a normalitási feltétel, akkor a hatás erősségét (effect size) a Cohen-féle D-mutató segítségével vizsgáljuk meg, egyéb esetben nemparaméteres próbákat (pl.

Mann Whitney U-teszt) alkalmazuk. Ez utóbbi esetben ugyan a hatás erőssége az adott céлиндikátor esetén nem határozható meg pontosan, de annak szignifikanciája igen. Ennek segítségével megállapítható, hogy a társasjáték, valamint többi beavatkozás hatására a jövőorientáltság mely mutatóiban történt szignifikáns elmozdulás.

5. A kutatás személyi feltételei

A kutatás vezetője, Prof. Dr. Pusztai Gabriella korábbi kutatásai és oktatáskutatói tapasztalata garanciát nyújt arra, hogy a vezetése alatt működő műhely magas színvonalon végezze kutató-fejlesztő tevékenységét. A kutatócsoport magját a Debreceni Egyetem Felsőoktatás-Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-Hungary), valamint a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének oktatói-kutatói adják. Dr. Bacska Katinka, Prof. Dr. Bocsi Veronika, Dr. Chrappán Magdolna, Dr. Ceglédi Tímea, Dr. Dabney-Fekete Ilona, Dr. Demeter-Karászi Zsuzsanna, Dr. Fényes Zsuzsanna Hajnalka, Dr. Kovács Klára, Dr. Kocsis Zsófia és Dr. Pallay Katinka. A kutatás 10 fiatal kutató és doktorandusz bevonásával zajlik. A partneriskolákból tíz pedagógus kutató-fejlesztő minőségben vesz részt. A kutatócsoport nemzetközi tanácsadó testülete támogatja a kutató és fejlesztő munkánkkal kapcsolatos döntéseink szakszerűségét. Tagjai: Prof. Dr. Joyce Epstein (Johns Hopkins University), Prof. Dr. Angelika Paseka (University of Hamburg), Prof. Dr. Maddalena Colombo (Catholic University of Sacred Heart) és Prof. Dr. Pedro de Carvalho da Silva (Centre for Research and Intervention in Education, University of Porto: Porto).

A kutatást munkacsoportokat alkotva valósítjuk meg. Minden bevont iskola köré egy szakértői team szerveződik, melynek tagjait az adott iskolából delegált résztvevő pedagógus, a pályázó kutatócsoport egy tagja, továbbá az adatfelvételben és fejlesztésben megbízással közreműködő további kutatók és szakértők jelentik. Ezzel az együttműködési formával is támogatni kívánjuk a felsőoktatási intézmények és az iskolák közötti szorosabb kapcsolatot, a kutatómunka közvetlen gyakorlati hasznosulását. Az iskolák köré szerveződő horizontális munkacsoportokon túl két vertikális munkacsoportot is létesítünk. A fejlesztő munkacsoport fogja koordinálni a fent bemutatott módszertani fejlesztés fent megnevezett lépéseit. A mérésért felelős munkacsoport koordinálja a folyamat monitorozását, a fent megnevezett lépéseken keresztül. A kutatócsoport megbeszéléseket hetente tartjuk.

6. A tervezett feladatok ütemezése

	1.év		2.év		3.év		4.év	
	1.félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév	7. félév	8. félév
Elemzés								
Tervezés								
Fejlesztés								
Implementáció								
Értékelés								
Publikációk, konferenciák								
Disszemináció								
Zárókonferencia								

7. A kutatómunka várható tudományos eredményei, hasznosítási terve

A tudományos eredmények disszeminációját illetően várhatóan a kutatás során évente minimum két Q1 vagy Q2 besorolású nemzetközi folyóiratcikk megjelentetésével lehet számolni. A publikációk a hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációját meghatározó tényezők elméleti és empirikus vizsgálatához járulnak hozzá, ezért a cikkekre várhatóan jelentős számú nemzetközi hivatkozás érkezik. Emellett évente legalább öt nemzetközi konferencia-előadás megtartása a célunk, többek között az ECER, AERA, EARLI, ESA és EERA rendezvényein – biztosítva a nemzetközi tudományos diskurzusba való bekapcsolódást.

Az eredmények gyakorlati hasznosítása tekintetében jelentős áttörésre számítunk. A projekt során a fejlesztőprogram keretében olyan mérőeszközök, tanári módszertani segédanyagok kidolgozása valósul meg, amelyek célzottan segítik a hátrányos helyzetű tanulók jövőorientációjának fejlesztését, amely hosszabb távon képes lesz hozzájárulni a hazai reziliens tanulók arányának növekedéséhez, s így nemzetközi versengésben elért helyezésünk javításához. Ezek az eszközök ugyanis közvetlenül beépíthetők az iskolai gyakorlatba elősegítve a tanulók tudatosabb jövőtervezését, motivációjuk erősödését, valamint hosszú távú céljaik megfogalmazását és megvalósítását. A kutatás emiatt nemcsak tudományos szempontból innovatív, hanem társadalmilag is hasznos, hiszen hozzájárul a társadalmi mobilitás növeléséhez és a hátrányos helyzet újratermelődésének mérsékléséhez.

Hivatkozások

- Alm, S., Låftman, S. B., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
- Bae, S.-M. (2017). An Analysis of Career Maturity among Korean Youths Using Latent Growth Modeling. *School Psychology International*, 38(4), 434–449.
- Bathó, E., & Fejes, J. B. (2013). Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra*, 23(7-8), 3–16.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer.
- Bíró B. (2012). Cigány gyerekek a gádzsó idő fogságában. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3–4): 132–139
- Bocsi, V. (2013). *Az idő a kampuszokon*. Belvedere Meridionale.
- Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, 30(3), 329–343. <https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P. 1977 *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2008) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press
- Brassai, L. & Pikó, B. (2010). Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. Pikó Bettina (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 55-69.
- Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., & King, F. J. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development. executive summary and model*. Florida State Univ Tallahassee Center For Educational Technology.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223–243. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Brolin Låftman, S., Alm, S., Olsson, G., Sundqvist, K., & Wennberg, P. (2019). Future orientation, gambling and risk gambling among youth: a study of adolescents in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 52–62. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1581069>

- Brothers, A., Chui, H., & Diehl, M. (2014). Measuring Future Time Perspective across Adulthood: Development and Evaluation of a Brief Multidimensional Questionnaire. *The Gerontologist*, 54(6), 1075–1088. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu076>
- Career Decision Self-Efficacy Scale | RehabMeasures Database. (2022, december 12). <https://www.sralab.org/rehabilitation-measures/career-decision-self-efficacy-scale>
- Career Maturity Inventory | RehabMeasures Database. (2022, december 12). <https://www.sralab.org/rehabilitation-measures/career-maturity-inventory>
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Ceglédi, T. (2015). *Felzárkóztató programok hatásvizsgálata. Elemző tanulmány I. és II. rész.* OFI.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* CHERD-Hungary.
- Ceglédi, T., Cziráki, S., Harsányi, S. G., & Tóbi, I. (2015). A Tehetségek útja kutatás eredményeinek bemutatása. In M. Kónyáné Tóth & C. Molnár (Eds.), *A fejlesztések eredményei és a jövő stratégiái az oktatásban* (pp. 262-272.). Suliszerviz Oktatás és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet.
- Ceglédi, T., Hamvas, L., Katona, C., Kiss, A., Torner, B., & Vas, S. (2018). *Ugródeszka lendülettel: Reziliens Wális szakkollégisták.* Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Chainey, C., Burke, K., & Haynes, M. (2022). Does parenting moderate the association between adverse childhood experiences and adolescents' future orientation?. *Journal of Child and Family Studies*, 31(9), 2359-2375.
- Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9785-4>
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society The social life of the teenager and its impact on education.* Free Press of Glencoe,
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Connolly, T. M., Boyle, E.A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 × 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 456–476. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>
- Costa-Giomi, E. (1999). The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198–212. <https://doi.org/10.2307/3345779>
- Covacevich, C., Mann, A., Besa, F., Diaz, J., & Santos, C. (2021). *Thinking about the future: Career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice.* OECD Education Working Papers, Vol. 248). <https://doi.org/10.1787/02a419de-en>
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Pryor, J. (2014). Future Orientation Scale. <https://doi.org/10.1037/t26841-000>
- Csapó, B., Molnár, G., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 3–13.
- Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New Roles for Sport Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth. *Quest*, 49(1), 100–113. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484226>
- Despeisse, M. (2018). Teaching sustainability leadership in manufacturing: a reflection on the educational benefits of the board game Factory Heroes. *Procedia CIRP*, 69, 621-626.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Durst, J., & Bereményi, Á. B. (2021). "I Felt I Arrived Home": The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People* (pp. 229–249). Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_14
- Durst, J., Nyíró, Z., & Bereményi, Á. B. (2023). Bevezető. Egyéni siker, kollektív kudarc: Első generációs diplomások és a társadalmi mobilitás kegyetlen optimizmusa. In J. Durst, Z. Nyíró, & Á. B. Bereményi (Eds.), *A társadalmi mobilitás ára* (pp. 17–47). Gondolat Kiadó & Társadalomtudományi Kutatóközpont.

- Elekes, G. (2012). The Impacts of Microsocial Relationships on School Mobility in the Roma Population. *Szociológiai Szemle*, 22(4), 34–52.
- Engler, A. (2019). Non-traditional students in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 560–564. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.45>
- Falim, A. S., & Prestiliano, J. (2018). The Use of Board Games as Learning Media of Project Time Management. *Journal of Nonformal Education*, 4(1), 69–78. <https://doi.org/10.15294/jne.v4i1.13575>
- Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 183–210). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék & Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087–1118. <https://doi.org/10.1080/01419870500224406>
- Felton, J. W., Oddo, L. E., Cinader, M., Maxwell, T., Yi, R., & Chronis-Tuscano, A. (2023). Parental future orientation and parenting outcomes: Development and validation of an adapted measure of parental decision making. *Personality and Individual Differences*, 208, 112181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112181>
- Forrai R., K. (2013). *Az idő fogságától szabadon: Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*. Új Mandátum Kiadó.
- Forrai R., K. (2022). *Romológia. Kutatástól az oktatásig*. Gondolat.
- Godó, K., Ceglédi, T., & Kiss, A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 36–52. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5757>
- Guo, M., Lou, Y., & Zhang, N. (2022). Consideration of future consequences and self-control mediate the impact of time perspectives on self-rated health and engagement in healthy lifestyles among young adults. *Current Psychology*, 42(23), 19670–19680. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03135-6>
- Hadjar, A., & Niedermoser, D. W. (2019). The role of future orientations and future life goals in achievement among secondary school students in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 22(9), 1184–1201.
- Hafíčová, H., Dubayova, T., Kovács, E., Ceglédi, T., & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz.
- Hankiss, E. (2004). *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521225>
- Harris, C. E. (1996). Technology, Rationalities, and Experience in School Music Policy: Underlying Myths. *Arts Education Policy Review*, 97(6), 23–32. <https://doi.org/10.1080/10632913.1996.9935082>
- Henry, H., Zacher, H., & Desmette, D. (2017). Future Time Perspective in the Work Context: A Systematic Review of Quantitative Studies. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
- Hershfield, E. H., Garton, M. T., Ballard, K., Samanez-Larkin, G. R., & Knutson, B. (2009). Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making*, 4(4), 280–286.
- Hershfield, Hal E. and Daniel M. Bartels (2018), “The Future Self,” In Oettingen, G., Sevincer, A.T., & Gollwitzer, P.M. (eds). *The Psychology of Thinking about the Future*. (pp. 89–109) The Guilford Press.
- Holmberg, L., Kalalahti, M., Varjo, J., Kivirauma, J., Mäkelä, M.-L., Saarinen, M., Zacheus, T., & Jahnukainen, M. (2018). Educational trajectories of immigrant-origin youths in Finland: A mixed methods analysis. *Journal of Education and Work*, 31(7–8), 563–578. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1549728>
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- Husserl, E. (2002). *Előadások az időről*. Atlantisz Könyvkiadó
- Jámori, S., Fejes, J. B., Gál, Z., Kasik, L., Hangya, L. S., & Nagy, K. (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35.
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349–384. <https://doi.org/10.1086/444188>

- Karbownik, M. S., Wiktorowska-Owczarek, A., Kowalczyk, E., Kwarta, P., Mokros, Ł., & Pietras, T. (2016). Board game versus lecture-based seminar in the teaching of pharmacology of antimicrobial drugs—A randomized controlled trial. *FEMS Microbiology Letters*, 363(7), fnw045. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnw045>
- Kashef, E., Mann, A., & Schleicher, M. (2016). *The impact of career development activities on student attitudes towards school utility: An analysis of data from the Organisation for Economic Co-operation and Development's Programme for International Student Assessment (PISA)*. Occasional Research Paper 8. Education and Employers.
- Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E. (2007). Effects of the school-to-work group method among young people. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 277-296.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2009). Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok: világnézet, lelkiesség, kultúra*, 19(86), 32-52.
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatókutató Intézet.
- Kovács, K. (2013). Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. *Társadalomkutatás*, 31(2), 175-194.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale: Second yearbook of the society for the psychological study of social issues* (pp. 48-70). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lin, S., Mastrokourou, S., Longobardi, C., & Bozzato, P. (2024). The influence of resilience and future orientation on academic achievement during the transition to high school: The mediating role of social support. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2312863. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2312863>
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of youth and adolescence*, 45, 1575-1586.
- Liskó, I. (2003). A szakképző iskolák mobilitási funkciói. *Iskolakultúra*, 13(5), 32-50.
- Lombardo, T. (2016). Future consciousness: The path to purposeful evolution—An introduction. *World Future Review*, 8(3), 116-140.
- Lukács J., Á. (2018). *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. Doktori értekezés. (Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.).
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: a comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology & Health*, 19(5), 577-593. <https://doi.org/10.1080/0887044042000205844>
- Malmberg, L.-E., & Trempeala, J. (1997). Anticipated Transition to Adulthood: The Effect of Educational Track, Gender, and Self-Evaluation on Finnish and Polish Adolescents' Future Orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 517-537. <https://doi.org/10.1023/A:1024577805149>
- Mazachowsky, T. (2017). *The Development of the Children's Future Thinking Questionnaire: Establishing Validity and Reliability*. <http://hdl.handle.net/10464/12931>
- Mazachowsky, T. R., & Mahy, C. E. V. (2020). Constructing the Children's Future Thinking Questionnaire: A reliable and valid measure of children's future-oriented cognition. *Developmental Psychology*, 56(4), 756-772. <https://doi.org/10.1037/dev0000885>
- Melkman, E. P., & Sulimani-Aidan, Y. (2025). Shaping the Future Orientation of At-Risk Young Adults: The Role of Social Networks. *Emerging Adulthood*, 13(1), 48-61.
- Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(3), 551-563. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.005>
- Mertens, E.C.A., Siezenga, A.M., van der Schalk, J. et al. (2024) A Novel Smartphone-Based Intervention Aimed at Increasing Future Orientation via the Future Self: a Pilot Randomized Controlled Trial of a Prototype Application. *Prevention Science*, 25, 392-405. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01609-y>
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329-337. <https://doi.org/10.1037/h0029815>
- Mursal, A., Sugiharto, D. Y. P., & Sugiyo, S. (2023). The Effectiveness of the Future Time Perspective Group Guidance with Mind Mapping and Group Discussion Techniques to Improve Students' Career Planning. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(3).
- Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. Századi Magyarországon*. Új Mandátum.
- Nováky, E., Hideg, É., & Kappéter, I. (1994). Future orientation in Hungarian society. *Futures*, 26(7), 759-770. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(94\)90043-4](https://doi.org/10.1016/0016-3287(94)90043-4)
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)

- Nyüsti, S. (2012). Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatás Műhely*, 2(4), 85–100.
- OECD (2019). *The Future of Education and Skills 2030*. OECD.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of adolescence*, 25(3), 313–326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>
- Perini, S., Luglietti, R., Margoudi, M., Oliveira, M. & Taisch, M. (2018). Learning and Motivational Effects of Digital Game-Based Learning (DGBL) for Manufacturing Education –The Life Cycle Assessment (LCA) Game. *Computers in Industry*, 102, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.compind.2018.08.005>
- Peters, B. R., Joireman, J., & Ridgway, R. L. (2005). Individual Differences in the Consideration of Future Consequences Scale Correlate With Sleep Habits, Sleep Quality, and GPA in University Students. *Psychological Reports*, 96(3), 817–824. <https://doi.org/10.2466/PRO.96.3.817-824>
- PISA 2022 Results (Volume I). (2023, december 5). OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Pusztai, G. (2004). Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság*, 47(5), 69–84.
- Pusztai, G. (2015). *Pathways to Success in Higher Education: Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity* (New edition). Peter Lang.
- Pusztai, G. (Ed.). (2024). *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból*. CHERD-Hungary.
- Pusztai, G., & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3–4), 108–116.
- Pusztai, G., Bocsi, V., Bacska, K., Ceglédi, T., Csókai, A., Kocsis, Z., & Szűcs, T. (2018). *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in Paradise’?: Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Riesman, D., Denney, R., & Glazzer, R. (1950). *The lonely crowd. A Study of the Changing American Character*. Yale University Press.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
- Rojas-Méndez, J. I., Davies, Gary, Omer, Omer, Chetthamrongchai, Paitoon, & Madran, C. (2002). A Time Attitude Scale for Cross Cultural Research. *Journal of Global Marketing*, 15(3–4), 117–147. https://doi.org/10.1300/J042v15n03_06
- Rutchick, A. M., Slepian, M. L., Reyes, M. O., Pleskus, L. N., & Hershfield, H. E. (2018). Future self-continuity is associated with improved health and increases exercise behavior. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 24(1), 72.
- Sallay, H. (2003). A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 103(3), 389–404.
- Salmela-Aro, K., Mutanen, P., Koivisto, P., & Vuori, J. (2009). Adolescents’ future education-related personal goals, concerns, and internal motivation during the “Towards Working Life” group intervention. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 445–462. <https://doi.org/10.1080/17405620802591628>
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281–295. <https://doi.org/10.1177/1069072715621524>
- Schacter, D. L., Benoit, R. G., & Szpunar, K. K. (2017). Episodic future thinking: Mechanisms and functions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 17, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.06.002>
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 467–481.
- Seginer, R. (2022). Future orientation: Where there is a will there is a way. In Edited By Moshe Israelashvili M. & Shula M. (eds.) *Youth Without Family to Lean On* (pp. 59–74). Routledge.
- Sekti, W. A., Soetjningsih, C. H., & Setiawan, A. (2019). Self concept training to improve future orientation among college student. *Psikodimensia: Kajian Ilmiah Psikologi*, 18(2), 131–143.
- Sharp, E. H., & Coatsworth, J. D. (2012). Adolescent future orientation: The role of identity discovery in self-defining activities and context in two rural samples. *Identity*, 12(2), 129–156. <https://doi.org/10.1080/15283488.2012.668731>

- Shu, L., Gong, T., Wang, Y., Li, Q., & Xie, Z. (2024). The negative association of low subjective socioeconomic status with future orientation: The protective role of low fatalism. *BMC Psychology*, 12(1), 664. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02173-y>
- Sousa C, Rye S, Sousa M, Torres PJ, Perim C, Mansuklal SA and Ennami F (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers Psychology*, 14:1160591. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1160591
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. *Child Development*, 80(1), 28–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x>
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking About the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3), 238–246. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0>
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742–752. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742>
- Straus, M. A. (1962). Deferred gratification, social class, and the achievement syndrome. *American Sociological Review*, 27(3), 326–335.
- Szűcs, T., & Juhász, E. (2023). The Role of Music Education in Childhood. *Acta Educationis Generalis*, 13(2), 30–49. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0012>
- Tódor, I. (2022). Rational choice theories and school careers. In Pusztai, G. (Ed.), *Sociology of education* (pp. 43–55). Debrecen University Press.
- Toepoel, V. (2010). Is consideration of future consequences a changeable construct? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 951–956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.029>
- Treiman, D. J., & Laumann, E. O. (1970). Industrialization and Social Stratification. In LAumann E. O. (Ed.), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970's*. (pp. 207–234). The Bobbs-Merrill Company.
- Trommsdorff, G., Lamm, H., & Schmidt, R. W. (1979). A longitudinal study of adolescents' future orientation (time perspective). *Journal of Youth and Adolescence*, 8(2), 131–147. <https://doi.org/10.1007/BF02087616>
- Varga, A. (2019). Személyes és közösségi felvérteződés egy roma szakkollégiumi közösségben. In F. Arató (Ed.), *Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek* (pp. 105–122). Pécsi Tudományegyetem.
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards Working Life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 67–80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.003>
- Xiao, Y., Romanelli, M., Vélez-Grau, C., & Lindsey, M. A. (2021). Unpacking Racial/Ethnic Differences in the Associations between Neighborhood Disadvantage and Academic Achievement: Mediation of Future Orientation and Moderation of Parental Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 103–125. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01319-6>
- Zakeryanzade, S., Zadehbagheri, G., & Maredpour, A. (2023). The effect of education based on positive psychology on future orientation and self-efficacy in female students. *Armaghane Danesh*, 28(5), 655–672. <https://doi.org/10.61186/armaghanj.28.5.2>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>