

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

SZABÓ DÓRA FANNI

**AZ OKTATÁSI REZILIENCIA TÖBBSZEMPONTÚ VIZSGÁLATA
4. ÉS 6. ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÖRÉBEN**

Ph.D értekezés

Témavezető:
Prof. Dr. Csapó Benő
egyetemi tanár



Szeged, 2021

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	3
1. A MÉLTÁNYOS OKTATÁS KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI ALAPJAI.....	7
1.1. A MINŐSÉGI OKTATÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ ALAPFOGALMAK ÉRTELMEZÉSE ÉS KUTATÁSI IRÁNYZATOK	7
1.2. A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI HÁTRÁNY ÉRTELMEZÉSE	10
1.3. A MÉLTÁNYOSSÁG KUTATÁSÁNAK JELENTŐSÉGE ÉS HAZAI VETÜLETEI.....	12
2. A REZILIENCIA ÉRTELMEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI	17
2.1. AZ OKTATÁSI ÉS A PSZICHOLÓGIAI REZILIENCIA VISZONYA	17
2.2. A KUTATÁSI TERÜLET KIALAKULÁSA ÉS FEJLŐDÉSE	19
2.3. A REZILIENCIA ÉRTELMEZÉSE	22
2.3.1. <i>Az oktatási reziliencia értelmezése</i>	25
2.3.2. <i>A rizikótényezők értelmezése</i>	28
2.3.3. <i>A kedvező fejlődési kimenetel értelmezése</i>	31
2.3.4. <i>A protektív tényezők, erősségek és erőforrások értelmezése</i>	35
3. AZ OKTATÁSI REZILIENCIA VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI.....	38
3.1. AZ OKTATÁSI REZILIENCIA KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI ELEMELI	38
3.1.1. <i>A módszertani szempontú osztályozás lehetőségei</i>	39
3.1.2. <i>Az oktatási rezilienciakutatások módszerei</i>	44
3.1.3. <i>Nemzetközi teljesítménymérésekhez kapcsolódó kutatások módszertana</i>	51
3.1.4. <i>Mérőeszközök a rezilienciakutatás területéről</i>	57
3.2. A PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK JELLEMZŐ MÓDSZEREI.....	61
3.2.1. <i>Kutatási elrendezések és rezilienciamodellek</i>	62
3.2.2. <i>A rizikótényezők és a kedvező kimenetel vizsgálatának módszerei</i>	65
4. REZILIENS TANULÓK ARÁNYA, JELLEMZŐI ÉS A PROTEKTÍV FAKTOROK	69
4.1. REZILIENS TANULÓK A NEMZETKÖZI TELJESÍTMÉNYMÉRÉSEK TÜKRÉBEN	69
4.2. OKTATÁSI REZILIENCIAKUTATÁSOK HAZÁNKBAN.....	73
4.3. PROTEKTÍV TÉNYEZŐK ÉS ERŐFORRÁSOK AZ OKTATÁSI REZILIENCIAKUTATÁSOK MENTÉN	76
4.4. PROTEKTÍV TÉNYEZŐK A PSZICHOLÓGIAI REZILIENCIAKUTATÁSOK MENTÉN	79
5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KONCEPCIÓJA ÉS MÓDSZEREI.....	83
5.1. A KUTATÁS CÉLJAI, A VIZSGÁLT ERŐFORRÁSOK ÉS A TÖBBSZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS.....	83
5.1.1. <i>A vizsgált erőforrások rendszere</i>	86
5.1.2. <i>A többszempontú megközelítés elemei</i>	93
5.1.2.1. <i>A társadalmi-gazdasági hátrány azonosítása</i>	94
5.1.2.2. <i>A kedvező kimenetel többszempontú azonosítása</i>	96
5.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	101
5.3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK MÓDSZEREI.....	105
5.3.1. <i>A kutatás felépítése és az adatfelvétel jellemzői</i>	106
5.3.2. <i>Az Iskolai rugalmasság mérésben résztvevő minta jellemzői</i>	109
5.3.3. <i>Adatelemzés</i>	110
6. EREDMÉNYEK	112
6.1. AZ ISKOLAI RUGALMASSÁG KÉRDŐÍV KIALAKÍTÁSA ÉS A VÉGLEGES VÁLTOZATA.....	112
6.1.1. <i>A kérdőív kialakításának szempontjai</i>	112
6.1.2. <i>A kérdőív kismintás kipróbálása</i>	115
6.1.3. <i>Az Iskolai rugalmasság kérdőív szerkezete</i>	118
6.1.4. <i>Az Iskolai rugalmasság kérdőív pszichometriai jellemzői</i>	123
6.2. A REZILIENS TANULÓK ARÁNYA.....	132
6.2.1. <i>A sikeres tanulók aránya</i>	135
6.2.2. <i>A reziliens, a jól teljesítő, a nem reziliens és az alulteljesítő tanulók aránya</i>	138
6.2.3. <i>A különbözőképpen azonosított reziliens tanulói minták közötti átfedések</i>	140
6.3. A TÖBB SZEMPONT MENTÉN AZONOSÍTOTT REZILIENS TANULÓK JELLEMZŐI AZ ERŐFORRÁSOK MENTÉN	144
6.3.1. <i>Az elégedettség szerint reziliens alminták jellemzői és különbségei</i>	144

6.3.2.	<i>Az tantárgyi énkép szerint reziliens alminták jellemzői és különbözőségei.....</i>	<i>150</i>
6.3.3.	<i>A tanulmányi énkép szerint reziliens alminták jellemzői és különbözőségei.....</i>	<i>156</i>
6.4.	A REZILIENS ÉS NEM REZILIENS TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBBSÉGEK.....	162
6.4.1.	<i>Az egyéni erőforrások alapján létrejövő különbségek.....</i>	<i>163</i>
6.4.2.	<i>Az iskolával és a tanulással kapcsolatos erőforrások alapján létrejövő különbségek.....</i>	<i>166</i>
6.4.3.	<i>Az önszabályozással és a stratégiákkal kapcsolatos erőforrások alapján létrejövő különbségek.....</i>	<i>170</i>
6.4.4.	<i>A környezeti erőforrások alapján létrejövő különbségek.....</i>	<i>177</i>
6.5.	A PROTEKTÍV TÉNYEZŐK ÉS A KEDVEZŐ KIMENETEL ÖSSZEFÜGGÉSEI	181
6.5.1.	<i>A protektív tényezők közötti összefüggések.....</i>	<i>181</i>
6.5.2.	<i>A protektív faktorok kedvező kimenettel való összefüggései a reziliens tanulók körében</i>	<i>186</i>
7.	ÖSSZEGZÉS	189
7.1.	AZ ISKOLAI RUGALMASSÁG KÉRDŐÍV VALIDITÁSA.....	190
7.2.	REZILIENS TANULÓK AZONOSÍTÁSA, A MINTÁK ÖSSZETÉTELE	191
7.3.	A TÖBB SZEMPONT MENTÉN AZONOSÍTOTT REZILIENS TANULÓI ALMINTÁK JELLEMZŐI.....	194
7.4.	KÜLÖNBBSÉGEK ÖSSZEGZÉSE AZ ELTÉRŐ AZONOSÍTÁSI ELJÁRÁSOK MENTÉN	197
7.5.	A TÉNYEZŐK ÉS A KEDVEZŐ KIMENETEL KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSEK	200
7.6.	KORLÁTOK ÉS TOVÁBBLÉPÉSI LEHETŐSÉGEK.....	201
	KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	204
	IRODALOM.....	205
	ÁBRÁK JEGYZÉKE	233
	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	234
	MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	236
	MELLÉKLETEK.....	237

BEVEZETÉS

A reziliencia jelenségére egyre több tudományág figyel fel a fizikától az ökológián át a társadalomtudományokig. Az ember fejlődésével foglalkozó tudományterületeken főként a pszichológia területén találkozhatunk a fogalommal (pl. Masten, 2001, 2011; Rutter, 2007). A jelenség általánosságban a nehézségek ellenére létrejövő sikert jelöli, legyen szó akár egyénekről, kisebb vagy nagyobb csoportokról vagy egész intézményekről, rendszerekről. Vagyis alapegysége a mikroszinttől egészen a makroszintig terjedhet.

Az elmúlt pár évtizedben a neveléstudományi kutatásokban is megjelentek a fogalomhoz kapcsolódó vizsgálatok (pl. OECD, 2011; Wang, Haertel, & Walberg; 1994). A szakirodalom a jelenséget oktatási rezilienciának, a nehéz feltételek ellenére is jól teljesítő gyermekeket reziliens tanulóknak nevezi. Az oktatási rezilienciával foglalkozó kutatások jelentős hányada a társadalmi-gazdasági nehézségekkel küzdő, leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő tanulókat állítja középpontba a tanulmányi sikerességgel összefüggésben (Waxman, Gray, & Padrón, 2003). A kutatási terület a hagyományostól eltérő megközelítésben értelmezi a hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatát, főként azáltal, hogy az e csoportba tartozó diákoknak azt a rétegét veszi górcső alá, akik a hátráltató tényezők, körülmények hatása alapján feltételezett szintnél jobban teljesítenek (Prince-Embury, 2014). A reziliens tanulók vizsgálata az iskolai sikeresség szempontjából lényeges egyéni és környezeti tényezőkre világíthat rá, melyek fejlesztésén keresztül megvalósulhat a kockázatnak kitett gyermekek felzárkóztatásának segítése. Így a kutatási terület az egyéni boldogulásra vonatkozó, tanulói szinten hasznosítható, de intézményi, valamint rendszerszintű eredményekkel egyaránt szolgálhat.

A reziliens tanulók aránya alkalmas lehet annak jellemzésére is, hogy egy adott oktatási egység milyen mértékben képes segíteni a hátrányos helyzetű tanulókat, ezért az intézmények, különböző oktatásirányítási egységek vagy oktatási rendszerek esélykiegyenlítő képességének, a méltányosság indikátorának is tekinthetjük (Papp Z., 2015). Ezáltal az oktatási reziliencia vizsgálata az oktatáseredményességi kutatások méltányossági dimenziójához is kapcsolható. A méltányos oktatás azt jelenti, hogy az iskolák és iskolarendszerek egyenlő tanulási lehetőséget biztosítanak minden tanuló számára, egyenlőtlenséget okozó háttérre való tekintet nélkül, amelynek eredményeként akár a különböző szocioökonómiai státuszú tanulók hasonlóan sikeresek lehetnek, mind kognitív teljesítményüket, mind érzelmi-szociális fejlődésüket és jólétüket tekintve (Lannert, 2004; OECD, 2018). Ennek okán különös jelentőséget nyerhetnek a témával

foglalkozó kutatások, ugyanis az oktatáson keresztül realizálható társadalmi-gazdasági előnyök talán a leszakadó társadalmi rétegek gyermekei esetében a leginkább kiaknázhatók.

Amennyiben a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor részt képesek vállalni a közteherviselésből, miközben nem, vagy csak kis mértékben generálnak költségeket a társadalomnak, többek között a munkanélküli, a szociális és az egészségügyi ellátás terén. A megfelelően elköltött oktatási kiadásokra egyértelműen megtérülő befektetésként tekinthetünk. Számos elemzés bizonyítja, hogy a gazdasági növekedés erősödött azokban az országokban, amelyekben a tanulók teljesítménye javult (Fägerlind & Saha, 2016; Hanushek & Woessmann, 2009, 2015; OECD, 2010a). A magasabb iskolai végzettség elérése az egyén életminőségét és a társadalom egészét befolyásolja.

Azonban a hazai oktatási rendszer korántsem sorolható az erős országok közé a méltányosság szempontjából (Fejes, Tóth, & Szabó, 2020). Az oktatási rezilienciáról alkotott tudásunk gyarapítása hozzájárulhat a fejlődési utak kereséséhez és megtalálásához. Mindemellett a terület magyarországi kutatási előzményei sokkal kevésbé mélyrehatóak, mint a nemzetközi diskurzusban, vagyis a kapcsolódó kutatások kivitelezése és a jelenség hazai kontextusban való vizsgálata már csak ezért is szükséges. Az értekezésben bemutatott kutatásunk egyrészt az oktatási rezilienciáról alkotott hazai ismeretek bővítését tűzte ki célul azért, hogy a jelenség kialakulásához hozzájáruló egyéni és környezeti protektív tényezőket vizsgált 4. és 6. évfolyamos tanulók körében. Másrészt a jelenség kutatása során megjelenő problémákra is reflektálni kívánt.

Ugyanis ahogyan a pszichológiai vizsgálatokra, úgy az oktatási rezilienciakutatásokra is jellemzőek a fogalom széleskörű értelmezési lehetőségeiből fakadó problémák. A terület eredményeinek egységesítését, s így a gyakorlatban való hasznosíthatóságát nagyban megnehezíti a fogalom konceptualizálásában és operacionalizálásában való inkonzisztencia (Lerner, 2006). A kutatások eltérő mérési koncepciókat, értékelési formákat és azonosítási módszereket alakítottak ki annak megfelelően miképp értelmezik a reziliencia két alapkritériumát: a rizikót és a kedvező kimenetelt. Azonban arról, hogy az eltérő értelmezési és módszertani keretek mennyiben határozzák meg az eredmények egységesítését nem sokat tudunk. Az értekezésben bemutatott, általunk kialakított kutatás koncepcionális elemi e kérdéskör kapcsán jöttek

létre. Célunk volt egy olyan többszemponútú megközelítés létrehozása, amely lehetővé teszi a reziliens diákok különböző módszerek szerinti azonosítását. Az eltérő alminták összevetése mentén lehetőségünk nyílt arra, hogy következtetéseket vonjunk le arra vonatkozóan, mennyiben egységesíthetők az eltérő módszertani megközelítések alapján létrejövő eredmények.

Kutatási céljaink megvalósítása érdekében több forrásból gyűjtöttünk adatokat a diákok családi hátteréről, a kedvező kimenetel különböző dimenzióiról, illetve a sikeresség létrejöttében szerepet játszó protektív faktorokról. A vizsgált egyéni és környezeti protektív faktorokat a szakirodalmi elemzés alapján választottuk ki, majd értelmező modellbe foglaltuk őket és kialakítottunk egy felmérésükre alkalmas mérőeszközt. Az első változat bemérése alapján létrehozott végleges kérdőívet összesen 1446 fő 4. és 6. évfolyamos tanuló töltötte ki az eDia platformon (Molnár & Csapó, 2019) keresztül. A mérőeszköz alkalmasnak bizonyult a tényezők vizsgálatára és így az eltérő módszerek mentén azonosított, önjellemzésen alapuló reziliens tanulói csoportok összevetésére. A kérdőív továbbfejlesztésén, egyszerűsítésén keresztül egy iskolai gyakorlatban is alkalmazható mérőeszköz jöhet létre. Segítségével az iskolák feltérképezhetik diákjait reziliencia profilját és így a tanulócsoportok, vagy a teljes intézmény erőforrásait. A disszertációhoz kapcsolódó kutatás eredményei alapját adhatják új iskolafejlesztési kutatásoknak és a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására alkalmas iskolai programok kidolgozásának is, így hozzájárulva az oktatáseredményesség méltányossági dimenziójának fejlesztéséhez.

A disszertáció első fejezete a minőségi oktatáshoz kapcsolódó fogalmak tisztázásán keresztül mutat rá a rezilienciakutatásoknak kontextust adó keretre, majd ismerteti a hazai oktatási rendszer méltányosságának kutatásával kapcsolatos legfontosabb eredményeket. A második fejezet a reziliencia értelmezési lehetőségeit járja körbe pszichológiai és oktatási szempontból egyaránt. A harmadik fejezet képezi az egyik legjelentősebb részét az értekezés elméleti hátterének, hiszen bemutatásra kerülnek benne a reziliencia vizsgálati lehetőségei. Az értelmezést körüljáró fejezethez hasonlóan ez esetben is szerepelnek az oktatási és a pszichológiai reziliencia kutatások módszertani elemei is. A negyedik fejezet a nemzetközi és hazai kutatási eredményeket foglalja össze, amelyben a nemzetközi tanulói teljesítményméréseken alapuló, a reziliens tanulók arányáról képet adó kutatások és a protektív faktorokkal kapcsolatos eredmények is helyet kaptak. Az ötödik fejezet a kutatásunk koncepcióját és módszertan egyes elemeit tartalmazza. Itt kerülnek bemutatásra a célok, a kérdések és hipotéziseink, illetve a többszemponútú

megközelítés és a vizsgált erőforrások is. A hatodik fejezet a vizsgálat eredményeit taglalja, köztük a mérőeszköz alkalmazhatóságát, a különbözőképpen azonosított reziliens tanulók arányát és a reziliens minták összevetését, valamint a reziliens és nem reziliens alminták összehasonlítását, illetve a protektív faktorok és a kedvező kimenetel dimenzióinak összefüggését. A disszertáció záró fejezete összegzi az eredményeket és további kutatási lehetőségeket is kijelöl.

1. A MÉLTÁNYOS OKTATÁS KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI ALAPJAI

Ahogy a bevezetésben utaltunk rá az oktatási rezilienciakutatások a tanulói szinttől egészen a rendszerszintig terjedő eredményekkel szolgálhatnak és leginkább a jó minőségű oktatással foglalkozó kutatások méltányossági dimenziójához kapcsolhatók azáltal, hogy a hátráltató körülmények ellenére sikereket elérő tanulók vizsgálatára helyezik a hangsúlyt. Annak érdekében, hogy rámutassunk a rezilienciavizsgálatok, s így saját vizsgálatunk méltányossági kutatásokban betöltöttök szerepére és jelentőségére, valamint az eredményességi kutatásokhoz való kapcsolódására, tárgyalni szükséges a kapcsolódó alapfogalmakat és kutatási eredményeket. A definíciók értelmezése és a kutatások konklúziójának összegzése emellett lehetővé teszi azt is, hogy a kapcsolódó kutatási irányzatokat bemutassuk és így helyezzük tágabb kontextusba kutatási eredményeinket.

Ennek megfelelően e főfejezetben bemutatjuk a jó minőségű oktatáshoz kötődő fogalmak értelmezését, valamint az egymáshoz való viszonyukat különös tekintettel a méltányosságra, kitérünk a társadalmi-gazdasági hátrány értelmezésére, valamint a méltányossághoz kapcsolódó kutatások eredményeire, azok hazai vetületére fókuszálva.

1.1. A minőségi oktatáshoz kapcsolódó alapfogalmak értelmezése és kutatási irányzatok

A jó minőségű oktatáshoz kapcsolódóan a méltányosság mellett az eredményesség és a hatékonyság fogalma is megjelenik a kutatásokban és a köznyelvben egyaránt. E fogalmak értelmezési határai sokszor nem egyértelműek, ezért az egymással való kapcsolatukat és jelentésüket tisztázni szükséges, hogy kiderüljön nem egymást fedő, vagy egymással ellentétben álló, hanem eltérő nézőpontok mentén építkező és egymást kiegészítő területekről van szó.

A működés megítélésében, ahogy később rámutatunk kiemelt helye van a teljesítménybeli kiválóság elérésének, azonban szerepet játszanak benne az olyan társadalmilag is nagy horderejű kérdések, mint például, hogy egy adott oktatási rendszer vagy iskola milyen mértékben tudja csökkenteni a tanulók eltérő háttéréből és képességeiből fakadó különbségeket, vagyis az ún. méltányossági dimenzió (Creemers & Kyriakides, 2008).

A méltányosság az oktatáshoz és a tanulási lehetőségekhez való egyenlő hozzáférés lehetőségének megteremtését jelenti kivétel nélkül minden tanuló számára (OECD, 2018; Lannert, 2004) és egyfajta aktív, az egyenlőtlen helyzetű egyének és csoportok hozzáférését biztosító cselekménysort takar (Varga, 2013, 2015). A méltányos iskolarendszer az esélyegyenlőség érdekében támogató eszközöket és lehetőséget biztosít az egyenlőtlenséget okozó háttérre való tekintet nélkül, legyen az gazdasági, társadalmi, etnikai, vagy bármely egyéb hátrány. A méltányosságot alapul vevő oktatási berendezkedés ennek megfelelően olyan iskolai környezetet kíván létrehozni, amely lehetőséget teremt minden tanuló számára, hogy egyéni készségeit és képességeit a saját maximumára fejleszthesse (OECD, 2018; Keller & Mártonfi, 2006), vagyis eredményes és hatékony oktatásban részesülhessen. A kognitív összetevők mellett a szociális és érzelmi jól-lét területén való fejlődéshez szükséges lehetőségekhez való egyenlő hozzáférés biztosítása szintén hangsúlyos (OECD, 2018). Természetesen a méltányosság nem azt jelenti, hogy minden diák azonos oktatási eredményeket ér el, hanem inkább azt, hogy az eredmények közötti különbségek nem a tanuló háttéréhez és körülményeihez kapcsolódnak, amelyek felett az egyénnek nincsen rendelkezési lehetősége (OECD, 2018). A méltányos iskolarendszer csökkenti a társadalmi különbségeket, enyhíti a szociális helyzetből fakadó feszültséget, azáltal, hogy kiemelt figyelmet fordít a leszakadó társadalmi rétegekből származó gyermekekre és növeli az összetartozás érzését (OECD, 2010a). E nézőpont alapján kutatásunk leginkább a méltányosság területéhez kapcsolható azáltal, hogy a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerére, vagyis az oktatási rezilienciára koncentrálnak.

Az oktatás eredményessége a kimenetellel és a tanulói teljesítménymérésekkel áll kapcsolatban és főként a teljesítmény növelésének háttérében álló tényezőkre és mechanizmusokra, vagyis a teljesítménybeli kiválóságra fókuszál. Maga a jó minőségű oktatással foglalkozó diszciplína is kezdetben iskolaeredményességi kutatás (*school effectiveness research*) néven formálódott külön kutatási területté (napjainkban a terület bővülése következtében egyre inkább oktatáseredményességi kutatásként *-education effectiveness research-* jegyzik) és az a két közismert amerikai jelentés indította útjára, amelyek azt vizsgálták, hogy az iskola milyen hatással van a tanulók teljesítményére. Bár ezek a korai kutatások azt az eredményt hozták, hogy az iskolának igen csekély a jelentősége (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, & Michelson, 1972) a kutatók azóta is számos erőfeszítést tettek, hogy ezt megcáfolják és bizonyítsák, hogy a formális

oktatásnak igenis jelentős hatása van a tanulók eredményességére és képes a társadalmi különbségek kompenzálására.

Ma már a kutatások elméleti megalapozottságának és módszertanának fejlődése következtében egyre több ismerettel rendelkezünk és tudjuk, hogy nagyobb az iskola szerepe, mint ahogyan azt a korai jelentések állították (Lannert, 2006), valamint a kutatók is egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a visszacsatolásra, a tanulók, tanárok, iskolák, valamint a rendszer egészének értékelésére (Synergies, 2013), és a működéssel és fejlesztéssel kapcsolatos kutatásokra.

A méltányosság és eredményesség dimenziója közötti kapcsolat és annak vizsgálata, hogy a hátrányokkal küzdő tanulók esetében pontosan milyen hatása van az iskoláknak, további indokolt kutatásokat igényelne (Gyökös & Szemerszki, 2014). A PISA-vizsgálatok rámutattak, hogy a méltányos oktatási rendszerben tanulók magasabb szinten teljesítenek, mint a szelektívebbekben tanulók (Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2014).

A hatékonyság fogalma bár többféleképpen is értelmezhető, összességében az erőforrások leoptimalisabb felhasználásával kapcsolatos és a ráfordítások minél hatékonyabb kihasználását jelenti (Lannert, 2004). A nézőpont mentén leginkább az anyagi erőforrások hatékony felhasználásával foglalkoznak és olyan kérdésekre keresik a választ, amelyek a költségek mennyiségi mutatói és az oktatás eredményességi mutatói közötti összefüggésekre vonatkoznak. Ebből egyértelműen következik, hogy önmagában kevésbé, míg más fogalmakkal összefüggésben könnyebben értelmezhetővé válik a kutatások ezen területe. Hatékonysági kutatásként értelmezhetőek például a rendszer kapacitásának megfelelő elosztására vonatkozó kérdések (pl. a tanítási, tanulási folyamathoz szükséges instrumentális erőforrások), vagy azok a vizsgálatok, amelyek a források mennyiségére és annak hatásaira fókuszálnak (pl. ráfordítások növelésének hatása az eredményességi mutatókra).

A fogalmak bemutatásának szükségességére mutat rá az is, hogy értelmezésük ismeretében összességében elmondható, hogy míg a hatékonyság a ráfordítások megtérülését jelzi, az eredményesség pedig a teljesítménybeli kiválóságot állítja központba, addig a méltányosság e kettőt egyszerre veszi figyelembe és arra fókuszál, hogy háttérétől függetlenül, minden egyes tanuló hatékony és eredményes oktatásban részesülhessen. Vagyis az e területhez tartozó kutatások a jó minőségű oktatás mindenkire való kiterjesztését állítják középpontba, s így a rendszer egésze számára

hasznosíthatóak, nem csak a társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos helyzetű diákok javát szolgálja.

1.2. A társadalmi-gazdasági hátrány értelmezése

Az előző fejezetben bemutatott kutatási irányzatok között a méltányosság bemutatásakor kitértünk annak sokszínűségére, és arra, hogy bármely hátrányt okozó körülményre érvényes megközelítésről van szó. Azonban mivel a disszertációban bemutatott kutatás fókuszában a hátrányos helyzetű tanulók állnak, így a rezilienciakutatásoktól függetlenül is szükségét érezzük a hazánkban alkalmazott fogalom és az értelmezését befolyásoló körülmények bemutatásának.

Szociálpolitikai terminusként, a hatvanas években jelent meg hazánkban a hátrányos helyzet kifejezés (Papp, 1997), melyet ma a hazai jogszabályokban (pl. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) és a neveléstudományi szakirodalomban eltérő céllal és értelmezéssel alkalmaznak.

A nevelés-oktatás területén a fogalom gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságokat jelöl, amelyek kedvezőtlenül hatnak az iskolai előmenetelre, magánéleti és tanulmányi sikerességre (Fejes, 2006). A hazai szakirodalomban a pontos definiálás helyett, inkább a fejlődést gátló tényezőket veszik figyelembe, így a hátrányos helyzet számos típusát különíthetjük el. A meghatározások során találkozhatunk a kedvezőtlen körülmények felsorolásával (pl. családi háttér, szülők iskolai végzettsége) valamint a sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusokkal (Liskó, 1997). Ennek oka, hogy a fogalom elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott, így egzakt, tudományos módon nehezen megragadható. Fejes és Józsa (2005) a szakirodalomban kirajzolódó két változócsoporthat emel ki, amelyek mentén valamelyest osztályozható a hátrány típusa: az anyagi hátrány és az érzelmi hátrány dimenzióját. Az anyagi hátrány esetében az iskolázottság, a jövedelem és a lakáskörülmények alacsony szintje, valamint a gyenge kulturális ellátottság jellemző. A másik dimenziót a családi szocializáció zavarai, a szülők devianciája, antiszociális viselkedése jellemzi, vagy épp a család hiánya következtében jön létre a hátrányos körülmény. A felsorolt jellemzők közötti ok-okozati viszonyok azonban tisztázatlanok és igen bonyolult képet rajzolnak ki. Így összességében elmondható, hogy nehezen körülhatárolható, hogy pontosan kiket is sorolunk a hátrányos

helyzetű gyermekek csoportjába és, hogy milyen csoportjellemzőket tekinthetünk érvényesnek.

A pedagógiai szakirodalom kategorizálási rendszerét tovább árnyalják a jogszabályokban megjelenő osztályozási szempontok, amelyek befolyással vannak a kutatásokra is, hiszen gyakran a törvényi szabályozás által meghatározott minősítés képezi a mintaválasztás kritériumát.

Az első jogszabály, amely nevesítette a hátrányos helyzetű tanulókat a 11/1994 (VI.8.) MKM-rendelet volt. Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a alapján (a család körülményei, szociális helyzete következtében) azt a jegyző által védelembe vett gyermeket tekintették hátrányos helyzetűnek, akiknek szülei rendszeres gyermekvédelmi támogatást kaptak. A szociális helyzet esetében a szegénység, a szűkös lakáskörülmények, a szülők aluliskolázottsága, a csonka vagy többgenerációs nagycsalád, a családon belüli tartós betegség, valamint a szocializációs nehézségek és a fogyatékoság számított szempontnak. Bevezetése óta azonban a kategória többszöri módosításon esett át. Ma megkülönböztetik a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportját. A hatályos jogszabály alapján, a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szerint hátrányos helyzetűek azok a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek, akiknek az esetében a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettségű, vagy alacsony a foglalkoztatottsága, illetve, ha a gyermek lakókörnyezete, lakáskörülményei elégtelenek. Hátrányos helyzetű az a gyermek, akinek esetében e három körülményből legalább egy fennáll, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, amennyiben kettő is.

Bár eltérések fedezhetők fel abban, hogy más országokban miként határozzák meg a hátrányos helyzet definícióját és hogy melyek a kategóriába sorolhatóság kritériumai, de a család szociális háttere és gazdasági jellemzői a legtöbb meghatározásban megtalálhatóak. Az amerikai közoktatás-politikában és a különböző esélyegyenlőségi témákkal foglalkozó szakirodalomban például öt kategóriával is találkozhatunk. A 2001-es közoktatási törvényük a (*No Child Left Behind*) például megkülönböztette a jövedelem szerinti, faj vagy bőrszín szerinti, nyelvi akadályok szerinti, fogyatékoság szerinti és nemek szerinti hátrány kategóriákat. A jövedelem alapján elkülönített kategóriába sorolják a szegény gyermekeket, akiket alacsony jövedelműnek neveznek. A faj és bőrszín szerinti kategóriába elsősorban a feketék és a latin-amerikai származásúak, illetve az ázsiaiak és az amerikai indiánok tartoznak. A nyelvi hátrányokkal küzdők csoportját

pedig az angolul nem vagy hiányosan beszélő gyermekek alkotják. Összességében igaz az, hogy hátrányos helyzetűnek itt is azok a gyermekek számítanak, akiknek a helyzete az átlagtól eltérő, a személyiség fejlődésére, az életminőségre negatívan ható körülményeket idéz elő.

1.3. A méltányosság kutatásának jelentősége és hazai vetületei

Az előző fejezetekben bemutatunk a jó minőségű oktatáshoz kapcsolódó fogalmakat, hangsúlyt fektetve a méltányosságra és a társadalmi-gazdasági hátrányra, mint kutatásunknak kontextust adó keretre. A továbbiakban bemutatjuk a terület fontos kutatási előzményeit és hazai eredményeit, különös tekintettel a kutatásunknak jelentőséget adó szemszögre.

A politikai, gazdasági és társadalmi törekvések, valamint a nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményeinek nyomán az utóbbi évtizedekben fontos oktatáspolitikai kérdéskörre vált a jó minőségű oktatás. Ahogy korábban is utaltunk rá, a gazdasági teljesítmény és az oktatás minősége közötti összefüggést vizsgáló kutatások eredményei alapján jól ismert az a megállapítás, hogy a minőségi oktatásba történő befektetés megalapozza a humántőke minőségét, amely hatást gyakorol a hosszú távú gazdasági fejlődés mellett a társadalmi fejlődésre is (OECD, 2010a; Hanushek & Woessmann, 2007; 2009; 2010). Ennek az összefüggésnek a jelentősége egyre inkább növekszik a tudás alapú társadalmi berendezkedésben, a 21. századi globalizációs folyamatok pedig egyre inkább felerősítik és gyorsítják a humántőke jelentőségének és értékének növekedéséhez kapcsolódó folyamatokat. A minőségi oktatás és iskolarendszer kialakítása egyértelmű haszonnal jár és a társadalom egészének érdeke, azonban ennek kapcsán hazánkban az iskola méltányosságának kérdéskörére és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségére csak nemrég kezdett egyre több figyelem irányulni (pl. Szabó, Tóth, & D. Molnár, 2021). Pedig a központi intézkedések, a pedagógustársadalom szakmai önszabályzása, a differenciáló pedagógiai kultúra terjedése és a közvélekedés alakítása is előfeltétele volna a változásnak (Fejes, 2006).

E területen az egyik legnagyobb problémát a kiemelkedően magas mértékű iskolai szelekció okozza, amely felerősíti az előnytelen családi háttérrel rendelkező tanulók lemaradását. Már a korai PISA-vizsgálatok (*Programme for International Student Assessment*) (pl. OECD, 2001; OECD, 2004) is kimutatták, hogy a tanulók teljesítményére nagyobb hatást gyakorol az adott intézménybe járók szocioökonómiai

státuszának átlagos értéke, mint az egyes diákok családi háttere. Összességében tehát az iskolai sikeresség egyik befolyásoló tényezője, hogy milyen intézménybe jár a gyermek.

További akadály, hogy az iskolák nagy része nem rendelkezik olyan stratégiával, módszertani eszköztárral, hogy az e téren jelentkező nehézségeket eredményesen kezelhesse. Egyre több ugyan az iskolai szelekció mértékének csökkentését és a felzárkóztatást, hátránykompenzálást célul kitűző intézkedés és program (pl. Mayer, 2003, 2011; Németh, 2004), azonban a kutatási eredmények bővítése és további kísérleti programok kidolgozása, vagyis a minél méltányosabb oktatási rendszer kialakítása szükségzerű volna.

A méltányosság jelentősége abban keresendő, hogy a társadalmi jólét és szolidaritás szempontjából, valamint az oktatáson keresztül létrejövő gazdasági előnyök kiaknázása szempontjából is kiemelt hasznossággal bír a leszakadó társadalmi rétegekből származó tanulók felzárkóztatása (Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2014), hiszen az oktatás, mint a munkanélküliség csökkentésének egyik leghatékonyabb eszköze eldöntheti, hogy aktív munkavállalókká és tudatosabb életmódot folytató felnőtté válnak-e a kedvezőtlen családi háttérű gyermekek. Amennyiben ezek a diákok az oktatási rendszerből kilépve a munkaerőpiacon versenyképes tudással rendelkeznek, akkor képesek részt vállalni a közteherviselésből, eközben nem, vagy csak kis mértékben generálnak költségeket, a munkanélküli, az egészségügyi és a szociális ellátás terén vagy a jóléti kifizetésekhez, közmunkaköltségekhez kapcsolódóan (Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2014). Megállapításra került az is, hogy gazdasági növekedés szempontjából a magasan képzettek arányának növelése kevésbé fontos, mint az alacsony szaktudásúak számának lecsökkentése (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004). Számos kutatás rámutatott, hogy azokban az országokban, ahol a tanulók teljesítménye javult, a gazdasági növekedés erősödött (Fägerlind & Saha, 2016; Hanushek & Woessmann, 2009; 2015; OECD, 2010a). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának előnyei ugyanakkor nemcsak a gazdasági produktivitás javításában jelölhetők meg.

A megfelelő minőségű oktatás számos módon hozzájárul a társadalmi jóléthez. Például a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők egészségi állapota, politikai hatékonysága és állampolgári aktivitása is erősebb (OECD, 2015). Az iskolázottabbak jobban vigyáznak környezetükre is, intenzívebb a kultúrafogyasztásuk. Külön is érdemes kiemelni, hogy a majdani szülők magasabb iskolai végzettséggel megszerzett gazdasági, társadalmi és kulturális tőkéje meghatározó lesz gyermekük fejlődése, iskoláztatása szempontjából, és generációkon át fejtheti ki jótékony hatását (Csapó, 2011).

A kutatási eredmények is alátámasztják, hogy a jobb iskolai teljesítmény erősen korrelál a magasabb felnőttkori szocioökonómiai státusszal (Hout, 2012), vagyis a méltányos iskolarendszer a tanulmányi sikerek eléréséhez szükséges lehetőségek megteremtésén keresztül teszi lehetővé a felnőttkori boldogulást és a társadalmi mobilitás megvalósulását. Az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) és a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) által végzett vizsgálatok eredményeinek elemzése alapján is kimutatható, hogy a tanulók teljesítményének fejlődését mutató országokban erősödik a gazdasági növekedés (Hanushek & Woessmann, 2009). Ezekből az összefüggésekből kiindulva, a leszakadó társadalmi rétegekből származó tanulók méltányos oktatására szánt, megalapozott ráfordítások megtérülő befektetésnek tekinthetők a társadalmi-gazdasági fejlődés szempontjából.

A magyar iskolarendszer a méltányosság szempontjából azonban korántsem sorolható az erős országok közé. A nemzetközi vizsgálatok elemzései alapján rendszerint a listák végére kerülünk a méltányosság indikátorainak tekinthető mutatók tekintetében (Tóth, Csapó, & Székely, 2010; Csapó, Molnár, & Kinyó, 2009), mint például a szelektivitás, az iskolák közötti különbségek és a családi háttér hatásának elemzése esetében. A családi háttér és az iskolai kontextus tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását elemző hazai és nemzetközi kutatások rámutattak a családi tényezők diákok tudására gyakorolt erőteljes hatására és az iskola társadalmi különbségeket konzerváló hatására egyaránt, vagyis arra, hogy az iskola nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére (OECD, 2013; Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2019). A szelekciós mechanizmusok révén az intézmény sok esetben erősíti a hátrányos helyzetből fakadó hatásokat és újratermeli, közvetíti az egyenlőtlenséget (Andor, 2001; Berényi, Berkovits, & Erőss, 2008).

A családi háttér hazai jelentős szerepére utalnak a OECD PISA-vizsgálatok eredményei is. Az elemzések rámutattak, hogy az átlagnál alacsonyabb teszteredmények függenek attól, hogy hazánkban az OECD-átlagot jelentősen meghaladja a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása (OECD, 2018; Fehérvári & Széll, 2014).

A tanulók iskolai eredményességének hátterében álló társadalmi meghatározottság következtében az iskola hátránykompenzáló szerepének erősítése kiemelten jelentős volna. Főként, ha figyelembe vesszük, hogy a hazai iskolákban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók már az iskolába lépéskor hátrányban vannak a kedvezőbb környezetből érkező tanulókhoz képest, valamint, hogy ez a különbség az iskolai tanulmányok alatt

fennmaradhat, növekedhet (Havas, 2008), hiszen a leszakadó társadalmi rétegekből származó diákok esetében nagyobb a valószínűsége az iskolai tanulmányok megszakításának (Liskó, 2008). Mindemellett az iskola segíti a kedvezőbb társadalmi státuszú tanulók csoportját, amelynek hatására a társadalmi rétegek közötti szakadék egyre inkább növekszik. Ezek a következmények többek között magyarázhatóak például az oktatási rendszerünk szelekciós mechanizmusával (Tóth et al., 2010). A kutatási eredmények szerint a szelektív iskolarendszerekben az esélyegyenlőtlenség és a tanulói eredményesség is alacsonyabb a nem olyan nagy mértékben szelektív iskolarendszerekhez képest (Hanushek & Woessmann, 2006).

Hazai kontextusban a méltányosság témaköréhez kapcsolhatók a roma kisebbséghez tartozó tanulók lemorzsolódását övező nehézségek is, amelyek ugyancsak erősen kötődnek az iskolarendszerünk szelektivitásához és hátránykompenzáló szerepének problémáihoz. Ezek a jellemzők kiemelt fontossággal bírnak a roma tanulók esetében is, akiknek többsége középfokú végzettség nélkül hagyja el az iskolarendszert és csak kis százalékuk szerez felsőfokú végzettséget (Kertesi & Kézdi, 2005; 2006; Havas, Kemény, & Liskó, 2002; Liskó, 2002). Az alacsony iskoláztatás egyértelműen magával vonja a foglalkoztathatóság csökkenését, amely a roma kisebbségi csoportba tartozók nagy többségét sújtó szegénységnek és társadalmi deprivációnak a legkiemelkedőbb oka. A foglalkoztathatósághoz szükséges iskolázottság fontosságát egyértelműen kimutatják azok az elemzések, amelyek a roma tanulók oktatásába történő befektetésekből adódó megtakarításokat és költségvetési nyereségeket mutatják be (pl. Fazekas, Csillag, Hermann, & Scharle, 2019; Kertesi & Kézdi, 2006). A kutatási eredmények szerint egyértelműen érdemes beruházni az oktatásukba, a roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulók érettségihez való hozzájuttatása jelentős nettó nyereséget eredményez (Kertesi & Kézdi, 2006).

Mindezekből a megállapításokból kiindulva feltételezhetjük, hogy a tanulói teljesítményt és az iskolák eredményességét nagy valószínűséggel javítaná a társadalmi háttérből fakadó egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló törekvések megvalósítása. Vagyis a méltányosságot figyelembe vevő fejlesztések és az eredményesség dimenziója egymást elősegítő tényezők és nem egymást kizáróak (OECD, 2013, 2016; Fehérvári & Széll, 2014; Lannert, 2015). Az eltérő háttérű társadalmi csoportok eredményessége közötti különbségek csökkentése a versenyképesség javulására is hat, általa gazdasági növekedés érhető el (Keller & Mártonfi, 2006).

A méltányosságot is figyelembe vevő iskolarendszer minőségének és eredményességének javítását célul kitűző oktatáspolitikának szüksége van a megalapozott kutatásokra, a szakmai alapokon nyugvó fejlesztések kivitelezése érdekében. Azonban egyre inkább elmaradunk azoktól az országoktól, amelyek az oktatási rendszerüket bizonyítékokra alapozottan, az empirikus elemzések és eredmények alapján fejlesztik (Csapó, 2015a), pedig a tényeken alapuló oktatásirányításhoz szükséges kutatási és mérési lehetőségek tekintetében Magyarország nemzetközileg is az élvonalhoz tartozik (Sági & Széll, 2015).

A szakirodalmi háttér első főfejezete a méltányos oktatás kutatásának elméleti kereteit mutatta be, annak érdekében, hogy a jó minőségű oktatással összefüggő kutatások és az általunk elvégzett vizsgálat jelentősége kontextusba ágyazottan kerülhessen bemutatásra és hasznosíthatósága tágabb értelmezési keretbe kerüljön. Ennek során tárgyaltuk a területtel összefüggő legfontosabb fogalmak értelmezési lehetőségeit, illetve a jelentős kutatási eredményeket. Összességében elmondható, hogy az oktatás általános színvonalának emelése, az eredményesség, a méltányosság és az esélyegyenlőség alapelveit megvalósító oktatást biztosítani képes iskolarendszer kialakítása, az egyik legmeghatározóbb tényező a gazdasági és a társadalmi fejlődés egésze szempontjából. A rezilienciakutatások pedig hozzájárulhatnak a területről alkotott tudásunk bővítéséhez, hiszen a leszakadó társadalmi rétegből kikerülő, ám ennek ellenére sikereket elérő tanulók vizsgálatán keresztül, olyan eredményekre tehetünk szert, amelyek minden egyén számára hasznosak az iskola belső világában és azon kívül is.

2. A REZILIENCIA ÉRTELMEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A bevezetésben már rámutattunk, hogy a rezilienciakutatások eredményeinek értelmezését és azok gyakorlati hasznosíthatóságát nagyban befolyásolja a fogalom jelentéstartalmának meghatározásában való egységesség hiánya. Rendszerfogalom mivolta következtében számos különböző értelmezése terjedt el a terminusnak. A kutatások pedig az éppen alkalmazott definíciónak megfelelő koncepciókat alakítottak ki.

A kapcsolódó kutatások így mindig az alkalmazni kívánt definíció pontos meghatározásával kezdhetők el, ezért a fejezet és alfejezetei során áttekintjük a reziliencia értelmezésének lehetőségeit. Ennek során először kitérünk a kutatásunk szempontjából releváns oktatási és pszichológiai reziliencia fogalmával kapcsolatos alapvető értelmezésekre, hogy tisztázzuk a különböző területek egymáshoz való viszonyát és egyértelműsítsük az általunk érvényesnek vélt jelentéstartalmukat. Majd ezt követően mutatjuk be a kutatási terület kialakulásának és fejlődésének jelentős történeti előzményeit és tárgyaljuk részletesen a jelenségnek és alapkritériumainak a konceptualizálásával és az arra ható tényezőkkel kapcsolatos szakirodalmat.

2.1. Az oktatási és a pszichológiai reziliencia viszonya

Az oktatási rezilienciakutatások kivitelezése és az eredményeinek értelmezése, alkalmazása terén az egyik legnagyobb kihívás a jelenség konceptualizálásának és operacionalizálásának variabilitásában gyökerezik. Mely többek között a kutatási terület pszichológiai és neveléstudományi kutatásokból való létrejöttének előzményeiből és az arra épülő definíciós sokszínűségből fakad. Ezért az értelmezési keretek megteremtésekor tisztázni szükséges a különböző területekhez kapcsolódó fogalmak és így az abból létrejövő kutatási eredmények egymáshoz való viszonyát.

Az elmúlt nagyjából fél évszázad folyamán számos, a pszichológia rezilienciával foglalkozó kutatást végeztek és egyre több olyan következtetést vontak le, amelyek hasonlóak voltak azoknak az oktatás terén folytatott kutatásoknak az eredményeihez, melyek azt vizsgálták, hogy egyes tanulók miért sikeresek az iskolában, míg más ugyanolyan kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű tanulók sikertelenek (Waxman, Gray, & Padrón, 2003). A pszichológiai kutatások eredményei rámutattak, hogy a gyermekek egy része a rizikós háttérükből fakadóan feltételezett szabályszerűségektől eltérően, tartós károsodás nélkül képesek sikeresek lenni különböző területeken és megbirkózni az

életkörülményeikből fakadó viszontagságokkal, vagyis reziliensek. A pszichológiai szakirodalomban jelentős különbségek fedezhetők fel a fogalomba bevont összetevőket illetően (Prince-Embury, 2014). De a reziliencia két alapkritériuma a rizikó és a kedvező fejlődési kimenetel (Masten & Coatsworth, 1998) minden esetben megjelenik bennük. S bár kiterjedt a vizsgált rizikós körülmények köre (pl. szegénység, szülői alkoholizmus, függőségek, mentális betegségek...stb.) és számtalan módon értelmezik a kedvező kimenetelt is (pl. mentális problémák hiánya, sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedés, tanulmányi siker...stb.), ezek a kutatások mégis széleskörű elméleti és empirikus alapot szolgáltatnak a neveléstudományi kutatásoknak és rámutatnak a rizikós életkörülmények között felnövő diákok tanulási sikerességének elősegítési lehetőségeire (Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

A pszichológiai reziliencia fogalma és a terület kutatási eredményei tehát az oktatási rezilienciakutatások előzményeiként azonosíthatóak és azzal szorosan összekapcsolódnak. Voltaképpen a rezilienciakutatások egyik alterületének is tekinthetők az angol szakirodalomban az *educational*, vagy *academic resilience* fogalommal fémjelzett kutatások, amelyek egyre nagyobb figyelmet kapnak nemcsak külföldön, hanem hazánkban is. Meglátásunk szerint az oktatási rezilienciával kapcsolatos kutatások és elméletek alapvetően nem különböznek a pszichológiai megközelítéstől, tekintve, hogy a jelenség definiálásakor egységesen megjelenő két alapkritérium (melyekről a főfejezet 2.3. fejezeteiben részletesebben szólunk) a rizikó és a kedvező kimenetel egyszerre jelenik meg bennük. Bár a pontos definíciót illetően a neveléstudományi kutatások esetében sem alakult ki konszenzus, általánosságban elmondható, hogy a változatos területeken vizsgálódó pszichológiai rezilienciakutatásoknál fókuszáltabbak. Hiszen, mint a 2.3.1. fejezetekben rámutatunk egyre inkább körvonalazódni látszik, hogy az oktatási rezilienciakutatások a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű, illetve a valamely kisebbségi csoportba tartozó, de tanulmányi területen sikereket elérő tanulókat vonják be a kutatásokba és arra a kérdésre keresik a választ, hogy mi a különbség e diákok között, és hogy miért jön létre ez az eltérés.

A területek közötti viszonyból következik, hogy az eredményeik egymástól nem feltétlenül különítendőek el. A pszichológiai források az oktatási rezilienciakutatások megtervezésének alapjául szolgálhatnak. A jelenség értelmezése és működési mechanizmusainak megértése során szigorú szétválasztásukat indokolatlannak látjuk. Ezt az alapgondolatunkat támasztja alá az is, hogy a deklaráltan az oktatási rezilienciával vizsgáló kutatásokat bemutató források szinte kivétel nélkül építenek a pszichológiai

eredményekre, melyre abból következtetünk, hogy elméleti háttérük jelentős része mutat be lélektani elemeket. Ráadásul a pszichológia területén készült számos kutatás a kedvező fejlődésbeli kimenetel esetében a tanulmányokkal összefüggő sikerkritériumokat határozza meg (2.3.3. fejezet), tehát valamilyen szempontból oktatási területen hasznosíthatónak tekinthetjük őket.

Összességében elmondható, hogy a pszichológiai rezilienciakutatások az oktatási rezilienciakutatások előzményének tekinthetőek és meglátásunk szerint az eredményeiket figyelembe véve alakíthatóak ki az oktatási rezilienciára fókuszáló vizsgálatok. Így az elméleti háttér során nagyban építünk a régebbi hagyományokra visszatekintő pszichológiai kutatásokra, s abba integrálva igyekszünk bemutatni a pedagógiai kutatások releváns elemeit.

2.2. A kutatási terület kialakulása és fejlődése

Mint az előző fejezetben rámutattunk a pszichológiai rezilienciakutatások tekinthetőek az oktatási rezilienciakutatások előzményének, ezért a kutatási terület kialakulásának és fejlődésének bemutatása során leginkább e terület szakirodalmára támaszkodhatunk. Kiindulópontjukat a '60-as és '70-es években indult rizikó fókuszú longitudinális kutatások jelentik. Tiet és Huizinga (2002) úgy utal ezekre a kutatásokra, mint amelyek esetében az érdeklődés középpontjában a kedvező fejlődési kimenetelt mutató, de alacsony rizikónak kitett csoportok és a kedvezőtlen eredményt mutató, de magas rizikónak kitett csoportok fejlődésének összevetése állt. Az első ilyen követéses vizsgálatok a lineáris és deficitközpontú szemléletmód következtében a várakozások ellenére nem hoztak sok sikert, mivel a fejlődési perspektívát figyelmen kívül hagyva a rizikófaktorok direkt hatásait próbálták meg feltárni (Egeland, 2007). A kutatók rámutattak, hogy az ugyanolyan vagy hasonlóan kedvezőtlen környezeti feltételek között felnőők csoportján belül is óriási a fejlődési kimenetelben való heterogenitás (Rutter, 2007). A gyermekek egy része meglepően jól teljesített a többiekhez képest, a hasonlóan kedvezőtlen feltételek ellenére (Masten & Powell, 2003). Egyes gyermekek esetében súlyos, az egész életvitelre kiható problémákhoz vezetett a rizikótényezőknek való kitettség, míg mások hozzátétőlegesen jól alkalmazkodtak és sikereket értek el.

A kutatási eredmények és a háttérben meghúzódó szemléleti váltások hatására megkezdődött a rizikóról, a reziliencia szempontú kutatásokra való hangsúlyáttevéődés, melyek esetében az egyaránt magas rizikó státuszú, azonban eltérő kimenetelt mutató

csoportok fejlődését vetik össze (Tiet & Huizinga, 2002). A szemléletváltás során a korábbi deficitorientált modell helyett a pozitív pszichológia és az egyén önfejlesztő tulajdonsága, valamint erősségei kerültek a középpontba (Howard, Dryden, & Johnson, 1999). Az új szemléletű kutatások a protektív tényezők azonosítása felé fordultak, melyek a prevenciós és intervenciós programok megtervezésének és az adaptív viselkedésnek, mint kompetenciának a fejlesztésében is szerepet játszhatnak azáltal, hogy arra keresik a választ, hogy mely tényezők segítik elő a pozitív alkalmazkodást, ahelyett, hogy a fejlődést nehezítő elemekre fókuszálnának (Masten, 2001).

Az első olyan nagyszabású pszichológiai kutatást, amely kifejezetten a reziliencia kialakulásához szükséges tényezők feltárását tűzte ki célul Werner és Smith (1977; idézi Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000) végezte Hawaii-on, a Kauai Longitudinális Kutatás (*Kauai Study*) keretében. Születésüktől 40 éves korukig több mint hatszáz személyt követtek. A reziliens csoportba sorolták azokat, akik legalább négy rizikótényezőnek voltak kitéve kétéves korukig, majd pozitív eredményeket mutattak a kompetencia, magabiztosság és gondoskodó felnőtté válás területein (Werner, 2000). Werner és Smith a reziliencia kutatások úttörőinek tekinthetők és számos, a reziliencia létrejöttéhez szükséges mechanizmust azonosítottak. A kezdeti kutatásokat követően, a pozitív adaptációt középpontba állító vizsgálatok száma megnőtt, és megindult a téma külön kutatási területté alakulása.

Masten és Wright (2010) a kutatások négy hullámát különítette el. Megállapításuk szerint az első hullám kutatásai a jelenség leírására koncentráltak. A definíció és az értékelési lehetőségek kialakítása során azokat a különbségeket igyekeztek azonosítani, amelyek megkülönböztetik az akadályokkal sikeresen és sikertelenül megküzdőket. A kutatók konzisztenciát fedeztek fel az egyén rezilienciát jósoló tulajdonságai, kapcsolatai és erőforrásai között, amelynek hatására a potenciális védő faktorok körének feltárása nagy szerepet játszott a későbbi kutatásokban.

A második hullám során a faktorok jellemzőinek leírása helyett, már a folyamatra és a 'hogyan' kérdésére fókuszáltak, valamint azonosítani, értelmezni kezdték azt a speciális folyamatot és annak összetevőit, amely hatására a reziliencia megnyilvánul. Az ekkoriban elkészített alapmodellek a kompenzációt és mérséklést állították középpontba és csökkentették a magyarázó összetevőknek tulajdonított hatást. Az egyik közülük a kompenzációs modell, amely bizonyos faktorok közömbösítő, ellensúlyozó hatására hívta fel a figyelmet, amelyek segítenek a hátránnyal való megküzdés folyamatában (pl. magas intelligencia, nyílt személyiség). Ezek a kompenzáló faktorok a szakirodalomban

előnyként, erőforrásként vagy támogató faktorok néven jelentek meg. A másik a protektív faktorokat vagy a hatás mértékét középpontba állító modell, amely a veszélyeztetettség szintjének tulajdonított nagy jelentőséget. Az eredmények szerint a védő faktoroknak annál nagyobb a hatása, minél magasabb a rizikófaktor, tehát a veszélyeztetettség szintje.

A kutatások harmadik hulláma során megkezdtek a reziliencia fejlesztésére irányuló intervenciós programok kipróbálását. Ilyen volt például a reziliens gondolkodásmód kialakítására irányuló program (Brooks & Goldstein, 2001), amely a pozitív szülői bánásmód és az egészséges gondolkodásmód kialakítására törekedett a tanárok, szülők körében.

Majd a jelenlegi negyedik hullám hatására a reziliencia értelmezési köre az előbbieken túl is kiszélesedett, a komplexitás és multidimenzionalitás irányába mozdult. Ungar (2008, 2015) például a reziliencia szociálökológiai szemléletű értelmezésére helyezte a hangsúlyt, meghatározása szerint a reziliencia egyszerre jelentheti az egyén kapacitását a sikerhez való út megtalálására és az egyén környezetében (családjában, közösségi és kulturális közegében) fellelhető feltételeket. Emellett olyan kutatások is megjelentek, amelyek a folyamat összetevőire helyezték a hangsúlyt és arra keresték a választ, hogy miként lehetséges, hogy egyes gyerekek sokkal érzékenyebbek a pozitív vagy negatív hatásokra, mint mások (pl. biológiai sajátosságok).

Az elmúlt pár évtizedben a neveléstudományok terén is egyre inkább növekedni kezdett azon kutatások száma, amelyek a kedvezőtlen körülményeik ellenére iskolai sikereket elérő tanulókra fókuszálnak. Mint említettük a szakirodalom a jelenséget oktatási rezilienciának, a nehéz feltételek ellenére jól teljesítő gyermekeket reziliens tanulóknak nevezi. Azonban a terület kialakulásának előzményei nemcsak a pszichológiai kutatásokban keresendő. A nemzetközi szakirodalomban több, a rezilienciával funkcionálisan megegyező, annak előzményeként kezelhető terminus él egymás mellett, mint például a megküzdés (*coping*) sebezhetetlenség (*invulnerability*) vagy stressz-rezisztencia (*stress-resistance*) (Garmezy, 1985). Egyfajta megfogalmazásban például sebezhetetlennek nevezhetőek azok a gyermekek, akik kimagasló tanulmányi átlaggal rendelkeznek, annak ellenére, hogy alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak (Alva, 1991).

Több kutató a fogalmak közötti hasonlóságra rámutató megállapításra jutott, majd kutatásaik során egy terminust kiválasztva összevetettek a hasonló fogalmakat. Például Lösel, Bliesener és Kofler (1989) a sebezhetetlenséget középpontba állítva megállapította, hogy számos fogalom hasonló jelentéstartalommal bír (*resilience*,

hardiness, adaptation, adjustment, mastery, plasticity, person-environment fit, social buffering). Így az ezekkel a fogalmakkal kapcsolatos kutatások eredményei is hozzájárultak a kutatási terület kialakulásához és fejlődéséhez.

2.3. A reziliencia értelmezése

Az elmúlt ötven évben a reziliencia számos értelmezése terjedt el, a kutatások az éppen alkalmazott fogalomnak megfelelő koncepciókat és értékelési formákat alakítottak ki. Ennek következtében mára egy igen komplex területtel állunk szemben, amely megnehezíti az eredmények értelmezését és a további kutatások kivitelezését. A kialakult rezilienciafogalmak például eltérnek annak megállapításában, hogy miként írható le maga a jelenség (Kaplan, 2005), hogy a személyen belül lokalizálható jellemvonásként, folyamatként, vagy valaminek a végeredményeként, kimeneteként értelmezhető.

Eleinte a szélsőségesen rossz helyzetben levők körében megmutatkozó paradox öngyógyító képességként tekintettek rá. A korai kutatásokban azt feltételezték, hogy a reziliencia a személyen belül lokalizálható (Block & Block, 1980), mint személyiségbeli jellemvonás (*trait*, vagy *personality characteristic*). A viszontagságokhoz, stresszhez való sikeres alkalmazkodást egyfajta képességként, a gyermek kompetenciájának megnyilvánulásaként értelmezték, amelyet az egyén veleszületett komponensei befolyásolnak és a külső negatív hatások révén aktivizálódik (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984). Ezek az értelmezések kezdetben jól beillettek az egyén fejlődésével foglalkozó elméletekbe, azonban később súlyos problémát jelentett az intrapszichésen értelmezhető reziliens reakció kiszámíthatatlansága és a statikus értelmezéseket felváltották az összetettebb, ökológiai szemléletű definíciók (Békés, 2002). Az új szemlélet a személyiség rezilienciáját viszonyfogalomként értelmezte, amelyben már nem csak az egyénből fakad a reziliens viselkedés, hanem az öröklött biológiai és pszichológiai adottságok, valamint a környezeti faktorok (pl. családi környezet, támogatás mértéke) együttes hatása váltja ki az adaptív reakciót (pl. Masten, 2001).

A jelenség kialakulásra ható tényezők körének bővülése mellett az új szemléletmód a reziliencia alapértelmezésére is kihatott. Egyes kutatók nem jellemvonásként, hanem folyamatként (*process*) kezdték értelmezni azt. Sugland, Zaslów és Nord (1993) a nehézségekkel való megküzdés dinamikus mivoltára, folyamatjellegére hívja fel a figyelmet. Sroufe (1997) szintén folyamatként értelmezi és elkülöníti a biológiai, a pszichológiai és a szociális faktorok szerepét. Luthar, Cicchetti és Becker (2000)

értelmezésében a reziliencia egy két-dimenziós dinamikus folyamat, amelyben külön dimenzióként jelenik meg a jelentős hátrányokkal való megküzdés és a pozitív eredmények elérése. Rutter (2007) szerint is elsősorban folyamatnak tekinthető, mivel az egyén egy adott környezeti kihívással szemben mutathat kedvező kimenetelt, míg ugyanakkor egy másik típusúval szemben problémája van.

Más kutatók a végeredménnyel, kimenetellel (*outcome*) kapcsolatban kezdték értelmezni a jelenséget. Kaplan (1999) megállapítása szerint azonban ezen a területen is igen változatosak a megfogalmazások és a definíciók különbségeit több forrásra is visszavezette. Bizonyos szerzők szerint a reziliencia terminus azonos a végeredménnyel, az akadályok ellenére való túléléssel. Például Masten, Best és Garmezy (1990) alapértelmezésében a reziliencia maga a kedvezőtlen környezeti hatások ellenére létrejövő pozitív adaptáció, kedvező fejlődési kimenetel. Masten (2001) később már egy teljes jelenségcsoportként, hétköznapi csodaként írja le, amelyben szintén a pozitív végeredményre fókuszál.

Mások szerint analitikailag megkülönböztetendő a reziliencia és a végeredmény. Szerintük a reziliencia ok-okozati összefüggésben áll, a többé-kevésbé kívánatos eredményekkel, például olyan mechanizmusként értelmezik, amely moderálja a kapcsolatot a rizikótényezők és a végeredmény változók között (Kaplan, 1999).

A kutatási eredmények hatására, a rezilienciakutatások terén is megjelentek olyan fogalmak, amelyek a jelenség kettősségét hangsúlyozták és tovább bővítették azt a terminushálót, amely hatással van a reziliencia értelmezésére. Luthar és munkatársai (2000) különbséget tettek például a reziliencia szintjeiben. Így ma már megkülönböztetik az ún. '*resilience*' terminust – mint dinamikus fejlődési folyamatot vagy jelenséget, amely magába foglalja az egyén és a környezete közötti interakciót – a '*resiliency*' fogalmától, amely az egyén személyiségkarakterét állítja a középpontba.

A rezilienciával némileg összefüggésben megjelent egy további fogalom, az '*academic buoyancy*' is (pl. Malmberg, Hall, & Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008; Putwain & Daly, 2013). Ebben a megközelítésben azonban a rizikó kritériuma másként érvényesül, mint a hagyományos rezilienciakutatásokban. Ezesetben a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés jelenti a rizikót, tehát a hátrányos helyzet nem a gyermek szocioökonómiai háttéréből, vagy egyéb rizikós életkörülményéből fakad.

A szakirodalomban jelentős különbségek fedezhetők fel a fogalomba bevont összetevőket, a kritériumokat és standardokat illetően is (Prince-Embury, 2014). A kutatások egy része a két alapkritériumra (*two fundamental judgements*): a rizikóra és a

kedvező fejlődési kimenetelre (Masten & Coatsworth, 1998) kiterjedő alapfogalmat határoz meg. Vagyis a reziliencia értelmezésében és értékelésében kiemelkedő fontosságú az a tény, hogy az egyén az élete folyamán valamely jelentős rizikónak, hátráltató tényezőnek volt kitéve, és ezen életkörülmény mellett, vagy ennek ellenére sikereket ér el, vagyis kedvező fejlődési kimenetelt mutat. Ilyen például Garmezy, Masten és Tellegen (1984) fentebb leírt korai definíciója, illetve később Masten és Reed (2002) is a reziliencia két alapelemét emeli ki: az egyén jó boldogulását az életben és azt, hogy jelenleg vagy korábban nagymértékű rizikónak volt kitéve.

Mivel a reziliencia kutatások megindulásával egy időben megindult azoknak a tényezőknek a feltárása is, amelyek a jelenség létrejöttéhez hozzájárulnak, így a kutatók egy másik része által alkotott definíciókban és modellekben az alapkritériumokon túl, megjelennek a reziliencia további komponensei, a protektív tényezők és a kialakulásra ható egyéb tényezők. Connor és Davidson (2003) például a reziliencia, mint személyiségbeli jellemző multidimenzionalitását hangsúlyozzák és a kontextus, az idő, a kor, a nem, a kulturális identitás hatását is a definíció összetevői közé emelik. Kim-Cohen és Gold (2009) szerint pedig a reziliencia egy komplex multidimenzionális interakció és a rizikófaktorok, a biológiai funkciók, a környezeti és családi támogatás, valamint a protektív faktorok szerepére hívják fel a figyelmet, amelyek kombinációja egyedi módon jelentkezik minden gyermeknél.

Ungar (2008, 2015) például az ismert problémák fényében egy újabb aspektusra, a reziliencia szociálökológiai szemléletű értelmezésére helyezi a hangsúlyt. Ez az értelmezés nem szűkíti be a lehetőségeket. A szerző szerint a reziliencia lehet kimenetel és folyamat is egyszerre, személyen belüli tényezők által meghatározott és a környezettel való szoros kapcsolatban kiváltódó egyaránt. A meghatározás szerint a reziliencia egyszerre jelentheti az egyén kapacitását (*capacity of individuals*) a sikerhez való út megtalálásában és az egyén környezetében (családjában, közösségi és kulturális közegében) fellelhető feltételeket (*condition of the individual's family, community and culture*). Sameroff (2009) is egy olyan tranzakciós modellt alkotott, amely alapján a személyen belüli és a környezeti rizikó- és védőfaktorok közötti kölcsönhatásra helyezendő a hangsúly. De más kutatók is a rezilienciát komplexen értelmező modelleket alkottak, amelyek az ökológiai keretrendszer mentén építkeznek (pl. Knight, 2007; Prince-Embury, 2014), illetve az általunk kialakított kutatás során is az egyéni és környezeti tényezők együttes jelentőségét hangsúlyozó szemléletet vettük alapul.

A jelenség pontos körülhatárolása és annak megállapítása, hogy az adott kutatások melyik definíció mentén építkeznek már csak azért is nehézkes, mert gyakran hiányzik, vagy olyan pontatlan a definíció megfogalmazása, hogy könnyen félreérthető, hogy melyik jelentést alkalmazzák a kutatók. Tehát annak ellenére, hogy ma már egyetértenek abban, hogy a reziliencia összetett, multidimenzionális jelenség, egységesen elfogadott definícióról nem beszélhetünk sem a pszichológiai sem az oktatási kutatások területén. Sok esetben az empirikus kutatások módszertanából következtethetünk csak arra, hogy melyik oldalról közelítik meg a jelenséget.

2.3.1. Az oktatási reziliencia értelmezése

A fenti, a reziliencia jelentéstartalmának meghatározásához kapcsolódó megállapítások az oktatási reziliencia esetében is igazak. Vagyis a jelenséget attól függetlenül sokoldalúan értelmezik a kutatók, hogy a vizsgálatba bevont alapkritériumok köre szűkebb. Azonban kutatásunk szűken vett témája következtében ehelyütt külön kitérünk az oktatási reziliencia fogalmának pontosabb bemutatására, hogy a 2.1. fejezet alapvetéseit tovább bővítsük.

Sok esetben e területen sem pontosan meghatározott, hogy miként értelmezik a jelenség létrejöttét. Ugyanakkor ez a kérdés kevésbé is hangsúlyos. Ugyanis a fogalom értelmezésének változásai lehetővé tették, hogy specifikus területekre vonatkoztatva, azonban általánosabb megközelítésben értelmezzük a rezilienciát s létrejöhessenek ezek vizsgálatát szem előtt tartó kutatások. Vagyis a rizikós helyzetek kezelési módjának hangsúlyozása helyett a valamely tulajdonsággal bíró egyes egyének vagy csoportok vizsgálata került előtérbe (Patakfalvi-Czirják, Papp Z., & Neumann, 2018), s kialakult a specifikusan oktatási területen érvényes oktatási reziliencia fogalma.

A kutatások általánosságban a nehéz feltételek ellenére jól teljesítő diákokat nevezik rezilienseknek. Wang, Haertel és Walberg (1994) korai megfogalmazásában az oktatási reziliencia a környezeti nehézségek ellenére, az iskolai és egyéb, az életben elért sikerek megnövekedett valószínűségeként definiálható. A szerzők a rizikó esetében egyértelműen a személyiségen kívüli körülményekre korlátozzák az értelmezést és bár kiemelik, hogy a kedvező kimenetel esetében az iskolai siker bekövetkezésének valószínűsége növekszik, azonban az egyéb életben elért sikereket is szerepeltetik. Más kutatások ennél szűkebb meghatározást alkalmaznak és a jelenség vizsgálatának operacionalizálásához kapcsolják a meghatározást. Már korai az oktatás területén

folytatott longitudinális kutatások adatbázisainak (U.S. Department of Education, 1988) felhasználásával is végeztek olyan kutatást (Peng, Lee, Wang, & Walberg, 1991), amely során azokat a diákokat azonosították reziliensként, akik esetében az alacsony szocioökonómiai státusz az olvasás és matematika teszteken elért jó eredménnyel párosult. Tehát korán megkezdődtek azok a kutatások, amelyek a társadalmi-gazdasági hátrányt és a tanulmányi sikereket állították középpontba.

Azonban oktatási reziliencia fogalmának bemutatása ennél összetettebb, melyhez hozzájárul, hogy a definíciókban megjelenő alapkritériumoknak a pontos meghatározásában és értékelésében is nagy változatosság figyelhető meg (éppen ennek következtében tárgyaljuk e témát külön, a 3.1. fejezetben). Ezek a rezilienciakutatások abból a szempontból egységesek, hogy a kedvező kimenetel valamely oktatási területen realizálódik, azonban a rizikós háttér változatos. Számos a szocioökonómiai háttértől független területet is bevonnak, melyek közül a kisebbségi csoportok vizsgálata az egyik leghangsúlyosabb, de a szülők mentális betegsége, vagy a bizonytalan családi helyzet is megjelenik (Werner, 2013), ezért a gyermekvédelmi ellátásban részesülő gyermekek vizsgálata elterjedt (pl. Homoki, 2014; Homoki & Rácz, 2017). A kedvezőtlen körülmények részletes bemutatására nem térünk ki ehelyütt, mivel nagyobb jelentőségűnek éreztük, hogy külön az alapkritériumok értelmezési és értékelési (3.1.2. fejezet) lehetőségeinek bemutatásakor térjünk ki a különféle, operacionalizálásból fakadó változatok felsorolására.

Az oktatási reziliencia értelmezéséhez azonban az alapkritériumok meghatározásán túl hozzájárulhat egy másik szempont is. A fejezetben eddigi bemutatott értelmezések a reziliencia tanulói szintjére fókuszáltak, melyből egyértelműen következhet, hogy további értékes megfigyelésekhez vezethet a fogalom többi szinten való értelmezése. A kutatások differenciálhatóak annak mentén, hogy a tanulói, az intézményi, vagy a rendszerszintet állítják középpontba.

Az elmúlt időszakban különösen nagy jelentőséget adtak a terület kutatásának a rendszerszintű, nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő teljesítménymérések. Az OECD által folytatott PISA-vizsgálatok mellett, az IEA TIMSS (*Third Mathematic and Science Survey*, később *Trends in International Mathematics and Science Study*) és PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mérésein alapuló vizsgálatok is bázisát jelenik az oktatási rezilienciakutatásoknak. Bár a későbbi fejezetek (3.1.3. és 4.1. fejezet) során részletesen bemutatásra kerülő mérési módszertanuk és eredményeik hasznosíthatósága eltérő, a reziliencia alapértelmezésében megegyeznek. Azokat az

alacsony szocioökonómiai háttérű diákokat tekintik rezilienseknek, akik tesztpontszámokkal mért teljesítménye magas (pl. OECD, 2011; Erberber, Stephens, Mamedova, Ferguson, & Kroeger, 2015), és az oktatási rendszerek esélykiegyenlítő képességéről képet adó, a reziliens tanulók arányán alapuló országok közötti összehasonlítást lehetővé tevő kutatási eredményeken túl, a jelenség kialakulásában szerepet játszó tényezőkről is elemzéseket közölnek.

Szintén az elmúlt időszakban kezdett növekedni hazánkban is azoknak a kutatásoknak a száma, melyek az intézményi szintet állítják középpontba. Ezek a kutatások felhívják a figyelmet az iskolának és a pedagógusoknak a reziliencia fejlesztésében játszott szerepére (pl. Benard, 2000; Széll, 2018). Az intézményi szint esetében nem a diákok képezik a vizsgálat alapegységet, hanem az ún. reziliens iskolák, s így értelmezésükben és módszertanukban eltérnek a többi szinttől, azonban a rizikó és a kedvező kimenetel hasonlóképp jelenik meg bennük. A legtöbb esetben a kisebbségi csoport alapján, vagy a társadalmi, gazdasági szempontból hátrányos tanulói összetételük ellenére kiemelkedő eredményeket elérő intézményeket azonosítják reziliensként (pl. Irvin, 2012; Papp Z., 2013; Széll, 2018; Patakfalvi-Czirják, Papp Z., & Neumann, 2018), s következtetéseiket az iskolai környezet fejlesztése terén vonják le.

Összességében elmondható, hogy az oktatási reziliencia fogalma sem egyértelműen meghatározható. A rizikós körülmények vizsgálata meglehetősen változatos, de a kedvező kimenetel oktatási területen való specifikációja egységes. Az oktatási reziliencia kutatása során a kedvezőtlen háttér ellenére létrejövő oktatási siker vizsgálatát valósítják meg. A leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő tanulókat középpontba állító kutatások száma mindinkább szaporodik, melynek következtében egy egyre jobban körülhatárolt csoportra kerül a fókuszba.

Természetesen minden szint kutatásaira érvényes, hogy különbségek fedezhetők fel a vizsgálatok koncepcióiban, vagy annak megállapításában, hogy az egyént ért hátrányok természete váltja-e ki a rezilienciát és hogy pontosan mekkora az a pozitív eredmény, amely már adaptív reakciónak számít (Prince-Embury, 2014) és abban is, hogy tartós, állandó, vagy szituációfüggő-e a jelenség. Mivel a két alapkritérium a reziliencia jelenségének kulcselemei, ezért a további alfejezetek folyamán bővebben kitérünk értelmezési lehetőségekre, illetve a jelenség vizsgálatának egy további fontos összetevőjére is, a protektív tényezők, erősségek és erőforrások értelmezésére. Ennek során érintjük azokat a kutatási eredményeket, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak az értelmezésben, valamint hatással vannak az összetevők értékelésére. Azonban a konkrét

vizsgálati módszereket 3. fejezetben vizsgáljuk, tekintettel a kutatásunkban betöltött jelentős szerepükre.

2.3.2. A rizikótényezők értelmezése

Általánosságban a rizikó (*risk*) megnöveli a negatív végekimenetel előfordulásának valószínűségét (WHO, 2002). Számos, a reziliencia témaköréhez nem feltétlenül kapcsolódó kutatás foglalkozik a rizikó működésének és hatásának feltárásával, például az egészség témakörével összefüggésben. A kifejezetten reziliencia fókuszú kutatások során is sokféle akadály és hátráltató tényező hatását vizsgálták már (pl. organikus zavarok, rossz szülői bánásmód és szociális hátrányok, rossz szociokulturális körülmények, szegénység). Így az értelmezésével és értékelésével kapcsolatban is számos információra tehetünk szert a kapcsolódó kutatások feltárásával. Jelen fejezet a kontextushoz szorosan kapcsolódó, a fejlődéslélektani, egészségpszichológiai valamint oktatási rezilienciához kapcsolódó szakirodalomban felmerülő legfontosabb értelmezéssel és értékeléssel kulcspontokról szól.

A kutatási területen leginkább a rizikótényező (*risk factors*) terminust alkalmazzák a jövőbeni negatív kimenetelt bejósoló tényezők megnevezésére. A kifejezés alatt az egy adott csoportra és az abba tartozó egyénekre és helyzetükre jellemző mérhető tulajdonságot értenek (pl. stresszes életesemények/*stressors*) (Masten & Reed, 2002).

A 20. század második felében a pszichológiai kutatások számos rizikótényező hatását vizsgálták, többek között a szegénység, a serdülőkori anyaság, a gyermekbántalmazás, valamint a szülői szerhasználat, pszichopatológiai rendellenesség és válás hatását (Werner, 2000). Werner és munkatársai (1977; idézi Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000) a korábban említett *Kauai Study* során, a beazonosított rizikótényezők közé sorolták a szegénységet, a szülői mentális zavart, az alkoholizmust, a rendezetlen családi környezetet, de további biológiai és pszichoszociális kockázatok hatásait is vizsgálták. Rutter (1979; idézi Sugland, Zaslow, & Nord, 1993) a családi viszály, az alacsony szocioökonómiai státusz, a soktagú család, az apa kriminalitása, az anya pszichiátriai rendellenessége, valamint az állami gondozásba vétel hatásait vizsgálta. Az olyan negatív életesemények, mint az erőszak, a bántalmazás, az elhanyagolás, a szerhasználat, a szülők mentális betegsége, a válás is a negatív kimenetel prediktorai lehetnek, de a kisebbségi csoportba tartozás és az etnikai alapú diszkrimináció megélése is a rizikófaktorok közé sorolható (Luthar, 2003; Brooks, 2006; Masten, 2011; Weiner, 2013).

Sugland, Zaslow és Nord (1993) a környezet rizikótényezőit alapvetően két csoportba sorolta. Szerintük az egyén élete folyamán átélt nagyobb feszültséggel teli életeseményei a krízis kategóriába sorolhatóak, míg az állandóan jelenlevő, kisebb feszültségek a mindennapi problémák közé. A szerzők a rizikótényezők közé sorolták a válást, családon belüli erőszakot, kínzást, árvaságot, munkanélküliséget, kriminalizmust, anyagi nehézségeket és a háború, terrorizmus, természeti katasztrófák okozta feszültségeket is. Bár ezek mindegyike előfordulhat a hétköznapi életben, a szerzők kiemelték ezeknek a tényezőknek a társadalmi meghatározottságát az előfordulás gyakorisága és a létrejövő válaszreakciók tekintetében. Szerintük a társadalmi hierarchia alján elhelyezkedő rétegek gyermekeinek esetében halmozottabban jelentkeznek a krízishelyzetek és a mindennapi problémák folyamatosan jelenlevő feszültségkeltő hatása is magasabb. Ezek a rizikótényezők pedig az iskolai előmenetelre is hatást gyakorolnak.

A vizsgálatokba bevont konkrét rizikótényezők meghatározásával és értékelésével kapcsolatban azonban több probléma is felmerülhet, valamint a pontos hatások megállapítását is számos körülmény befolyásolja, amelyek az értékeléskor alkalmazható módszerek kiválasztását, az eredmények értelmezését és későbbi vonatkoztatási lehetőségeit is meghatározzák.

Nehézséget okozhat a rizikótényezőknek az a tulajdonsága, hogy ritkán fordulnak elő önmagukban, legtöbbször egymást felerősítve, összesített hatást gyakorolnak (Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008). A kezdeti kutatások gyakran egy fő hátráltató tényezőre, vagy annak indikátorára fókuszáltak, azonban az eredményekből kiderült, hogy a hátrányokkal küzdők helyzete bonyolultabb képet mutat. Azoknak a gyermekeknek, akiknek csak egy-két tényezővel szemben kell helytállniuk másképp viselkednek, mint a halmozott tényezők okozta hatásokkal megküzdőknek (Waxman, Gray, & Padrón, 2003). Rutter (idézi Sugland, Zaslow, & Nord, 1993) szerint például két-három tényező már növeli a pszichiátriai rendellenességek létrejöttének valószínűségét, de egy még nem. Így a kutatók a több tényező között fennálló kapcsolati háló következtében, a rizikótényezők összetett hatására, a kumulatív rizikóra (*cumulative risk* vagy *cumulation of stressors*) kezdték fektetni a hangsúlyt (Masten & Powell, 2003). A kumulatív rizikó alatt így az a teljes hatás értendő, amely több rizikótényező kombinálódása vagy egyidejű halmozódása során jön létre (Masten & Reed, 2002).

A magas együttes előfordulás problematikussá teszi a specifikus hatások elkülönítését (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure, & Long, 1993). Waxman, Gray és Padrón (2003) szerint a halmozódást és a mélységet mérhetővé

kell tenni ahhoz, hogy hasznos információkra lehessen szert tenni és következtetni lehessen a személyek rezilienciájának fokára. Azt is szükséges eldönteni, hogy a kumulatív rizikónak milyen hatásmechanizmust tulajdonítunk. Appleyard, Egeland, van Dulmen és Srouge (2005) a kumulatív rizikó értékelésének és hatásának két modelljét különítették el. A 'küszöb modell' (*threshold model*) azt feltételezi, hogy a rizikótényezők egy bizonyos számának elérése, drámaian megnöveli a negatív kimenetel létrejöttét. Az 'additív modell' (*additive model*) szerint azonban a rizikótényezők számának növekedésével összhangban, folyamatosan nő a negatív kimenetel létrejöttének valószínűsége. Appleyard és munkatársai (2005) a két modell közül a másodikat részesítik előnyben, mivel ez az elképzelés azt a fontos álláspontot támasztja alá, hogy nem létezik a rizikónak olyan magas mértéke, amelyet elérve a gyermekek reménytelenné és az intervencióra alkalmatlanná válnának.

A kumulatív hatások mellett nagy jelentősége van a rizikótényezők egyénhez, illetve végkimenetelhez való kapcsolódásának, vagyis a közelségnek és a távoliságnak a mértéke (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Az egyén által közvetlenül megélt események a proximális tényezők. Ezek hatásukban különböznek a disztális, vagy globális tényezőktől, amelyek inkább az egyén környezetére, a kontextusra jellemzők, de proximális folyamatok szabályozzák működésüket.

További problémát jelenthet a rizikós életesemények megélésének szubjektivitása, az ok-okozati kapcsolatok nem egyértelműsíthető iránya és a hatások időbeli változása. A rizikóval kapcsolatos kutatások szerint nem egyforma hatások érik az egyes rizikónak kitett egyéneket, így szubjektív lehet, hogy egy adott rizikótényező milyen hatással van a negatív körülményekkel való megküzdésre (Rutter, 2007). Az ok-okozati kapcsolatok nem egyértelműsíthető irányának problémája abban nyilvánul meg leginkább, hogy a vizsgálatokban résztvevők személyiségétől és viselkedésétől nemcsak a reziliens reakció létrejötte függ, hanem fordítva, maga a rizikó mértéke is (Masten & Reed, 2002). A kutatásunkban megjelenő társadalmi-gazdasági hátrány esetében ezt úgy értelmezhetjük, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek csoportján belül széles spektrumon szóródhat az életkörülmény megélése és hatása. Egyes gyermekek esetében az anyagi hátrány és a felmerülő nélkülözések a személyiségjegyeiktől (pl. rugalmas viselkedés) és a környezet reakcióitól függően (pl. a szülők az anyagi forrásokat máshogy használják fel) jelenthet mély krízist okozó tényezőt és kevésbé jelentőset egyaránt.

Az életkor változása és a rizikótényezők fejlődési folyamattal kapcsolatos összhangja akadályt jelenthet a pontos hatások feltárásában és az esetleges intervenció

során, ugyanis az életkor előrehaladtával változást mutattak ki a hatást gyakorló tényezők körében és hatásuk erősségében (Masten et al., 2008). Egyes tényezők a fejlődés egy meghatározott, kritikus pontján specifikus hatást gyakorolhatnak, míg más életszakaszokban kevésbé erős a hatásuk. Például a gyermekbántalmazásnak nagyobb hatása van a fiatalabb életkorban, mint a nagyobb gyermekek esetében (Glaser, 2000). Természetesen az, hogy melyik fejlődési szakaszban merül fel a rizikótényező, összhangban van az előzőekben említett szubjektivitással és a probléma mibenlétével is (Frick, 2004). Ezek a körülmények mind meghatározhatják, hogy a kutatási eredmények miként értelmezhetőek és miképpen általánosíthatóak szélesebb körben.

Mint a fejezet elején kiderült a rizikótényezők közé számos körülmény kerülhet és a pszichológiai kutatások a lehetséges faktorok széles körét bevonják vizsgálataikba. Amennyiben az oktatási rezilienciához valamely szempontból kapcsolódó kutatások módszertanát (3.1. fejezet) vesszük alapul elmondhatjuk, hogy szűkebb a hátrányt okozó tényezőknek a köre. Többségük a társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos családi környezet okozta nehézséget vonja látókörébe (pl. Gordon Rouse, 2001; Sharkey, You, Schnoebelen, 2008). A kutatások egy másik nagy csoportja a kisebbségi csoportba tartozó tanulókat vizsgálja (pl. Rhamie, 2012; Plunkett, Henry, Houlberg, Sands, & Abarca-Mortensen, 2008; Waxman, Huang, & Padrón, 1997). Sok esetben e kettő rizikó keveredik, és az egyszerre hátrányos helyzetű és kisebbségi csoportba tartozó gyermekek esetében vizsgálják a tanulmányi sikeresség létrejöttét (pl. Farmer, Clemmer, Leung, Goforth, Thompson, Keagy, & Bloucher 2005; Finn & Rock, 1997). Vizsgálatokat folytatnak a gyermekvédelmi gondozásba került diákok esetében is (pl. Strolin-Goltzman, Woodhouse, Suter, & Werrbach, 2016). De megjelennek egyéb rizikótényezőket alkalmazó kutatások. Ilyen tényezők például a mentális egészség (pl. Hartley, 2013), vagy a pszichológiai kutatásokban rendre előforduló stresszes életesemények (pl. szülők halála, erőszakos szülők, válás, krónikus betegség...stb.) megélése (pl. Anghel, 2015).

2.3.3. A kedvező fejlődési kimenetel értelmezése

A kedvező fejlődési kimenetel (*good developmental outcome*) is a reziliencia jelenségének alapkritériuma, azonban a pontos értelmezése és értékelésének lehetősége, a rizikóéhoz hasonlóan változatos. Megítélése elsősorban a létrejövő kedvező fejlődési kimenetel sokszínűsége, valamint a kontextusfüggőség és a kulturális érzékenység (*cultural sensitivity*) következtében nehézkes (Liebenberg & Ungar, 2009).

Életkoronként, társadalmanként, veszélyeztetettségi szintenként és történelmi koronként eltérő, hogy mikor beszélhetünk kedvező kimenetelről (Masten & Powell, 2003). A kultúra, a beszélt nyelv, a gazdasági, az etnikai, a nemi és a megélt életesemények szerinti különbségek is (Liebenberg & Ungar, 2009) jelentősen meghatározhatják, hogy mi tekinthető sikernek.

A problémák kezelése érdekében sok kutató az életkorhoz köthető, a sikerek típusát rögzítő standardok alapján határozza meg a kedvező kimenetelt (Masten & Reed, 2002), amelyek kultúránként eltérő elemeket is tartalmazhatnak, de a tágabban értelmezettek egyezhetnek is, hiszen bizonyos képességek fejlődése (pl. csecsemők esetében) kultúrától független. Ezek a standardok vagy fejlődési szintek a különböző életszakaszokban és szituációkban elvárható gyermeki viselkedés leírását tartalmazzák, egy adott kultúra vagy társadalom elvárásainak és a történelmi kontextusnak megfelelően (Masten & Coatsworth, 1998).

Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen és Garnezy (1995) például az adaptív viselkedés definiálására a kompetencia (*competence* vagy *psychosocial competence*) terminust alkalmazzák és meghatározzák a tartalmát, vagyis azt, hogy egy adott életkorban milyen területeken érhető el pozitív teljesítmény. Az iskoláskorú gyermekek esetében például megkülönböztetik az iskolai teljesítmény területén mutatott sikert (*academic competence*), a kortársak és szociális kapcsolatok terén elérhető sikert (*social competence*), valamint az otthon, az iskola és a közösségben meghatározott szabályok követése terén mutatott viselkedés megfelelőségét (*conduct*). Ahogy a pszichológiai és az oktatási reziliencia egymáshoz való viszonyának tisztázásakor is említettük, ez a kutatási megközelítés is hozzájárul ahhoz, hogy a két kutatási irányt egymással összefüggésben kezeljük.

Más kutatók fő reziliencia típusokat különítenek el a végkimenetel és a megélt körülmények szempontjából, így kezelve a reziliens reakció sokszínűségét. Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Kelleher és Pope (1994) a kognitív, a viselkedéses, a növekedési státuszbeli és az egészségi állapotban megmutatkozó rezilienciát különítette el egymástól. Luthar, Cicchetti és Becker (2000) pedig megkülönbözteti a tanulmányi rezilienciát az érzelmi, valamint a viselkedéses rezilienciától, vagyis eredményeik az oktatási rezilienciakutatásokhoz kapcsolhatóak

Bár az elmúlt pár évtizedben a pszichológiai tudományától elkülönülve is elkezdett épülni a neveléstudományi kutatásokon belül egy jól körülhatárolható terület, amely kifejezetten egy sikertípushoz, az oktatási rezilienciához kapcsolódik, úgy éreztük

rámutatni szükséges azokra a pszichológiai szakirodalommal való összefüggésekre, amelyek mentén a terület építkezett, mivel elképzelésünk szerint a pszichológia és a neveléstudomány eredményeit nem egymástól elkülönítve, hanem együttesen érdemes figyelembe venni. Kutatásunkban főként a pedagógiai területén elterjedő oktatási reziliencia fogalmát alkalmazzuk, de a fenti osztályozások alapján is látható, hogy a pszichológiai szakirodalomra is építhetünk.

Az összefüggésre példa az is, hogy a disszertációban bemutatott kutatásunkat is beállíthatjuk a fent említett kutatói elképzelések sorába, azáltal, hogy a kedvező fejlődési kimenetel különböző aspektusait, az oktatás terén elért sikereket és a pozitív életminőséget állítjuk a középpontba. Masten és munkatársai (1995) által megalkotott tipizálás alapján például az iskolai teljesítmény területén mutatott sikert (*academic competence*) vizsgáló kutatások közé sorolható az oktatási reziliencia vizsgálata. Bradley és munkatársainak (1994) osztályozása alapján a kognitív kategóriába sorolható, míg Luthar és munkatársai (2000) felosztása alapján a tanulmányi és az érzelmi rezilienciakutatások közé.

Tehát a különböző területeken mutatott kedvező fejlődésbeli kimenetel és a megélt rizikó mentén is kategorizálható a reziliencia, de ehelyütt szükségesnek érezzük megemlíteni, hogy nem csak a két alapkritérium alapján alakítottak ki a kutatók alcsoportokat. Masten, Best és Garmezy (1990) egy korábbi osztályozása például a megélt körülmények alapján három altípust különít el, amely során együttesen veszik figyelembe az alapkritériumokat. Az egyik típusba tartoznak azok az egyének, akik a magas rizikójú háttér ellenére, a vártnál kedvezőbben teljesítenek. De rezilienciaként jelölik meg azt is a szerzők, ha a stresszes tapasztalatok ellenére jön létre kompetencia, vagyis a második típus esetében a stresszel való megküzdés áll a középpontban. A harmadik már a traumából való felépülést foglalja magában (pl. háborúk, vagy természeti katasztrófák okozta krízis). Werner (2000) szerint ide sorolhatóak a katasztrófákat, háborús helyzeteket túlélő egyének.

Mint fentebb említettük a jelenség értelmezésére és vizsgálatára nemcsak a kedvező kimenetel sokszínűsége van hatással. A kulturális érzékenység okozta nehézségek kezelése érdekében, a vizsgálni kívánt közösség specifikumait figyelembe vevő, a helyi sajátosságokra, tradíciókra és értékekre érzékeny értékelési koncepciók kialakítását javasolják a kutatók (Liebenberg & Ungar, 2009). Mindezek mellett a vizsgálatba bevont kimeneti változók kiválasztásakor a kutatók és a kutatásban résztvevők közötti távolságot is figyelembe kell venni, mivel mélyen gyökerező különbségek vannak a fiatalok és a

felnőttek perspektívái között (Karlsson, 2001). A vizsgálatot végző és annak eredményét meghatározók (pl. kutatók, tanárok) nehezen ítélik meg, hogy a kutatásba bevonni kívántak miként interpretálják a világot és a sikerességet. Vagyis elképzelhető, hogy a kutatók által reziliensként, vagy sikeresként azonosított egyének korántsem érzik saját magukat sikeresnek. A kutatási koncepciónk kialakítása során e szempontokat is figyelembe véve határoztuk meg a kedvező kimenetel típusait és vetettük össze a különböző vizsgálati módszerek mentén létrejövő eredményeket, arra a kérdésre keresve a választ, hogy a diákok önértékelését alapul véve kialakított reziliens tanulói csoportok összetétele megegyezik-e, az egyéb módszerek mentén azonosított csoportokéval.

Egy, a reziliencia kutatásának szakirodalmában folytatott vita arra fókuszál, hogy a kedvező kimenetel értékelésére alkalmas standardoknak csak a belső (*internal*; pl. érzelmi jól-lét) vagy egyben a külső (*external*; pl. iskolai jó teljesítmény) sikeres adaptációt is tartalmaznia kell-e (Masten & Reed, 2002). A probléma meglete a fogalom definiálására vonatkozó egyezötleniségekkel, a külső tényezők definícióba való beemelésével és az ökológiai szemléletű értelmezés hatásával kapcsolható össze, amelyről magyarul bővebben olvashatunk Szokolszky és V. Komlósi (2015) tanulmányában. Abban egyetértenek a kutatók, hogy a külső sikerekre vonatkozó standardok meghatározó elemei a rezilienciának, azonban kevésbé tisztázott, hogy a belső sikerrel ez milyen mértékben vonható össze. Ennek tisztázása érdekében olyan kutatások kivitelezése szükséges, amelyek egyszerre koncentrálnak a belsőre és a külsőre.

Egy másik vita annak megállapításához kapcsolódik, hogy a reziliens egyéneknek milyen mértékben kell jól funkcionálni ahhoz, hogy az normál tartományúnak legyen tekinthető (Masten & Reed, 2002), vagy másképp mekkora az a pozitív eredmény, amely már adaptív reakciónak számít (Prince-Embury, 2014). A probléma kezelésére egyes kutatók a jól körülhatárolhatóság okán a hátrányokkal kiemelkedően jól megküzdők teljesítményét vizsgálják. Azonban a kutatók többsége a normál tartományban teljesítőket is bevonja a kutatásba, amit azzal magyaráznak, hogy a céljuk az, hogy megértsék az egyénnek azt a tulajdonságát, amellyel fenntartja, vagy visszanyeri normál állapotát (Masten & Reed, 2002) és erre az átlagosan teljesítők megfigyelése is alkalmas.

Összességében elmondható, hogy változatos területeken létrejövő kedvező kimenetel létrejöttét vizsgálják. Az oktatási rezilienciától eltérően a pszichológiai kutatások leggyakrabban a mentális, szociális és érzelmi területekhez kapcsolódóan folytatnak kutatásokat (pl. Naglieri, LeBuffe, & Ross, 2013)

2.3.4. A protektív tényezők, erősségek és erőforrások értelmezése

A rizikó és a kedvező fejlődési kimenetel mellett egy harmadik legalább olyan fontos, a kettő közötti kapcsolat létrejöttéhez feltétlen szükséges összetevő van. A kutatók gyakran ezeknek a tényezőknek a vizsgálatát értik a reziliencia kutatása alatt, így e tényezők vizsgálata és hatásuk értelmezése elengedhetetlen a jelenség megértéséhez, jelentéstartalmának meghatározásához. A reziliencia kutatások során mindig felmerül a kérdés, hogy mi az, ami a különbségeket okozza. Az egyénnek vagy a környezetének mely tulajdonsága magyarázhatja, hogy néhányan jobban, míg mások kevésbé képesek megküzdeni az akadályokkal. A pozitív tulajdonságokra vonatkozó protektív tényezők, erősségek és erőforrások koncepciója, illetve azok tanulmányozása alkalmas lehet a jelenség magyarázatára. S így a tulajdonképpen a reziliencia kutatásának célját jelenti ezek feltárása. Maguk a kutatók is sok esetben a protektív tényezők feltárását értik a reziliencia kutatása alatt, hiszen ezeknek a tényezőknek az azonosítása jelentheti az alapját a hatékony beavatkozások megtervezésének és fejlesztőprogramok implementálásának, s ezáltal a rizikós körülmények által veszélyeztetett csoportok felzárkóztatása, a negatív hatások megelőzése és kezelése is megvalósulhat. De ahogyan a két alapkritériumét, úgy a kedvező kimenetel létrejöttéhez szükséges tényezők értelmezését és értékelését is számos tényező befolyásolja, a definiálási nehézségektől a módszertanra hatással levő tényezőkig.

Masten és Reed 2002-es tanulmányukban körülhatárolják a koncepcióhoz tartozó fogalmak közötti különbségeket. Az erősségek (*assets*) fogalma alatt olyan mérhető tulajdonságokat értenek, amelyek a rizikófaktorok ellentétei. A jelenlétük egy, vagy több specifikált területen bejósolja a kedvezőbb kimenetel létrejöttét, a rizikó meglétére való tekintet nélkül. Az erőforrás (*resource*) egy általános fogalom, mely az adaptív folyamatokhoz felhasználható emberi, szociális és anyagi javakat jelöli, gyakran az erősségek szinonimájaként használják. A protektív faktorok (*protective factors*) az egyén vagy a környezet azon tulajdonságai, amelyek a kedvező kimenetel létrejöttét jósolják be a rizikós körülmények között is, vagyis olyanok, mint az erősségek, a különbség a rizikó jelenlétében van. Ebben az értelmezésükben a protektív tényezők azok, amelyek csak a rizikó előfordulása esetén érvényesítik hatásukat, annak hiányában nem lépnek működésbe. Egyes kutatók ezt a fogalmat tehát kifejezetten azoknak a prediktoroknak a körére alkalmazzák, amelyek hatásmértéke a rizikóéval van összhangban. A protektív

faktorok a rizikó szintjének megfelelően működnek, a rizikó emelkedésével növekszik hatásuk, míg azok csökkenésekor kevésbé hatnak.

Más kutatók is a rizikó inverzének tekintik a protektív tényezőket. Smith és Carlson (1997) szerint módosíthatják, enyhíthetik a rizikótényezők egyénre gyakorolt negatív hatásait, így hozzájárulva a kedvező végeredmény létrejöttéhez. Durlak (1998) szerint míg a rizikó növeli, addig ezek a tényezők csökkentik a negatív végkimenetel előfordulásának valószínűségét, a rizikótényezők hatásának bufferelése által.

A protektív tényezők fenti értelmezéséből egyértelműen adódik, hogy számos hasonló probléma merül fel két terület értékelése során: a korábbi, rizikótényezők értelmezésével és vizsgálatával foglalkozó fejezetben említett megállapítások egy része a protektív tényezők esetében is érvényes. Példának okáért, amennyiben a protektív tényezők sokszorozódnak kumulatív hatás (*cumulative protection*) jöhet létre, vagyis a protektív faktorok növekvő száma megmutatkozhat a siker valószínűségének növekedésében (Rutter, 1999). A protektív tényezőkre a kutatások szerint jellemző is, hogy nem egymástól elszigetelten lépnek működésbe, hanem bizonyos mértékig együttesen jelennek meg és kombinálódnak (Werner, 2000). A magasabb önértékelés például pozitív baráti kapcsolatok kialakulásához is vezethet, amely szintén hozzájárulhat a kedvező kimenetel létrejöttéhez.

Az életkorral és a fejlődési szakasszal a rizikóhoz hasonlóan a protektív faktorok is kapcsolatban vannak. Itt is érvényes a megállapítás, hogy egyes tényezők megléte eltérő életszakaszokban eltérő hatásmértékű lehet. A szubjektivitás és az egyén személyisége, valamint az ok-okozati kapcsolatok irányának tisztázatlansága itt is nehézségek elé állítja a területtel foglalkozó kutatókat és a lehetséges intervenciót szervező szakembereket. Így a protektív tényezők értékelése során is figyelembe kell venni ezeket a befolyásoló hatásokat.

A protektív mechanizmusok értelmezése és működésük

A kutatók nemcsak azzal kezdtek el foglalkozni, hogy miképp írhatók le maguk az erősségek, erőforrások és protektív faktorok, hanem azzal is, hogy miként fejtik ki hatásukat, milyen mechanizmusokon keresztül működnek. Garnezy, Masten és Tellegen (1984) szerint a protektív faktorok háromféle mechanizmus mentén működhetnek, az ezeket leíró modellek nem kizárólagosak, akár kombinálhatók is egymással. (1) A kompenzációs modell szerint a protektív tényezők semlegesíthetik a stressz hatásait. Eszerint amennyiben a stressz mértékét állandó szinten tartjuk, úgy a kompetencia (ahol

a kompetencia egyenlő az adaptív, megvalósuló viselkedéssel, a reziliencia pedig a hátráltató tényezők ellenére megvalósuló kompetenciát jelenti) együttjárást mutat a protektív tényezőkkel, míg abban az esetben, ha ezeket a protektív tényezőket tartjuk konstans értéken, a kompetencia negatív összefüggést mutat a stressz szintjével. (2) A kihívás modellben a stressz és a kompetencia közötti összefüggés nem lineáris, mivel a stressz kompetenciafejlesztő tulajdonságát veszik alapul, amennyiben az nem extrém magas mértékben lép fel. (3) A harmadik immunitás modell szerint amennyiben stresszforrás nincs jelen az egyén életében, úgy semmilyen hatásuk nem mutatkozik a protektív tényezőknek, de módosíthatják is a fellépő stressz hatását, tehát egyfajta feltételes viszony is fennállhat a kompetencia, mint adaptív viselkedés és a negatív stressz között.

A protektív faktorok működését Luthar, Cicchetti és Becker (2000) is megkülönbözteti, négy külön mechanizmust differenciálva. Az olyan tényezőket, melyek magas és alacsony rizikószint mellett is direkt javító hatást gyakorolnak a kompetenciára 'egyszerű protektív' tényezőknek nevezik. A rizikó növekedése ellenére stabilitást eredményezőket 'protektív-stabilizáló'-nak hívják. A 'protektív-felnagyító' elnevezést abban az esetben használják, ha a tényező hatására a stressz tapasztalásakor magasabb lesz a kompetencia. A 'protektív-reaktív' faktorok alacsonyabb stressz esetén fokozottabban tudnak pozitív hatást kifejteni, míg magas stressz-szint esetén kevésbé vannak befolyással a kompetenciára.

Rutter (2000) a tényezők helyett a protektív mechanizmusokat állítja középpontba és olyan folyamatokként írja le azokat, melyek a rizikóra adott reakciót pozitív irányba módosítják. Ezeknek négy típusát különíti el: egyes mechanizmusok a stressznek való kitettség érzését csökkentik; külön mechanizmus hatására enyhül a negatív eseményt követő láncreakció; szintén másfajta folyamat az, amikor az énhatékonyság érzésének növelésén keresztül jön létre a pozitív reakció; végül elkülöníti azt a mechanizmust, amelynek hatására az egyén új, pozitív lehetőségek, kapcsolatok kialakítása révén alkalmazkodik a negatív körülményekhez.

Összességében elmondhatjuk, hogy akár a pszichológiai, akár az oktatási reziliencia definíciójáról beszélünk az értelmezési lehetőségek széleskörűek. A definíció egységességének hiánya hozzájárul az eredmények interpretálási nehézségeihez, ugyanakkor lehetőséget biztosít arra, hogy kutatási keretet teremtsen változatos csoportokra vonatkozó vizsgálatok kivitelezésének.

3. AZ OKTATÁSI REZILIENCIA VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI

A fogalmi sokszínűség következtében számos, a jelenség összetevőéhez fűződő szempontot kell figyelembe venni a kutatások tervezése és megbízhatóvá tétele során. Az előző fejezetben is törekedtünk arra, hogy a módszerekre hatást gyakorló szempontok megjelenjenek az értelmezéssel összefüggésben. E fejezetben azonban fókuszáltabban kitérünk az oktatási reziliencia vizsgálatának módszertani elemeire, mely során először bemutatjuk, hogy a vizsgált kutatások miképpen oszthatók módszertani szempontból. Majd külön fejezetben tárgyaljuk a területen különös jelentőséggel bíró, nemzetközi teljesítménymérések megközelítését, illetve bemutatjuk a pszichológiai kutatások azon elemeit, amelyek az oktatási szempontú vizsgálatok kivitelezésében alkalmazhatóak és a rizikótényezők, a kedvező kimenetel és a protektív tényezők vizsgálatát elősegítik és hatással vannak a kutatási koncepciók kialakítására.

3.1. Az oktatási reziliencia kutatásának módszertani elemei

A jelenség sokszínűsége következtében a módszertani lehetőségek feltárásakor megkezdjük azoknak az empirikus kutatásoknak az elemzését, amelyek az általunk vizsgált jelenséghez valamilyen szempontból kapcsolódtak. A feltárás során arra a következtetésre jutottunk, hogy egy többlépcsős szempontrendszer mentén oszthatók az oktatási rezilienciával részben, vagy egészben foglalkozó kutatások az alkalmazott megközelítésük és módszertani elemeik szerint. Az általunk feldolgozott forrásokról elmondható, hogy egyrészt különbségek fedezhetők fel abban, hogy mi az adott kutatások megközelítése és ebből fakadóan a vizsgálatba bevont tanulók köre, vagyis a minta alapértelmezése. Másrészt a vizsgálatok eltérnek abban, hogy pontosan milyen szintekre, speciális csoportokra értelmezve folytatnak kutatásokat, és milyen mérés értékelési eljárásokat, változókat és kritériumszinteket alkalmaznak. A következő alfejezetek során bemutatjuk az általunk kialakított kategóriákat, majd a kutatásunk szempontjából jelentős kutatások módszertanát részletezzük.

3.1.1. A módszertani szempontú osztályozás lehetőségei

A módszertani osztályozás céljából először vizsgáltuk a kutatások alapvető megközelítését, majd azt, hogy tanulói, intézményi, vagy rendszerszintbe sorolhatóak-e, végül, hogy a mintavétel alapján miként értelmezik a jelenség két alapkritériumát, a rizikót és a kedvező kimenetelt. Ez utóbbi kettő esetében is elsődlegesen a rizikó felől közelítettük meg az osztályozás lehetőségeit, hiszen az oktatási rezilienciakutatásokon belül egyre nagyobb számban szerepelnek a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű diákokra fókuszáló kutatások, mint például saját vizsgálatunk. Az osztályozásnak főként az volt a célja, hogy az általunk alkalmazott oktatási reziliencia definíció szempontjából alakítson ki releváns, a terület módszertanát átláthatóvá tévő csoportokat, s nem volt célja, hogy a kutatásokat minden szempontra kiterjedve kategorizáljuk. A könnyebb átláthatóság érdekében az általunk kialakított kategóriákat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. Az oktatási rezilienciakutatások osztályozása

Megközelítés	Szint	Rizikó típusa és alcsoportjai	
Oktatási reziliencia szempontú kutatások	Tanulói szint	Társadalmi-gazdasági hátrányt vizsgáló kutatások	Számszerűsített változókat alkalmazó mintavétel *
			Személyekre fókuszáló mintavétel
		Nem társadalmi-gazdasági hátrányt vizsgáló kutatások	Hiányos adatközlésű mintavétel
			Kisebbségi csoport, gyermekvédelmi ellátásban részesülők *
	Intézményi szint	Rendszerszint	Academic buoyancy
			Egyéb területek
Reziliencia-skálákat alkalmazó kutatások			

Megjegyzés: A két *-gal jelölt terület összefügg, sok esetben egyszerre vizsgálják a két csoportot.

Mint látható a megközelítés szempontjából két nagy csoportot alakítottunk ki. Külön csoportba soroltuk az oktatási rezilienciát középpontba állító, a fogalmat alkalmazó kutatásokat (*oktatási reziliencia szempontú kutatások*) és azokat, amelyek bár oktatási szempontot is tartalmaznak, vagy eredményeik e területen is hasznosíthatóak,

azonban nem elsődlegesen céljuk e jelenség vizsgálata (*rezilienciaskálákat alkalmazó kutatások*). Elsőként az általunk vizsgált jelenségre fókuszáló kutatások tipizálását mutatjuk be, majd ezt követően térünk ki a rezilienciaskálákat középpontba állító kutatásokra.

Tanulói szintű, a társadalmi gazdasági hátrányt középpontba állító kutatások tipizálása

Az oktatási reziliencia szempontú kutatások közé azokat a vizsgálatokat soroltuk, amelyek esetén a mintavételi eljárás többé-kevésbé követi a rezilienciakutatások hagyományait és a két fő komponens: a rizikó és a kedvező kimenetel értékelése is megjelenik, azonban eltérő tartalomban, formában és mértékben. Ezek a kutatások, a kedvező kimenetel esetében, mindig valamilyen a tanulmányi területen realizálódó sikert vesznek alapul, azonban különböző szintűek és rizikó értékelése is változatos. Ez a sokszínűség további alcsoportok elkülönítését tette lehetővé, így a többlépcsős szempontrendszerre építve, a folyamat második lépésben további három alcsoportba soroltuk a kutatásokat az alapján, hogy tanulói, intézményi, vagy rendszerszintűek (e három szint megkülönböztetéséről a 2.3.1. fejezetben írtunk)

A *tanulói szintet* azok a tanulmányok képezik, amelyek a kedvezőtlen körülmények mellett tanulmányi sikert elérő tanulókat állítják középpontba és valamely protektív tényező mérését is megvalósítják. E kutatásokban változatos indikátorokat alkalmaznak a hátrányos helyzet és a kedvező kimenetel vizsgálatára egyaránt. Mivel kutatásunkban a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket vizsgáló kutatások kiemelt jelentőséggel bírnak így megkülönböztettük ezeket a más típusú rizikót vizsgáló kutatásoktól, vagyis további két alcsoportot hoztunk létre.

A *társadalmi gazdasági hátrányt vizsgáló kutatásokból* a mintavételi eljárás és az alkalmazott változókra vonatkozó adatközlés szempontjából további három csoportot hoztunk létre. Azokat a kutatásokat, amelyek mind a két alapkritérium esetében egyértelmű azonosítható tartalom és kvantitatív adatok mentén azonosították a reziliens tanulókat és így vizsgálták az oktatási reziliencia jelenségét a *számszerűsített változókat alkalmazó mintavételi* csoportba soroltuk, s módszertanukat (3.1.2. fejezet), valamint eredményeiket (4.3. fejezet) részletesen vizsgáltuk. A

A szocioökonómiai szempontból kedvezőtlen helyzetű diákok vizsgálatát középpontba állító kutatásokhoz soroltuk, de mégis megkülönböztettük azokat a tanulmányokat, amelyek esetében *személyekre fókuszáló mintavételi* eljárás volt

azonosítható (pl. Theron & Theron, 2014). Ezeknek a forrásoknak a módszertanát és eredményeit nem vizsgáltuk részletesen amiatt, hogy bár az általuk alkalmazott mintavételi eljárás többé-kevésbé illeszkedett az oktatási rezilienciakutatásokhoz, azonban csak egyszerű rizikó és sikerkritériumokra épültek és kevésbé támaszkodtak módszeresen összegyűjtött empirikus adatokra. Általában személyes beszámolók és az életút alapján kerültek kiválasztásra a reziliens tanulók. Némely esetben sor kerül a minta bizonyos jellemzőinek közlésére, azonban a hátrány és/vagy a sikeresség szempontjából nem voltak azonosíthatók objektív mérőszámok (pl. személyes bevallás szerint hátrányos helyzetű családi környezetből származó, egyetemi tanulmányokat végző hallgatókat vizsgáló kutatás).

A leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő gyermekeket középpontba állító tanulmányok esetén előfordult, hogy a minta kiválasztásának módszertana hiányos, vagy nem pontos tisztázott volt és a hozzá kapcsolódó adatközlés sem volt teljeskörű (pl. Milgram & Palti, 1993). Ezeket a tanulmányokat a *hiányos adatközlésű mintavételi* kategóriájába soroltuk, hiszen nem találtunk egyértelmű adatokat arra vonatkozóan, hogy mi a hátrányos körülmény, vagy a tanulmányi teljesítmény kritériuma, illetve a kiválasztás módszertana. Mivel e kutatások esetében a repetitivitás nehézkes nem kerültek részletes elemzésre, ugyanis nem derül ki egyértelműen, hogy mely kritériumok és mérőszámok alapján kerülnek a tanulók a mintába.

Tanulói szintű, egyéb hátrányt középpontba állító kutatások tipizálása

Eddig bemutatottuk azokat a kategóriákat, amelyek a társadalmi-gazdasági hátrány állították a középpontba. Azonban, ahogy a 1. táblázatban látható elkülönítettük azoknak a tanulmányoknak az alcsoportjait, ahol az adatközlés alapján egyéb tényezőket figyelembe vevő mintavételi eljárás történt, vagyis *nem a társadalmi-gazdasági hátrányt* vették alapul a rizikó alapkritériumának értékelésekor. Ide soroltunk minden olyan kutatást, ahol bár megjelennek a rizikó és a kedvező kimenetel komponensei, azonban tartalmuk eltér és bár nem tartoznak szűk témánkhoz, mégis tovább differenciáltuk őket a tartalmuk alapján, s így három csoportot képeztünk belőlük.

Ezen az alkategórián belül különböztettük meg az oktatási rezilienciával foglalkozó tanulmányok egy jelentős alcsoportját. Kivételesen nagy számban képviseltetik magukat az olyan kutatások, amelyek valamely *kisebbségi csoportra* (pl. Plunkett, Henry, Houlberg, Sands, & Abarca-Mortensen, 2008; Rhamie, 2012; Waxman, Huang, &

Padrón, 1997), vagy a *gyermekvédelmi ellátásban részt vevő gyermekekre* fókuszálva közelítik meg a kérdéskört. Ezesetben úgy értelmezhetjük a megközelítést, hogy a rizikós körülményt maga a kisebbségi csoportba (pl. *latino, africans, mexican*) tartozás adja, amely a mintába tartozás alapkritériuma is egyben. A módszertanra vonatkozó részek vizsgálata után, a szövegbeli utalásokból kiderült, hogy maguk a kutatók sok esetben szociálisan hátrányos helyzetűnek tekintik a vizsgálatba bevont tanulók összességét. A minta bemutatásakor többször sor kerül ugyan arra, hogy százalékos gyakorisággal közölnek adatokat a csoportot leíró jellemzőkről (pl. szülők végzettsége, anyagi státusza, lakáskörülmények), azonban ezek az adatok nem képezték a mintába kerülés kritériumát, így részletesebb bemutatásukra nem kerítünk sort.

A terminológiai eltérés miatt elkülönítettük az *academic buoyancy* vagy akadémiai felhajtóerő fogalmához kapcsolódó tanulmányok csoportját (pl. Malmberg, Hall, & Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008; Putwain & Daly, 2013), ugyanis ebben a megközelítésben a rizikó kritériuma másként érvényesül, mint a hagyományos reziliencia kutatásokban. Ezesetben a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés jelenti a rizikót, tehát a hátrányos helyzet nem a tanulók szocioökonómiai háttéréből fakad, vagy legalábbis ennek értékelésére, illetve az elemzésekbe való bevonására nem kerül sor.

Végül ennek a típusnak egyik részét adó alcsoportját képezik azok a kutatások, amelyek e korábbiakhoz képest is *egyéb területekre* fókuszálnak (pl. mentális egészség, stresszes életesemények, szülők halála, erőszakos szülők jelenléte, válás, krónikus betegség...stb), és a szociális hátrányhoz képest más típusú rizikófaktor mérését megvalósítva foglalkoznak a rezilienciával, a tanulmányi sikerességgel összefüggésben (pl. Hartley, 2013; Niiya, Crocker, & Bartmess, 2004; Robins, John, Caspi, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1996; Wayman, 2002).

Intézményi és rendszerszintű kutatások tipizálása

Az eddig bemutatott kategóriák a tanulói szinthez voltak sorolhatóak, azonban, mint említettük a mérési szintek szempontjából az intézményi és a rendszerszint is megkülönböztethető. E két kategóriába kerülő kutatások megegyeznek abban, hogy a szerzők a reziliencia kutatása során alkalmazandó kritériumokat figyelembe veszik a minta behatárolása során, vagyis az elemzések megkezdése előtt világosan bemutatják a hátrányos helyzet és a tanulmányi sikeresség mérésére szolgáló változók rendszerét. Azonban az eredmények értelmezése és mérési szintje eltér az előzőektől.

Az *intézményi szintet* vizsgáló kutatások (pl. Irvin, 2012; Papp Z., 2013; Széll, 2018; Patakfalvi-Czirják, Papp Z., & Neumann, 2018) a hátrányok mérése során nem tanulói szintű adatokat veszik figyelembe, vagy tanulói szintű adatokat alkalmaznak, de iskolai szintre aggregálják őket, és az adatközlés során is ezt követik. Vagyis hátrányos körzetet, illetve intézményt választanak és azoknak az adatait közlik, de nem a tanulók szintjén.

A megközelítés módja és a jól követhető, fő kritériumokhoz illeszkedő módszertani felépítés következtében külön csoportként értelmezhetők a rendszerszintű kutatások. Ebbe a kategóriába soroltuk a főként nem rezilienciakutatási céllal készült adatbázisok, reziliencia szempontú elemzéseit, illetve másodelemzéseit tartalmazó forrásokat (pl. Hernandez & Cortez, 2012; Agasisti & Longobardi, 2014a; 2014b). Ilyenek például az OECD és az IEA nemzetközi tanulói teljesítménymérései köré csoportosuló tanulmányok és másodelemzések. Ezek a kutatások a rendszerszintű eredmények mellett tanulói szinten értelmezhető eredményekkel is szolgálnak.

Rezilienciaskálákat alkalmazó kutatások

Külön csoport képezhető a rezilienciaskálákat alkalmazó vizsgálatokból. Azokat a kutatásokat soroltuk ebbe a csoportba, amelyek deklarált célként a pszichológiai rezilienciát és annak összetevőit állítják középpontba de a tanulmányi sikerességgel összefüggésben, azonban a mintavételi eljárás nem illeszkedik a reziliencia kutatásának kritériumaihoz (pl. Allan, McKenna, & Dominey, 2014; Anghel, 2015). Emellett azokat a kutatásokat is ebbe a csoportba soroltuk, amelyek egyfajta többtényezős konstruktumként értelmezik a vizsgált jelenséget, de nem kimondottan pszichológiai rezilienciaként definiálják azt (pl. Elizondo-Omaña, García-Rodriguez, & López, 2007; Prince-Embury, 2008). Ezekben a tanulmányokban főként olyan kutatásokról számolnak be, amelyek célja, hogy változó életkori csoportokban, a reziliencia mérésére korábban kifejlesztett skálákat alkalmazzanak a tényezők működésének vizsgálata érdekében. Az alkalmazott mérőeszközök (pl. *Connor Davison Resilience Scale*; *The Academic Resilience Scale*; *The Adolescent Resilience Scale*) olyan személyen belüli és környezeti tényezők felmérésére szolgálnak, amelyeket a pszichológiai szakirodalom legtöbb esetben protektív tényezőkként definiál. Azonban a rizikós életkörülmények felmérése és azonosítása, valamint a minta hátrányos szocioökonómiai helyzetű rizikócsoportha szűkítése nem történik meg. Azokat a kutatásokat más csoportba soroltuk, amelyek

valamilyen, a reziliencia méréshez kapcsolódó skálát tartalmaztak és emellett a mintavételi eljárás is a kritériumoknak megfeleltethető volt.

Összességében elmondható, hogy az alkalmazni kívánt szempontoktól függően számos csoportot alakíthatunk ki a rezilienciakutatások osztályozásakor. A továbbiakban a tipizálás alapján kialakított alcsoportok közül részletesen bemutatjuk azoknak a módszertani elemeit, amelyek különösen nagy jelentőséggel bírnak kutatási területünkön és befolyásolták kutatásunk kialakítását. Vagyis egyrészt bemutatjuk azoknak a tanulói szintű kutatásoknak a módszertanát, amelyek az oktatási rezilienciára fókuszálnak és a társadalmi-gazdasági hátrányból fakadó rizikót állítják középpontba, valamint emellett számszerűsített változók mentén alakítják ki mintavételi eljárásukat. Másrészt elemezzük az általunk rendszerszinthez kapcsolt, de tanulói szintű eredményeket is felvonultató kutatások mérészetodikai elemeit. Harmadrészt kitérünk a pszichológiai kutatások területéről származó mérőeszközök bemutatására, melyek akár az oktatási reziliencia vizsgálata során is hasznosíthatóak.

3.1.2. Az oktatási rezilienciakutatások módszerei

Az oktatási rezilienciakutatások során alkalmazott módszereket egyrészt meghatározza az, hogy a jelenség értelmezéséből fakadóan miként azonosítják a rizikótényezőket és a kedvező kimenetelt a tanulók életében. Abból a szempontból a kutatások egységesek, hogy a tanulmányi területen mutatott sikerességet értelmezik kedvező kimenetelként, azonban annak meghatározásában eltérnek, hogy pontosan mit jelent ez a pozitív adaptáció és hogyan azonosítható. Kérdéses, hogy milyen területek felmérésével, milyen változókon keresztül számosítható, illetve, hogy mekkora az a teljesítmény, vagy más néven kritériumszint, küszöbérték, amelynek elérése, már kedvező kimenetelként értelmezhető. Az is kiderült az előző, 3.1.1. fejezetből, hogy a rizikó értelmezése is változatos. Emellett ebben az esetben is igaz, hogy eltérések fedezhetők fel abban, hogy milyen változók bevonásával, milyen kritériumszintekkel dolgoznak a kutatók. Összességében elmondható, hogy a reziliens és nem reziliens tanulók azonosítása, vagyis a minta kialakítása nem egységes az oktatási rezilienciakutatások területén, illetve az is változó, hogy pontosan milyen eljárásokat alkalmaznak. Jelen fejezet célja, hogy bemutassa miként értékelik az alapkritériumokat a különböző kutatások, és milyen elemzéseket hajtanak végre.

Amennyiben a rizikó értékelésének elméleti szempontú megközelítését vesszük alapul, az egyéni háttér különböző olyan komponenseit különböztethetjük meg, amelyek az életminőségre, a lehetőségek kihasználására hatással vannak. Éppen ennek a szemléletnek a következménye, hogy a szocioökonómiai háttér minőségének meghatározása nem csupán az anyagi javak figyelembevételén alapul, hanem olyan dimenziókon is, mint például a kulturális javak. E gondolat mentén, Bourdieu (1986) elmélete alapján az mondható, hogy az egyéni folyamatokra a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke és azok összetevői egyaránt hatással lehetnek. Az oktatási rezilienciakutatások a rizikó értékeléséhez kapcsolódóan e fenti összetevők közül jórát lefednek. A legtöbbször előforduló rizikófaktorokat és forrásukat a 2. táblázat szemlélteti.

A kutatások többsége az alacsony szocioökonómiai státuszt és/vagy kisebbségi csoportba való tartozást (ill. észlelt diszkriminációt; african american, mexican, latino) veszi alapul a kedvezőtlen körülmények azonosításakor. Emellett nagy számban előfordulnak olyan kutatások, amelyek e kettő közül csak az egyik vizsgálatát valósítják meg. De az alapfokú oktatás során elért alacsony eredményesség, a gyermekbántalmazás, a középiskolából való lemorzsolódás, az érettségihez kapcsolódó alacsony magabiztosság, valamint az iskolai tevékenységek iránti elkötelezettség alacsony fokának vizsgálata is megjelenik. A társadalmi-gazdasági hátrány megjelenő túlsúlya az oktatási reziliencia értelmezésében is szerepet játszhat, hiszen a területen egyre inkább egységesedik a rizikós minta kiválasztása.

2. táblázat. A rizikótényezők az oktatási rezilienciakutatásokban

<i>Vizsgált rizikófaktor</i>	<i>Forrás</i>
alacsony szocioökonómiai státusz vagy gazdasági, társadalmi és kulturális státusz	Borman & Braddock, 2004; Connell, Spencer, & Aber, 1994 ⁽¹⁾ ; Geoke-Morey, Taylor, Merrilees, Cummings, Cairns, & Shirlow, 2012; Gordon Rouse, 2001; Kanevsky, Corke, & Frangkiser, 2007; Kwok, Hughes, & Luo, 2006 ⁽²⁾ ; Padrón, Waxman, & Lee, 2012; Sharkey, You, & Schnobelen, 2008; Shumow, Vandell, & Posner, 1999;
alacsony szocioökonómiai státusz és kisebbségi csoportba tartozás	Elias & Haynes, 2008; Farmer et al., 2005; Finn & Rock, 1997; Gordon, 1996; Hawkins & Mulkey, 2005; Huang & Waxman, 1996; Irvin, 2012; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008 ⁽¹⁾ ; Spencer, Cole, DuPree, Glymph, & Pierre, 1993; Reynolds, 1998; Rivera, Waxman, & Powers, 2012; Von Secker, 2004 ⁽¹⁾ ; Waxman, Huang, & Padrón, 1997
kisebbségi csoportba tartozás	Abel, 2013; Alfaro, Taylor, Gonzales-Backen, Bamaca, & Zeiders, 2009; Gonzalez & Padilla, 1997; Braddock, 1991; Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002 ⁽³⁾ ; Hampton, 2016 ⁽¹⁾ ; La Foret, Watt, Diaz, McCullough, & Barrueco, 2000; Plunkett et al., 2008
alapfokú oktatás – teljesítmény	Boon, 2011; Capella & Weinstein, 2001; Langenkamp, 2010
gyermekbántalmazás	Coohey, Renner, Hua, Zhang, & Whitney, 2010; Schelbe, Frank, & Miller, 2010
lemorzsolódás (középiskola)	Wayman, 2002
kumulatív rizikó (szegénység, anya iskolai végzettsége...stb.)	Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, & Chen, 2012
alacsony szülői támogatás; iskolai tevékenységek iránti alacsony elkötelezettség	Li, Martin, Armstrong, & Walker, 2011
alacsony magabiztosság – érettségi	Catteral, 1998
szülők közötti konfliktus	Ghazarian & Buehler, 2010
érzelmi távolságtartás (szülő-gyermek)	Crosnoe & Elder, 2004
kortársbántalmazás	Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015

Megjegyzés: Az egyes források mögötti indexszámok esetében további összetevő(ke)t is figyelembe vettek a rizikó azonosítása során: (1) nem; (2) alapfokú oktatás – teljesítmény; (3) egyéb környezeti faktorok (pl. anya végzettsége, depresszió)

A szocioökonómiai háttér mérését számos változón keresztül valósítják meg. Leggyakrabban a szülők iskolai végzettsége, foglalkoztatottsága, a család összetétele és

a közösségi erőszaknak való kitettség mértéke jelenik meg. Geoke-Morey és munkatársai (2012) például a család anyagi helyzetét, a szülők iskolázottságát, foglalkoztatottságát, egészségét, a szolgáltatásokhoz való hozzáférést és a lakókörnyezet minőségét veszik figyelembe. Reynolds (1998) a szocioökonómiai hátrány jellemzésére az állami támogatású ingyen étkezést is alkalmazza, akárcsak Kanevsky és munkatársai (2007), vagy Fantuzzo és munkatársai (2012). Gordon Rouse (2001) a Hollingshead-indexet alkalmazza a tanulók jellemzésére, mely a szülők iskolázottságára és foglalkoztatási státuszára is kiterjed. Egyes kutatások még összetettebb indexeket alkalmaznak (pl. Fantuzzo et al., 2012) a kedvezőtlen körülmények értékelésére és a gyermekbántalmazást, az anya szüléskor érvényes iskolai végzettségét, az átmeneti szállás igénybevételét, a prenatalis ellátást, az alacsony születési súlyt, valamint az ólomterhelést is figyelembe veszik.

A rizikó azonosításához használt adatokat változó forrásból gyűjtik be, a tanulókon (pl. Gonzalez & Padilla, 1997) kívül a pedagógusok is információforrásként jelennek meg. Padrón és munkatársai (2012) például megadott szempontok mentén (pl. alacsony szocioökonómiai háttérű család, egyedülálló szülő, rokon, vagy nevelőszülő neveli) a tanárokat kéri a rizikós háttérű diákjaik beazonosítására, csakúgy, mint Rivera és munkatársai (2012).

A kedvező kimenetel mutatójaként is számos adatot alkalmaznak, melyeket két fő csoportba sorolhatunk. Egyes kutatások kognitív összetevőkre, míg mások nem kognitív összetevőkre építenek a kedvező kimenetel azonosítása során. Természetesen az oktatási rezilienciakutatások esetében túlsúlyban van a kognitív kimenetel mérése, melyek közül a kutatások túlnyomó része teszteredményeket alkalmaz a sikeresség mérése érdekében. Többek között a következő, 3.1.3. fejezetben szereplő nemzetközi kutatások módszertana is tesztek alkalmazására épül, de a tanulói szintű elemzésekben is megjelenik ez a szemlélet (3. táblázat).

A tesztek főként az olvasás-szövegértést (pl. LaForet et al., 2000) és a matematikát (pl. Kanevsky et al., 2007), valamint a természettudományos tudást (pl. Von Secker, 2004), vagy ezek kombinációját (pl. Elias & Haynes, 2008; Fantuzzo et al., 2012) méri fel, de előfordul akár további területek eredményeinek bevonása is (pl. történelem Finn & Rock, 1997). Egyes kutatók a teszteredményeket további szempontokkal egészítik ki. Reynolds (1998) az általa skolasztikusnak nevezett kritériumok mentén olvasás és matematika teszteredményeket, valamint a sajátos nevelési igény státusz és az évismétlés hiányát veszi figyelembe. De megkülönbözteti a szociálisan reziliens diákok csoportját is

a tanárok által megítélt iskolai viselkedésre, szorgalom és magatartás elemekre alapozva. Finn és Rock (1997) a teszteredményeket a tanulmányi átlaggal és az időben elvégzett tanulmányokkal is kiegészíti.

3. táblázat. A kedvező kimenetel az oktatási rezilienciakutatásokban

Kedvező kimenetel azonosítása	Forrás
teszteredmény	Boon, 2011; Borman & Braddock, 2004; Capella & Weinstein, 2001; Catterall, 1998; Coohy et al., 2010; Elias & Haynes, 2008; Fantuzzo et al., 2012; Finn & Rock, 1997 ⁽⁴⁾⁽⁵⁾ ; Gutman et al., 2002 ⁽¹⁾⁽⁴⁾ ; Huang & Waxman, 1996; Irvin, 2012; Kanevsky et al., 2007; Kwok et al., 2006; La Foret et al., 2000 ⁽⁴⁾ ; Langenkamp, 2010; Peck et al., 2008; Reynolds, 1998 ⁽⁷⁾ ; Sharkey et al., 2008; Spencer et al., 1993; Von Secker, 2004; Waxman et al., 1997
tanulmányi átlag	Abel, 2013; Alfaro et al., 2009; Connell et al., 1994 ⁽¹⁾⁽²⁾ ; Gordon, 1996; Li et al., 2011; Raskauskas et al., 2015; Schelbe et al., 2010; Shumow et al., 1999; Gordon Rouse, 2001
érdemjegy	Crosnoe & Elder, 2004 ⁽¹⁾⁽³⁾ ; Ghazarian & Buehler, 2010; Gonzalez & Padilla, 1997; Hampton, 2016
továbbtanulási aspiráció/várható iskolai tanulmányok tanulmányokkal kapcsolatos elégedettség	Braddock, 1991 ⁽⁶⁾ ; Geoke-Morey et al., 2012; Hawkins & Mulkey, 2005 ⁽⁶⁾ Plunkett et al., 2008
sikeres vizsga (GED)*, középiskolai tanulmányok folytatása	Wayman, 2002
pedagógusok véleménye	Padrón et al., 2012; Rivera et al., 2012
tanulmányi, viselkedésbeli és szociális jellemzők	Farmer et al., 2005

Megjegyzés: *General Educational Development; Az egyes források mögötti indexszámok esetében további összetevő(ke)t is figyelembe vettek a kedvező kimenetel értékelése során: (1) részvétel az iskolai tevékenységekben; (2) felfüggesztések alacsony száma; (3) elkészített házi feladatok; (4) tanulmányi átlag; (5) időben megszerzett érettségi bizonyítvány; (6) társas státusz, tanulmányokba fektetett; (7) tantermi tevékenységekben való részvétel, évismétlés hiánya, sajátos nevelési igény státusz; (8) magas teljesítmény a mindennapi iskolai tevékenységek során, kiemelkedően motivált, iskolai tevékenységekben való részvétel kiválósága

A kutatások egy másik csoportja az érdemjegyeket, illetve a tanulmányi átlagot használja fel a kedvező kimenetelt mutató tanulók azonosításához. Li és munkatársai (2012) az anyanyelv, a matematika és az angol nyelvből szerzett osztályzatokból képzett átlagot alkalmazza a kedvező kimenetel értékelésére, de a rizikó és a protektív faktorokat

is mérlegelik a reziliens diákok körének kialakításakor. Finn és Rock (1997) az anyanyelvi, matematikai, természettudományi és a történelem érdemjegyeket használja fel. Más szerzők a továbbtanuláshoz kapcsolódó összetevőket is beemelve elemzéseikbe. Geoke-Morey és munkatársai (2012) például az érdemjegyekkel kombinálja a várható tanulmányi előmenetelt, mely során azt értékeli, hogy a diákok önbevallásuk szerint mennyi idő múlva és milyen okok következtében tervezik elhagyni az iskolát (pl. abbahagyja a tanulmányokat 16 vagy 18 évesen; máshol végzett tanulmányok miatt).

Más kutatásokban a diákok sztenderdizált teszteken elért, illetve tanórákon tanúsított teljesítményével, motiváltságával és szorgalmával kapcsolatos tanári véleményeket használják fel a sikeres tanulók azonosítására (pl. Padrón et al., 2012; Rivera et al., 2012) és meghatározzák, hogy az adott osztályközösségből hány (pl. három fő) tanulót jelöljenek meg reziliensként és nem reziliensként. De további adatforrásként a szülők és kortársak is megjelennek. Farmer és munkatársai (2005) például a tanulmányokra, viselkedésbeli és társas elemekre vonatkozó információkra fókuszál és a pedagógusok mellett a diákok, szülők és kortársak körében is adatgyűjtést hajtott végre. Egyes kutatások olyan belső tényezőket is alkalmaznak a sikeresség azonosítása során, amelyek a tanulók önjellemzésén, saját véleményén alapulnak. Plunkett és munkatársai (2008) a tanulmányokkal való elégedettségről egy változót felhasználva gyűjtenek adatokat.

A konceptualizálás során azonban nemcsak az alkalmazott változók kiválasztása az egyik fontos kérdés az oktatási rezilienciakutatásokban, hanem az is hogy milyen küszöbértékeket használnak annak meghatározására, hogy ki tekinthető rizikós körülmények között élőknek és kedvező kimenetelt elérőknek. Több megközelítéssel találkozhatunk ez esetben is. Az elemzések egy része a többi tanulóhoz viszonyítottan határozza meg a rezilienciát és úgy bontja a teljes mintát almintákra. Például a hátrányos helyzet, vagy a sikeresség értékelésére szolgáló mérőszám mentén kialakított sorrendet alapul véve kvartilisekre osztják a mintát, és így határozzák meg ki mutat kedvező kimenetelt (pl. Waxman, Huang, Padrón, 1997). Más kutatások 40%-os (pl. Finn & Rock, 1997) értékkel dolgoznak. Azok a kutatások, ahol például a pedagógusok véleményét kéri azzal kapcsolatban, hogy melyik diák a reziliens (pl. Padrón et al., 2012) a kérdés már az adatgyűjtés pillanatában eldőlt, azonban mégis hasonlítanak ehhez a megközelítéshez. Hiszen a tanárnak a többi tanulóhoz viszonyítva kell meghatároznia kit tekint sikeresnek. Ezekről megkülönböztethetők azok a kutatások, amelyek egy előre

meghatározott, fix érték mentén alakítják ki a reziliens almintát. A rizikó értékelése esetében például ilyenek azok, amelyek a kisebbségi háttér mentén vonják be kutatásaikba a diákokat (pl. Gonzalez & Padilla, 1997).

A kedvező kimenetelt is vizsgálják fix értékek mentén. Gordon Rouse (2001) például a kedvező kimenetel értékeléséhez előre meghatározott küszöbértéket használ és a négyfokú skálán mért tanulmányi átlagot alapul véve azokat tekinti kedvező kimenetelt nyújtóknak, akik elérték a 2,75-os átlagot. Gonzalez és Padilla (1997) azokat tekintik jól teljesítőknak, akik saját bevallásuk szerint többnyire 4-es osztályzatot szereznek (0-tól 4-ig terjedő skálán). Elemzésükben azt is megállapítják, hogy ezeknek a tanulóknak átlagosan 3,58 a tanulmányi átlaga. Finn és Rock (1997) az osztályzatok esetében a küszöbértéket lejjebb viszik és azokat minősítik a kritériumot elérőknek, akik fele-fele arányban legalább 3-as vagy 4-es érdemjegyeket szereznek, vagy annál jobbakat.

Más kutatásokban pedig a reziliencia több szintjét is elkülönítik és a tanulmányi, valamint viselkedéses kritériumoknak megfelelő diákokat válogatják be a mintába. Reynolds (1998) azokat a diákokat tekinti tanulmányi szempontból reziliensnek, akikre négy meghatározott kritériumból legalább három igaz (olvasás és matematika teszteredmény átlag, vagy annál jobb, nem speciális nevelési igényű nem ismételt évet). Viselkedéses szempontból azokat sorolták a reziliens mintába, akik háromból legalább két kritériumnak megfeleltek (kompetens viselkedéselemek megléte, tantermi tevékenységekben való részvétel).

Összességében elmondható, hogy a kutatások előre meghatározott és relatív értékekkel egyaránt dolgoznak, amely a rizikó és a kedvező kimenetel esetében is megjelenik. Azonban az nem konzisztens, hogy egy adott kutatás mindkét alapkritérium esetében fix értékkel, illetve viszonyításon alapulóval dolgozik-e egyszerre, illetve az sem, hogy milyen statisztikai analíziseket végeznek. Egyes esetekben csak a mintaképzéshez használják fel a fent említett adatokat, míg máskor kimeneti változóként szerepel.

A kutatások által alkalmazott statisztikai próbák is széles skálán szóródnak. A kutatások egy része a különbségek vizsgálatára épít és t-próbát (pl. Farmer et al., 2005), egyszempontos varianciaanalízist (ANOVA pl. Gonzalez & Padilla, 1997; Gordon, 1996; Huang & Waxman, 1996; Kanevsky et al., 2007; Rivera et al., 2012), vagy a több változó bevonását lehetővé tevő és a függőváltozók közötti korrelációt is figyelembe vevő elemzést (MANOVA pl. Borman & Braddock, 2004; Li et al., 2012; Plunkett et al., 2008) végeznek. Más kutatások regresszióanalízist (pl. Abel, 2013; Cappella & Weinstein,

2001; Fantuzzo et al., 2012; Geoke-Morey et al., 2012; Raskauskas et al., 2015) vagy korrelációs számítást (pl. Connell et al., 1994; Kwok et al., 2006; La Foret et al., 2000) alkalmaznak. De megjelennek útanalízis (pl. Boon, 2001) és strukturális egyenlet modellezést (pl. Alfaro et al., 2009; Elias & Haynes, 2008) felhasználó tanulmányok is. A felhasznált módszereket tekintve a kutatások egy része változóközpontú megközelítést alkalmazva vizsgálja egyes protektív faktorok moderálóhatását, a rizikó és a kedvező kimenetel közötti kapcsolódásokat is vizsgálva, míg más kutatások személyekre fókuszálnak és a reziliens és nem reziliens diákok közötti különbségeket állítják középpontba.

3.1.3. Nemzetközi teljesítménymérésekhez kapcsolódó kutatások módszertana

Az oktatási rezilienciával foglalkozó vizsgálatok alapját képezik azok a kutatások is, amelyek a rendszerszintet célozzák és főként nem rezilienciakutatási céllal készült adatbázisok, reziliencia szempontú elemzéseit, illetve másodelemzéseit tartalmazzák. Ebbe a kategóriába soroltuk az OECD és az IEA nemzetközi tanulói teljesítményméréseihez kapcsolódó tanulmányokat, melyek hazánkban is jelentősek. Ugyanis az OECD által közzétett adatok szolgáltatták az első reprezentatív, tanulói szinten végzett, kvantitatív adatokkal szolgáló kutatáson alapuló információkat a reziliencia jelenségéről az oktatásban, ezért a mérési és értékelési lehetőségek bemutatása során elengedhetetlen a PISA-vizsgálatok, valamint az IEA-mérések bemutatása és módszertani szempontú elemzése.

1970-es évektől egészen az ezredfordulóig az IEA-mérések biztosították a nemzetközi összehasonlítás lehetőségét. Az IEA 70-es és 80-as években lebonyolított matematika- és természettudomány-felméréseit követte a TIMSS vizsgálat. A 4. és 8. évfolyamos tanulókra fókuszáló mérésre először 1995-ben kerítettek sort, később pedig négyévenként megszervezett méréssé alakult. Ugyancsak az IEA szervezi a PIRLS felmérésorozatot, amely az iskola első szakaszában, a negyedik évfolyamon vizsgálja az olvasástanulás eredményességét és ötévente valósul meg.

Az OECD 2000-ben indította el a PISA-felméréseket, amely a 15 éves tanulók tudását szövegértés, matematika és természettudomány területén háromévenként vizsgálja. A három terület valamelyike egy-egy ciklus során kiemelt szerepet kap (pl. 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány).

A két méréssorozat elméleti háttére, módszertana több szempontból különbözik egymástól (Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2014), mivel eltérő szakmai és tudományos megfontolások alapján indították útjára őket. Az IEA-mérések a tantervhez közeli, iskolai keretekhez szorosabban kapcsolódó tudásra fókuszálnak leginkább. A PISA-vizsgálatok inkább az alkalmazható tudást állítják középpontba és azt vizsgálják, hogyan tudják a tanulók tudásukat a hétköznapi kontextusban alkalmazni, annak érdekében, hogy információkat gyűjtsenek a későbbi életszakaszokban, különösképpen a munkavállalás szempontjából releváns tudáselemek fejlettségéről. A két mérési program tehát eltérő rendszerszintű sajátosságok vizsgálatára ad módot. Az általuk nyert adatok közvetlen összevetésével kapcsolatban az is problémát vet fel, hogy az IEA-mérésekben más országok normái képzik a viszonyítási pontokat, mint az OECD által végzett vizsgálatokban. A TIMSS és PIRLS mérésekben több fejlődő oktatási rendszerű gazdaság is részt vesz (több fejlett ország viszont nem), a PISA-mérés azonban főként a fejlett országokban szükséges tudást méri fel (Csapó, 2015b).

E mérési programok a teljesítménymérések mellett olyan tanulói (pl. családi háttérre vonatkozó adatok), valamint osztály és intézményi szintű (pl. létszám, infrastrukturális felszereltség) háttéradatokat összegyűjtésére is sor kerül, amelyek a tudásterületekkel összefüggésben állhatnak, és befolyásolhatják a tanulók teljesítményét, vagy magyarázhatják azt. Például ezeket az adatokat felhasználó elemzések is rámutattak a hazai oktatási rendszer szelektivitására, a családi háttér meghatározó szerepére.

A PISA-vizsgálatokban a családi háttér leírására az ESCS-index (*Index of Economic Social and Cultural Status* – gazdasági, társadalmi és kulturális státusz indexe pl. OECD, 2007) szolgál, amely a szülők legmagasabb iskolai végzettségére, foglalkozási státuszára, az otthoni könyvek számára, a tanuló tanulási és kulturális lehetőségeire vonatkozó változók aggregálásával képeznek és felhasználnak a rezilienciaszempontról elemzések során is. A PISA-mérések eredményein alapuló elemzések új utat nyitottak az oktatási reziliencia nyújtotta nézőpont mentén létrejövő vizsgálatoknak azáltal, hogy a különböző országok oktatási rendszereinek reziliencia szempontú összehasonlítását is lehetővé tették.

A reziliens tanulókról a 2006-os mérést követően kezdtek el jelentősen eltérő részletességű elemzéseket közzé tenni (Tóth, Fejes, Patai, & Csapó, 2016). A vizsgálatok során egyfajta reziliencia-mutatót képeznek az adott év főtérületéhez kapcsolódóan, amelyet az egyes oktatási rendszerek méltányossági dimenziójának jellemzésére is használnak. A reziliens gyermek (*resilient student*) kifejezést azoknak a tanulóknak az

esetében alkalmazzák, akik az alacsony szocioökonómiai státuszuk ellenére magas szinten teljesítenek.

A 2006-os, természettudományos tudást középpontba állító mérés (OECD, 2011) során azokat a diákokat sorolták a reziliens tanulók közé, akik a saját országukban a szocioökonómiai státuszuk szerint az alsó egyharmadhoz tartoztak, de a felmérésben résztvevő összes ország, azonos háttérrel rendelkező diákjainak teljesítményét tekintve az legfelső harmadba voltak sorolhatóak. Ez az értelmezés és azonosítási módszertan lehetővé tette az országok közötti összehasonlítást, azonban az egyes országokon belüli kapcsolatok vizsgálatát nem. Ezért kialakították a reziliens tanulók országon belüli azonosítását lehetővé tevő módszertant is. Ez az értelmezés csak annyiban tér el az előzőtől, hogy a saját országukban mért teljesítmény legfelső harmadába kell esnie a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének. E reziliens csoport eredményei összevethetők az alulteljesítő hátrányos helyzetű tanulók csoportjának eredményeivel. A 2006-os mérés során azokat a diákokat tekintették alulteljesítőeknek, akik szocioökonómiai státuszukat és teljesítményüket tekintve is az alsó harmadba tartoztak (OECD, 2011).

A 2009-es, olvasást középpontba állító felmérés eredményeinek elemzésekor, már egy szűkebb meghatározást alkalmaztak. Ebben az esetben azok a diákok minősültek reziliensnek, akik az adott országban az ESCS-index értékét alapul véve az alsó 25%-ba voltak sorolhatóak, ugyanakkor a teljesítményüket tekintve az azonos szocioökonómiai státuszú tanulók felső 25%-ába tartoztak (OECD, 2010b). Ugyanezt az értelmezést használták fel a 2012-ben folytatott, matematikai teljesítményt középpontba állító elemzés (OECD, 2013), és a 2015-ös természettudományt középpontba állító vizsgálat során is (OECD, 2018). A 2015-ös mérésekhez kapcsolódó elemzések azonban kitértek további azonosítási technikákra is (4. táblázat).

4. táblázat. Az oktatási reziliencia típusai (2015. évi PISA-vizsgálat esetén)

<i>Típus</i>		<i>Módszertan</i>
Nemzetközi standardokon alapuló	Hátrányos helyzetű tanulók (ESCS-index) az országos adatok mentén	Az összes résztvevő természettudományos teljesítménye alapján a felső negyedbe tartozók (azonos szocioökonómiai státusz-országok közötti)
Országos standardokon alapuló		A saját ország tanulóinak természettudományos teljesítménye alapján a felső negyedbe tartozók
Főterületek képességszintje szerinti		3-as képességszintet elérők, vagy afelett teljesítők (természettudomány, olvasás, matematika)

Forrás: Saját szerkesztés OECD, 2018 alapján

Ebben az esetben összesen háromféle oktatási rezilienciatípust különítettek el. Minden esetben igaz volt az, hogy a rizikós körülmény meghatározásához az ESCS-indexet használták, azonban a kedvező kimenetel osztályozására három típust különítettek el: a nemzetközi és az országos adatokon alapulókat, illetve a képességszint szerintiakat. Ez utóbbi esetében a 3-as vagy annál magasabb képességszintet elérőket azonosították reziliensként.

A 2015-ös mérésekhez kapcsolódó elemzések (OECD, 2018) tovább szélesítették a reziliencia értelmezését abból a szempontból is, hogy nem kognitív összetevőkön alapulva is vizsgálták a jelenséget. A társas és érzelmi szempontú elégedettséget is kedvező kimenetelnek tekintették és rámutattak, hogy az így értelmezett minta is jobb teljesítményt nyújt.

A legutóbbi, 2018-as PISA mérés esetében az országspecifikus értelmezéshez kapcsolódóan közöltek adatokat a reziliens diákok arányáról és jellemzőiről (OECD, 2019), vagyis azokat tekintették reziliensnek, akik az ESCS-index figyelembevételkor a legalsó kvartilisbe voltak sorolhatóak a saját országukban, mindemellett a teljesítményüket tekintve a felső kvartilisbe kerültek, szintén a saját országuk eredményei mentén.

A nemzetközi tanulói teljesítmények elemzésének további hasznosítási lehetősége a másodelemzésekben rejlik. Egyre több olyan tanulmány készül, amely ezen adatbázisok rezilienciaszempontról elemzését állítja középpontba új kutatási kérdések mentén, egy vagy több országra fókuszálva. Ezek között nagyobb számban vannak az OECD adataira támaszkodó elemzések, mint az IEA méréseit felhasználók. Ennek oka talán a diákok háttér-indexeinek hiányzó adataival függ össze (Broer, Bai,

& Fonseca, 2019), amelyből kifolyólag ezek között gyakrabban előfordulnak olyan kutatások, amelyek saját indexeket alkalmaznak (pl. García-Crespo, Galián, Fernández-Alonso, & Muniz, 2019), illetve olyan kiválasztott országokra fókuszálnak, ahol elegendő háttéradat áll rendelkezésre (pl. Erberer, Stephens, Mamedova, Ferguson, & Kroeger, 2015).

A TIMSS és PIRLS eredményekhez kapcsolódó elemzések az OECD-hez képest indikátorok mentén értelmezik a rezilienciát. Erberer és munkatársai (2015) például azokat a tanulókat tekintik sikeresnek, akik 475 képességpont, vagy afeletti teljesítményt nyújtottak, vagyis a TIMSS (2011) méréseken meghatározott négy képességszint közül elérték a 2., átlagos tartományt, ugyanakkor a tanulást segítő otthoni erőforrások jellemzésére kialakított index (*HER index, Home Educational Resources*) esetében a kevés erőforrás kategóriába estek (kisebb vagy egyenlő, mint 7,3). Ezt a mutatót a tanulói kérdőív három részéből, a diák otthonában található könyvek számából, a tanulást segítő eszközök (internetkapcsolat, saját íróasztal) meglétéből és a szülők legmagasabb iskolai végzettségéből képzik. A tanulókat az index értéke alapján három kategóriába sorolják. A kevés erőforrás kategóriában a tanulók otthonában 11–25 könyv található, azonban nincs internetkapcsolat, a tanulónak saját szobája sincs, és a szülők legfeljebb érettségivel rendelkeznek. Vagyis az OECD által alkalmazott megközelítéstől eltérően nem a diákok egymáshoz viszonyított teljesítményét, hanem fix értékeket vettek figyelembe mindkét alapkritérium esetében. Ehhez hasonlóan Sandoval-Hernandez és Białowolski (2016) is ugyanezzel a módszerrel azonosították a reziliens diákokat, ázsiai országokat célzó elemzésükben.

Sandoval-Hernandez és Cortes (2012) a 2006-os PIRLS mérések eredményeinek analízisékor ettől eltérően csak a rizikós háttér azonosításához használt fix küszöbértéken alapuló azonosítási módszert. Az általuk kialakított index a szülők iskolai végzettségét és foglalkoztatási státuszát, valamint az otthoni erőforrásokat használta fel és a 20 százalékos értéket vették alapul. García-Crespo és munkatársai (2019) a 2016-os PIRLS-mérés felhasználásakor hasonló adatokon alapuló háttérindexet képeztek és az adott országban az alsó 25%-ba, az EU-s országok teljesítményét figyelembe véve a felső 25%-ba eső diákokat tekintették rezilienseknek.

Az OECD-méréseken alapuló másodelemzések gyakran alkalmazzák az OECD kötetekben is megjelenő módszereket. Cheung, Sit, Soh, Jeong és Mak (2014) a 2009-es PISA-mérések adatbázisát elemezték és a kvartiliseket felhasználó értelmezés

alapján közelítették meg az azonosítás kérdését, illetve Cheung (2016) is, a 2012-es eredmények másodelemzésekor. Azokat a tanulókat tekintették reziliensnek, akik az ESCS-index szerint az alsó negyedbe, a teljesítményüket tekintve az összes résztvevő adatai szerinti felső negyedbe tartoztak. De ahogy a 4. táblázatban és a 2018-as adatfelvételhez (OECD, 2019) kapcsolódóan is rámutattunk az OECD-elemzések is kialakítottak az országokra fókuszáló azonosítási technikákat, melyeknek hasznosságára azok a másodelemzések mutattak rá, amelyek csak a saját ország eredményeit vonták be minta kialakításába (pl. Aydiner & Kalender, 2015).

Agasisti és Longobardi (2014a, 2014b 2017) ettől eltérően a hátrányos helyzetű iskolai környezetre is hangsúlyt fektettek a PISA-mérések elemzésekor és először az intézmények összesített ESCS-index átlaga alapján kiválasztották az alsó harmadba tartozó iskolákat, majd azokat a diákokat válogatták be a rizikós mintába, akik egyénileg is az alsó harmadban végeztek az országos adatokat tekintve.

A kedvező kimenetel azonosításával kapcsolatban elmondható, hogy e kutatások egy terület teszteredményeit alkalmazták kimeneti változóként. Agasisti, Avvisati, Borgonovi és Longobardi (2018) azonban mind a három terület, az olvasás a matematika és a természettudomány egyidőben való figyelembevételét is megvalósította. A 2015-ös PISA-méréshez kapcsolódóan kialakított, képességszinteket figyelembe vevő azonosítási módszerhez hasonlóan, ők is a 3-as képességszintet elérő diákokat vették figyelembe, és azokat a tanulókat tekintették reziliensnek, akik az ESCS-index értékét tekintve az alsó kvartilisbe voltak sorolhatóak, ugyanakkor mindhárom területen elérték a 3-as képességszintet.

Összességében elmondható, hogy módszertani szempontból a nemzetközi mérések kevésbé változatosak, mint az előző fejezetben bemutatott tanulói szintű kutatások. De a küszöbértékek meghatározásában ez a terület sem mondható egységesnek. A rizikós körülmények meghatározása során főként több változó felhasználásával készült, összetett háttérindexeket képeznek. A kedvező kimenetel azonosítását leginkább a teszteredményekre alapozzák, emellett különböző technikák segítségével lehetővé teszik a nemzetközi, rendszerszintű összehasonlítást, de tanulói szintű eredményeket is biztosítanak azáltal, hogy a kialakított reziliens minták karaktereit vizsgálják. A terület jelentős eredményei az 4.1. fejezetben kerülnek bemutatásra.

3.1.4. Mérészközök a rezilienciakutatás területéről

Ahogy a módszertani osztályozás lehetőségeinek taglalásakor említettük, hogy az oktatási rezilienciára fókuszáló kutatásoktól elkülöníthetők azok, amelyek főként a pszichológiai elméletekre építve valamilyen rezilienciaskálát alkalmaznak a jelenség vizsgálata során. Ezek a mérőeszközök változatos populációk felmérésére alkalmasak, és olyan protektív faktorok, erősségek, erőforrások, vagy épp gyengeségek felmérésére szolgálnak, amelyeket a rezilienciához kapcsolnak a szerzők. Bár ezek a mérőeszközök igen nagy változatosságot mutatnak az alkalmazási területüket, a bevont összetevők körét és a megbízhatóságukat illetően, és többségük a pszichológiai rezilienciaelméletekre épül, az általuk vizsgált faktorok azonban nemegyszer megjelennek az oktatási reziliencia vizsgálata során, így egyfajta átmenetet képviselnek a két terület között. Ezért e skálák bemutatása nélkül nem lehet teljes a disszertáció elméleti háttere, melyhez hozzájárul az is, hogy több eszközt kifejezetten általános vagy középiskolai populáció részére készítettek a szerzők, s így alkalmazási lehetőségeik megismerése hozzájárulhat, hogy teljesebbé váljon a reziliencia módszertani vizsgálatáról alkotott képünk.

A mérőeszközök összegyűjtése során nem szorítkoztunk csupán a diákok körében alkalmazható eszközök számbavételére, hanem a felnőtt populáció részére kialakított kérdőíveket is vizsgáltuk, hogy a bevont faktorokról, koncepciókról ismeretet szerezzünk. A 5. táblázat szemlélteti a vizsgált mérőeszközök megnevezésén és forrásán kívül az azok életkori alkalmazhatóságára vonatkozó információkat, az alskálák és itemek számát, illetve azt is, hogy mely tényezőket vonták be a kutatásba.

5. táblázat. Rezilienciaskálák az oktatási és pszichológiai kutatások területéről

<i>Mérészköz</i>	<i>Életkor</i>	<i>Források & Alskálák</i>	<i>Alskálák (itemek)</i>
Devereux Student Strengths Assessment (DESSA, DESSA-mini)	5–14	LeBuffe, Naglieri, & Shapiro (2009) (1) önismeret (2) szociális érzékenység, tudatosság (3) önirányítás (4) célirányos viselkedés (5) kapcsolatteremtő készség (6) személyes felelősségtudat (7) döntéshozás (8) optimista gondolkodás	8 (72)
The Child and Youth Resilience Measure (CYRM– GYIRM)	(a) 5–23 (b) 12–17	(a) Ungar, Liebenberg, Boothroyd, Kwong, Lee, Leblanc, Duque, & Maknach (2008); Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver (2012); Jefferies, McGarrigle, & Ungar, 2018) (1) egyéni (2) kapcsolati (3) közösségi (4) kulturális	(a) 4 (28) (b) 4 (20/25)

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Életkor</i>	<i>Források & Alskálák</i>	<i>Alskálák (itemek)</i>
		(b) Homoki, Czinderi, Segal, Sándor, & Fodorné Vidó (2016) az (a) magyar változata (1) iskolai (2) családi és társas támogatás (3) éhatékonyság (4) élet értelmébe vetett bizalom	
Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA)	9–11 12–14 15–18	Prince-Embury (2006, 2007) • Hatóképesség skála (1) optimizmus (2) éhatékonyság (3) alkalmazkodóképesség • A rokonság érzete skála (4) bizalom (5) támogatás (6) tolerancia • Érzelmi reaktivitás skála (7) érzékenység (8) felépülés (9) értékvesztés	10 (64)
Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths (YR:ADS)	9-12/13 12–17 év	Donnon & Hammond (2007) Különböző egyéni és környezeti protektív faktorok (1) család (2) közösség (3) kortársak (4) munka iránti elkötelezettség és tanulás (5) iskola (kultúra) (6) szociális érzékenység (7) kulturális érzékenység (8) énkép (9) felhatalmazás érzése (10) önkontroll	10 (94)
California Healthy Kids Survey - The Resilience Scale of the Student Survey	általános iskolás tanulók	Sun & Stewart (2007) (1) kommunikáció és együttműködés (2) önbecsülés (3) empátia (4) problémamegoldás (5) célok és törekvések (6) kapcsolat a családdal (7) kapcsolat az iskolával (8) kapcsolat a közösséggel (9) az autonómia megtapasztalása (10) proszociális kortársak (11) jelentőségteljes részvétel a közösségi tevékenységben (12) kortársak támogatása	12 (34)
Resilience and Youth Development Module (RYDM)	Általános és közép-iskolai változat	Constantine & Benard (2001) • Externális erősségek (iskola, otthon, közösség) (1–3) gondoskodó kapcsolatok (4–6) magas elvárások (7–9) jelentőségteljes részvétel • Társas erősségek (10) gondoskodó kapcsolatok (11) proszociális társak • Internális erősségek (12) együttműködés és kommunikáció, (13) empátia	17 (56)

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Életkor</i>	<i>Források & Alskálák</i>	<i>Alskálák (itemek)</i>
		(14) énhatékonyság (15) problémamegoldás (16) éntudat (17) célok és törekvések.	
Academic Risk and Resilience Scale (ARRS)	11–19	Martin (2013) (1) rizikós események (akadémiai) (2) tanulmányokkal kapcsolatos attitűd	2 (14)
The Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)	11–19	Gartland, Bond, Olsson, Buzwell, & Sawyer (2011) • self (1) fordított optimizmus (2) önmagadba és jövőbe vetett bizalom (3) önvizsgálat (4) empátia/tolerancia (5) szociális készségek • család (6) kapcsolódás (7) elérhetőség • kortársak (9) kapcsolódás (10) elérhetőség • iskola (11) elkötelezettség (12) támogató környezet • közösség (13) kapcsolódás	13 (74)
The Resiliency Attitudes and Skills Profile (RASP)	12–19	Hurtes & Allen (2001) (1) beleérzőképesség (2) függetlenség (3) kreativitás (4) humor (5) kezdeményezőkézség (6) kapcsolattartás (7) értékorientáció	7 (34)
Resilience Scale for Adolescents (READ)	13–15	Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge (2006) (1) személyes kompetencia (2) szociális kompetencia (3) személyes struktúra (4) családi kohézió (5) társas erőforrások	5 (39)
Measure of Ego Resiliency	16–22	Bromley, Johnson, & Cohen (2006) (1) magabiztos optimizmus (2) produktív tevékenységek (3) melegség és beleérzés (4) jó kifejezőkészség	4 (102)
Resilience Scale (RS)	serdülő-kortól	Wagnild & Young (1993) (1) személyes kompetencia (2) önellfogadás és az élet elfogadása	2 (25)
Resiliency Scale (RS)	9. évfolyam-tól	Jew, Green, & Kroger (1999) (1) jövőorientáció (2) aktív készségelsajátítás (3) függetlenség, kockázatvállalás	3 (35)
The Academic Resilience Scale (ARS-30)	Fiatal felnőtt	Cassidy (2016) (1) kitartás (2) reflektív és adaptív segítségkérés (3) negatív hatás és érzelmi reakció	3 (30)

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Életkor</i>	<i>Források & Alskálák</i>	<i>Alskálák (ítemek)</i>
Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	a) felnőtt b) fiatal felnőtt	(a) Connor & Davidson (2003) (1) személyes kompetencia (bizalom, tolerancia, stressz erősítő hatása) (2) változások elfogadása (3) biztonságos kapcsolatok (4) kontroll (5) spirituális hatások (b) Cambell-Sills & Stein (2007) az (a) rövidített változata (c) Kiss, Vajda, Káplár, Csókási, Hargitai, & Nagy (2015) az (a) magyar változata (1) stressz, mint lehetőség a megerősödésre (2) eredményesség (3) teherbírás (4) érzelmi stabilitás (5) változások elfogadása és biztonságos kapcsolatok (6) személyes kompetencia (d) Járai, Vajda, Hargitai, Nagy, Csókási, & Kiss (2015) a (c) rövidített változata	(a) 5 (25) (b) 1 (10) (c) 6 (25) (d) 1 (10)
The Ego Resilience 89 Scale (ER 89)	fiatal felnőtt (18, 23)	Block & Kremen (1996) (1) ego-reziliencia (mint stabil személyiségjellemző)	1 (14)
Adolescent Resilience Scale (ARS)	19–23	Oshio, Nakaya, Kaneko, & Nagamine (2003) (1) újdonságkeresés (2) érzelmi szabályozás (3) pozitív jövő irányultság	3 (21)
Ego Resiliency	18–48	Klohn (1996) (1) magabiztos optimizmus (2) produktív, autonóm tevékenységek (3) interperszonális melegség (4) jó kifejezőkészség	4 (20)
The Brief Resilience Scale	19–62	Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, & Bernard (2008) (1) a rugalmasság vagy stresszből való felépülés képessége	1 (6)
The Dispositional Resilience Scale	(a) (b) (c) felnőtt	(a) Bartone (1989) (1) elkötelezettség (2) kontroll, ellenőrzés (3) kihívások (b) Bartone (1991) az (a) rövidített változata (c) Bartone (1995, 2007) az (a) rövidített változata	(a) 3 (45) (b) 3 (30) (c) 3 (15)
The Resilience Scale for Adults (RSA)	felnőtt	Friborg, Hjemdal, Resonvinge, & Martinussen (2003) (1) személyes kompetencia (2) szociális kompetencia (3) családi kohézió (4) társas támogatás (5) személyes struktúra	5 (37)
Psychological Resilience	felnőtt	Windle, Markland, & Woods (2008) (1) önbecsülés (2) személyes kompetencia (3) interperszonális kontroll	3 (19)

Mint látható az eszközök különböző életkorú gyermekeknek, serdülőknek felnőtteknek egyaránt készülnek. A legfiatalabbaknak szólók már öt évesek esetében is használhatók (pl. DESSA-mini; CYRM). Természetesen ezeket a tanárok vagy szülők töltik ki a gyermekekre vonatkozóan, de az általános iskolásoknak szóló, többségében 9 éves kortól kitölthető kérdőívek (pl. YR:ADS; RSCA), már önállóan kitölthetők. A mérőeszközök legkevesebb egy (pl. The Brief Resilience Scale; ER 89) alskálából állnak, de előfordul 17 alskálát (pl. RYDM) tartalmazó is. A mérőeszközök kitöltésének időtartama, itemszáma is változatos. A rövid mérőeszközök 6, a leghosszabb 102 tételt (Measure of Ego Resiliency) tartalmaz.

A táblázat alapján látszik, hogy nagyon eltérő a bevont faktorok száma és köre, így a kérdőívek kialakítását meghatározó koncepciók is. Az mindegyik mérőeszközre igaz, hogy személyiségen belüli, az egyént jellemző rezilienciátényezőket tartalmaz, de a főként általános (vagy közép) iskolás gyermekeknek készült mérőeszközök gyakran kiegészülnek családi, iskolai és a kortársakra vonatkozó faktorokkal (pl. CYRM; YR:ADS; California Healthy Kids Survey - The Resilience Scale of the Student Survey; RYDM; ARQ). A vizsgált tényezők részletes bemutatására ehelyütt nem kerítünk sort, a rezilienciakutatások során vizsgált erősségekkel, erőforrásokkal, protektív tényezőkkel kapcsolatos kutatási eredményekkel a 4. főfejezetben részletesebben foglalkozunk.

Összességében elmondható, hogy ezek a kérdőívek a reziliencia valamely értelmezése mentén, főként önkitöltős módszerrel vizsgálják olyan tényezők jelenlétét az egyén életében, amelyekből a reziliens viselkedés fokára következtetnek. A mintavétel módja sok esetben nem fókuszál arra, hogy a rizikó és a kedvező kimenetel mérése egyaránt megtörténjen, de bizonyos esetekben a protektív tényezőkön kívül a gyengeségek felmérésére is van lehetőség (pl. ARSS). Vagyis, míg a tanulói és rendszerszintű kutatások módszertanának esetében fókuszba kerül a mintavétel módja, ezek a mérőeszközök sokkal inkább a protektív faktorok felmérését valósítják meg. Alkalmazásuk során sok esetben nem értékelik a rizikó és a kedvező kimenetel jelenlétét.

3.2. A pszichológiai kutatások jellemző módszerei

Az előző fejezetekben az oktatási reziliencia vizsgálatának módszertani kérdéseit jártuk körbe, de ahogy korábban is rámutattunk a pszichológiai kutatások kiegészíthetők a

kutatási koncepciók kialakításához szükséges ismereteket. Ezért ebben fejezetben a bemutatjuk a kutatási elrendezésről, a reziliencia alapkritériumainak és a protektív tényezőknek a vizsgálatáról szóló, a kutatások módszertanára hatást gyakorló jelentősebb szakirodalmi háttérrel.

3.2.1. Kutatási elrendezések és rezilienciamodellek

A reziliencia vizsgálatának nehézségei és a kutatási terület összetettsége nemcsak a definíciók variabilitásában gyökerezik. Mint említettük, a vizsgálati lehetőségeket alapvetően meghatározza a két alapkritérium értékelése. Ugyanis csak kimutatható rizikó esetében beszélhetünk rezilienciáról, valamint azt is meg kell határozni, hogy mit tekintünk megfelelő alkalmazkodásnak, sikeres végkimenetelnek, hiszen ennek hiányában nem értékelhető a jelenség. Ezeknek az alapkritériumoknak a meghatározásában és értékelésében is nagy változatosság figyelhető meg. Különbségek fedezhetők fel annak megállapításában, hogy az egyént ért hátrányok természete váltja-e ki a rezilienciát és hogy pontosan mekkora az a pozitív eredmény, amely már adaptív reakciónak számít (Prince-Embury, 2014).

Alapvetően a rezilienciakutatások esetében is elkülöníthetők nagyobb egységek a célok mentén. Az összetett folyamatok és a környezeti, valamint személyiségbeli protektív tényezőket és azok interakcióját (a korábban is említett '*resilience*' értékelése) vizsgáló ökológiai szemléletű kutatások esetében longitudinális és keresztmetszeti adatgyűjtést is alkalmaznak. Ezek a kutatások főként a teljesítménybeli előnyöket (*assets*) a fejlődési mérföldköveket állítják középpontba. Visszamenőleg értékelik a rizikófaktorok és protektív faktorok összhatását és nagyon sok részinformációt gyűjtenek be a résztvevőkről (pl. Werner & Smith, 1982, 1992). Az eszközök széles körével dolgoznak mivel az egyén értékelése, a környezet felmérése, valamint az interakció bizonyítása is szükséges.

A kutatások egy másik irányzata főként keresztmetszeti adatfelvételen alapul és az összetevők közül egyet állít középpontba. Tipikusan ilyenek az egyén tulajdonságaira fókuszáló kutatások, amelyek az ún. '*personal resiliency*'-t értékelik. A személyiségbeli tényezők feltárására állapotfemérő teszteket és önjellemző kérdőíveket használnak. Az előző fejezetben bemutatott rezilienciaskálák egy része sorolható e kutatások közé (pl. Block & Kremen, 1996); Hurtes & Allen, 2001). Előnyük, hogy sokszínű populációt,

többféle szempontból értékelnek, mely egyben hátrányuk is, mert nehézkes az eredmények összehasonlítása és egységesítése.

Eltérő szempontokból, de mind a két irányra érvényes, hogy az iskolai gyakorlatban és a prevenció vagy intervenció során sokszor nehezen felhasználhatók a kutatási eredmények. Általában a kutatásokhoz igazodó eszközöket alkalmazzák, amelyek sokszor laborkörülményekhez illeszkednek és drágák, vagy speciális pszichológiai tünetekre koncentrálnak. Továbbá a reziliencia fejlődésében fontos mérföldkövekről csak visszamenőleg adnak információt így elmondható, hogy kevésbé segítenek a prevencióban és a negatív végkimenetel megelőzésében.

A kutatások egy új generációja azonban olyan eszközök kifejlesztésével foglalkozik, amelyek az iskolai gyakorlatban is könnyen alkalmazhatóak. Ilyen például Prince-Embury (2007) három-faktoros reziliencia modelljén alapuló mérőeszköz az RSCA (*Resiliency Scales for Children and Adolescents*), melynek egyik nagy előnye, hogy diagnosztikus adatokat nyújt arra vonatkozóan, hogy az értékelt gyermek, vagy osztályközösség esetében milyen típusú intervenciós vagy fejlesztő program alkalmazása lenne optimális.

Masten (2001) szerint a vizsgálat fókusza alapján is elkülöníthető a rezilienciakutatások két központi megközelítése: a változókra fókuszáló megközelítés (*variable-focused approach*) (pl. Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984; Luthar, 1991) és a személyre fókuszáló (*person-focused approach*) (pl. Werner & Smith, 1992).

Ezek a megközelítések nemcsak mint a protektív tényezők vizsgálatának megközelítései terjedtek el a kutatási terület fejlődése során, hanem mint magának a reziliencia kutatásának megközelítései vagy modelljei. Ugyanis a kutatók sokszor a protektív tényezők feltárását értik a reziliencia vizsgálata alatt.

A változókat középpontba állító megközelítés vagy modellek (*variable-focused approach/models*) az egyéni tulajdonságok, a környezet és a tapasztalt életesemények közötti kapcsolatok magyarázatán keresztül kívánja megállapítani, hogy hogyan jön létre a kedvező fejlődési kimenetel. A többváltozós statisztikai módszereket alkalmazó megközelítés statisztikai modellek tesztelésével vizsgálja a veszélyeztetettség szint és az elért teljesítmény minősége közötti kapcsolatot (Masten, 2001), így alkalmas a protektív faktorok körének feltárására és működésük módjának behatárolására (Masten & Reed, 2002), valamint az előrejelző tényezők és a kimenetel közötti kapcsolat mérésére (Masten, 2001).

Már a korai kutatásokban alkalmazták ezt a szemléletet (pl. *Project Competence*). Előnye, hogy a kialakított modellek nemcsak a hipotetikus protektív faktorok hatásának vizsgálatára alkalmasak, hanem az intervenciós eljárások kialakításának is alapjául szolgálhatnak. Hátránya, hogy sok esetben a változók statisztikai értékelése áll a középpontban, így kevésbé veszik figyelembe a valós élet jellemzőit, valamint a szélsőséges helyzetek közötti különbségeket (Masten, 2001).

A kutatások során több ilyen modellt is teszteltek: az additív, az interaktív és az indirekt modelleket (Masten & Reed, 2002). Az additív modellekben három külön csoportba sorolják a vizsgálatba bevonni kívánt tényezőket. A tiszta rizikófaktorok és erőforrás faktorok negatív, illetve pozitív hatása közvetlenül hat a kedvező kimenetel létrejöttére. A rizikó feltűnése esetén a siker létrejöttének valószínűsége egyértelműen csökken, amennyiben nincsenek jelen, úgy semmiféle hatást nem gyakorolnak rá. A tiszta erősségek vagy erőforrások szintén hasonlóan hatnak, csak ellentétes irányba. Jelenlétük esetében a siker létrejöttének valószínűsége nő, azonban nem csökkenti azt, amennyiben nincsenek jelen. Ezek mellett megkülönböztetendő a tényezők egy harmadik csoportja, amely a rizikót és az erőforrást egyesíti. Ezek olyan bipoláris tényezők (*risk-asset attributes*), amelyek pozitív túlsúlya esetén a siker valószínűsége nő, míg negatív súlyuk esetén csökken. Például a gyermekek környezetére jellemző tényezők közül a szocioökonómiai státusz magas szintje erőforrásként hat, míg alacsony szintje rizikóként működik.

A személyre fókuszáló megközelítés vagy modellek (*person-focused approach/models*) az egyének közötti különbségeket állítja középpontba (Masten, 2001). A reziliensek és nem reziliensek csoportjának azonosítása és összehasonlítása alapján kívánja kideríteni, hogy miképp jön létre az adaptív reakció (Masten & Reed, 2002). Az eltérő kimeneti teljesítményt nyújtó csoportok összehasonlítása során az azonos rizikófaktorba tartozókat vizsgálják (Masten, 2001). Például Finn és Rock (1997) is összehasonlította a reziliens és nem reziliens diákokat az önbecsülésük és kötelezettségvállalásuk szempontjából. Ez a megközelítés alkalmas a szokásos és a nem szokványos mintázatok mélyebb vizsgálatára, valamint a sokrétű folyamatok feltárása. Ez a megközelítés kevésbé érzékeny, mint a változókra összpontosító, azonban az eredmények általánosíthatósága nehézséget okozhat, mivel elhomályosíthatja a speciális kapcsolódásokat, a nagyobb összefüggések feltérképezését, amelyek elősegíthetnék a folyamatok megértéséhez szükséges központi tényezők megtalálását (Masten, 2001).

Masten és Reed (2002) a személyekre fókuszáló modelleknek három fajtáját különítik el. Az egyik modell egyszerű esettanulmányokat használ fel az egyéni életutak bemutatására és ezáltal a reziliencia létrejöttének magyarázatára. Ezek az esettanulmányok nem igazi reziliencia modellek inkább heurisztikus célokat szolgálnak, de bizonyítékai a jelenség természetes létrejöttének és működésének. A személyeket középpontba állító reziliencia modellek másik fajtája, a nagyon magas rizikónak kitett egyének azonosításán és életútjuk elemzésén alapszik.

Ennek a klasszikus megközelítésnek jó példája az első reziliencia-kutatások egyike, melyet korábban is említettünk. A Hawaii-on végzett híres Kauai longitudinális kutatás (Werner & Smith, 1992), amely során többszáz személy fejlődését követték nyomon negyven éves korukig. A kutatás során azokat sorolták a reziliensek közé, akik legalább négy rizikótényezőnek voltak kitéve, majd a kompetencia, a magabiztosság és a gondoskodó felnőtté válás területein jól boldogultak. Ez a megközelítés gyakran szolgáltat bizonyítékokat arra vonatkozóan, hogy milyen szembetűnőek a különbségek a jelenség létrejöttéhez szükséges erősségek és emberi, valamint társadalmi tőke körében. Ennek a megközelítésnek a korlátai vezettek a harmadik, a teljes diagnosztikus modellek létrejöttéhez. Ugyanis a nézettel kapcsolatban megfogalmazott kritikák egyike szerint, az efféle elemzésekből hiányoznak az alacsony rizikónak kitett alcsoportok. A teljes diagnosztikus megközelítés kutatásaiban szerepelnek az átlagos populáció tagjai is acélból, hogy a rezilienseket össze lehessen hasonlítani az alacsony rizikónak kitett alcsoportok. A teljes diagnosztikus megközelítés kutatásaiban szerepelnek az átlagos populáció tagjai is acélból, hogy a rezilienseket össze lehessen hasonlítani az alacsony rizikónak kitett egyénnel és a magas rizikónak kitett, de maladaptív viselkedést mutató társakkal egyaránt.

3.2.2. A rizikótényezők és a kedvező kimenetel vizsgálatának módszerei

A rizikótényezők értékelésének problémáira, amelyet az előző fejezetekben (pl. 3.1.2.) az oktatási rezilienciával kapcsolatosan is bemutatunk, a minta kiválasztásával, a vizsgálni kívánt tényezők körének pontos meghatározásával, a vizsgálatukra alkalmazott indikátorok szakszerű behatárolásával és a megfelelő módszerek alkalmazásával reagálnak a kutatók. A rizikótényezők értékelésével kapcsolatos kérdések nagyban kapcsolódnak a mintaválasztás kérdéséhez nemcsak az oktatási, hanem a pszichológiai kutatások esetében is.

A kutatások során a mintába kerülés feltételeinek még a vizsgálat előtti meghatározásával, a kiválasztás és a vizsgálatba való bevonás nehézségeivel számolni kell. Egyes rizikótényezők esetében az információgyűjtés nehezített lehet (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000), mivel bizonyos kockázatnak kitett csoportok (pl. bántalmazott gyermekek) nehezen érhetőek el (Heller, Larrieu, D'Imperio, & Boris, 1988), mely megállapítás korunkban is igaz. A minta kiválasztásakor azt is érdemes meghatározni, hogy a mintába kerülő tanulók mindegyike közel hasonló szintű rizikónak van-e kitéve vagy sem (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). A rizikó megítélésére (attól függően, hogy mely tényezőkről, milyen módszerrel és kitől kerülnek begyűjtésre az adatok) szubjektív vagy objektív értékek is alkalmazhatóak, amelyek kiválasztása a kutatási eredmények megbízhatóságát befolyásolhatja (Masten & Reed, 2002).

Luthar és Cushing (1999) a rizikótényezők empirikus vizsgálatának alapvetően három megközelítést különítették el, más kutatók munkáiban ezekhez kapcsolódó módszertani információk is fellelhetőek. Az első megközelítés feleletválasztós kérdőíveket és interjúkat alkalmaz a rizikótényezőknek való kitettség mértékének megállapítása érdekében. A kérdőívek leggyakrabban a negatív vagy stresszes életesemények számbavételére fókuszálnak (pl. Garnezy, Masten, & Tellegen, 1984), de bizonyos esetekben olyan további rizikós körülményekről is adatokat gyűjtenek, mint a családi kapcsolatok és körülmények (Baldwin, Baldwin, Kasser, Zax, Sameroff, & Seifer, 1993) vagy egyéb anamnesztikus jellegű adatok. A rizikófaktorok hatását a begyűjtött információk és a pozitív vagy negatív kimenetel közötti korreláció vizsgálatán keresztül értelmezik (Luthar & Cushing, 1999).

Egy másik megközelítés a rizikójelenségek összetettségére helyezi a hangsúlyt és speciális rizikó indexek alkalmazásával értékeli a veszélyeztetettség szintjét. Olyan háttéradatokat és szociodemográfiai információkat hasznosít, mint például az alacsony családi jövedelem, szülők iskolázottsága, kisebbségi csoportba tartozás. A szerzők szerint ez a megközelítés kifejezetten a kumulatív rizikó (pl. szegénység) értékelését kívánja megvalósítani (Luthar & Cushing, 1999). Ehhez kapcsolható Masten és Reed (2002) módszertani útmutatása, akik a kumulatív rizikó értékelésének két fő formáját különítették el és nemcsak a rizikó indexeket, hanem az első megközelítésben szereplő stresszes életesemények pontozását is értékelésére alkalmas formaként jelölik meg. A kumulatív rizikó mérőszámát gyakran a gyermek életében megmutatkozó rizikófaktorok számának összesítéséből alakítják ki, amely a stresszes vagy negatív életesemények

számából is következhet. Azonban a szimpla összesítés nem árulkodik arról, hogy milyen mélységű a rizikótényezők hatása, ezért a súlyossági fok külön értékelhető is lehet.

A Luthar és Cushing (1999) által osztályozott harmadik megközelítés ezekről elkülöníthető, mivel egy, az egész életre kiható, magas rizikót feltételező specifikus tényezőt (pl. gyermekbántalmazás, háborúnak való kitettség) vesz figyelembe a hatások vizsgálatakor, amely gyakran a minta kiválasztásának is az alapját képezi. A statisztikai elemzéskor ebben az esetben is a kedvező kimenetellel való szignifikáns korrelációt veszik alapul.

A reziliencia jelenségének operacionalizálása során alkalmazott megközelítés a kedvező fejlődési kimenetel vizsgálatának lehetőségeit is meghatározza. A felhasználható módszerek széles skálán mozognak, s mint fentebb a rizikó esetében, vele valamelyest analóg módon Luthar és Cushing (1999) itt is három megközelítést különítettek el.

Az első megközelítés a tapasztalható kompetens teljesítményre vagy megfelelő viselkedésre vonatkozó adatok összegyűjtését foglalja magában. A reziliencia definíciójától, vagy a sikeres alkalmazkodás vizsgált típusától függően ez sokféle eszközt és módszert takarhat. Masten és Reed (2002) szerint a gyermekek és fiatalok esetében tipikusan a tanulmányi sikerességet, a magatartást, a kortársak általi elfogadást és baráti kapcsolatokat, a mentális egészséget és az életkornak megfelelő, iskolán kívüli tevékenységekben való részvételt értékelik. A legtöbb kutatásba, ahogyan az általunk elvégzettbe is nemcsak egy, hanem egyszerre több ilyen indikátort is bevonnak. A tanulmányi területen kimutatható sikeresség esetében például tesztekkel értékelik a tanulók teljesítményét, vagy az iskolai sikeresség egyéb mutatóit (pl. érdemjegyek) veszik alapul (pl. Garnezy, Masten & Tellegen, 1984). A szociális és emocionális alkalmazkodás esetében pedig az értékelhető viselkedést veszik figyelembe, a tanulók, tanárok szülők vagy kortársak által kitöltött feleletválasztós kérdőíveket alkalmazva.

Egy másik megközelítés esetében az alkalmazkodás eltérő aspektusainak bevonásával értékelik a kompetenciát és összesített mutatókat képeznek a különböző területeken elért teljesítményeket összevonva. Például a tanulmányi területen mutatott teljesítményt és a szociális érvényesülést is figyelembe veszik, mint a *'Project Competence'* során Garnezy, Masten és munkatársaik tették a reziliens viselkedés értékelése során (Masten & Powell, 2003).

Az ezekről elkülönülő megközelítés a fontosabb tünetek meglétét vagy hiányát veszi számba és abból következtet a pozitív teljesítmény megvalósulására. Ez általában azokhoz az esetekhez kapcsolódik, amikor egy speciális rizikótényezőnek (pl. háborúnak

való kitettség, vagy egyéb pszichopatológiai rendellenességek) kitett csoport sikeres alkalmazkodásának formáját vizsgálják. Az adatgyűjtés általában kvalitatív módszerekkel történik, strukturált, vagy félig strukturált interjúkat használnak (Luthar & Cushing, 1999).

Összességében elmondható, hogy ahogy a fejezet során rámutattunk az oktatási és a pszichológiai reziliencia vizsgálatának módszerei is változatosak, mely a kutatási koncepciók variabilitásához vezet. A kutatások megtervezése során számos szempontot kell figyelembe venni a kutatások megbízhatóvá tétele érdekében, ugyanakkor e körülmény nemcsak kihívás elé állítja a kutatókat, hanem potenciált is nyújt. Hiszen a kutatások az aktuális célok mentén alakíthatóak ki és tehetők alkalmassá arra, hogy megfogják a problémát.

4. REZILIENS TANULÓK ARÁNYA, JELLEMZŐI ÉS A PROTEKTÍV FAKTOROK

Az elméleti háttér során bemutatásra kerültek az oktatási és a pszichológiai rezilienciakutatók azon elemei, amelyek mentén a jelenség értelmezése és kutatásának módszerei megismerhetők. Több fejezet érintette annak kérdését, hogy milyen eredmények származnak a terület kutatásából és azok miképpen hasznosíthatóak (pl. Bevezetés; 2.3.4. fejezet; 3.1.4. fejezet), illetve kiderült azt is, hogy milyen csoportokra vonatkozva szolgáltathatnak eredményeket (2.3. fejezet; 3.1.1. fejezet) a rezilienciavizsgálatok. Azonban a kutatások reziliens tanulók arányára és protektív faktoraira vonatkozó eredményei még kevésbé kerültek bemutatásra, ezért jelen fejezet erre fókuszál.

A kutatásunk szempontjából jelentős eredmények két fő irányból közelíthetők meg. Az oktatási rezilienciakutatók hasznosíthatósága egyrészt a reziliens tanulók arányának megismerésén és az abból levont következtetéseken alapszik, amely az oktatási rendszerek méltányossági indikátorának tekinthető. Ezért a fejezet első fele a nemzetközi teljesítménymérések eredményeivel foglalkozik (pl. PISA, TIMSS, PIRLS). Majd érinti a további jelentős, oktatási rezilienciával kapcsolatos konzekvenciákat, köztük a legfontosabb hazai (Országos kompetenciamérés, Szegedi Iskolai Longitudinális Program), az intézményi és a tanulói szintet célzó kutatásokat. Másrészt mivel a protektív tényezők tanulmányozása alkalmas lehet a hátrányok ellenére létrejövő siker magyarázatára, s maguk a kutatók is sokszor ezek feltárását értik a reziliencia vizsgálata alatt, a fejezet másik része az oktatási és a pszichológiai kutatások által feltárt protektív tényezők bemutatására koncentrálna.

4.1. Reziliens tanulók a nemzetközi teljesítménymérések tükrében

Ahogy a módszertani fejezetből is kirajzolódott, az egyik legfontosabb bázisát az oktatási rezilienciát vizsgáló kutatásoknak a PISA-mérések jelentik, amelyek esetében a 2006-os adatfelvételhez kapcsolódóan közöltek először eredményeket a rezilienciára vonatkozóan (OECD, 2011). Az elemzések szerint az országok között jelentős eltérések vannak a reziliens tanulók arányát tekintve. Az első helyen Hongkong-Kína (24,8%) áll, amelyet Makaó-Kína (24,3%), Finnország (22,2%), Tajvan (19,2%) és Észtország (18,4%) követ. A reziliens tanulók száma Romániában (4%), Montenegróban (3,7%),

Azerbajdzsánban (2,6%) és Kirgizisztánban (0,5%) a legalacsonyabb. Összességében elmondható, hogy az oktatási reziliencia az olyan OECD-országokban gyakoribb, mint Finnország, Kanada (17,1%), Korea (17,7%) és Japán (17,6%), de a legmagasabb arányokkal Hongkong-Kína rendelkezik. Az OECD-országok átlaga 13% volt, Magyarországon ehhez közeli, 12,7%-osra volt tehető a reziliens tanulók aránya. Ezek a százalékos arányok a természettudomány területen nyújtott teljesítmények alapján jöttek létre, azonban az elemzések rámutattak, hogy az e területen reziliens tanulók többsége matematikából és olvasásból is reziliens kategóriába volt sorolható. Ebből az eredményből arra következtethetünk, hogy az oktatási reziliencia nem specifikus jellemző, hanem sokkal inkább általános jelenség. A 2006-os méréshez kapcsolódó jelentés (OECD, 2011) rámutatott néhány olyan összetevőre, amelyek erős összefüggésben állnak a hátrányos helyzetű diákok iskolai teljesítményével. Ilyen tényezők voltak a természettudományos tárgyhoz kötődő motivációs jellemzők, az önbizalom, valamint e tantárgy iskolai tanulásával töltött idő. Azonban olyan iskolai jellemzők szerepét, mint az infrastrukturális ellátottság vagy az iskolavezetés, nem támasztották alá az elemzések.

Az adott országon belüli állapotokról információt adó rezilienciaelemzésekben kiderült, hogy hazánkban a reziliens tanulók teljesítménye 577, míg az alulteljesítő diákoké 402 pont volt. Az elemzések rámutattak arra is, hogy a magyar tanulók esetében a vizsgálatba bevont egyéni és iskolai összetevők rezilienciával való összefüggésének erőssége általában alig tér el az OECD-országok átlagától. A kutatás azt is feltárta, hogy azokban az iskolákban magasabb a reziliens tanulók aránya az alulteljesítő tanulókhoz képest, ahol a felvételi eljárás jelentős szerepéről számoltak be. Több ország esetében a felvételi eljárás és a rezilienssé válás valószínűsége csak abban az esetben jár együtt, ha a tanulói és iskolai jellemzőket nem veszik figyelembe, azonban többek között hazánkra ez nem igaz. Vagyis létezik valamiféle különbség az iskolák vagy tanulók között, amely ezen eredmény kialakulását magyarázza.

Az olvasást középpontba állító 2009-es PISA-felmérés (OECD, 2010b) eredményeinek elemzése alapján csökkent a reziliens tanulók arányszáma minden országban a módszertani változás következtében, amelyet a 3.1.3. fejezetben bemutatunk. Az OECD-országokban az összes tanuló átlagosan 7,7%-a volt reziliens almintába sorolható, mely érték a 2012-es mérések során 6,4%-ra csökkent. A magyarországi arányszámok ezektől eltértek. A 2009-es mérés alapján a tanulók 6,6%-a volt reziliens mintába sorolható, a 2012-es alapján azonban ez az érték már csak 4,1%

volt. Ez utóbbi évben csak Szlovákia (3,9%), Mexikó (3,9%), Görögország (3,2%) és Chile (1,7%) maradt mögöttünk. Míg arányuk a kelet-ázsiai térség mérések során is jól teljesítő országaiban volt továbbra is a legmagasabb (Hongkong-Kína 18,1%; Vietnám 16,9%; Szingapúr 15,1%).

A 2012-es eredményeket összefoglaló jelentésben (OECD, 2013) a reziliens tanulók arányában létrejött időbeli változásokra is kitértek, egészen 2003-ig visszamenőleg. Az elemzések során az egy százalékpontnál magasabb arányváltozást tekintették számottevőnek, amely többek között Törökországra, Mexikóra, Lengyelországra és Olaszországra is jellemző volt. Magyarországon az OECD-országokhoz viszonyítva alacsony reziliens tanulói arány nem növekedett számottevően.

A 2015-ös PISA-adatfelvételen alapuló elemzések (OECD, 2018) során a természettudományi teljesítményeket figyelembe véve az OECD-országokban átlagosan a hátrányos helyzetű tanulók 29%-a volt a reziliens tanulók közé sorolható. Arányuk a kelet-ázsiai térség országaiban volt továbbra is a legmagasabb, de a jól teljesítő európai országokban is meghaladta az OECD-átlagot. A teljesítményük szerint is élvonalba tartozó gazdaságokban (pl. Makaó-Kína, Hongkong-Kína, Szingapúr) a reziliens diákok aránya meghaladja a 40%-ot, Vietnámban eléri a 76%-ot. Európa jól teljesítő országaiban is OECD-átlag feletti a reziliensek aránya, Észtországban 48%, Finnországban 40%. Ezzel szemben Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulóknak mindösszesen 19%-a mondható reziliensnek. Az OECD-országok közül csak Görögországot, Szlovákiát, Izlandot, Izraelt, Chilét és Mexikót előzzük meg (OECD, 2018). A 2012. és 2015. évi PISA-mérések eredményei is rámutattak az iskolai környezet kulcsszerepére. A jól szervezett, a diákok összpontosítását segítő tanórai környezet, minden tanuló számára előnyös, de különösen legkiszolgáltatottabbaknak. A 2015-ös méréshez kapcsolódó (OECD, 2018), nem kognitív összetevők mentén kialakított, érzelmi szempontból reziliens diákokra vonatkozó elemzések rámutattak, hogy a legjobban teljesítő rendszerekben (ázsiai oktatási rendszerek) alacsonyabb az így azonosított reziliens tanulók száma, mintha a kognitív összetevőt vesszük alapul.

Amennyiben a reziliens tanulók arányában létrejövő 2006 és 2015 közötti változásokat vesszük figyelembe, elmondható, hogy 19 országban is növekedett a reziliencia létrejöttének valószínűsége a hátrányos helyzetű tanulók körében, míg 9 ország esetében ez a valószínűség csökkent. Többek között Németországban, Japánban, Izraelben, Norvégiában, Portugáliában és Spanyolországban növekedett a reziliens tanulók aránya, de Lengyelország és Szlovénia is javított. Miközben olyan országok

esetében, mint Ausztrália, Új-Zéland, Svédország, Finnország és Magyarország, csökkenést mutattak ki (Agasisti et al., 2018). Az elemzések megerősítették, hogy a rendszerszintű jellemzők közül a középfokú oktatás terén a szelektivitás jelentős szerepet játszik. A reziliens reakció kialakítására nagyobb az esély a kevésbé szelektív rendszerekben.

A legutóbbi PISA-mérés eredményei (OECD, 2019) alapján a hátrányos helyzetű tanulók átlagosan 11,3%-a volt reziliens, melytől a magyarországi eredmények elmaradtak, a tanulóknak kevesebb, mint 8%-a volt reziliensként azonosítható. E legutóbbi jelentés többek között rámutatott, hogy (77-ből) 35 országra jellemző, hogy nagyobb a reziliens diákok aránya a jobb iskolai légkörről beszámolóknak között, mely megállapítás 64 országban igaz az egyéni képességekről alkotott elképzelések tekintetében.

A PISA-adatbázisok másodelemzésén alapuló kutatások is rámutattak egy sor olyan eredményre, amelyek az oktatási reziliencia kutatását előrelendítették. Agasisti és Longobardi (2014a; 2014b; 2017) elemzéseiből kiderült, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak nagyobb esélye van rezilienssé válni, amennyiben olyan iskolába járnak, amely minőségileg jobb erőforrásokkal, tanórán kívüli foglalkozásokkal rendelkezik. De az erőforrásokon kívül más intézményi tulajdonságok is szerepet játszanak. Más kutatók például rámutattak, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében kiemelten jelentős szerepe van az iskolai tanulmányoknak, főként, ha olyan intézményről van szó, amely szoros együttműködést alakít ki a diákokkal, családjukkal és a helyi közösséggel (pl. Bryan, 2005; Harris, 2007; Kannapel et al., 2005). Ugyanúgy az iskolai környezet kulcsszerepére mutatott rá Agasisti, Avvisati, Borgonovi és Longobardi (2018). Elemzéseik szerint az anyagi erőforrásoknak korántsem olyan erős hatása, mint az iskolában fellelhető érzelmi erőforrásoknak (pl. elkötelezett tanárok, iskolai kötődés).

Cheung és munkatársai (2014) ugyancsak a PISA-mérések adatait felhasználva elemezték Kelet-Ázsia egyes országainak olvasáshoz kapcsolódó eredményeit, melyből kiderült, hogy az olvasási tevékenység élvezete és a metakognitív olvasási stratégiák alkalmazása is protektív faktorként jelenik meg. Egy másik kutatás (Cheung, 2016) a matematikateljesítményhez kapcsolódóan pedig az énhatékonyság oktatási rezilienciával való összefüggését bizonyította.

A 2011-es TIMSS-mérés eredményei alapján, más módszertan felhasználásával is az derült ki, hogy az ázsiai régió gazdaságaiban a legmagasabb a reziliens tanulók aránya (Erberer et al., 2015). Japánban a hátrányos helyzetű diákok 55%-a, Hongkongban az

54%-a, Szingapúrban az 52%-a sorolható a reziliens diákok közé. Vagyis a hátrányos helyzetű tanulók több mint fele az átlagos szinten, vagy afelett teljesít. A reziliens diákok százalékos aránya Ománban (8%), Marokkóban (6%) és Ghánában (4%) volt a legalacsonyabb. Az elemzés olyan tényezők szerepére mutatott rá, mint például a diákok továbbtanulási aspirációja, vagy a tanárok diákok jó teljesítményébe vetett bizalma. Egy másik TIMSS-en alapuló elemzés (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016) azonban eltérő eredményre mutatott rá. Voltak olyan gazdaságok (pl. Hongkong, Japán) ahol a vizsgálatban szereplő egyik faktornak sem volt hatása a teljesítményre a hátrányos helyzetű diákok körében.

Egy, a 2006-os PIRLS-mérés eredményeit felhasználó kutatásból (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012) kiderült, hogy az olvasáshoz kapcsolódó önbizalom, az olvasási feladatok elvégzéséhez kapcsolódó motiváció az oktatási reziliencia egyéni prediktorai az elemzésbe bevont minden országban. A 2016-os PIRLS-adatbázis elemzése (García-Crespo et al., 2019) szintén rámutatott, hogy az olvasáshoz kapcsolódó önbizalom növeli az oktatási reziliencia létrejöttének valószínűségét. Az iskolához való kötődésen, kapcsolódáson keresztül létrejövő motiváció és elkötelezettség szerepére pedig rámutattak további kutatások is (pl. Aydiner & Kalender, 2015; OECD, 2011; Tomasso, Francesco, Francesca, & Sergio, 2018)

A nemzetközi összehasonlító eredmények alapján jól látható, hogy általában azokban az országokban átlag feletti a reziliens tanulók aránya, ahol a rendszer eredményessége és méltányossága is meghaladja az átlagot. Bár a reziliens tanulók aránya és a teljesítmények közötti összefüggés nem determinisztikus, az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a méltányosság magas szintje általában együtt jár az iskolarendszerek hatékonyságával (Tóth et al., 2016).

4.2. Oktatási rezilienciakutatások hazánkban

A rendszerszintű jellemzőket tovább árnyalják azok a hazai kutatások, amelyek a reziliens tanulók arányát tekintve sikeres intézmények jellemzőire fókuszálnak. Patakfalvi-Czirják, Papp Z. és Neumann (2018) az Országos kompetenciamérés eredményei alapján azonosították a kedvezőtlen jellemzők mellett tartós sikereket elérő iskolákat. Eredményeik szerint a reziliens intézmények között egyaránt fellelhetőek olyanok, amelyek vélhetően „innovatív” fejlesztéseik következtében, és olyanok, amelyek valószínűleg a „tesztre tanításnak” köszönhetően sorolhatók a reziliens

kategóriába. Széll (2015a, 2015b, 2016, 2018) több kutatást is folytatott. Elemzései arra mutatnak rá, hogy a reziliens iskolák a hasonló tanulói összetételű, de kevésbé eredményes iskoláktól az iskolai légkört meghatározó tényezők mentén különböznek. Ilyen például a tanulók egyéni képességeire és személyiségére fókuszáló pedagógiai támogatás, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség, a tanári kar fluktuációja, a pedagógusok tanári karon belüli együttműködése, valamint a tanárok diákokkal és családokkal való kapcsolata. Papp Z. (2013) a PISA-mérések módszertanát alkalmazva, a becsült roma arány függvényében elemezte a reziliencia jelenségét és azonosította a sikeres hátrányos helyzetű telephelyeket. Eredményei rámutattak, hogy a hátrányos helyzetű intézmények 27,1%-a azonosítható sikeresként, amely az összes telephely 6,1%-át jelenti. Az intézmények összetételének elemzése arra is rámutatott, hogy a reziliencia nagy mértékben összefügg a roma tanulók kérdésével. A hátrányos helyzetű, de sikeres intézmények 40%-a gettósodó vagy gettóiskola volt (50% feletti roma arány). Elemzései arra is rámutattak, hogy a reziliencia az integrációs képesség-kibontakoztató programban (Integrációs Pedagógiai Program, IPR) való részvétellel is jelentős összefüggésben van. A sikeres iskolák között csaknem kétszer annyian voltak a programot használók, mint az IPR nélkül is sikeresek.

Az Országos kompetenciamérés adatbázisát felhasználó intézményi szintű elemzések mellett, a tanulói szintet vizsgáló kutatások is megjelentek. Csüllög, Lannert és Zempléni (2015) elemzéséből kiderült, hogy a rezilienciára egyéni, családi, osztálytermi és intézményi tényezők is hatnak. Rámutattak a tanulók motivációjának, a pedagógus következetes, előítéletmentes és motiváló értékelésének, az intézmény hozzáadott értékének szerepére. Egy másik, nagyobb mintás elemzés (Tóth et al., 2016) a Szegedi Iskolai Longitudinális Program (SZILP vagy *Hungarian Educational Longitudinal Program*, HELP) adatai alapján vizsgálta az oktatási reziliencia jelenlétét a hazai oktatási rendszerben. A PISA módszertanát követő elemzések rámutattak, hogy a különböző tudásterületeken számottevően nagy különbség van a reziliens tanulók arányában. Az olyan tantervi tartalmaktól független területen, mint az induktív gondolkodás a legalacsonyabb a reziliens tanulók aránya, míg szövegértésből a legmagasabb. A hosszmetzeti elemzés lehetőségeiből fakadóan vizsgálták a jelenség stabilitását is. Eredményeik szerint az idő előrehaladtával az iskolakezdéskor reziliensnek tekintett tanulók közel fele volt 8. évfolyam végén is reziliens mintába sorolható szövegértésből és természettudományból (matematika: 40%).

Mint látható egyre több hazai kutatás foglalkozik a reziliencia jelenségének vizsgálatával. Természetesen ez a tendencia nemcsak a nagymintás kutatások esetében figyelhető meg. A témával kapcsolatos hazai, kisebb mintás kutatások száma is növekedni kezdett az elmúlt években. Pár kvalitatív adatokon alapuló, interjúkat felhasználó elemzés is készült. Ceglédi (2012) reziliens egyetemi hallgatók életútján keresztül a befolyással bíró rizikótényezőket és protektív faktorokat vizsgálta. Rámutatott a támogató szülői hozzáállásnak, a családtagok és az oktatók segítségének, a jelentős kortárskapcsolatoknak, valamint a támogató középiskolai környezetnek a szerepére. Máté (2015) egy roma diplomás bevonásával vizsgálta a reziliencia jelenségét. De Forray (2016) is életút-interjúkat készített reziliens cigány, roma hallgatókkal és a család, a szomszédság, a pedagógusok és a civil szervezetek, valamint a vallásosság összetevőire fókuszáltak. Györbíró, Hámos, Györbíró és Borzási (2015) a roma közösségekkel összefüggésben érintették a reziliencia fejlesztésének témáját és a szakkollégiumokkal kapcsolatos tapasztalatokat, tanulságokat állították középpontba, mint felsőoktatási tehetséggondozást felvállaló intézményt.

Berszán (2015) a fogyatékos gyermeket, családtagokat nevelő szülőkre fókuszált a rezilienciával összefüggésben. Erdei (2015) disszertációjában az iskolakezdés időszakára fókuszál a reziliencia jelenségével összefüggésben és a fejlődésbeli rizikónak kitett, de reziliens gyermekeket és nem reziliens diákokat vizsgálja az iskolai beválás szempontjából. Eredményei rámutattak, hogy a reziliens gyermekek jelentősen kevesebb problémával küzdenek a sérülékenyekhez képest, iskolai beválásuk magasabb szintű. Homoki (2014) gyermekvédelmi gondozottak körében végzett rezilienciakutatása a támogató iskolai és gyermekvédelmi környezet iskolai eredményességére, valamint én- és társas hatékonyságra gyakorolt hatását vizsgálta és rámutatott a pedagógusok támogató attitűdjének és a tanulásban vagy hasznos szabadidőtöltésben segédkező kompetens felnőttek jelentős szerepére.

Összességében elmondható, hogy hazánkban egyre nagyobb számban vannak azok a kutatások, amelyek a reziliencia szemléletmódját alkalmazva közelítik meg a különböző szempontból hátrányos helyzetű csoportok megsegítésének kérdését. Ezen kívül az oktatási vagy pszichológiai reziliencia fogalmával, az eddigi kutatásának eredményeivel és magával a gondolkodásmóddal is egyre több tanulmány foglalkozik (pl. Békés 2002; Rayman & Varga 2015; Szokolszky & V. Komlósi 2015; Szabó, 2017a).

4.3. Protektív tényezők és erőforrások az oktatási rezilienciakutatások mentén

A reziliens tanulók arányához, illetve a hazai kutatásokhoz kapcsolódóan már számos olyan protektív tényező felsorolásra került, amelyek a rizikós háttérű diákok sikerességének létrejöttében szerepet játszhatnak. Az oktatási rezilienciakutatások a kedvező kimenetel szempontjából fontos összetevőkre mutattak rá, melyeknek jó értelmezési keretet adhat Bronfenbrenner (2005) ökológiai modellje. A modell alapvetése szerint a fejlődés az egyén és a környezete interakciójának komplex folyamata nyomán megy végbe. Az egyén és a közvetlen környezete közötti kölcsönös és rendszeres kapcsolattartás proximális folyamat (pl. szülők, kortársak), mely csökkentheti az olyan kedvezőtlen hatásokat, mint amelyek például a társadalmi helyzetből fakadnak. Az ökológiai modellben a gyermekek környezete rendszerekre osztható. A mikrorendszerek a közvetlen kapcsolatok színterei (pl. család, iskola, kortársak közege), a mezorendszer ez előbbiek rendszere, vagyis az egyéni színterek kapcsolata tartozik ide (pl. család és iskola viszonya). Az exorendszer közvetett hatást fejt ki, mivel azoknak a színtereknek a kapcsolódása tartozik ide, amelyekben nincs benne az egyén (pl. a szülő munkahelye és otthona közötti kapcsolat). A legnagyobb makrorendszer pedig egy adott kulturális közeg mikro-, mezo- és exorendszerének jellemzőit egyszerre fogja össze.

Amennyiben ezt a modellt vesszük alapul elmondható, hogy az oktatási rezilienciakutatások során vizsgált protektív faktoroknak, erősségeknek és erőforrásoknak a legnagyobb része a környezettel összefüggésben fejlődő egyéni tényezők mellett, a mikrorendszerbe sorolhatók. A kutatások a tanulási környezet számos különböző elemét, valamint a diákok iskolához, tanuláshoz kapcsolódó élményeit és magukról alkotott képét is vizsgálják.

A kutatások például a motivációs összetevőkhöz kapcsolódóan rámutattak, hogy a reziliens diákok robosztusabb, pozitívabb mintákkal rendelkeznek (Gordon Rouse, 2001), mint nem reziliens társaik, illetve a kötelezettségvállalás jelentősége is egyértelmű. Finn és Rock (1997) az iskolai feladatok iránti elkötelezettség (pl. késés hiánya, órai munkában való részvétel, házi feladatok elkészítése, rendbontó magatartás hiánya a tanórákon) tekintetében jelentős különbséget talált a reziliens és nem reziliens diákok között. Emellett elemzéseikből kiderült, hogy a rizikós háttérű sikeres diákok a családi háttér kontextusától és önbecsülésüktől, meggyőződéseiktől függetlenül kiemelkedő magatartást tanúsítanak a sikereikért és kudarcukért való felelősség vállalása terén. Az elkötelezettség szignifikáns befolyásoló hatására más kutatások is felhívták a

figyelmet (Fantuzzo et al., 2012). Li és munkatársai is (2011) megállapították, hogy míg az iskolai tevékenységekbe való bevonódás alacsony foka az alacsony teljesítmény szignifikáns prediktora, addig a proszociális iskolai tevékenységekben való részvétel és a magas elvárások a protektív tényezők közé sorolhatók. Sharkey és munkatársai (2008) azonban hangsúlyozták, hogy az elkötelezettség alacsonyabb szintű a hátrányos családi helyzetű tanulók körében az általuk feltételezett szintnél. Az elemzéseik mentén arra a feltételezésre jutottak, hogy ennek hátterében az áll, hogy ez a tényező a rizikós háttértől függetlenül fejt ki hatását, vagyis minden tanuló számára hasznos.

Gonzalez és Padilla (1997) rámutattak arra, hogy magához az iskolához tartozás érzése, a hozzá való érzelmi kötődés is az akadémiai reziliencia prediktora. De a diákok pozitív attitűdje és elképzeléseik arról, hogy mire képesek szintén hozzájárulhatnak a rizikós háttér kompenzálásához (Von Secker, 2004). Más kutatások (pl. Kanevsky et al., 2007) nem támasztották alá az attitűd szerepét, melynek hátterében állhat az is, hogy ez az összetevő nem specifikusan a rizikós háttérű diákok esetében érvényesül. Von Secker (2004) rámutatott, hogy a pozitív attitűd hatásából a kedvező háttérű diákok még inkább profitálhatnak, vagyis működési mechanizmusa az elkötelezettséghez hasonló.

A pedagógusokhoz, szülőkhöz és kortársakhoz kapcsolódó tényezők, vagyis a családi és az iskolai szociális kötődések (Langenkamp, 2010) jelentőségére is rámutattak a kutatások. A tanárok tanulmányi területen nyújtott támogatása az egyik legjelentősebb prediktor, de a szülők motiváció felkeltésében játszott szerepe, támogatása és a kortárskapcsolatok is fontos szerepet játszanak (pl. Plunkett et al., 2008; La Foret et al., 2000). Reynolds (1998) szerint a szülők oktatással kapcsolatos elvárásai is jelentős prediktorként jelenhetnek meg, mely a pedagógusokra vonatkoztatva is igaz (Borman & Overman, 2004; Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

Rivera és munkatársai (2012), kérdőívek és megfigyelések segítségével végzett kutatásuk során a tanulás környezet összetevői tekintetében hívták fel a figyelmet a reziliens és nem reziliens diákok közötti különbségekre. Megállapításuk szerint a reziliens tanulók kevésbé érezték bonyolultnak a tanórákat, miközben megfigyelhető volt, hogy hosszabb időt töltenek feladatmegoldással, mint nem reziliens társaik. Padrón és munkatársai (2012) hasonló megközelítést alkalmazva szintén rámutattak e tényezők szerepére, illetve arra is, hogy a reziliens diákok pozitívabban ítélik meg a tanóráikat.

A kutatások szerint a tanulási környezet összetevőinek minősége jelentősen hozzájárul a hátrányos helyzetű tanulók sikerességéhez. De ez természetesen nem azt jelenti, hogy csakis az iskolai környezetüknek köszönhető a kedvező kimenetel elérése.

Egyes kutatások rámutattak (Gordon Rouse, 2001) a reziliens tanulók iskolai környezetük támogatásával kapcsolatos negatív véleményére is, vagyis elképzeléseik szerint egyes tanulmányi célok elérésében nem támogatja őket eléggé a környezetük.

Más kutatások az egyén további jellemzőinek szerepét hangsúlyozzák. Vizsgálták az énkép (pl. Kanevsky et al., 2007; Wang et al., 1997; Gordon 1996), az önbizalom (pl. Gordon, 1996; Padrón et al., 2000), az autonómia (pl. Wang et al., 1994) az énhatékonyság (pl. Raskauskas, et al., 2015; Gordon 1996), az önértékelés (pl. Raskauskas et al., 2015; Padrón, Waxman, Brown, & Powers, 2000) és a konfliktusmegoldás, megküzdés (pl. Glennie, 2010; Orozco, 2007; Sagone & De Caroli, 2014; Terzi, 2013) szerepét is, mely során kiderült, hogy e tényezők hatással vannak a rizikós háttér és a tanulmányi sikeresség kapcsolatára. A reziliens diákok nagyobb tanulmányi önbizalommal rendelkeznek, erősebb az énképük, magasabb az önértékelésük és énhatékonyságuk, emellett nagyobb valószínűséggel vannak hosszútávú céljaik. A kutatások rámutattak, hogy a reziliencia szignifikáns kapcsolatban áll a megküzdési, konfliktuskezelési stratégiákkal, azonban hangsúlyozták, hogy nincs olyan stratégia, amely minden egyes szituációban hatékony lenne (Orozco, 2007).

Más kutatások rámutattak (pl. Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006), hogy a probléma- és az érzelmi-fókuszú megküzdés is jelentős prediktorai a rezilienciának. McMillan és Reed (1994) kutatásából kiderült, hogy a célok és a jó időbeosztás, mint például a feladatvégzéssel töltött idő, házi feladatkészítés, tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel is összefüggésben állnak a rezilienciával. Más kutatások az ön szabályozásával kapcsolatos összetevőinek szerepét hangsúlyozták. Az önszabályozás az egyik jelentős protektív faktor a rezilienciakutatásokban (pl. Alvord & Grados, 2005; Benzie & Mychasiuk, 2009), illetve az önszabályozott tanulási stratégiák alkalmazásának jelentőségét is alátámasztották (pl. Artuch-Garde, Gonzalez-Torres, del la Fuente, Vera, Fernandez-Cabezas, & Lopez-Garcia, 2017; Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004).

A kutatások egyre nagyobb hányada foglalkozik a reziliencia támogatását célzó fejlesztőprogramokkal, melyek terjedésére hatással vannak azok a kutatások is amelyek a gyermekkori intervencióban való részvétel kedvező kimenetellel való szignifikáns összefüggését bizonyítják (pl. Reynolds, 1998). Hart és Heaven (2015) átfogó áttekintést nyújt a rezilienciát célzó intervenciós programokról, melyek számos összetevő fejlesztését tűzik ki célul. Az iskolai programok többek között elősegítik a problémamegoldó képesség, a kitartás, a kudarccal való szembenézés fejlődését. A

beavatkozások magukban foglalják a protektív faktorok megcélzását, például az egyéni (céltudatosság, önbecsülés) és interperszonális tényezőket (szociális kompetencia, empátia,), a kortársakhoz és családhöz kapcsolódó tényezők (családi kapcsolatok és pozitív kortárs kapcsolatok), valamint a közösségi tényezőket is (iskolai és közösségi kapcsolatok).

4.4. Protektív tényezők a pszichológiai rezilienciakutatások mentén

A 3.1.4. fejezetben a rezilienciakutatókhoz kapcsolódó mérőeszközök bemutatásakor már több olyan protektív faktor felsorolásra került, amelyek főként a pszichológiai kutatások nyomán kerültek a figyelem középpontjába és az adott koncepció alapján jelentősnek tekinthetők. E faktorok számbavételekor kiderül, hogy személyiségen belül azonosítható egyéni tényezőket és a környezettel összefüggésben értelmezhető erősségeket is vizsgáltak a pszichológiai kutatások során is, melyek bővebb bemutatására jelen fejezetben kerül sor.

A vonatkozó szakirodalom alapján tehát a pszichológiai kutatások is legalább két nagy csoportját különíthetjük el a protektív faktoroknak: az egyéni, vagyis belső és a környezeti, vagyis külső tényezőket (pl. Sameroff, 2005). Kezdetben a gyermekek személyes jellemvonásainak védő hatásait vizsgálták, majd a kutatások egy része a környezeti tényezők hatásának vizsgálata felé tolta a hangsúlyt, azt alátámasztva, hogy a negatív életkörülményekhez való alkalmazkodás nem csupán az egyén személyes tulajdonságának köszönhető.

Több kutató felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a belső és külső protektív tényezők dinamikus kapcsolatban, kölcsönhatásban állnak egymással. Az akadályokkal való sikeres megküzdés az eredményes külső és belső adaptáció együttes eredménye. Masten, Herbers, Cutuli és Laffavor (2008) szerint, a túlnyomó részt belső tényezők nyomán létrejövő reziliencia esetében is figyelembe kell venni a komplex külső hatásokat, még ha a belső folyamatok eredményének tűnik is az adaptív viselkedés létrejötte. Hangsúlyozzák, hogy a környezeti erőforrások azonban önmagukban nem szolgálnak haszonnal, ha az adott egyén nem képes a felismerésükre és felhasználásukra. A szerzők kiemelték azt is, hogy a külső protektív tényezők esetében a folyamatosság mellett a sokoldalúság is fontos, többféle stratégia egyidejű alkalmazása a legcélravezetőbb. Sugland, Zaslow és Nord (1993) is hangsúlyozza a megküzdés dinamikus jellegének figyelembevételét. Szerintük krízis idején fontos a támogatás, de az életút folyamán való

folytonos jelenlét is szükséges. A külső és belső tényezők együttes figyelembevételére hívja fel a figyelmet Waxman, Gray és Padrón (2003) is, akik több kutatási eredményt szintetizálva támasztják alá, hogy a sikeres boldoguláshoz pozitív külső és belső tényezők egyaránt szükségesek. A kutatók eltérő életkorú és különböző rizikónak kitett csoportok vizsgálata során számos protektív tényezőt hatását vizsgálták, melyeket a 6. táblázatban rendszerezetten szemléltetünk a könnyebb áttekinthetőség érdekében.

6. táblázat. *Protektív tényezők a rezilienciakutatások alapján*

<i>Tényező</i>	<i>Forrás</i>
<i>Személyiségen belüli, egyéni tényezők</i>	
intellektuális képességek	Luthar & Zigler, 1991; Brooks, 1994; Jacelon, 1997; Masten & Coatsworth, 1998
könnyű természet	Jacelon, 1997
kreativitás	Hurtes & Allen, 2001
humor	Hurtes & Allen, 2001
nyugalom	Wagnild & Young, 1993
optimizmus	LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009; Zautra, Hall, & Murray, 2010; Prince-Embury, 2006
pozitív érzelmi beállítottság	Zautra, Hall, & Murray, 2010
önismeret	LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009
énkép és önértékelés	Donnon & Hammond, 2007; Rutter, 2000; Werner, 2000; Lösel & Bliesener, 1994; Zautra, Hall, & Murray, 2010
énhatékonyaság	Masten & Wright, 2010; Werner, 2000; Lösel & Bliesener, 1994; Masten & Reed, 2002; Wang et al., 1994; Martin & Marsh, 2008
önbecsülés	Constantine & Benard, 2001; Wang & Gordon, 1994
önmagukba és jövőbe vetett hit	Gartland et al., 2011
jövőorientáció	Jew, Green, & Kroger, 1999; Werner, 2000; Lösel & Bliesener, 1994; Oshio, Nakaya, Kaneko, & Nagamine, 2003
érték orientáció	Hurtes & Allen, 2001
kitartás	Wagnild & Young, 1993; Martin & Marsh, 2008
motiváció	Wang & Gordon, 1994
hatékony megküzdési stratégiák	Brooks, 1994; Luthar & Zigler, 1991
problémamegoldó képesség	Masten & Wright, 2010; Constantine & Benard, 2001; Rutter, 2000; Masten & Reed, 2002; Zautra, Hall, & Murray, 2010
stressztűrés	Masten & Wright, 2010
alkalmazkodóképesség	Prince-Embury, 2006
felelősségtudat (személyes)	LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009; Werner, 2000; Lösel & Bliesener, 1994
autonómia	Werner & Smith, 1982; Jacelon, 1997
önállóság	Polk, 1997; Wagnild & Young, 1993
önfegyelem/ önszabályozás	Masten & Wright, 2010; Masten & Reed, 2002
önirányítás	LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009
önkontroll	Donnon & Hammond, 2007; Martin & Marsh, 2008
önvizsgálat	Gartland et al., 2011
éntudatosság	Zautra, Hall, & Murray, 2010
érzelmi szabályozás	Oshio, Nakaya, Kaneko, & Nagamine, 2003
függetlenség	Jew, Green, & Kroger, 1999; Hurtes & Allen, 2001; Rutter, 2000
kockázatvállalás	Jew, Green, & Kroger, 1999; Hurtes & Allen, 2001; Rutter, 2000

<i>Tényező</i>	<i>Forrás</i>
fejlett szociális készségek	Gartland et al., 2011
társas hajlam, szociabilitás	Brooks, 1994; Luthar & Zigler, 1991
szociális érzékenység/tudatosság	LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009; Donnon & Hammond, 2007; Brooks, 1994; Luthar & Zigler, 1991
jó kommunikációs készség	Werner & Smith, 1982
kapcsolattartás másokkal	Masten & Wright, 2010
empátia	Constantine & Benard, 2001; Prince-Embury, 2006; Gartland et al., 2011
<i>Környezeti tényezők – szűk, család</i>	
melegség	Brooks, 1994
kohézió	Garmezy, 1991
struktúra	Werner & Smith, 1982
érzelmi támogatás	Rutter, 1987
pozitív kapcsolattartás	Luthar & Zigler, 1991
szoros kötődés legalább egy gondozóhoz	Masten & Coatsworth, 1998
bátorító bizalom	Masten & Wright, 2010
<i>Környezeti tényezők – tág</i>	
pozitív iskolai élmények	Brooks, 1994; Rutter, 1987; Werner & Smith, 1982
támogató kortárskapcsolatok	Jacelon, 1997; Donnon & Hammond, 2007; Gartland et al., 2011; Constantine & Benard, 2001
jó kapcsolat a felnőttekkel	Brooks, 1994
biztonságos közösség, támogató iskolai környezet	Masten & Wright, 2010; Gartland et al., 2011; Constantine & Benard, 2001
aktív szerepvállalás és elkötelezettség (iskola iránt)	Donnon & Hammond, 2007; Gartland et al., 2011; Benard, 1991

A tényezőket tovább differenciálva a protektív mechanizmusok működésének három szintje is elkülöníthető: a gyermek személyiségén belüli, egyéni tényezők (*individual attributes/personal qualities*), a szűk környezetben, a családon belüli komponensek (*family qualities/ child social environment*) és a családon kívüli, tágabb közösségbeli, társadalmi szintű összetevők (*outside family environment/supportive systems outside the family*) szintje (Werner & Smith, 1982; idézi Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Luthar, Lyman, & Crossman, 2014).

Ahogy az oktatási rezilienciakutatások során részben a pszichológiai forrásokból kiindulva, úgy a terület kutatásai is rámutattak olyan egyéni tényezők jelentős szerepére, mint az énhatékonyság, motiváció, problémamegoldó képesség, vagy a hatékony megküzdési stratégiák, de olyan, a környezettel interakcióban értelmezhető faktorok is szerepelnek, mint a fejlett szociális készségek, a társas hajlam, az empátia, vagy a

kapcsolattartás. Míg az oktatási rezilienciakutatásokban a kognitív összetevők (pl. intellektuális képességek) inkább kimeneti változóként jelennek meg, addig e területen a védőfaktorokként betöltött szerepüket is vizsgálják. A pszichológiai kutatásokban képviseltetik magukat az olyan tényezők is, amelyek az egyének alaptermészetéhez kapcsolódnak és kevésbé fejleszthetők (pl. könnyű természet, humor, optimizmus). A szűk és tág környezetben belül értelmezhető protektív tényezők a pszichológiai kutatásokban sokkal kisebb szerepet játszanak, de az oktatási rezilienciához hasonlóan a kortársak, a felnőttek és a közösség támogatására, a velük való pozitív kapcsolat fenntartására fókuszálnak.

Összességében elmondható, hogy változatos azoknak az összetevőknek a köre, amelyet a pszichológiai rezilienciakutatások vizsgálnak, amely egyrészt a terület régebbre nyúló hagyományai következtében alakulhatott ki, valamint hozzájárulhatott hozzá az is, hogy sokkal kevésbé specifikus, mint az oktatási szempontú kutatások. A pszichológiai reziliencia fogalma tágabb értelmezési keretet biztosít a változatos életkorú és változatos rizikótényezőknek kitett egyének vizsgálatához.

5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KONCEPCIÓJA ÉS MÓDSZEREI

Az alábbi fejezet három nagy egységet foglal magában. Először ismertetjük céljainkat és azok jelentőségét, valamint az oktatási reziliencia általunk alkalmazott értelmezését, illetve bemutatjuk a vizsgálatunkba bevont protektív faktorokat rendszerező elméleti modellt, illetve azt a többszemponútú megközelítést, amely a reziliens diákok azonosításához kapcsolódott. Majd kitérünk a kutatási kérdéseink és a hipotéziseink rendszerezésére. Végül pedig a fejezetbe integráltuk a kutatás módszereinek egy részét. E részben kerül sor a kutatás felépítésének és a kapcsolódó adatfelvételek módjának tisztázására, a vizsgálatunk lényegi részét lefedő minta bemutatására, illetve pár, az adatelemzéssel kapcsolatos fontos kérdés megválaszolására. A kialakított kérdőívünket céljaink következtében, a hagyományoktól eltérően az eredmények között mutatjuk be.

5.1. A kutatás céljai, a vizsgált erőforrások és a többszemponútú megközelítés

A hátrányos helyzetű tanulókat középpontba állító hagyományos elemzések jól körülhatárolható részét képezik a neveléstudományi diskurzusnak. Az oktatási rezilienciakutatások új szempontból közelítik meg e terület vizsgálatát azáltal, hogy a sikereket elérő diákokra fókuszálnak, s így lényeges egyéni és környezeti tényezőkre világíthatnak rá, amelyek fejlesztésén keresztül megvalósulhat a leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő gyermekek felzárkóztatása vagy megelőzhető a lemorzsolódásuk. A reziliens tanulók aránya alkalmas lehet annak jellemzésére is, hogy egy adott oktatási egység milyen mértékben képes segíteni a hátrányos helyzetű tanulókat, ezért az intézmények, különböző oktatásirányítási egységek vagy oktatási rendszerek esélykiegyenlítő képességének, a méltányosság indikátorának is tekinthetjük (Papp Z., 2015). Vagyis maga a nézőpont újdonságot jelenthet és egyrészt megerősítheti a korábban is vizsgált tényezők szerepét, illetve információt szolgáltat a rendszer méltányosságáról.

Hazánkban azonban csak nemrég kezdett egyre nagyobb figyelem irányulni az oktatási reziliencia vizsgálatára. A nemzetközi teljesítménymérések elemzésein és néhány, a 4.2. fejezetben bemutatott kutatáson kívül keveset tudunk a területről, ezért a hazai kutatások kivitelezése és a nemzetközi eredmények hazai kontextusban való alátámasztása szükségszerű. Ebből kiindulva a jelen disszertációban bemutatásra kerülő kutatásunk kivitelezése során tágan értelmezett célunk az oktatási rezilienciáról és a

jelenség kialakulásához hozzájáruló protektív tényezőkről való hazai ismeretek bővítése volt.

A kutatásunk pontos célrendszerének kialakítása során az alkalmazni kívánt fogalom és az alapkritériumok meghatározásából indultunk ki. Ahogyan az elméleti háttér 2. fejezetében rámutattunk, a reziliencia kutatások megtervezésének egyik első lépése a reziliencia fogalmának pontos meghatározása, amelynek egyik alapköve az alapkritériumok definiálása, vagyis, hogy mit értünk kedvező kimenetel és rizikó alatt.

A reziliencia fogalom az általunk alkalmazott alapértelmezés szerint azt a jelenséget jelöli, amikor az egyén, az őt ért nehézségek, hátráltató körülmények ellenére alkalmazkodni képes és sikereket ér el az élet valamely területén. Az oktatási reziliencia alatt azt a jelenséget értjük, amikor az elért siker az iskolai tanulmányok területén realizálódik, a nehézségek és a hátráltató körülmények pedig a tanulók családi hátterének gazdasági és társadalmi jellemzőiből fakadnak. Vagyis azokat a diákokat tekintjük reziliens tanulóknak, akik a hátrányos szocioökonómiai státuszuk ellenére tanulmányi sikereket érnek el. E fogalom az oktatásra vonatkoztatva foglalja magában a pszichológiai értelmezésből fakadó két alapkritériumot és kapcsolódik a rezilienciakutatásokon belül kialakuló, hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó, egyre növekvő kutatási területhez. Azonban a pszichológiai kutatások nézőpontját is bevontuk értelmezésünkbe, s a tanulmányi területen elért siker mellett az érzelmi jól-lét dimenzióját is vizsgáltuk, egyfajta hidat képezve a két terület között.

A kutatásunk szűken vett céljai két fő rétegre bonthatóak. Egyrészt egy olyan többszempontú, a reziliens tanulók azonosítását sokrétűen lefedő megközelítés kialakítását és kipróbálását tűztük ki célul, amelyet az elméleti háttér 2. és 3. főfejezetében részletesen körüljárt, a jelenség értelmezésében, illetve a reziliens tanulók azonosításának módszertanában való inkonzisztencia hívott életre. Az oktatási rezilienciakutatások jelentősen eltérnek egymástól tekintetben, hogy miként értelmezik a jelenség alapkritériumait és milyen módszerekkel vizsgálják az összetevőket. Az eltérő koncepciók mentén építkező kutatások eltérő értékelési megközelítéseket alakítottak ki. A reziliens tanulók azonosításának módszerei és az alkalmazott küszöbértékek széles skálán mozognak. Azonban a konceptualizálás sokszínűségéből fakadó, validitásbeli problémák vizsgálatát célul kitűző kutatás nem került a látókörünkbe. Ezért joggal felmerül a kérdés, hogy miképpen hasznosíthatóak és, hogy egyáltalán egységesíthetőek-e a különböző összetételű reziliens tanulói minták vizsgálata alapján létrejövő eredmények. A kérdésre adható válasz vizsgálata céljából alakítottuk ki az oktatási és

pszichológiai rezilienciakutatásokra egyaránt építő többszemponú megközelítésünket, melynek lényege, hogy ugyanazon a mintán, különböző szempontok és az azokat lefedő változók felhasználásával azonosítjuk a reziliens diákokat, s arányukat, valamint jellemzőiket összevetjük.

Kutatásunk másik fő célja e jellemzők, esetünkben a protektív faktorok vagy más néven erőforrások vizsgálata érdekében jött létre, illetve a tágran vett célunkból is fakadt. Hazai kontextusban szeretnénk volna információt gyűjteni különböző protektív tényezők jelentőségéről általános iskolás tanulók körében. Az általunk vizsgált erőforrásoknak értelmezési keretet adva, létrehoztuk egy ezeket magában foglaló elméleti modellt. Kutatásunk során a 3.2.1. fejezetben bemutatott rezilienciamodellek közül a személyekre fókuszálót (Masten, 2001) alkalmazzuk és az elméleti modellben szereplő tényezők mentén elemezzük a különböző szempontok szerint azonosított reziliens és nem reziliens tanulói minta közötti hasonlóságokat és különbségeket.

A céljaink létrejöttében és később a kutatási koncepciónk (pl. erőforrások kiválasztása, mérőeszköz kialakítása, azonosítási módszerek meghatározása) kialakításában is szerepet játszott, hogy az oktatási rezilienciakutatások eddig kevés olyan eredményre mutattak rá a méltányosság kapcsán, amelyre újdonságként tekinthetünk (Tóth, Fejes, Patai, & Csapó, 2017) és a hagyományos, hátrányos helyzetű gyermekekre fókuszáló kutatások még nem bizonyították a jelentőségüket. Vagyis jogosan merülhet fel a kérdés, hogy pontosan milyen szerepe lehet az oktatási rezilienciakutatásoknak és eredményeik miképpen hasznosíthatók. Ez a kérdés méginkább hangsúlyos a konceptualizálásából fakadó problémák ismeretében. Magunk úgy gondoljuk, hogy a terület hasznosításának jövőbeni egyik kulcspontja lehet a pedagógiai célú kutatásokban a pszichológiai kutatások nézőpontjainak erőteljesebb alkalmazása, illetve olyan módszerek és pszichológiai faktorok bevonása, amelyek bővítik ismereteinket. Hiszen a két terület kutatásai egyébként sem választhatóak el egymástól élesen (2.1. fejezet). Éppen ezért a korábban említett elméleti modellünk kialakítására azért került sor, mert a vizsgált erőforrások kiválasztása során mindkét területre fókuszáltunk, s nem találtunk olyan koncepciót, mely lefedte volna elképzeléseinket. Kutatásunkra általánosságban igaz az, hogy nemcsak a tényezők kiválasztásakor, hanem a teljes tervezés során figyelembe vettük az oktatási és a pszichológiai forrásokat is, így ezek elegye mentén mutatjuk be a későbbiekben koncepciónkat.

Mivel a megközelítésünknek megfelelő, korábban kialakított mérőeszközt szintén nem találtunk, ezért célunk volt egy, a modellhez kapcsolódó mérőeszközezőgyűttes

szerkesztése és alkalmazhatóságának vizsgálata is. A kutatások egy új generációja olyan eszközök fejlesztését tűzi ki célul, amelyek az iskolai gyakorlatban többcélúan alkalmazhatók (lásd bővebben 3.2.1. fejezet). Ehhez hasonlóan ennek az adatgyűjtésre kialakított eszköznek a továbbfejlesztésén, egyszerűsítésén keresztül egy iskolai mindennapokban is alkalmazható mérőeszköz jöhet létre. Segítségével az iskolák feltérképezhetik a tanulók reziliencia profilját és így a tanulócsoportok, vagy a teljes intézmény erőforrásait. Az eredményeket felhasználhatják a fejlesztési irányok meghatározására, prevenciós vagy a felzárkóztató programok megtervezésére, valamint a programok későbbi hatékonyságvizsgálatára is.

5.1.1. A vizsgált erőforrások rendszere

E fejezetben bemutatjuk az általunk vizsgálni kívánt erőforrásokat összefoglaló elméleti modellt, az erőforrások kiválasztásának indokával egyetemben. A modell kialakításával célunk egy átlátható értelmezési keret kialakítása volt, amely a tényezőket rendszerezetten ábrázolja.

A 2.3.4. fejezetben már rámutattunk a kedvező kimenetel létrejöttében szerepet játszó tényezők értelmezésének lehetőségére és az alkalmazható (protektív tényező, erőforrás és erősség) fogalmak jelentéstartalmára, mely során kiderült, hogy a pszichológiai területén megjelentek olyan elméletek, amelyek ezek tisztázására tesznek kísérletet, azonban a rezilienciához kapcsolódó kutatások változó minőségben alkalmazzák e terminusokat és sok esetben egymás szinonimájaként értelmezik őket. Mivel a kutatásunk tervezésének fázisában nem találtunk egyértelműen követhető előzményt, amely az általunk vizsgált összetevőket kategorizálta volna-e szempontból, így a többi kutatáshoz hasonlóan több fogalmat is alkalmazunk. Az elméleti modellünkben a leginkább általánosnak tekinthető erőforrás fogalmat használtuk, de több helyütt erősségekként és protektív tényezőkként, vagy védőfaktorokként utalunk az általunk vizsgált tényezőkre, vagyis rokonértelműnek tekintjük e fogalmakat. Tehát Smith és Carlson (1997), illetve Durlak (1998) meghatározásait vettük alapul, de bevontuk Masten és Reed (2002) tipizálását is.

A modell alapszerkezetét az határozta meg, hogy a rezilienciakutatások rámutattak a jelenség dinamikus voltára és arra, hogy az egyéni és környezeti tényezők együttesen játszanak szerepet a kedvező kimenetel létrejöttében (pl. Sameroff, 2009; Ungar, 2015). A kutatások (pl. Masten et al., 2008) felhívják a figyelmet arra, hogy a túlnyomóan belső

tényezők nyomán létrejövő kedvező kimenetel esetében is szükséges a komplex külső hatások feltárása, s ezek együttes vizsgálatának megvalósítása (Waxman, Gray, & Padrón, 2003). A területen ezért egyre inkább jellemző az ökológiai keretrendszer mentén építkező, a rezilienciát komplexen értelmező modellek alkalmazása (pl. Knight, 2007; Prince-Embury, 2014), amelyek együttesen vonják be a különböző szinteken értelmezhető összetevőket. E fenti megállapítások nemcsak a pszichológiai kutatásokra vonatkoztathatóak. Például Sun és Stewart (2007) az általános iskolás tanulók körében alkalmazható rezilienciaskálájában is egyszerre szerepelteti az egyéni és a környezethez kapcsolódó faktorokat a protektív erőforrások között. Kutatásunkat mi is erre a megközelítésre alapoztuk, így egyéni és környezeti tényezők együttesen jelennek meg értelmező modellünkben, két fő dimenzióba sorolva a vizsgált erőforrásokat.

Az elméleti háttér során bemutattuk, hogy számos protektív tényező szerepét vizsgálták, melyekből a bevonható faktorok kiválasztása során azokra helyeztük a hangsúlyt, amelyek a nemzetközi elméleti munkák és empirikus kutatások alapján kiemelkedően fontos szerepet játszanak a reziliencia kialakulásában, és amelyekről azt feltételeztük, hogy a hazai tanulók esetében is jelentőséggel bírnak. Mivel a hosszútávú céljaink között szerepel, hogy a mindennapi iskolai gyakorlatban implementálható felzárkóztató programokat készítsünk a hátrányos helyzetű tanulók számára, ezért további kiválasztási kritériumként jelent meg a fejleszthetőség szempontja, vagyis csak olyan tényezőket vontunk be a modellbe, amelyek az iskolában megszervezett tanórai vagy tanórán kívüli tevékenységek során közvetlenül, vagy közvetetten fejleszthetőek. Ennek megfelelően nem volt célunk, hogy a tanulók családi és társadalmi környezetében lokalizálható jellemzőket azonosítsunk, tehát ilyen típusú tényezőket nem vontunk be a vizsgálatunkba. Csupán olyan faktorokat, amely a tanulók egyéni jellemzője, vagy a tanuláshoz és iskolai környezethez kapcsolódnak. A főként iskolai hatások révén és azokkal összefüggésben fejlődő védőfaktorok mellett (pl. tanulási stratégiák), olyan tényezőket is bevontunk modellünkbe, amelyek nem feltétlen az iskolához kapcsolható személyiségbeli összetevőkként definiálhatók (pl. konfliktusmegoldó stratégiák), de a kutatási eredmények alapján azt feltételeztük, hogy jelentős szerepet játszhatnak a kedvező kimenetel kialakulásában. Az értelmezési keretként szolgáló modell szerkezetét és a vizsgálatunkba bevont erőforrásokat szemlélteti az 1. ábra.



I. ábra

Az értelmező modell szerkezete és a vizsgált erőforrások

Ahogy utaltunk már rá az értelmező modellben a reziliencia kialakulásában szerepet játszó tényezőket két fő dimenzióba soroltuk. Az első fő dimenzió a személyiségen belül lokalizálható intraperszonális tényezőket tartalmaz. A vizsgálatunkba bevont erőforrások nagy része idesorolható. Tartalma alapján három további alkategóriába rendeztük a tényezőket. Megkülönböztettük a tanulmányokhoz csak közvetetten kapcsolódó egyéni faktorokat, az iskolával és tanulmányokkal kapcsolatos összetevőktől, valamint az önszabályozáshoz és stratégiákhoz kapcsolódó összetevőktől. Ez utóbbi kettő szétválasztása mellett azért döntöttünk, mert jelentéstartalmuk eltérő egymástól. Míg az iskolához és tanulmányokhoz kapcsolódó rész az iskolához való érzelmi viszonyulást és a tanulmányok egészéhez kapcsolódó faktorokat tömöríti, addig az önszabályozás és stratégiák kategória a konkrét tanulási, elsajátítási folyamathoz kapcsolódó összetevőket foglalja magában.

Az egyéni faktorok közé sorolt énhatékonyság kutatásunkba való bevonását indokolta, hogy szerepét számos életkori csoport és számos kockázati tényezőnek való kitettség esetében vizsgálták a pszichológiai és oktatási szempontú kutatások is. Az énhatékonyság az egyén saját képességeiről alkotott elképzelése, mely ahhoz kapcsolódik, hogy képes egy bizonyos teljesítmény elérésére, és befolyásolni tudja az életére hatást gyakorló eseményeket (Bandura, 1997). Az összetevő jelentőségét mutatja, hogy számos a 3.1.4. fejezetben is bemutatott rezilienciaskálának képezi részét, többek között a Homoki és munkatársai (2016) által magyar nyelvre adaptált CYRM (Ungar et al., 2008), a Prince-Embury (2007) komplex rezilienciamodelljén alapuló RSCA, vagy az RYDM (Constantine & Benard, 2001) szerepelteti, mint védő faktort. A PISA-mérések eredményeit másodelemző Cheung (2016) a matematikateljesítménnyel kapcsolatban a kedvező kimenetellel való összefüggésére mutatott rá, emellett tanulói szintű elemzések (pl. Raskauskas, et al., 2015; Gordon 1996) is arra a következtetésre jutottak, hogy a reziliens diákoknak magasabb az énhatékonyságérzetük, mint nem reziliens társaiknak. Továbbá számos pszichológiai kutatás is protektív faktorként szerepelteti (pl. Masten & Wright, 2010; Werner, 2000), vagyis nemcsak az oktatáshoz kapcsolódó, hanem az általános élethelyzetekre reflektáló hatékonyságérzet is jelentős. Ennek következtében a kutatásunk során az egyéni, nem tanulmányi szituációkra vonatkozó általános énhatékonyság, valamint az iskolai önhatékonyság mentén létrejövő, reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségeket is vizsgáltuk.

A konfliktusmegoldás és a megküzdés általánosságban is fontos minden olyan helyzetben, amely distresszel jár, mely a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű családi környezetben fokozottan jellemző lehet. Kiválasztásának oka a reziliencia és a megküzdés fogalmának viszonyában gyökerezik, amelyre a 2.2. fejezetben már rámutattunk. A két fogalmat sok esetben felcserélik egymással, ám jelentéstartalmuk különböző. A reziliencia a kockázatok ellenére létrejövő kedvező kimenetel függ össze, míg a megküzdés inkább a stresszes életesemény hatásainak kezeléséhez alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos (Glennie, 2010; Orozco, 2007). A megküzdés azokat a kognitív és viselkedési erőfeszítéseket jelenti, amelyeket az egyének a stresszes helyzet elsajátítása, tolerálása vagy csökkentése érdekében tesznek meg (Lazarus & Folkman, 1984). A 4.3. fejezetben már rámutattunk a konfliktuskezelési, megküzdési stratégiák protektív tényezőkként való megjelenésére a rezilienciakutatásokban és arra is, hogy a kutatások szerint a probléma-központú és az érzelmi-központú stratégiák is a reziliencia jelentős prediktorai (pl. Campbell-Sills et al.,

2006; Meneghel, Martínez, Salanova, & Witte, 2019). Kutatásunkban az egyéni tényezők mentén, valamint az iskolai és tanulmányi tényezők között is vizsgáltuk a megküzdés különböző rétegeit. Az egyéni tényezők közé sorolt erőforrásként való értelmezése során a különböző, nem oktatáshoz kapcsolódó konfliktuskezelési stratégiák vizsgálata érdekében emeltük be kutatásunkba. De kifejezetten az iskolai, tanulmányi helyzetekhez kapcsolódó megküzdést is erőforrásként értelmeztük, mint az oktatási rezilienciához szorosan köthető összetevőt.

Az oktatási rezilienciakutatások több különböző szempont és fogalom vizsgálatán keresztül mutattak rá arra, hogy a kedvező kimenetel létrejöttében jelentős szerepet játszik az iskolához való viszony és a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységekhez való hozzáállás, vagyis az, hogy a diákok mennyire motiváltak az iskolai feladatok elvégzésére, milyen mértékben jellemző rájuk a tanulmányokhoz kapcsolódó elkötelezettség, vagy hogy részt vesznek-e a tanórai, vagy tanórán kívüli eseményekben (pl. Fantuzzo et al., 2012; Li et al., 2011; bővebb kifejtését lásd: 4.3. fejezet). E területek vizsgálata a diákokat célzó rezilienciaskáláknak is rendszeresen visszatérő elemét képezik. Sun és Stewart (2007) az általános iskolás tanulók körében alkalmazható rezilienciaskálájában a protektív erőforrások között szerepelteti az iskolával való kapcsolatot. A tanulás iránti elkötelezettség Donnon és Hamond (2003, 2007), Gartland és munkatársai (2011), valamint Bartone (1989) koncepciójában is fellelhető. Cassidy (2016) oktatási rezilienciaskálája külön faktorként értelmezi a kitartást, mely a pszichológiai kutatásokban is protektív tényezőként szerepel (pl. Wagnild & Young, 1993). A nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményein alapuló elemzések rámutattak a motiváció jelentős szerepére. A 2006-os PISA-méréshez kapcsolódó jelentésből (OECD, 2011) kiderült, hogy a természettudományos tárgyhöz kötődő motivációs jellemzők, valamint e tantárgy iskolai tanulásával töltött idő erős összefüggésben állnak a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményével. Egy, a PIRLS-mérésen alapuló másodelemzés (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012) eredménye, hogy az olvasási feladatok elvégzéséhez kapcsolódó motiváció az oktatási reziliencia egyéni prediktora az elemzésbe bevont minden országban. Az iskolához való kötődésen keresztül létrejövő motiváció és elkötelezettség szerepét más kutatások is alátámasztották (pl. Aydinler & Kalender, 2015; Tomasso et al., 2018). E kutatási eredmények mentén három erőforrás vizsgálatát tűztük ki célul: az iskolához való érzelmi viszonyulást, az abból létrejövő iskolai motivációt, valamint a részvétel fenntartását segítő kitartást és igyekezetet.

A kutatások az olyan egyéni szintű kognitív-szabályozó tényezők szerepére is rámutattak, mint az önkontroll, önfegyelem és az önszabályozás, mely pszichológiai folyamatok révén az egyén kontrollálja gondolatait, érzelmeit és viselkedését. De az önszabályozott tanulási stratégiák szerepe is jelentős. A reziliens diákokra erősebb belső kontroll jellemző, mint nem reziliens társaikra (Wang et al., 1994). Az önszabályozás hozzájárul az oktatási reziliencia létrejöttéhez (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004), az önszabályozott tanulási stratégiák fejlesztése növelheti a diákok kitartását és a rizikós helyzetekkel szembeni toleranciáját (Artuch-Garde et al., 2017). Az önfegyelem vagy kontroll, reziliencia létrejöttében betöltött szerepére mutat rá az is, hogy számos rezilienciamérőeszköz esetében, külön megjelenik az alsó szintjén. Ilyen például Connor és Davidson (2003), Bartone (1989), vagy Donnon és Hammond (2003, 2007) mérőeszköze. De a pszichológiai kutatásokban is megjelennek, főként az érzelmi szabályozással kapcsolatos faktorok (pl. Masten & Wright, 2010; Oshio et al., 2003). Ezek az összetevők nagyban hozzájárulnak az egyén viselkedésének irányításához, mert bár az olyan viselkedéskontrollban szerepet játszó tényező, mint az énhatékonyság, biztosítéka a végrehajtásnak. Azonban az optimista hit ellenére is meghiúsulhat a cselekvés, ha a figyelem elterelődik. Ebben az esetben pedig az önkontroll szükséges a viselkedés mederben tartásához (Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Doña, Kuusinen, & Schwarzer, 2004). Az önszabályozott tanulás pedig kifejezetten a tanulmányokkal, vagyis a tanulási folyamattal áll kapcsolatban, hiszen e terület a tanulást önállóan irányított szándékos folyamatként értelmezi (pl. D. Molnár, 2014). Az önszabályozáshoz kapcsolódóan is több elemet vontunk be kutatásunkba. Egyrészt vizsgáltuk a viselkedés és a figyelem szabályozásában szerepet játszó önkontrollt, másrészt az önszabályozott tanulás működésének elemeit a tanulási fázisokat, vagy más néven stratégiákat, illetve kiegészítettük e csoportot a kognitív tanulási stratégiákkal is, melyek szintén a részét képezik az ezzel kapcsolatos vizsgálatoknak (D. Molnár, 2014). Az önszabályozott tanulás fázisaiként értelmeztük a feladatelemzést, tervezést, nyomon követést, és eredményértékelést, a tanulási stratégiák közül a kidolgozó, a memorizáló és a kontroll stratégiákra helyeztünk hangsúlyt.

A második fő dimenzió a tanulók iskolai környezetében jelen levő egyénnel való kapcsolatok minőségét jellemző tényezőket, vagyis interperszonális elemeket tartalmaz. Ez a dimenzió az iskolai légkör egyfajta értelmezésének is tekinthető, hiszen olyan faktorokat foglal magában, amelyek jellemzőek a klíma kutatásokra. Például tartalmaz a

kortársakkal és a pedagógusokkal kapcsolatos tényezőket egyaránt (társas támogatás, tanári támogatás, igazságos iskolai légkör, autonómia támogatása).

A fejezet elején már rámutattunk a környezeti tényezők oktatási rezilienciakutatásokban betöltött szerepére. A szociális kötődések (Langenkamp, 2010) és a kortársak, valamint a pedagógusok által nyújtott támogatás a reziliens diákok mindennapi iskolai tevékenysége során jelentős szerepet játszanak (pl. Plunkett et al., 2008; La Foret et al., 2000). A hazai életút-interjúk kutatásai alapján Ceglédi (2012) is a jelentős kortárskapcsolatok és az oktatók szerepét hangsúlyozza, valamint a rezilienciát támogató intervenciós programokban is megjelennek az interperszonális kapcsolatokhoz köthető elemek (Hart & Heaver, 2015). A kortárskapcsolatokra vonatkozó alskálák a rezilienciaskáláknak is robosztus részét képezik. Connor és Davidson (2003) a biztonságos kapcsolatokat jeleníti meg skálájában. Donnon és Hammond (2003, 2007) mérőeszközében külön akskálaként szerepelnek a kortársak. Friborg és munkatársai (2003) is fő összetevőként értelmezik a másokkal való kapcsolattartáshoz kapcsolódó elemeket (pl. szociális kompetencia, társas támogatás). A társas erőforrásokat a Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen és Rosenvinge (2006) által a 13–15 éves tanulónak készített mérőeszköz is külön összetevőként jeleníti meg. A támogató kortárskapcsolatokat a pszichológiai kutatások is a protektív tényezők közé sorolják (pl. Jacelon, 1997), ahogy a felnőttekkel ápolt jó kapcsolatot (pl. Brooks, 1994) és a támogató iskolai környezetet is (pl. Masten & Wright, 2010). A pedagógusok magas elvárása egyértelműen fontos szerepet játszik a tanulmányi siker elérésében (Borman & Overman, 2004; Wang et al., 1997), de a tanár által biztosított tanulási környezet is jelentős. Az autonómiát támogató és igazságos környezet fejleszti a diákok belső motivációját azáltal, hogy döntéseiket szabadon hozhatják meg és önállóan cselekedhetnek. Az autonómia fejlesztése pedig a reziliencia egyik kulcs összetevője (Benard, 2004). A környezeti tényezők jelentősége nyomán ezért több tényezőt is vizsgáltunk. A kortársak támogatása mellett a tanárok támogatásának bevonására kerítettünk sort, illetve a pedagógusok által létrehozott igazságos és önállósodási törekvéseket támogató légkörről való információgyűjtés is célunk volt.

Összességében elmondható, hogy kutatásunk során olyan erőforrások szerepét vizsgáljuk, amelyek többségükben az affektív, vagy nem kognitív tényezők közé sorolhatóak. A kutatások az olyan összetevőket sorolják a fogalom alá, mint például az attitűdök, viselkedési elemek, stratégiák, motiváció, kitartás, vagy az önkontroll. E ponton szükséges megjegyeznünk, hogy e kategória olyan területeket foglal magában,

amelyek nehezen különböztethetőek meg egymástól (Heckman & Rubinstein, 2001), hatásaik különválasztása és a köztük levő interakciók feltárása nehézkes, azonban jelentőségük megkérdőjelezhetetlen. A rezilienciakutatásoktól függetlenül is rámutattak, hogy a nem kognitív összetevők sok esetben a kognitívaknál is fontosabbak (Heckman & Rubinstein, 2001). A tanulmányok terén nyújtott teljesítményre gyakorolt hatásukat szisztematikus összegző munkák is alátámasztják (Gutman & Schoon, 2013).

5.1.2. A többszempontú megközelítés elemei

Az elméleti háttér 3.1. fejezetében részletesen kifejtettük, hogy a rezilienciakutatásokra jellemző eltérő értelmezések, eltérő kutatási koncepciókat és értékelési formákat alakítottak ki, amelynek következtében a reziliens tanulók azonosításához kapcsolódóan számos módszertani technika jött létre. A fogalom meghatározásával és a kritériumok pontosításával ugyan sok nehézség kiküszöbölhető, azonban további feladatok elé állít a fogalom mérhetővé tétele, az összegyűjteni kívánt számszerűsített adatok meghatározása, valamint az azonosítás módszertanának megtervezése. A kutatások megtervezésének legkritikusabb pontja a fogalomban meghatározott kritériumok mérhető adatokkal való leképezése.

Az általunk meghatározott fogalomban szereplő alapkritériumok értékelésének többféle empirikus előzménye van. Az elméleti fejezetben (3.1.) már bemutattuk, hogy milyen változatos azoknak az adatoknak a köre, amelyeket az iskolai sikeresség és a hátrányos helyzet mérése során alkalmaznak. Azonban, ahogy a célok bemutatásakor is hangsúlyoztuk nem találtunk olyan, az általunk alkalmazott fogalom alapján behatárolt területhez közvetlenül kapcsolódó empirikus kutatást, amely a különböző adatfajták és módszertani technikák mentén kialakított reziliens tanulói csoportok összehasonlítását célozta volna meg, annak érdekében, hogy a kutatások sokszínűségéből fakadó problémát kezelje. Ezért az elméleti megközelítésünk e részének kialakítása során nem köteleztük el magunkat egyetlen megoldás mellett. Hanem azt tűztük ki célul, hogy a különböző technikák felhasználása mentén létrejövő hasonlóságokat és különbségeket feltárjuk. Ebből a megfontolásból alakult ki az a többszempontú megközelítés, amely lehetővé tette az eredmények tágabb értelmezését és a jövőbeni kutatásokhoz kapcsolódó javaslataink kialakítását. A következő alfejezetekben először bemutatjuk a társadalmi gazdasági hátrány majd a kedvező kimenetel általunk alkalmazott azonosítási technikáját.

5.1.2.1. A társadalmi-gazdasági hátrány azonosítása

A reziliens tanulók azonosításának tervezésekor meghatároztuk, hogy milyen számszerűsített változók mentén értékelhető a rizikó és a kedvező kimenetel, majd ezt követően alakítottuk ki a besorolás kritériumait, módszertanát.

A rizikós, vagyis értelmezésünknek megfelelően a hátrányos szocioökonómiai státuszú tanulók azonosítására egyféle adatot és módszert alkalmaztunk. Ennek háttérében egyrészt az áll, hogy bár a hátrányos helyzet értékelésének is számos módja lehetséges, mégis kevésbé tág az értelmezési és értékelési lehetőségek köre, mint a kedvező kimenetel esetében. Másrészt az, hogy a szakirodalomban is kevesebb változatot használnak e kritérium lefedésére.

Az általunk választott értékelési lehetőséget a hivatalos besorolásra alapoztuk, vagyis arra, hogy a hatályos jogszabályok szerint melyik tanuló hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szerint „hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról - önkéntes nyilatkozata alapján - megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.” Halmozottan hátrányos helyzetű pedig „a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül

legalább kettő fennáll, b) a nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.”

A jogszabályból következik, hogy több más kutatáshoz hasonló elemeket (pl. Geoke-Morey et al, 2012; Gordon Rouse, 2001; OECD, 2011), az iskolai végzettséget, a foglalkoztatottságot és a lakáskörülményeket vettük figyelembe a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzet azonosításakor. Vagyis a rizikós háttér azonosítását fix értékre alapoztuk, hiszen értelemszerűen azokat tekintettük reziliensnek, akik a jogszabály szerint hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek. Mintánkról így elmondható, hogy esetükben halmozottan jelentkeznek krízishelyzetek és magasabb a mindennapi problémák következtében kialakult feszültség hatása (Sugland et al, 1993). Ez az általunk bevont diákok esetében is érvényes, életükben a mindennapi problémák együttesen jelennek meg, hiszen kutatásunk a leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő, hátrányos helyzetű diákokra és az általuk megélt kumulatív rizikóra fókuszál. Megközelítésünkben a kumulatív rizikó additív modellben értelmezhető (Appleyard et al., 2005), vagyis úgy tekintünk a hátrányos helyzetből fakadó rizikóra, mint amely növeli a negatív fejlődésbeli kimenetel létrejöttét, de nem létezik a rizikónak olyan magas mértéke, amelyet elérve a tanulók intervencióra alkalmatlanná válnának.

A hatályos jogszabályok felhasználása mellett szól, hogy szubjektív vélemények nem befolyásolják az értékét, vagyis bizonyos szempontból megbízható adatforrásnak tekinthető. Ugyanakkor érdemes megjegyeznünk, hogy a kutatási tapasztalatok szerint (pl. Fejes & Józsa, 2005) a gyermekek életkörülményeit közelebbről tapasztaló pedagógusok véleménye sok esetben eltér a jogszabályi besorolástól. Ennek oka többek között a 2006-ban módosított jogszabály alkalmazásának korábban is fennálló anomáliájából eredhet (Andl, Kóródi, Szűcs, & Végh, 2009), amelyre a bevezetésre került új szabályozó is hatást gyakorolhatott 2013-ban, amikortól kezdve egy további feltételnek való megfeleléssel nehezült a kategóriába kerülés, melynek hatására a bevezetést követő statisztikai adatgyűjtések is (pl. Híves, 2015) a jogszabály szerint hátrányos helyzetű kategóriába eső tanulók számának csökkenését mutatták ki. A hátrányos helyzetű diákok aránya harmadára csökkent, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké pedig közel negyedével, miközben a látszólagos csökkenés ellenére a gyermekszegénység erősödött (Fejes & Szűcs, 2018). Vagyis ennek az azonosítási módszernek mindenképpen korlátját jelenti, hogy alkalmazása következtében elmaradhat olyan diákok rizikós háttérüként való azonosítása, akik bár nem számítanak a jogszabály alapján hátrányos helyzetűnek, mégis a leszakadó társadalmi rétegbe tartoznak, mely a minta torzulását okozhatja.

5.1.2.2. A kedvező kimenetel többszemponútú azonosítása

Egy, a reziliencia kutatásokkal kapcsolatos vita azt a kérdést állítja középpontba, hogy a kedvező kimenetel értékelésére alkalmas standardoknak csak a külső (pl. jó teljesítmény) vagy egyben a belső (pl. érzelmi jól-lét) sikeres adaptációt is tartalmaznia kell-e (Masten & Reed, 2002). A probléma a definiálására variabilitásában gyökerezik és az ökológiai szemléletű értelmezés hatásával is összekapcsolható. Az egységesnek látszik, hogy a külső sikerekre vonatkozó összetevők meghatározó elemei, mind az oktatási, mind pedig a pszichológiai rezilienciának, azonban kevésbé tisztázott, hogy a belső sikerrel ez milyen mértékben vonható össze. Ennek tisztázása érdekében olyan kutatások kivitelezése szükséges, amelyek egyszerre koncentrálnak a belsőre és a külsőre. Kutatási koncepciónk bizonyos elemei e dilemma vizsgálatához kapcsolódnak azáltal, hogy a kedvező kimenetel vizsgálatának módszerei közé emeltük a külső (teszteredmények) és belső tényezőket (tanulói önjellemzés) egyaránt.

A disszertációban bemutatott vizsgálatot megelőzően e problémakört figyelembe véve alakítottuk ki a többszemponútú megközelítésünket, mely során a kedvező kimenetel három fő dimenzióját és összesen 25 alváltozatát különböztettük meg. Ezeket összegezve jelenít meg a 7. táblázat. Az alapvető elméleti megfontolásaink alapján a tervezés során abból indultunk ki, hogy a begyűjthető adatok esetében megkülönböztettük (1) az iskolai érdemjegyek által mérhető kedvező kimenetelt, mint a mennyiségi tudást és a tanulmányokban való előrehaladást jellemző összetevőt, (2) a tudásszintmérő teszteken nyújtott teljesítménytől és (3) a diákok önjellemzésén alapuló összetevőktől. A különböző típusú adatok jellegéből és értelmezéséből fakadóan eltérő kritériumokat és módszereket határoztunk meg, amely alapján azonosítható, hogy mely tanulók mutatnak kedvező kimenetelt. Az értekezésben bemutatott kutatásunkba azonban nem vontunk be minden réteget az adatgyűjtés korlátai miatt. Ettől függetlenül mégis úgy döntöttünk, hogy a továbblépési lehetőségek helyett e fejezetben mutatjuk be a kedvező kimenetel értékelésének teljes megközelítését, hogy értelmezhető legyen az általunk kialakított rendszer. A jelen kutatásban megjelenő, a kedvező kimenetelt mutató tanulók azonosításához alkalmazott szempontokat részletesebben a 7. táblázatot követően értelmezzük, azonban kitérünk annak rövid indoklására is, hogy az egyéb területek miért kerültek a többszemponútú megközelítésünkbe.

7. táblázat. A kedvező kimenetel azonosításához felhasznált adatok

Ssz.	Adatok típusa	Alkalmazás	
I. Érdemjegyek			
1.	Magyar irodalom	Nem része a jelen kutatásnak	
2.	Matematika		
3.	Természettudomány		
4.	Tanulmányi átlag		
II. Teszteredmények			
5.		Alkalmazás dimenzió	A teljes minta legjobban teljesítő 25%-a
6.	Olvasás-szövegértés	Diszciplináris dimenzió	
7.		Gondolkodási dimenzió	
8.		Alkalmazás dimenzió	
9.	Matematika	Diszciplináris dimenzió	
10.		Gondolkodási dimenzió	
11.		Alkalmazás dimenzió	
12.	Természettudomány	Diszciplináris dimenzió	
13.		Gondolkodási dimenzió	
III. Tanulók önjellemzése			
14.		Magyar	4-es vagy 5-ös skálafokot jelölők
15.	Elégedettség a teljesítménnyel	Matematika	
16.		Természettudomány	
17.		Iskolai	Nem része a jelen kutatásnak
18.		Magyar	4-es vagy 5-ös skálafokot jelölők
19.	Tantárgyi énkép	Matematika	
20.		Természettudomány	
21.		Általános	4,00 vagy afeletti átlag
22.	Tanulmányi énkép	Magyar	
23.		Matematika	
24.	Továbbtanulási aspiráció	Nem része a jelen kutatásnak	
25.	Érzelmi jól-lét	4,00 vagy afeletti átlag	

Megjegyzés: a teszteredmények képességszint, az osztályzatok és a kérdőívtételek 1-5 skálán értékelnek

Érdemjegyek mint kritériumok

Az iskolai érdemjegyek esetében a magyar, a matematika és a természettudomány tantárgyak jegyeit, valamint ezek átlagait választottuk ki a kedvező kimenetelt mutató tanulók azonosítására. A tantárgyak kiválasztásának háttérében a később bemutatásra kerülő, teszteredményeket felhasználó azonosítási megközelítés áll. Jelen kutatásnak nem képezte részét az osztályzatok vizsgálata, azonban a megközelítésbe való beemelésüket indokoljuk. Az osztályzatok alkalmazása mellett szól, hogy rendszeresen visszatérő kiválasztási kritériumként jelennek meg az oktatási rezilienciával foglalkozó empirikus

kutatásokban (pl. Finn & Rock, 1997; Li et al., 2012). Ráadásul könnyebben hozzáférhető naprakész adatnak tekinthetők, hiszen kutatásoktól függetlenül az iskolai tanulmányok szerves részeként, minden tanuló rendszeres visszacsatolást kap ebben a formában. A kedvező kimenetel indikátorának tekinthetők abból a szempontból is, hogy a diákok tanulmányi előmenetele is nagy részben kapcsolódik a megszerzett érdemjegyekhez. Tehát mindenképpen a tanulmányi sikeresség egyik mutatójának tekinthetők, annak ellenére is, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalom is régóta foglalkozik az érdemjegyek érvényességének és családi háttérrel való összefüggésének problémájával (pl. Csapó, 1998; 2002). Ezt a nehézséget figyelembe elmondható, hogy az osztályzatokra nemcsak a feladatlapokkal mérhető diszciplináris tudást reprezentáló változókként tekinthetünk, hanem a közoktatási rendszerünkben való előrehaladás mutatóiként is.

Teszteredmények mint kritériumok

Az oktatási rezilienciával foglalkozó kutatások egy része, többek között az osztályzatokkal kapcsolatos nehézségek kiküszöbölése érdekében teljesítménytesztek eredményeit alkalmazza a kedvező kimenetel megítéléséhez (pl.; Fantuzzo et al., 2012; Kanevsky et al., 2007; OECD, 2018). Az elméleti háttér 3.1.2. és a 3.1.3. fejezetben részletesen ismertettük a tanulói szintű és a nemzetközi teljesítményméréseken alapuló kutatások módszertani elemeit. Ezt a megközelítést alapul véve a kedvező kimenetel azonosításához teszteredményeket is felhasználni kívántunk.

Mivel a megszerzhető információk jelentős részének írott formában való elérhetősége következtében a mindennapi életben is kiemelkedő szerepet játszik az olvasás, illetve annak figyelembevételével, hogy az írásos feladatok és szövegek megértésén keresztül a tanulók iskolai sikerességét is befolyásolja az olvasási képesség fejlettsége, ezért megközelítésünkben az olvasás területének felmérésére szolgáló tesztet tekintettük a legjelentősebbnek. De jelentőségük következtében a PISA-vizsgálatok által is kitüntetett további két terület; a matematika és a természettudomány területeken nyújtott eredmények is helyet kaptak elméleti keretünkben.

Az azonosítás módszertanának kialakításakor a tanulók eredményeinek egymáshoz való viszonyításából indultunk ki, ezért ebben az esetben úgy határoztunk, hogy azokat a tanulókat tekintjük reziliensnek, akik a családi háttérük alapján a hátrányos helyzetű kategóriába esnek, ugyanakkor az összes tanuló eredménye alapján a diákok legjobban teljesítő felső negyedébe tartoznak. Ez a módszer hasonlít a PISA-vizsgálatok során alkalmazottakra (pl. OECD, 2016), azonban avval mégsem egyenértékű. Hiszen a

hátrányos helyzet azonosítására csak egyszerű nominális adatot használtunk és a legjobban teljesítők abszolút értékben vett felső 25%-át különítettük el.

Tanulói önjellemzés mint kritérium

A tanulók önjellemzésén alapuló adatok alkalmazásának hátterében az a megfontolás állt, hogy a kutatói megközelítés mellett, a diákok nézőpontját is integrálni szeretnénk volna megközelítésünkbe. Ahogyan rámutattunk, a kutatók által összegyűjtött adatok alapján készített értékelések nem feltétlen egyeznek a diákok saját magukról alkotott véleményével, szükséges figyelembe venni a kutatást végzők és a kutatás résztvevői közötti távolságot (Karlsson, 2001). Felmerülhet a kérdés, hogy a kutatók által osztályzatokkal és teszteredményekkel azonosított reziliens tanulók vajon sikeresnek érzik-e magukat.

A kutatási koncepciónk kialakítása során e szempontokat is figyelembe véve határoztuk meg a kedvező kimenetel típusait és vetettük össze a különböző vizsgálati módszerek mentén létrejövő eredményeket, arra a kérdésre keresve a választ, hogy a diákok önjellemzése alapján kialakított reziliens tanulói csoportok összetétele megegyezik-e, az egyéb módszerek mentén azonosított csoportokéval. A megközelítés ezen elemének kialakítására hatással voltak azok az oktatási rezilienciakutatások is, amelyek a tanulók véleményére alapozott belső tényezőket vizsgáltak. Plunkett és munkatársai (2008) például a tanulmányokkal kapcsolatos elégedettségéről alkotott véleményről gyűjtöttek adatokat. Geoke-Morey és munkatársai (2012) a várható tanulmányokat vették alapul.

A pszichológiai kutatások is többféleképpen közelítik meg a kedvező kimenetel meghatározásának kérdését. A disszertációban bemutatott kutatásunk is beállítható a pszichológiai elemeket alkalmazók sorába, azáltal, hogy a kedvező fejlődési kimenetel különböző aspektusait, az oktatás terén elért sikereket és tanulói önjellemzéseket, köztük a pozitív életminőséget is középpontba állítja. Masten és munkatársai (1995) által megalkotott tipizálás alapján például az iskolai teljesítmény területén mutatott sikert vizsgáló kutatások közé sorolható vizsgálatunk. Bradley és munkatársainak (1994) osztályozása alapján a kognitív kategóriába sorolható, míg Luthar és munkatársai (2000) felosztása alapján a tanulmányi és az érzelmi rezilienciakutatások közé.

E fenti elemekre alapozottan a megközelítésünk kialakításakor olyan területeket is meghatároztunk, amelyek a tanulók véleménye alapján adhatnak információt a sikeresség valamely formájáról. Ezen adatok szubjektív jellege következtében bizonyos

szempontból megkérdőjelezhető az adatok alkalmazhatósága. Ezért célunk volt annak megállapítása, hogy az ilyen típusú adatok bevonhatók-e egyáltalán az azonosítási procedúrába, vagy kétséges objektivitásuk miatt, csak megfontolások közepette érdemes alkalmazni őket.

Az azonosítás e módjának kialakításakor olyan sajátosságokat szerettünk volna bevonni a megközelítésünkbe, amelyek az előző területektől eltérően a nem kognitív kategóriába esnek, de emellett a tanulással, iskolai teljesítménnyel állnak kapcsolatban. Ennek megfelelően olyan jellemzőkre esett a választásunk, mint (14–17) a tanulmányokkal és tantárgyi teljesítménnyel való elégedettség, (18–20) a tantárgyi énkép, valamint (24) a továbbtanulási aspiráció. Illetve olyan, egy fokkal összetettebb adatokból álló alterületeket is bevontunk, mint (21–23) a tanulmányi énkép. A megközelítés esetében összesen tizenegy alváltozat különböztethető meg abban az esetben, ha tantárgyakra is tovább bontjuk a fő réteget. Jelen kutatásunkba ezek közül a továbbtanulási aspiráció nem szerepel.

A területek 5 fokú tételekkel való lefedése lehetővé teszi, hogy a 4-es és 5-ös értékeket tekintsük a sikeresség kritériumának. Ugyanezen elgondolás mentén, a több tételből álló skálák esetében a változók számértékeiből képzett számtani átlag alapján, azok a tanulók tekinthetők reziliensnek, akik hátrányos helyzetű almintába való tartozás mellett 4-es vagy afeletti átlaggal rendelkeznek. Lehetőségünk lett volna arra, hogy ahogyan a teszteredmények esetében, itt is a tanulók válaszait sorrendbe állítva döntjük el, melyik tanuló mutat kedvező kimenetelt. Azonban úgy ítéltük meg, hogy az torzítaná az összetevők értelmezését. Hiszen ezek olyan belső összetevők, amelyeknek minősége nem a másokhoz való viszonyítás alapján értelmezhető. Nem célunk annak megállapítása, hogy a többi tanulóhoz viszonyítottan elégedettebb-e a diák, vagy hogy jobb-e a tanulmányi énképe, csupán a véleményére alapozunk.

A 7. táblázat alapján látható, hogy az eddig bemutatott lehetőségeken kívül egy további, kiegészítő szempont is megjelent a megközelítésünkben. Az (25) érzelmi jól-lét területének értékelését is bevontuk a lehetséges azonosítási módszerek közé. Ennek oka az volt, hogy a kognitív területekhez kapcsolódó összetevők mellett szerettünk volna egy olyan nem kognitív sajátosságot is beemelni, a 2015-ös PISA-méréshez (OECD, 2018) hasonlóan, mely során, nem kognitív összetevők mentén kialakított, érzelmi szempontból reziliens diákokra vonatkozó elemzéseket is végeztek. A pszichológiai jól-lét önértékelésen alapuló megítélésére esett választásunk, mellyel a tanulók általános közérzetéről szerettük volna információt szerezni. Természetesen a diákok jól-létének,

közérzetének általános eleme a tanulmányi teljesítmény, így nem választható el e két terület egymástól. A különbözőképpen képzett reziliens minták összevetése lehetőséget adhat annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy vajon a tanulmányi szempontból sikeres tanulók esetében is ugyanazok a protektív faktorok jelentősek-e, mint az érzelmi jól-lét esetében.

E pozitív életminőséget jellemző szempont esetén a kedvező kimenetelt mutató mintába való bekerülés kritériumát az előzőekhez hasonlóan határoztuk meg, vagyis azok a tanulók kerültek az érzelmi jól-lét szerint reziliens tanulók csoportjába, akik hátrányos helyzetük ellenére 4-es, vagy afeletti átlaggal értékelték állapotukat. A terület mérésekor 5 fokú skálát alkalmaztunk.

5.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk részletes célrendszerét, s így a kapcsolódó kutatási kérdéseket és hipotéziseket a fő célok mentén öt alponban fogalmaztuk meg. Egyrészt (1) vizsgálni kívántuk a pilot mérés után kialakított, online felületre adaptált mérőeszköz nagyobb mintán való alkalmazhatóságát, másrészt (2) információt szerettünk volna nyerni a reziliens tanulói csoportok azonosítására kialakított különböző módszertani eljárások alkalmazhatóságáról és az általuk kialakított, különbözőképpen azonosított reziliens tanulói alminták méretéről és összetételéről. Emellett (3) a többszemponútú megközelítésünk alapján különbözőképpen azonosított reziliens csoportok sajátosságainak, bevont védőfaktorok mentén való jellemezhetősége is a célunk volt, továbbá (4) fel szerettük volna tártani az e vizsgálatba bevont erőforrások mentén létrejövő, reziliens és nem reziliens tanulók közötti hasonlóságokat és különbségeket, csakúgy, mint a (5) tényezők és a kedvező kimenetel dimenziói közötti összefüggéseket. A célrendszerrel összhangban alakítottuk ki kutatási kérdéseinket, ezért a hipotézisekkel együtt az így létrejövő csoportokba rendezve mutatjuk be őket (8. táblázat).

(1) Az online mérőeszköz alkalmazhatósága

Alkalmask-e az online felületre adaptált mérőeszközök a kutatásba bevont életkori csoportokba tartozó tanulók vizsgálatára?

H₁: A korábbi alkalmazási eredményekből kiindulva feltételezzük, hogy a skálák és alszálák megbízhatóan alkalmazhatóak minden életkori csoportban (mérőeszközök részletei és forrásuk: 6.1.3. fejezet).

- a) Hipotézisünk szerint a reliabilitás-mutatók megfelelőnek bizonyulnak minden életkori csoportban.
- b) A Konfliktusmegoldó kérdőív faktorstruktúrája bizonyos pontokon eltérést fog mutatni a kiindulás szerkezettől (tételek faktorokba sorolása), azonban összességében visszaadja a négyfaktoros szerkezetet. E hipotézisünket arra alapoztuk, hogy korábbi, a mérőeszközök szerkezetével foglalkozó kutatások is változó faktorstruktúrára hívták fel a figyelmet, illetve a tételek keresztöltésére (Rózsa, Purebl, Susánszky, Kö, Szádóczky, Réthelyi, Danis, Skrabski, & Kopp, 2008; Pikó, 1999; 2001).
- c) A korábbi magyar alkalmazás alapján (B. Németh & Habók, 2006) feltételeztük, hogy a PISA 2000 Tanulói Kérdőív dimenzióként elemzett szerkezete megfelel a kiinduló faktorszerkezetnek.
- d) Az eredeti CP-SRLI (Vandeveld, Van Keer, & Rosseel, 2011) adaptálásakor kiderült, hogy nem minden területen vethetők össze a hazai eredmények az eredetiekkel, melynek hátterében Bacsá (2012) kulturális eltéréseket valószínűsít. Ebből kiindulva feltételeztük, hogy az exploratív faktoranalízis alapján a mérőeszközhöz kapcsolódó tételek a magyar adaptációnak megfelelő négy faktorra különülnek el.
- e) Az érzelmi jól-lét mérésére alkalmazott WBI-5 egykomponensű faktorszerkezetét, az exploratív és a konfirmatív faktoranalízis is igazolni fogja (Bech, 1996; Rózsa, Réthelyi, Stauder, Susánszky, & Mészáros, 2003; Susánszky, Konkoly, Stauder, & Kopp, 2006; Szabó, 2016).

(2) A többszemponútú megközelítés alkalmazhatósága, reziliens alminták mérete és összetétele

Milyen arányban kerülnek a sikeres és a reziliens kategóriába a tanulók a többszemponútú megközelítés különböző eljárásainak alkalmazása esetében a teljes mintában és évfolyamonként?

Mekkora az átfedés a különböző eljárások mentén kialakított reziliens tanulói alminták között és miképp változik a reziliens tanulók aránya a különböző szempontok bevonása hatására?

A reziliens tanulók azonosításához kapcsolóan felmerülő feltételezéseink egy része a többszemponútú megközelítéshez kapcsolódik, és annak kérdéskörét taglalja, hogy milyen alminták hozhatóak létre a különböző módszerek mentén. Azonban mivel nem találtunk olyan forrást, amely összevetette volna a különböző módszereket így feltételezéseink egy része egyfajta logikai következtetésekből jöttek létre.

H_{2,3}: Feltételezésünk szerint a sikeres és a reziliens tanulók aránya az egyszerűbb, egy itemet felhasználó azonosítási módszer esetében lesz a legmagasabb. A többtételű skálák felhasználásával ennél kevesebb, a teszteredmények felhasználásával pedig még kisebb lesz a reziliens tanulók aránya.

Hazai kontextusban a hosszmetzeti elemzés lehetőségeiből fakadóan Tóth és munkatársai (2016) vizsgálták a reziliencia stabilitását is. Eredményeik szerint az idő előrehaladtával az iskolakezdekőkor reziliensnek tekintett tanulók közel fele volt csak 8. évfolyam végén is reziliens mintába sorolható szövegértésből és természettudományból, matematikából 40%-uk. Vagyis az idő előrehaladtával a reziliens diákok aránya csökken. Ennek megfelelően azt gondoltuk, hogy mintánkban is jellemző lesz ez a megfigyelés. S bár statisztikai próbára alapozott megbízható összehasonlítást nem végezhetünk abból kifolyólag, hogy a 4. és 6. évfolyamos minta nem illesztett. Az arányszámok csökkenésére számítunk.

H₄: A 4.1. fejezetben már rámutattunk, hogy a PISA-vizsgálatba bevont európai országok esetében a diákok kisebb része mutatkozott reziliensnek, mint nem reziliensnek, ettől eltérő eredményeket csak kelet-ázsiai gazdaságok esetében mutattak ki (pl. Vietnámban 76 %, OECD, 2018). Ezért minden azonosítási módszer esetében feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak kisebb része lesz reziliens, nagyobb részük nem mondható annak.

H₅: A PISA-mérések az adott év főterületét állítják leginkább középpontba a rezilienciaszemponútú elemzéseik elkészítésekor, azonban rámutattak arra is, hogy a természettudomány területen nyújtott teljesítmény alapján reziliens diákok többsége matematikából és olvasásból is reziliens kategóriába volt sorolható (OECD, 2011). Erre alapozva arra számítunk, hogy a különbözőképpen azonosított reziliens

almintákra is jellemző lesz ez az eredmény, s nem az határozza meg az alminták összetételét, hogy milyen szempontból azonosítjuk őket.

(3) A több szempontból azonosított reziliens csoportok jellemzői és különbségei

Miképpen jellemezhetőek a különbözőképpen azonosított reziliens tanulói csoportok a kutatásba bevont erőforrások mentén és milyen különbségek azonosíthatók közöttük?

H₆: Mivel olyan kutatási eredményt nem találtunk, amely a különböző szempontok mentén azonosított reziliens tanulói csoportok protektív faktorok mentén történő összevetésére fókuszált volna, ezért ez esetben a nullhipotézisekre támaszkodtunk és feltételeztük, hogy a reziliens minták között nem lesz jelentős különbség a bevont erőforrások átlagai és szórásai között.

(4) A reziliens és nem reziliens tanulói csoportok közti hasonlóságok és különbségek

Milyen különbségek azonosíthatóak a reziliens és a hasonlóan hátrányos helyzetű, de nem reziliens tanulók között a kutatásba bevont erőforrások esetében?

A 5.1.1. fejezetben a vizsgálatba bevont erőforrások bemutatásakor részletesen tárgyaltuk az adott védőfaktor bevonásának indokát, s rámutattunk jelentőségükre, valamint arra, hogy a korábbi kutatási eredmények alátámasztották a reziliencia létrejöttében játszott szerepüket. Ezért ehelyütt a redundancia elkerülése érdekében nem ismételjük meg őket. Összességében elmondható, hogy szinte minden, a kutatásunkba bevont erőforrás esetében azt feltételeztük, hogy szignifikáns különbség lesz a reziliens diákok javára a nem reziliensekhez viszonyítottan, minden almintamentén.

H₇: Az egyéni tényezők esetében feltételeztük, hogy a reziliens tanulók általános énhatékonyságérzete jelentősen magasabb, mint a nem reziliens társaiké. A konfliktusmegoldó stratégiák közül pedig a reziliens tanulókra jelentősen magasabb átlagérték lesz jellemző az optimista, problémaelemző megküzdés faktor esetében, és jelentősen alacsonyabb a feszültségredukció esetében.

H₈: Az iskola és tanulás kategória esetében feltételezésünk szerint a sikeres hátrányos helyzetű diákok magasabb iskolai önhatékonyságérzettel jellemzik magukat, valamint kitartóbbnak tartják magukat, jobb az iskolához való viszonyuk, motiváltabbak az iskolához kötődő feladatok megoldásában, s jelentősen jellemzőbbnek érzik, hogy az őket ért mindennapi iskolai kudarcokra adaptívan reagálnak.

H₉: Az önszabályozás és stratégiák esetében hipotézisünk szerint a reziliens diákokra jelentősen magasabb önkontroll jellemző, mint nem reziliens társaikra és szignifikáns különbség adódik közöttük a feladatelemzés önszabályozó tanulási fázisa tekintetében. A reziliens tanulókra jelentősen nagyobb mértékben jellemző, a tanulási folyamatot megelőző tudatos tervezés és a tanulási folyamat nyomon követése, valamint az azt követő eredmények értékelése, mint a nem reziliens diákokra. Jellemzően gyakrabban alkalmazzák a tanulási stratégiákat (kidolgozó, memorizáló, kontroll) sikertelen társaikhoz képest.

H₁₀: A környezeti tényezőkkel kapcsolatosan feltételeztük, hogy minden al minta esetében igaz az, hogy a reziliens tanulók jelentősen erősebbnek érzik társaik és tanáraik érzelmi támogatását emellett jelentősen igazságosabbnak érzik a tanáraik által létrehozott iskolai légkört, mint nem reziliens társaik, illetve tanáraik viselkedését is nagyobb mértékben jellemzik önállósodást támogatóként.

(5) A protektív faktorok és a kedvező kimenetel összefüggései

Milyen összefüggésben állnak egymással, valamint a reziliens tanulók sikerességével a kutatásba bevont protektív faktorok?

H₁₁: Az elemzésbe bevont erőforrások, illetve a kedvező kimenetel azonosításához alkalmazott változók közötti jelentős pozitív összefüggésre számítunk. Feltételezzük ezt abból kiindulva, hogy a nem kognitív összetevőknek a tanulói teljesítményre gyakorolt hatása és egymással való kapcsolata jól dokumentált (pl. Gutman & Schoon, 2013; Heckman & Rubinstein, 2001). Hipotézisünk szerint az egyéni védőfaktorok (általános énhatékonyság, konfliktusmegoldó stratégiák), az iskolával és tanulással kapcsolatos tényezők (iskolai énhatékonyság, kitartás, iskolai kötődés, iskolai motiváció, megküzdés), az önszabályozás és stratégiák között vizsgált erőforrások (önkontroll, önszabályozó tanulás fázisai, tanulási stratégiák), a környezeti protektív faktorok (társas támogatás, tanári támogatás, igazságos iskolai légkör, önállósodási törekvések támogatása) jelentős pozitív összefüggésben állnak egymással és a reziliens tanulók sikerességével.

5.3. Az empirikus vizsgálatok módszerei

Az empirikus tanulmányok általános logikájának megfelelően rendszerint az adott vizsgálat eredményeit megelőzően kerül sor a kapcsolódó módszerek és azok között a

minta, a mérőeszközök és eljárások bemutatására. Azonban ettől eltérően e fejezetben nem szerepeltetjük a mérőeszközzel kapcsolatos tudnivalókat. Az eltérést és fejezetek felépítését a vizsgálatssorozat jellemzői és céljai indokolják. Célunk volt egy, a gyakorlatban is alkalmazható kérdőív kialakítása, melynek folyamatát és végeredményét a 6.1. fejezetben szerepeltetjük.

5.3.1. A kutatás felépítése és az adatfelvétel jellemzői

A szakirodalmi feltárás alapján úgy véltük, hogy a fő céljaink leginkább egy többlépéses, különböző adatfelvételi eljárásokra támaszkodó kutatással válhatnak megvalósíthatóvá, illetve adatokat szükséges gyűjtenünk a reziliens tanulók teszteredmények mentén történő azonosításához. A rendelkezésünkre álló adatokat összesen négy adatfelvétel szolgáltatta, melyeket a 9. táblázat szemléltet. Az alábbiakban bemutatjuk e mérések céljait, illetve az adatfelvétel körülményeit.

9. táblázat. Az értekezésben szereplő mérések és funkcióik

<i>Cél</i>	<i>Mérés</i>
1. Tanulói kérdőív előzetes kipróbálása	Tanulói kérdőív– pilot (2015. szeptember)
2. <u>Tanulói önjellemzésen alapuló kedvező kimenetel értékelése</u> Erőforrások értékelése	Tanulói kérdőív (2015 dec. – 2016 jan., <i>Iskolai rugalmasság mérés</i>)
3. Társadalmi-gazdasági hátrány értékelése	Tanári kérdőív (2015 dec. – 2016 jan., <i>Iskolai rugalmasság mérés</i>)
4. Teszteredményekre alapozott, reziliens tanulók azonosításához szükséges adatok összegyűjtése	Tanulói tesztek – olvasás, matematika, természettudomány (2016 tavasz, <i>Partneriskolai mérés</i>)

A kutatás magját adó online tanulói kérdőív kialakítását megelőzően egy kismintás pilot mérést végeztünk a kialakított mérőeszköz alkalmazhatóságának vizsgálata érdekében, amelynek eredményei az 6.1.2. fejezetben szerepelnek. Az adatfelvétel 2015. szeptemberében zajlott 4. és 6. évfolyamos tanulók körében.

A kutatás magját a tanulók által kitölthető *Iskolai rugalmasság* online kérdőív adta, melynek célja a tanulói önjellemzésen alapuló, kedvező kimenetel azonosításához alkalmazható adatok összegyűjtése, illetve az értelmező elméleti modellünkben szereplő erőforrások vizsgálata volt. Az online kérdőív az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport munkatársai által kifejlesztett, online segítő-fejlesztő és diagnosztikus mérés-értékelési rendszer, az eDia platformon (Molnár, 2015; Molnár & Csapó, 2013; Molnár & Pásztor 2015; Molnár, Makay, & Ancsin 2018) keresztül zajlott 2015. decemberétől a következő év januárjáig.

Az elmúlt évtizedek során, többek között a technológiai fejlődés hatására, gyors ütemben kezdtek el megváltozni a globalizálódó világ gazdasági és társadalmi folyamatai. Az ezredfordulót követően hazánkban is megnövekedett azon tanulmányok száma, amelyek a technológiai vívmányok oktatási folyamatokra gyakorolt hatásával és alkalmazási lehetőségeivel foglalkoznak (pl. Kárpáti, Molnár, Tóth, & Főző, 2008; Molnár, 2007, 2010, 2011; Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács, & Hülber, 2015). A fejlődési folyamat hatására az oktatás kontextusában alkalmazott kutatások esetében a technológiaalapú mérés-értékelés vált az egyik legdinamikusabban fejlődő területté (Csapó, Ainley, Bennett, Latour, & Law, 2012; Csapó, Molnár, & R. Tóth, 2008; Molnár, 2010). Kutatásunk azon vizsgálatok közé sorolható, amelyek a technológia által nyújtott előnyöket felhasználva igyekeznek a diákok mindennapjai során megszokottá tenni az automatizált értékelési folyamatokat.

A mérésben résztvevő diákok anonimitása a rendszer működése által vált biztosíthatóvá. A tanulók a KIR (Köznevelési Információs Rendszer) segítségével generált, az Országos kompetenciamérések során is alkalmazott, visszafejthetetlen, egyedi mérési azonosítókkal léphettek be az online felületre. Ezek a mérési azonosítók teszik lehetővé a különböző mérések eredményeinek összekapcsolását is. A mérésben részt vevő pedagógusok is személyazonosságuktól független azonosító segítségével léphettek be a tanulók háttérére vonatkozó kérdőív részbe.

A tanulói méréseket minden esetben az iskolában dolgozó pedagógusok vezették le, akik azt megelőzően részletes tájékoztatást kaptak, elektronikusan kiküldött mérési útmutatók (1. melléklet) formájában. A tanárok feladatai közé tartozott a számítógépek és fülhallgatók előkészítése, a tesztkitöltés alatti technikai segítség és a tanulók mérési azonosítóinak kiosztása. A partneriskolai kapcsolattartók nem jeleztek problémát az adatfelvétellel kapcsolatban, ezért feltételezzük, hogy a kérdőívek kitöltése problémák nélkül valósult meg.

A tanulói kérdőívet egy tanári kérdőívvel (3. melléklet) egészítettük ki, mely a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzettel kapcsolatos adatok összegyűjtésére volt alkalmas. E kérdőívet szintén az eDia rendszeren keresztül tölthettek ki a pedagógusok (az ehhez kapcsolódó mérési útmutatót a 2. melléklet tartalmazza) az adatfelvételi időszakban. E rövid kérdőív nyílt végű kérdéseket tartalmazott arra vonatkozóan, hogy a tanulói kérdőív kitöltésében résztvevők közül kik azok, akik a jogszabályok mentén hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába tartoznak. A válaszokat a személyazonosság védelme érdekében a mérési azonosítók felsorolásával adhatták meg.

Az eDia platform megvalósításának kezdete óta, közel 1000 általános iskola csatlakozott a kutatócsoport partneriskolai hálózatához. A csatlakozást követően az intézmények rendszeres és azonnali visszajelzést kaphatnak a három fő terület három dimenziójában diákjaik tudás- és képességszintjéről. Az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudomány területekhez kapcsolódó feladatok fejlesztése előre meghatározott tartalmi kereteken alapul (Csapó & Csépe, 2012; Csapó & Szabó, 2012; Csapó & Szendrei, 2011) és egy háromdimenziós modellre építkezik. A modell szerint a feladatok a tantárgyi, a pszichológiai és az alkalmazási dimenziók mérésére alkalmasak mindhárom területen. A tantárgyi feladatok az adott életkornak megfelelő, tantervekben és tankönyvekben szereplő diszciplináris tudás mérését célozzák meg. A pszichológiai dimenzió feladatai a gondolkodási képességek fejlettségi szintjének mérését valósítják meg, az adott terület tartalmának felhasználásával. Az alkalmazást értékelő feladatoknak pedig az a célja, hogy az iskolában elsajátított tudás új kontextusban való felhasználását vizsgálja (bővebben lásd: Csapó, Csikos, & Molnár, 2015; Csapó, Korom, & Molnár, 2015; Csapó, Steklács, & Molnár, 2015).

Kutatásunk során a kiépített rendszer eme tulajdonságát szeretnénk volna felhasználni, hogy a tanulók tanulmányi sikerességéről teljesítményteszteken alapuló információkat is gyűjthessünk. Az általunk végzett felméréseket az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport 2016 tavaszán végzett főterületi méréseinek bevonásával egészítettük ki, hogy a reziliens tanulók teszteredményekkel történő azonosítását elvégezhessük. Tehát az értekezésben bemutatott eredmények összesen három általunk kialakított adatfelvételen és ezen a kiegészítő mérésen alapulnak, melynek kivitelezésében nem vettünk részt.

5.3.2. Az Iskolai rugalmasság mérésben résztvevő minta jellemzői

Az előző fejezetben bemutatott négy adatfelvétel közül a legjelentősebb részét kutatásunknak az online kitölthető Iskolai rugalmasság tanulói kérdőív adta. E fejezetben bemutatjuk az e kérdőívvel vizsgált minta alapadatait.

A felmérésben összesen 1446 4. (N=722) és 6. (N=724) évfolyamos tanuló vett részt. A felmérésbe több életkori csoportot kívántunk bevonni, hogy minél szélesebb körű információkra tegyünk szert. Ugyanakkor a vizsgálatunkba bevont erőforrások jelentőségére széles életkori csoportok vizsgálatán keresztül mutattak rá a kutatások (lásd pl. 3.1.4. fejezetben bemutatott rezilienciaskálák életkori kategóriái), így mintánk e szempontból egyként is kezelhető. Az alsó tagozatos tanulmányok záróévfolyamaként a 4. évfolyamos tanulókat vontuk be. A 6-os tanulók kiválasztásában pedig szerepet játszott az Országos kompetenciamérésben való részvételük ténye. Jelen disszertációnak nem képezi tárgyát a kutatásunkban résztvevő tanulók Országos kompetenciamérésen elért eredményeinek elemzése, azonban az adatbázisok összekapcsolása további elemzési lehetőségeket kínálhat a jövőben.

A tanulók a SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportnak azon partnerintézményeiből kerültek ki, amelyek a mérésre önként jelentkeztek, vagyis nem valószínűségi mintavételi technikát alkalmaztunk. Ahogy az előző fejezetben rámutattunk a partneriskolai hálózat működése révén lehetőségünk volt olyan adatok begyűjtésére is, amelyeket a reziliens tanulók azonosítására felhasználhattunk (teszteredmények). Ugyanis ezek az iskolák évente több mérésben is részt vesznek, amelyeket a "*Diagnosztikus mérések fejlesztése*" (TÁMOP 3.1.9.; EFOP 3.2.15.; EFOP 3.4.3) című program keretében kialakított eDia platform tesz lehetővé (Molnár & Csapó, 2019). A mintavételi eljárás következtében a kapott eredmények az alapsokaságra nem értelmezhetőek, csupán a kutatásban résztvevő tanulókra vonatkoznak. A kutatás céljaiból fakadóan a koncepcióhoz illeszkedőbbnek ítéltük ezt az eljárást, ugyanis a célunk a mintakialakítási kritériumok és adatok kiválasztásának kipróbálása volt, nem pedig az általánosítható eredmények levonása.

A mintát képező tanulók 25,1%-a községi, 4,4%-a nagyközségi, 25,5%-a városi, 45%-a megyeszékhelyen vagy megyei jogú városban levő intézménybe jár. A mintavételi eljárás következtében a Kolmogorov-Smirnov próbát nem végeztük el, a minta településtípus szerinti, megyei, valamint regionális eloszlását nem vetettük össze az országos eloszlással. A nemek szerinti eloszlást figyelembe véve elmondható, hogy a tanulók között csaknem azonos volt a fiúk és a lányok aránya (10. táblázat).

10. táblázat. A tanulók mintabeli eloszlása a nem és az évfolyam szerint (fő)

<i>Nem</i>	<i>Évfolyam</i>	
	<i>4.</i>	<i>6.</i>
<i>Lány</i>	368	367
<i>Fiú</i>	354	357
<i>Összesen</i>	722	724

5.3.3. Adatelemzés

Az adatok elemzéséhez klasszikus tesztelméleti módszereket alkalmaztunk, a leíró statisztikákon kívül különbözőség- és összefüggésvizsgálatokat is végeztünk. Egyes kérdőívek megbízhatóságát és működését konfirmatív faktoranalízissel ellenőriztük, az Mplus program felhasználásával.

Az eredmények értelmezésekor az elemzések során a Likert-típusú skálákat intervallum skálaként kezeltük, miközben tudatában vagyunk ennek az eljárásnak és általánosságban a Likert-skálás méréseknek a korlátaival (Zerényi, 2016). Ugyanis ez a típusú skála alapvetően ordinális skálaként értelmezhető, mivel a skálafokok közötti léptékek nem tekinthetők azonosnak, ráadásul a válaszadók ugyanazon értékek alatt különböző minőséget is érthetnek, vagyis a lépték mértéke is egyénenként változhat.

Azonban több szempontból is hasznos lehet, ha e skálát kvázi-intervallum skálaként értelmezzük, vagyis a skálafokok közötti távolságot azonosnak tekintjük. Az intervallumskálásnak tekintett változók esetében értelmezhetővé válik az átlagok és szórások kiszámítása, csakúgy, ahogyan a reliabilitásvizsgálatok során hagyományosan alkalmazott Cronbach- α (Zerényi, 2016) figyelembevétele is. A felértékelés háttérében egyrészt magának a Likert-skálás tételek alkalmazásának a célja áll (a kvalitatív vélekedések, hozzáállás kvantitatívvá tétele a számszerűsített mutatók mentén való elemzés érdekében), másrészt az a megfigyelés, hogy az elemzések eredményei a legtöbb esetben konzisztensek, az ordinális vagy intervallum skálán való értelmezésüktől függetlenül. Harmadrészt indokolja az a hazai és nemzetközi kutatásokban egyaránt elterjedt eljárás, hogy a Likert-skálás adatok esetében intervallum skálát igénylő statisztikai próbákat hajtanak végre.

Az adatelemzést megelőzően az adatbázis tisztítását végrehajtottuk. Ennek során töröltük a feltételezhetően nem megbízható válaszokat, vagyis például az azonos értékű és a szisztematikus mintázatu eseteket (pl. minden skálafok 5-ös, vagy ismétlődő számsorok figyelhetőek meg). Több kérdőív esetében segítségünkre voltak ebben a

negatív megfogalmazású tételek, amelyek segítségével egyértelműen kiszűrhetők az értelem nélküli monoton kitöltési stratégiát követő diákok válaszai.

6. EREDMÉNYEK

Mivel kutatási kérdéseink és hipotéziseink egy része az összeállított mérőeszközök alkalmazhatóságával voltak kapcsolatosak, ezért a fejezetben elsőként a kérdőívek faktoranalízisével és reliabilitásvizsgálatával kapcsolatos eredményeket mutatjuk be. Ezt követően rátérünk a reziliens tanulók arányával és a különbözőképpen azonosított reziliens tanulói minták közötti átfedések vizsgálatára. A védőfaktorok szerepének vizsgálata érdekében egyrészt leíró statisztikai adatokat mutatunk be a különböző reziliens tanulói csoportok mentén, illetve vizsgáljuk a közöttük levő különbségeket. Majd a reziliens és nem reziliens tanulók között létrejövő különbségek vizsgálatára és a faktorok közötti összefüggésekre térünk rá.

6.1. Az Iskolai rugalmasság kérdőív kialakítása és a végleges változata

Ahogy az 5.2 és az 5.3. fejezet során rámutattunk a céljaink és kutatási kérdéseink első csoportja a mérőeszköz alkalmazhatóságára vonatkozik. Azt vizsgáltuk, hogy alkalmasak-e az online felületre adaptált mérőeszközök a kutatásba bevont életkori csoportokba tartozó tanulók vizsgálatára. Így e fejezet során bemutatjuk a kérdőív kialakításának folyamatát és az annak végeredményeképp létrejövő mérőeszköz működését. Ennek során először a kialakítás szempontjait, majd a pilot mérés eredményeit mutatjuk be. Végül pedig részletesen ismertetjük az Iskolai rugalmasság kérdőív teljes szerkezetét és pszichometriai jellemzőit.

6.1.1. A kérdőív kialakításának szempontjai

A témához kapcsolódó kutatásokban a reziliencia személyiségbeli összetevőinek vizsgálatakor legtöbbször önjellemző kérdőíveket alkalmaznak. Az elméleti modellünk tesztelésére, a reziliens tanulók jellemzőinek feltárására, azaz a különböző szintű protektív faktorok szerepének vizsgálatára egy kérdőívet hoztunk létre. A fejlesztési folyamat meghatározó első lépése a kérdőív koncepciójának kidolgozása volt, amely során az elméleti fejezetben bemutatott pszichológiai és oktatási rezilienciával kapcsolatos kutatási eredményekre, a módszertani ismeretekre és az áttanulmányozott mérőeszközökre támaszkodtunk. Azonban mivel a korábbi kutatásokban alkalmazott, rezilienciát mérő eszközök java része nem illeszkedett a kialakított elméleti

modellünkhöz, ezért a modellbe bevont összetevők külön skálákon való mérése és értékelése mellett döntöttünk. A kérdőív létrehozása során olyan mérőeszközöket kerestünk a szakirodalomban, amelyek alkalmasak lehetnek a bevont tényezők értékelésére.

A feltárt kérdőívek körét különböző mennyiségi és minőségi kritériumok mentén szűkítettük, illetve bizonyos esetekben a módosításuk mellett döntöttünk. Ennek okai egyrészt a kutatási koncepció jellegéből, másrészt a vizsgálatba bevont csoportok életkori sajátosságából, feltételezhető képességfejllettségéből (pl. olvasási képesség fejlettsége, tempója), illetve harmadrészt a csoportok nehezített eléréséből fakadtak.

A koncepció és a modell szerkezete alapján 20 tényező értékelésére kívántunk kísérletet tenni, amely tényből egyértelműen következett, hogy a kialakítani kívánt kérdőívben akkor is magas lesz a tételek száma, ha a rövidebb mérőeszközök kiválasztása mellett döntünk. Ezért a tanulók feltételezett olvasási tempója következtében a kérdőívtételek mennyiségét limitálnunk kellett. A mennyiségi kritérium felállítását indokolta az is, hogy a hátrányos szocioökonómiai háttérű csoportok körében jellemző mintavételi nehézségek következtében úgy döntöttünk, hogy a kérdőív kitöltésére szánható időkeretet egy tanórányi időben maximalizáljuk. Feltételezhetően sokkal magasabb adatvesztéssel számolhattunk volna, ha két tanórányi adatfelvételre kerül sor. Természetesen fontolóra vettük, hogy a fáradékonyság következtében, így főként a kérdőív végén elhelyezkedő skálák megválaszolása esetében lép fel kitöltési elégtelenség. De a korábbi intézményi kapcsolattartás tanulságainak ismerete következtében az egy tanórányi keret mellett döntöttünk, a kockázatok ellenére is.

A mennyiség okozta előre feltételezett nehézségek a kérdőív felépítésében a skálák sorrendjének kialakításában és a formai megjelenítésben is fontos szerepet játszottak, mind a papír alapú változatok, mind pedig a későbbi online változat kialakításában. A mérőeszközt úgy terveztük meg, hogy a hosszabb és rövidebb skálák változatosan helyezkedjenek el, miközben igyekeztünk a tartalmi elemek logikus elhelyezésére is törekedni (pl. háttérkérdéseket tartalmazó rész, egyéni tényezőkre, tanulásra, tanárookra, társakra vonatkozó egységek kialakítása). A megjelenítés esetében törekedtünk arra, hogy minél kevesebb oldalt foglaljanak el a kérdések, de még jól olvasható betűmérettel készüljenek, illetve a választott betűtípust is az olvashatóság miatt választottuk ki. Azt, hogy a kérdőívtételekhez kapcsolódó skálák ne keveredjenek össze, táblázatos formátum segítette. Az utasítások megjelenítésekor és megfogalmazásakor szempontként jelent

meg, hogy vizuális segítséget jelentsen egyrészt a tagolásban, illetve megkönnyítse az értelmezést (pl. kiemelések, aláhúzások).

A mennyiségi kritériumok mellett minőségi kritériumokat is felállítottunk. Olyan mérőeszközöket igyekeztünk felhasználni, amelyek a korábbi kutatások során megbízhatósággal alkalmaztak, illetőleg a validálásukkal kapcsolatosan széleskörű információkra volt elérhető. A kiválasztás során azonban nem jelent meg külön szempontként, hogy magyar nyelvre korábban adaptálták-e a mérőeszközt. Egyrészt azért, mert saját vizsgálataink is egyfajta validáló jelleggel bírtak és így az adaptálás lépéseit szükségszerűen elvégzendőnek tekintettük. Ettől függetlenül a hazánkban adaptáltság sem rendelkezett kizáró jelleggel. Több esetben is, más hazai szakemberek által már magyar nyelvre adaptált mérőeszközt alkalmaztunk. Természetesen bizonyos esetekben nem találtunk a nemzetközi szakirodalomban olyan mérőeszközt, amely mennyiségi és minőségi szempontból, illetve a mérni kívánt összetevő szempontjából is megegyezett volna az általunk keresettel. A legtöbb ilyen esetben rendelkezésre állt a hazai kutatásokban alkalmazott mérőeszköz. Amennyiben valamilyen okból kifolyólag egyik feltárt mérőeszközt sem tartottuk teljesen, vagy részben megfelelőnek, úgy vagy módosításokat hajtottunk végre a kérdőíveken, vagy saját skálákat alakítottunk ki.

Minőségi szempontként jelent meg továbbá az is, hogy az alkalmazni kívánt mérőeszköz lehetőleg alkalmazható legyen a vizsgálatba bevonni kívánt életkori csoport esetében, vagyis korábbi alkalmazásáról, gyermekmintán való megbízható becsléséről információkkal rendelkezünk. Természetesen erre azért volt szükség, mert feltételeztük, hogy így megbízható mérőeszközt alkalmazunk és így a felmérés elemzésébe bevonhatjuk a kiválasztott skála mentén bejövő adatokat. A főként felnőttek számára kialakított kérdőíveket nem vettük számításba, a tételek esetlegesen nem megfelelő nyelvi megfogalmazása következtében. Ettől a kiválasztási kritériumtól, csak indokolt esetekben tértünk el (lásd bővebben WBI).

Mindezeknek a kritériumoknak megfelelően eleve kizártuk azokat a mérőeszközöket, amelyek túl sok (több, mint 20) tételt foglaltak magukba vagy kevés adatot találtunk a megbízhatóságával és alkalmazásával kapcsolatban. A kevesebb, mint 20 tételt tartalmazó kérdőívek esetében a szempontoknak megfelelő alternatívát kerestünk, vagy annak hiányában módosításokat hajtottunk végre a skálán.

A kérdőíveken végrehajtott módosítások közül a legszélesebbkörűt a tételekhez kapcsolódó skálák módosítása jelentette. Több eredeti mérőeszköz páros számú, általában négyfokú skálát alkalmazott, amelyet mérőeszközünkben egységesen, minden esetben

ötfokúvá alakítottunk. Vagyis a diákok nem négy, hanem ötfokú skálán jelölhették az adott tételhez kapcsolódó véleményüket. Egyrészt szerettük volna, hogy a köztes álláspontú tanulók is megnyilvánulhassanak. Másrészt a magyar oktatási rendszerben régóta nyúló hagyománya van az osztályzáshoz is kapcsolódó ötfokozatú skálának, így a tanulók általi értelmezhetőségét is könnyebbnek ítéltük. Emellett figyelembe vettük azt is, hogy az eredmények értelmezését és egységesítését is elősegítik az egységes skálafokok. Módosítási döntésünkben mindezek mellett az is szerepet játszott, hogy evvel is szerettük volna a kérdőívkitöltést egyszerűsíteni, követhetőbbé tenni, azáltal, hogy nem változtak az értékelési skála fokai. E változtatás a kérdőívtek mennyiségéből fakadó monotonitás leküzdését nem segíti elő, azonban a korábban bemutatott szerkesztési és megjelenítési kritériumokat elegendőnek tekintettük a probléma kezelése érdekében. Az első próbamérést követően a pedagógusoknak feltett kérdéseinkre kapott válasz alapján igazolódott is ez a feltevésünk.

6.1.2. A kérdőív kismintás kipróbálása

A bemutatott módszertani és gyakorlati megfontolások mentén létrejött a kérdőív első, papír alapú változata. A megbízhatóságának vizsgálata során egy kismintás próbamérésre, illetve egy kapcsolódó ismételt kitöltésre került sor, hogy megvizsgálhassuk a kialakított kérdőív és az alsó skálák belső konzisztenciáját, „teszt-reteszt” reliabilitását és a kitöltésre fordított időt. Az adatfelvételt megelőzően határoztuk meg, hogy-e szempontok mentén értékeljük a szükséges változtatásokat és a továbbfejlesztési lehetőségeket.

Az első próbamérésben összesen 96 tanuló vett részt. Az 52 fő 4. évfolyamos tanulók átlag életkora 9,86 év ($SD=0,530$), a 44 fő 6. évfolyamos diáké 11,77 év ($SD=0,476$) volt. A diákok 56,1 % volt lány.

A tanulók a papír alapú, önkéntesen kitölthető, anonim kérdőívet tanáraik felügyeletével töltötték ki 2015 szeptember elején, amelyre összesen két tanóra állt rendelkezésükre, figyelembe véve a mérőeszköz mennyiségi jellemzőit. A „teszt-reteszt” reliabilitás kiszámíthatósága érdekében a tanulók egy része ismételt adatfelvételen vett részt három héttel az első kitöltést követően.

A skála „teszt-reteszt” reliabilitását Pearson-korrelációval ellenőriztük. Az első adatfelvételt követően három héttel 23 fő 4. évfolyamos és 24 fő 6. évfolyamos tanuló vett részt az ismételt kitöltésben. A korrelációs együttható magasnak bizonyult ($r=0,808$;

$p < 0,001$), ezért a továbbfejlesztés folyamán nem végeztünk változtatásokat e szempont figyelembevételével.

A kitöltésre fordított időt a kitöltésben résztvevő tanárok segítségével mértük fel. A beszámolóik alapján egyértelművé vált, hogy a kérdőívtételek mennyisége következtében a papír alapú adatfelvétel esetében mindenképpen a koncepció módosítása és a vizsgált területek szűkítése szükséges, amennyiben egy tanórányi időkeretet szánunk az adatfelvételre. A pedagógusok véleményére alapozva kialakítottuk az online adaptáció kritériumait, mely során meghatároztuk, hogy a vizsgált területek bevonásában nem szükséges olyan nagy módosítást végeznünk, amennyiben a kérdőívtételeket meghallgathatóvá tesszük.

A belső konzisztencia és az itemszintű mutatók elemzése alapján szűkítettük az alkalmazni kívánt mérőeszközök körét, illetve módosításokat hajtottunk végre. A skálákkal kapcsolatos alkalmazási döntéseket szemlélteti a 11. táblázat, melyben az eszközök forrását nem szerepeltettük, hiszen erre a következő 6.1.3. fejezetben részletesen kitérünk. A táblázat célja, hogy a módosításainkat, a reliabilitásmutatókat és az alkalmazási döntéseket egy helyen összegezze. Mint látható a skálák többsége a megszabott feltételeink szerint alkalmazható volt, egy esetben továbbfejlesztettük az eszközt, illetve a problémamegoldással kapcsolatos rész elhagyása mellett döntöttünk.

11. táblázat. Az első próbamérés eredményei

<i>Főterület</i> <i>Skálák (tételek száma-db)</i> <i>Módosítás/fejlesztés</i>	<i>Cronbach-α</i>	<i>Alkalmazási, módosítási döntés</i>
<i>I. Intraperszonális tényezők – egyén</i>		
Énhatékonyság		
Általános énhatékonyság skála (10)	0,86	Alkalmazható
Módosítás: Skála módosítása (4–5)		
Konfliktusmegoldási stratégiák		
Konfliktusmegoldás kérdőív (14)	0,75	Alkalmazható
Módosítás: Skála módosítása (4–5)		
<i>II. Intraperszonális tényezők – iskola & tanulás</i>		
Önhatékonyság – iskolai		
PISA 2000 Tanulói kérdőív – Énkép dimenzió iskolai önhatékonyság alskálája (4)	0,77	Alkalmazható
Módosítás: Skála módosítása (4–5)		
Iskolához való viszony		
Iskolai kötődés kérdőív – Iskolához való viszony alskála (6)	0,75	Alkalmazható
Módosítás: Skála módosítása (4–5)		
Iskolai motiváció és kitartás		
– Iskolai élet skála motivációval kapcsolatos tételei (4)	0,69	Továbbfejlesztéssel alkalmazható (tételek bővítése)
Módosítás: Skála módosítása		

<i>Főterület</i> <i>Skálák (tételek száma-db)</i> <i>Módosítás/fejlesztés</i>	<i>Cronbach-α</i>	<i>Alkalmazási, módosítási döntés</i>
– PISA 2000 Tanulói kérdőív – Motiváció dimenzió – Igyekezet és kitartás a tanulásban askála (4) Módosítás: Skála módosítása (4–5)	0,80	Alkalmazható
Megküzdés – iskola Iskolai kihívásokkal való megküzdés skála (5) Saját fejlesztés	0,70	Alkalmazható
Problémamegoldás – iskola Problémamegoldást igénylő iskolai helyzetekkel kapcsolatos attitűd (9) Saját fejlesztés	0,60	Nem alkalmazható

III. Intraperszonális tényezők – Önszabályozás és stratégiák

Önkontroll Önkontroll kérdőív (7) Módosítás: Skála módosítása (4–5)	0,81	Alkalmazható
Önszabályozott tanulás fázisai CP-SRLI egyes skálái és alskálái	0,79	
– Feladatelemzés (3)	0,60	Alkalmazható
– Tervezés (3)	0,65	
– Nyomon követés (5)	0,65	
– Eredményértékelés (3)	0,73	
Tanulási stratégiák PISA 2000 Tanulói kérdőív – Tanulási stratégiák dimenzió alskálái	0,89	
– Kidolgozó stratégia (4)		Alkalmazható
– Memorizáló stratégia (4)	0,80	
– Kontroll stratégia (5)	0,75	
Módosítás: Skála módosítása (4–5)	0,82	

IV. Környezeti tényezők – kortársak

Társas támogatás Elégedettség a társas támogatással skála (6) Módosítás: Skála módosítása (4–5)	0,93	Alkalmazható
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	--------------

V. Környezeti tényezők – tanárok

Tanári támogatás Iskolai énkép kérdőív tanári alskála (3+7) Módosítás: Skála módosítása (4–5); Bővítés 7 saját fejlesztésű tétellel	0,90	Alkalmazható
Iskolai légkör – Igazságos iskolai légkör skála (9) Módosítás: Skála módosítása (6–5); 9 tételes változat alkalmazása	0,80	Alkalmazható
– Önállósodási törekvések támogatása skála (7) Módosítás: Skála módosítása (6–5); 7 tételes változat alkalmazása	0,85	Alkalmazható

A kedvező kimenetel azonosításához alkalmazott skálák

Tanulmányi énkép PISA 2000 Tanulói kérdőív – Énkép dimenzió alskálái		
– Énkép – verbális (4)	0,80	Alkalmazható
– Énkép – matematikai (3)	0,84	
– Énkép – általános tanulmányi (3)	0,84	
Módosítás: Skála módosítása (4–5)		

Megjegyzés: Az egyes skáláknál jelöltük a végrehajtott módosításokat: (4–5): a skála eredetileg négyfokú, melyet mérőeszközünkben ötfokúra módosítottunk, (6–5): a skála eredetileg hatfokú, melyet mérőeszközünkben ötfokúra módosítottunk.

6.1.3. Az Iskolai rugalmasság kérdőív szerkezete

Az első próbamérést követően módosított tanulói kérdőív protektív tényezőket tartalmazó része összesen 13 mérőeszköz 136 tételét tartalmazta (4. melléklet). Amennyiben egyes eszközöket a felhasznált alskálák mentén vesszünk számba, akkor elmondható, hogy összesen 23 különböző területet felmérő skálát vontunk be a kérdőívbe. A 12. táblázat tartalmazza a kérdőív tartalmi és szerkezeti egységeit, a felmérésbe bevont összetevők megnevezését és az azok forrásául szolgáló eszközöket. A táblázatban feltüntettük a skálákhoz tartozó tételek számát és a skálafokok megnevezését egyaránt, emellett a könnyebb átláthatóság érdekében azt is, ha az első próbaméréshez képest új módosítás végrehajtására került sor az adott esetben.

12. táblázat. Az online tanulói kérdőív skálái és alskálái

<i>Alkalmazott skálák/alskálák</i>	<i>Forrás</i>	<i>Tételek száma (skálafokok)</i>
<i>I. Intraperszonális tényezők – egyén</i>		
Általános énhatékonyság skála <i>Pl. Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.</i>	General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) Adaptáció: Kopp, Schwarzer & Jerusalem, 1993	10 ⁽¹⁾
Konfliktusmegoldó kérdőív <i>Pl. Nehéz élethelyzetekben ... egy baráttól vagy családtagtól kértem segítséget.</i>	Ways of Coping (Folkman & Lazarus, 1980) Adaptáció: Kopp, 1994 14 tételes változat: Piko, 1999, 2001	14 ⁽²⁾
<i>II. Intraperszonális tényezők – iskola & tanulás</i>		
Iskolai önhatékonyság alskála <i>Pl. Meg vagyok győződve róla, hogy jól megoldom a feladatokat és a dolgozatokat.</i>	PISA 2000 Student Questionnaire (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2003)	4 ⁽⁵⁾
Igyekezet és kitartás a tanulásban alskála <i>Pl. Amikor tanulok ... olyan keményen dolgozom, amennyire csak lehet.</i>	Adaptáció: B. Németh & Habók, 2006	4 ⁽⁵⁾
Iskolához való viszony alskála <i>Pl. Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.</i>	Iskolai kötődés kérdőív (Szabó & Virányi, 2011)	6 ⁽¹⁾
Iskolai motiváció alskála <i>Pl. Szívesen vállalom önként szorgalmi feladatokat az iskolában.</i>	Iskolai élet skála (Dalbert & Stoeber, 2002b) Adaptáció: Jámberi, 2003 Módosítás: bővítés 2 saját fejlesztésű tétellel	6 ⁽⁴⁾
Iskolai kihívásokkal való megküzdés skála <i>Pl. Könnyen feldolgozom, ha rossz jegyet kapok.</i>	Saját fejlesztés	5 ⁽¹⁾
<i>III. Intraperszonális tényezők – Önszabályozás és stratégiák</i>		
Önkontroll kérdőív <i>Pl. Kontrollálni tudom a feladattól elkalandozó gondolataimat.</i>	Self-regulation Scale (Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Doña, Kuusinen, & Schwarzer, 2004)	7 ⁽²⁾

<i>Alkalmazott skálák/alskálák</i>	<i>Forrás</i>	<i>Tételek száma (skálafokok)</i>
	Adaptáció: SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet munkatársai Alkalmazás pl.: Brassai & Pikó, 2008	
Önszabályozott tanulás – feladatelemzés skála <i>Pl. Mielőtt elkezdem a tanulást ... felteszem a kérdést magamnak: „Miről is szól? Mit tudok már erről?”</i>		3 ⁽¹⁾
Önszabályozott tanulás – tervezés skála <i>Pl. Mielőtt elkezdem a tanulást ... eldöntöm, hogy mit csinálok előbb, és mit később.</i>	The Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory – CP-SRLI	3 ⁽¹⁾
Önszabályozott tanulás – nyomon követés skála <i>Pl. Amíg tanulok ... azt kérdezem magamtól: „Ez így jó lesz?”</i>	(Vandavelde et al., 2011) Adaptáció: Bacsá, 2012	5 ⁽¹⁾
Önszabályozott tanulás – eredményértékelés alskála <i>Pl. Miután befejeztem a tanulást ... ellenőrzöm, hogy megcsináltam-e mindent, ami fel volt adva.</i>		3 ⁽¹⁾
Tanulási stratégiák – kidolgozó stratégia skála <i>Pl. Amikor tanulok ... úgy próbálom jobban megérteni a tananyagot, hogy igyekszem összekötni a már meglévő tudásommal.</i>		4 ⁽⁵⁾
Tanulási stratégiák – memorizáló stratégia skála <i>Pl. Amikor tanulok ... igyekszem annyit megjegyezni, amennyit csak lehet.</i>	PISA 2000 Student Questionnaire (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2003) Adaptáció: B. Németh & Habók, 2006	4 ⁽⁵⁾
Tanulási stratégiák – kontroll stratégia skála <i>Pl. Amikor tanulok ... először átgondolom, mit is kell egész pontosan megtanulnom.</i>		5 ⁽⁵⁾
<i>IV. Környezeti tényezők – kortársak</i>		
Elégedettség a társas támogatással skála <i>Pl. Akármilyen történjék is, ő mindig segíteni fog, ha szükségem lesz rá.</i>	Measures of Perceived Social Support – Friends (Turner & Marino, 1994) Adaptáció: Pikó, 2000; 2002	6 ⁽²⁾
<i>V. Környezeti tényezők – tanárok</i>		
Tanári támogatás alskála <i>Pl. Van legalább egy olyan tanár az iskolában, ..., aki hisz benne, hogy sikeres leszek.</i>	Iskolai énkép kérdőív (Orosz & Sztó, 1999)	10 ⁽⁷⁾
Igazságos iskolai légkör skála <i>Pl. Tanáraim ... fontos döntéseimnél többnyire igazságosságban van részem.</i>	Igazságos iskolai légkör skála (Dalbert & Stoeber, 2002a) Adaptáció: Jámbori, 2003	9 ⁽⁴⁾
Önállósodási törekvések támogatása alskála <i>Pl. Tanáraim ... elfogadják, hogy van saját véleményem.</i>	A tanárok szabályorientált viselkedése és a diákok önállósodási törekvéseinek	7 ⁽⁴⁾

<i>Alkalmazott skálák/alskálák</i>	<i>Forrás</i>	<i>Tételek száma (skála-fokok)</i>
	támogatása skála (Dalber & Stoeber, 2002c) Adaptáció: Jámbori, 2003	
<i>A kedvező kimenetel azonosításához alkalmazott skálák</i>		
Elégedettség a tanulmányi teljesítménnyel (magyar, matematika, természettudomány) <i>Pl. Szerinted mennyire vagy ügyes az alábbi tantárgyakból és mennyire vagy elégedett a teljesítményeddel?</i>	Saját fejlesztés	3 ⁽³⁾
Egyszerű tanulmányi énkép (magyar, matematika, természettudomány) <i>Pl. Szerinted mennyire vagy ügyes az alábbi tantárgyakból és mennyire vagy elégedett a teljesítményeddel?</i>		3 ⁽³⁾
Tanulmányi énkép – verbális alskála <i>Pl. A magyart gyorsan tanulom.</i>	PISA 2000 Student Questionnaire	4 ⁽⁶⁾
Tanulmányi énkép – matematikai alskála <i>Pl. Mindig jó voltam matematikából.</i>	(Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2003)	3 ⁽⁶⁾
Tanulmányi énkép – általános tanulmányi alskála <i>Pl. A legtöbb tantárgyból jó vagyok.</i>	Adaptáció: B. Németh & Habók, 2006	3 ⁽⁶⁾
Érzelmi jól-lét skála <i>Pl. Az elmúlt két hét során érezted-e magad ... vidámnak és jókedvűnek?</i>	WHO Five Well-being Index – WBI-5 (Bech, 1996) Adaptáció: Rózsa, Réthelyi, Stauder, Susánszky, & Mészáros, 2003; Susánszky, Konkoly, Stauder, & Kopp, 2006; Szabó, 2016	5 ⁽¹⁾

Skála-fokok megnevezése: ⁽¹⁾ 'egyáltalán nem jellemző'; 'alig jellemző'; 'közepesen jellemző'; 'jellemző'; 'teljesen jellemző' ⁽²⁾ 'egyáltalán nem jellemző'; 'kevésbé jellemző'; 'közepesen jellemző'; 'elégé jellemző'; 'teljesen jellemző' ⁽³⁾ 'egyáltalán nem'; 'nagyon' ⁽⁴⁾ 'egyáltalán nem jellemző'; 'teljesen jellemző' ⁽⁵⁾ 'szinte soha'; 'ritkán'; 'néha'; 'gyakran'; 'szinte mindig' ⁽⁶⁾ 'egyáltalán nem igaz'; 'nem igaz'; 'közepesen igaz'; 'igaz'; 'teljesen igaz' ⁽⁷⁾ 'egyáltalán nem érték egyet'; 'nem érték egyet'; 'nem tudom eldönteni'; 'egyét érték'; 'teljesen egyet érték'

Az első kérdőív-rész azokat az egyéni szintű tényezőket tartalmazta, amelyek nem főként a tanulók iskolai boldogulásához kapcsolhatóak, vagy legalábbis a mérőeszköznek nem deklarált célja a vizsgálni kívánt konstruktum iskolával vagy tanulással való kapcsolatának vizsgálata. Az énhatékonyság mérésére a *General Self-Efficacy Scale*-t (Schwarzer & Jerusalem, 1995) alkalmaztuk. A skála összesen 10 állítást tartalmaz, amelyek egyike sem fordított irányú. A magasabb pontszám erősebb énhatékonyság-érzésre utal. A Konfliktusmegoldó kérdőív 14 tételes változatát Pikó (2001) középiskolások körében alkalmazta sikeresen. A rövidített változat tételei négy dimenzióba csoportosultak: passzív megküzdés, problémaelemző megküzdés, kockázatos megküzdés és támogatást kereső megküzdés.

Több, a kutatásunkba bevont összetevőt a PISA 2000 Tanulói Kérdőív alskáláival fedtük le. A kérdőívet adaptálásáról és általános iskolák körében való alkalmazásáról B. Németh és Habók (2006) ír. Az összesen 49 tételből álló mérőeszköz tanulási stratégiákra vonatkozó alskáláit (kidolgozó, memorizáló, kontroll), az igyekezet és kitartás a tanulásban alskálát, és az énkép fődimenzióhoz kapcsolódó alskálákat (önhatékonyság, verbális, matematikai, általános tanulmányi) alkalmaztuk és próbáltuk ki a 4. és 6. évfolyamos tanulók körében. A kérdőív a tanulási célok megvalósítása érdekében alkalmazott tervként értelmezi a tanulási stratégiákat, amelyek között három formát különít el. A kidolgozó, vagy elaborációs stratégia a már meglevő ismeretek és az új elsajátítandó tudás közötti kapcsolat keresésére épül. A memorizáló stratégia esetében a tananyag emlékezetbe történő bevésése kerül előtérbe, míg a kontroll stratégia a tudáselsajátítás szintjének ellenőrzésre fókuszál. Az érzelmi, motivációs tényezők közül a tanulási helyzetekben megjelenő erőfeszítést emeltük ki (igyekezet és kitartás a tanulásban alskála), mint a nehéz helyzetekben szükséges kitartáshoz kapcsolódó tényezőt. Emellett a tanulók önmagukról alkotott képének értékelésére alkalmas alskálákat alkalmaztuk a tanulói önjellemzésen alapuló sikeresség értékelésére.

Az intraperszonális tényezők közé emeltük az iskolai kötődés egy elemeként is értelmezhető iskolához való viszonyt is. A tényező vizsgálatára Szabó és Virányi (2011) mérőeszközének iskolához való viszony alskáláját használtuk, amely fordított tételket is tartalmazott. A teljes kérdőív az iskolai kötődést alapvetően több szempontból közelíti meg, és a személyes kapcsolatokat, a tantárgyakhoz, valamint a környezethez való viszonyt is a fogalom összetevői közé emeli. Azonban kutatásunkban a mérőeszköznek csak egy alskáláját alkalmaztuk, így a kötődés fogalmát csak az iskolához való viszonyulásra szűkítetten értelmeztük. A magasabb értékek ebben az esetben is erősebb pozitív érzelmekre, viszonyulásra utalnak.

A kapcsolati változók között, melyeket modellünkben a környezeti fődimenzión belül értelmeztünk a pedagógusokra és a kortársakra vonatkozó skálák egyaránt szerepeltek. A tanári támogatás mérésére kialakított eszköz elkészítéséhez Orosz és Szitó (1999) iskolai énkép mérésére alkalmas kérdőívének, tanárookra vonatkozó tételeit használtuk fel kiindulásként, majd kiegészítettük 7 további tétellel a próbamérést megelőzően. Több területet fedtünk le a Dalbert és Stoeber (2002a, 2002b, 2002c) szerzőpáros kérdőíveinek, Jámbori (2003, 2007) által magyarra adaptált változataival. Az intraperszonális fődimenzión belül értelmeztett, az iskolai motiváció vizsgálatára alkalmazott alskálát a próbamérés eredményei alapján két saját fejlesztésű tétellel

egészítettük ki. Az állítások a motivációra, az iskolai feladatokhoz való viszonyulásra fókuszálnak. A környezeti tényezők közül a tanárok viselkedéséhez kapcsolódóan egyrészt a mérőeszközünkbe foglaltuk az Igazságos Iskolai Légkör skálát, amely esetében a diákoknak azt kellett megítélniük, hogy mennyire észlelik tanáraik viselkedését igazságosnak akár jutalmazásról, akár büntetésről van szó. Az iskolában megvalósuló, a tanulók autonóm viselkedésre való lehetőség vizsgálatára a diákok önállósodási törekvéseinek támogatása alskálát alkalmaztuk. A diákoknak a tanáraikra viselkedésére, nevelési attitűdjére vonatkoztatva kellett megválasztaniuk a tételmondatokhoz kapcsolódó skálafokokat. Kapcsolati változók közül a tanárookra vonatkozó összetevők mellett a társas támogatottsággal való elégedettséget is mértük Turner és Marino (1994) empirikus kutatásokban rendszeresen alkalmazott mérőeszközével. A skála hat állítást tartalmaz a támogatottság érzésére vonatkozóan, a diákok az iskolai barátokra vonatkoztatva töltötték ki a mérőeszközt.

Az egyéni szintű kognitív-szabályozó tényezők közül a viselkedés késleltetésében kiemelt szereppel bíró önkontroll mérésére a Luszczyńska és munkatársai (2004) által készített *Self-regulation Scale*-t (Schwarzer & Jerusalem, 1995) alkalmaztuk. A skála összesen 7 pozitív irányú állítást tartalmaz. Az önszabályozott tanulás bizonyos fázisainak értékelése érdekében egy Bacsá (2012) által magyar nyelvre adaptált mérőeszköz, az Önszabályozott tanulás tanulói észlelése (CP-SRLI) nevű kérdőív skáláit használtuk. Az eszköz az önszabályozott tanulás fejlettségének mérésekor olyan fázisok vizsgálatát is lehetővé teszi, mint a feladatelemzés, tervezés, nyomon követés, és önértékelés. Az önértékelés skála esetében csak az eredményértékelés alskála tételeit alkalmaztuk, amely a tanulási eredményekre koncentrálnak.

A kedvező kimenetel tanulói önjellemzésen alapuló összetevőinek értékelésekor a PISA 2000 tanulói kérdőív alskáláin kívül, a pozitív életminőség mérésére a WHO *Five Well-being Index*-et (Bech, 1996) alkalmaztuk, amely az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz, amelyet az pszichológiai jól-lét önértékelésen alapuló mérésekor használnak az egészséggel kapcsolatos kutatásokban. A tanulóknak a jóllétre vonatkozó állítások szubjektív jelenlétét kell megítélniük az elmúlt 2 hétre vonatkozóan.

Ezen kívül olyan egyszerű kérdéseket is feltettünk, mint, hogy mennyire érzik magukat ügyesnek és mennyire elégedettek bizonyos tantárgyakból nyújtott teljesítményükkel. Ezeknek a tételeknek az esetében saját megfogalmazásunkat alkalmaztuk, ahogyan teljesen saját fejlesztésű tételekből állt egy 5 tételes alskála, amelyet az iskolai kihívásokkal való megküzdés mérésére készítettünk. A célunk az volt,

hogy olyan hétköznapi iskolai szituációkkal való megbirkózás önbevalláson alapuló szintjéről nyerjünk információt, mint a dolgozatok és a felelések nehézségei.

6.1.4. Az Iskolai rugalmasság kérdőív pszichometriai jellemzői

Az első mérést követő módosítások végrehajtása után kialakítottuk a kérdőív végleges online változatát. Feltételezésünk (H_1) szerint a mérőeszközök megbízhatóan működnek minden életkori csoportban, illetve hipotéziseket állítottunk fel a mérőeszközök faktorszerkezetére vonatkozóan is.

A teljes mérőeszköz alkalmazhatóságát többféle szempontból vizsgáltuk. Az egyes elvégzett statisztikai próbák körét attól tettük függővé, hogy maga a mérőeszközünkbe bevonásra került skáláknak mi a célja, illetve mit tudunk a szerkezetéről és korábbi alkalmazásáról. Minden alskála esetében igaz az, hogy a belső konzisztencia jellemzésére a Cronbach- α mutatót alkalmaztuk. Ez a mutató minden esetben kiszámításra került, vagyis akkor is ha egy bevont kérdőívet teljes egészében a mérőeszközünkbe illesztettünk és abban az esetben is, ha csak egy alskálát vontunk be. Azokban az esetekben, ahol egy adott kérdőív több alskáláját is bevontuk a mérésbe (pl. PISA 2000 tanulói kérdőív, CP-SRLI), ott az alskálákat külön-külön és egybe véve is jellemeztük a megbízhatóságnak ezzel a mutatójával, hogy részletes információkra tegyünk szert.

A reliabilitás vizsgálatát megelőzően bizonyos skálák esetében faktorelemzést is végeztünk. Ez azokban az esetekben volt indokolt, ahol az adott eszköz több faktor értékelését volt hivatott megvalósítani (Konfliktusmegoldó kérdőív, PISA 2000 Tanulói Kérdőív, CP-SRLI), illetve ahol a korábbi alkalmazás empirikus előzményei ezt szükségessé tették (WBI-5). Az esetek nagy többségében feltáró faktorelemzést alkalmaztunk, hogy ellenőrizzük az eredeti faktorszerkezet visszaigazolódását. Egy esetben konfirmatív faktorelemzést is végeztünk, az egydimenziós szerkezet igazolása érdekében (WBI-5). Az olyan alskálák esetében, amelyeket az eredeti szerzők egy adott összetevő vizsgálatára hoztak létre, faktorelemzést nem végeztünk (pl. Általános énhatékonyság skála...stb.).

A Konfliktusmegoldó kérdőív (14) alkalmazhatóságának vizsgálata során először feltáró faktoranalízissel vizsgáltuk a kérdőív szerkezetét. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató értéke (0,798, Bartlett's $p < 0,001$) alapján a mérőeszközt alkalmasnak ítéltük az elemzésre. A kiindulás szerkezet 4 faktorától eltérően a főkomponens elemzéskor 3 olyan

dimenzió jött létre, amelynek a sajátértéke meghaladta az 1-et. A varimax rotáció alkalmazásával kapott faktorsúly-mátrixot a 13. táblázat szemlélteti.

13. táblázat. A Konfliktusmegoldó kérdőív 14 tételes verzióján végzett faktorelemzés eredménye

<i>Tétel</i>	<i>I. Optimista– probléma- elemző megküzdés</i>	<i>II. Feszültség- redukció</i>	<i>III. Passzív megküzdés</i>
Más emberként kerültem ki a helyzetből – jó értelemben véve.	0,695		
Elfogadtam mások együttérzését és megértését.	0,675		
Megpróbáltam elemezni a problémát, hogy jobban megértsem.	0,672		
Próbáltam derűsen felfogni a dolgot.	0,666		
Több megoldást is mérlegeltem.	0,497		0,345
Evéssel-ivással, dohányzással, nyugtatókkal stb. próbálkoztam.		0,712	
Valami nagyon kockázatosba fogtam.		0,601	
Másokon vezettem le a feszültséget.		0,574	
Olyasmibe fogtam, amiről tudtam, nem fog használni, de legalább csináltam valamit.		0,528	
Magamat okoltam és hibáztattam.		0,458	
Azt kívántam, hogy bárcsak megváltozna a helyzet.			0,753
Nem akartam, hogy mások megtudják, milyen nehéz helyzetben vagyok.		0,324	0,641
Egy baráttól vagy családtagtól kértem segítséget.			0,556
Imádkoztam.			0,358
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>21,79</i>	<i>12,89</i>	<i>8,32</i>
<i>Cronbach-α</i>	<i>0,714</i>	<i>0,543</i>	<i>0,492</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük

A három faktor az összvariancia 42,9%-át fedte le. Az első faktorba többségében olyan tételek kerültek, amelyek a korábbi alkalmazás alapján egyfajta kognitív

átstruktúrálódsra, fejlődésre, pozitív alkalmazkodásra vagy problémaelemzésre utalnak. A korábbi faktorelnevezést azonban nem éreztük megfelelőnek, ezért a későbbi könnyebb értelmezés érdekében optimista–problémaelemző megküzdésnek neveztük el. A második faktorba egy tétel kivételével olyanok kerültek, amelyeket a feszültségredukció dimenziójával tudtunk leginkább azonosítani. A harmadik dimenziót leginkább a korábbi kutatások passzív megküzdés dimenziójának tudtuk megfeleltetni.

Az e mérőeszközzel kapcsolatos hipotézisünk, miszerint a Konfliktusmegoldó kérdőív faktorstruktúrája bizonyos pontokon eltérést fog mutatni a kiindulás szerkezettől (tételek faktorokba sorolása), azonban összességében visszaadja a 4 faktoros szerkezetet nem nyert igazolást (H_{1b}).

A PISA 2000 Tanulói Kérdőív több dimenziójának, több alszáját alkalmaztuk kutatásunkban, ezért a faktorszerkezet vizsgálatával a fődimenziók mentén kezdtünk el foglalkozni. Így az eredeti kutatók (Artelt et al., 2003) által 'énkép'-nek elnevezett dimenzió belüli önhatékonyág, valamint verbális, matematikai és általános tanulmányi alszáák faktorszerkezetének vizsgálatát elkülönítettük a 'tanulási stratégiák' fődimenzió belüli kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégiák felmérésére szolgáló tételek elemzésétől.

Az 'igyekezet és kitartás a tanulásban' alszáát nem vontuk be ebbe az elemzésbe, mivel az egy további dimenzió részét képezte. A KMO-mutató értékét (0,916; Bartlett's $p < 0,001$) megfelelőnek ítéltük az 'énkép' dimenzió főkomponens elemzésének elvégzéséhez. Az első próba lefuttatásakor 3 olyan faktor jött létre, amelynek sajátértéke nagyobb volt 1-nél, vagyis a vártnál kevesebb (5. melléklet). Azonban a komponensmátrix elemzéséből egyértelműen kiderült, hogy az általános tanulmányi énképhez kapcsolódó 3 tétel volt az, amelyik szinte minden faktorban keresztöltésekkel jelent meg és nem értelmeződött külön faktorként. Vagyis egyaránt megjelent a magyar tantárgyhoz kapcsolódó verbális és a matematikához kapcsolódó faktorban. Az alszáa elnevezése is igazolja ennek okát és ellentmondásmentességét. Ebből az eredményből kiindulva a próbát újból elvégeztük a faktorok számának előzetes megszabásával. Ekkor a megmagyarázott variancia értéke is nőtt (69,01%-ról 74,38%-ra) és a tételek bár keresztöltések megjelenésével, de visszaigazolták a kiinduló szerkezetet (14. táblázat)

14. táblázat. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'énkép' fődimenzióján végzett faktorelemzés eredménye

<i>Tételek</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>
Biztos vagyok benne, hogy képes vagyok megérteni a legnehezebb szöveget is.	0,746	0,306		
Meg vagyok győződve arról, hogy képes vagyok megérteni a legösszetettebb anyagot is amit a tanár tanít.	0,808			
Meg vagyok győződve róla, hogy jól megoldom a feladatokat és a dolgozatokat.	0,686			0,323
Meg vagyok győződve róla, hogy el tudom sajátítani az éppen tanított készségeket.	0,731			
Jó jegyeket kapok magyarból.		0,716		0,433
A magyart gyorsan tanulom.		0,767		
Mindig jó voltam magyarból.		0,775		0,380
Mivel a magyarral való foglalkozás szórakoztat, nem szívesen mondanék le róla.	0,350	0,765		
Jó jegyeket kapok matematikából.			0,804	0,308
A matematika a legjobb tantárgyaim egyike.			0,874	
Mindig jó voltam matematikából.			0,831	0,301
Gyorsan megtanulom a legtöbb tantárgyat.	0,391	0,310		0,639
A legtöbb tantárgyból jó dolgozatokat írok.	0,306			0,753
A legtöbb tantárgyból jó vagyok.		0,310		0,749
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>48,52</i>	<i>12,14</i>	<i>8,36</i>	<i>5,37</i>
<i>Cronbach-α</i>	<i>0,839</i>	<i>0,851</i>	<i>0,862</i>	<i>0,856</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük

I. Önhatékonyság; II. Verbális énkép (magyar); III. Matematika énkép; IV. Általános tanulmányi énkép

Az 'énkép' dimenzió mellett vizsgáltuk a 'tanulási stratégiák' dimenzió szerkezetét is, amely eredetileg 3 faktorra bomlik (kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégia) Az elemzések hasonló képet tártak elénk. Míg az első, sajátértéken alapuló próbát követően (6. melléklet) eggyel kevesebb faktor jött létre (a kontroll stratégia tételei a memorizáló stratégiával kerültek egy faktorba), addig a fix faktorszámú elemzés után két tétel kivételével kirajzolódott az eredeti struktúra (15. táblázat). E két tétel esetében is több 0,3 feletti keresztöltés jelent meg. Így úgy ítéltük meg, hogy nem követünk el nagy hibát, ha

a minta jellemzéséhez kapcsolódó elemzések során, az eredetinek megfelelő faktorszerkezet alapján elemezzük ezt a fődimenziót.

15. táblázat. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'tanulási stratégiák' fődimenzióján végzett faktorelemzés eredménye

<i>Tétel</i> <i>Amikor tanulok...</i>	<i>I.</i> <i>Kidolgozó</i>	<i>II.</i> <i>Memorizáló</i>	<i>III.</i> <i>Kontroll</i>
...az új anyagot megpróbálom összefüggésbe hozni a más tantárgyból tanultakkal. (Ki)	0,820		
...végiggondolom, hogy az információ hasznos lehet-e a valós életben. (Ki)	0,730	0,310	
...úgy próbálom jobban megérteni a tananyagot, hogy igyekszem összekötni a már meglévő tudásommal. (Ki)	0,661	0,358	
...végiggondolom, hogy a tananyag összhangban van-e azzal, amit már tudok. (Ki)	0,723		
...megpróbálok mindent megjegyezni, ami az anyaghoz tartozhat. (M)		0,779	
...igyekszem annyit megjegyezni, amennyit csak lehet. (M)		0,809	
...az egész új tananyagot megjegyzem azért, hogy fel tudjam idézni. (M)	0,355	0,549	0,301
...úgy gyakorolok, hogy újra és újra elmondom az anyagot magamnak. (M)		0,600	0,306
...először átgondolom, mit is kell egész pontosan megtanulnom. (Ko)	0,364	0,497	0,423
...ráveszem magam, hogy ellenőrizsem, emlékszem-e arra, amit megtanultam. (Ko)		0,538	0,438
...megpróbálok rájönni, melyek azok a fogalmak, amelyeket még nem értek igazán. (Ko)		0,311	0,719
...meggyőződöm róla, hogy emlékszem-e a legfontosabb dolgokra. (Ko)		0,491	0,595
...ha nem értek valamit, kiegészítő információkat keresek a kérdés tisztázásához. (Ko)			0,789
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>8,17</i>	<i>48,61</i>	<i>6,17</i>
<i>Cronbach-α</i>	<i>Eredeti</i> <i>Töltés szerinti</i>	<i>0,811</i> <i>ua.</i>	<i>0,775</i> <i>0,845</i>
			<i>0,826</i> <i>0,737</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük; a létrejövő faktorokat nem a megmagyarázott variancia értéke alapján állítottuk sorrendbe, hanem a mérőeszköz alskáláinak sorrendjét követtük a könnyebb áttekinthetőség érdekében; a tétel eredeti faktorszerkezetben elfoglalt helyét a tétel után jelöltük (Ki=kidolgozó, M=memorizáló, Ko=kontroll)

A KMO-értéke megfelelőnek bizonyult (0,943; Bartlett's $p < 0,001$) a megmagyarázott variancia értéke 56,78%-ról 62,95%-ra nőtt. Feltételezésünk (H_{1c}), mely szerint a PISA 2000 Tanulói Kérdőív dimenzióként elemzett szerkezete megfelel a kiinduló faktorszerkezetnek, csak részben igazolódott. Az 'énkép' dimenzió szerkezete a kutatásunkban is az eredeti faktorstruktúrának volt megfelelő, míg a 'stratégiák' dimenzió eredeti szerkezetével való egyezést csak részben sikerült alátámasztani.

A faktoranalitikus elemzésekbe a CP-SRLI-t is bevontuk, mivel ennek a kérdőívnek is több, az önszabályozott tanulás fázisaira vonatkozó alskálája szerepelt mérésünkben. Az eredeti mérőeszköz 4 külön faktorként értelmezi a feladatelemzés, a tervezés, a nyomon követés és az eredményértékelés fázisát. Ettől eltérően az először futtatott feltáró faktoranalízis 3 faktorba sorolta a tételeket, amelyek a variancia 56,77%-át magyarázták (KMO=0,900; Bartlett's $p < 0,001$). Ennek során megfigyelhető volt, hogy a nyomon követés és a feladatelemzés alskálába tartozó tételek egy faktorba kerültek, míg a tervezés és eredményértékelés tételei az eredeti faktorstruktúra szerink különültek el (7. melléklet). Az ismételt próbavégzés során, a faktorszámok megszabását követően visszaigazolódott a faktorstruktúra (16. táblázat), a megmagyarázott variancia értéke 63,90%-ra nőtt. Előzetes feltevésünk, mely szerint az exploratív faktoranalízis alapján a mérőeszközhöz kapcsolódó tételek négy faktorra különülnek el igazoltnak tekinthető (H_{1d}).

16. táblázat. A CP-SRLI 'önszabályozott tanulás fázisai' alskálán végzett faktorelemzés eredménye

<i>Tételek</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>
*...felteszem a kérdést magamnak: „Miről is szól? Mit tudok már erről?”	0,730			
*...felteszem a kérdést magamnak: „Tudom-e, hogy milyen típusú a feladat?”	0,731			
*...ha egy hasonló feladatot kapok, mint amelyet már korábban csináltam, felteszem a kérdést: „Hogyan fogtam hozzá legutóbb? Helyesen közelítettem-e a feladathoz?”	0,706			
*...eltervezem, hogy mikor fogom megcsinálni a különböző feladatokat.		0,767		
*...eldöntöm, hogy mit csinálok előbb, és mit később.		0,759		
*...végig gondolom, hogy mennyi időre lesz szükségem.		0,569	0,539	
**...azt kérdezem magamtól: „Ez így jó lesz?”	0,459		0,590	
**...azt kérdezem magamtól: „Még mindig értek mindent?”	0,504		0,632	
**...azt kérdezem magamtól: „Még mindig van elég időm?”			0,783	
**...ellenőrzöm, amit már megcsináltam időről időre, és hogy mennyi van még hátra.			0,609	0,375
**...azt kérdezem magamtól: „Melyik rész okoz nehézséget? Mit kell egy kicsit többet gyakorolnom?”	0,423		0,466	
***...újra átnézem a válaszokat.				0,771
***...ellenőrzöm, hogy elfelejtettem-e valamit.				0,839
***...ellenőrzöm, hogy megcsináltam-e mindent, ami fel volt adva.				0,788
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>38,99</i>	<i>7,13</i>	<i>9,82</i>	<i>7,95</i>
<i>Cronbach-α</i>	<i>0,749</i>	<i>0,673</i>	<i>0,798</i>	<i>0,797</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük; a létrejövő faktorokat nem a megmagyarázott variancia értéke alapján állítottuk sorrendbe, hanem a mérőeszköz alskáláinak sorrendjét követtük a könnyebb áttekinthetőség érdekében

*(Mielőtt elkezdem a tanulást...); **(Amíg tanulok...); *** (Miután befejeztem a tanulást...)

I. Feladatelemzés; II. Tervezés; III. Nyomonkövetés; IV. Eredményértékelés

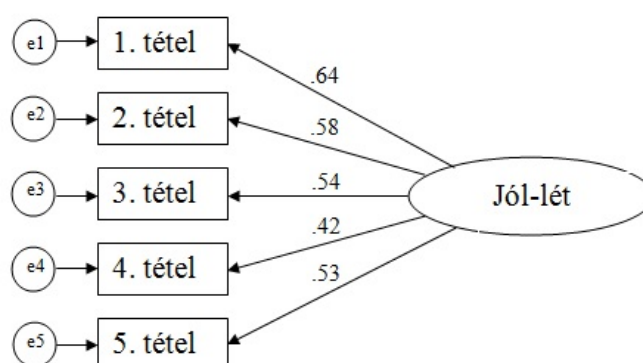
Az eddig tárgyalt mérőeszközök faktoranalitikus vizsgálatán kívül, a WHO 5 tételes jól-lét indexét is bevontuk az elemzéseknek ebbe a típusába, melyet a mérőeszköz gyermekek körében való alkalmazására vonatkozó információink hiánya indokolt. A WBI-5 rotálatlan elemzése megerősítette a belső homogenitást. A faktorelemzés (KMO= 0,759; Bartlett's $p < 0,001$) utáni értékek közül egy faktornak volt nagyobb a sajátértéke egynél, mely a variancia 43,5%-át magyarázta. A tételek töltései 0,56 és 0,72 között alakultak (17. táblázat).

17. táblázat. A WBI-5 faktoranalízisének eredménye

<i>Tételek</i>	<i>Töltés</i>
<i>Az elmúlt két hét során érezted-e magad...</i>	
...vidámnak és jókedvűnek?	0,72
...nyugodtnak és ellazultnak?	0,69
...aktívnak és élénknek?	0,66
...ébredéskor frissnek és élénknek?	0,56
A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?	0,66

Megjegyzés: varimax rotáció

A kérdőív struktúrájának validitását konfirmatív faktoranalízissel is ellenőriztük. Az elemzés során a Khi-négyzet/szabadságfok hányados (χ^2/df), a CFI (Comparative Fit Index $\geq 0,95$), a TLI (Tucker-Lewis index $\geq 0,95$) és az RMSEA (Root Mean Square of Approximation $\leq 0,06$) indexeket és határértékeket vettük figyelembe. A CFA során a faktorstruktúra megfelelő illeszkedést mutatott ($\chi^2/df=3,354$; CFI=0,982; TLI=0,965; RMSEA=0,047). A tételek töltéseit a 2. ábra szemlélteti. Hipotézisünk (H_{1e}) igazolódott, a WBI-5 faktorelemzése igazolta az egyfaktoros szerkezetet.



2. ábra
A WBI-5 konfirmatív faktorelemzésének eredménye

A fenti kérdőívrészek faktoranalízisét követően vizsgáltuk meg a skálák reliabilitását. A 18. táblázat a teljes mintán és évfolyamokra bontva is szemlélteti a Cronbach- α értékeket.

18. táblázat. Az alkalmazott skálák és alskálák Cronbach- α értékei a teljes mintán és évfolyamonkénti bontásban

Skála/alskála	Cronbach- α		
	Teljes minta	4. évfolyam	6. évfolyam
<i>I. Intraperszonális tényezők – egyén</i>			
Általános énhatékonyság skála	0,850	0,851	0,849
Konfliktusmegoldó kérdőív	0,703	0,716	0,682
<i>II. Intraperszonális tényezők – iskola & tanulás</i>			
Iskolai önhatékonyság alskála	0,839	0,825	0,834
Igyekezet és kitartás a tanulásban alskála	0,831	0,808	0,834
Iskolai kötődés – iskolához való viszony alskála	0,823	0,806	0,823
Iskolai motiváció alskála	0,787	0,750	0,779
Iskolai kihívásokkal való megküzdés skála	0,710	0,674	0,730
<i>III. Intraperszonális tényezők – Önszabályozás és stratégiák</i>			
Önkontroll kérdőív	0,824	0,818	0,823
CP-SRLI – feladatelemzés skála	0,749	0,725	0,763
CP-SRLI – tervezés skála	0,673	0,669	0,676
CP-SRLI – nyomon követés skála	0,798	0,782	0,797
CP-SRLI – eredményértékelés alskála	0,797	0,788	0,795
Kidolgozó stratégia alskála	0,811	0,815	0,797
Memorizáló stratégia alskála	0,775	0,764	0,772
Kontroll stratégia alskála	0,826	0,834	0,812
<i>IV. Környezeti tényezők – kortársak</i>			
Elégedettség a társas támogatással skála	0,905	0,896	0,908
<i>V. Környezeti tényezők – tanárok</i>			
Tanári támogatás skála	0,911	0,896	0,911
Igazságos iskolai légkör skála	0,771	0,765	0,776
Önállósodási törekvések támogatása alskála	0,861	0,840	0,860
<i>A kedvező kimenetel azonosításához alkalmazott skálák</i>			
Tanulmányi énkép – verbális alskála	0,851	0,834	0,843
Tanulmányi énkép – matematikai alskála	0,862	0,857	0,855
Tanulmányi énkép – általános tanulmányi alskála	0,856	0,846	0,852
WBI-5	0,659	0,635	0,670

A PISA 2000 Tanulói kérdőív és a CP-SRLI esetében az összes alskálát egybe vonva is vizsgáltuk a reliabilitás-mutatókat. A PISA 2000 esetében a teljes mintán 0,950, a 4. évfolyamon 0,947, a 6. évfolyamon 0,945 a Cronbach- α értéke, míg a CP-SRLI esetében az értékek rendre 0,878, 0,869, 0,878 adódtak. Mint a táblázat alapján megfigyelhető a kérdőívek reliabilitása szinte minden értékelői al minta esetében

megfelelőek. A legalacsonyabb értékeket a WBI-5 belső konzisztenciájának vizsgálatakor kaptunk. Teljes mintánkon a Cronbach- α értéke 0,659, a negyedikesek esetében 0,635, a hatodikosok életkori csoportjában pedig 0,670 volt. Ezek az értékek elmaradnak a magyar felnőttek körében mért 0,85-ös értéktől, de az itemek kevés száma ellenére is közel vannak a 0,7-es küszöbértékhez, a 0,6-os küszöböt pedig meghaladják. Ezért úgy döntöttünk, hogy a küszöbértékhez közeli mérőeszközöket felhasználjuk ugyan az elemzésünkben, de további reprezentatív mintán történő validáló kutatások elvégzése szükséges annak felderítésére, hogy ezek az értékek a minta sajátosságának tekinthetőek-e.

Összességében elmondható, hogy hipotézisünket (H_{1a}), mely szerint a korábbi alkalmazási eredményekből kiindulva az alkalmazott skálák és alskálák (reliabilitásmutatóik alapján) alkalmazhatónak bizonyulnak minden életkori csoportban, elfogadtuk. Azonban a Konfliktusmegoldó kérdőív faktorstruktúrájával kapcsolatos feltevésünk (H_{1b}) nem igazolódott. A kiindulás szerkezet 4 faktortól eltérően a főkomponens elemzéskor 3 dimenzió jött létre. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív dimenzióként elemzett szerkezetével kapcsolatos előfeltevésünket (H_{1c}) csak részben sikerült alátámasztani. Az 'énkép' dimenzió szerkezete egyezett az eredeti faktorstruktúrával, azonban a 'stratégiák' dimenzió eredeti szerkezetével való egyezést csak részben sikerült alátámasztani. A CP-SRLI szerkezetéhez kapcsolódó előzetes feltevésünk (H_{1d}) igazoltnak tekinthető a tételek az eredetinek megfelelő 4 faktorra különülnek el. A WBI-5 faktorelemzése (H_{1e}) is igazolta az egyfaktoros szerkezetet.

6.2. A reziliens tanulók aránya

Kutatási kérdéseink és hipotéziseink (H_{2-5}) a különböző módszertani eljárásokhoz és az így kialakított tanulói alminták méretéhez is kapcsolódtak. Ezek között egyrészt megfogalmaztunk a kedvező kimenetel, vagyis a sikeres diákok azonosításához kapcsolódó feltételezéseket, illetve kifejezetten a reziliens mintához kapcsolódóakat is. Egyrészt arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ilyen arányban kerülnek a sikeres és a reziliens kategóriába a tanulók többszemponitű megközelítés különböző eljárásainak alkalmazása esetében a teljes mintában és évfolyamonként. Másrészt meg szeretnénk volna vizsgálni, hogy mekkora az átfedés a különböző eljárások mentén kialakított reziliens tanulói alminták között és miképp változik a reziliens tanulók aránya a különböző

szempontok bevonása hatására? E fejezetben az e területhez kapcsolódó elemzések eredményeit mutatjuk be.

Bármely szempontot használjuk fel az azonosításra igaz az, hogy az adatok felhasználásával négy alapvető almintába sorolhatóak a diákok. (1) *Reziliens* tanulói almintába azok a diákok kerülhetnek, akik hátrányos helyzetűek és a kedvező kimenetel esetében elérték a sikeresség kritériumszintjét, vagyis egyszerre kockázatnak kitettek és mégis sikeresek. Azok a tanulók, akik bár a hátrányos helyzetű gyermekek közé tartoznak, azonban mégsem érik el a kijelölt kritériumszintet vagyis nem sikeresek, amely az éppen adott kedvező kimenetel megítélésére szolgáló változóhoz tartozik (2) *nem reziliens* diákoknak nevezhetők. Az elemzések során a reziliens és nem reziliens tanulók összevetése alatt, e két almintá közötti különbségek elemzését értjük. Természetesen e két alcsoport létrehozásakor, a nem hátrányos helyzetű tanulók alcsoportjai is elkülönültek a mintában: (3) a *jól teljesítők* (vagyis a kedvező helyzetű, sikereket elérő tanulók csoportja) és (4) az *alulteljesítők* (vagyis a kedvező helyzetük ellenére sikertelen tanulók) almintája. Jelen disszertáció az ezekkel a tanulói almintákkal való összevetés eredményeit nem tartalmazza.

Az értekezésben bemutatásra kerülő kutatás során a hátrányos helyzetű diákokat a jogszabály szerinti besorolás mentén azonosítottuk be, a kedvező kimenetel azonosításához pedig teszteredményeket és tanulói önjellemzésen alapuló adatokat is felhasználtunk. Az adatok típusát és forrását szemlélteti a 19. táblázat. Mint látható a kedvező kimenetelnek összesen öt fő dimenzióját különböztettük meg. Reziliens mintát alakítottunk ki (1) a teszteredmények, (2) az elégedettség, (3) a tantárgyi énkép, (4) a tanulmányi énkép és (5) az érzelmi jól-lét alapján is, összesen tehát a pozitív adaptációt öt szempontból közelítettük meg. Azonban ezeken belül az érzelmi jól-lét kivételével további alkategóriákat is megkülönböztettünk, a tesztek tartalma és a tantárgyak mentén is, így összesen 19 eltérő adatot használtunk a kedvező kimenetel, vagyis a sikeresség összetevő azonosítására.

19. táblázat. A rizikó és a kedvező kimenetel azonosításához alkalmazandó adatok és forrásuk

Adat megnevezése (jellemzők, megjegyzések)		Adat forrása
Kedvező kimenetel azonosítása		
1.	Olvasás – teszteredmény 1. (alk.)	Tanulói tesztek – olvasás, matematika, természettudomány (2016 tavasz, Partneriskolai mérés)
	Olvasás – teszteredmény 2. (diszc.)	
	Olvasás – teszteredmény 3. (gond.)	
	Matematika – teszteredmény 1. (alk.)	
	Matematika – teszteredmény 2. (diszc.)	
	Matematika – teszteredmény 3. (gond.)	
	Természettudomány – teszteredmény 1. (alk.)	
	Természettudomány – teszteredmény 2. (diszc.)	
	Természettudomány – teszteredmény 3. (gond.)	
	Elégedettség a tantárgyi teljesítménnyel 1. (magy.)	
2.	Elégedettség a tantárgyi teljesítménnyel 2. (mat.)	Tanulói kérdőív (2015 dec. – 2016 jan., Iskolai rugalmasság mérés)
	Elégedettség a tantárgyi teljesítménnyel 3. (term.tud.)	
	Tantárgyi énkép 1. (magyar)	
3.	Tantárgyi énkép 2. (matematika)	
	Tantárgyi énkép 3. (természettudomány)	
	Tanulmányi énkép 1. (általános)	
4.	Tanulmányi énkép 2. (magyar)	
	Tanulmányi énkép 3. (matematika)	
5.	Érzelmi jól-lét	
Rizikó azonosítása		
1.	Jogszabály alapján (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet)	Tanári kérdőív (2015 dec. – 2016 jan., Iskolai rugalmasság mérés)

Megjegyzés: a teszteredmények képességszint, a kérdőívtételek 1-5 skálán értékelnek

A teljes mintában az 1446 tanulóból 108 fő hátrányos, 75 fő halmozottan hátrányos helyzetű almintába volt sorolható, vagyis összesen 183 diák felelt meg a kategóriának. A rizikós háttérű tanulók évfolyamonkénti számát szemlélteti a 20. táblázat. A 6. évfolyamos tanulók esetében magasabb volt a rizikós kategóriába sorolt tanulók aránya, amely valószínűsíthetően a minta sajátossága. A 4. évfolyamos tanulók 10, 25%-a, a 6. évfolyamos diákoknak 15,06%-a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű a mintánkban.

20. táblázat. A rizikós háttérű tanulók száma a mintában évfolyamok szerinti bontásban (fő)

	4. évfolyam (fő)	6. évfolyam (fő)
Hátrányos helyzetű tanulók	53	55
Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók	21	54
Összesen	74	109

6.2.1. A sikeres tanulók aránya

A rizikós tanulók azonosítása után külön elemeztük a kedvező kimenetel kritériumának való megfelelést, vagyis sikeres kategóriába soroltuk a diákokat minden szempont kritériumának megfelelően. Először a teljes mintára vonatkozó eredményeket fogalmazunk meg. A százalékos értékeket minden esetben az érvényes alapadatmennyiség alapján számítottuk ki. Egyrészt vizsgáltuk azt, hogy egy adott kedvező kimenetelt értékelő szempont mentén milyen arányban azonosíthatók a mintán belüli tanulók sikeresként.

Az olyan egyszerű azonosítási módszerek esetén, mint amilyenek az egy darab kérdőívtételt felhasználók a teljes mintán belül a sikeresként azonosítottak száma igen magasnak bizonyult. A magyar tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség mentén a tanulók 66,42%-a, a matematika alapján 61,38%-a, a természetismeret alapján pedig 67,32%-a volt sikeres almintába sorolható. A tantárgyi énkép alapján is a természettudomány tantárgyhoz kapcsolódóan volt legmagasabb a sikeres tanulók száma (68,75%) és ahogy az elégedettség esetében, úgy itt is a magyar (63,17%) és a matematika (62,87%) követték egymást.

A több tételből álló skálák esetében elmondható, hogy a sikeres almintába sorolható aránya az általános tanulmányi énkép (52,05%) esetében volt a legmagasabb, majd ezt követte a matematikához kapcsolódó énkép (43,44%) és a magyarhoz (41,61%) kapcsolódó. Az érzelmi jól-lét mentén elkülönített diákok aránya a mintában 35% volt.

A teszteredmények esetében kialakított azonosítási módszer esetében adott volt, hogy a felső kvartilisbe tartozó tanulók kerülnek a sikeres kategóriába, így az ő létszámuk a mintanagysághoz kötődik. A mintákból az olvasás-szövegértés tesztet összesen 198, a matematika tesztet 191, a természettudomány tesztet pedig 178 tanuló töltötte ki. Így a sikeres diákok száma rendre 50, 48 és 45 volt (25%).

Amennyiben évfolyamonkénti bontásban vizsgáljuk meg a sikeres tanulók arányát, úgy továbbra is hasonló tendencia figyelhető meg. A százalékos arányt ez esetben is az adott évfolyam elemszámához (100%) viszonyítjuk. A sikeres tanulók aránya a magyar tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség mentén 75,56%-volt a 4. és 57,49 % a 6. évfolyamon. A matematika esetében is a 4.-es tanulók (72,11%) körében volt magasabb a sikeresek aránya, mint a 6. évfolyamon (50,97%), csakúgy, mint a természettudomány esetében (4.=72,98%; 6.=61,95%)

A tantárgyi énkép alapján is rendre magasabb volt a sikeres tanulók aránya a 4. évfolyamos almintá esetében, mint a 6. évfolyamon (4. évfolyam magyar=71,96%, matematika=73,19%, természettudomány=74,27%; 6. évfolyam magyar=54,42%, matematika=52,62%, természettudomány=63,35%).

A tanulmányi énképet vizsgáló, több tételből álló skálák esetében is elmondható, hogy a sikeres almintába sorolhatók aránya magasabb volt a 4.-es tanulók körében. A magyar énkép esetében volt a legnagyobb mértékű a különbség az évfolyamok között (56,38%; 27,44%), majd az általános tanulmányi énkép (63,96%; 40,80%) esetében és végül ezt követte a matematikához kapcsolódó énkép (53,40%; 33,93%). Az érzelmi jólét mentén elkülönített diákok aránya a 4.-es almintában 42,88% volt, a 6.-osokéban 27,52%. A teszteredmények esetében a tanulói arány az előzetesen meghatározott kritérium alapján nem tért el a 4. és 6. évfolyamos mintában. A tanulók létszámát a teljes minta szerint és évfolyamokra lebontva is összesítettük, hogy következtetéseket vonhassunk le belőlük (21. táblázat).

21. táblázat. Tanulói alminták elemszáma évfolyamonkénti és kategóriánkénti bontásban.

	Évf.	Adatmenny.	Sikeres	Rizikós	R/J/NR/A
Elégedettség – magyar	4.	667	504	68	39/465/29/134
	6.	682	392	102	37/355/65/225
	Ö.	1349	896	170	76/820/94/359
Elégedettség – matematika	4.	649	468	67	35/433/32/149
	6.	669	341	101	39/302/62/266
	Ö.	1318	809	168	74/735/94/415
Elégedettség – term.tud.	4.	644	470	65	33/437/32/142
	6.	678	420	100	44/376/56/202
	Ö.	1322	890	165	77/813/88/344
Tantárgyi énkép – magyar	4.	674	485	64	35/450/30/159
	6.	678	369	92	27/342/67/242
	Ö.	1352	854	156	62/792/97/401
Tantárgyi énkép – matematika	4.	664	486	64	35/451/29/149
	6.	669	352	92	35/317/57/260
	Ö.	1333	838	156	70/768/86/409
Tantárgyi énkép – term.tud.	4.	649	482	67	27/455/40/127
	6.	663	420	94	48/372/46/197
	Ö.	1312	902	161	75/827/86/324
Tanulmányi énkép – általános	4.	616	394	59	26/368/33/189
	6.	652	266	96	29/237/67/319
	Ö.	1268	660	155	55/605/100/508
Tanulmányi énkép – magyar	4.	619	349	61	26/323/35/235
	6.	645	177	94	17/160/77/391
	Ö.	1264	526	155	43/483/112/626
Tanulmányi énkép – matem.	4.	633	338	65	23/315/42/253
	6.	663	225	95	23/202/72/366
	Ö.	1296	563	160	46/517/114/619
Érzelmi jól-lét	4.	632	271	59	30/241/29/332
	6.	665	183	96	26/157/70/412
	Ö.	1297	454	155	56/398/99/744
Olvasás teszteredmény (alk., diszc., gond.)	4.	112	28	17	4/24/13/71
	6.	86	22	16	4/18/12/52
	Ö.	198	50	33	8/42/25/123
Matemat. teszteredmény (alk., diszc., gond.)	4.	108	27	13	4/23/9/72
	6.	83	21	12	2/19/10/52
	Ö.	191	48	25	6/42/19/124
Term.tud. teszteredmény (alk., diszc., gond.)	4.	123	31	9	1/30/8/84
	6.	55	14	7	3/11/4/37
	Ö.	178	45	16	4/41/12/121

Megjegyzés: A tantárgyi énkép alatt az egyetlen változóval mért kategóriát értjük, tanulmányi énkép alatt pedig a skálák által mért kategóriát.

R=reziliens; J=jól teljesítő; NR=nem reziliens; A=aluteljesítő

Mindezekből egyértelműen következik, hogy eltérés volt megfigyelhető a különböző sikerkritériumok mentén kialakított minták nagyságában, s így a reziliens tanulók arányában. Az a feltételezésünk ($H_{2,3}$), mely szerint a kedvező kimenetel azonosítása során a tanulói önjellemzésen alapulóan kategóriák mentén azonosított

sikeres tanulók létszáma magasabb lesz a teszteredmények mentén azonosítottaknál a teljes mintában és évfolyamonként is, igazolódott. Az is megállapítható, hogy az egyszerűbb, csak egy itemet felhasználó módszerek alkalmazásakor is magasabb a sikeresek aránya, mint azokban az esetekben, ahol többtételes skálákat alkalmaztunk. Az osztályfokok statisztikai összevetésére lehetőségünk nem volt, azonban megfigyeltük, hogy a 4. évfolyamon minden esetben magasabb volt a sikeres diákok aránya, mint a 6. évfolyamon.

A különbözőképpen kialakított alminták méretéből az is egyértelműen látszódik, hogy a teszteredmények esetében kifejezetten alacsony a sikeres tanulók száma. Ezért úgy döntöttünk, hogy a további elemzésekbe ezt a tanulói csoportot nem vonjuk be, hiszen a minta mérete következtében értékelhető eredményt nem kapnánk. Az így létrejövő korlátokra az összegzés során bővebben kitérünk.

6.2.2. A reziliens, a jól teljesítő, a nem reziliens és az alulteljesítő tanulók aránya

Ezt követően megvizsgáltuk a reziliens tanulók arányát is a mintában. Ennek során a korábban leírtaknak megfelelően a tanulói önjellemzésen alapuló adatok esetében négy almintát különítettünk el. A reziliens (hátrányos helyzetű és sikeres is), a jól teljesítő (nem hátrányos helyzetű, de sikeres), a nem reziliens (hátrányos helyzetű, de nem sikeres) és az alulteljesítő (nem hátrányos helyzetű és nem is sikeres) tanulók csoportjait. A teljes mintán végzett elemzések alapján létrejövő százalékos értékeket a 22. táblázat tartalmazza.

22. táblázat. A tanulók almintánkénti százalékos aránya a teljes mintában (%)

	<i>Reziliens</i>	<i>Jól teljesítő</i>	<i>Nem reziliens</i>	<i>Alul-teljesítő</i>
Elégedettség – magyar	5,6	60,8	7,0	26,6
Elégedettség – matematika	5,6	55,8	7,1	31,5
Elégedettség – term.tud.	5,8	61,5	6,7	26,0
Tantárgyi énkép – magyar	4,6	58,6	7,2	29,7
Tantárgyi énkép – matematika	5,3	57,6	6,5	30,7
Tantárgyi énkép – term.tud.	5,7	63,0	6,6	24,7
Tanulmányi énkép – általános	4,3	47,7	7,9	40,1
Tanulmányi énkép – magyar	3,4	38,2	8,9	49,5
Tanulmányi énkép – matematika	3,5	39,9	8,8	47,8
Érzelmi jól-lét	4,3	30,7	7,6	57,4

A reziliens tanulók aránya a teljes adatmennyiséghez viszonyítottn 3,4%-tól 5,8%-ig terjedt. A legmagasabb a természettudomány tantárgyhoz kapcsolódó elégedettség esetén adódott, a legalacsonyabb a matematikai tanulmányi énkép esetében. Ha összességében szemügyre vesszük a táblázat első számadatokat tartalmazó oszlopát kitűnik, hogy ahogyan a sikeresség azonosítása esetében, úgy a reziliens tanulók azonosítása esetében is megmaradt a feltételezésünk szerinti tendencia. Vagyis a százalékos értékek alapján az a hipotézisünk ($H_{2,3}$), miszerint a reziliens tanulók aránya a teljes mintában nagyobb lesz az egyteteles azonosítási módszertan mentén, mint a skálákat alkalmazó módszerek mentén igaznak mondható.

Ha ugyanezeket az arányszámokat évfolyamokra bontottan is megvizsgáljuk (23. táblázat), akkor kiderül, hogy a százalékos megoszlás nem rendeződik általunk megfigyelhető szabályszerűség köré. A 4. és a 6. évfolyam esetében is kategóriánként változó, hogy az alsós, vagy a felsős tanulók között található meg nagyobb arányban reziliens gyermekek.

23. táblázat. A tanulók almintánkénti százalékos aránya a 4. és a 6. évfolyamon (%)

	Reziliens		Jól teljesítő		Nem reziliens		Alul- teljesítő	
	4.	6.	4.	6.	4.	6.	4.	6.
Elégedettség – magyar	5,8	5,4	69,7	52,1	4,3	9,5	20,1	33,0
Elégedettség – matematika	5,4	5,8	66,7	45,1	4,9	9,3	23,0	39,8
Elégedettség – term.tud.	5,1	6,5	67,9	55,5	5,0	8,3	22,0	29,8
Tantárgyi énkép – magyar	5,2	4,0	66,8	50,4	4,5	9,9	23,6	35,7
Tantárgyi énkép – matemat.	5,3	5,2	67,9	47,4	4,4	8,5	22,4	38,9
Tantárgyi énkép – term.tud.	4,2	7,2	70,1	56,1	6,2	6,9	19,6	29,7
Tanulmányi énkép – általános	4,2	4,4	59,7	36,3	5,4	10,3	30,7	48,9
Tanulmányi énkép – magyar	4,2	2,6	52,2	24,8	5,7	11,9	38,0	60,6
Tanulmányi énkép – matem.	3,6	3,5	49,8	30,5	6,6	10,9	40,0	55,2
Érzelmi jól-lét	4,7	3,9	38,1	23,6	4,6	10,5	52,5	62,0

A teljes mintához viszonyított százalékarányokon kívül kiszámítottuk a rizikós háttérűek almintájához képest is a reziliens diákok arányát. Az elégedettséget alapul vevő változók esetében a hátrányos helyzetű tanulók 46,7% volt reziliens mintába sorolható a természettudomány, 44,7% a magyar, 44,1% pedig a matematika tantárgyhoz kötődően. Az egyszerű tantárgyi énkép mentén a rizikós almintá 46,6%-a reziliens a természettudomány, 44,9%-a a matematika és 39,7%-a a magyar tantárgyhoz kapcsolódóan. Az összetettebb skálák alkalmazásával történt azonosításkor a hátrányos

helyzetű tanulók közül reziliensként került ki az általános tanulmányi énkép esetében a diákok 35,5%-a, a matematika énkép esetében a 28,8%-a, a magyar esetében 27,7%-a. Az érzelmi jól-lét esetében az alminták 36,1%-a volt reziliensnek mondható. Ezekből az értékekből kiderült, hogy az a feltételezésünk (H_4), miszerint a hátrányos helyzetű tanulók között kisebb arányban lesznek a reziliensek, a nem rezilienseknél beigazolódott.

6.2.3. A különbözőképpen azonosított reziliens tanulói minták közötti átfedések

A százalékos értékek rámutatnak az értékelési formák közötti mennyiségbeli különbségekre és ezáltal a kutatások módszertani nehézségeit támasztják alá. Azonban az alminták közötti minőségi különbségek megértése érdekében a különböző alminták összetételét is vizsgálni szükséges. Ennek érdekében elemeztük, hogy a különböző szempontok mentén létrejött reziliens alminták között milyen mértékű átfedés tapasztalható. E mögött az az alapvetés áll, hogy minél nagyobb az alminták közötti átfedés, annál nagyobb a valószínűsége, hogy bármely módszertan kerüljön alkalmazásra, a minták jellemzésekor kapott adatok egyezőséget mutatnak. Minél kisebb az átfedés annál nagyobb az esélye, hogy a különböző módszertant alkalmazó kutatások eltérő eredményekre jussanak.

Az átfedések vizsgálatát először dimenzióként kezdtük meg. Terveink szerint megvizsgáltuk volna, hogy a teszteredmények alapján milyen különbségek adódnak, majd pedig a tanulói önjellemzés különböző rétegei között is. Végül ezeket is összevetettük volna egymással. Azonban a teszteredmények mentén azonosított reziliens alminták elemszámát nem ítéltük elegendőnek ahhoz, hogy bármiféle hasznos következtetést vonhassunk le, így a disszertációban csak a tanulói önjellemzések alkalmazásával kialakított reziliens alminták összetételére fókuszálunk. Hiányzó adatok esetén a tanulókat nem vettük be az átfedések elemzésébe, hogy ne torzítsa az értékeket.

A tantárgyi teljesítménnyel való elégedettség értékelése a magyar, a matematika és a természettudomány tantárgyak esetében is megtörtént. Ennek megfelelően először az ezek közötti átfedéseket elemeztük. Elmondható, hogy összesen 153 olyan hátrányos helyzetű tanuló volt a mintában, akiknek az esetében mind a három adat rendelkezésre állt. Az átfedésekhez kapcsolódó számítások esetében ezt a 153 tanulót tekintettük 100%-nak. A százalékos megoszlások számbavétele (24. táblázat) alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű diákok legnagyobb arányban (28,1%) csak egy tantárgy esetén kerültek reziliens kategóriába, vagyis csak egy tantárgy esetében jelöltek 4-est vagy 5-öst

a kérdéshez kapcsolódó skálán. Ezt követik azok a tanulók, akik mind a három tantárgy esetében elégedettek a teljesítményükkel (21,6%) és tőlük nem sokkal elmaradva azok, akik két tantárgy esetében (20,3%).

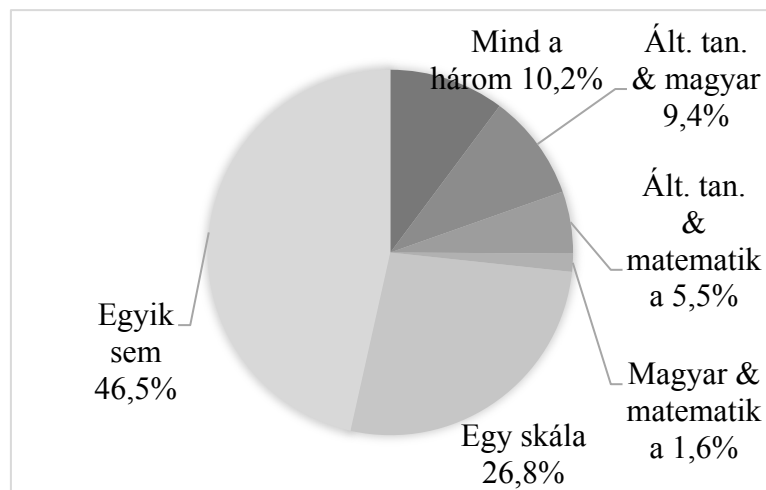
A tantárgyi énkép esetében az arányok hasonlóan alakultak (24. táblázat). A diákok 21,7%-a érezte saját magát mind a három tantárgyból ügyesnek, 19,6%-uk két tantárgy esetében, és 28 %-uk pedig csak egy tantárgy esetében.

24. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók százalékos aránya az átfedések mentén (%)

Kategóriák	Elégedettség	Tantárgyi énkép
Egyik szerint sem reziliens	30,1	30,8
Egy tantárgy szerint	28,1	28
Matematika és természet	7,2	6,3
Magyar és természet	8,5	7,7
Magyar és matematika	4,6	5,6
Mind a három szerint reziliens	21,6	21,7

Megjegyzés: A számítás során a hátrányos helyzetű tanulók almintáját tekintettük 100%-nak.

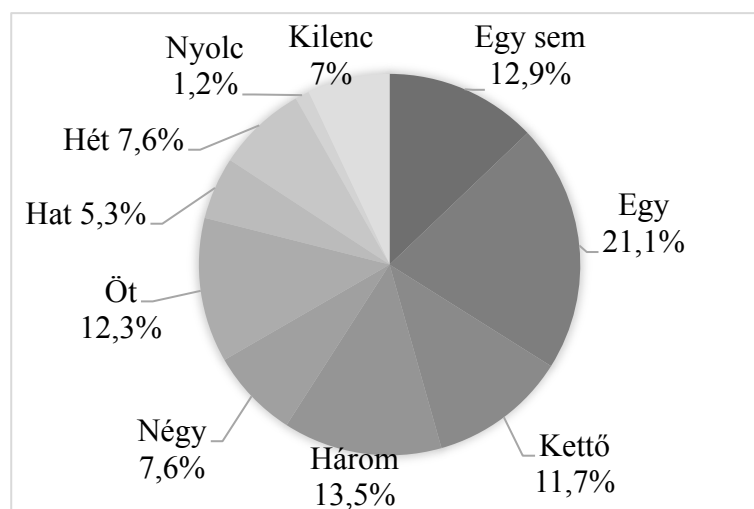
Az átfedéseket a több tételből álló skálákkal mért tanulmányi énkép esetében is megvizsgáltuk. Az 3. ábra alapján látszik, hogy a legtöbben ismételten csak az egyik skála (26,8%) alapján kerültek reziliens kategóriába. A diákok 16,5%-a volt két skála alapján is sikeres. A lebontás alapján látszik, hogy a legkevesebben azok voltak, akik a magyar és a matematika esetében is 4-es feletti átlagértéket értek el, míg az általános tanulmányi énkép és a tantárgyak kombinációja alapján képzett csoportokba több tanuló került. A legtöbb 2 dimenzió szerint reziliens tanuló az általános tanulmányi énkép és a magyar énkép metszetén azonosítható. Ez arra utalhat, hogy a tanulók az általános tanulmányi énképpel kapcsolatos állítások tartalmát jobban kötik a humán, irodalom tantárgyhoz, mint a reál matematikához. Azok, akik mind a három énkép skála esetében a reziliens kategóriába voltak sorolhatók a hátrányos helyzetű minta 10,2%-át képezték.



3. ábra

A tanulók megoszlása a skálák alapján mért tanulmányi énkép mentén

Össességében azt mondhatjuk, hogy igen alacsony számban voltak azok, akik az alcsoportok mindegyike esetében reziliens kategóriába kerültek. Ezt a megfigyelést tovább erősíti az a tény, hogyha mind a három vizsgált fődimenzió esetében egyszerre vizsgáljuk meg az átfedéseket, akkor a több szempont mentén is sikeresnek mondhatók száma még inkább csökken (4. ábra). A hátrányos helyzetű és mind a kilenc alcsoport adatával rendelkező diákoknak mindösszesen 7 %-a volt minden dimenzió mentén sikeresként azonosítható. A legmagasabb arányban az összesített átfedések vizsgálatakor (az egy szempont mentén reziliensnek mondhatókon kívül) azok a diákok voltak, akik három szempont mentén kerültek a sikeres kategóriába (13,5%), majd őket követték azok, akik öt szempont mentén (12,3%). A legkevesebben a nyolc szempont alapján reziliens diákok voltak (1,2%).



4. ábra

A tanulók megoszlása az összes tanulmányi területen mért dimenzió mentén

A tanulmányokra vonatkozó dimenziók mellett az érzelmi jól-lét területét is bevontuk az átfedések szempontjából végzett elemzésekbe. A hátrányos helyzetű diákok között mindösszesen 4 olyan tanuló volt, aki e terület alapján reziliens kategóriába volt sorolható, de semmilyen más területen nem. Ebből arra következtethetnénk, hogy a tanulók érzelmi jól-léte kapcsolatban áll a tanulmányi területekre vonatkozó megítélésükkel, mivel kevesen vannak azok, akik tanulmányaikkal elégedetlenek, ügyetlennek érzik magukat és a skálák által mért énképük is 4-es alatti átlagértékű, ugyanakkor úgy nyilatkoznak, hogy életminőségük pozitív. A kilenc területen egyszerre megmutatkozó 7%-os reziliens tanulói arány a WBI-5 eredményeinek bevonása után 3,5%-ra csökkent.

Összegezve megállapítható, hogy kapcsolódó hipotézisünk (H_5) nem igazolódott be. Minél több szempont bevonására kerítettünk sort, annál inkább alacsony lett a reziliens tanulók száma, vagyis nem mondható el, hogy az a diák, aki egy adott szempontból reziliens nagy valószínűség szerint más szempont alapján is annak mondható. E következtetés rámutat arra az általunk is fontosnak vélt nehézségre, amely a kutatásunk céljait is alakította: a reziliens kategóriába kerülést nagyban meghatározza az azonosítás módszere, s ezáltal annak a tanulói minta összetétele, amelyeken a kutatók elemzéseket végeznek. Így a rezilienciakutatások esetében annak megjelölése, hogy milyen megközelítés szerint tanulmányozza a jelenséget elengedhetetlen, hogy a levont következtetések egységesítése mihamarabb megkezdődhessen.

6.3. A több szempont mentén azonosított reziliens tanulók jellemzői az erőforrások mentén

A reziliens tanulók arányának vizsgálatát követően, de még a reziliens és nem reziliens alminták egymással való összevetését megelőzően, a különbözőképpen azonosított reziliens tanulói alminták vizsgálatba bevont tényezők mentén való jellemzőit kívántuk feltárni. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy vajon miképpen jellemezhetőek a különbözőképpen azonosított reziliens tanulói csoportok a kutatásba bevont erőforrások mentén és milyen különbségek azonosíthatók közöttük? Először a többszempontú megközelítés alapján kialakított reziliens alminták jellemzőit mutatjuk be a protektív faktorok átlagai és szórásai mentén, mind a tíz azonosítási módszer esetében. A követhetőség érdekében a reziliens alminták korábban is alkalmazott sorrendjét megtartottuk.

Az átlagok és szórások bemutatását követően varianciaanalízist végeztünk a különbözőképpen azonosított reziliens csoportok közötti különbségek vizsgálatára. Az alminták mérete következtében a különböző fődimenziók mentén vizsgált átfedések szerint haladtunk. Vagyis először megvizsgáltuk az elégedettség alapján létrehozott alcsoportok között létrejövő különbségeket, majd a tantárgyi énkép mentén és a skálákkal mért tanulmányi énkép esetén is. A varianciaanalízis során a szóráshomogenitást (Levene) figyelembe véve az ANOVA F értékét, vagy a Welch próba eredményét vettük figyelembe a szignifikanciaszintek vizsgálatakor, majd a Tukey vagy Dunett T3 post hoc tesztek eredményeit.

E próbák elvégzését azért tartottuk szükségesnek, mert bár az átfedések vizsgálatából következtethetünk arra, hogy az eltérő azonosítási technikák mentén eltérőek lesznek a csoportok jellemzői is, azonban ennek bizonyításához a különbségvizsgálatok elvégzése szükséges.

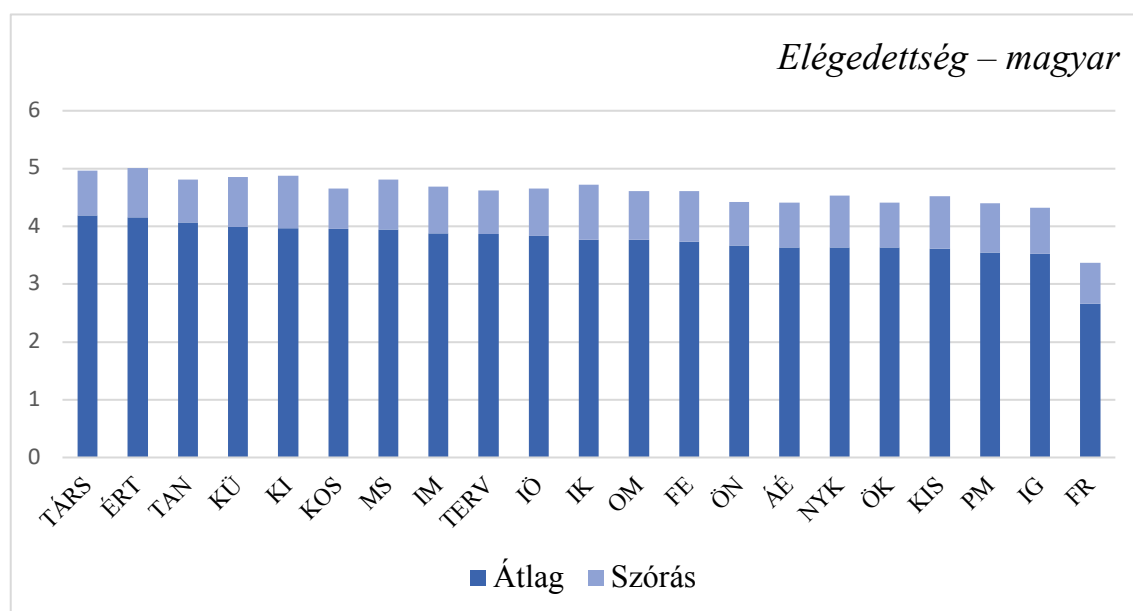
6.3.1. Az elégedettség szerint reziliens alminták jellemzői és különbségei

A magyar tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens almintába sorolt tanulók átlagait és szórásait az 5. ábra, a matematika alapján képzett almintáét a 6. ábra, a természettudományhoz kapcsolódó változó alapján kialakított csoportét pedig a 7. ábra szemlélteti.

Intraperszonális tényezők – egyéni

A tényezők átlagát alapul véve képzett sorrend elemzése alapján elmondható, hogy az intraperszonális egyéni tényezők közül az általános énhatékonyság skála átlagértékei pár tizedes eltérést mutatnak. Az érték a matematika tantárgyhoz kapcsolódóan azonosított reziliens tanulói almintá esetében volt a legmagasabb, majd ezt követte a természettudomány és végül a magyar tantárgy alapján képzett minta.

A konfliktusmegoldási stratégiák közül egyértelműen az optimista, problémaelemző faktor átlagai voltak legmagasabb mind a három mintában. Míg a passzív megküzdés az átlagok alapján képzett sorrend hátuljára szorult. A legalacsonyabb átlagok minden esetben a feszültségredukció mentén alakultak, az összes tényezőt figyelembe véve is. E faktor átlagai a középértéket (3) sem érték el.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=passzív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TARS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

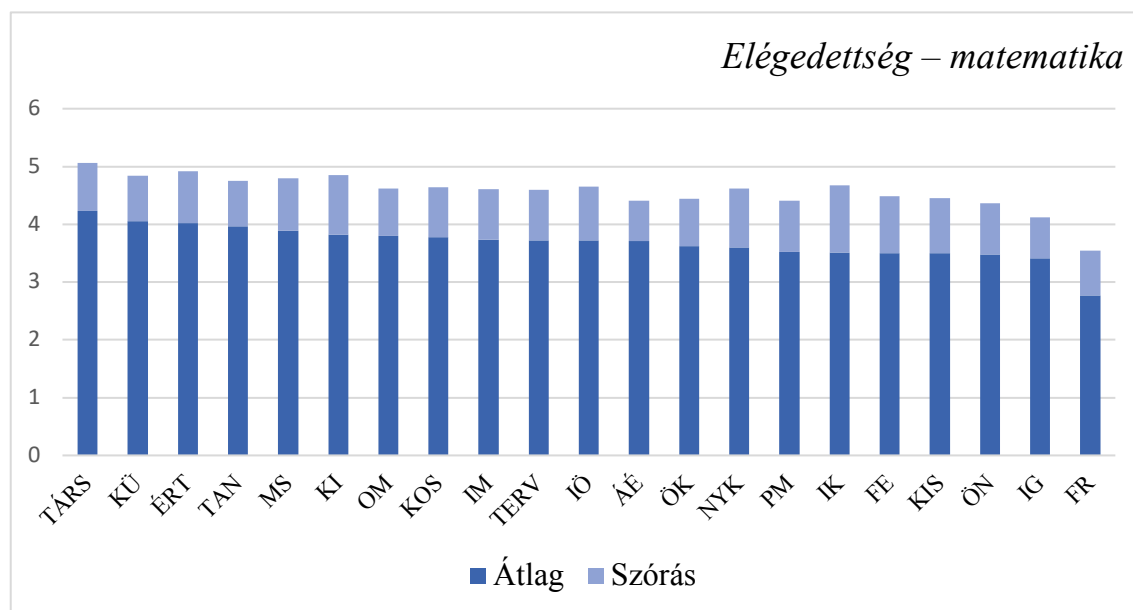
5. ábra

A magyar tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intraperszonális tényezők – iskola és tanulás

Az elméleti modellünkben az iskola és tanulás kategóriába sorolt tényezők közül a mind a három almintában a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés skála átlagértékei voltak a legmagasabbak. Mind a három almintára igaz az a megállapítás is, hogy a

kategória faktorai ugyanabban a sorrendben követik egymást. A megküzdést a kitartás, majd azt az iskolai motiváció, az iskolai önhatékonyság és végül az iskolai kötődés követi, amelynek hátterében egyrészt az állhat, hogy az almintákat átfedések jellemzik, ahogy az előző fejezetben bemutattuk. Másrészt arra is rámutat, hogy a kategórián belüli tényezők sorrendjén az átfedésekbe nem beletartozó diákok eredményei nem változtatják meg olyannyira az átlagértékeket, hogy az sorrendmódosító hatással bírjon.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános önhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai önhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TARS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

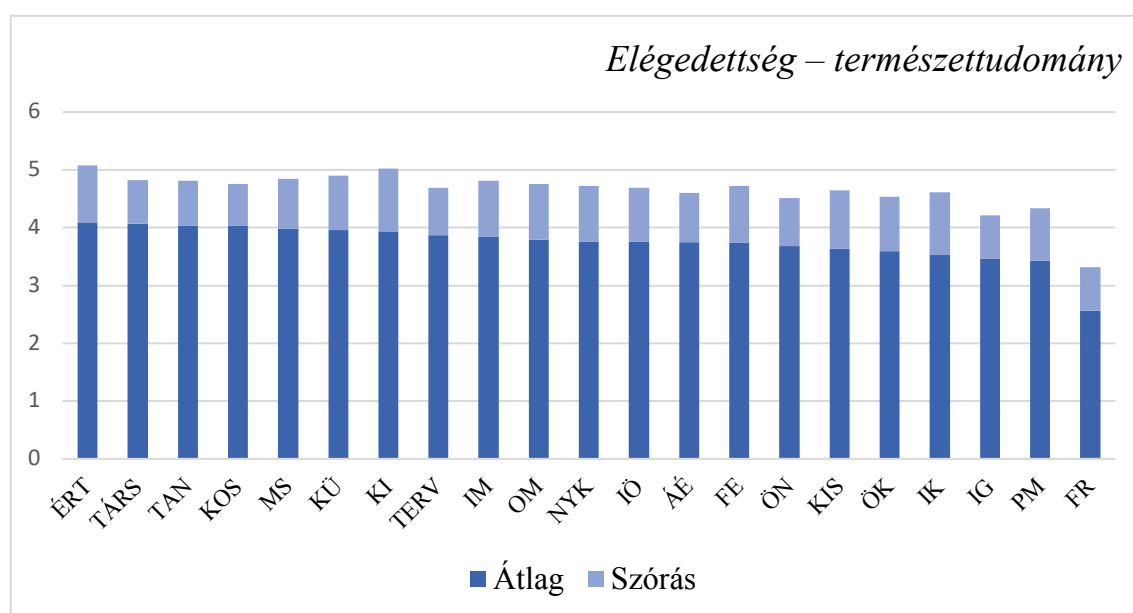
6. ábra

A matematika tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intraperszonális tényezők – önszabályozás és stratégiák

Az önszabályozott tanulásra és stratégiákra vonatkozó összetevőket tartalmazó modellbeli kategória önkontrollt és önszabályozó tanuláshoz kapcsolódó fázisokat lefedő tényezőinek sorrendje már nem egyformán alakul a mintákban. Az önkontroll a magyar és a természettudomány esetében is a legutolsó helyek egyikén áll, azonban a matematika esetében a nyomon követést és feladatelemzést is megelőzi. A fázisok közül az eredményértékelés minden almintában a három legmagasabb átlagú tényező közé tartozik.

Az ugyancsak a modell kategóriájába általunk besorolt három tanulási stratégiáról elmondható, hogy a kontroll stratégia átlagértéke a matematika alapján képzett almintán kívül, minden csoportban megelőzi a memorizáló stratégia átlagát. A legkevésbé jellemző pedig a kidolgozó stratégia mind a három minta esetében. Ebből arra következtethetünk, hogy az elégedettség mentén képzett reziliens mintákra leginkább a kontroll stratégia alkalmazása jellemző a memorizáló helyett. Annak feltárásához, hogy ez csak a reziliens tanulói mintára jellemző-e további elemzések és a nem reziliens tanulókkal való összevetés szükséges.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TÁRS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

7. ábra

A természettudományos tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Környezeti tényezők – kortársak és tanárok

A környezeti tényezők közül a társas támogatás minden tényezőt figyelembe véve a legelső helyen végzett a magyar és a matematika tantárgyak alapján képzett alminták esetében is, a természettudományhoz kapcsolódó alminta esetében pedig csak az eredményértékelés előzi meg egy századdal. Vagyis elmondható, hogy a kortársak támogatását minden egyéni faktorhoz képest jellemzőbbnek ítélik a diákok, még a

tanárokénál is. Az eredmény összefüggésben állhat a diákok életkori sajátosságával is, amelyet a referenciacsoport felnőttekről, kortársakra való áthelyeződése jellemez.

A tanárokkal kapcsolatos környezeti faktorok közül egyértelműen a tanárok támogatását érezték legjellemzőbbnek mind a három reziliens tanulói almintában, amely nem sokkal maradt el a társas támogatástól. Emellett egyértelműen kirajzolódott, hogy az igazságos iskolai légkört értékelték a legkevésbé jellemzőnek. Mind a három minta esetében ez a tényező rendelkezett a legalacsonyabb átlagokkal. Az önállósodási törekvések támogatása pedig eltérő helyezéseket ért el a különböző mintákban.

Az alminták közötti különbségek a varianciaanalízis alapján

A további következtetések levonása érdekében nem csak az erőforrások átlagát, s az így létrejövő sorrendet vizsgáltuk meg, hanem varianciaanalízist is végeztünk, annak érdekében, hogy különbözőképpen azonosított reziliens tanulói csoportok közötti különbségeket vizsgáljuk. Az elégedettség szerint azonosított reziliens minták esetében összehasonlítottuk a mind a három tantárgy mentén reziliens, a két tantárgy mentén reziliens és a csak egy tantárgy mentén reziliens almintákat.

Az általános énhatékonyság esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség egyik alminta között sem ($F=1,082$, $p=0,344$), ahogyan a konfliktusmegoldó stratégiák ($F_{\text{optimista megküzdés}}=2,041$, $p=0,136$; $F_{\text{feszültségredukció}}=2,224$, $p=0,115$; $F_{\text{passzív megküzdés}}=1,323$, $p=0,272$), az iskolai kötődés ($F=1,098$, $p=0,339$) és a kortárs támogatás ($Welch=1,26$, $p=0,295$) esetében sem. Továbbá a környezeti tényezők esetében sem volt különbség az igazságos iskolai légkörre ($F=0,707$, $p=0,497$) vonatkozóan.

Azonban az iskolai énhatékonyság esetében a három tantárgyból is reziliens tanulói alminta átlaga ($M=4,07$) és szórása ($SD=0,82$) szignifikánsan ($Welch=10,03$; $p=0,002$) eltért az egy tantárgyból reziliens tanulókétól ($M=3,33$; $SD=0,76$). Ugyanez igaz a kitartás ($M_{3\text{tantárgy}}=4,18$, $SD=1,03$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,52$, $SD=0,90$; $F=3,59$; $p=0,032$) és az iskolai motiváció ($M_{3\text{tantárgy}}=4,06$, $SD=0,80$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,31$, $SD=0,85$; $F=6,34$, $p=0,003$) esetében is. Ez a megállapítás az önkontroll skálára ($M_{3\text{tantárgy}}=3,83$, $SD=0,80$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,23$, $SD=0,78$; $F=4,23$, $p=0,018$) és a CP-SRLI mérőeszköz feladatelemzés alskálájára ($M_{3\text{tantárgy}}=3,97$, $SD=0,89$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,20$, $SD=0,89$; $F=6,56$, $p=0,002$) és eredményértékelés alskálájára ($M_{3\text{tantárgy}}=4,46$, $SD=0,63$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,47$, $SD=1,06$; $Welch=11,56$, $p<0,001$) is érvényes volt. A tanulási stratégiák elemzésbe való bevonását követően kiderült, hogy a kidolgozó stratégia ($M_{3\text{tantárgy}}=3,84$, $SD=0,98$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,11$, $SD=0,84$; $F=5,90$, $p=0,004$), a memorizáló stratégia ($M_{3\text{tantárgy}}=4,23$, $SD=0,73$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,47$, $SD=1,00$; $F=5,54$, $p=0,006$), valamint a kontroll stratégia ($M_{3\text{tantárgy}}=4,12$, $SD=0,69$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,45$, $SD=0,89$; $F=5,85$, $p=0,004$) esetében is ismétlődött ez a mintázat. A környezeti tényezők között is megjelent a három tantárgyból és az egy tantárgyból reziliens tanulói alminták közötti különbség a tanári támogatás ($M_{3\text{tantárgy}}=4,17$, $SD=0,68$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,68$, $SD=0,82$; $F=3,23$, $p=0,046$) és az önállósodási törekvések támogatása ($M_{3\text{tantárgy}}=3,84$, $SD=0,77$; $M_{1\text{tantárgy}}=3,18$, $SD=0,66$; $F=5,28$, $p=0,007$) esetében.

Bizonyos tényezők esetében nem csak a két szélső csoport között mutatkozott jelentős eltérés. A mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés skála átlag és

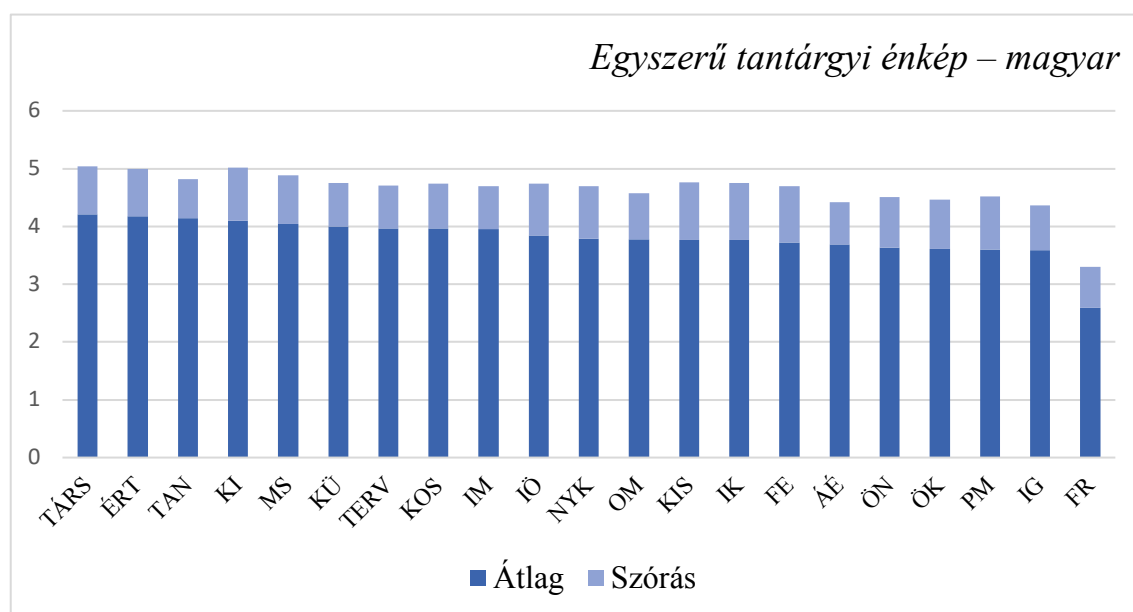
szórásértékei alapján a három tantárgyas csoport ($M=4,33$; $SD=0,62$) jelentősen különbözött (Welch=10,03; $p<0,001$) a két tantárgyas csoporttól ($M=3,75$; $SD=0,99$), és szintén jelentősen különbözött az egy tantárgyastól ($M=3,51$; $SD=0,92$). A CP-SRLI tervezés alskálája esetében a magyar, matematika és természettudományból is tantárgyi teljesítményükkel elégedett hátrányos helyzetű tanulók ($M=3,99$; $SD=0,72$) és a két tantárgyból is reziliens csoportba kerülő diákok átlaga és szórása ($M=3,97$; $SD=0,71$) is szignifikánsan magasabb volt ($F=8,92$; $p<0,001$) az egy tantárgy mentén reziliensként azonosítottakénál ($M=3,27$; $SD=0,88$). A nyomon követés skála elemzésekor kiderült, hogy a három tantárgy ($M=3,95$; $SD=0,81$) és a két tantárgy ($M=3,67$; $SD=0,95$) esetében reziliens diákok is jelentősen ($F=8,27$; $p=0,001$) magasabb átlaggal rendelkeztek a csak egy tantárgy ($M=3,05$; $SD=0,99$) alapján reziliensnek mondható tanulókkal.

A részletek összegzése alapján elmondható, hogy a 21 tényezőtől 7 esetben fordult elő, hogy nem találtunk szignifikáns különbséget a részminták között. 11 tényező esetében a három tantárgy mentén reziliens és a csak egy tantárgy esetében reziliens tanulók között találtunk jelentős különbséget, 3 faktor esetében pedig több alcsoport között is jelentős volt az átlagok és szórások eltérése. Vagyis a vizsgálatunkba bevont protektív faktorok szempontjából az esetek túlnyomó többségében jelentős különbség van a különbözőképpen kialakított reziliens alminták között. Az átlagok értéke rendre azoknak az almintáknak az esetében volt magasabb, amely több szempont mentén is reziliensnek bizonyult. Ebből arra következtethetünk, hogy minél elégedettebbek a tanulók a teljesítményükkel (minél több szempontból reziliensek), annál inkább jellemző rájuk a protektív faktorok megnyilvánulása. Ez az eredmény ismételtén rámutat a mintavételi technika jelentőségére, hiszen a különbözőképpen azonosított diákok eltérően jellemezhetők. Az elemzés eredménye alapján elvetésre került az a nullhipotézisünk (H_6), hogy az elégedettség dimenzió mentén képzett tanulói alminták között nem lesz eltérés a tényezők átlagai és szórásai tekintetében.

6.3.2. Az tantárgyi énkép szerint reziliens alminták jellemzői és különbözőségei

Ahogy az elégedettségénél, úgy a tantárgyi énkép esetében is tantárgyanként vizsgáltuk a kutatásunkba bevont tényezők átlagait és szórásait. A magyar tantárgyhoz kapcsolódó értékeket a 8. ábra, a matematikához tartozót a 9. ábra, a természettudományos tantárgyhoz kapcsolódóakat pedig a 10. ábra szemlélteti. Összességében elmondható, hogy mind a magyar, mind a matematika, mind pedig a természettudományos tantárgyhoz

kapcsolódó, tantárgyi énképre vonatkozó változók alapján kialakított reziliens tanulói almintákban eltérő sorrendbe rendeződtek a csökkenő sorba állított átlagok.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TARS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

8. ábra

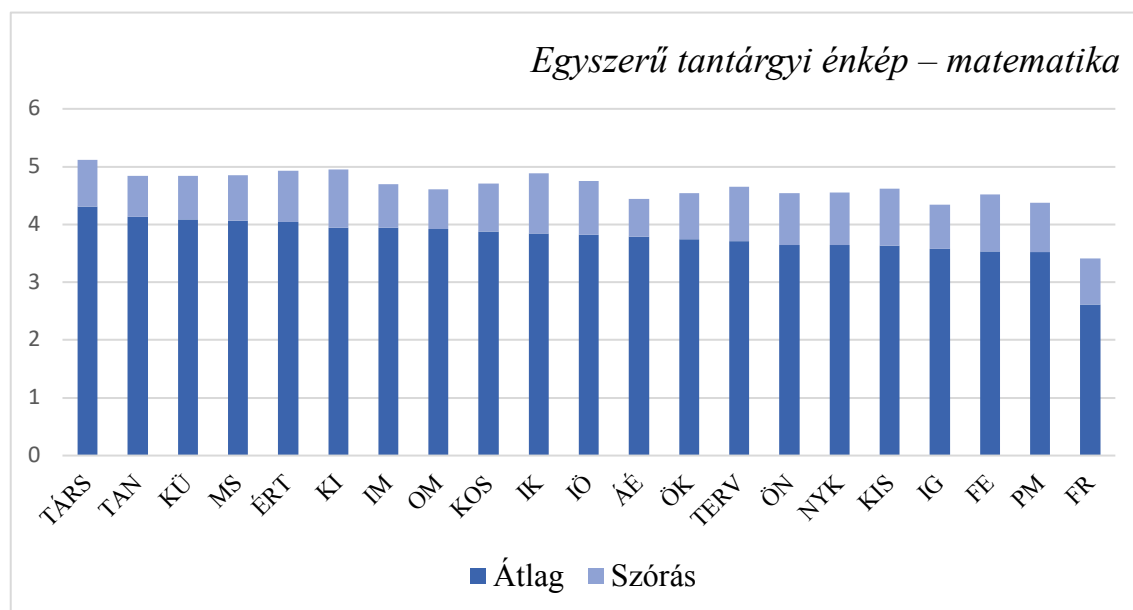
A magyar tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intraperszonális tényezők – egyéni

Az elméleti modellünk intraperszonális fődimenzióján belül az egyéni tényezők közé sorolt általános énhatékonyság a matematika tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján azonosított reziliens tanulói almintában volt a legmagasabb átlagú. Ezt követték a természettudomány, majd a magyar tantárgyakból képzett csoportok átlagai. Ha ezt összevetjük az elégedettség dimenzió mentén létrejövő eredményekkel, kiderül, hogy ugyanaz figyelhető meg az alcsoportokban. Akár a tantárgyi teljesítménnyel való elégedettség, akár a hozzájuk kapcsolódó énképet vesszük alapul, a matematikából reziliens tanulók értékelik legmagasabb értékűre az énhatékonyságukat. A szabályszerűség hátterében álló összefüggések feltárása érdekében azonban további kutatások kivitelezése volna szükséges.

A konfliktusmegoldó stratégiákra az elégedettség dimenzió mentén megfigyeltek jellemzők ebben a dimenzióban is. Az optimista megküzdési stratégiák alkalmazása

jellemzi leginkább mind a három alcsoportot. A feszültségredukció az átlagok alapján képzett sorrend leghátuljára szorult.



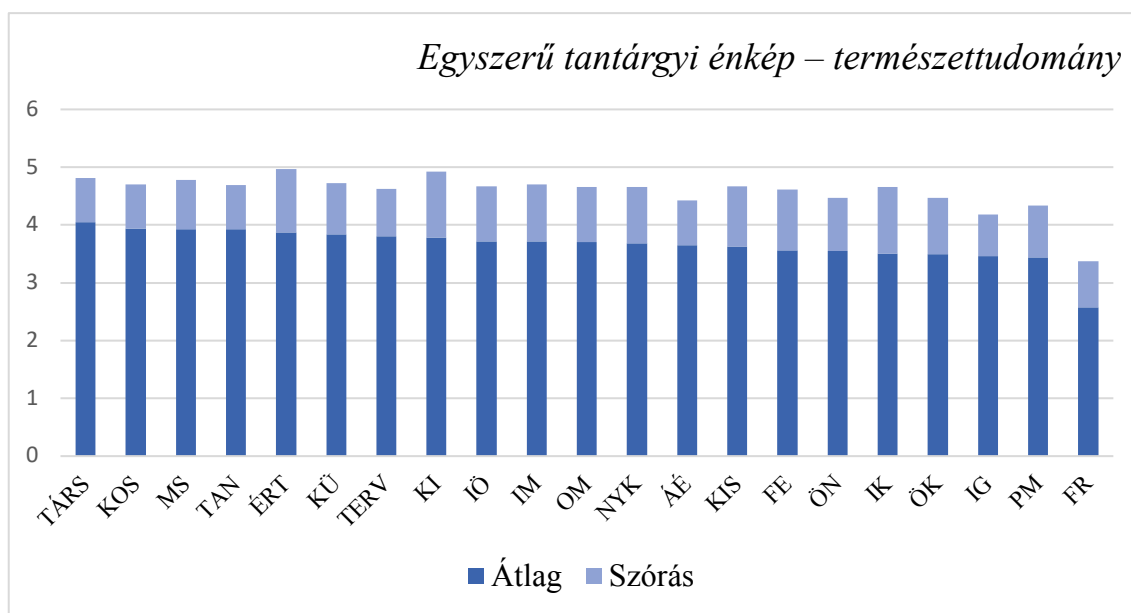
Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TARS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

9. ábra

A matematika tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intraperszonális tényezők – iskola és tanulás

A modellünkben az iskola és tanulás alcsoportba soroltuk az iskolai énhatékonyság, a kitartás, az iskolai kötődés, az iskolai motiváció és a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés tényezőit. Az átlagok alapján elmondható, hogy mind a három almintára a megküzdés és a kitartás a leginkább jellemző, míg az iskolai motivációt és az énhatékonyságot kevésbé jellemzőként ítélték meg. A matematika tantárgy kivételével az iskolai kötődés skála átlagértékei a legalacsonyabbak a kategórián belül.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TÁRS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

10. ábra

A természettudományos tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intraperszonális tényezők – önszabályozás és stratégiák

A kategóriába sorolt tényezők közül az önkontrollt ítélték meg a diákok a legkevésbé jellemzőként a magyar és a természettudomány alapján azonosított reziliens almintákban is. Az önszabályozó tanulás fázisai esetében, minden almintára igaz az, hogy a fázisok ugyanolyan sorrendben követik egymást. A legjellemzőbbnek az eredményértékelést ítélték, majd a tervezés, a nyomon követés fázisai követik egymást és végül a feladatelemzés.

A magyar és a matematika alapján képzett részmintákra leginkább a memorizáló stratégia alkalmazása jellemző. Ennél kevésbé jellemzőnek ítélik meg a kontroll stratégia és a kidolgozó stratégia alkalmazását. A természettudomány alapján azonosított alcsoport esetében jelentéktelen mértékű, pár százados különbséggel a kontroll stratégia alkalmazása a leginkább jellemző a memorizáló stratégia mellett.

Környezeti tényezők – kortársak és tanárok

A környezeti tényezők közül és összességében az összes tényező közül a társas támogatás jellemzőségét ítélték meg legmagasabbnak a diákok minden almintában. Ez megegyezik az elégedettség fődimenzió esetében megállapítottakkal.

A tanárok viselkedésére jellemző tényezők közül pedig a tanári támogatás átlagértékei a legmagasabbak. Az önállósodási törekvések támogatásának és az igazságos iskolai légkörnek a megítélésére vonatkozó skálákra igaz az, hogy a mind a környezeti tényezők közül, mind pedig a teljes listában az átlagok alapján képzett sorrend végére szorultak, csak a feszültségredukciót előzték meg.

Az alminták közötti különbségek a varianciaanalízis alapján

Ahogy az előző dimenzió esetében, úgy a jelen alminták közötti különbségeket is varianciaanalízissel ellenőriztük és összevetettük a csak egy tantárgy mentén, a két tantárgy mentén és a három tantárgy mentén is reziliens csoportba sorolt tanulók átlagait és szórásait. Az eredményeket az 25. táblázatban soroltuk fel.

A 21 tényező közül összesen 5 esetben nem mutatkozott szignifikáns különbség az alminták között. A saját általános énhatékonyságukat, az iskolához való kötődésüket, az igazságos iskolai légkört mind a három csoportban azonos mértékben jellemzőnek ítélték a diákok. Ugyanez mondható el a feszültségredukció és a passzív megküzdés faktorokról is.

25. táblázat. A varianciaanalízis eredményei az tantárgyi énkép dimenzióban

Tényező		Reziliens alminták			ANOVA		Alminták közötti különbségek
		1	2	3	F	p	
Intraperszonális – egyéni							
Általános énhatékonyság	átlag	3,53	3,66	3,81	0,89	0,414	–
	szórás	0,77	0,63	0,78			
Optimista megküzdés	átlag	3,31	3,7	4,06	5,52	0,006	{1} < {3}
	szórás	0,91	0,81	0,79			
Feszültség-redukció	átlag	2,37	2,60	2,64	0,91	0,406	–
	szórás	0,85	0,70	0,75			
Passzív megküzdés	átlag	3,40	4,34	3,69	1,09	0,343	–
	szórás	0,96	0,24	0,82			
Intraperszonális – iskola & tanulás							
Iskolai önhatékonyság	átlag	3,15	3,83	4,02	7,63	0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,88	0,92	0,91			

<i>Tényező</i>		<i>Reziliens alminták</i>			<i>ANOVA</i>		<i>Alminták közötti különbségek</i>
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Kitartás	átlag	3,25	4,05	4,22	8,53	0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,95	0,97	1,02			
Iskolai kötődés	átlag	3,26	3,82	3,86	2,74	0,071	–
	szórás	1,05	1,13	1,01			
Iskolai motiváció	átlag	3,04	3,77	4,22	15,93	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,90	0,78	0,62			
Megküzdés*	átlag	3,29	3,97	4,27	12,11	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,97	0,77	0,57			

Intraperszonális – önszabályozás & stratégiák

Önkontroll	átlag	3,16	3,56	3,82	4,02	0,22	{1} < {3}
	szórás	0,94	0,87	0,85			
Feladatelemzés fázis	átlag	2,90	3,75	3,78	9,27	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,86	1,04	0,95			
Tervezés fázis	átlag	3,27	3,79	4,20	9,79	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,90	0,79	0,67			
Nyomon követés fázis	átlag	2,71	4,07	3,93	27,08	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,82	0,78	0,77			
Eredmény-értékelés fázis	átlag	3,18	4,18	4,33	14,18	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	1,09	0,87	0,69			
Kidolgozó stratégia	átlag	2,82	3,92	3,93	15,67	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,81	0,82	1,06			
Memorizáló stratégia	átlag	3,14	4,39	4,11	19,98	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,94	0,63	0,65			
Kontroll stratégia	átlag	3,21	4,17	4,01	12,62	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,89	0,68	0,64			

Környezeti – kortársak

Társas támogatás	átlag	3,62	4,30	4,31	5,69	0,005	{1} < {2, 3}
	szórás	0,96	0,81	0,71			

Környezeti – tanárok

Tanári támogatás*	átlag	3,30	4,33	4,16	9,40	<0,001	{1} < {2, 3}
	szórás	0,92	0,57	0,58			
Igazságos iskolai légkör*	átlag	3,36	3,80	3,52	2,21	0,13	–
	szórás	0,42	0,73	0,83			
Önállósodási törekvések támogatása*	átlag	3,14	3,69	3,72	4,47	0,02	{1} < {3}
	szórás	0,62	0,98	0,93			

Megjegyzés: 1-es számú oszlop=1 szempont alapján reziliens tanulók; 2-es számú oszlop=2 szempont alapján reziliens tanulók; 3-as számú oszlop=3 szempont alapján reziliens tanulók

*A jelölt skálák esetében Welch-próbát végeztünk, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Az önkontrollnak és az önállósodási törekvések támogatásának mértékét, valamint az optimista, problémaelemző megküzdés alkalmazását azok a tanulók ítélték jelentősen

jellemzőbbnek, akik mind a három tantárgyi énképük szerint reziliens csoportba tartoztak, azokhoz képest, akik csak egy tantárgy szerint kerültek az almintába.

Az összes többi esetben igaz volt az, hogy a két és három tantárgy mentén is erősebb tantárgyi énképpel rendelkező diákok is szignifikánsan magasabbra értékelték az intraperszonális és környezeti tényezők jellemzőségét, mint azok a diákok, akik csak egy tantárgyból tartották ügyesnek magukat. Vagyis ezek a tanulócsoportok jellemzően gyakoribbnak és erősebbnek érzik a saját iskolai hatékonyságukat, kitartásukat motivációjukat és a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdési sikerességüket, mint a csak egy tantárgy mentén reziliens diákok. Emellett az önszabályozás és stratégiák esetében is elmondható, hogy a tanuláshoz kapcsolódó önkontroll, szabályozási fázisok és bármely tanulási stratégia alkalmazása is jellemzőbb ezeknek a tanulóknak az esetében és a társas és a tanári támogatást is jellemzőbbnek ítélik.

Ez az eredmény is rámutat a mintavételi technikák mentén eltérő eredményekre, hiszen ennek a fődimenzióknak az esetében is a nullhipotézisünk (H_0) elvetésére került sor, hiszen szignifikáns eltérések tapasztalhatók a különböző csoportok között. Azt, hogy ez a különbség a reziliens és nem reziliens tanulói csoportok között is fennáll-e a következő fejezetben mutatjuk be.

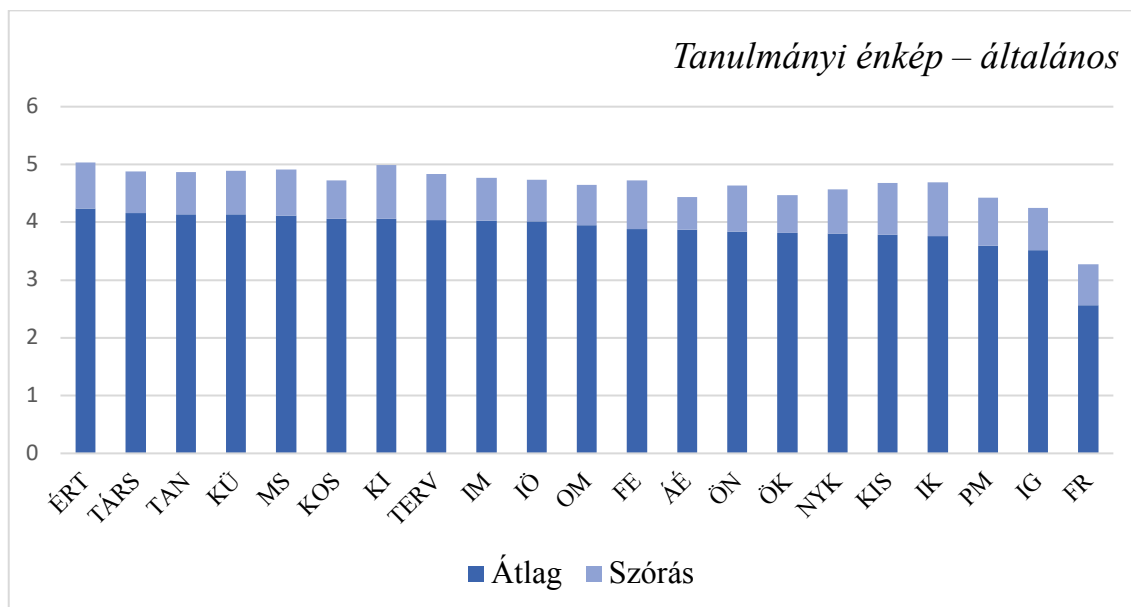
6.3.3. A tanulmányi énkép szerint reziliens alminták jellemzői és különbözőségei

Az elégedettség és a tantárgyi énkép mellett a skálákkal mért, különböző területekre jellemző tanulmányi énkép szerinti reziliens tanulók jellemzőit is elemeztük. A többi alfejezet mintájára szerveztük az eredményeket így az átlagok bemutatása során a legjellemzőbb vonásokat a sorrend összevetésén keresztül mutatjuk be, majd pedig vizsgáljuk a statisztikai különbségeket is. Az általános tanulmányi énkép esetében a 11. ábra, a magyar tantárgyra vonatkozó verbális énkép esetében a 12. ábra, a matematika énkép esetében pedig a 13. ábra szemlélteti az eredményeket.

Intraperszonális tényezők – egyéni

Az általános énhatékonyság az átlagok alapján képzett sorrendben változó helyezéseket ért el, de csak pár tizedes eltéréseket mutatott a három almintában. A leginkább jellemzőnek a matematikai tanulmányi énkép skála alapján reziliens diákok ítélték. A konfliktusmegoldási stratégiák közül az optimista megküzdés az általános tanulmányi énkép és a matematikai énkép alapján képzett csoportokban csaknem azonos átlaggal

szerepelt. A feszültségredukció és a passzív megküzdés pedig az előzőekhez hasonlóan a lista végére szorult.



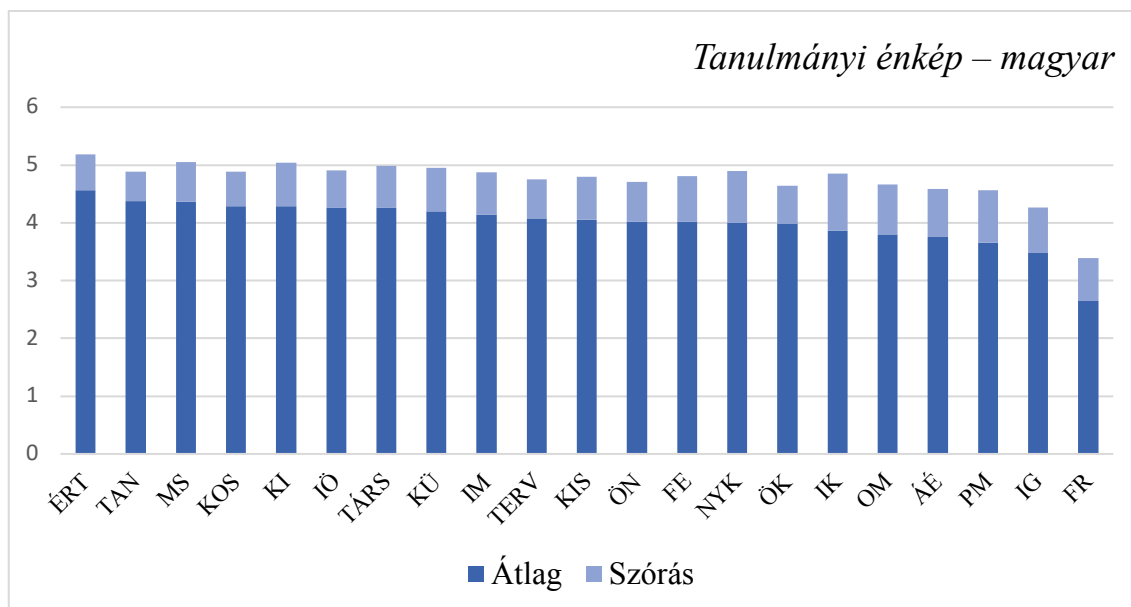
Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=passzív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TÁRS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

11. ábra

Az általános tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intrapersonális tényezők – iskola & tanulás

A reziliens tanulók körében az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezők közül az iskolai énhatékonyság érzete, a kitartás, az iskolai motiváció és a megküzdés is jellemzőbbnek mutatkozik, mint az iskolai kötődés. A magyar és a matematika skála alapján reziliens diákok csökkenő rendben a kitartást és az iskolai énhatékonyságot, a megküzdést és az iskolai motivációt ítélték jellemzőbbnek az iskolai kötődésüknél. Az általános tanulmányi énképük alapján reziliens tanulók jellemzőbbnek vélik a megküzdésüket a kitartásuknál, azt az iskolai motivációjuknál és énhatékonyságuknál.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=pesszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TÁRS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

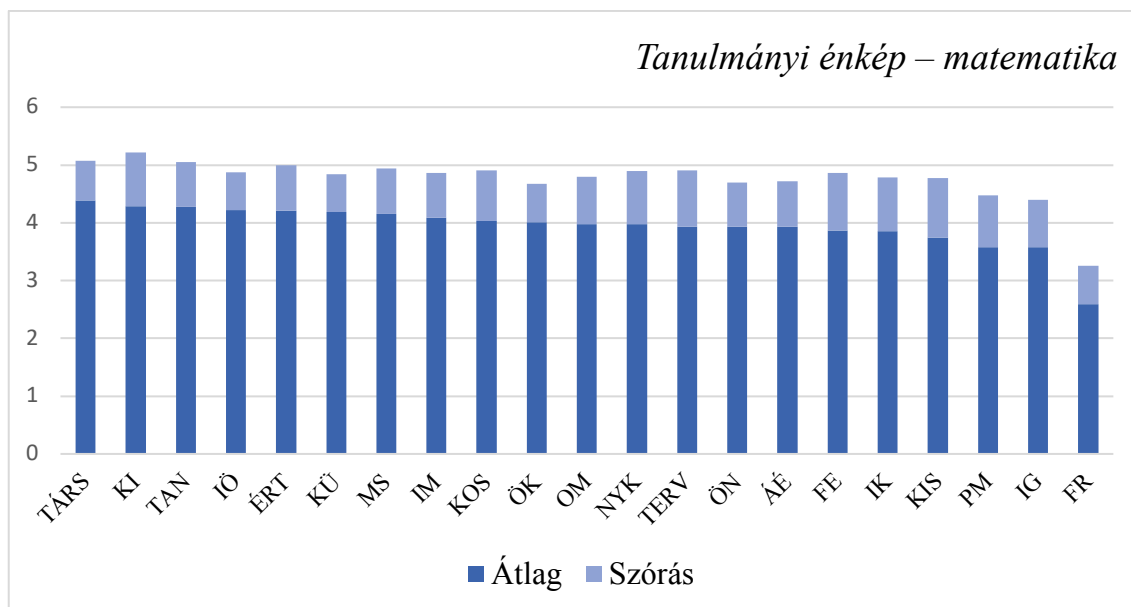
12. ábra

A verbális (magyar) tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Intrapersonális tényezők – önszabályozás & stratégiák

Az önszabályozás és stratégiák alcsoportba tartozó önkontroll és önszabályozási fázisok tényezői közül minden értékelői minta az eredményértékelést tartotta magára leginkább jellemzőbbnek (az általános tanulmányi énkép és a magyar énkép esetében a társas támogatásnál is). A további tényezők átlagértékei az almintákban változatos sorba rendeződnek. Az általános tanulmányi énkép alapján reziliens diákok a tervezést a feladatelemzést és az önkontrollt jellemzőbbnek ítélik a nyomon követésnél. A magyarhoz kapcsolódó tanulmányi énkép alapján reziliensek tanulók esetében azonban a nyomon követés jellemzőbb az önkontrollnál. A matematika énkép alapján azonosított reziliens gyermekek esetében azonban az önkontrollt ítélik meg az eredményértékelést követően legjellemzőbbnek és a feladatelemzést a legkevésbé jellemzőnek.

A tanulási stratégiák közül mindhárom csoportban a memorizáló stratégia alkalmazását jellemezték a leggyakoribbként, és a kontroll stratégiák alkalmazása is jellemzőbbnek mondható a kidolgozó stratégiák alkalmazásánál.



Jelmagyarázat: ÁÉ=általános énhatékonyság; OM=optimista megküzdés; FR= feszültségredukció; PM=psszív megküzdés; IÖ=iskolai énhatékonyság; KI=kitartás; IK=iskolai kötődés; IM=iskolai motiváció; KÜ=megküzdés; ÖK=önkontroll; FE=feladatelemzés; TERV=tervezés; NYK=nyomon követés; ÉRT=eredményértékelés; KIS=kidolgozó stratégia; MS=memorizáló stratégia; KOS=kontroll stratégia; TÁRS=társas támogatás; TAN=tanári támogatás; IG=igazságos iskolai légkör; ÖN=önállósodási törekvések támogatottsága; A vertikális tengely a skálafokokat jeleníti meg.

13. ábra

A matematikai tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében

Környezeti tényezők – kortársak, tanárok

A környezeti tényezők közül a társas támogatást ítélték meg jellemzőbbként az általános tanulmányi énkép és a matematikai énkép alapján reziliens csoportokban is. Azonban a magyar énkép szerint reziliens tanulók körében a többi tényezőhöz viszonyítottan hátrébb szorult, bár a skála átlagértéke nem alacsonyabb a többi almintá átlagainál. Ebben az almintában, a tanári támogatást is jellemzőbbként ítélték meg a diákok, ami eltér az elégedettség és a tantárgyi énkép dimenzióban tapasztaltaktól. Ahogy az elégedettség és a tantárgyi énkép dimenzióban, úgy ebben az esetben is jellemző volt, hogy az önállósodási törekvések támogatását és az igazságos iskolai légkör meglétét kevésbé találták jellemzőbbnek a diákok, mint a többi környezeti tényezőt.

Az alminták közötti különbségek a varianciaanalízis alapján

A tanulmányi énkép skálák alapján létrehozott alminták körében is végeztünk varianciaanalízist annak vizsgálatára, hogy a három szempontból is reziliens csoportba

tartozó tanulók különböznek-e, a csak két vagy egy szempont mentén reziliens diákoktól (26. táblázat).

Az alcsoportok összehasonlítása több tényező esetében nem hozott szignifikáns eltéréseket. A reziliens tanulók hasonlóképp jellemezték magukat az általános önhatékonyság, az iskolai kötődés, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés és a memorizáló stratégia alkalmazása területein is. Emellett hasonlóknak érezték a társaik és tanáraik által nyújtott támogatást és az igazságos iskolai légkör meglétét is, valamint a feszültségredukcióval járó és a passzív megküzdésen alapuló konfliktusmegoldási stratégiák szempontjából sem adódtak jelentős eltérések.

Ellenben az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó intraperszonális tényezők közül az önhatékonyság, a kitartás és az iskolai motiváció területén a három szempont szerint is reziliens tanulók jelentősen magasabb átlaggal rendelkeztek a csak egy, vagy két területen reziliens diáktársaiknál. Evvel megegyezően a három szempont mentén is reziliens diákokról mondható el, hogy az optimista megküzdés szempontjából jelentősen magasabb átlagot értek el a csak két szempont mentén reziliens diákoknál.

26. táblázat. A varianciaanalízis eredményei a tanulmányi énkép dimenzióban

Tényező		Reziliens alminták			ANOVA		Alminták közötti különbségek
		1	2	3	F	p	
Intraperszonális – egyéni							
Általános énhatékonyság	átlag	3,67	3,62	4,23	2,78	0,072	–
	szórás	0,57	0,90	0,47			
Optimista megküzdés*	átlag	3,92	3,51	4,22	3,57	0,042	{2} < {3}
	szórás	0,49	1,14	0,43			
Feszültség-redukció	átlag	2,52	2,52	2,84	0,88	0,423	–
	szórás	0,67	0,76	0,49			
Passzív megküzdés	átlag	3,52	3,49	3,62	0,08	0,920	–
	szórás	0,95	0,95	0,69			
Intraperszonális – iskola & tanulás							
Iskolai önhatékonyság	átlag	3,66	4,04	4,63	9,47	<0,001	{1, 2} < {3}
	szórás	0,65	0,73	0,32			
Kitartás*	átlag	3,71	4,03	4,75	12,52	<0,001	{1, 2} < {3}
	szórás	1,10	0,83	0,32			
Iskolai kötődés	átlag	3,57	3,80	3,98	0,62	0,544	–
	szórás	1,12	0,84	1,00			
Iskolai motiváció	átlag	3,64	3,89	4,59	7,14	0,002	{1, 2} < {3}
	szórás	0,82	0,66	0,38			
Megküzdés*	átlag	4,06	4,00	4,40	2,25	0,121	–

Tényező		Reziliens alminták			ANOVA		Alminták közötti különbségek
		1	2	3	F	p	
		szórás	0,77	0,90	0,39		
Intraperszonális – önszabályozás & stratégiák							
Önkontroll	átlag	3,49	3,71	4,30	6,21	0,004	{1, 2} < {3}
	szórás	0,66	0,69	0,35			
Feladatelemzés fázis	átlag	3,45	3,81	4,39	4,74	0,012	{1} < {3}
	szórás	1,00	0,86	0,76			
Tervezés fázis*	Átlag	3,52	4,10	4,46	7,52	0,002	{1} < {3}
	szórás	1,02	0,67	0,52			
Nyomon követés fázis*	átlag	3,62	3,77	4,49	10,17	<0,001	{1, 2} < {3}
	szórás	1,06	0,83	0,36			
Eredmény-értékelés fázis*	átlag	3,91	4,30	4,67	6,95	0,003	{1} < {3}
	szórás	0,85	0,87	0,45			
Kidolgozó stratégia*	átlag	3,39	3,63	4,52	17,05	<0,001	{1, 2} < {3}
	szórás	0,99	0,97	0,38			
Memorizáló stratégia	átlag	3,89	4,05	4,50	1,85	0,168	–
	szórás	0,91	0,86	0,58			
Kontroll stratégia*	átlag	3,80	3,94	4,51	6,58	0,004	{1, 2} < {3}
	szórás	0,98	0,67	0,43			
Környezeti – kortársak							
Társas támogatás	átlag	4,12	4,22	4,35	0,353	0,704	–
	szórás	0,83	0,86	0,46			
Környezeti – tanárok							
Tanári támogatás	átlag	3,89	4,22	4,55	3,15	0,053	–
	szórás	0,86	0,76	0,34			
Igazságos iskolai légkör	átlag	3,52	3,48	3,53	0,016	0,984	–
	szórás	0,65	0,79	0,93			
Önállósodási törekvések támogatása	átlag	3,64	3,73	4,35	3,56	0,036	{1} < {3}
	szórás	0,70	0,96	0,48			

Megjegyzés: 1=1 szempont alapján reziliens tanulók; 2=2 szempont alapján reziliens tanulók; 3=3 szempont alapján reziliens tanulók

*A jelölt skálák esetében Welch-próbát végeztünk, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Az önszabályozás és stratégiák alcsoport tényezői esetében elmondható, hogy a memorizáló stratégia kivételével, az összes ide sorolt tényező esetében szignifikáns különbségeket találtunk. Minden esetben igaz az, hogy a mindhárom területen reziliens tanulók átlagai jelentősen magasabbak, a csak egy területen reziliens tanulók átlagánál, illetve több esetben a két terület mentén is reziliensként azonosított diákokénál is. Vagyis megismétlődik az a megfigyelés, amely az elégedettség és a tantárgyi énkép csoport esetében is jellemző volt: minél többféle szempont mentén kerül beazonosításra a

reziliens tanuló, annál inkább magasabb átlagokkal rendelkezik a kutatásba bevont védőfaktorok esetében.

A környezeti tényezők esetében egyedül az önállósodási törekvések tanárok által történő támogatását érezték szignifikánsan jellemzőbbnek a három szempont szerint is reziliens tanulók.

Bár a skálák alkalmazásával azonosított reziliens tanulói alminták között kevesebb tényező esetében figyelhető meg statisztikailag jelentős eltérés, mint a két másik fődimenzióban. Mégis újra megerősítést nyert, hogy elvetendő az a nullhipotézis (H_6), mely szerint az értékelői alminták között egyik tényezőt alapul véve sem fog szignifikáns különbség adódni.

6.4. A reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségek

A reziliens tanulók jellemzőit nem csak egymáshoz képest, hanem a nem reziliens almintával való összevetés mentén is vizsgáltuk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen különbségek azonosíthatóak a reziliens és a hasonlóan hátrányos helyzetű, de nem reziliens tanulók között a kutatásba bevont erőforrások esetében. Tettük ezt azért, hogy a kutatásba bevont protektív faktorok működéséről több információt nyerjünk. A szakirodalom alapján kialakított elképzelésünk szerint azok a tényezők, amelyek a reziliens tanulói almintá esetében szignifikánsan magasabb átlaggal bírnak hozzájárulhatnak a tanulók sikerességének kialakulásához. Természetesen a statisztikai különbségek vizsgálata nem az oksági kapcsolatra világít rá, de megmutatja a csoportok vonásai közötti eltéréseket. A kétmintás t-próba elvégzésekor elemeztük a szórások egyezését és a Welch-próba értékét, valamint szignifikanciaszintjét vettük figyelembe a jelentős eltérések esetén. A különbségek vizsgálatakor ismét a fődimenziók mentén haladtunk, azonban a különböző alminták között fennálló különbségek könnyebb értelmezhetősége kedvéért az eredmények bemutatása során az elméleti modellünk kategóriái szerint haladtunk és tényezőnként mutatjuk be, hogy mely csoportok esetében jelentős az átlagok közötti különbség. Ezt az indokolja, hogy ezáltal nemcsak a protektív faktorok szerepéről, de a különböző azonosítási módszerek mentén létrejövő hasonlóságokról és különbözőségekről is információt gyűjthetünk.

6.4.1. Az egyéni erőforrások alapján létrejövő különbségek

A reziliens és nem reziliens alminták közötti különbségeket először az egyéni tényezők szempontjából vizsgáltuk, vagyis az általános énhatékonyság és a konfliktusmegoldó stratégiák mentén.

Az általános énhatékonyság esetében létrejövő különbségek vizsgálata (27. táblázat.) során kiderült, hogy a tíz azonosítási módszerből hat esetében nem található jelentős eltérés a reziliens és nem reziliens tanulók között. A tanulmányi teljesítménnyel való elégedettség és az egyszerű tanulmányi énkép (a matematika kivételével) változók, valamint a magyar tantárgyhoz kapcsolódó tanulmányi énkép skála felhasználásával kialakított reziliens tanulói csoportok sem különböznek a nem reziliens diákoktól az általános énhatékonyságérzetük tekintetében. Az e módszerek mentén azonosított reziliens tanulók esetében az a feltételezés érvényesülne, hogy nem jellemzi magasabb énhatékonyságérzés a reziliens tanulókat.

27. táblázat. A kétmintás *t*-próba eredményei – általános énhatékonyság

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,64	0,77	3,58	0,70	0,42	n.s.
Elégedettség (mat.)	3,71	0,70	3,47	0,72	1,85	n.s.
Elégedettség (termtud.)*	3,75	0,85	3,50	0,62	1,79	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)	3,69	0,73	3,57	0,68	0,92	n.s.
Tantárgyi énkép (mat.)	3,79	0,66	3,47	0,72	2,45	0,016
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,65	0,77	3,58	0,62	0,55	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,87	0,57	3,41	0,71	3,55	0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	3,76	0,83	3,55	0,66	1,37	n.s.
Tanulmányi énkép (mat.)	3,93	0,78	3,43	0,63	3,63	<0,001
Érzelmi jól-lét	4,00	0,57	3,38	0,72	4,88	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Azonban, ha az egyszerű, matematikához kapcsolódó tantárgyi énkép, az általános tanulmányi és matematikai énkép, valamint az érzelmi jól-lét mentén alakítunk ki almintákat, akkor elmondható, hogy a különböző szempontból reziliens tanulókat jelentősen magasabb énhatékonyságérzés jellemzi, mint a nem rezilienseket. Vagyis csak részben támasztható alá az a hipotézisünk (H_7), hogy minden almintában tapasztalható lesz, hogy a reziliensként azonosított diákok szignifikánsan magasabbra értékelik

általános énhatékonyságérzetüket. Ez egyrészt utalhat arra, hogy az énhatékonyság nem működik kiemelkedő védőfaktorként a minta esetében, de rámutathat az egyszerűbb, egy tételt alkalmazó azonosítási módszerek korlátaira is.

A konfliktusmegoldó stratégiák esetében külön vizsgáltuk a három faktorra bontott mérőeszköz alszkáláit. Az optimista megküzdés (28. táblázat) esetében négy kivétellel szignifikáns különbség mutatkozott a két almintá között. A reziliens diákok ezekben az esetekben jelentősen magasabb átlaggal rendelkeztek, vagyis jellemzőbb rájuk, hogy optimista stratégiákat alkalmazzanak, mint a nem reziliens diákokra.

28. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – optimista, problémaelemző megküzdés

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,77	0,84	3,52	0,81	1,76	n.s.
Elégedettség (mat.)	3,80	0,82	3,47	0,77	2,35	0,020
Elégedettség (termtud.)	3,80	0,96	3,48	0,68	2,20	0,029
Tantárgyi énkép (magy.)	3,78	0,79	3,56	0,81	1,53	n.s.
Tantárgyi énkép (mat.)	3,92	0,69	3,40	0,83	3,81	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)*	3,70	0,96	3,59	0,66	0,76	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,94	0,70	3,40	0,83	3,77	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	3,79	0,86	3,55	0,79	1,58	n.s.
Tanulmányi énkép (mat.)	3,98	0,82	3,46	0,75	3,59	<0,001
Érzelmi jól-lét	4,00	0,70	3,40	0,80	3,69	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Ezzel szemben a feszültségredukció esetében (29. táblázat) nem találtunk szignifikáns különbséget egyik reziliens és nem reziliens almintá között sem. Vagyis a két csoport hasonlóan jellemezte magát e faktor esetében. A t-érték a matematika teljesítménnyel való elégedettség és az érzelmi jól-lét dimenziók mentén azonosított alminták esetében volt a legmagasabb, a magyar tantárgyhoz kapcsolódó tanulmányi és tantárgyi énkép esetében a legalacsonyabb.

29. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – feszültségredukció

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	2,66	0,71	2,58	0,82	0,56	n.s.
Elégedettség (mat.)	2,77	0,78	2,52	0,75	1,86	n.s.
Elégedettség (termtud.)	2,56	0,76	2,64	0,74	0,61	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)	2,60	0,70	2,57	0,78	0,16	n.s.
Tantárgyi énkép (mat.)	2,61	0,80	2,56	0,75	0,39	n.s.
Tantárgyi énkép (termtud.)	2,58	0,80	2,68	0,74	0,78	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	2,57	0,70	2,64	0,76	0,52	n.s.
Tanulmányi énkép (magy.)	2,64	0,75	2,63	0,74	0,12	n.s.
Tanulmányi énkép (mat.)	2,59	0,67	2,61	0,74	0,15	n.s.
Érzelmi jól-lét	2,8	0,7	2,6	0,8	1,59	n.s.

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Míg az előbbi két konfliktusmegoldási faktor esetében egyértelmű többségben voltak a szignifikáns és nem szignifikáns eredmények, addig a passzív megküzdés (30. táblázat) esetében csak három olyan almintát találtunk a tízből, amelyek esetében jelentős különbségeket találtunk.

30. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – passzív megküzdés

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,54	0,86	3,29	0,99	1,61	n.s.
Elégedettség (mat.)	3,52	0,89	3,31	0,96	1,28	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,43	0,91	3,33	0,97	0,58	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)	3,60	0,92	3,24	0,92	2,21	0,029
Tantárgyi énkép (mat.)	3,52	0,86	3,26	0,98	1,61	n.s.
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,44	0,90	3,36	0,90	0,49	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,59	0,84	3,24	0,95	2,14	0,034
Tanulmányi énkép (magy.)	3,66	0,90	3,29	0,96	2,00	0,047
Tanulmányi énkép (mat.)	3,58	0,89	3,34	0,90	1,41	n.s.
Érzelmi jól-lét	3,7	1,0	3,3	0,9	2,24	n.s.

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Az átlagértékek ezekben az esetekben a reziliens tanulók csoportjában voltak magasabbak. Vagyis, az egyszerű magyar tantárgyi énkép, valamint a skálákkal mért általános és magyar tanulmányi énkép fődimenziók mentén azonosított reziliens diákok jellemzőbbnek ítélték meg a passzív stratégiák alkalmazását a nem reziliens tanulóknál.

Érdekes megfigyelni, hogy a három csoportból kettő, skálákkal azonosított reziliens tanulói almintá volt, ami utalhat arra is, hogy e módszerrel jobban elkülöníthetők a hátrányos helyzetű tanulók sikeres és kevésbé sikeres alcsoportjai.

Összességében elmondható, hogy hipotézisünk konfliktusmegoldó stratégiákra vonatkozó elemei (H₇) is csak részben igazolódtak. Bár több reziliens almintára szignifikánsan magasabb átlagérték volt jellemző az optimista problémaelemző megküzdés esetében, mint a nem reziliensekre, azonban ez nem minden azonosítási módszer esetében valósult meg. Az sem igazolódtott, hogy a feszültségredukció esetében jelentősen alacsonyabb átlagértékeket érnek el a reziliens tanulók, hiszen egy esetben sem találtunk szignifikáns eltérést a két almintá között.

6.4.2. Az iskolával és a tanulással kapcsolatos erőforrások alapján létrejövő különbségek

Az iskolával és tanulással kapcsolatos tényezők közé soroltuk az iskolai önhatékonyságot, a tanulás során mutatott igyekezetet és kitartást, az iskolai kötődés iskolához való viszony dimenzióját, az iskolai motivációt, valamint a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdést.

A különbségek elemzését az iskolai önhatékonyság alapján létrejövő különbségek (31. táblázat) vizsgálatával kezdtük. Az eredmények elemzése előtt azonban érdemes kitérnünk arra, hogy miért védőfaktorként és miért nem a reziliens tanulók azonosítására alkalmas alszkalaként értelmeztük ezt az összetevőt. Hiszen a tanulói önjellemzésen alapuló azonosítási módszerek java is egyfajta önhatékonyságként értelmezhető. A kettő megkülönböztetését arra alapoztuk, hogy az azonosításra felhasznált elégedettség, tantárgyi és tanulmányi énképpel kapcsolatos változók és skálák a korábbi és éppen a kitöltés pillanatában jellemző állapot értékelésére alkalmasak. Megfogalmazásuk is a múlt alapján létrejövő jelenre utal. Azonban az iskolai önhatékonyság mérésére alkalmas skála olyan tételeket tartalmaz, amelyek a még meg nem történt feladatokkal való hatékony megbírkózásra, a még nem magukénak tudott készségek elsajátításának hatékonyságára, vagyis egyfajta önbizalomra utalnak. Tehát arra, hogy a majdan felmerülő feladatokkal kapcsolatban hogyan jellemzik magukat a tanulók. Értelmezésünk és feltételezésünk szerint a reziliens diákok önhatékonyságérzetük tudatában, avval a meggyőződéssel vágnak neki a feladatoknak, hogy képesek annak teljesítésére.

31. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai önhatékonyosság

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,84	0,81	3,18	0,90	4,48	<0,001
Elégedettség (mat.)	3,72	0,94	3,22	0,84	3,31	0,001
Elégedettség (termtud.)	3,76	0,93	3,21	0,82	3,62	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,84	0,90	3,18	0,85	4,27	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,82	0,94	3,20	0,83	3,99	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,72	0,96	3,18	0,85	3,40	0,001
Tanulmányi énkép (ált.)	4,01	0,72	3,06	0,82	6,67	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,26	0,64	3,13	0,83	7,38	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,22	0,65	3,16	0,83	7,14	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,87	0,86	3,27	0,92	3,55	0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Hipotézisünk (H_8) igazolódott, ugyanis minden reziliens almlinta jelentősen magasabb iskolai önhatékonyaságérzésről számolt be, mint a nem reziliens diákok. A különbség az iskolához nem kapcsolódó azonosítási módszer, az érzelmi jól-lét esetében is megfigyelhető volt. Azok a tanulók, akik pozitívan értékelték az életminőségüket, szignifikánsan jellemzőbbnek értékelték iskolai önhatékonyaságukat is. A tanulás esetében jellemző igyekezet és kitartás faktor esetében (32. táblázat) elvégzett kétmintás t-próbák eredményei alapján elmondható, hogy a legtöbb esetben jelentősen jellemzőbb a kitartás és igyekezet a reziliens diákokra, mint nem reziliens társaikra.

32. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kitartás

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,96	0,91	3,38	1,04	3,46	0,001
Elégedettség (mat.)	3,82	1,04	3,46	0,96	2,04	0,043
Elégedettség (termtud.)*	3,92	1,10	3,35	0,88	3,26	0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	4,10	0,91	3,34	0,97	4,33	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,94	1,01	3,40	0,99	2,99	0,003
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,78	1,14	3,46	0,88	1,82	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	4,06	0,93	3,35	0,95	4,02	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,29	0,75	3,36	0,99	5,00	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,29	0,94	3,34	0,92	5,15	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,80	0,95	3,47	1,05	1,77	n.s.

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Ennek ellenére a hipotézisünket (H_8) csak részben igazoltnak tekinthetjük. Ugyanis a természettudomány tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép, valamint az érzelmi jólét alapján reziliensként azonosított tanulók nem jelentékeny mértékben jellemezték magukat kitartóbbnak a tanuláshoz kapcsolódó feladatok elvégzése során.

Hasonló megállapításokat (H_8) tehetünk az iskolai kötődés, iskolához való viszony alskálájának az átlag- és szórásElemzése alapján is (33. táblázat). A matematika és természettudomány tantárgyakból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség, valamint a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyi énkép változók alapján azonosított reziliens diákok hasonlóan értékelték az iskolához való viszonyukat. Így a tízféle azonosítási eljárásból, csak hét esetben mondhatjuk el, hogy felhasználásuk alapján a különbözőségvizsgálatok a reziliens diákok jelentősen pozitívabb iskola iránti attitűdjéről adnak tanúbizonyságot.

33. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai kötődés

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,77	0,95	3,42	1,03	2,00	0,047
Elégedettség (mat.)*	3,51	1,16	3,52	0,89	0,08	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,52	1,09	3,55	1,01	0,17	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)	3,76	0,99	3,36	1,07	2,07	0,040
Tantárgyi énkép (mat.)	3,84	1,04	3,42	0,97	2,25	0,026
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,51	1,15	3,60	0,95	0,49	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,76	0,93	3,37	1,05	2,00	0,048
Tanulmányi énkép (magy.)	3,86	0,99	3,35	1,06	2,32	0,022
Tanulmányi énkép (mat.)	3,86	0,93	3,46	1,00	1,99	0,049
Érzelmi jólét	3,92	1,08	3,32	0,95	3,13	0,002

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szórás-homogenitás nem teljesült.

Az iskolai feladatok megoldáshoz kötődő motiváció szempontjából a reziliens és nem reziliens diákok közötti különbségek, minden al minta esetében szignifikánsak voltak (34. táblázat). Hipotézisünkkel (H_8) egyezően, az iskolai sikeresség és az érzelmi jólét alapján kialakított diákcsoportok is a tanulmányi feladatok nagyobb kedvvel történő megoldásáról számoltak be. Vagyis azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik elégedettek a tantárgyakból nyújtott teljesítményükkel és ügyesnek is érzik magukat különféle értékelési módszerek szerint is, valamint életminőségüket is pozitívan értékelik,

jelentősen motiváltabbnak érzik magukat, mint azok a diákok, akiknek kevésbé erős a tantárgyi és tanulmányi énképük és kevésbé elégedettek a teljesítményükkel.

34. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai motiváció

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,88	0,81	3,22	0,96	4,25	<0,001
Elégedettség (mat.)	3,73	0,88	3,34	0,93	2,43	0,016
Elégedettség (termtud.)	3,84	0,97	3,20	0,85	3,97	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,95	0,74	3,21	0,97	4,56	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,94	0,76	3,23	0,97	4,38	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,71	0,99	3,35	0,87	2,20	0,030
Tanulmányi énkép (ált.)	4,02	0,74	3,17	0,88	5,39	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,14	0,73	3,22	0,90	5,42	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,09	0,77	3,31	0,86	4,81	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,77	0,86	3,30	0,93	2,77	0,007

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Az iskolához és a tanuláshoz kapcsolódó faktorok között szerepeltettük a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdést is. Ez a tényező az iskolai helyzetekben megjelenő stresszorokra (pl. sikertelen felelés, rossz dolgozatjegy) adott adaptív reakciókkal kapcsolatos. Azt feltételeztük, hogy a reziliencia jelenségének kialakulásában és a hátrányos helyzetű tanulók sikerességében szerepet játszhat, hogy a felmerülő tanulmányokhoz kapcsolódó nehézségekkel könnyebben megküzdjenek, mint nem reziliens társaik. A különbségek vizsgálatából kiderült, hogy ez a legtöbb reziliens almintá esetében igaz (35. táblázat). A sikeres tanulók inkább jellemzőnek érzik magukra vonatkozóan, hogy jól feldolgozzák az iskolai kudarcokat. Egyedül a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyi énkép mentén azonosított reziliens tanulók esetében volt statisztikailag nem kimutathatóan szignifikáns a minták átlaga közötti különbség. Így kapcsolódó hipotézisünk (H_8) csak részben igazoltnak tekinthető.

35. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,99	0,86	3,51	0,82	3,36	0,001
Elégedettség (mat.)	4,05	0,79	3,42	0,85	4,52	<0,001
Elégedettség (termtud.)	3,96	0,94	3,47	0,79	3,29	0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	4,00	0,75	3,53	0,90	3,10	0,002
Tantárgyi énkép (mat.)	4,09	0,75	3,43	0,84	4,68	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,84	0,89	3,63	0,81	1,41	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	4,13	0,76	3,45	0,88	4,41	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,20	0,75	3,58	0,83	3,86	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)*	4,19	0,65	3,57	0,91	4,43	<0,001
Érzelmi jól-lét	4,13	0,76	3,52	0,87	4,11	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Összességében elmondható, hogy az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó védőfaktorok közül az iskolai önhatékonytságot és az iskolai motivációt minden alminta esetében jelentősen magasabb átlaggal értékelték a reziliens diákok, mint nem reziliens társaik. A mindennapi kihívásokkal való megküzdést tízből kilenc, a kitartást nyolc, az iskolához fűződő viszonyt pedig hét reziliens almintában értékelték magukra vonatkozóan jellemzőbbnek a tanulók.

6.4.3. Az önszabályozással és a stratégiákkal kapcsolatos erőforrások alapján létrejövő különbségek

Az önszabályozással és tanulási stratégiákkal kapcsolatos védőfaktorok között három fő részt különíthetünk el. Feltételezésünk szerint ezek a faktorok jelentős szerepet játszhatnak az iskolai sikeresség kialakulásában, így szignifikánsan jellemzőbbek a reziliens diákokra, mint nem reziliens társaikra. Egyrészt információt gyűjtöttünk az önkontrollról, vagyis, hogy a diákok milyen mértékben jellemzik önmagukat a feladatvégzés során felmerülő impulzivitást kontrollálni képes egyéneknek, a figyelmüket hosszabb időn keresztül, koncentráltan fenntartani képesnek.

Másrészt az önszabályozó tanulás elméletére alapozottan olyan, a tanulási folyamathoz kapcsolódó fázisok vizsgálatát is bevontuk kutatásunkba, amelyek a minél hatékonyabb tanuláshoz szükségesek. Az egyik ilyen fázis a feladatelemzés, amely az

elvégzendő tanulmányi feladat kivitelezését megelőző analízisre vonatkozik és lehetővé teszi, hogy hatékonyan tervezetté váljon a tanulási folyamat. A feladatelemzés alkalmas arra, hogy a követelmények és megoldásmódok elemzésére, valamint az előzetes tudás aktiválását is lehetővé teszi. A tervezés fázis szintén a tanulmányi feladat megoldását megelőző folyamat, amely a célkitűzésekhez, az időgazdálkodáshoz és az alkalmazandó stratégia kialakításához kapcsolódik. E két fázis mellett pedig olyanokat is bevontunk a vizsgálatba, amelyek közvetlenül a tanulási folyamat alatt, illetve azt követően jellemzőek. A nyomon követés a már megkezdett folyamat során megjelenő, tudatos megfigyelésre vonatkozó fázist jelöl. Az eredményértékelés a folyamat lezárultával megjelenő tanulási eredményekre fókuszál. (Bacsa, 2012)

Emellett konkrét tanulási stratégiák szempontjából is vizsgáltuk a reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségeket. Olyan tervként értelmezett stratégiákat vontunk be az elemzésbe, mint a kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégia. A kidolgozó stratégia olyan tervként értelmezhető, amely az elsajátítani kívánt új információk és a már meglévő előzetes ismeretek, tudás közötti kapcsolatteremtésre épít. A memorizáló stratégia a drillezésre és a tananyag emlékezetbe vésésére szolgál. A kontroll stratégia az ellenőrzésre, az elsajátítás minőségének és megértésének vizsgálatára fókuszáló tervet takar.

Az önkontroll faktor különbözőségvizsgálatba történő bevonását követően kiderült (36. táblázat), hogy szinte minden reziliens minta jelentősen magasabb átlaggal jellemezhető a nem reziliensekhez képest. Tíz mintából kilenc esetben igaz ez a megállapítás. Egyedül a természettudományhoz kötődő tantárgyi énkép alapján sikeresként elkülönített hátrányos helyzetű tanulók átlaga volt jelentéktelen mértékben magasabb a sikertelen hátrányos helyzetű tanulóknál. Ennek megfelelően (H_9) hipotézisünket csak részben igazoltnak tekinthetjük, hiszen nem mind a tíz módszer esetében adódott szignifikáns különbség a diákok között.

36. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – önkontroll

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,63	0,77	3,25	0,91	2,57	0,011
Elégedettség (mat.)	3,62	0,82	3,26	0,83	2,45	0,016
Elégedettség (termtud.)*	3,59	0,94	3,28	0,75	2,01	0,046
Tantárgyi énkép (magy.)	3,61	0,86	3,25	0,88	2,20	0,03
Tantárgyi énkép (mat.)	3,74	0,80	3,11	0,84	4,29	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)*	3,50	0,98	3,33	0,73	1,09	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,82	0,64	3,14	0,88	4,50	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	3,99	0,65	3,16	0,83	5,19	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,00	0,67	3,17	0,78	5,85	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,98	0,69	3,10	0,86	5,86	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szórászhomogenitás nem teljesült.

Az önszabályozó tanulásra jellemző feladatelemzés fázis esetében szintén hasonló eredményeket kaptunk (37. táblázat). Így az ehhez kapcsolódó hipotézisünk (H_0) is csak részben tekinthető igazoltnak, mivel tízből kilenc almintá összehasonlítása alapján kaptunk statisztikailag szignifikánsnak tekinthető eredményeket. A matematika tantárgyhoz kapcsolódó elégedettség mentén kialakított reziliens csoport esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a diákok között, azonban a többi elégedettség dimenzióba sorolt alcsoport, a tantárgyi énkép, a tanulmányi énkép skálák és az érzelmi jól-lét alapján is jelentős eltérések adódtak a reziliens tanulók javára.

37. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – feladatelemzés fázis

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	3,73	0,88	3,10	1,01	4,14	<0,001
Elégedettség (mat.)	3,50	0,99	3,35	0,95	0,97	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,74	0,99	3,08	0,91	4,30	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,72	0,98	3,07	0,92	4,06	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,54	0,98	3,17	1,04	2,20	0,030
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,56	1,06	3,17	0,91	2,45	0,016
Tanulmányi énkép (ált.)	3,88	0,85	3,11	0,97	4,79	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,02	0,79	3,10	0,98	5,37	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	3,86	1,00	3,24	0,91	3,74	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,67	0,99	3,16	0,97	2,92	0,004

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

A tervezés fázis eredményei annyiban térnek el az előbbtől, hogy két almintában nem találtunk jelentős eltérést (38. táblázat). E két próbát a matematika tantárgyhoz kapcsolódó azonosítási módszerek alapján kialakított almintákon végeztük el. Nyolc esetben elmondható, hogy a reziliens tanulóknál nagyobb mértékben jellemző a tanulási folyamathoz kapcsolódó tudatos tervezés, mint a nem reziliens tanulóknál. Hipotézisünk (H₉) így ismételtelen részben igazoltnak tekinthető.

38. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – tervezés fázis

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)*	3,87	0,76	3,31	1,05	3,60	<0,001
Elégedettség (mat.)	3,72	0,88	3,49	0,94	1,51	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,87	0,82	3,35	1,00	3,31	0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,97	0,74	3,33	1,00	3,95	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,71	0,94	3,46	1,01	1,44	n.s.
Tantárgyi énkép (termtud.)*	3,81	0,81	3,42	1,05	2,42	0,017
Tanulmányi énkép (ált.)	4,03	0,80	3,24	0,97	4,83	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)*	4,08	0,67	3,28	1,00	5,27	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	3,94	0,97	3,44	0,92	2,76	0,007
Érzelmi jól-lét	3,85	1,00	3,37	0,94	2,75	0,007

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szórás-homogenitás nem teljesült.

A tanulási folyamat során végbemenő tudatos nyomon követésre vonatkozó hipotézisünk (H₉) az elemzések alapján igazoltnak tekinthető (39. táblázat). Az elégedettség, a tantárgyi énkép és a tanulmányi énkép dimenziók alapján is szignifikáns különbséget találtunk a reziliens és nem reziliens diákok között, valamint a magukat pozitívabb életminőséggel jellemző hátrányos helyzetű diákokra is nagyobb mértékben jellemző, hogy a tanulás folyamán figyelemmel kísérik tevékenységüket.

39. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – nyomon követés fázis

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,64	0,90	3,17	1,00	2,87	0,005
Elégedettség (mat.)	3,60	1,02	3,21	0,88	2,39	0,018
Elégedettség (termtud.)	3,76	0,97	3,07	0,83	4,50	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,78	0,91	3,07	0,93	4,35	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,64	0,91	3,11	0,97	3,18	0,002
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,68	0,97	3,06	0,84	4,00	<0,001
Tanulmányi énkép (ált.)	3,80	0,76	3,10	0,99	4,29	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,00	0,90	3,19	0,95	4,37	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	3,97	0,93	3,21	0,89	4,44	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,79	0,81	3,19	1,04	3,38	0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Az eredményértékelés fázisra vonatkozó eredmények leginkább az önkontroll skáláéhoz hasonlíthatók, hiszen ahogy annak esetében, úgy e skála esetében is csak a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján képzett reziliens almintá nem különbözött jelentős mértékben a nem reziliens almintától (40. táblázat). Részben igazolódott hipotézisünk (H₉), ugyanis kilenc almintá átlagának összevetése alapján elmondható, hogy a reziliens tanulókra szignifikánsan magasabb mértékben jellemző a tanulási folyamat lezárulását követően a létrejövő produktumok számbavétele, mint a nem reziliens társaikra.

40. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – eredményértékelés fázis

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	4,16	0,86	3,36	1,00	5,08	<0,001
Elégedettség (mat.)	4,02	0,90	3,45	0,99	3,55	0,001
Elégedettség (termtud.)	4,09	1,00	3,45	0,95	3,86	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	4,18	0,82	3,40	1,02	4,61	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	4,04	0,89	3,47	1,06	3,40	0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,88	1,09	3,54	0,94	1,92	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	4,23	0,80	3,39	0,99	5,15	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)*	4,57	0,61	3,37	0,95	8,66	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)*	4,21	0,78	3,50	1,00	4,39	<0,001
Érzelmi jól-lét	4,08	0,83	3,42	1,04	3,84	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

A tervként értelmezett tanulási stratégiák mindegyike esetében megfigyelhető volt, hogy tízből kilenc almintában a reziliens tanulók szignifikánsan gyakoribbnak ítélték a stratégiák alkalmazását, mint a nem reziliens tanulók. Egyedül a matematikából nyújtott teljesítménnyel való elégedettség mentén kialakított reziliens almintában nem volt jelentős mértékű különbség a csoportok között. A többi szempont mentén létrejövő összehasonlítás eredményéből kiderült, hogy a kidolgozó stratégiát szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák az önmagukat sikeresként jellemző hátrányos helyzetű diákok (41. táblázat), vagyis gyakrabban kapcsolják az új információt a már meglevő tudásukhoz, hogy így hatékonyabban tudják elsajátítani azokat.

41. táblázat. A kétmintás *t*-próba eredményei – kidolgozó stratégia

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,61	0,91	3,19	0,93	2,74	0,007
Elégedettség (mat.)	3,50	0,96	3,27	0,84	1,54	n.s.
Elégedettség (termtud.)*	3,64	1,01	3,16	0,78	3,14	0,002
Tantárgyi énkép (magy.)	3,77	0,99	3,13	0,85	3,98	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,63	0,99	3,17	0,90	2,81	0,006
Tantárgyi énkép (termtud.)*	3,63	1,04	3,11	0,78	3,27	0,001
Tanulmányi énkép (ált.)	3,79	0,90	3,04	0,85	4,87	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,05	0,74	3,08	0,90	5,84	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)*	3,74	1,03	3,18	0,84	3,08	0,003
Érzelmi jól-lét	3,68	0,96	3,14	0,87	3,25	0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

Ugyanez a megállapítás tehető a memorizáló stratégiára vonatkozóan is (42. táblázat). A reziliens tanulók gyakrabban törekszenek az információk emlékezetükbe való bevésésére és megtartására, mint nem reziliens társaik, valamint a kontroll stratégiát is sűrűbben alkalmazzák (43. táblázat), vagyis sokkal inkább törekszenek az elsajátítás minőségének ellenőrzésére.

42. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – memorizáló stratégia

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,95	0,87	3,60	0,88	2,29	0,023
Elégedettség (mat.)	3,89	0,90	3,63	0,81	1,70	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,99	0,86	3,52	0,87	3,00	0,003
Tantárgyi énkép (magy.)	4,04	0,85	3,50	0,90	3,40	0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	4,06	0,78	3,50	0,92	3,66	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,93	0,85	3,56	0,90	2,39	0,019
Tanulmányi énkép (ált.)	4,11	0,80	3,46	0,84	4,24	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,36	0,69	3,52	0,87	5,02	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,15	0,79	3,57	0,86	3,53	0,001
Érzelmi jól-lét	3,98	0,88	3,58	0,86	2,53	0,013

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Összességében ezt úgy értelmezzük, hogy a reziliens tanulói mintáinkra nem valamely stratégia kiemelt alkalmazása jellemző, hanem általánosságban elmondható az, hogy az elsajátítás hatékonyságát növelendő gyakrabban igyekeznek tervszerű stratégiák alkalmazására, mint nem reziliens társaik. Részben igazoltnak tekintjük tehát hipotéziseinket (H_9), hiszen mindhárom stratégia esetében tízből kilenc esetben igaz volt az, hogy a reziliens tanulók jelentősen gyakrabban végeznek tervszerű tevékenységet, mint a hátrányos helyzetük mellett sikertelen csoportba sorolt diákok.

43. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kontroll stratégia

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,95	0,70	3,52	0,88	3,10	0,002
Elégedettség (mat.)	3,78	0,86	3,62	0,79	1,08	n.s.
Elégedettség (termtud.)	4,04	0,72	3,42	0,81	4,45	<0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,96	0,78	3,45	0,81	3,45	0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	3,88	0,84	3,54	0,80	2,23	0,028
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,94	0,76	3,44	0,82	3,49	0,001
Tanulmányi énkép (ált.)	4,06	0,66	3,43	0,87	4,24	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,29	0,59	3,50	0,79	5,37	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,03	0,87	3,57	0,74	3,00	0,003
Érzelmi jól-lét	4,01	0,71	3,49	0,84	3,44	0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Az önszabályozáshoz és stratégiákhoz kapcsolódóan összesen nyolc tényező mentén vizsgáltuk a létrejövő különbségeket. Az elemzést mind a tíz, különböző eljárás alkalmazásával kialakított reziliens csoport esetében elvégeztük, így összesen 80 kétmintás t-próba szignifikanciaszintjét vettük figyelembe. Amennyiben abból kívánunk következtetéseket levonni a reziliencia létrejöttében szerepet játszó faktorok köréről, hogy nagyságrendileg vizsgáljuk a szignifikáns különbségek számát, akkor elmondhatjuk, hogy mind a nyolc tényező jelentős szerepet tölthet be. Hiszen 72 próba is azt jelezte, hogy nagyobb mértékben jellemezte a reziliens csoportokat az önszabályozó tanulás fázisainak és tervszerű stratégiáknak az alkalmazása, mint a nem reziliens tanulókat.

Úgy tűnik, hogy a reziliens tanulók azonosításához alkalmazott eljárások között nincs kiemelkedően sok eltérés e tényezőcsoportban. Hiszen többségében azt láthatjuk, hogy bármely azonosítási módszer alapján vizsgáljuk a különbségeket, ugyanarra az eredményre jutunk. Az elvégzett próbák 90%-a ugyanahhoz a megfigyeléshez vezet.

6.4.4. A környezeti erőforrások alapján létrejövő különbségek

A környezeti tényezők között elkülönítettük a kortárs és a tanári közegből érkező diákok életére hatást gyakorló faktorokat. Többek között vizsgáltuk a társas és tanári támogatás mértékében fellelhető különbségeket, amelyet kiegészítettünk az igazságos iskolai légkör és az önállósodási törekvések támogatásának érzékelésében való eltérések elemzésével.

A kortárs támogatás esetében szükséges kitérnünk arra, hogy nem a tanulókat körülvevő teljes közösség támogatásának mértékéről gyűjtöttünk információkat. A faktor vizsgálata során alkalmazott eszköz nem a teljes osztályközösség működéséről tár fel információkat, hanem csak a legjobb iskolai barátokkal való kapcsolat minőségére kérdezett rá.

A tanári támogatás vizsgálata esetében javarészt az érzelmi támogatás mértékéről kaphatunk információkat, hiszen a skála célja az egyén felé irányuló és általa érzékelt tanárok által nyújtott támogatás felmérése volt. A pedagógusok által teremtett légkör hatásának bővebb megismerése érdekében a mérést kiegészítettük az igazságosság és az önállósodási törekvések támogatásának vizsgálatával.

Elsőként a kortárs támogatás skála esetében létrejövő különbségeket vizsgáltuk, amelynek eredményeit a 44. táblázatban szemléltetjük. A tíz különböző eljárás mentén kialakított csoportból hét esetben találtunk szignifikáns különbséget a reziliens és nem

reziliens tanulók között. A dimenziók mentén azonosított reziliens tanulók jelentősen erősebbnek érzik az iskolai barátaiktól jövő támogatást, mint nem reziliens társaik. Azt, hogy e hátrányos helyzetű tanulók önjellemzésen alapuló sikeressége összefüggésben van-e evvel a támogatással, azt a következő fejezetben vizsgáljuk. Hipotézisünk (H_{10}) csak részben tekinthető igazoltnak, mivel három esetben nem találtunk szignifikáns különbséget. A természettudomány tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség és tantárgyi énkép, valamint az általános tanulmányi énkép skála alapján képzett részminták esetében az alminták közötti különbség statisztikailag nem volt jelentős.

44. táblázat. A kétmintás *t*-próba eredményei – kortárs támogatás

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	4,18	0,78	3,80	0,92	2,53	0,013
Elégedettség (mat.)	4,24	0,82	3,78	0,82	3,09	0,002
Elégedettség (termtud.)*	4,07	0,76	3,84	0,96	1,48	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)	4,21	0,82	3,84	0,88	2,28	0,024
Tantárgyi énkép (mat.)	4,31	0,80	3,82	0,86	3,19	0,002
Tantárgyi énkép (termtud.)*	4,05	0,76	3,96	0,95	0,60	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)*	4,16	0,72	3,88	0,93	1,89	n.s.
Tanulmányi énkép (magy.)	4,26	0,72	3,92	0,88	2,01	0,047
Tanulmányi énkép (mat.)*	4,39	0,69	3,82	0,91	3,79	<0,001
Érzelmi jól-lét*	4,29	0,65	3,83	0,95	3,16	0,002

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szóráshomogenitás nem teljesült.

A tanáraiktól kapott érzelmi támogatás mentén létrejövő különbségek vizsgálatából kiderült, hogy csak a természettudományhoz kapcsolódó tantárgyi énkép esetében nem jött létre szignifikáns különbség az alminták között (45. táblázat). Az összes többi eljárás alapján kialakított csoportról elmondható, hogy a reziliens diákok jelentősen erősebbnek érzik tanáraik támogatását, ezért kapcsolódó hipotézisünk (H_{10}) részben igazoltnak tekinthető. Ennek az eredménynek a hátterében egyrészt az állhat, hogy nemcsak intraperszonális sajátosságaikban térnek el egymástól a két csoport tagjai, hanem a környezetük is különböző módon reagál rájuk, vagy éppen a reziliens tanulók képesek könnyebben kapcsolatot létesíteni a környezetükben fellelhető érzelmileg támogató személyekkel.

45. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – tanári támogatás

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)	4,07	0,74	3,60	0,84	3,14	0,002
Elégedettség (mat.)	3,97	0,79	3,67	0,75	2,03	0,044
Elégedettség (termtud.)	4,04	0,77	3,64	0,81	2,63	0,010
Tantárgyi énkép (magy.)	4,14	0,68	3,55	0,83	3,91	<0,001
Tantárgyi énkép (mat.)	4,13	0,70	3,56	0,84	3,73	<0,001
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,92	0,77	3,75	0,83	1,12	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	4,14	0,72	3,63	0,82	3,27	0,001
Tanulmányi énkép (magy.)*	4,38	0,51	3,59	0,82	5,89	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	4,28	0,77	3,63	0,74	4,24	<0,001
Érzelmi jól-lét	4,19	0,65	3,63	0,83	3,46	0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szórászhomogenitás nem teljesült.

A tanárok viselkedésével kapcsolatos faktorként jelent meg kutatásunkban a tanulók által igazságosnak érzett iskolai légkör vizsgálata (46. táblázat). Hipotézisünkkel (H_{10}) ellentétben az elemzések alapján kiderült, hogy egyik t-próba eredménye sem szignifikáns.

46. táblázat A kétmintás t-próba eredményei – igazságos iskolai légkör

Azonosítási szempont	Reziliens		Nem reziliens		t	p
	M	SD	M	SD		
Elégedettség (magy.)*	3,53	0,79	3,43	0,61	0,73	n.s.
Elégedettség (mat.)	3,41	0,72	3,49	0,65	0,59	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,46	0,75	3,51	0,64	0,38	n.s.
Tantárgyi énkép (magy.)*	3,58	0,78	3,46	0,58	0,79	n.s.
Tantárgyi énkép (mat.)*	3,58	0,77	3,48	0,62	0,66	n.s.
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,46	0,72	3,51	0,66	0,38	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,51	0,74	3,45	0,66	0,44	n.s.
Tanulmányi énkép (magy.)	3,47	0,79	3,48	0,69	0,05	n.s.
Tanulmányi énkép (mat.)*	3,58	0,82	3,44	0,62	0,85	n.s.
Érzelmi jól-lét	3,43	0,74	3,48	0,67	0,28	n.s.

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns; *A jelölt skálák esetében a Welch-próba értékeit tüntettük fel, mivel a szórászhomogenitás nem teljesült.

Vagyis a reziliens és nem reziliens tanulók egyaránt ugyanolyan igazságosnak ítélik tanáraik velük szemben tanúsított viselkedését és döntéseit. Vagyis míg a tanárok érzelmi

támogatását jelentősen erősebbnek érzik a reziliens tanulók, addig saját bevallásuk szerint ez a tanáraik velük kapcsolatos igazságos viselkedésében és döntéseiben nem nyilvánul meg. A reziliens és nem reziliens diákok egyformán igazságosnak látják tanáraikat. Legalábbis erre következtethetünk abból, hogy jelentéktelen eltérés van az alminták átlagai között.

Ugyanez a tendencia az önállósodási törekvések esetében már nem figyelhető meg, hipotézisünk részben igazolódott (H_{10}). Tízből nyolc reziliens almintá diákjai is szignifikánsan magasabb átlaggal jellemezték tanáraik viselkedését (47. táblázat). Vagyis megítélésük szerint a tanáraik jobban támogatják, hogy önállóan hozzanak döntéseket és autonóm viselkedést tanúsítsanak. Természetesen ezek az eredmények nem mutatják meg, hogy e mögött az áll-e, hogy ténylegesen több szabad teret engednek a pedagógusok a sikeresebb hátrányos helyzetű diákoknak, vagy pusztán jobban jellemző a reziliens tanulókra, hogy önállósodási lépéseket tesznek és detektálják is kapcsolódó cselekedeteik támogatottságát. Ennek eldöntéséhez és az okok feltárásához további kutatások kivitelezése szükséges.

47. táblázat. A kétmintás *t*-próba eredményei – önállósodási törekvések támogatása

<i>Azonosítási szempont</i>	<i>Reziliens</i>		<i>Nem reziliens</i>		<i> t </i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elégedettség (magy.)	3,67	0,76	3,24	0,89	2,84	0,005
Elégedettség (mat.)	3,48	0,89	3,32	0,77	1,03	n.s.
Elégedettség (termtud.)	3,68	0,83	3,19	0,78	3,37	0,001
Tantárgyi énkép (magy.)	3,64	0,88	3,27	0,80	2,3	0,023
Tantárgyi énkép (mat.)	3,65	0,89	3,25	0,81	2,51	0,014
Tantárgyi énkép (termtud.)	3,55	0,92	3,34	0,79	1,33	n.s.
Tanulmányi énkép (ált.)	3,84	0,80	3,26	0,80	3,71	<0,001
Tanulmányi énkép (magy.)	4,02	0,69	3,21	0,82	4,87	<0,001
Tanulmányi énkép (mat.)	3,94	0,76	3,25	0,79	4,40	<0,001
Érzelmi jól-lét	3,83	0,85	3,19	0,78	4,14	<0,001

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás; n.s.=nem szignifikáns

Az eredményekből egyértelműen kitűnik, hogy a környezeti tényezők közül az igazságos iskolai légkör mentén nem jött létre jelentős különbség a reziliens és nem reziliens tanulók között. Így hipotézisünkkel ellentétben védőfaktorként nem jelent meg a különbségvizsgálatok eredményei alapján. Ha az e faktor esetben elvégzett tíz különbségvizsgálatot nem számítjuk, akkor a további 30 elvégzett *t*-próba közül 24

szignifikáns különbségre mutatott rá. Vagyis többségében igaz az, hogy bármely módszert vettük alapul ugyanolyan eredményekhez jutottunk e tényezőcsoport esetében is.

6.5. A protektív tényezők és a kedvező kimenetel összefüggései

A különbözőségeken kívül a protektív faktorok közötti összefüggéseket is elemeztük, valamint a kedvező kimenettel való együttjárásukat is vizsgáltuk, annak érdekében, hogy több információt gyűjthessünk a tényezők működéséről. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen összefüggésben állnak egymással, valamint a reziliens tanulók sikerességével a kutatásba bevont protektív faktorok. Az összefüggéseket Pearson korrelációval vizsgáltuk, amely esetén a szignifikanciaszintek és a korrelációs együtthatók értékét vettük figyelembe.

6.5.1. A protektív tényezők közötti összefüggések

A protektív faktorok közötti összefüggések vizsgálata alapján elmondható, hogy az egyéni tényezőcsoporton belül értelmezett általános énhatékonyság és konfliktusmegoldási stratégiák egyéb faktorokkal való összefüggését jellemző korrelációs együtthatók a negatív és pozitív értékeket is felvették (48. táblázat).

Az általános énhatékonyság a többi egyéni tényező közül az optimista megküzdéssel volt a legszorosabb összefüggésben. A korrelációs együttható értéke alapján közepes erősségű összefüggés áll fenn közöttük, míg a feszültségredukcióval és a passzív megküzdéssel csak gyenge, szinte hanyagolható kapcsolatban áll. Az iskolai önhatékonysággal, kitartással, motivációval és megküzdéssel is szignifikáns, közepesen erős, míg az önszabályozáshoz kapcsolódó faktorok jelentős részével és az iskolai kötődéssel is biztos, de csak gyenge összefüggésben áll, ahogyan több környezeti tényezővel is. A környezeti tényezők közül a közepesen erős együttható értéke a tanári támogatás esetében a legmagasabb, míg az igazságos iskolai légkörrel szignifikáns, de nem jelentékeny az összefüggés.

48. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az egyéni tényezőkkel a teljes mintában

	<i>Ált. énhatékony -ság</i>	<i>Optimista megküzdés</i>	<i>Feszültség- redukció</i>	<i>Passzív megküzdés</i>
<i>Intraperszonális – egyéni</i>				
Általános énhatékonyság	1			
Optimista megküzdés	0,672**	1		
Feszültségredukció	0,163**	0,191**	1	
Passzív megküzdés	0,205**	0,336**	0,349**	1
<i>Intraperszonális – iskola & tanulás</i>				
Iskolai önhatékony-ság	0,502**	0,491**	n.s.	0,121**
Kitartás	0,435**	0,443**	n.s.	0,133**
Iskolai kötődés	0,228**	0,279**	-0,192**	n.s.
Iskolai motiváció	0,451**	0,470**	n.s.	0,217**
Megküzdés	0,537**	0,534**	0,065*	0,135**
<i>Intraperszonális – önszabályozás & stratégiák</i>				
Önkontroll	0,619**	0,615**	0,122**	0,232**
Feladatelemzés fázis	0,388**	0,449**	0,112**	0,265**
Tervezés fázis	0,344**	0,399**	0,087**	0,227**
Nyomon követés fázis	0,324**	0,412**	0,183**	0,302**
Eredményértékelés fázis	0,364**	0,397**	n.s.	0,150**
Kidolgozó stratégia	0,387**	0,450**	0,118**	0,192**
Memorizáló stratégia	0,415**	0,437**	n.s.	0,149**
Kontroll stratégia	0,422**	0,454**	n.s.	0,169**
<i>Környezeti – kortársak</i>				
Társas támogatás	0,380**	0,344**	n.s.	0,193**
<i>Környezeti – tanárok</i>				
Tanári támogatás	0,451**	0,464**	n.s.	0,193**
Igazságos iskolai légkör	0,135**	0,127**	-0,248**	n.s.
Önállósodási törekvések támogatása	0,338**	0,411**	0,081*	0,161**

Megjegyzés: *p<0,05; **p<0,01; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kézzel kiemeltük.

Az optimista, problémaelemző megközelítéssel kapcsolatban hasonló megfigyeléseket tehetünk. Az együtttható értéke közepesen erős kapcsolatokra mutat rá. Azonban míg az énhatékonyság a legtöbb önszabályozással és stratégiával kapcsolatos tényezővel csak gyenge kapcsolatban áll, addig az optimista megküzdés faktor majd minden esetben közepes erősséggel függ össze velük. A feszültségredukció faktorok és a passzív megküzdés faktorok a legtöbb esetben elhanyagolható mértékben függenek össze

a vizsgálatba bevont többi tényezővel, illetve több esetben sem találtunk jelentős mértékű kapcsolódást.

Az egyéni tényezőkhez kapcsolódó hipotézisünk (H_{11}) részben igazolódott, hiszen arra számítottunk, hogy gyenge és közepesen erős, szignifikáns pozitív kapcsolatban fognak állni a többi faktoral, azonban a feszültségredukció esetében negatív korrelációs együtthatót is kaptunk.

Az iskolához és a tanuláshoz kapcsolódó tényezőkkel kapcsolatos összefüggéseket a 49. táblázatban tüntettük fel. A redundancia elkerülése érdekében a korábbi táblázatokban megjelenő együtthatókat nem szerepeltettük, ahogyan a többi táblázatban sem.

49. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezőkkel a teljes mintában

	<i>Iskolai önhaté- konyság</i>	<i>Kitartás</i>	<i>Iskolai kötődés</i>	<i>Iskolai moti- váció</i>	<i>Meg- küzdés</i>
Iskolai önhatékonyság	1				
Kitartás	0,672**	1			
Iskolai kötődés	0,303**	0,373**	1		
Iskolai motiváció	0,637**	0,675**	0,467**	1	
Megküzdés	0,492**	0,446**	0,304**	0,474**	1

Intraperszonális – önszabályozás & stratégiák

Önkontroll	0,561**	0,531**	0,323**	0,534**	0,581**
Feladatelemzés fázis	0,472**	0,516**	0,257**	0,499**	0,355**
Tervezés fázis	0,396**	0,413**	0,136**	0,413**	0,321**
Nyomon követés fázis	0,433**	0,506**	0,191**	0,462**	0,319**
Eredményértékelés fázis	0,557**	0,569**	0,322**	0,579**	0,386**
Kidolgozó stratégia	0,543**	0,607**	0,269**	0,545**	0,385**
Memorizáló stratégia	0,637**	0,689**	0,344**	0,628**	0,400**
Kontroll stratégia	0,665**	0,653**	0,291**	0,566**	0,388**

Környezeti – kortársak

Társas támogatás	0,367**	0,353**	0,263**	0,366**	0,337**
------------------	---------	---------	---------	---------	---------

Környezeti – tanárok

Tanári támogatás	0,552**	0,529**	0,324**	0,556**	0,408**
Igazságos iskolai légkör	0,168**	0,259**	0,377**	0,236**	0,137**
Önállósodási törekvések támogatása	0,467**	0,419**	0,290**	0,499**	0,344**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kézzel kiemeltük.

Az iskolai önhatékonyság a legtöbb tényezővel közepesen erős összefüggésben áll. Vagyis minél hatékonyabbnak, önbizalommal telibbnek érzik magukat a diákok, annál inkább jellemző, hogy kitartásuk, motivációjuk is erősebb és könnyebben megküzdnek a mindennapi iskolai kihívásokkal is. A tanulók hatékonyságérzete közepesen erős mértékben együttjár az önszabályozó tanulási fázisokkal és stratégiák alkalmazásával is. A környezeti tényezők közül pedig a tanári támogatással és az önállósodási törekvések támogatásával áll leginkább szoros kapcsolatban, míg az igazságos iskolai légkörrel csak elhanyagolható mértékben függ össze.

A kitartással és az iskolai motivációval kapcsolatban ugyanezekre az összefüggésekre tudunk rávilágítani, ugyanis egy tényező kivételével az összes többivel hasonlóan erős összefüggésben állnak, mint az iskolai önhatékonyság. Eltérés csak az önszabályozó tanuláshoz kapcsolódó tervezés fázis mentén jött létre, amely a kitartással és a motivációval is közepesen erősként értékelhető kapcsolatban áll, míg az önhatékonysággal inkább gyengébb a kapcsolata. Vagyis minél kitartóbbként és motiváltabbként jellemzik magukat a diákok, annál inkább jellemző, hogy a tanulási folyamat minden általunk vizsgált fázisát gyakrabban alkalmazzák.

Az iskolai kötődést és a mindennapi kihívásokkal való megküzdést figyelembe véve a legtöbb esetben csak alacsony együttthatókat kaptunk. Az iskolai kötődés egyedül az iskolai motivációval áll közepesen erős összefüggésben. A többi esetben elmondható, hogy a diákok iskolához való viszonya csak gyenge, vagy hanyagolható kapcsolatban áll a többi faktoral. A megküzdés az önkontrollal, a memorizáló stratégiával és a tanári támogatással áll közepesen erős kapcsolatban.

Összességében elmondható, hogy kapcsolódó hipotézisünk (H_{11}) ismét csak részben igazolódott. Azt feltételeztük, hogy az iskolai faktorok legalább közepesen erős kapcsolatban állnak majd a többi faktoral (az egyéni faktorokon kívül), azonban az iskolai kötődés és a megküzdés mentén csak gyenge együttjárást figyelhettünk meg.

Az önkontrollhoz és önszabályozó tanuláshoz kapcsolódó tényezők többsége közepesen erős szignifikáns összefüggésben áll egymással (50. táblázat), illetve a tanulási stratégiákkal és az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezőkkel (49. táblázat). A környezeti tényezők közül azonban a társas támogatással, az igazságos iskolai légkörrel, valamint javarészt az önállósodási törekvések támogatásával is csak gyenge kapcsolatban állnak és a tanári támogatás az egyetlen, amellyel közepesen korrelálnak. Hipotézisünk (H_{11}) ismét csak részben igazolódott.

50. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az önszabályozáshoz kapcsolódó tényezőkkel a teljes mintában

	<i>Ön-kontroll</i>	<i>Feladat-elemzés</i>	<i>Tervezés</i>	<i>Nyomon követés</i>	<i>Eredmény-értékelés</i>
Önkontroll	1				
Feladatelemzés fázis	0,424**	1			
Tervezés fázis	0,346**	0,490**	1		
Nyomon követés fázis	0,392**	0,622**	0,509**	1	
Eredményértékelés fázis	0,413**	0,465**	0,348**	0,491**	1
Kidolgozó stratégia	0,418**	0,584**	0,486**	0,603**	0,514**
Memorizáló stratégia	0,453**	0,520**	0,453**	0,504**	0,584**
Kontroll stratégia	0,480**	0,560**	0,470**	0,564**	0,620**
<i>Környezeti – kortársak</i>					
Társas támogatás	0,289**	0,283**	0,282**	0,286**	0,315**
<i>Környezeti – tanárok</i>					
Tanári támogatás	0,463**	0,419**	0,373**	0,444**	0,457**
Igazságos iskolai légkör	0,242**	0,141**	0,086**	0,078*	0,161**
Önállósodási törekvések támogatása	0,400**	0,395**	0,303**	0,409**	0,386**

Megjegyzés: *p<0,05; **p<0,01; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kétkel kiemeltük.

A tanulási stratégiákhoz kapcsolódó hipotézisünk (H₁₁) is részben igazolódott, ugyanis egymással közepesen erős kapcsolatban állnak (51. táblázat).

51. táblázat. A protektív tényezők összefüggései a tanulási stratégiákkal a teljes mintában

	<i>Kidolgozó stratégia</i>	<i>Memorizáló stratégia</i>	<i>Kontroll stratégia</i>
Kidolgozó stratégia	1		
Memorizáló stratégia	0,616**	1	
Kontroll stratégia	0,654**	0,734**	1
<i>Környezeti – kortársak</i>			
Társas támogatás	0,269**	0,360**	0,370**
<i>Környezeti – tanárok</i>			
Tanári támogatás	0,446**	0,535**	0,531**
Igazságos iskolai légkör	0,068*	0,235**	0,185**
Önállósodási törekvések támogatása	0,438**	0,412**	0,435**

Megjegyzés: *p<0,05; **p<0,01; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kétkel kiemeltük.

A legerősebb összefüggést a memorizáló és kontroll stratégia között találtuk, vagyis e két stratégia esetében a leginkább igaz az, hogy minél gyakrabban alkalmazzák a

tanulók az egyiket, annál inkább a másik is megjelenik a tanulási folyamat során. A környezeti tényezők közül a társas támogatással és az igazságos iskolai légkörrel ugyan szignifikáns, de csak gyenge összefüggésben állnak, míg a tanári támogatással és az önállósodási törekvések támogatásával közepesen erős a kapcsolatuk.

A környezeti tényezők közül a társas támogatás és az igazságos iskolai légkör sokkal kevesebb tényezővel állt közepesen erős összefüggésben, mint a tanári támogatás és az önállósodási törekvések támogatása faktor (52. táblázat, 51. táblázat, 50. táblázat, 49. táblázat, 48. táblázat). A társas támogatás más környezeti tényezőkön kívül minden tényezővel csak gyengén korrelál, ami az igazságos iskolai légkorról is elmondható. Így kapcsolódó hipotézisünket (H_{11}) ismételten csak részben igazoltnak tekinthetjük.

52. táblázat. A protektív tényezők összefüggései a környezeti tényezőkkel a teljes mintában

	<i>Társas támogatás</i>	<i>Tanári támogatás</i>	<i>Igazságos légkör</i>	<i>Önállósodás támogatása</i>
Társas támogatás	1			
Tanári támogatás	0,521**	1		
Igazságos iskolai légkör	0,188**	0,334**	1	
Önállósodási törekvések támogatása	0,450**	0,648**	0,125**	1

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kékkel kiemeltük.

Az tényezők közötti összefüggések vizsgálata alapján összességében elmondhatjuk, hogy a legtöbb tényező között szignifikáns, közepes erősségű kapcsolat áll fenn. Azonban az egyéni tényezők közül a feszültségredukció és passzív megküzdés, az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezők közül az iskolai kötődés és megküzdés, a környezeti tényezők közül a társas támogatás és az igazságos iskolai légkör faktorok csak gyenge együttjárást mutattak más tényezőkkel.

6.5.2. A protektív faktorok kedvező kimenettel való összefüggései a reziliens tanulók körében

Pearson korrelációval vizsgáltuk a protektív faktorok és a skálákkal mért kedvező kimenetel közötti összefüggéseket. Ahogy az összegzésben bővebben is kifejtjük a reziliens és nem reziliens minták közötti különbségek vizsgálatából kiderült, hogy a skálák mentén azonosított csoportok esetében sokkal nagyobb stabilitás figyelhető meg,

ezért az összefüggések elemzésekor ezek esetében vizsgáltuk a korrelációs együtthatókat (53. táblázat).

53. táblázat. A skálákkal mért kedvező kimenetel és a protektív tényezők korrelációja

	<i>Reziliens alminták alapján</i>			
	<i>Általános tan. énkép</i>	<i>Magyar tan. énkép</i>	<i>Matematika tan. énkép</i>	<i>Érzelmi jólét</i>
<i>Intraperszonális – egyéni</i>				
Általános énhatékonyság	0,565**	0,333*	0,418**	0,699**
Optimista megküzdés	0,415**	n.s.	0,306*	n.s.
Feszültségredukció	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Passzív megküzdés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Intraperszonális – iskola & tanulás</i>				
Iskolai önhatékonyság	0,612**	0,670**	0,540**	0,399**
Kitartás	0,527**	0,397**	0,543**	0,298*
Iskolai kötődés	0,360*	n. s.	0,340*	0,445**
Iskolai motiváció	0,638**	0,543**	0,474**	0,403**
Megküzdés	0,460**	0,403**	0,320*	0,502**
<i>Intraperszonális – önszabályozás & stratégiák</i>				
Önkontroll	0,649**	0,619**	0,532**	0,560**
Feladatelemzés fázis	0,409**	0,362**	n. s.	0,326**
Tervezés fázis	0,435**	0,374**	0,349**	0,334*
Nyomon követés fázis	0,542**	0,439**	0,433**	0,307*
Eredményértékelés fázis	0,505**	0,560**	0,326*	0,374**
Kidolgozó stratégia	0,437**	0,417**	n. s.	0,335*
Memorizáló stratégia	0,531**	0,563**	n. s.	0,281*
Kontroll stratégia	0,420**	0,524**	n. s.	0,282*
<i>Környezeti – kortársak</i>				
Társas támogatás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
<i>Környezeti – tanárok</i>				
Tanári támogatás	0,637**	0,698**	0,375**	0,383**
Igazságos iskolai légkör	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Önállósodási törekvések támogatása	0,512**	0,380**	0,426**	0,385**

Megjegyzés: *p<0,05; **p<0,01; n.s.=nem szignifikáns; A 0,4, vagy afeletti, közepes értékeket kékkel kiemeltük.

Az általános tanulmányi énképpel való összefüggések vizsgálata során találtunk legtöbb esetben közepesen erős együttjárást mutató együtthatókat. Négy faktor kivételével elmondható, hogy a tanulók általános tanulmányi énképével összefüggnek a vizsgálatba bevont tényezők. A feszültségredukció, a passzív megküzdés, a társas

támogatás és az igazságos iskolai légkör azonban hipotézisünktől (H_{11}) eltérően nem állt szignifikáns összefüggésben a reziliens tanulók általános tanulmányi énképével.

A magyar tantárgyhoz kapcsolódó énképpel közepesen erős összefüggésben áll az iskolai önhatékonyság, az iskolai motiváció, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés, az önkontroll, a nyomon követés és eredményértékelés fázis, a kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégia, valamint a társas támogatás, és gyenge, de szignifikáns összefüggésben áll az általános önhatékonyság, a kitartás, a feladatelemzés és tervezés fázis, illetve az önállósodási törekvések támogatása. De hipotézisünktől (H_{11}) eltérően nem találtunk jelentős együttjárást a konfliktusmegoldó stratégiákkal, az iskolai kötődéssel, a társas támogatással és az igazságos iskolai légkörrel.

A matematika tantárgyhoz kapcsolódó tanulmányi énkép esetében jelentősen csökkent azoknak a faktoroknak a száma, amelyek közepesen erős szignifikáns kapcsolatban állnak e kedvező kimenetellel. A 21-ből összesen 7 ilyen faktor volt, míg másik 6 csak gyenge kapcsolatban állt vele, 8 pedig egyáltalán nem volt jelentős összefüggésben a matematika énképpel. Így kisebb részben igazolódott csak a kapcsolódó hipotézisünk (H_{11}).

Az érzelmi jól-lét dimenzió esetében csak az általános önhatékonysággal, az iskolai kötődéssel, az iskolai motivációval, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdéssel és az önkontrollal való összefüggés esetében találtunk közepesen erős szignifikáns együttthatókat. Hipotézisünktől (H_{11}) eltérően 5 faktorról nem állt szignifikáns összefüggésben, a többi esetben pedig jelentős, de gyenge kapcsolatra sikerült rávilágítanunk.

7. ÖSSZEGZÉS

Az elmúlt időszakban a pszichológiai kutatásokból építkezően egyre inkább növekedni kezdett azoknak az oktatási rezilienciakutatásoknak a száma, amelyek a hátrányos helyzetű diákokat a hagyományostól eltérő megközelítésben vizsgálják, és főként arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen védőfaktorok állhatnak a kedvezőtlen körülmények ellenére létrejövő sikeresség hátterében. A jelenség kialakulásához hozzájáruló protektív tényezők feltárásán és az azok fejlesztését célzó programok kidolgozásán, valamint implementálásán keresztül megvalósulhat a rendszer méltányosságának és eredményességének javítása, a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű diákok sikerességének támogatása.

Az oktatási rezilienciáról alkotott tudásunk túlnyomó része azonban nemzetközi forrásokból származik, hazánkban a jelenség kevésbé kutatott. E megállapítás jelentősége még inkább növekszik annak ismeretében, hogy a kutatások a reziliencia kontextusfüggőségére hívják fel a figyelmet és a kulturális érzékenység okozta nehézségek kezelése érdekében, a vizsgálni kívánt közösség specifikumait figyelembe vevő, a helyi sajátosságokra érzékeny értékelési koncepciók kialakítását javasolják (Liebenberg & Ungar, 2009). Kutatásunk a területről alkotott hazai empirikus tapasztalatok bővítését tűzte ki célul, mindemellett a rezilienciakutatások során megjelenő általános problémákra is reflektálni kívánt.

A rezilienciakutatások eredményeinek egységesítésének ugyanis megnehezíti a jelenség értelmezésének sokszínűsége és az ebből fakadó vizsgálati módszerekben fellelhető inkonzisztencia (Lerner, 2006), mely feltételezhetően az eredmények értelmezésére, általánosíthatóságára és hasznosíthatóságára is hatást gyakorol. Azonban a probléma vizsgálatát célul kitűző hazai kutatást az általunk végzett szakirodalmi feltárás során nem találtunk, a nemzetközi szakirodalomban is csak nemrég kezdett figyelem irányulni e kérdéskörre (Ye, Strietholt, & Blömeke, 2021).

A kutatás elméleti megalapozása az oktatási rendszerünk méltányosságának megismeréséből indult ki. Majd a terület értelmezésének és vizsgálati lehetőségeinek, valamint kutatási eredményeinek feltárásakor, a pszichológiai és az oktatási rezilienciakutatások feltárására egyaránt támaszkodtunk. A két terület összefüggéséből fakadóan szükségesnek tartottuk a különféle nézőpontok és eredmények bemutatását, melyek kutatásunk koncepcióját is befolyásolták.

A disszertációban bemutatott elemzések többségükben egy adatfelvételhez kapcsolódtak, amelyet megelőzően két online mérőeszközt alakítottunk ki. Az Iskolai rugalmasság tanulói kérdőív mellett létrehoztunk egy tanári kérdőívet, amelynek célja az volt, hogy a diákok rizikós életkörülményének azonosításához alkalmas adatokat gyűjtsünk. Az első próbamérést követően módosított tanulói kérdőív protektív tényezőket tartalmazó része összesen 13 mérőeszköz 136 tételét tartalmazta.

Az értekezésben bemutatott elemzések során öt nagy területre fókuszáltunk. (1) Vizsgáltuk a pilot mérés után kialakított, online felületre adaptált mérőeszköz nagyobb mintán való alkalmazhatóságát, másrészt (2) elemeztük a reziliens tanulói csoportok azonosítására kialakított többszemponútú megközelítésünk alkalmazhatóságát, a létrejövő reziliens tanulói alminták jellemzése által. Emellett vizsgáltuk (3) a reziliens csoportok sajátosságait a bevont védőfaktorok mentén, (4) a reziliens és nem reziliens tanulók közötti hasonlóságokat és különbségeket, csakúgy, mint (5) a protektív tényezők és a kedvező kimenetel dimenziói közötti összefüggéseket.

7.1. Az Iskolai rugalmasság kérdőív validitása

Hipotézisünknek (H_{1a}) megfelelően a kutatás során kialakított Iskolai rugalmasság kérdőív alskálái megbízhatóan alkalmazhatóak voltak a minta jellemzőinek vizsgálatára. A reliabilitás elemzése során a legalacsonyabb értékeket az érzelmi jól-lét vizsgálatára alkalmazható WBI-5 (Bech, 1996; Rózsa et al., 2003; Susánszky et al., 2006) belső konzisztenciájának vizsgálatakor kaptunk. Teljes mintánkon a Cronbach- α értéke 0,659, a negyedikesek esetében 0,635, a hatodikosok életkori csoportjában pedig 0,670 volt. Ezek az értékek elmaradnak a magyar felnőttek körében mért 0,85-ös értéktől, de az itemek kevés száma ellenére is meghaladta a 0,6-os értéket. A reliabilitás-mutató csökkenésének hátterében álló okok feltárására további adatgyűjtések folytatása indokolt.

A faktoranalitikus eredményeink nem minden esetben támasztották alá feltételezéseinket. A Konfliktusmegoldó kérdőív (Folkman & Lazarus, 1980; Kopp, 1994; Piko, 1999, 2001) (H_{1b}) esetében, a kiindulás szerkezet négy faktorától eltérően a főkomponens elemzéskor három dimenzió jött létre. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív (B. Németh & Habók, 2006) dimenzióként elemzett szerkezetével kapcsolatos hipotézisünket (H_{1c}) is csak részben sikerült alátámasztani, a 'stratégiák' dimenzió részben eltért az eredeti szerkezettől, az 'énkép' dimenzió esetében a várt faktorstruktúrát kaptuk. A CP-SRLI (Vandeveld et al., 2011; Bacsá, 2012) a feltételezettnek (H_{1d})

megfelelő négy faktorra különült el és a WBI-5 faktorelemzése (H_{1e}) is igazolta az egyfaktoros szerkezetet. Az eredmények alapján a mérőeszköz alkalmazható a minta jellemzésére, így védőfaktorok jelentőségének vizsgálatát követő egyszerűsítésén keresztül, később alkalmas lehet az iskolai gyakorlatban való alkalmazásra, rezilienciaprofilok készítésére és az általa mért területekre fókuszáló fejlesztőeljárások hatékonyságvizsgálatára.

7.2. Reziliens tanulók azonosítása, a minták összetétele

A többszemponútú megközelítésünk alkalmazásán keresztül különbözőképpen azonosíthattuk a reziliens diákokat, ugyanazon minta elemzésekor. Feltételezésünknek ($H_{2,3}$) megfelelően az egy darab kérdőívtételt alkalmazó, egyszerű módszerek mentén a sikeresként és a reziliensként azonosított tanulók száma igen magasnak bizonyult. A több tételből álló skálák esetében a sikeres almintába sorolhatók aránya az általános tanulmányi énkép (52,05%) esetében volt a legmagasabb, majd ezt követte a matematikához kapcsolódó énkép (43,44%) és a magyarhoz (41,61%) kapcsolódó. Az érzelmi jól-lét mentén elkülönített sikeres diákok aránya a mintában 35% volt. Bár az évfolyamok mentén történő statisztikai értelemben vett összehasonlításra nem volt lehetőségünk, azonban elmondható, hogy a 4. évfolyamos almintában magasabb volt a sikeres tanulók aránya, mint a 6. évfolyamon.

A reziliens tanulók aránya a teljes adatmennyiséghez viszonyítottnak 3,4%-tól 5,8%-ig terjedt. A legmagasabb a természettudomány tantárgyhoz kapcsolódó elégedettség esetén adódott, a legalacsonyabb a matematikai tanulmányi énkép esetében. Ugyanezeket az arányszámokat évfolyamokra bontva, azonban nem találtunk szabályszerűséget. Dimenzióként változó volt, hogy az alsós, vagy a felsős tanulók között találhatók meg nagyobb arányban reziliens gyermekek.

A teljes mintához viszonyított százalékarányokon kívül kiszámítottuk a hátrányos helyzetű tanulók almintájához képest is a reziliens diákok arányát. Az elégedettséget alapul vevő változók esetében a hátrányos helyzetű tanulók 46,7% volt reziliens mintába sorolható a természettudomány, 44,7% a magyar, 44,1% pedig a matematika tantárgyhoz kötődően. A tantárgyi énkép mentén a rizikós almintában 46,6%-a reziliens a természettudomány, 44,9%-a a matematika és 39,7%-a a magyar tantárgyhoz kapcsolódóan. Az összetettebb skálák alkalmazásával történt azonosításkor a hátrányos helyzetű tanulók közül reziliensként került ki az általános tanulmányi énkép esetében a

diákok 35,5%-a, a matematika énkép esetében a 28,8%-a, a magyar esetében 27,7%-a. Az érzelmi jól-lét esetében az alminták 36,1%-a volt reziliensnek mondható. A PISA-mérések eredményeivel (pl. OECD, 2011; 2018) nem összehasonlíthatók eredményeink az eltérő életkori csoportok és módszertani megközelítés következtében. Azonban rámutatnunk szükséges, hogy a tanulói önjellemzésen alapuló módszerek felhasználásával magasabb reziliens tanulói arányokat regisztrálhattunk. Emellett igaz az a feltevésünk (H_4), hogy a diákoknak kisebb hányada mondható sikeresnek, mint sikertelennek.

A reziliens tanulók aránya rámutat az értékelési formák közötti mennyiségbeli különbségekre és ezáltal a kutatások módszertani nehézségeire. Elemeztük, hogy a különböző szempontok mentén kialakított reziliens alminták között milyen mértékű az átfedés. Ugyanis minél nagyobb az alminták közötti átfedés, annál nagyobb a valószínűsége, hogy bármely módszertan kerüljön alkalmazásra, a minták jellemzésekor kapott adatok egyezőséget mutatnak. Minél kisebb az átfedés annál nagyobb az esélye, hogy a különböző módszertant alkalmazó kutatások eltérő eredményekre jussanak, s így alátámasztást nyernek az eltérő módszertanok mentén történő általánosítással szemben megfogalmazott kritikák, vagy ennek ellentéte esetében rámutathatunk az egységesítési lehetőségekre.

Az átfedések során először a fődimenziókon belüli alcsoportok közötti átfedéseket vizsgáltuk meg. A tantárgyi teljesítménnyel való elégedettség dimenzióban (28,1%), az egyszerű tantárgyi énkép dimenzióban (28%) és a tanulmányi énkép dimenzióban (26,8%) is azok a tanulók voltak a legnagyobb arányban, akik csak egy tantárgy esetén kerültek reziliens kategóriába. Összességében igen alacsony számban voltak azok, akik a fődimenziókon belüli alcsoportok mindegyike esetében reziliens kategóriába kerültek. Az elemzések alapján elmondható, hogy minél több szempontot vettük figyelembe, annál inkább csökkent a reziliens tanulók száma. A hátrányos helyzetű és mind a kilenc alcsoport adatával rendelkező diákoknak mindösszesen 7%-a volt minden dimenzió mentén sikeresként azonosítható. A PISA-mérések rámutattak, hogy az egy adott főterületen nyújtott teljesítmény alapján reziliens diákok többi területen is reziliens kategóriába voltak sorolhatók (OECD, 2011), melynek analógiájára hasonló eredményekre számítottunk, azonban hipotézisünk (H_5) elvethető volt.

A tanulmányokra vonatkozó dimenziók mellett az érzelmi jól-lét területét is bevontuk az átfedések vizsgálata érdekében végzett elemzésekbe. A hátrányos helyzetű diákok között mindösszesen 4 olyan tanuló volt, aki e terület alapján reziliens kategóriába

volt sorolható, de semmilyen más területen nem. A kilenc területen egyszerre megmutatkozó 7%-os reziliens tanulói arány a WBI-5 eredményeinek bevonása után 3,5%-ra csökkent.

Ahogy az eredmények során rávilágítottunk a teszteredmények felhasználásával igen kevés volt a sikeresként, illetve a reziliensként azonosított tanulók száma, a rendelkezésre álló adatmennyiség következtében. Az olvasás-szövegértés (alkalmazás: 4fő; diszciplináris: 4fő; gondolkodási: 8fő), a matematika (alkalmazás: 4fő; diszciplináris: 2fő; gondolkodási: 6fő) és a természettudomány teszt (alkalmazás: 1fő; diszciplináris: 3fő; gondolkodási: 4fő) felhasználásával is olyan kevés hátrányos helyzetű tanuló teljesítménye volt a felső 25%-ba sorolható, hogy a számuk a 10 főt sem érte el. Kutatásunkban a kognitív és nem kognitív szempontból azonosított reziliens tanulói minták összehasonlítására így nem kerülhetett sor.

Összességében elmondható, hogy kutatásunknak ez korlátját jelentette, mindegyben felhívta a figyelmet a rezilienciakutatások kivitelezésének egyik fontos buktatójára: a rizikótényezők vizsgálatának nehezítettségére, az azoknak kitett egyének nehezített elérésére (Luthar et al., 2000). Következtetésképpen megfogalmazható, hogy a kedvezőtlen háttérű tanulók elérése nehezen valósítható meg olyan mintavételi technikák nélkül, amely biztosítja a mintába való direkt bevonásukat. Mindazonáltal amennyiben a hátrányos helyzetű tanulók célzott megkeresésén keresztül kívánjuk biztosítani a megfelelő elemszámot, szem előtt szükséges tartani a célokat. Kifejezetten a reziliens diákok vizsgálatára alkalmas lehet a célzott mintavétel. Azonban amennyiben a rendszer egészéről (pl. arányok) alkotott következtetéseket kívánunk megfogalmazni, úgy számolnunk kell e korláttal.

A tanulói önjellemzésen alapuló azonosítási módszerek alkalmazása vélhetően a reziliens tanulók magasabb arányához vezetett. A teszteredmények alapján azonosított, kellő méretű reziliens minta hiányában azonban nem volt lehetőségünk annak statisztikai vizsgálatára, hogy a két különböző kritérium mentén azonosított reziliens diákok között milyen különbségek vannak, s így annak a kérdésnek a megválaszolására sem volt lehetőségünk, hogy vajon a tesztelés (felnőttek szempontja) szerint sikeres diákok tényleg annak is érzik-e magukat (fiatalok perspektívája). A fiatalok és a felnőttek perspektívái közötti mélyen gyökerező különbségek (Karlsson, 2001) vizsgálata szükségeszerű és a továbblépés irányát adhatja.

7.3. A több szempont mentén azonosított reziliens tanulói alminták jellemzői

A módszertani egységesítés problémái mentén létrejövő előfeltevéseink vizsgálatára volt alkalmas többszempontú megközelítésünk. Az erre vonatkozó eredményeinek vizsgálatát összegezve elmondható, hogy igen változatos eredményekre jutottunk. Az elégedettség fődimenzió mentén azonosított reziliens tanulói alminták közötti különbségek vizsgálatából kiderült, hogy a 21-ből 7 tényező (énhatékonyság, optimista megküzdés, feszültségredukció, passzív megküzdés, iskolai kötődés, kortárs támogatás, igazságos iskolai légkör) esetében fordult elő, hogy nem találtunk szignifikáns különbséget a részminták között. 11 tényező (iskolai önhatékonyság, kitartás, iskolai motiváció, önkontroll, feladatelemzés, eredményértékelés, kidolgozó stratégia, memorizáló stratégia, kontroll stratégia, tanári támogatás, önállósodási törekvések támogatása) esetében a mindhárom tantárgyi teljesítményükkel elégedett reziliens tanulók és a csak egy tantárgy esetében reziliens tanulók között találtunk jelentős különbséget, 3 faktor (iskolai kihívásokkal való megküzdés, tervezés, nyomon követés), esetében pedig több alcsoport között is jelentős volt az átlagok és szórások eltérése. Vagyis a vizsgálatunkba bevont protektív faktorok szempontjából az esetek túlnyomó többségében jelentős különbség van a különbözőképpen kialakított reziliens alminták között. Az átlagok értéke rendre azoknak az almintáknak az esetében volt magasabb, amelyek több szempont mentén is reziliensnek bizonyultak. Ebből arra következtethetünk, hogy minél több területen elégedettek a tanulók a teljesítményükkel, annál inkább jellemző a protektív faktorok megnyilvánulása.

Az egyszerű tantárgyi énkép dimenzióban a 21 tényező közül összesen 5 esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség az alminták között. A saját általános énhatékonyságukat, a feszültségredukciót, a passzív megküzdést, az iskolához való kötődésüket és az igazságos iskolai légkört mind a három csoportban azonos mértékben jellemzőnek ítélték a diákok, s így jelentőségükre e szempontból nem következtethetünk. Az önkontrollnak és az önállósodási törekvések támogatásának mértékét, valamint az optimista, problémaelemző megküzdés alkalmazását azok a tanulók ítélték jelentősen jellemzőbbnek, akik mind a három tantárgyi énképük szerint reziliens csoportba tartoztak, azokhoz képest, akik csak egy tantárgy szerint kerültek az almintába.

Az összes többi esetben igaz volt az, hogy a két és három tantárgy mentén is erősebb tantárgyi énképpel rendelkező reziliens diákok is szignifikánsan magasabbra értékelték az intraperszonális és környezeti tényezők jellemzőségét, mint azok a diákok, akik csak

egy tantárgyból tartották ügyesnek magukat. Vagyis ezek a tanulócsoportok jellemzően gyakoribbnak és erősebbnek érzik a saját iskolai hatékonyságukat, kitartásukat, motivációjukat és a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdési sikerességüket, mint a csak egy tantárgy mentén reziliens diákok. Emellett az önszabályozás és stratégiák esetében is elmondható, hogy a tanuláshoz kapcsolódó önkontroll, szabályozási fázisok és bármely tanulási stratégia alkalmazása is jellemzőbb ezeknek a tanulóknak az esetében és a társas és a tanári támogatást is jellemzőbbnek ítélik.

A tanulmányi énkép skálák alapján létrehozott alminták körében is végeztünk varianciaanalízist. Az alcsoportok összehasonlítása több tényező esetében nem hozott szignifikáns eltéréseket. Ellenben az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó intraperszonális tényezők közül az önhatékonyság, a kitartás és az iskolai motiváció területén a három szempont szerint is reziliens tanulók jelentősen magasabb átlaggal rendelkeztek a csak egy, vagy két területen reziliens diáktársaiknál. Evvel megegyezően a három szempont mentén is reziliens diákokról mondható el, hogy az optimista megküzdés szempontjából jelentősen magasabb átlagot értek el, a csak két szempont mentén reziliens diákoknál.

Az önszabályozás és stratégiák alcsoport tényezői esetében elmondható, hogy a memorizáló stratégia kivételével, az összes ide sorolt tényező esetében szignifikáns különbségeket találtunk. Minden esetben igaz az, hogy a mindhárom területen reziliens tanulók átlagai jelentősen magasabbak, a csak egy területen reziliens tanulók átlagánál, illetve több esetben a két terület mentén is reziliensként azonosított diákokénál is. A környezeti tényezők esetében egyedül az önállósodási törekvések tanárok által történő támogatását érezték szignifikánsan jellemzőbbnek a három szempont szerint is reziliens tanulók. Ezeket az eredményeket egy összegző táblázatban szemléltettük, hogy jól láthatók legyenek a protektív faktorok mentén létrejövő különbségek (54. táblázat).

A 21 faktor és 3 fődimenzió mentén elvégzett elemzésekből kiderült, hogy az összesen 63 varianciaanalízis 66,66%-a, összesen 42 próba eredménye volt szignifikáns. A 54. táblázatban a szemléltetés érdekében 1-essel és kék színnel jelöltük a szignifikáns eltéréseket. Ezt értelmezhetjük úgyis, hogy több, mint 50%-ban különböznek a különbözőképpen azonosított reziliens csoportok a jellemzőikben. Ez a következtetés alátámasztja a mintavételi technikákkal kapcsolatban megfogalmazott aggodalmainkat. A területhez kapcsolódó eredmények egységesítésére, csak a módszertani egyezés esetében van lehetőség.

54. táblázat. A különböző mennyiségű szempontból reziliens tanulók közötti különbségek összesítése

	<i>Elégedettség</i>	<i>Tantárgyi énkép</i>	<i>Tanulmányi énkép</i>	<i>Ö.</i>
E1	0	0	0	0
E2	0	1	1	2
E3	0	0	0	0
E4	0	0	0	0
IT1	1	1	1	3
IT2	1	1	1	3
IT3	0	0	0	0
IT4	1	1	1	3
IT5	1	1	0	2
ÖS1	1	1	1	3
ÖS2	1	1	1	3
ÖS3	1	1	1	3
ÖS4	1	1	1	3
ÖS5	1	1	1	3
ÖS6	1	1	1	3
ÖS7	1	1	0	2
ÖS8	1	1	1	3
K1	0	1	0	1
T1	1	1	0	2
T2	0	0	0	0
T3	1	1	1	3
Ö.	14	16	12	42

E1=ált. énhatékonyság; E2=optimista megküzdés; E3=feszültségredukció; E4=passzív megküzdés; IT1=iskolai énhatékonyság; IT2=kitartás; IT3=iskolai kötődés; IT4=iskolai motiváció; IT5=megküzdés; ÖS1=önkontroll; ÖS2=feladatelemzés; ÖS3=tervezés; ÖS4=nyomon követés; ÖS5=eredményértékelés; ÖS6=kidolgozó stratégia; ÖS7=memorizáló stratégia; ÖS8=kontroll stratégia; K1=társas támogatás; T1=tanári támogatás; T2=igazságos légkör; T3=önállósodás támogatása;

1=szignifikáns különbség; 0=nem szignifikáns különbség

A többszempontú megközelítésünk alkalmazása nyomán rámutattunk, hogy a csak tanulói önjellemzésen alapuló mintaképzési technikák mentén is jelentős eltérések vannak a reziliens tanulói alminták között, kapcsolódó nullhipotézisünket (H_6) így elvetettük. Ez az eredmény felhívja a figyelmet előfeltevésünk helytállóságára. A szakirodalom feltárásakor a módszertani szempontok mentén történő eredményértelmezés hozzájárulhat ahhoz, hogy a megfelelő célcsoportokra vonatkoztatva vonjuk le a következtetéseket a kutatásokból. A fejlesztőprogramok kialakítása során figyelembe szükséges venni, hogy a forrásokból származó eredmények, milyen módszertan mentén kerültek kialakításra. Eredményeink arra utalnak, hogy a

programok kialakítása csak azután kezdhető meg megbízhatóan, hogy ezt figyelembe vesszük.

E következtetések a teszteredményekkel történő azonosításra nem vonatkoznak, így annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy vajon a teljesítménytesztek mentén, eltérő küszöbértékekkel dolgozó kutatások eredményi mennyiben egységesíthetők további kutatási lehetőségekre mutat rá.

7.4. Különbségek összegzése az eltérő azonosítási eljárások mentén

A kutatásunkba bevont faktorok sajátosságaival és az azonosítási eljárásokkal kapcsolatban is következtetéseket alakítottunk ki, azáltal, hogy vizsgáltuk a reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségeket. Összegeztük, hogy a 21 faktor és 10 eljárás mentén vizsgált különbségek hogyan alakultak a mérésünkben (55. táblázat). Az összesen 210 darab kétmintás t-próba 72,86%-a, összesen 153 próba eredménye volt szignifikáns. A táblázatban a szemléltetés érdekében egyessel és kék színnel jelöltük ezeket az eseteket. Kapcsolódó hipotéziseinket ($H_{7,8,9,10}$) részben tekinthetjük igazoltnak.

Meglátásunk szerint minél több azonosítási módszer mentén mutatható ki különbség egy adott védőtényező esetében a reziliens diákok javára, annál nagyobb valószínűséggel tekinthetjük jelentősnek. Hiszen, ha bármely megközelítés alapján alátámasztható egy protektív faktor szerepe, a módszertani kérdések érvényüket veszítik. Fordítottja is igaz. Egyszerű logikai úton eljuthatunk a következtetéshez: minél több esetben jelentős a különbség az adott védőfaktor esetében a reziliens diákok javára, annál kevesebb az esélye, hogy a minta azonosításának módszertana befolyásolja az eredmény hitelességét.

Ha a protektív faktorok jelentősége szempontjából vizsgáljuk a különbségeket, akkor elmondható, hogy a legmagasabb számú szignifikáns próba az iskolai önhatékonyság, az iskolai motiváció és az önszabályozó tanulás nyomon követés fázisa esetében adódtak. Vagyis minden eljárás alapján elmondható, hogy e szempontokból eredményeink összhangban vannak a nemzetközi kutatási eredményekkel. A reziliens tanulók jelentősen magasabb iskolai önhatékonysággal jellemzik magukat (pl. Raskauskas, et al., 2015; Gordon 1996), motiváltabbak az iskolai feladatok elvégzésére (pl. Fantuzzo et al., 2012; Li et al., 2011) és a tanulási folyamat folyamatos ellenőrzésére (pl. Artuch-Garde et al., 2017; Nota et al., 2004).

55. táblázat. Szignifikáns különbségek összesítése az eljárások és tényezők mentén

	Eljárások										Ö.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
E1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	4
E2	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	6
E3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
IT1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
IT2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	8
IT3	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	7
IT4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
IT5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
ÖS1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
ÖS2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
ÖS3	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	8
ÖS4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ÖS5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
ÖS6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
ÖS7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
ÖS8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
K1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	7
T1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
T2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T3	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	8
Ö.	16	10	15	17	17	8	18	17	18	17	153

Megjegyzés: 1.=elégedettség–magyar; 2.= elégedettség–matematika; 3.=elégedettség–természettudomány; 4.=tantárgyi énkép–magyar; 5.=tantárgyi énkép–matematika; 6.=tantárgyi énkép–természettudomány; 7.=tanulmányi énkép–általános; 8.=tanulmányi énkép–magyar; 9.=tanulmányi énkép–matematika; 10.=érzelmi jól-lét;

E1=ált. énhatékonyság; E2=optimista megküzdés; E3=feszültségredukció; E4=passzív megküzdés; IT1=iskolai önhatékonyság; IT2=kitartás; IT3=iskolai kötődés; IT4=iskolai motiváció; IT5=megküzdés; ÖS1=önkontroll; ÖS2=feladatelemzés; ÖS3=tervezés; ÖS4=nyomon követés; ÖS5=eredményértékelés; ÖS6=kidolgozó stratégia; ÖS7=memorizáló stratégia; ÖS8=kontroll stratégia; K1=társas támogatás; T1=tanári támogatás; T2=igazságos légkör; T3=önállósodás támogatása;

1=szignifikáns különbség; 0=nem szignifikáns különbség

A legtöbb faktor (összesen 13) átlaga 7-9 eljárás mentén volt jelentősen magasabb a reziliens diákok esetében, nem reziliens társaikhoz viszonyítva, s így ebben az esetben is többé-kevésbé összhangban álltak megállapításaink a nemzetközi kutatások eredményeivel. Ezek alapján a különbségek alapján elmondható, hogy többségében igaz az, hogy az iskolához, tanuláshoz és az intézményi környezetben megjelenő személyekhez kötődő faktorok nagyobb jelentőséggel bírnak a reziliens tanulók iskolai karrierjének alakulására. A reziliens tanulók a tanulmányi feladataikat kitartóbban végzik

(pl. Cassidy, 2016), az iskolához fűződő viszonyuk erősebb (Sun & Stewart, 2007) és könnyebben megküzdnek (pl. Brooks, 1994) a mindennapi tanulmányi területen jelentkező stresszorokkal. Mindemellett az önszabályozó tanulás elméletébe illő összetevők esetében is jelentős különbségek határozhatók meg. A legtöbb reziliens tanulói mintára jellemző, hogy már a tanulási folyamatot megelőző szakasz esetében is jelentősen gyakrabban alkalmazzák a tanulási feladat elemzéséhez és a tervezéshez kapcsolódó elemeket, de jobban tudják a feladatvégzés közben megjelenő impulzivitásukat is kontrollálni (Wang et al., 1994) és a folyamatot nyomon követni, valamint annak lezárultával az eredményeket értékelni (pl. Artuch-Garde et al., 2017; Nota et al., 2004). Emellett mind a kidolgozó, mind a memorizáló, mind pedig a kontroll stratégiákat szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák nem reziliens társaiknál. Az is elmondható, hogy többségében a kortársaik és tanáraik érzelmi támogatását is jelentősen jellemzőbbnek ítélik, valamint úgy érzik, hogy a pedagógusok velük szemben mutatott viselkedése is támogatja az önállósodási törekvéseiket (pl. Plunkett et al., 2008; La Foret et al., 2000).

A legkevesebb szignifikáns különbséget a kutatásunkba bevont egyéni tényezők esetében találtunk, illetve egy környezeti faktor esetében. Az egyéni faktorok közül egyedül egy esetben jött létre több szignifikáns (10 azonosítási módszerből 6), mint nem szignifikáns eredmény, amely alapján elmondható, hogy többségében az optimista, problémaelemző megküzdés jellemzőbb a reziliens tanulók körében, mint a nem reziliens diákok esetében. Az összes többi esetben kevesebb dimenzió mentén jött létre szignifikáns eredmény: az általános énhatékonyság faktor esetében négy, a passzív megküzdés faktor esetében három almintá alapján. A különbségek vizsgálata rámutatott arra is, hogy az általunk előzetesen feltételezettnél sokkal kevesebb jelentősége van a feszültségredukciónak és az igazságos iskolai légkörnek. Az elemzések alapján egy esetben sem találtunk jelentős eltérést a reziliens és nem reziliens tanulói alminták között.

Amennyiben a 55. táblázatban szemléltetett összegzést a tíz különböző azonosítási módszertan szempontjából vizsgáljuk, akkor elmondható, hogy egyik eljárás felhasználásával sem kaptunk univerzális megoldást. Előzetes feltevésünknek megfelelően szabálytalan mintázatba rendeződtek az eredmények. Hol az egyik, hol pedig a másik módszer mutatott szignifikáns eredményeket. Ez arra utal, hogy a kialakított alminták összetétele olyan mértékű eltérést mutat, amely a statisztikai próbák eredményére is hatással van. Ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy az eljárás alkalmazhatóságát jelzi, hogy minél nagyobb egyezést mutat a többi eljárás alapján kapott

eredményekkel, akkor elmondható, hogy a tíz dimenzióból hat nagyjából egyforma eredményeket hozott, vagyis alkalmasabbak a minták azonosítására, mint a többi négy. A magyar és matematika tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép, illetve a skálákkal mért tanulmányi énkép dimenzió mindhárom alcsoportja ebbe a kategóriába tartozik. Ezekkel az eljárásokkal rendre 17, illetve 18, javarészt egymást fedő tényező esetében létrejövő szignifikáns eltérésére mutattunk rá. Vagyis ezek felhasználásával állandóbb eredményekre jutottunk. Ezek közé az eljárások közé volt sorolható az alapkoncepciókat kiegészítő érzelmi jól-lét értékelésén alapuló azonosítási eljárás is. Elmondható, hogy az e módszer mentén azonosított reziliens al minta esetében is szinte teljesen azonos tényezők jelentőségét támasztottuk alá.

Az alkalmazható eljárások körét szűkíthetjük annak a megfigyelésnek a mentén is, hogy a tantárgyi énkép dimenzió három alcsoportja közül egy esetben kifejezetten eltért az azonosított tényezők köre. A természettudomány tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép mentén kialakított reziliens al minta mindösszesen 8 tényező esetében mutatott szignifikáns eltéréseket. Természetesen ez a minta sajátosságának is tekinthető, de ha abból indulunk ki, hogy a skálák alkalmazása során minden esetben szinte teljesen hasonló eredményeket kaptunk, akkor nem követhetünk el nagy hibát, ha azokat alkalmazhatóbbként jelöljük meg és a jövőbeni kutatásaink esetében ezt figyelembe vesszük. Eredményeink rámutattak, hogy a jelentősnek mutatkozó védőfaktorok nagyobb mintán való adatgyűjtésbe vonhatóak, s kijelölték a mérőeszközfejlesztés irányait is.

7.5. A tényezők és a kedvező kimenetel közötti összefüggések

A protektív faktorok közötti összefüggések vizsgálata alapján elmondható, hogy az egyéni tényezőcsoporton belül értelmezett általános énhatékonyság és konfliktusmegoldási stratégiák egyéb faktorokkal való összefüggését jellemző korrelációs együtthatók a negatív és pozitív értékeket is felvették. Az tényezők közötti összefüggések vizsgálata alapján összességében elmondhatjuk, hogy a legtöbb tényező között szignifikáns, közepes erősségű kapcsolat áll fenn. Azonban az egyéni tényezők közül a feszültségredukció és passzív megküzdés, az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezők közül az iskolai kötődés és megküzdés, a környezeti tényezők közül a társas támogatás és az igazságos iskolai légkör faktorok csak gyenge együttjárást mutattak más tényezőkkel.

A protektív tényezők általános tanulmányi énképpel való összefüggések vizsgálata során találtunk legtöbb esetben közepesen erős együttjárást mutató együttthatókat. Négy faktor kivételével elmondható, hogy a tanulók általános tanulmányi énképével összefüggnek a vizsgálatba bevont tényezők. A magyar tantárgyhoz kapcsolódó énképpel az iskolai önhatékonyság, az iskolai motiváció, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés, az önkontroll, a nyomon követés és eredményértékelés fázis, a kidolgozó, memorizáló és kontroll stratégia, valamint a társas támogatás áll közepesen erős összefüggésben. A matematika tantárgyhoz kapcsolódó tanulmányi énkép esetében jelentősen csökkent azoknak a faktoroknak a száma, amelyek közepesen erős szignifikáns kapcsolatban állnak e kedvező kimenetellel. A 21-ből összesen 7 ilyen faktor volt, míg másik 6 csak gyenge kapcsolatban állt vele, 8 pedig egyáltalán nem volt jelentős összefüggésben a matematika énképpel. Az érzelmi jól-lét dimenzió esetében az általános önhatékonysággal, az iskolai kötődéssel, az iskolai motivációval, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdéssel és az önkontrollal való összefüggés esetében találtunk közepesen erős szignifikáns együttthatókat. A kedvező kimenettel való összefüggés eredményei még inkább alátámasztották azoknak a védőfaktoroknak a jelentőségét, amelyekről az előző fejezetben részletesebben beszéltünk.

7.6. Korlátok és továbblépési lehetőségek

Ahogyan a disszertáció folyamán folyamatosan igyekeztünk felhívni a figyelmet a rezilienciakutatások és az általunk kivitelezett vizsgálat korlátaira, úgy az összegzés során sem hagyhatjuk el azoknak az akadályoknak az említését, amelyek az eredmények értelmezését és jövőbeni felhasználását meghatározzák, illetve a továbblépési lehetőségekről is szólunk. Az összegzés alfejezeteiben integráltan jelenítettünk meg a kutatásunk egyes korlátait, illetve a továbblépési lehetőségeit, azonban ehelyütt fókuszáltabban kitérünk rájuk.

A kutatási eredményeink hasznosíthatóságát meghatározza, hogy vizsgálatsorozatunknak nem volt célja általánosítható eredmények levonása. A mintavétel módjából és a minta nagyságából fakadóan nem is lett volna lehetőségünk ilyen következtetések levonására. Így a hipotéziseink csupán a mérésben résztvevő diákokra vonatkoztak, az elemzésekből fakadó következtetések pedig feltételezéseknek tekinthetőek, amelyek hozzájárulhatnak egy megalapozott nagymintás kutatás

kivitelezéséhez. Vagyis az eredmények általánosíthatóságának a minta összetétele korlátot szab.

Eredményeink leginkább a kutatások kivitelezésének megtervezésében, a hipotézisalkotásban és a mérőeszközök fejlesztésében használhatók fel. Emellett a létrehozott kérdőív továbbfejlesztésén keresztül egy olyan mérőeszköz alakítható ki, amely a jelentősnek ítélt protektív faktorok vizsgálatára alkalmas. A fejlesztés lehetőségét a protektív tényezőkkel kapcsolatos eredményeink kijelölték. A több szempontból azonosított reziliens tanulói minták, a reziliens és nem reziliens diákok összevetése és az összefüggésvizsgálatok eredményei is rámutattak a jelentős összetevőkre. Ezek kiemelésén és így a kérdőív rövidítésén keresztül készíthető el az Iskolai rugalmasság kérdőív rövidített változata, amely alkalmas lehet az iskolai gyakorlatban való felhasználásra. A kérdőívben jelenleg szereplő tényezők kihagyása által lehetőség nyílik a papír alapú alkalmazásra is. Hiszen a kérdőív a jelenlegi formájában, a maga 136 tételével túl hosszú ahhoz, hogy a jól tervezhető idő alatt (egy tanóra) kitölthető legyen, a papír ceruza alkalmazáskor nem biztosítható a tételek meghallgatása, amely segíti a diákokat a kitöltésben.

Továbblépési lehetőséget jelenthet egy olyan kutatás kivitelezése, amely a disszertációban bemutatott elemzések eredményei mentén továbbfejlesztett mérőeszköz felhasználásával, reprezentatív mintán (akár longitudinális megközelítéssel) vizsgálja a reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségeket, illetve kitér az oksági kapcsolatok vizsgálatára is.

Vizsgálatunk egyik legnagyobb korlátját a teszteredmények mentén kialakítható reziliens minta nagysága okozta. Az adatfelvétel sajátosságából fakadóan a teljes mintákban olvasás-szövegértésből összesen 8, matematikából 6, természettudományból 4 olyan diák volt, aki a teszteredmények mentén reziliensnek volt mondható, vagyis egyszerre hátrányos helyzetű és sikeres. A minta mérete nem tette lehetővé sem az teszteredmények mentén létrejövő reziliens tanulói csoportok jellemzőinek elemzését, sem pedig a tanulói önjellemzésen alapuló módszerrel való összevetését. Ennek következtében további kutatások kivitelezése és elemzések elvégzése volna szükséges ahhoz, hogy a többszempontú megközelítésünk minden rétege mentén következtetéseket tudjunk megfogalmazni. A 7.2. összegző fejezetben már rámutattunk, hogy milyen mintavételi kritériumokat érdemes figyelembe venni, annak érdekében, hogy hasznosítható információkra tegyünk szert.

Többszemponútú megközelítésünk továbbfejlesztési iránya, a kedvező kimenetel mellett a rizikós háttér vizsgálatának bővítése lehet. A jogszabály szerinti azonosítás korlátai további változók bevonásával kompenzálhatóak. A hivatalos adatok mellett más kutatásokban alkalmazottakhoz hasonlóan (pl. Fejes & Józsa, 2005; Padrón et al., 2012) a pedagógusok arra vonatkozó véleménye is beépíthető, hogy hátrányos helyzetűnek vélik-e a tanulókat szociokulturális, anyagi szempontból. Természetesen mind a pedagógusok véleményét felhasználó, mind pedig a jogszabályon alapuló besorolás alkalmazásával nominális adatokra tehető szer, így az almintába kerülés kritériuma egyszerűen meghatározható.

Ezek mellett a rendszerszintű mérések módszertanához hasonlóan a jövőbeli kutatási keret részét képezheti egy több változóból álló, a társadalmi-gazdasági hátrány leírására alkalmas összetett mutató is. A nemzetközi mérésekhez hasonlóan (pl. OECD, 2019) a szülők iskolai végzettségét, foglalkozási státuszát, az otthoni erőforrások számát, a tanuló tanulási és kulturális lehetőségeit leíró változókat lehetnek alkalmazhatóak a mérőszám kialakításához. A PISA-mérések módszertana alapján a kiválasztás kritériumául az alsó kvartilisbe tartozás jelenthetné. Illetve a pszichológiai kutatások módszertani elemeit beemelve akár a rizikós életesemények számbavételén keresztül is tovább differenciálható a többszemponútú megközelítés.

A kutatási eredmények elemzése során felhasznált statisztikai próbák körének bővítése és a változó-központú megközelítés beemelése szintén további lehetőséget biztosíthat. A regresszióanalízis, a tanulói profilok elkülönítésére alkalmas klaszteranalízis, vagy akár a strukturális egyenlet modellezés eszközrendszerének felhasználása további eredmények összegyűjtését eredményezheti.

Összességében elmondható, hogy kutatásunk során olyan erőforrások szerepét vizsgáltuk, amelyek többségükben a nem kognitív tényezők közé sorolhatóak. E kategória olyan területeket foglal magában, amelyek nehezen különböztethetőek meg (Heckman & Rubinstein, 2001), hatásaik különválasztása és a köztük levő interakciók feltárása nehézkes, azonban jelentőségük vitathatatlan.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm témavezetőmnek *Csapó Benő*nek, hogy megtisztelt támogatásával tanulmányaim kezdetétől fogva, és soha nem adta fel a reményt, még a legkilátástalanabbnak tűnő helyzetekben sem. Példaként áll előttem állhatatossága, bölcsessége, humora, szakmai szemlélete és munkássága. Sosem fogom felejteni el nem múló bizalmát és az általa nyújtott lehetőségeket.

Köszönettel tartozom *Molnár Gyöngyvér*nek a Neveléstudományi Intézet vezetőjének, hogy lehetővé tette az intézeti infrastruktúra használatát és rendelkezésemre bocsátotta a felhasznált teszteredményeket, valamint hozzájárult szakmai ismereteim és módszertani tudásom bővüléséhez.

Hasonlóan köszönettel tartozom az *Intézet és a Neveléstudományi Doktori Iskola* oktatóinak, akik segítettek szakmai fejlődésem során, s bátorító bizalmukkal hozzájárultak nyílt kutatói szemléletem kialakulásához.

Hálás vagyok *Tóth Edit*nek és *Fejes József Balázs*nak az értekezés házi védésre benyújtott változatához fűzött megjegyzéseik és javaslataik kapcsán, amelyek nagyban hozzájárultak dolgozatom végső változatának kialakításához, s gondolataim rendszerezéséhez.

Köszönöm az *MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*béli kollégáimnak, hogy tisztelnek engem és türelemmel voltak felém a disszertáció megírása alatt, s támogató tanácsokkal láttak el.

A kutatásszervezésben és a megvalósításban nyújtott segítségért a mérések kivitelezését segítő pedagógusoknak és számos kollégának tartozom hálával, különösképp *Molnár Katalin*nak és *Varga-Virág Petrán*nak. Köszönöm továbbá azoknak a gyermekeknek a segítségét, akik részt vettek mérésünkben.

Hálás vagyok *Szabó Gitta Ténia* örökkön tartó szeretetteljes támogatásáért, *Oláh Lajos* derűs természetéért és kivételes személyiségéért, *Szabó Alajosné Lengyel Ágnes* és *Szabó Pálma Ágnes* kitartó bátorításáért csakúgy, mint *Vedelekné Oláh Zsuzsanna* bármikor elérhető segítségéért, illetve családom összes tagjának megbecsüléséért. Köszönettel tartozom *Strifler-Juhász Éva* és minden barátom végtelen pozitív hozzáállásáért és állataim hűségéért, szeretetéért.

IRODALOM

- Abel, N. R. (2013). *Trait emotional intelligence, perceived discrimination, and academic achievement among African American and Latina/o high school students: A study of academic resilience*. Doktori (PhD) disszertáció. Mankato, Minnesota: Minnesota State University.
- Agasisti, T. & Longobardi, S. (2014a). Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52, 8–20.
- Agasisti, T. & Longobardi, S. (2014b). Educational institutions, resources, and students' resiliency: an empirical study about OECD countries. *Economics Bulletin*, 34(2), 1055–1067.
- Agasisti, T. & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917–953.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167, Paris: OECD Publishing.
- Alfaro, E. C., Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bamaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence*, 32(4), 941–962.
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of Resilience: Profiling Psychological Resilience and Prospective Academic Achievement in University Inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9–25.
- Allgaier, A., Pietsch, K., Frühe, B., Prast, E., Sigl-Glöckner, J., & Schulte-Körne, G. (2012). Depression in pediatric care: is the WHO-Five Well-Being Index a valid screening instrument for children and adolescents? *General Hospital Psychiatry*, 34(3), 234–241.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18–34.
- Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245.

- Andl, H., Kóródi, M., Szűcs, N., & Végh, Z. Á. (2009). Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 20(3), 38–73.
- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10(1), 15–30.
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and Educational Resilience in High vs. Low-Risk Romanian Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 153–157.
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M., & Srouge, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235–245.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Lerners for Life, Student approaches to learn-ing, Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. del C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8, 612.
- Aydiner, A. & Kalender, I. (2015). Student segments based on the factors related to sense of belonging acrossdisadvantaged and resilient groups in PISA 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3299–3305.
- Bacsa, É. (2012). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 53–80.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R. (1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Development and Psychopathology*, 5(4), 741–761.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bartone, P., Ursano, R. J., Wright, K. M., & Ingraham, L. H. (1989). The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 177, 317–328.
- Bartone, P. (1991). Development and validation of a short hardiness measure. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Society. Washington DC.
- Bartone, P. (1995). A short hardiness scale. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Society. New York.
- Bartone, P. (2007). Test-retest reliability of the dispositional resilience scale- 15, a brief hardiness scale. *Psychological Reports*, 101, 943–944.

- Bech, P. (1996): *The Bech, Hamilton and Zung Scales for Mood Disorders: Screening and Listening*. 2nd ed. Berlin: Springer.
- Bech, P., Gudex, C., & Johansen, K. S. (1996). The WHO (Ten) Well-Being Index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 183–190.
- Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai, G. & Margitay, T. (Eds.), *Tudomány és történet: Fehér Mártának tisztelői és tanítványai*. (pp. 215–228). Budapest: Typotex.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2000). From Risk to Resiliency: What Schools Can Do. In W. B. Hansen, S. M. Giles, & M. Fearnow-Kenney (Eds.), *Increasing Prevention Effectiveness*. (pp. 19–30). Greensboro, NC: Tanglewood Research.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14, 103–114.
- Berényi, E., Berkovits, B., & Erőss, G. (2008). *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Berszán, L. (2015). Megküzdés és reziliencia? Amikor a kevesebb több. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 9–19.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In Collins, W. A. (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations. The Minnesota symposia on child psychology*. (pp. 39–101). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349–361.
- B. Németh, M. & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.
- Boon, H. J. (2008). Risk or resilience? What makes a difference? *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 81–102.
- Borman, G. D. & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104(3), 177–195.

- Borman, G. D. & Rachuba, L. T. (2001). *Academic success among poor and minority students: an analysis of competing models of school effects*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Braddock, J. H., Royster, D. A., Winfield, L. F., & Hawkins, R. (1991). Bouncing back: Sports and academic resilience among African-American males. *Education and Urban Society*, 24(1), 113–131.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J., & Pope, K. (1994). Early Indications of Resilience and Their Relation to Experiences in the Home Environments of Low Birthweight, Premature Children Living in Poverty. *Child Development*, 65(2), 346–360.
- Brassai, L. & Pikó, B. (2008). Egyéni és családi pszichológiai tényezők szerepe a serdülők testmozgásának rendszerességében. *Alkalmazott Pszichológia*, 10(3–4), 5–20.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Springer.
- Bromley, E., Johnson, J. G. & Cohen, P. (2006). Personality strengths in adolescence and decreased risk of developing mental health problems in early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 47(4), 315–324.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3–15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545–553.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York: Contemporary Books.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219–227.

- Campbell-Sills, L. & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10 item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress, 20*(6), 1019–1028.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L. & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy, 44*(4), 585–599.
- Cappella, E. & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758–771.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology, 7*.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education, 106*(2), 302–333.
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22*(2), 85–110.
- Cheung, K., Sit, P., Soh, K., Leong, M., & Mak, S. (2014). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea and Singapore from the PISA perspective. *Asia-Pacific Education Researcher, 23*(4), 895–909.
- Cheung, K. (2016). The effects of resilience in learning variables on mathematical literacy performance: a study of learning characteristics of the academic resilient and advantaged low achievers in Shanghai, Singapore, Hong Kong Taiwan and Korea. *Educational Psychology, 37*(8), 965–982.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48*(10), 1013–1022.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*(2), 493–506.

- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
- Constantine, N. A. & Benard, B. (2001). *California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module: Technical report*. Berkeley, CA: Public Health Institute.
- Coohey, C. Renner, L. M., Hua, L., Zhang, Y. J., & Whitney, S. D. (2011). Academic achievement despite child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 35(9), 688–699.
- Coulombe, S., Tremblay, J., & Marchand, S. (2004). International Adult Literacy Survey. (Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries.). *Statistics Canada – Catalogue*, 11, 89–552.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2014). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25(5), 571–602.
- Csapó, B. (Ed.) (1998). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- Csapó, B. (Ed.) (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris.
- Csapó, B. (2011). Az oktatás tudományos háttérének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 9, 1065–1076.
- Csapó, B. (2015a). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17.
- Csapó, B. (2015b). A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio*, 24(2), 29–38.
- Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T., & Law, N. (2012). Technological issues of computer -based assessment of 21st century skills. In McGaw, B., Griffin, P., & Care, E. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. (pp. 143–230). New York: Springer.
- Csapó, B. & Csépe, V. (2012). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B., Csikos, Cs., & Molnár, Gy. (Eds.) (2015). *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2014*. (pp. 110–136). Budapest: TÁRKI.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In: Tóth, I. Gy. (Eds.), *Hungarian Social Report 2019*. (pp. 217–236). Budapest: TÁRKI. 217–236.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 3–13.
- Csapó, B., Korom, E., & Molnár, Gy. (Eds.) (2015). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., Steklács, J., & Molnár Gy. (Eds.) (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B. & Szabó, G. (Eds.) (2012). *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. & Szendrei, M. (Eds.) (2011). *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. & Zsolnai A. (Eds.). (2015) *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csüllög, K., Lannert, J., & Zempléni, A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002a). Gerechtes Schulklima. In Stöber, J. (Ed.), *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3)*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002b): Motivation für die Schule. In Stöber, J. (Ed.), *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3)*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002c): Strukturierung und Autonomieunterstützung durch die LehrerInnen. In Stöber, J. (Ed.), *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche*

- Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt'' (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3).* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete.* (pp. 29–54). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (1999). *Resilient classrooms: Creating healthier environments for learning.* New York: Guilford Press.
- Donnon, T. & Hammond, W. (2007). A psychometric assessment of the self-reported youth resiliency: Assessing Developmental Strengths Questionnaire. *Psychological Reports, 100*, 963–978.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 512–520.
- Egeland, B. (2007). Understanding developmental processes of resilience and psychopathology: Implications for policy and practice. In Masten, A. S. (Ed.), *Multilevel dynamics in developmental psychopathology: Pathways to the future.* (pp. 83–118). Hillside, NJ.: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474–495.
- Elizondo-Omaña, R. E., García-Rodríguez, M. D. L. A., & López, S. G. (2007). Resilience in medical students. *FASEB Journal, 21*(5), A214.
- Erberer, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. (2015). Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience cross-nationally. *IEA Policy Brief Series, (5).*
- Erdei, R. (2015). *Reziliencia és iskolakezds.* Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Iskola.
- Fägerlind, I. & Saha, L. J. (2016). *Education and National Development: A Comparative Perspective.* Elsevier.
- Fantuzzo, J., LeBoeuf, W., Rouse, H., & Chen, C. C. (2012). Academic achievement of African American boys: A city-wide, community-based investigation of risk and resilience. *Journal of School Psychology, 50*(5), 559–579.
- Farmer, T. W., Clemmer, J. T., Leung, M., Goforth, J. B., Thompson, J. H., Keagy, B. S., & Bloucher, S. (2005). Strength-based assessment of rural African American early

- adolescents: characteristics of students in high and low groups on the behavioural and emotional rating scale. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 57–69.
- Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z., & Scharle (Eds.). (2019). *Munkaerőpiaci tükrök 2018*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Fehérvári, A. & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. (pp. 41–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 17–26.
- Fejes, J. B. & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 85–105.
- Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). *Manual for the Ways of Coping questionnaire [Research Edition]*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Forray R., K. (2016). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á., & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság. Hera Évkönyvek 2015*. (pp. 181–192). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Resonvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adults resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65–76.
- Frick, P. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools*, 41(8), 823–834.

- García-Crespo, F. J., Galián, B., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2019). Educational resilience in reading comprehension: Determinant factors in PIRLS-Europe. *Revista de Educacion*, 384, 71–96.
- Garnezy, N. Z. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In Stevenson, J. E. (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology*. (pp. 213–233). New York: Pergamon Press.
- Garnezy, N. Z. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416–430.
- Garnezy, N. Z., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111.
- Gartland, D., Bond, L., Olsson, C. A., Buzwell, S., & Sawyer, S. M. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: the Adolescent Resilience Questionnaire. *BMC Medical Research Methodology*, 11(134), 1–10.
- Geoke- Morey, M. C., Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Cummings, M., Cairns, E., & Shirlow, P. (2012). Adolescents' educational outcomes in a social ecology of parenting, family, and community risks in Northern Ireland. *School Psychology International*, 34(3), 243–256.
- Ghazarian, S. R., & Buehler, C. (2010). Inter-parental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth Adolescence*, 39(1), 23–35.
- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain – A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 97–116.
- Glennie, E. J. (2010). Coping and resilience. In Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., Bozick, R. N. (Eds), *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. (pp. 169–194). Research Triangle Park, NC: RTI Press.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 19(3), 301–317.
- Gordon, K. A. (1996). Resilient Hispanic youths' self-concept and motivational patterns. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 18(1), 63–73.
- Gordon Rouse, K. A. (2001). Resilient students' goals and motivation, *Journal of Adolescence*, 24, 461–472.

- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30(3), 367–399.
- Gutman, L. M. & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: literature review*. Education Endowment Foundation (EEF) and the UK Cabinet Office.
- Gyökös, E. & Szemerszki, M. (2014). Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(1-2), 43–64.
- Györbíró, A., Hámos, M. D., Györbíró, N., & Borzási K. (2015). Innovatív reziliencianövelő kísérlet a roma közösségek esetében: A magyarországi roma szakkollégiumok mint a roma értelmiségi elitképzés úttörői. Tapasztalatok és alkalmazható tanulságok az erdélyi oktatási rendszer számára. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 119–128.
- Hampton, F. M. (2016). The seven secrets of successful urban school students: The evidence that continues to grow. *Education and Urban Society*, 48(5), 423–443.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? *The Economic Journal*, 116(510), 63–76.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. Washington, DC: The World Bank.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2009). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. NBER Working Paper No. 14633. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. NBER Working Paper No. 15949. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015): *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London: Routledge.
- Hart, A. & Heaver, B. (2015). *Resilience interventions: What works?* Brighton: University of Brighton.
- Hartley, M. T. (2013). Investigating the Relationship of Resilience to Academic Persistence in College Students With Mental Health Issues. *Rehabilitation*

- Counseling Bulletin*, 56(4), 240–250.
- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas, K., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008.* (pp. 121–138). Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet.
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2002). *Roma gyermekek az általános iskolában.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Hawkins, R. & Mulkey, L. M. (2005). Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades. *Education and Urban Society*, 38(1), 62–88.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D’Imperio, R., & Boris, N. W. (1998). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 321–338.
- Heun, R., Burkart, M., Maier, W., & Bech, P. (1999). Internal and external validity of the WHO Well-Being Scale in the elderly general population. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99(3), 171–178.
- Híves, T. (2015). *Területi oktatáskutatás.* Doktori (PhD) disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new rating scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84–96.
- Homoki, A. (2014). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Homoki, A., Czinderi, K., Segal, H., Sándor, Z., & Fodorné Vidó, R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák validálása családjaikban élő és családjaikból kiemelt serdülők körében. <http://mindenholotthon.hu/reziliencia-2016-teljes.pdf>
- Homoki, A., & Rácz, A. (2017). A hatékonyság és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban. *Szociálpolitikai Szemle*, 3(3), 56–72.

- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the united states. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 379–400.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307–323.
- Huang, S. L. & Waxman, H. C. (1996). Comparing learning environment of resilient and non-resilient Asian American students. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Hurtes, K. P. & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The Resiliency Attitudes and Skills Profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333–347.
- Irvin, M. J. (2012). Role of student engagement in the resilience of African American adolescents from low-income rural communities. *Psychology in the Schools*, 49(2), 176–193.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123–129.
- Jámbori, Sz. (2003). Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103(4), 481–497.
- Jámbori, Sz. (2007). *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Szeged: SZEK JGYF Kiadó.
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., & Kiss, E. (2015). A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2018). The CYRM-R: A Rasch-Validated Revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16(1), 70–92.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jew, C. J., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resilience. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 75–89.
- Kanevsky, L., Corke, M., & Frangkiser, L. (2007). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Education and Urban Society*, 40(4), 452–475.

- Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D., & Hibpshman, T. (2005). Inside the black box of high-performing high-poverty schools. Lexington, KY: Report of the Prichard Committee for Academic Excellence.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an Understanding of Resilience. A Critical Review of Definitions and Models. In Glantz, M. D. & Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations*. (pp. 17–83). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the concept of resilience. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 223–237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Karlsson, J. (2001). Doing visual research with school learners in South Africa. *Visual Sociology*, 16(2), 23–37.
- Kárpáti A., Molnár Gy., Tóth P., & Főző, A. (Eds.) (2008). *A 21. század iskolája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keller, J. & Mártonfi, Gy. (2006). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász, G. & Lannert, J. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. (pp. 377–412). Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In Kertesi, G. (Ed.), *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. (pp. 377–387). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2006). *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségihez. Egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés*. Budapest: Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek.
- Kim-Cohen, J. & Gold, A. L. (2009). Measured gene-environment interactions and mechanism promoting resilient development. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 138–142.
- Kiss E. C., Vajda D., Káplár M., Csókási K., Hargitai R., & Nagy L. (2015). A 25-ites Connor–Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 16(1), 93–113.
- Klohn, E. C. (1996) Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067–1079.
- Kopp, M. (1994). *Orvosi Pszichológia*. Budapest: Semmelweis Orvostudományi Egyetem.
- Kopp, M. & Skrabski, Á. (1995). *Magyar lelkiállapot*. Budapest: Végeken Kiadó.

- Kopp, M. S., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research*. Berlin: Zentrale Universitäts Druckereider der FU.
- Kwok, O., Hughes, J. N., & Luo, W., (2006). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology, 45*(1), 61–82.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- La Foret, D. R., Watt, N. P., Diaz, L., McCullough, J., & Barrueco, S. (2000). Resilience and reading proficiency of Head Start graduates in inner-city schools. Paper presented at the annual *Head Start Research Conference*.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high School: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education, 83*(1), 1–19.
- Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(12), 3–15.
- Lannert, J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert, J. & Nagy, M. (Eds.), *Az eredményes iskola*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai. (pp. 295–321)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wliskoeki Henrik Szakkollégium.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Lerner, R. M. (2006). Resilienc as an attribute of the developmental system. In Lester, B. M., Masters, A., & McEwan, B. (Eds.), *Resilience in children: Annals of the New York Academy of Science*. (pp. 40–51). New York: New York Academy of Science.
- Liebenberg, L. & Ungar, M. (Eds.) (2009). *Researching resilience*. Toronto: University of Toronto Press.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Van de Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research of Social Work Practice, 22*(2), 219–226.

- Li, H., Martin, A. J., Armstrong, D., & Walker, R. (2011). Risk, protection, and resilience in Chinese adolescents: A psycho-social study. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 269–282.
- Liskó, I. (1997). Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6(1), 8–23.
- Liskó, I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56–69.
- Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas, K., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. (pp. 95–119). Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 753–777.
- Lösel, F., Bliesener, T., & Kofler, P. (1989). On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the Blielefeld project. In Brambring, M., Losel, F., & Skowronek, H. (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention*. (pp. 186–219). New York: Walter de Gruyter.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Dona, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37, 555–566.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600–616.
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Luthar, S. S. & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In Glantz, M. D. & Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations*. (pp. 129–160). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Luthar, S. S., Lyman, E., & Crossman E. J. (2014). *Resilience and positive psychology*. In M. Lewis & K. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed.). Norwell, MA: Kluwer, Academic Press.

- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22.
- Malmberg, L. E., Hall, J., & Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences*, 23, 262–266.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students’ everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493–506.
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J. Gest, S. D. Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635–1659.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76–84.
- Masten, A. S., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Developmental Psychopathology*, 11, 143–169.

- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). Resilience framework for research, policy and practice. In Luthar, S. S. (Ed.), *Resilience and Vulnerability*. (pp. 1–25). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S. & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *The handbook of positive psychology*. (pp. 74–88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation. In Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.), *Handbook of adult resilience*. (pp. 213–237). New York: Guilford.
- Máté, D. (2015). Reziliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 43–55.
- Mayer, J. (2003) (Ed.). *Esélyt teremtő iskolák*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Mayer, J. (2011) (Ed.). *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67, 137–40.
- Milgram, N. A. & Palti, G. (1993). Psychosocial Characteristics of Resilient Children. *Journal of Research in Personality*, 27(3), 207–221.
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56, 875–890.
- Molnár, Gy. (2007). Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In Korom, E. (Ed.), *Kihívások a XXI. század iskolájában*. (pp. 101–124). Szeged: Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.
- Molnár, Gy. (2010). Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 7–8, 22–34.
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1038–1047.
- Molnár, Gy. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar köznevelésben. *Génius Műhely Kiadványok*, 2, 16–29.
- Molnár, Gy. & Csapó B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11–13. 82. o.

- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 16–32.
- Molnár, Gy., Magyar, A., Pásztor-Kovács, A., & Hülber, L. (2015). *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetelemzés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Molnár, Gy., Makay, G., & Ancsin G. (2018). *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. Szeged: SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport.
- Molnár, Gy. & Pásztor, A. (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3), 239–254.
- Naglieri, J., LeBuffe, P., & Ross, K. (2013). Measuring resilience in children: From theory to practice. In S. Goldstein & R. Brookes (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 241–259). New York: Springer.
- Neculai, K., Salavecz, Gy., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). Munkahelyi tényezők és pszichés jól-lét az oktatás és kultúra területén dolgozó nők körében. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7(2), 111–123.
- Németh, Sz. (2004) (Ed.). *Esély az együttnevelésre*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E. N. (2004). From vulnerability to resilience: learning orientations buffer contingent self-esteem from failure. *Psychological Science*, 15(12), 801–805.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies For Tomorrow's World Volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Vol. 2.)*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- Orosz, J. & Szitó, I. (1999). Az iskolai énkép a serdülőkorban. In Bollókné Panyik, I. (Ed.), *Gyermek, nevelés, pedagógusképzés*. (pp. 39–74). Budapest: Trezor Kiadó.
- Orozco, V. (2007). *Ethnic identity, perceived social support, coping strategies, university environment, cultural congruity, and resilience of Latina/o college students*. Doktori (PhD) disszertáció. Ohio: The Ohio State University.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., & Nagamine, S. (2003). Construct Validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217–1222.
- Padrón, Y. N., Waxman, H. C., Brown, A. P., & Powers, R. A. (2000). *Improving classroom instruction and student learning for resilient and non-resilient English language learners*. California: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence, University of California.
- Padrón, Y. N., Waxman, H. C., & Lee, Y. H. (2012). Classroom learning environment differences between resilient, average, and nonresilient middle school students in reading. *Education and Urban Society*, 46(2), 264–283.
- Papp, J. (1997). A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6(1), 3–7.
- Papp Z., A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi, N. & Tóth, Á. (Eds.), *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. (pp. 69–88). Budapest: Argumentum Kiadó.
- Papp, Z. A. (2015). A méltányosság mérési lehetőségei. In J. Lannert (Ed.), *A középiskolák összehasonlító elemzése a KIR bázisán* (pp. 124–153). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Patakfalvi-Czirják, Á., Papp Z., A., & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget.

- Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3), 474–480.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135–155.
- Peng, S. S., Lee, R. M., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1991). *Resilient students in urban settings*. Philadelphia, PA.: Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Pikó, B. (1999). Magatartáskutatás középiskolások körében: kockázatot növelő és egészséget védő tényezők a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás kialakulásában. *Pszichológia*, 19(3), 337–354.
- Piko B. (2000). Perceived social support from parents and peers: which is the stronger predictor of adolescent substance use? *Substance Use and Misuse*, 35(4), 617–630.
- Pikó, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, 51(2) 223–235.
- Pikó B. (2002). Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében. Budapest: Osiris.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houltberg, B. J., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic Support by Significant Others and Educational Resilience in Mexican-Origin Ninth Grade Students from Intact Families. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333–355.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1–13.
- Prince-Embury, S. (2006). *Resiliency Scales for Adolescents: Profiles of personal strenghts*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strenghts*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments.
- Prince-Embury, S. (2008). Translating Resiliency Theory for Assessment and Application in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 4–10.
- Prince-Embury, S. (2014). Review of resilience conceptual and assessment issues. In Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations*. (pp. 13–23). New York: Springer.
- Putwain, D. W. & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy

- differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157–162.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimisation and academic performance? *Social Psychology Education*, 18(2), 297–314.
- Rayman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3(10), 10–27.
- Reynolds, A. J. (1998). Resilience among black urban youth: Prevalence, intervention effects and mechanisms of influence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(1), 84–100.
- Rhamie, J. (2012). Achievement and underachievement: the experiences of African Caribbeans. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 683–704.
- Ribiczey, N. (2008). A rizikótényezőktől a protektív mechanizmusokig: A reziliencia fogalmának alakulása a pszichológiában. *Alkalmazott Pszichológia*, 10(1-2), 161–171.
- Rivera, H., Waxman, H. C., & Powers, R. (2012). English Language Learners' Educational Resilience and Classroom Learning Environment. *Educational Research Quarterly*, 35(4), 57–78.
- Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157–171.
- Rózsa, S., Purebl, Gy., Susánszky, É., Kö, N., Szádóczky, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: a konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241.
- Rózsa, S., Réthelyi, J., Stauder, A., Susánszky, É., & Mészáros, E. (2003). A Hungarostudy2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált tesztbatteria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 18(2), 83–94.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.),

- Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 205–209.
- Sági, M. & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve: Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Sagone, E. & De Caroli, M. E. (2014). A Correlational Study on Dispositional Resilience, Psychological Well-being, and Coping Strategies in University Students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463–471.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, R. E., Barr, R. G., & Peters, R. DeV. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. (pp. 1–6) Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Sameroff, A. (Ed). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sandoval-Hernández, A. & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 511–520.
- Sandoval-Hernandez, A. & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross- country perspective. Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Puerto Rico.
- Schelbe, J. L., Franks, B. A., & Miller, M. D. (2010). Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children. *Child Youth Care Forum*, 39(4), 289–303.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402–418.

- Shumow, L. Vandell, D., & Posner, J. (1999). Risk and resilience in the urban neighbourhood: Predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 309–331.
- Simor, P., Köteles, F., Bódizs, R., & Bárdos, Gy. (2009). A szubjektív alvásminőség kérdőíves vizsgálata: a Groningen Alvásminőség Skála hazai validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(3), 249–261.
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioural Medicine*, 15, 194–200.
- Smith, C. & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *The Social Science Review*, 71(2), 231–256.
- Spencer, M. B., Cole, S. P., DuPree, D., Glymph, A., & Pierre, P. (1993). Self-efficacy among urban African American early adolescents: Exploring issues of risk, vulnerability, and resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 719–739.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), 251–268.
- 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, 742–752.
- Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 70, 30–36.
- Sun, J. & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 7(6), 575–599.
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255.
- Sugland, B. W., Zaslow, M., & Nord, Ch. W. (1993). *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: in Search of a Conceptual Framework*. (pp. 1-39). Washington: Child Trends Inc.
- Synergies for Better Learning (2013). *An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD.

- Szabó, D. F. (2016). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11), 113–118.
- Szabó, D. F. (2017a). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(2), 247–262.
- Szabó, D. F. (2017b). Reziliens tanulók az osztály társas szerkezetében. In Kerülő, J., Jenei, T., & Gyarmati, I. (Eds.), XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. (pp. 507). Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
- Szabó, D. F. (2018). A reziliencia kialakulásának háttérében álló tényezők vizsgálata. In Vidákovich, T. & Füz, N. (Eds.), XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók. (pp. 89). Szeged: SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szabó, D. F., Molnár, Gy., & Csapó, B. (2018). A személyre szabott értékelés és a differenciált fejlesztési rendszer. In Gereben, F-né, Cserti-Szauer, Cs., Bíró, R., Egri, T., Garai, Sz., Hegedüs-Beleznai, Cs., Katona, V., Lénárt, Z., Sándor, A., Radványi, K., Sósne Pintye, M. & Szekeres, Á. (Eds.), *Gyógypedagógia dialógusban: Fogyatékossgal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei*. (pp. 18–27). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete.
- Szabó, É. & Kékesi, M. (2016). A felelősségérzet koncentrikus szerkezetének vizsgálata középiskolások körében. *Alkalmazott pszichológia*, 16(2), 53–68.
- Szabó, D. F., Tóth, E., & D. Molnár, É. (2021). A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban. *Iskolakultúra*, 31(1), 3–25.
- Szabó, É. & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Széll, K. (2015a). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. (pp. 25–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Széll, K. (2015b). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Széll, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. (pp. 51–73). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szokolszky, Á. & V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – Ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26.
- Terzi, S. (2013). Secure attachment style, coping with stress and resilience among university students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 97–109.
- Theron, L. C. & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students’ experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297–306.
- Tiet, Q. Q. & Huizinga, D. (2002). Dimensions of the Construct of Resilience and Adaptation Among Inner-City Youth. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 260–276.
- Tommaso, A., Francesco, A., Francesca, B., & Sergio, L. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Tóth, E., Csapó, B., & Székely, L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9), 798–814.
- Tóth E., Fejes J. B., Patai J., & Csapó B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális vizsgálat adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363.
- Turner, R. J. & Marino, F. (1994). Social support and social structure. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(3), 193–212.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L., & Maknach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5(3), 166–180.
- U.S. Department of Education. (1988). *National education longitudinal study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Vandavelde, S. & Van Keer, H. (2011). Studying primary school children's self-regulated learning. In Book of Abstracts and Extended Summaries. The 14th European Conference for Research on Learning and Instruction.
- Varga, A. (2013). Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In Varga, A. (Ed.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. (pp. 11–13). Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Varga, A. (2015) Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 241–271). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislöck Henrik Szakkollégium.
- Vig, L. (2014). Testi tudatosság és egészség. A testi tudatosság és az egészség összefüggésének empirikus vizsgálata zumba fitness-t gyakorló, rendszeresen jogázó és nem sportolónőkből álló mintán. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 2(2), 47–65.
- Von Secker, C. (2004). Science achievement in social contexts: analysis from national assessment of educational progress. *Journal of Educational Research*, 98(2), 68–78.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.
- Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.). (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. London: Routledge.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Research Report. Philadelphia, PA: Mid-Atlantic Lab. for Student Success.
- Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). Academic resilience: underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 169–202.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95(3), 167–178.

- Weiner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brookes (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed.). (pp. 87–102). New York: Springer.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padrón, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Berkeley: University of California.
- Waxman, H. C., Huang, S. L., & Padrón, Y. N. (1997). Motivation and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Latino Middle School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 137–155.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. (pp. 155–132). Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge. 155–132.
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children*. (pp. 87–102.). New York, NY: Springer.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Windle, G., Markland, D. A., & Woods, B. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*, 12(3), 285–292.
- World Health Organization (2002). *The World Health Report 2002: Reducing risk, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organization.
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J.S. (Eds.), *Handbook of adult resilience*. (pp. 3–34). New York: Guilford.
- Zerényi, K. (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio*, 3(4), 470–478.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra Az értelmező modell szerkezete és a vizsgált erőforrások.....	88
2. ábra A WBI-5 konfirmatív faktorelemzésének eredménye.....	130
3. ábra A tanulók megoszlása a skálák alapján mért tanulmányi énkép mentén	142
4. ábra A tanulók megoszlása az összes tanulmányi területen mért dimenzió mentén .	143
5. ábra A magyar tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében	145
6. ábra A matematika tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében	146
7. ábra A természettudományos tantárgyból nyújtott teljesítménnyel való elégedettség alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében	147
8. ábra A magyar tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében.....	151
9. ábra A matematika tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében.....	152
10. ábra A természettudományos tantárgyhoz kapcsolódó tantárgyi énkép alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében	153
11. ábra Az általános tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében.....	157
12. ábra A verbális (magyar) tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében	158
13. ábra A matematikai tanulmányi énkép skála alapján reziliens tanulók átlagai és szórásai a vizsgálatba bevont tényezők esetében.....	159

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Az oktatási rezilienciakutatások osztályozása	39
2. táblázat. A rizikótényezők az oktatási rezilienciakutatásokban.....	46
3. táblázat. A kedvező kimenetel az oktatási rezilienciakutatásokban.....	48
4. táblázat. Az oktatási reziliencia típusai (2015. évi PISA-vizsgálat esetén).....	54
5. táblázat. Rezilienciaskálák az oktatási és pszichológiai kutatások területéről	57
6. táblázat. Protektív tényezők a rezilienciakutatások alapján.....	80
7. táblázat. A kedvező kimenetel azonosításához felhasznált adatok.....	97
8. táblázat. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	102
9. táblázat. Az értekezésben szereplő mérések és funkcióik	106
10. táblázat. A tanulók mintabeli eloszlása a nem és az évfolyam szerint (fő).....	110
11. táblázat. Az első próbamérés eredményei	116
12. táblázat. Az online tanulói kérdőív skálái és alskálái	118
13. táblázat. A Konfliktusmegoldó kérdőív 14 tételes verzióján végzett faktorelemzés eredménye.....	124
14. táblázat. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'énkép' fődimenzióján végzett faktorelemzés eredménye.....	126
15. táblázat. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'tanulási stratégiák' fődimenzióján végzett faktorelemzés eredménye.....	127
16. táblázat. A CP-SRLI 'önszabályozott tanulás fázisai' alskálán végzett faktorelemzés eredménye.....	129
17. táblázat. A WBI-5 faktoranalízisének eredménye	130
18. táblázat. Az alkalmazott skálák és alskálák Cronbach- α értékei a teljes mintán és évfolyamonkénti bontásban	131
19. táblázat. A rizikó és a kedvező kimenetel azonosításához alkalmazandó adatok és forrásuk	134
20. táblázat. A rizikós háttérű tanulók száma a mintában évfolyamok szerinti bontásban (fő).....	135
21. táblázat. Tanulói alminták elemszáma évfolyamonkénti és kategóriánkénti bontásban.	137
22. táblázat. A tanulók almintánkénti százalékos aránya a teljes mintában (%)	138
23. táblázat. A tanulók almintánkénti százalékos aránya a 4. és a 6. évfolyamon (%)	139
24. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók százalékos aránya az átfedések mentén (%)	141
25. táblázat. A varianciaanalízis eredményei az tantárgyi énkép dimenzióban.....	154
26. táblázat. A varianciaanalízis eredményei a tanulmányi énkép dimenzióban	160
27. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – általános énhatékonyság	163
28. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – optimista, problémaelemző megküzdés	164
29. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – feszültségredukció.....	165
30. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – passzív megküzdés.....	165
31. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai önhatékonyság.....	167
32. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kitartás.....	167
33. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai kötődés	168
34. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – iskolai motiváció.....	169
35. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdés.....	170
36. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – önkontroll	172

37. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – feladatelemzés fázis.....	172
38. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – tervezés fázis.....	173
39. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – nyomon követés fázis.....	174
40. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – eredményértékelés fázis.....	174
41. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kidolgozó stratégia.....	175
42. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – memorizáló stratégia.....	176
43. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kontroll stratégia.....	176
44. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – kortárs támogatás	178
45. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – tanári támogatás.....	179
46. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – igazságos iskolai légkör.....	179
47. táblázat. A kétmintás t-próba eredményei – önállósodási törekvések támogatása.	180
48. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az egyéni tényezőkkel a teljes mintában	182
49. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó tényezőkkel a teljes mintában	183
50. táblázat. A protektív tényezők összefüggései az önszabályozáshoz kapcsolódó tényezőkkel a teljes mintában	185
51. táblázat. A protektív tényezők összefüggései a tanulási stratégiákkal a teljes mintában.....	185
52. táblázat. A protektív tényezők összefüggései a környezeti tényezőkkel a teljes mintában.....	186
53. táblázat. A skálákkal mért kedvező kimenetel és a protektív tényezők korrelációja	187
54. táblázat. A különböző mennyiségű szempontból reziliens tanulók közötti különbségek összesítése.....	196
55. táblázat. Szignifikáns különbségek összesítése az eljárások és tényezők mentén ...	198

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

<i>1. melléklet. Az online tanulói kérdőívhez kapcsolódó mérési útmutató és tájékoztató levél</i>	237
<i>2. melléklet. Az online tanári kérdőívhez kapcsolódó mérési útmutató és tájékoztató levél</i>	241
<i>3. melléklet. A tanári kérdőív</i>	244
<i>4. melléklet. A tanulói kérdőív</i>	246
<i>5. melléklet. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'énkép' fődimenzióján végzett első faktorelemzés eredménye</i>	249
<i>6. melléklet. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'tanulási stratégiák' fődimenzióján végzett első faktorelemzés eredménye</i>	250
<i>7. melléklet. A CP-SRLI-n végzett első faktorelemzés eredménye</i>	251

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az online tanulói kérdőívhez kapcsolódó mérési útmutató és tájékoztató levél



SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
OKTATÁSELMÉLETI KUTATÓCSOPORT
TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001
DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK FEJLESZTÉSE



Iskolai rugalmasság (reziliencia) – 4. és 6. ÉVFOLYAM

Mérési útmutató

Kutatásunk célja egy hazánkban kevésbé ismert és még kevésbé kutatott jelenség, a **rugalmas ellenállás (reziliencia)** vizsgálata, amely arról ad képet, hogy a tanulók milyen mértékben képesek sikereket elérni és megküzdeni az őket ért kihívásokkal, hátrányokkal.

Jelenleg nagyon keveset tudunk arról, hogy milyen tényezők és pontosan miként járulnak hozzá a hátrányokkal küzdő gyermekek tanulmányi sikerességének és az érzelmi jóllétének kialakulásához. A vizsgálat során a **4. és 6. évfolyamos** diákoknak szóló, **tanulói kérdőívvel** információkat gyűjtünk a sikeresség létrejöttében szerepet játszó tényezők jelenlegi szintjéről, így a kutatásban való részvétellel hozzájárulhatnak az első kutatások megkezdéséhez, továbbá visszajelzést kaphatnak a kérdőívet kitöltők jelenlegi állapotáról.

A kérdőívek kitöltését követően, az elemzések során kiderül, hogy a megújuláshoz szükséges tényezők és feltételek milyen szinten vannak jelen a tanulócsoport életében és milyen területeket szükséges és lehetséges javítani a sikeresség növelése érdekében.

A **tanulói kérdőív** információt gyűjt a tanulók egyéni jellemvonásairól és a környezetükre jellemző tényezőkről egyaránt:

- érzelmi jóllét és énhatékonyság;
- megküzdés és kitartás;
- önszabályozás és tanulási szokások, stratégiák;
- tanulmányi énkép;
- iskolai motiváció és kötődés;
- tanári és társas támogatás;
- iskolai légkör (igazságosság, önállóság)

Az online kérdőív kitöltése egy tanórát (olvasás gyorsaságától függően 20-45 perc) vesz igénybe. A kitöltés az adatfelvételi időszakban – **2015. november 30. és december 18. között** – bármikor megvalósítható. A kérdőívtételek a tanulók segítése céljából meghallgathatóak, ezért kérjük, biztosítsanak **fülhallgatót** a diákok számára.

A mérésben résztvevők visszajelzést kaphatnak arról, hogy:

- a kérdőívet kitöltő tanulócsoport milyen mértékben képes a hátrányokkal megküzdeni a *tanulmányi sikeresség* területén, valamint az *érzelmi jóllét* területén is.
- a megújuláshoz szükséges, fentebb felsorolt tényezők és feltételek milyen szinten vannak jelen a tanulócsoport életében
- az intézmény milyen mértékben képes a hátrányokat kompenzáló, vizsgált tényezőket biztosítani, a tanulócsoport számára
- a felmért csoportokban milyen tényezők mentén lehetne esetlegesen beavatkozni és felzárkóztatást kezdeni

SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.
Tel., fax: (62) 544 354
Web: www.u-szeged.hu/ok





A **tanulói kérdőív**be való belépés a megszokottak szerint történik:

1. **minden egyes diák azonos linket kap;**
2. **a rendszer felajánlja a proxy szerver használatát (a mérés megkezdése előtt min. 10perccel töltse le és telepítse vagy indítsa el a proxy szervert), vagy az „ugrás közvetlen a tesztre” felíratra kattintva kezdheti a mérést;**
3. **a diákok a nyitó oldalon a saját mérési azonosítóikat megadva beléphetnek a felületre.**

A **KÉRDŐÍV** WEBCÍME:

edia.hu/rez



Az alábbiakban ismertetjük a szükséges előkészületeket. A munka megkezdése előtt kérjük, hogy...

- a termet a mérésre **készítse elő**, a gépeket kapcsolja be, minden gépen indítson el egy internetes böngészőt (**Mozilla Firefox** vagy **Google Chrome** – más böngésző nem használható) és ellenőrizze, hogy a **legfrissebb verziószámú** böngésző fusson (pl.: Firefox -> Súgó -> A Firefox névjegye).
- **amennyiben az iskola internet sávszélessége nagyon kicsi vagy túlterhelt, lehetőség van a kérdőív proxy szerveren keresztüli kitöltésére, melynek beállítása a kérdőív kitöltése előtt szükséges. Az erre vonatkozó információk a kérdőív linkjének nyitóoldalán elérhetők. Nagyon fontos, hogy proxy szerver alkalmazása esetén mindenképp jussanak el a proxy szerverként szolgáló számítógépen a nyitó oldalig, ahol a diákoknak a mérési azonosítót kell beírni.**
- minden gépen töltsse be és **indítsa el a kérdéssort!** Szükség esetén a feladatsor képét a Ctrl+[mínusz] billentyűkombináció megnyomásával kicsinyíteni, a Ctrl+[plusz] billentyűkombinációval pedig növelni tudja. A Ctrl+R billentyűkombináció megnyomásával frissíthetik a kapcsolatot.
 - Kérjük, készítse elő a tanulók mérési azonosítószámait, és a terembe való beérkezésük **előtt** ossza ezt ki részükre!
 - Kérjük, ügyeljen arra, hogy a tanulók a munka megkezdése előtt **helyesen írják be a mérési azonosítójukat** a feladatsor indító képernyőjén látható azonosító mezőbe! A hiányzó tanulók mérési azonosítóját **más nem használhatja!**

Kérjük, hogy a feladatmegoldás megkezdése előtt hívja fel a tanulók figyelmét, hogy...

- válaszolni a kérdőívtételek melletti számokra kattintva lehet. (Kattintáskor narancssárga színűre változnak, amely a leadott szavazatot jelenti.)
- ha szeretnék segítségképpen meg is hallgathatják a kérdőív mondatait, de nem kötelező.
- nincsenek jó vagy rossz válaszok, csak a véleményük számít.

Tájékoztatjuk, hogy a kérdőív által adott információkról a mérés lezárulását, majd az adatok feldolgozását követően a következő félév elején tájékozódhat. Az eredményeket az iskolai kapcsolattartókon keresztül juttatjuk vissza.

Amennyiben a kutatással vagy az adatfelvétellel kapcsolatban bármilyen kérdés, informatikai, technikai probléma merül fel, forduljanak hozzánk bizalommal az alábbi telefonszámok egyikén:

62/544-628
62/343-063
62/343-487

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a kutatás megvalósítását!

SZTE OK Kutatásszervező Csoport



Tisztelt Kapcsolattartó!

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja által a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című TÁMOP-projekt keretében kidolgozandó online segítő-fejlesztő értékelési rendszer, az **eDia** fejlesztésének megvalósulását.

A jelen kérdőív kitöltése során a tanulók életében fellelhető, a **hátrányok kompenzálását segítő tényezőkről** gyűjtünk információkat.

Kérjük, hogy a kérdőív felvételére egy **45 perces tanórát** biztosítsanak számunkra. Az adatfelvételt **bármely szakos pedagógus** irányíthatja.

A kérdések megválaszolása számítógépes módszerrel történik, azaz a tanulók a kérdőívet az iskolai számítógépeken, interneten, az eDia rendszer használatával töltik ki. A méréssel kapcsolatos tudnivalókat a mellékelt **mérési útmutató** tartalmazza.

Kérjük, hogy hívja fel az adatfelvételt felügyelő pedagógusok figyelmét arra, hogy a mérés megkezdése előtt olvassák el az útmutatót, valamint a diákok részére a feladatok meghallgathatósága miatt **fülhallgatót** biztosítsanak.

Kérjük, hogy az adatfelvételt **2015. november 30. és december 18. között** valósítsák meg.

Amennyiben a kutatással vagy az adatfelvétellel kapcsolatban bármilyen kérdés, informatikai, technikai probléma merül fel, forduljanak hozzánk bizalommal az alábbi telefonszámok egyikén:

62/544-628

62/343-063

62/343-487

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a kutatás megvalósítását!

Tisztelettel,

Szabó Dóra Fanni

Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója

Szeged, 2015. november 26.

2. melléklet. Az online tanári kérdőívhez kapcsolódó mérési útmutató és tájékoztató levél



SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
OKTATÁSELMÉLETI KUTATÓCSOPORT
TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001
DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK FEJLESZTÉSE



Iskolai rugalmasság (reziliencia) – Háttérkérdőív

Mérési útmutató

Kutatásunk célja egy hazánkban kevésbé ismert és még kevésbé kutatott jelenség, a **rugalmas ellenállás (reziliencia)** vizsgálata, amely arról ad képet, hogy a tanulók milyen mértékben képesek sikereket elérni és megküzdeni az őket ért kihívásokkal, hátrányokkal.

Jelenleg nagyon keveset tudunk arról, hogy milyen tényezők és pontosan miként járulnak hozzá a hátrányokkal küzdő gyermekek tanulmányi sikerességének és az érzelmi jóllétének kialakulásához. A vizsgálat során a **tanári háttérkérdőívvel** információkat gyűjtünk a vizsgálatban résztvevő tanulók háttéréről környezeti és egyéb hátrányok pontozása céljából.

A különálló kérdőívben csak azt szükséges felsorolni, hogy a kitöltésben résztvevő tanulók közül ki tartozik az alább felsorolt kategóriák valamelyikébe. Egyéb adat nem szükséges.

- hátrányos helyzetű (HH)
- halmozottan hátrányos helyzetű (HHH);
- sajátos nevelési igényű (SNI)
- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő (BTM)

A háttérkérdőív kitöltése az adatok összegyűjtését követően mindössze pár perc. A kitöltés az adatfelvételi időszakban – **2015. november 30. és december 18. között** – bármikor megvalósítható, a mérést vezető pedagógus vagy a kapcsolattartó által.

Szeretnénk külön felhívni a figyelmét arra, hogy a tanulók megjelölésekor **csak a tanulók mérési azonosítóját adják meg!** Semmiképp sem születési dátumot, vagy egyéb a tanuló azonosítására alkalmas személyes adatot.

A háttérkérdőívbe való belépés a megszokottak szerint történik:

1. a megadott linkek keresztül a belépő oldal jelenik meg
2. a nyitó oldalon a belépési azonosítót megadva beléphet a felületre

A HÁTTÉRKÉRDŐÍV WEBCÍME:

edia.hu/reztanar

SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.
Tel., fax: (62) 544 354
Web: www.u-szeged.hu/ok





Az alábbiakban ismertetjük a szükséges előkészületeket. A munka megkezdése előtt kérjük, hogy...

- a termet a mérésre **készítse elő**, a gépeket kapcsolja be, minden gépen indítson el egy internetes böngészőt (**Mozilla Firefox** vagy **Google Chrome** – más böngésző nem használható) és ellenőrizze, hogy a **legfrissebb verziószámú** böngésző fusson (pl.: Firefox -> Súgó -> A Firefox névjegye).
- **amennyiben az iskola internet sávszélessége nagyon kicsi vagy túlterhelt, lehetőség van a kérdőív proxy szerveren keresztüli kitöltésére, melynek beállítása a kérdőív kitöltése előtt szükséges. Az erre vonatkozó információk a kérdőív linkjének nyitóoldalán elérhetők. Nagyon fontos, hogy proxy szerver alkalmazása esetén mindenképp jussanak el a proxy szerverként szolgáló számítógépen a nyitó oldalig, ahol a diákoknak a mérési azonosítót kell beírni.**
- minden gépen töltsse be és **indítsa el a kérdéssort!** Szükség esetén a feladatsor képét a Ctrl+[mínusz] billentyűkombináció megnyomásával kicsinyíteni, a Ctrl+[plusz] billentyűkombinációval pedig növelni tudja. A Ctrl+R billentyűkombináció megnyomásával frissíthetik a kapcsolatot.
 - Kérjük, készítse elő a tanulók mérési azonosítószámait, és a terembe való beérkezésük **előtt** ossza ezt ki részükre!
 - Kérjük, ügyeljen arra, hogy a tanulók a munka megkezdése előtt **helyesen írják be a mérési azonosítójukat** a feladatsor indító képernyőjén látható azonosító mezőbe! A hiányzó tanulók mérési azonosítóját **más nem használhatja!**

Kérjük, hogy a feladatmegoldás megkezdése előtt hívja fel a tanulók figyelmét, hogy...

- válaszolni a kérdőívtételek melletti számokra kattintva lehet. (Kattintáskor narancssárga színűre változnak, amely a leadott szavazatot jelenti.)
- ha szeretnék segítségképpen meg is hallgathatják a kérdőív mondatait, de nem kötelező.
- nincsenek jó vagy rossz válaszok, csak a véleményük számít.

Tájékoztatjuk, hogy a kérdőív által adott információkról a mérés lezárulását, majd az adatok feldolgozását követően a következő félév elején tájékozódhat. Az eredményeket az iskolai kapcsolattartókon keresztül juttatjuk vissza.

Amennyiben a kutatással vagy az adatfelvétellel kapcsolatban bármilyen kérdés, informatikai, technikai probléma merül fel, forduljanak hozzánk bizalommal az alábbi telefonszámok egyikén:

62/544-628
62/343-063
62/343-487

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a kutatás megvalósítását!

SZTE OK Kutatásszervező Csoport



Tisztelt Kapcsolattartó!

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja által a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című TÁMOP-projekt keretében kidolgozandó online segítő-fejlesztő értékelési rendszer, az **eDia** fejlesztésének megvalósulását.

A jelen kérdőív kitöltése során a tanulók életében fellelhető, a **hátrányok kompenzálását segítő tényezőkről** gyűjtünk információkat.

Kérjük, hogy a kérdőív felvételére egy **45 perces tanórát** biztosítsanak számunkra. Az adatfelvételt **bármely szakos pedagógus** irányíthatja.

A kérdések megválaszolása számítógépes módszerrel történik, azaz a tanulók a kérdőívet az iskolai számítógépeken, interneten, az eDia rendszer használatával töltik ki. A méréssel kapcsolatos tudnivalókat a mellékelt **mérési útmutató** tartalmazza.

Kérjük, hogy hívja fel az adatfelvételt felügyelő pedagógusok figyelmét arra, hogy a mérés megkezdése előtt olvassák el az útmutatót, valamint a diákok részére a feladatok meghallgathatósága miatt **fülhallgatót** biztosítsanak.

Kérjük, hogy az adatfelvételt **2015. november 30. és december 18. között** valósítsák meg.

Amennyiben a kutatással vagy az adatfelvétellel kapcsolatban bármilyen kérdés, informatikai, technikai probléma merül fel, forduljanak hozzánk bizalommal az alábbi telefonszámok egyikén:

62/544-628

62/343-063

62/343-487

Köszönjük, hogy munkájával támogatja a kutatás megvalósítását!

Tisztelettel,

Szabó Dóra Fanni
Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója

Szeged, 2015. november 26.

3. melléklet. A tanári kérdőív

Kérjük írja be a belépési azonosítóját, majd kattintson a "Belépés" gombra!

Azonosító:

Belépés

Tisztelt pedagógus!

A most következő 4 db kérdés során az '**Iskolai Rugalmasság (reziliencia)**' kérdőívet kitöltő tanulók közül azoknak az adatait kell megadnia, akik az alább felsorolt kategóriák valamelyikébe tartoznak.

Hátrányos helyzetű (HH)

Halmozottan hátrányos helyzetű (HHH)

Sajátos nevelési igényű (SNI)

Beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő (BTM)

Kérjük, hogy a következő oldalon megadott cellákban **csak azoknak a** tanulóknak tüntesse fel a **Mérési Azonosítóját**, akik a fent említett kategóriák valamelyikébe soroltak.

Kérjük, hogy a válaszok megadásakor minden esetben a tanulók **Mérési Azonosítóját** használja a megjelölésükhöz.

Amennyiben egy tanuló több kategóriába is besorolt, úgy minden megfelelő helyen tüntesse fel az azonosítóját.

A "Tovább" gombra kattintva léphet a következő oldalra!

Tovább

Kérjük a megfelelő mezőben tüntesse fel az iskola/ osztály adott kategóriába sorolt tanulóinak **mérési azonosítóját!**

Hátrányos helyzetű (HH):

Halmozottan hátrányos helyzetű (HHH):

Sajátos nevelési igényű (SNI):

Beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő (BTM)

[Vissza](#)

[Tovább](#)

Köszönjük, hogy válaszolt!

Amennyiben utólagosan javítani illetve pótolni szeretne, úgy az azonosítójával ismételten beléphet, majd a 'Vissza' gombra kattintva vissza léphet az előző oldalra.

[Vissza](#)

4. melléklet. A tanulói kérdőív

Kérlek írd be a mérési azonosítód, majd kattints a "Belépés" gombra!

Mérési azonosító:

Belépés



Kedves tanuló!

A most következő kérdések rád, a tanulási szokásaidra és az iskolára vonatkoznak.

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a lényeg, hogy őszintén válaszolj a kérdésekre.

A képernyő tetején látható narancssárga csík azt jelzi, hol tartasz a kérdések megválaszolásában.

A "Tovább" gombra kattintva a következő oldalra léphetsz!

Tovább

Mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások? **Kattints rá!**



	Egyáltalán NEM jellemző	Alig jellemző	Közepesen jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem amit szeretnék.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Nem esik nehezemre, hogy kitartsak szándékaim mellett és elérjem a céljaimat.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ötletességemnek köszönhetően, tudom miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Vissza

Tovább

Szerinted mennyire vagy **ügyes** az alábbi tantárgyakból és mennyire vagy **elégedett** a teljesítményeddel? **Kattints rá!**



Ügyes					Elégedett						
Egyáltalán NEM		Nagyon			Egyáltalán NEM		Nagyon				
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	Magyar nyelv és irodalom		<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	Matematika		<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	Környezetismeret/Természetismeret		<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Vissza

Tovább

Mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások? **Kattints rá!**



	Egyáltalán NEM igaz	NEM igaz	Közepesen igaz	Igaz	Teljesen igaz
 Gyorsan megtanulom a legtöbb tantárgyat.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
 A legtöbb tantárgyból jó dolgozatokat írok.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
 A legtöbb tantárgyból jó vagyok.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

[Vissza](#)

[Tovább](#)



Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!



5. melléklet. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'énkép' fődimenzióján végzett első faktorelemzés eredménye

<i>Tételek</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>
Biztos vagyok benne, hogy képes vagyok megérteni a legnehezebb szöveget is.		0,751	
Meg vagyok győződve arról, hogy képes vagyok megérteni a legösszetettebb anyagot is amit a tanár tanít.		0,817	
Meg vagyok győződve róla, hogy jól megoldom a feladatokat és a dolgozatokat.		0,701	
Meg vagyok győződve róla, hogy el tudom sajátítani az éppen tanított készségeket.		0,745	
Jó jegyeket kapok magyarból.	0,822		
A magyart gyorsan tanulom.	0,795		
Mindig jó voltam magyarból.	0,849		
Mivel a magyarral való foglalkozás szórakoztat, nem szívesen mondanék le róla.	0,625	0,357	
Jó jegyeket kapok matematikából.			0,834
A matematika a legjobb tantárgyaim egyike.			0,817
Mindig jó voltam matematikából.			0,861
Gyorsan megtanulom a legtöbb tantárgyat.	0,560	0,424	0,382
A legtöbb tantárgyból jó dolgozatokat írok.	0,587	0,345	0,433
A legtöbb tantárgyból jó vagyok.	0,619		0,425
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>48,52</i>	<i>12,14</i>	<i>8,36</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük

6. melléklet. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív 'tanulási stratégiák' fődimenzióján végzett első faktorelemzés eredménye

<i>Tétel</i> <i>Amikor tanulok...</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>
...Az új anyagot megpróbálom összefüggésbe hozni a más tantárgyból tanultakkal. (Ki)		0,840
...Végiggondolom, hogy az információ hasznos lehet-e a valós életben. (Ki)		0,727
...Úgy próbálom jobban megérteni a tananyagot, hogy igyekszem összekötni a már meglévő tudásommal. (Ki)	0,399	0,674
...Végiggondolom, hogy a tananyag összhangban van-e azzal, amit már tudok. (Ki)	0,313	0,743
...Megpróbálok mindent megjegyezni, ami az anyaghoz tartozhat. (M)	0,709	
...Igyekszem annyit megjegyezni, amennyit csak lehet. (M)	0,754	
...Az egész új tananyagot megjegyzem azért, hogy fel tudjam idézni. (M)	0,607	0,373
...Úgy gyakorolok, hogy újra és újra elmondom az anyagot magamnak. (M)	0,658	
...Először átgondolom, mit is kell egész pontosan megtanulnom. (Ko)	0,632	0,327
...Ráveszem magam, hogy ellenőrizsem, emlékszem-e arra, amit megtanultam. (Ko)	0,678	
...Megpróbálok rájönni, melyek azok a fogalmak, amelyeket még nem értek igazán. (Ko)	0,651	
...Meggyőződöm róla, hogy emlékszem-e a legfontosabb dolgokra. (Ko)	0,733	
...Ha nem értek valamit, kiegészítő információkat keresek a kérdés tisztázásához. (Ko)	0,526	0,358
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>48,61</i>	<i>8,17</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük; a tétel eredeti faktorszerkezetben elfoglalt helyét a tétel után jelöltük (Ki=kidolgozó, M=memorizáló, Ko=kontroll)

7. melléklet. A CP-SRLI-n végzett első faktorelemzés eredménye

<i>Tételek</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>
*...Felteszem a kérdést magamnak: „Miről is szól? Mit tudok már erről?” *	0,554		
*...Felteszem a kérdést magamnak: „Tudom-e, hogy milyen típusú a feladat?”	0,549		0,371
*...Ha egy hasonló feladatot kapok, mint amilyet már korábban csináltam, felteszem a kérdést: „Hogyan fogtam hozzá legutóbb? Helyesen közelítettem-e a feladathoz?”	0,534		0,342
*...Eltervezem, hogy mikor fogom megcsinálni a különböző feladatokat.			0,798
*...Eldöntöm, hogy mit csinálok előbb, és mit később.			0,780
*...Végig gondolom, hogy mennyi időre lesz szükségem.	0,370		0,532
**...Azt kérdezem magamtól: „Ez így jó lesz?”	0,760		
**...Azt kérdezem magamtól: „Még mindig értek mindent?”	0,802		
**...Azt kérdezem magamtól: „Még mindig van elég időm?”	0,682		
**...Ellenőrzöm, amit már megcsináltam időről időre, és hogy mennyi van még hátra.	0,500	0,376	
**...Azt kérdezem magamtól: „Melyik rész okoz nehézséget? Mit kell egy kicsit többet gyakorolnom?”	0,601	0,317	
***...Újra átnézem a válaszokat.		0,779	
***...Ellenőrzöm, hogy elfelejtettem-e valamit.		0,845	
***...Ellenőrzöm, hogy megcsináltam-e mindent, ami fel volt adva.		0,749	
<i>Megmagyarázott variancia (%)</i>	<i>38,99</i>	<i>9,82</i>	<i>7,95</i>

Megjegyzés: varimax rotáció; 0,3-nél alacsonyabb faktorsúlyok nem szerepelnek; a tételenkénti legmagasabb faktorsúlyt kiemeltük;

*(Mielőtt elkezdem a tanulást...) ***(Amíg tanulok...) *** (Miután befejeztem a tanulást...)

NYILATKOZAT

Alulírott *Oláh Lajosné Szabó Dóra Fanni* (CRJKBM), ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy a disszertáció **saját, önálló munkám eredménye**; az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok és a disszertációírás szabályainak megfelelően készült.

Kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem és ahol mások eredményeit vagy gondolatait idéztem azt minden esetben azonosítható módon feltüntettem, a dolgozatban közölt ábrák és képek közlése mások szerzői jogait nem sértik.

Szeged, 20..... év hó nap

.....
hallgató aláírása