

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 tézisei

Témavezető:  
Prof. Dr. Csapó Benő  
egyetemi tanár



Szeged, 2021

## Az értekezés témája és szerkezete

Az elmúlt pár évtizedben növekedni kezdett azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a rizikós, kedvezőtlen körülményeik ellenére iskolai sikereket elérő tanulókra fókuszálnak. 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 kutatási terület az eddigiektől eltérő megközelítésben értelmezi a hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatát, főként azáltal, hogy az e csoportba tartozó diákoknak azt a réteget 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 protektív tényezőkre világíthat rá, melyek fejlesztése hozzájárulhat a leszakadó társadalmi rétegekből kikerülő gyermekek felzárkóztatásához.

Hazai viszonylatban azonban még igen keveset tudunk a jelenségről, ezért a kutatások kivitelezése és a nemzetközi eredmények hazai kontextusban való alátámasztása szükségzerű. Ebből kiindulva a jelen disszertációban bemutatott kutatásunk kivitelezése során tágran értelmezett célunk az oktatási rezilienciáról és a jelenség kialakulásához hozzájáruló protektív tényezőkről való hazai ismeretek bővítése volt.

A kutatásunk szűken vett céljai kettősek voltak. Egyrészt egy olyan többszemponútú, a reziliens tanulók azonosítását sokrétűen lefedő megközelítés kialakítását és kipróbálását tűztük ki célul, amelyet a jelenség értelmezésében, illetve a reziliens tanulók azonosításának módszertanában való inkonzisztencia hívott életre (Lerner, 2006). Az oktatási rezilienciakutatások jelentősen eltérnek egymástól tekintetben, hogy miként értelmezik a jelenség alapkritériumait és milyen módszerekkel vizsgálják az összetevőket. Azonban a konceptualizálás sokszínűségéből fakadó, validitásbeli problémák vizsgálatát célul kitűző kutatás nem került látókörünkbe. Ezért felmerülhet 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 többszemponútú 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 a protektív faktorok vizsgálata volt. Hazai kontextusban gyűjtöttünk információt egyéni és környezeti tényezők jelentőségéről 4. és 6. évfolyamos tanulók körében. Mivel a megközelítésünknek megfelelő mérőeszközt szintén nem találtunk, ezért egy tanulói kérdőív szerkesztése és alkalmazhatóságának vizsgálata is a kutatásunk részét képezte. Az így létrejövő Iskolai rugalmasság kérdőív továbbfejlesztésén 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 eredmények alapját adhatják új iskolafejlesztési kutatásoknak és a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására alkalmas iskolai programok kidolgozásának, továbbá hozzájárulhatnak az oktatáseredményesség méltányossági dimenziójának fejlesztéséhez.

Az értekezés elméleti háttérében először rámutattunk, hogy milyen kontextusba illeszthető be kutatásunk (1. fejezet), majd a reziliencia értelmezésének (2. fejezet) és vizsgálatának lehetőségeit (3. fejezet) is bemutattuk, valamint ismertettük a legfontosabb kutatási eredményeket (4. fejezet). A kutatás koncepciójának, kérdéseinek, hipotéziseinek és módszertanának (5. fejezet) ismertetését követően tértünk ki az eredmények (6. fejezet) bemutatására. A disszertáció záró, 7. fejezetében összegeztük az eredményeket és további kutatási lehetőségeket is kijelöltünk.

## Elméleti háttér

A disszertáció elméleti háttérének kiindulópontját az oktatás eredményessége köré csoportosuló fogalmak jelentették. Ezek közül kutatásunk szempontjából különös jelentőséggel bír a méltányosság fogalma. 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 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 méltányos iskolarendszer csökkenti a társadalmi különbségeket, enyhíti a szociális helyzetből fakadó feszültséget, azáltal, hogy kiemelt figyelmet fordít többek között a leszakadó társadalmi rétegekből származó gyermekekre és növeli az összetartozás érzését (OECD, 2010).

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelensége a közoktatás egyik fontos kérdésköre és megoldandó problémája, azonban az esélyegyenlőség biztosításának szükségessége, mint kiemelt oktatási feladat csak lassan nyer teret a hazai közgondolkodásban. A nemzetközi vizsgálatok elemzése alapján rendszerint a listák végére kerülünk a méltányosság indikátorainak tekinthető mutatók tekintetében (pl. Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2019; Tóth, Csapó, & Székely, 2010), mint például a szelektivitás, az iskolák közötti különbségek és a családi háttér hatásának elemzése esetében.

A rezilienciakutatás fiatalága ellenére komplex területnek tekinthető. Az összetettséghez nagyban hozzájárul a fogalom operacionalizálásában való inkonzisztencia (Lerner, 2006). Az elmúlt ötven évben a reziliencia számos értelmezése terjedt el, a közmegegyezésen alapuló definíció kialakítása még várat magára. A kutatások ezért az éppen alkalmazott fogalomnak megfelelő koncepciókat és értékelési formákat alakítottak ki. Ezért az értekezés vonatkozó fejezeteiben a pszichológiai és neveléstudományi források mentén mutatjuk be a jelenség fogalmi kereteit, vizsgálatának módszertani lehetőségeit és eredményeit.

A pszichológiai szakirodalomban a kutatók egy része a két alapkritériumra, a rizikóra és a kedvező fejlődési kimenetelre (Masten & Coatsworth, 1998) kiterjedő alapfogalmat határoz meg. Míg mások a reziliencia multidimenzionalitását hangsúlyozzák és jelenség létrejöttében szerepet játszó egyéni és környezeti faktorok szerepére mutatnak rá az értelmezési keretük kialakítása során (pl. Ungar, 2008; Sameroff, 2009). A lélektani vizsgálatok széleskörű elméleti és empirikus alapot szolgáltatottak a neveléstudományi kutatásoknak és rámutattak a rizikós életkörülmények között felnövő diákok tanulási sikerességének elősegítési lehetőségeire (Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

Meglátásunk szerint az oktatási rezilienciával kapcsolatos kutatások és elméletek alapvetően nem különböznek a pszichológiai megközelítéstől, tekintve, hogy a jelenség definiálásakor egységesen megjelenő két alapkritérium 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 és kifejezettebben a tanulmányi területen sikereket elérő tanulókra koncentrálnak (pl. OECD, 2019; Peng, Lee, Wang, & Walberg, 1991). A területek közötti viszonyból következik, hogy az eredményeik egymástól nem feltétlenül különítendőek el, a pszichológiai források a tervezés alapjául szolgálhatnak.

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. A rizikó értelmezése változatos. A kutatások többsége az alacsony szocioökonómiai státuszt és/vagy kisebbségi csoportba való tartozást veszi alapul

(pl. Geoke-Morey, Taylor, Merrilees, Cummings, Cairns, & Shirlow, 2012; Finn & Rock, 1997) a kedvezőtlen körülmények azonosításakor. De az alapfokú oktatás során elért alacsony eredményesség (pl. Langenkamp, 2010), a gyermekbántalmazás (pl. Cooney, Renner, Hua, Zhang, & Whitney, 2010), a középiskolából való lemorzsolódás (pl. Wayman, 2002), az érettségihez kapcsolódó alacsony magabiztosság (pl. Catteral, 1998), valamint az iskolai tevékenységek iránti elkötelezettség alacsony fokának vizsgálata is megjelenik (pl. Li, Martin, Armstrong, & Walker, 2011).

A kedvező kimenetel azonosítására is számos adatot alkalmaznak, egyes kutatások kognitív összetevőkre, míg mások nem kognitív összetevőkre építenek. Az oktatási rezilienciakutatások esetében túlsúlyban van a kognitív kimenetel mérése, melyek közül túlnyomó részt teszteredményeket alkalmaznak a sikeresség mérése érdekében (Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, & Chen, 2012). Más kutatások osztályzatokat (pl. Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland, 2015), a továbbtanulást (pl. Geoke-Morey et al., 2012) a tanulmányokkal kapcsolatos elégedettséget (pl. Plunkett, Henry, Houlter, Sands, & Abarca-Mortensen, 2008), vagy más tanulmányi, viselkedéssel és szociális jellemzőket állítanak középpontba (pl. Farmer, Clemmer, Leung, Goforth, Thompson, Keagy, & Bloucher 2005).

A területen kiemelkedő jelentőséggel bírnak a PISA-mérések eredményei és módszertanuk. Az OECD által közzétett elemzések szolgáltatták az első reprezentatív, tanulói szinten végzett, kvantitatív adatokkal szolgáló kutatáson alapuló információkat a reziliencia jelenségéről az oktatásban. A vizsgálatok során egyfajta reziliencia-mutatót képeznek az adott év főterületéhez kapcsolódóan, amelyet az egyes oktatási rendszerek méltányossági dimenziójának jellemzésére is használnak (pl. OECD, 2019). A reziliens tanuló kifejezést azoknak a diákoknak az esetében alkalmazzák, akik az alacsony szocioökonómiai státuszuk ellenére magas szinten teljesítenek.

A nemzetközi összevetést is lehetővé tevő elemzések rámutattak, hogy évről évre az ázsiai térség gazdaságaiban (pl. Hongkong-Kína, Vietnám, Szingapúr) a legmagasabb a reziliens tanulók aránya, míg hazánkban az OECD-országokhoz viszonyítva is alacsony reziliens tanulói arány nem növekedett számottevően az évek során (OECD, 2013), a legutóbbi elemzések pedig a reziliens tanulók arányának csökkenését is kimutatták (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018).

Mind a PISA-méréseken alapuló kutatások, mind pedig tőlük független vizsgálatok rámutattak egy sor olyan tényezőre, amelyek hozzájárulnak a hátrányos helyzetű tanulók sikerességéhez. Finn és Rock (1997), vagy Fantuzzo és munkatársai (2012) is az iskolai feladatok iránti elkötelezettség tekintetében találtak jelentős különbséget a reziliens és nem reziliens diákok között. A motivációs összetevőkhöz kapcsolódóan rámutattak, hogy a reziliens diákok robusztusabb, pozitívabb mintákkal rendelkeznek, mint nem reziliens társaik (Gordon Rouse, 2001). Gonzalez és Padilla (1997) feltárták, hogy az iskolához tartozás érzése, a hozzá való érzelmi kötődés is a reziliencia prediktora. De a diákok pozitív attitűdje és elképzeléseik arról, hogy mire képesek szintén hozzájárulhatnak a rizikós háttér kompenzálásához (Von Secker, 2004).

A pedagógusokhoz, szülőkhöz és kortársakhoz kapcsolódó tényezők, vagyis a családi és az iskolai szociális kötődések (Langenkamp, 2010; Plunkett et al., 2008; La Foret, Watt, Diaz, McCullough, & Barrueco, 2000) jelentőségére is rámutattak a kutatások. Emellett olyan egyéni tényezők szerepét is vizsgálták, mint az énkép (pl. Kanevsky, Corke, & Frangkiser, 2007; Wang, Haertel, & Walberg, 1997; Gordon 1996), az önbizalom (pl. Gordon, 1996; Padrón, Waxman, Brown, & Powers, 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 et al., 2000) és a konfliktusmegoldás, megküzdés (pl. Glennie, 2010; Orozco, 2007), mely során kiderült, hogy e tényezők hatással vannak a rizikós háttér és a tanulmányi sikeresség kapcsolatára.

## Kutatási kérdések és hipotézisek

Az értekezésben elemzésre kerülő kutatás pontosított célrendszerét öt alpontban fogalmaztuk meg, amelyekhez kapcsolódóan kialakítottuk a kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket.

### **1) Az online mérőeszköz alkalmazhatósága**

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

H<sub>1</sub>: A korábbi alkalmazási eredményekből kiindulva feltételezzük, hogy a skálák és alskálák megbízhatóan alkalmazhatóak minden életkori csoportban. Hipotézisünk szerint a reliabilitás-mutatók megfelelően bizonyulnak, az alkalmazott kérdőívek faktorstruktúrája megfelelő.

### **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?*

H<sub>2,3</sub>: Feltételezésünk szerint a sikeres és a reziliens tanulók aránya az egyszerűbb, egy itemet felhasználó azonosítási módszer esetében lesz a legmagasabb. A többleteles skálák felhasználásával ennél kevesebb, a teszteredmények felhasználásával pedig még kisebb lesz a reziliens tanulók aránya.

H<sub>4</sub>: 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.

H<sub>5</sub>: 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 különbözőségei**

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

H<sub>6</sub>: 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 különbözőségeik**

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

H<sub>7</sub>: Az egyéni tényezők esetében feltételeztük, hogy a reziliens tanulók általános érzékenysége (pl. Masten & Wright, 2010) 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 (pl. Glennie, 2010; Orozco, 2007).

H<sub>8</sub>: Az iskola és tanulás kategória esetében feltételezésünk szerint a sikeres hátrányos helyzetű diákok magasabb iskolai önhatékonyságérzettel jellemzik magukat (Cheung, 2006; Prince-Embury, 2007), valamint kitartóbbnak tartják magukat (Cassidy, 2006; Wagnild & Young, 1993), jobb az iskolához való viszonyuk (Gonzalez & Padilla, 1997), motiváltabbak az iskolához kötődő feladatok megoldásában (Gordon Rouse, 2001), s jelentősen jellemzőbbnek érzik, hogy az őket ért mindennapi iskolai kudarcokra adaptívan reagálnak (Glennie, 2010).

H<sub>9</sub>: 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 (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004; Wang et al., 1994)

H<sub>10</sub>: A környezeti tényezőkkel kapcsolatosan feltételeztük, hogy minden alminta 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 (pl. La Foret et al., 2000; Plunkett et al., 2008).

### **5) A protektív faktorok és a kedvező kimenetel összefüggései**

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

H<sub>11</sub>: 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 önhatékonyság, 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 tanulók sikerességével.

## Minta és mérőeszközök

Értekezésünkben az oktatási reziliencia alatt azt a jelenséget értettük, amikor az elért siker az iskolai tanulmányok területén realizálódik, a nehézségek és a hátráltató körülmények a tanulók családi hátterének gazdasági és társadalmi jellemzőiből fakadnak. Vagyis azokat a diákokat tekintettük reziliens tanulóknak, akik a hátrányos szocioökonómiai státuszuk ellenére tanulmányi sikereket érnek el. Azonban e megközelítést pszichológiai elemekkel is kiegészítettük, s az érzelmi jól-lét dimenzióját is bevontuk kutatásunkba. Az alkalmazott fogalomból egyértelműen következik, hogy a jelenség értékelését meghatározó két alapkritérium a hátrányos helyzet és javarészt a tanulmányi sikeresség. E kettő vizsgálatára vonatkozóan alakítottunk ki egy többszemponú megközelítésen alapuló koncepciót, amely lehetővé tette, hogy különböző adatok segítségével, több fődimenzió (teszteredmények, elégedettség, tantárgyi énkép, tanulmányi énkép, érzelmi jól-lét) mentén azonosítsuk be a reziliens tanulók csoportjait.

A 2015. telén végzett adatfelvételben összesen 1446 fő vett részt. 4. és 6. évfolyamos diákok csaknem azonos arányban töltötték ki az online platformon (eDia: Molnár & Csapó, 2019) futó Iskolai Rugalmasság kérdőívet. A tanulók a SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportnak azon partnerintézményeiből kerültek ki, amelyek a mérésre önként jelentkeztek, vagyis nem valószínűségi mintavételi technikát alkalmaztunk. A mintavételi eljárás következtében a kapott eredmények az alapsokaságra nem értelmezhetők, csupán a kutatásban résztvevő tanulókra vonatkoznak.

A mérés során két különböző online mérőeszközt alakítottunk ki. A tanulói kérdőív mellett létrehoztunk egy tanári kérdőívet, amelynek célja az volt, hogy a diákok rizikós életkörülményének azonosításához alkalmas adatokat gyűjthessünk. A tanulói kérdőív protektív tényezőket tartalmazó része összesen 13 mérőeszköz 136 tételét tartalmazta. Emellett adatbázisunkat kiegészítettük a kutatócsoport fő műveltségterületeken futó tesztjeinek eredményeivel.

## Eredmények

### *1) Az online mérőeszköz alkalmazhatósága*

Hipotézisünknek ( $H_1$ ) megfelelően a kutatás során kialakított Iskolai rugalmasság kérdőív alsóskálái megbízhatóan alkalmazhatóak voltak a minta jellemzőinek vizsgálatára (1. táblázat). 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- $\alpha$  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, 2001) esetében, a kiindulás szerkezet négy faktortól eltérően a főkomponens elemzéskor három dimenzió jött létre. A PISA 2000 Tanulói Kérdőív (B. Németh & Habók, 2006) dimenzióként elemzett szerkezetével kapcsolatos hipotézisünket is csak részben sikerült alátámasztani, a 'stratégiák' dimenzió részben eltért az eredeti szerkezettől, az 'énkép' dimenzió esetében a várt faktorstruktúrát kaptuk. A CP-SRLI (Vandeveldede & Van Keer, 2011; Bacsa, 2012) a feltételezettnek megfelelő négy faktorra különült el és a WBI-5 faktorelemzése 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.

1. táblázat. Az alkalmazott skálák és alskálák Cronbach- $\alpha$  értékei a teljes mintán és évfolyamonkénti bontásban

<i>Skála/alskála</i>	<i>Cronbach-<math>\alpha</math></i>		
	<i>Teljes minta</i>	<i>4. évfolyam</i>	<i>6. évfolyam</i>
<i>I. Intrapersonális tényezők – egyén</i>			
Általános énhatékonyság skála	0,850	0,851	0,849
Konfliktusmegoldó Kérdőív	0,703	0,716	0,682
<i>II. Intrapersonális tényezők – iskola és 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. Intrapersonális 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
Önállóodási 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

2) A többszemontú megközelítés alkalmazhatósága, reziliens alminták mérete és összetétele

A többszemontú megközelítésünk alkalmazásán keresztül különbözőképpen azonosíthattuk a reziliens diákokat, ugyanazon minta elemzésekor. Feltételezéseinknek ( $H_{2,3}$ ) megfelelően az egy darab kérdőív-tételt alkalmazó módszerek mentén a sikeresként és a reziliensként azonosított tanulók száma is magasabbnak bizonyult, mint a többtételű skálák vagy teszteredmények alkalmazásával. A reziliens tanulók aránya a teljes adatmennyiséghez viszonyítottnan 3,4%-tól 5,8%-ig terjedt. A legmagasabb a természettudomány tantárgyhoz kapcsolódó elégedettség esetén adódott, a legalacsonyabb a matematikai tanulmányi énkép esetében.



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 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 almintá 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<sub>4</sub>), hogy a diákoknak kisebb hányada mondható sikeresnek, mint sikertelennek.

A teszteredmények felhasználásával igen kevés volt a sikeresként, illetve a reziliensként azonosított tanulók száma, a rendelkezésre álló adatmennyiség következtében. Az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudomány teszt 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 nagy 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). Következésképpen megfogalmazható, hogy a kedvezőtlen háttérű tanulók elérése nehezen valósítható meg olyan mintavételi technikák nélkül, amelyek biztosítják a mintába való direkt bevonást.

A különböző szempontok mentén azonosított reziliens alminták közötti átfedéseket is vizsgáltuk. 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<sub>5</sub>) elvethető volt.

### *3) A több szempontból azonosított reziliens csoportok jellemzői és különbségei*

A módszertani egységesítés problémái mentén létrejövő előfeltevéseink vizsgálatára volt alkalmas többszempontú megközelítésünk. Az erre vonatkozó eredményeinek vizsgálatát összegezve elmondható, hogy változatos eredményekre jutottunk, melyeket összegezve szemléltet a 2. táblázat.

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 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.

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

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

E1=ált. önhatékonyság; 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

Az egyszerű tantárgyi énkép dimenzióban a 21 tényező közül összesen 5 esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség az alminták között. A saját általános önhatékonyságukat, 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 tanulócsoporthoz 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 sem 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.

A 21 faktor és 3 fődimenzió mentén elvégzett elemzésekből kiderült, hogy az összesen 63 varianciaanalízis 66,66%-a, összesen 42 próba eredménye volt szignifikáns. 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 egyezőség esetében van lehetőség.

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 ( $H_0$ ) 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 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 eredményei mennyiben egységesíthetők további kutatási lehetőségekre mutat rá.

#### 4) A reziliens és nem reziliens tanulói csoportok közti hasonlóságok és különbözőségek

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 (3. táblázat). Az összesen 210 darab kétmintás t-próba 72,86%-a, összesen 153 próba eredménye volt szignifikáns. Kapcsolódó hipotéziseinket (H<sub>7,8,9,10</sub>) részben tekinthetjük igazoltnak.

3. 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 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

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 legtöbb szignifikáns próba az iskolai önhatékonyság, az iskolai motiváció és az önszabályozó tanulás nyomon követés fázisa esetében jött létre. Vagyis minden eljárás alapján elmondható, hogy e szempontokból eredményeink összhangban vannak a nemzetközi kutatási eredményekkel. A reziliens tanulók jelentősen magasabb iskolai énhatékonysággal 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. Nota et al., 2004).

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 (pl. 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 alkalmaznak a tanulási feladat elemzéséhez és a tervezéshez kapcsolódó elemeket, de jobban tudják a feladatvégzés közben megjelenő impulzivitásukat is kontrollálni (pl. Wang et al., 1994) és a folyamatot nyomon követni, valamint annak lezárultával az eredményeket értékelni (pl. 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 3. 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. 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 jelentősége támasztható alá.

#### *5) A protektív faktorok és a kedvező kimenetel összefüggései*

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 negatív és pozitív értékeket is felvettek. 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 együtthatókat. 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 énhatékonysággal, az iskolai kötődéssel, az iskolai motivációval, a mindennapi iskolai kihívásokkal való megküzdéssel és az önkontrollal való összefüggés esetében találtunk közepesen erős szignifikáns együtthatókat. A kedvező kimenettel való összefüggés eredményei még inkább alátámasztották azoknak a védőfaktoroknak a jelentőségét, amelyekről az előző fejezetben részletesebben beszéltünk.

### **Továbblépési lehetőségek**

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. A minta mérete nem tette lehetővé sem az teszteredmények alapján létrejövő reziliens tanulói csoportok jellemzőinek elemzését, sem pedig a tanulói önjellemzésen alapuló módszerrel való összevetését. Ennek következtében további kutatások kivitelezésére volna szükség ahhoz, hogy a többszemponútú megközelítésünk minden rétege mentén következtetéseket tudjunk megfogalmazni.

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. Padrón, Waxman, & Lee, 2012) a pedagógusok arra vonatkozó

véleménye is beépíthető, hogy hátrányos helyzetűnek vélik-e a tanulókat szociokulturális, anyagi szempontból.

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. 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 eszköztárának felhasználása további eredmények összegyűjtését eredményezheti.

## Irodalom

- 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.
- Bacsa, É. (2012). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 53–80.
- Bech, P. (1996): *The Bech, Hamilton and Zung Scales for Mood Disorders: Screening and Listening*. 2nd ed. Berlin: Springer.
- B. Németh, M. & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545–553.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.



- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 19(3), 301–317.
- 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.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- 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.
- 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: Oktatáskutató Intézet.
- Kopp, M. (1994). *Orvosi Pszichológia*. Budapest: Semmelweis Orvostudományi Egyetem.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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., & 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.
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 16–32.
- 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 (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. 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 (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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Pikó, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record, 51*(2) 223–235.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houlberg, 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.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments.
- 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.
- 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.
- Rózsa, S., Réthelyi, J., Stauder, A., Susánszky, É., & Mészáros, E. (2003). A Hungarostudy2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált tesztbattéria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica, 18*(2), 83–94.
- Sameroff, A. (Ed). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- 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.
- Sun, J. & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education, 7*(6), 575–599.
- 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.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.
- Vandevelde, 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 – Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- 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., 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.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95(3), 167–178.

### **Az értekezéshez kapcsolódó saját közlemények**

1. Szabó, D. F., Tóth, E., & D. Molnár, É. (2021). A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban. *Iskolakultúra*, 31(1), 3–25.
2. Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78.
3. Tóth, E., Szabó, D. F., & D. Molnár, É. (2020). A felzárkóztatás nehézségének okai és kezelésének lehetőségei az országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elért iskolákban. In Engler, Á., Rébay, M., & Tóth, D. A. (Eds.) *Család a nevelés és az oktatás fókuszában. XX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. (p. 389). Debrecen: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Debreceni Egyetem.
4. Szabó, D. F. (2019a). A reziliencia kialakulásához hozzájáruló egyéni tényezők rendszere és hatásuk vizsgálata. In Varga, A., Andl, H., & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.) *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. (p. 550). Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
5. Szabó, D. F. (2019b). A rövidített WHO jóllét kérdőív gyermekek körében való alkalmazhatóságának vizsgálata a rezilienciával összefüggésben. In Molnár, E. K. & Dancs, K. (Eds.), *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (p. 89). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
6. Szabó, D. F. (2019c). Applicability of an academic resilience model. In *Thinking Tomorrow's Education: Learning from the past, in the present and for the future 18th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction: Book of abstracts*. (p. 32). Aachen: European Association for Research on Learning and Instruction, RWTH Aachen University.
7. Szabó, D. F. (2018a). A reziliencia kialakulásának hátterében álló tényezők vizsgálata. In Vidákovich, T. & Füz, N. (Eds.), *XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (p. 89). Szeged: Szegedi Tudományegyetem

8. Szabó, D. F. (2018b). A személyre szabott értékelés és a differenciált fejlesztési rendszer. In *A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének 46. Országos Szakmai Konferenciája*. Budapest.
9. Szabó, D. F. (2018c). Development of a resilience model and diagnostic map. In Resing, W. & Vogelaar, B. (Eds.), *From Assessment to Rehabilitation: First Network Meeting and Conference of ENPAIR (European Network on Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation)* p. 12.
10. Szabó, D. F. (2018d). Keretmodell a reziliencia kialakulásához hozzájáruló tényezők rendszerezéséhez és hatásvizsgálatához. In Fehérvári, A., Széll, K., & Misley, H. (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. (p. 274). Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
11. Szabó, D. F., Molnár, Gy., & Csapó, B. (2018e). 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.
12. Szabó, D. F. (2017a). A reziliencia értelmezésének lehetőségei - kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(2), 247–262.
13. Szabó, D. F. (2017b). Differences between resilient and non-resilient students based on school motivation, school attachment and self-efficacy. In D., Molnár, É. & Vigh, T. (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (p. 40). Szeged, Magyarország: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
14. Szabó, D. F. (2017c). Individual and school-related factors which determine academic performance among at-risk students. In *Education in the Crossroads of Economy and Politics: Role of Research in the Advancement of Public Good: 17th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction: Book of Abstracts*. (pp. 250–251).
15. Szabó, D. F. (2017d). Methodological possibilities to identify resilient students. In D., Molnár, É. & Vigh, T. (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (p. 39). Szeged, Magyarország: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
16. Szabó, D. F. (2017e). Reziliens tanulók az osztály társas szerkezetében. In Kerülő, J., Jenei, T., & Gyarmati, I. (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet* (p. 507). Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
17. Szabó, D. F. (2017f). School-level factors which determine academic resilience. In *JURE 2017: Education in the light of multiple perspectives: towards intertwining personalised and collaborative learning* (pp. 43–44).
18. Szabó, D. F. (2016a). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11), 113–118.
19. Szabó, D. F. (2016b). Reziliens tanulók tanulási stratégiái. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. (p. 298). Szeged, Magyarország: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
20. Szabó, D. F. (2016c). The students' perception of teacher-student relationship, teachers' justice and support of autonomy among disadvantaged and non-disadvantaged students. In Molnár, Gy. & Bús, E. (Eds.), *XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (p.144). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
21. Szabó, D. F. (2015a). A reziliencia fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 135–138.

22. Szabó, D. F. (2015b). A reziliencia kialakulására ható személyiségbeli és környezeti tényezők. In Csíkos, Cs. & Gál, Z. (Eds.), XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. (p. 86). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
23. Szabó, D. F. (2015c). A reziliencia mérésének lehetőségei. In Tóth, P., Holik, I., & Tordai, Z. (Eds.), Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. (p. 237). Budapest: Óbudai Egyetem.