

Kóródi Kitti¹ – Szabó Éva² – Jagodics Balázs³¹ Debreceni Humán Tudományok Doktori Iskola,

Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

² Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék,
MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport³ Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék,
MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán

Tanulmányunkban a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30; Cassidy, 2016) magyar változatának adaptálását mutatjuk be. Az elmúlt évtizedben számos kutatás mutatott rá a reziliencia mint belső erőforrás jelentőségére az iskolai jóllét és a tanulmányi teljesítmény szempontjából (pl. Martin és Marsh, 2008; Rudd és mtsai, 2021; Szabó, 2017). Emiatt a fontosnak tartjuk, hogy rendelkezünk magyar nyelven olyan mérőeszközzel, amely által az iskolai kudarchelyzetekre adott reakciók egyéni különbségei felmérhetők.

A reziliencia az utóbbi években egyre inkább elterjedt fogalomként vált a pszichológiai kutatásokban. A kezdeti vonásalapú elképzelés szerint a reziliencia egy személyiségjellemző, amire a környezeti tényezők kevésbé vannak hatással (Luthar és mtsai, 2015). Ezt az elméleti keretet felváltotta a folyamatközpontú értelmezés, miszerint az egyén a hátrányai ellenére, de a személyes és környezetéből érkező erőforrások miatt hatékonyan meg tud küzdeni az életében felmerülő nehézségekkel (Masten és Tellegen, 2012). Ez az integráló szemlélet teszi lehetővé, hogy a rezilienciát egyre változatosabb kontextusban is értelmezzük (Szabó, 2017; V. Komlósi és Richter, 2015). Egy ilyen fontos specifikus terület a reziliencia-kutatásokban az iskolában megjelenő reziliencia, ami a diákok tanulmányi sikerességének hátterét tárja fel (Kóródi és Szabó, 2019; Szabó, 2017).

Az iskolai közegben a siker és a kudarc kezelése, a kudarc utáni motiváció visszatérítése („*bounce back*”) alapvető fontosságú (Skinner és mtsai., 2020). A siker, a jó teljesítmény eléréséhez a diáknak számos nehézséggel kell megküzdenie a tanulmányai során, ezt nagyban befolyásolja az egyéni erőforrások és nehézségek jelenléte (Kóródi és Szabó, 2019; Masten, 2001; Szabó, 2017). A reziliencia fogalmának sokszínűsége és a nehézségek értelmezése igen eltérő a kutatásokban, ami nehezíti a kutatási eredmények értelmezését (Szabó, 2017).

Az eddigi magyarországi kutatások a diák szocioökonómiai státuszából kiindulva határozták meg az oktatási reziliencia fogalmát – azaz reziliens diáknak számít az, aki hátrányos helyzete ellenére jó teljesítményt mutat a tanulmányjaiban (Fejes és mtsai, 2020).

Tanulmányi reziliencia

A nemzetközi szakirodalomban azonban megjelentek olyan kutatások, amelyek nem csak a szocioökonómiai értelemben vett hátrányos helyzetű gyerekek sikerességét tárják fel, hanem a képességbeli hátrányaik ellenére jó teljesítményt mutató diákok sajátosságait is (Martin, 2013; Skinner és mtsai, 2020). Az olyan diákokat nevezik tanulmányilag reziliensnek (*academic resilience*), akik a tanulmányaikat akadályozó tényezők ellenére (pl. tanulási zavar, egészségügyi probléma) motiváltak és elkötelezettek maradnak a tanulmányaikukkal szemben (Martin, 2013; Wang és Walberg, 1994). Ezen túl fontos azoknak a diákoknak is a felismerése, akiknek habár nincsen nagyobb akadályozó tényező az életében, ami befolyásolná a tanulmányi teljesítményét, de az iskolában felmerülő mindennapi problémákkal sikeresen küzdenek meg – őket nevezi a szakirodalom tanulmányi értelemben rugalmasnak (*academic buoyancy*; Martin és Marsh, 2008).

A reziliencia folyamat alapú szemléletét tekintve fontos azon környezeti tényezők azonosítása, amik a rezilienciát, hosszabb távon pedig az iskolai sikerességet támogatják. Korábbi kutatások megerősítették, hogy a pozitív iskolai klíma, valamint a társaktól és a tanároktól érkező támogatás és bizalmi kapcsolat elkötelezettebbé teszi a diákokat a tanulmányaikuk iránt. Ez erőforrásként szolgál számukra az olyan helyzetekben, amikor kudarcot vagy sikertelenséget élnek át (Romano és mtsai, 2021). Másrészt a tanulmányi reziliencia mediáló hatását is megerősítették a támogató kapcsolatokat tekintve, vagyis a reziliens diákok keresik is azokat a lehetőségeket és erőforrásokat, amik segíthetik őket az iskolai mindennapokban.

A tanulmányi reziliencia mérése

Az általános értelemben vett reziliencia mérésére már több magyar nyelvű kérdőív is rendelkezésre áll, ezek közül a legtöbbet alkalmazott kérdőív a felnőttek körében a Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív (Járai Róbert és mtsai, 2015).

A tanulmányi reziliencia (rugalmasság) mérése a definícióbeli eltérések és az operacionáltság miatt nehézségekbe ütközik. Egy összefoglaló tanulmány három fő mérési irányzatot különböztet meg a tanulmányi reziliencia kapcsán (Rudd és mtsai, 2021). A (1) definíció-vezérelt (*definition-driven*) irányzat egy előre meghatározott kritériumrendszerrel állít fel mind a kockázati tényezőket (pl. szocioökonómiai státusz), mind pedig a siker mutatóját illetően (pl. kompetenciamérés eredménye), amely alapján a diákok egyértelműen besorolhatók a reziliens vagy nem reziliens csoportokba. Ezzel szemben az (2) adat-vezérelt irányzat a folyamatközpontú megközelítéshez alkalmazkodva nem határoz meg előre egy kritériumszintet, hanem a beérkező kutatási adatok, valamint az egyéni

A tanulmányi reziliencia (rugalmasság) mérése a definícióbeli eltérések és az operacionáltság miatt nehézségekbe ütközik. Egy összefoglaló tanulmány három fő mérési irányzatot különböztet meg a tanulmányi reziliencia kapcsán (Rudd és mtsai, 2021). A (1) definíció-vezérelt (definition-driven) irányzat egy előre meghatározott kritériumrendszerrel állít fel mind a kockázati tényezőket (pl. szocioökonómiai státusz), mind pedig a siker mutatóját illetően (pl. kompetenciamérés eredménye), amely alapján a diákok egyértelműen besorolhatók a reziliens vagy nem reziliens csoportokba.

rizikótényezők és protektív faktorok figyelembevételével különbözteti meg a tanulmányi értelemben vett reziliens és nem reziliens egyéneket. Végül a (3) pszichometriai irányzat a tanulmányi reziliencia viselkedésbeli megnyilvánulását azonosítja, ennek mérésére skálákat alkalmaz, tehát a tanulmányi rezilienciát egyfajta látens struktúráként kezeli.

Ez utóbbi szemléletbe illeszkedik bele az *Academic Resilience* kérdőív (Martin és Marsh, 2006), amit később a kockázati tényezők felmérését célzó résszel is kiegészítettek (*Academic Risk and Resilience Scale*), ezáltal lehetőség nyílik a rizikócsoport elkülönítésére is (Martin, 2013). Azonban a kérdőív kritikája szerint túlzottan rövid és általános jellegű (Tudor és Spray, 2017). Egy másik gyakran alkalmazott kérdőív a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (*Academic Resilience Scale*, ARS-30, Cassidy, 2016), ami egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. Ahogy arra már a bevezetőben is utaltunk a reziliencia jelentősége elsősorban azokban a helyzetekben mutatkozik meg, amikor a személy kihívással vagy nehéz helyzettel néz szembe (Luthar és mtsai, 2000). Az iskolai kudarcélmény a gyerek életében olyan tényező, amely egyrészt gyakran előfordul, másrészt az ehhez való viszonyulás nemcsak az adott szituáció kimenetét határozza meg, de hatással van a következő teljesítményhelyzet kezelésére és a motivációra is (Skinner és mtsai, 2020). Ezért egy olyan mérőeszköz, amely ezen a jelenségen keresztül próbálja megragadni a rezilienciát, alkalmasnak tűnik a jelenség vizsgálatára. Magyar nyelven jelenleg még nem elérhető a tanulmányi reziliencia mérésére alkalmas eszköz, célunk ezért egy olyan kérdőív adaptálása volt, ami minél differenciáltabban és többféle szemszögből közelíti ezt meg, így a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30, Cassidy, 2016) adaptálása, továbbá megbízhatóságának és a faktorszerkezetének vizsgálata mellett döntöttünk, melynek eredményét jelen tanulmányban bemutatjuk. Ehhez a kérdőív eredeti szerzője, Simon Cassidy írásbeli hozzájárulását adta.

Módszerek

Résztevők és eljárás

A vizsgált mintában összesen 526 diák adatai szerepelt (323 lány és 203 fiú). A diákok átlagéletkora 15,7 év volt (szórás = 2,02 év). A mintában 98 általános iskolás diák mellett 428 középiskolás tanuló töltötte ki a kérdőíveket. Hatodik évfolyamba 24, hetedikbe 77, nyolcadikba 19, kilencedikbe 138, tizedikbe 71, tizenegyedikbe 91, míg tizenkettedik évfolyamba 96 diák járt.

A tanulók osztályfőnöki órán, papíralapon töltötték ki a kérdőíveket. A kutatás lefolytatására előzetesen engedélyt kértünk az intézmény igazgatójától, illetve aktív beleegyező nyilatkozattal a szülők engedélyét is kértük a gyermekek részvételéhez. Ezt követően az osztályfőnökökkel egyeztettünk a felmérésről. A tanulók szóbeli és írásbeli tájékoztatást is kaptak a kísérlet céljáról és módjáról, emellett lehetőségük volt feltenni a kérdéseiket. A diákok a válaszadást következmények nélkül megtagadhatták. A kérdőíveket anonim módon töltötték ki a tanulók. A felmérés körülbelül 15 percig tartott egy-egy osztályban. A vizsgálat terve az adatfelvételt megelőzően kutatásetikai engedélyt kapott.

Mérőeszközök

Az ARS-30 (Cassidy, 2016) egy 30 tételből álló kérdőív, amely egy fiktív kudarchelyzettel kezdődik, ebbe kell a diákoknak minél inkább beleképzelni magukat. Majd ezt követően lehetséges reakciókat olvashatnak, és egy ötfokozatú Likert-skálán jelölhetik meg az egyes reakciók esetében, hogy mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának.

(1 – Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék; 5 – Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék).

A példaszituáció:

„Kiderült, hogy a legutóbbi dolgozatod egyes lett. Mostanában két másik tantárgyból is gyengébb jegyeket kaptál, mint azt vártad volna, pedig mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni. Te mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni, mivel határozott céljaid vannak a továbbtanulásodat illetően, és a családnak sem szeretnél csalódást okozni. A tanár meglehetősen kritikus visszajelzést adott a dolgozatodra, beleértve olyanokat, mint a »megértés hiánya«, »gyenge íráskészség« és »szegényes kifejezés«. Ugyanakkor tanácsokat is tartalmaz, amelyek segíthetnek javítani a teljesítményedet. A másik két tantárgyból írott dolgozatodnál is hasonló visszajelzéseket kaptál.»

A kérdőív az alábbi három skálát foglalja magába: Kitartás (*Perseverance*), Adaptív segítségkérés (*Reflecting and adaptive help-seeking*) és Negatív érzelmi reakció hiánya (*Negative affect and emotional response*). Utóbbi skála eredetileg a negatív érzelmi viszonyulást méri, azonban ebben az esetben ellentétesen függ össze a másik két skála jelentésével. A kérdőív egységességének megőrzése érdekében úgy döntöttünk, hogy az ide tartozó tételeket megfordítjuk.

A kérdőív lefordítása és visszafordítása a Beaton és munkatársai által kialakított protokoll (2000) alapján történt, amely szerint három személy lefordította angolról magyar nyelvre a tételeket, majd egységesítés után egy kétnyelvű személy magyarról angolra fordította vissza ezeket, hogy az esetleges nyelvi változatok közötti eltéréseket korrigálhassuk. A végső kérdőívbe az eredeti jelentéshez leginkább közelítő változat került be. Az adaptáció a Magyar Pszichológiai Társaság tesztadaptációs irányelveinek (2020) figyelembevételével készült.

Demográfiai adatok

A kérdőívben a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív kitöltésén kívül arra kértük a résztvevőket, hogy adják meg a nemüket, életkorukat, az iskolai évfolyamukat és előző év végi tanulmányi eredményüket.

Statisztikai eljárások

Az adatok feldolgozásához a Jamovi 2.2.5 (The Jamovi Project, 2022) és a JASP 0.16.0.0 (JASP, 2022) szoftvereket használtuk. Elsőként a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív felépítését vizsgáltuk megerősítő faktorelemzéssel. Ezt követően a létrejövő skálák belső megbízhatóságát ellenőriztük a Cronbach-alfa mutatóval, illetve elemeztük a skálák leíró statisztikai adatait. Pearson-féle korrelációelemzéssel tártuk fel a skálák kapcsolatát egymással, illetve a többi változóval. A nemek közötti különbségeket független mintás t-próbával elemeztük.

Eredmények

Az ARS-30 kérdőív szerkezeti mutatóinak feltárását megerősítő faktorelemzés lefuttatásával kezdtük annak érdekében, hogy az eredeti struktúrát tesztelhesük a hazai mintán. Az eredeti elrendeződés szerint a tételek három faktorba rendeződnek. Az illeszkedés-mutatók megfelelésének ellenőrzéséhez Hu és Bentler (1999) határértékeit használtuk.

A megerősítő faktorelemzés alapján az eredeti, háromfaktoros struktúra illeszkedésmutatói közül több esetben sem megfelelő értéket tártak fel a statisztikai mutatók ($\chi^2 = 732$; $df = 369$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,98$; $CFI = 0,888$; $TLI = 0,877$; $SRMR = 0,51$; $RMSEA = 0,046$).

Tekintettel arra, hogy az elemzésben feltárt illeszkedésmutatók alapján a kérdőív az eredeti struktúrának megfelelő elrendezésben csak kismértékű eltérést mutatott az ideálistól, úgy döntöttünk, hogy alternatív modellként teszteljük a háromfaktoros felépítést másodrendű faktorelemzéssel. Azért döntöttünk emellett az elemzési megoldás mellett, mert a szakirodalmi adatok alapján a kérdőív alskálái mind a tanulmányi reziliencia különböző komponenseiként kezelhetők.

A másodrendű faktorelemzésben az illeszkedésmutatók jelentősen javultak az első elvégzett elemzés eredményeihez képest ($\chi^2 = 1644,4$; $df = 402$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,09$; $CFI = 0,921$; $TLI = 0,914$; $SRMR = 0,083$; $RMSEA = 0,085$). A modifikációs indexek áttekintése alapján azonban úgy tűnt, hogy az illeszkedésmutatókat jelentősen rontja a 25. tétel, amely az eredeti struktúra szerint a második faktorba tartozik, de erős töltést mutat az egyes faktorra is („A teljesítményemhez igazítanám a céljaimat.”). Emellett szintén a modifikációs indexek alapján úgy döntöttünk, hogy három azonos faktoron belül elhelyezkedő tételpár esetében megengedjük a hibatagok közötti korrelációt (5–17; 7–19; 19–28). A módosításokat követően az illeszkedésmutatók jelentősen javultak ($\chi^2 = 1004,8$; $df = 371$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,7$; $CFI = 0,959$; $TLI = 0,955$; $SRMR = 0,07$; $RMSEA = 0,063$), és a Hu és Bentler (1999) által leírt határértékek közé kerültek (1. táblázat).

1. táblázat. A megerősítő faktorelemzéssel tesztelt szerkezeti modellek illeszkedésmutatóinak összehasonlítása a referenciaértékkel (Hu és Bentler, 1999).

	Referenciaérték	Eredeti szerkezet	Eredeti szerkezet másodrendű faktorelemzéssel	Eredeti szerkezet másodrendű faktorelemzéssel, módosítva
χ^2	–	732	1644,4	1004,8
p	> 0,05	< 0,001	< 0,001	< 0,001
χ^2/df	< 3 jó < 5 elfogadható	1,98	4,09	2,7
RMSEA	< 0,05	0,046	0,085	0,063
CFI	> 0,95	0,888	0,921	0,959
TLI	> 0,95	0,877	0,914	0,955
SRMR	< 0,09	0,051	0,083	0,07

Az eredeti mérőeszközben a három skála elnevezései a következők voltak: kitartás (*perseverance*), reflektív és adaptív segítségkérés (*reflective and adaptive help-seeking*) és negatív érzelmi reakció hiánya (*negativ affect and emotional response*). A három skála belső megbízhatóságát a Cronbach- α mutatókkal teszteltük. Ez alapján a kitartás ($\alpha = 0,79$), a segítségkérés ($\alpha = 0,76$) és a negatív érzelmi reakció hiánya ($\alpha = 0,75$) faktorok egyaránt megfelelő belső megbízhatósággal jellemezhetők. A teljes kérdőív kiváló belső megbízhatósági mutatóval írható le ($\alpha = 0,82$).

Az elemzés következő lépéseként létrehoztuk az skálapontszámokat az egyes faktorokhoz tartozó tételek átlagolásával, emellett az összes tétel átlagolásával a teljes kérdőívben elért pontszámot is meghatároztuk. A leíró statisztikai elemzések szerint az

így létrejövő változók esetében teljesül a normáeloszlás kritériuma, mert a csúcosság és ferdeség mutatók egyaránt a |2,58|-os határértéken belüliek (Ghasemi és Zahediasl, 2012). A skálák leíró statisztikai adatait a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: Az ARS-30 kérdőív alszámláinak és összesített pontszámának leíró statisztikai mutatói

	ARS – Kitartás	ARS – Adaptív segítségkérés	ARS – negatív érzelmi reakció hiánya	ARS – összesített pontszám
Átlag	3,65	3,41	3,15	3,49
Medián	3,71	3,38	3,14	3,53
Szórás	0,53	0,70	0,86	0,45
Ferdeség	-0,66	-0,17	-0,14	-0,38
Csúcosság	0,91	-0,05	-0,34	0,50

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az egyes alszámlák esetében megfigyelhetők-e különbségek a demográfiai adatok alapján. Elsőként független mintás t-próbával tártuk fel a nemek közötti különbségeket. Az eredmények szerint sem a kérdőív összpontszáma ($t[423] = 0,65; p = 0,51$), sem pedig az skálák pontszámai esetében nem található jelentős nemek közötti eltérés (kitartás: $t[429] = 0,7; p = 0,49$; adaptív segítségkérés: $t[428] = 0,26; p = 0,80$; negatív érzelmi reakció hiánya: $t[429] = 0,32; p = 0,75$).

Az életkor kapcsolatát az reziliencia-pontszámokkal Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Az eredmények alapján az életkor az ARS összesített pontszámmal, illetve a kérdőív skáláival nagyon gyenge, de szignifikáns negatív együtt járást mutat (3. táblázat). Ennek az eredménynek megfelelően az iskolai évfolyammal kapcsolatban is hasonló, gyenge negatív korrelációkat tárt fel az elemzés, amely alól kivételt képez a negatív érzelmi reakció skála, mely nem állt szignifikáns kapcsolatban az évfolyammal. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban kialakított önértékelés esetében az ARS összesített pontszám és az adaptív segítségkérés skála gyenge pozitív, míg a kitartás skála közepes erősségű pozitív összefüggést mutatott. A negatív érzelmi reakció skála nem állt kapcsolatban a tanulmányi önértékeléssel. Az év végi tanulmányi eredménnyel az ARS összesített pontszám nagyon gyenge pozitív, míg a kitartás skála gyenge pozitív összefüggést mutatott. Az adaptív segítségkérés és az érzelmi reakció skála nem álltak kapcsolatban a tanulmányi átlaggal.

3. táblázat. A reziliencia kérdőív skálái, illetve a többi változó közötti korrelációs együtthatók.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

	1	2	3	4	5	6	7
1 – ARS – kitartás	–						
2 – ARS – segítségkérés	0,65**	–					
3 – ARS – negatív érzelmi reakció hiánya	0,09	0,08	–				
4 – ARS – összesített pontszám	0,87**	0,80**	0,39**	–			
5 – Életkor	-0,14*	-0,13*	-0,10*	-0,178**	–		
6 – Évfolyam	-0,18**	-0,12*	-0,02	-0,14*	0,66**	–	
7 – Tanulmányi önértékelés	0,30**	0,14*	0,00	0,26**	-0,09	-0,04	
8 – Tanulmányi átlag	0,24**	-0,02	0,07	0,20*	0,11	0,11	0,43**

Megvitatás

Kutatásunk célja egy olyan kérdőív adaptálása volt, ami alkalmas specifikusan a tanulmányi reziliencia azonosítására, és hangsúlyozza a reziliencia kontextusfüggőségét, emellett pedig megbízhatóan alkalmazható a fiatalabb, akár általános iskolai korosztályban is. Az általunk választott kérdőív (ARS-30, Cassidy, 2016) mindkét szempontnak megfelel. Az iskolában gyakran előforduló helyzethez (kudarcc) kapcsolja a rugalmas alkalmazkodás, a reziliencia képességét. Másrészt a történetbe ágyazott leírások megkönnyítik a válaszadóknak, hogy valóban elképzeljék és/vagy felidézzék a szituációt, és a lehetséges megoldásokkal való azonosulás mértékének megjelölése is kellő rugalmasságot biztosít a válaszadónak. Ezzel lehetővé teszi, hogy válaszadási kompromisszum nélkül tudja kitölteni a kérdőívet.

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív eredeti angol változata 30 tétel, háromfaktoros mérőeszköz; ezt a struktúrát más nyelveken (pl. iráni, spanyol, török) történő adaptációk is megerősítették (Cassidy, 2016; Ramezani-pour és mtsai, 2019; Trigueros és mtsai, 2020). Jelen vizsgálatban magyar általános és középiskolásokból álló mintán feltártuk a kérdőív strukturális jellemzőit és pszichometriai mutatóit, ami minden alskálán megfelelő, míg a teljes skálán kitűnő reliabilitást mutatott.

Mivel a nemzetközi szakirodalomban a háromfaktoros struktúra stabilnak bizonyult, ezért jelen kutatásban ezt ellenőriztük megerősítő faktorelemzés segítségével. Az illeszkedésmutatók megfelelőnek bizonyultak, így alátámasztották az eredeti elrendezés létjogosultságát. A kialakított három faktor külön-külön és együttesen is értelmezhető. A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatában a nemzetközi elnevezést megtartva alakítottuk ki a végleges kérdőív szerkezetét: kitarítás (14 tétel), adaptív segítségkérés (8 tétel) és negatív érzelmi reakció hiánya (7 tétel). Így a teljes kérdőív 29 tételt tartalmaz.

Nem találtunk különbséget a nemek között a tanulmányi reziliencia tekintetében, illetve az évfolyammal való összefüggésben is csak elhanyagolható erősségű, negatív irányú összefüggést tártunk fel. Ezek az adatok megegyeznek a korábbi szakirodalmi eredményekkel (Cassidy, 2016). Ugyanakkor az életkorral talált enyhe negatív összefüggés további lehetséges kutatási kérdéseket vet fel. Amennyiben a tanulmányi rezilienciát

Tanulmányi eredmény és a tanulmányi reziliencia között szintén elhanyagolható erősségű, pozitív irányú kapcsolatot tártunk fel. Ez látszólag arra utal, hogy a reziliencia csak gyenge összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel.

Ugyanakkor az a magyarázat is felmerülhet, hogy a jegyekben megmutatkozó értékelés nem feltétlenül megbízható mutatója a sikerességnek. Korábbi tanulmányok is felhívták már a figyelmet arra, hogy a tanulmányi eredmény kevésbé alkalmas a tanulmányi sikeresség felmérésére. Csapó (2002) rámutatott, hogy az osztályzat nem egy objektív mutató, hiszen a diák kognitív tudásán kívül az osztályzás folyamatában többek között a tanár szubjektív megítélése is szerepet játszik. Emiatt javasolt a későbbiekben olyan mutatók alkalmazása, ami bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményességgel. Ilyen lehet például a tanulási énhatékonyság, vagy a tanulmányok iránti elköteleződés (Cassidy, 2015).

képességként definiáljuk, elvárható annak életkorral való fejlődése. Jelen vizsgálat keresztmetszeti összehasonlítást tett csupán lehetővé, ezért a későbbiekben egy longitudinális kutatás tudna választ adni arra a kérdésre, hogy valóban fejlődik-e az életkor előrehaladtával a tanulmányi reziliencia, vagy inkább mutatja egy olyan vonás jellegű változó képét, amely viszonylag fiatal korban megalapozódik, és a későbbiekben kevésbé módosul. Ennek tisztázása különösen fontos lenne, hiszen a tanulmányi sikerességgel egyértelműen összefüggő konstruktumról van szó, amelynek fejleszthetősége lényeges tudományos kérdés, és fejlesztésének esetleges módszerei még kidolgozásra várnak.

Tanulmányi eredmény és a tanulmányi reziliencia között szintén elhanyagolható erősségű, pozitív irányú kapcsolatot tártunk fel. Ez látszólag arra utal, hogy a reziliencia csak gyenge összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel. Ugyanakkor az a magyarázat is felmerülhet, hogy a jegyekben megmutatkozó értékelés nem feltétlenül megbízható mutatója a sikerességnek. Korábbi tanulmányok is felhívták már a figyelmet arra, hogy a tanulmányi eredmény kevésbé alkalmas a tanulmányi sikeresség felmérésére. Csapó (2002) rámutatott, hogy az osztályzat nem egy objektív mutató, hiszen a diák kognitív tudásán kívül az osztályzás folyamatában többek között a tanár szubjektív megítélése is szerepet játszik. Emiatt javasolt a későbbiekben olyan mutatók alkalmazása, ami bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményességgel. Ilyen lehet például a tanulási énhatékonyság, vagy a tanulmányok iránti elköteleződés (Cassidy, 2015).

A vizsgálat limitációi miatt az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy bár a minta nagy létszámú, azonban a mintavétel hozzáférési alapon történt, így nem tekinthető reprezentatívnak. Kutatásunkban egészséges serdülőket vizsgáltunk, a diszkriminatív validitás megerősítése miatt azonban célszerű lett volna nehézségekkel küzdő fiatalok bevonása is.

Összegezve a vizsgálati eredményeket, az illeszkedésmutatók és a megbízhatósági értékek alapján a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív alkalmas lehet a tanulmányi reziliencia mérésére, illetve intervenciók tervezéséhez is. További, elsősorban longitudinális kutatásokban való használata hozzájárulhat a jelenség jobb megértéséhez, a reziliencia fejlődésének és fejleszthetőségének további vizsgálatához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787)
- Csapó Benő (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 45–91.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit & Szabó Dóra Fanni (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Current Issues of Educational Equity in Hungary. Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.7](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7)
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina & Kiss Enikő Csilla (2015). *A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői*. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129)

- JASP Team (2022). *JASP (Version 0.16.01)*. <https://jasp-stats.org/>
- Kóródi Kitti & Szabó Éva (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenció és intervenció lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. DOI: [10.1556/0016.2019.74.4.6](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6)
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. In Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. John Wiley & Sons, Inc. 1–40. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy307](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307)
- 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. DOI: [10.1177/0143034312472759](https://doi.org/10.1177/0143034312472759)
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. DOI: [10.1177/0734282907313767](https://doi.org/10.1177/0734282907313767)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345–361. DOI: [10.1017/s095457941200003x](https://doi.org/10.1017/s095457941200003x)
- Ramezanzpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A. & Javidi, H. (2019). Psychometric Evaluation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) in Iran. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1(3), 144–150. DOI: [10.29252/ieepj.1.3.144](https://doi.org/10.29252/ieepj.1.3.144)
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. DOI: [10.3390/ejihpe11020025](https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025)
- Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100402](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402)
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290–300. DOI: [10.1177/0165025420924122](https://doi.org/10.1177/0165025420924122)
- Szabó Dóra Fanni (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(2), 247–262. DOI: [10.1556/0016.2017.72.2.6](https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6)
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi*. <https://www.jamovi.org>
- Trigueros, R., Magaz-González, A. M., García-Tascón, M., Alias, A. & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and Adaptation of the Academic-Resilience Scale in the Spanish Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3779. DOI: [10.3390/ijerph17113779](https://doi.org/10.3390/ijerph17113779)
- V. Komlósi Annamária & Richter Júlia (2015). Az egyéni és közösségi reziliencia kapcsolata a vörösiszap-katasztrófa tapasztalatainak fényében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1).
- Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (szerk.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Erlbaum Associates.

Absztrakt

A tanulmányi reziliencia fontos személyes erőforrás, amely kapcsolatban áll a tanulói jólléttel és a tanulmányi teljesítménnyel. Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz magyar változatának létrehozása volt, amely az iskolai kudarchelyzetekre adott reakciók feltárásával képes azonosítani a tanulmányi reziliencia tényezőit. A kérdőíves vizsgálatunkban 526 általános és középiskolás diák vett részt. Mérőeszközként a Tanulmányi Reziliencia Kérdőívet (ARS-30, Cassidy, 2016) alkalmaztuk a demográfiai adatok feltárása mellett. A kérdőív strukturális elemzése során egy tétel kihagyása után az eredeti háromfaktoros struktúrát igazolta a másodrendű faktorokkal kialakított megerősítő faktorelemzés. A létrejövő kérdőív skálái (adaptív segítségkérés, kitartás és negatív érzelmi reakciók hiánya) jó belső megbízhatósági mutatókkal jellemezhetők. A skálák az életkorral gyenge negatív, míg a tanulmányi eredménnyel és önértékeléssel gyenge pozitív együttjárást mutattak a korrelációelemzés szerint. A nemek között nem találtunk jelentős eltéréseket. Az eredményeink alapján a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív egy jól használható, stabil szerkezeti mutatókkal jellemezhető mérőeszköz, amely hasznos eszköz lehet a rezilienciával kapcsolatos iskolai kutatásoknak, fejlesztéseknek.

Kulcsszavak: tanulmányi reziliencia, tanulmányi eredmény, énhatékonyság, mérőeszköz

1. melléklet: Tanulmányi Reziliencia Kérdőív

Olvasd el az alábbi szituációt, és próbáld minél inkább beleélni magadat a helyzetbe!

Kiderült, hogy a legutóbbi dolgozatod egyes lett. Mostanában két másik tantárgyból is gyengébb jegyeket kaptál, mint azt vártad volna, pedig mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni. Te mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni, mivel határozott céljaid vannak a továbbtanulásodat illetően, és a családnak sem szeretnél csalódást okozni. A tanár meglehetősen kritikus visszajelzést adott a dolgozatodra, beleértve olyanokat, mint a „megértés hiánya”, „gyenge íráskészség” és „szegényes kifejezés”. Ugyanakkor tanácsokat is tartalmaz, melyek segíthetnek javítani a teljesítményed. A másik két tantárgyból írott dolgozatodnál is hasonló visszajelzéseket kaptál.

Képzeld magad a fenti helyzetbe! Olvasd el az alábbi lehetséges reakciókat, és mindegyik esetében dönts el, hogy az adott válasz mennyire jellemző rád!

- 1 – Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék.
- 2 – Szerintem nem így reagálnék.
- 3 – Nem tudom, hogy így reagálnék.
- 4 – Szerintem így reagálnék.
- 5 – Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék.

1. Nem fogadnám el a tanár visszajelzését.	1	2	3	4	5
2. Arra használnám a visszajelzést, hogy javítsak a teljesítményemen.	1	2	3	4	5
3. Egyszerűen csak feladnám.	1	2	3	4	5
4. Ez a helyzet motiválna engem.	1	2	3	4	5
5. Megváltoztatnám a továbbtanulással vagy munkával kapcsolatos céljaimat, terveimet.	1	2	3	4	5
6. Valószínűleg felidegesítene a helyzet.	1	2	3	4	5
7. Azt gondolnám nincsenek túl jó esélyeim arra, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5
8. Kihívásnak tekinteném a helyzetet.	1	2	3	4	5
9. Minden tőlem telhetőt megtennék, hogy kizárjam a negatív gondolataimat.	1	2	3	4	5
10. Átmeneti állapotként tekintenék a helyzetre.	1	2	3	4	5
11. Ezentúl keményebben dolgoznék (többet tanulnék).	1	2	3	4	5
12. Valószínűleg elkeserednék.	1	2	3	4	5
13. Megpróbálnék új megoldásokat kitalálni.	1	2	3	4	5
14. Nagyon csalódott lennék.	1	2	3	4	5
15. A tanárt hibáztatnám.	1	2	3	4	5
16. Tovább próbálkoznék.	1	2	3	4	5

17. Nem változtatnám meg a hosszútávú terveimet és céljaimat.	1	2	3	4	5
18. A múltbeli sikereimet használnám motiváló erőként.	1	2	3	4	5
19. Azt gondolnám, hogy kevés esélyem van arra, hogy felvegyenek az általam kiszemelt iskolába vagy munkahelyre.	1	2	3	4	5
20. Elkezdeném jobban figyelni és értékelni a teljesítményeimet és erőfeszítéseimet.	1	2	3	4	5
21. Segítséget kérnék a tanáraimtól.	1	2	3	4	5
22. Bátóritánám magamat.	1	2	3	4	5
23. Nem engedném magam pánikba esni.	1	2	3	4	5
24. Más tanulási módszereket próbálnék ki.	1	2	3	4	5
25. Bátóritásért fordulnék a családomhoz és a barátaimhoz.	1	2	3	4	5
26. Az iskolai munkám javítása érdekében többet gondolkoznék az erősségeimen és gyengeségeimen.	1	2	3	4	5
27. Úgy érezném, hogy minden tönkrement és rossz irányba halad.	1	2	3	4	5
28. Jutalmakat és büntetéseket szabnék ki magamnak a teljesítményemtől függően.	1	2	3	4	5
29. Alig várnám, hogy megmutassam, tudok javítani a jegyeimen.	1	2	3	4	5

A teljes kérdőív értékelése az egyes tételeknél jelölt válaszok átlagolásával történik. Az alsókálák külön-külön is értelmezhetők, a jelölt értékek átlagolásával. A fordított tételeket az „F” betű jelzi.

Kitartás skála: 1F, 2, 3F, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15F, 16, 17, 30

Adaptív segítségkérés skála: 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29

Negatív érzelmi reakció hiánya skála: 6F, 7F, 12F, 14F, 19F, 23, 28F